

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
“CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO”
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

SERGILAINÉ FÁTIMA DE MIRANDA CEBALHO

ANÁLISE DISCURSIVA DA AVALIAÇÃO PARA DESEMPENHO DOS DOCENTES
DA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO: FRONTEIRAS E INTERDIÇÃO DE
SENTIDOS

CÁCERES-MT

2025

SERGILAINÉ FÁTIMA DE MIRANDA CEBALHO

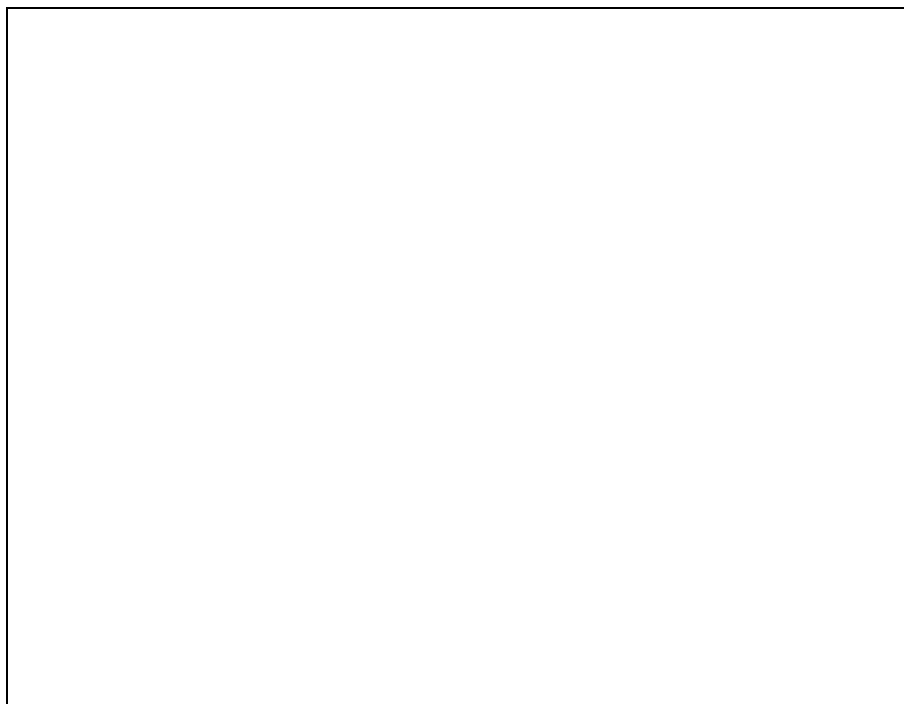
**ANÁLISE DISCURSIVA DA AVALIAÇÃO PARA DESEMPENHO DOS DOCENTES
DA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO: FRONTEIRAS E INTERDIÇÃO DE
SENTIDOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística, sob a orientação da Profa. Dra. Joelma Aparecida Bressanin.

**CÁCERES-MT
2025**

© by Sergilaine Fátima de Miranda Cebalho, 2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres



.

SERGILAINÉ FÁTIMA DE MIRANDA CEBALHO

**ANÁLISE DISCURSIVA DA AVALIAÇÃO PARA DESEMPENHO DOS DOCENTES
DA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO: FRONTEIRAS E INTERDIÇÃO DE
SENTIDOS**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Joelma Aparecida Bressanin

Orientadora – PPGL/UNEMAT

Prof.^a Dr.^a Ilka de Oliveira Mota

Avaliadora Interna – PPGL/UNEMAT

Prof.^a Dr.^a Carolina María Rodríguez Zuccolillo

Avaliador(a) Externo(a) – IEL/UNICAMP

Prof.^a Dr.^a Naiara Souza da Silva

Avaliadora Externa – UNIPAMPA

Prof.^a Dr.^a Lourdes Serafim da Silva

Avaliadora Externa – SEDUC/MT

APROVADA EM: ____/____/____

Este trabalho é resultado da força emanada pelos meus ancestrais que, na ausência do acesso à escola, permitiram que eu pudesse fazer um pouquinho diferente. Em honra a eles e às outras vozes que ecoam Vanilson (*in memoriam*), Ivaneide (*in memoriam*), Rayan (*in memoriam*), Nicollas, Leide, Luiz Carlos e Isabella..., busco pensar/lutar por uma educação acessível, inclusiva e solidária. Dedico esta tese a todos vocês!

MINHA GRATIDÃO

Diante dos desafios, dos picos de ansiedade e dos bloqueios na escrita, sempre retorno a este lugar para (re)lembrar tudo aquilo que me motivou a chegar até aqui! Um lugar que renova minhas energias e me impulsiona a seguir... Algo pulsa, entrelaçado por diversas vozes, que congratula esperança para prosseguir. Um sentimento de *gratidão* e, ao mesmo tempo, superabundância de afeto, de zelo, para fazer o bem àqueles que um dia se esforçaram por mim. Essa alegria é nossa! Essa felicidade é nossa! Essa conquista é nossa!

Sou imensamente grata:

Ao nosso Pai celestial, pela família que me deste e pelos teus planos para minha vida, que são, incessantemente, melhores que meus próprios sonhos. É admirável o teu cuidado para comigo. A tua presença em minha vida foi/é essencial em todas as conquistas e superações.

Aos meus pais, que “tomei tudo o que foi dado com amor e, com isso, estando no meu lugar enquanto filha, honro o que foi me concedido e faço algo de bom com isso”. Através de vocês, recebi a força da nossa ancestralidade de que eu precisava para traçar novos horizontes. Aproveito, também, para externalizar o meu agradecimento a toda minha família. Obrigada pelas orações!

Aos meus irmãos, por quem cultivo um amor profundo, sou imensamente grata pela proteção e cuidado que sempre tiveram com a “caçulinha” de vocês.

Ao meu amado filho Davi, que representa uma dádiva de Deus. A tua pureza me ensina. As tuas gargalhadas me encantam. Os teus beijos aquecem minh'alma. A tua voz é poesia aos meus ouvidos. Como é prazeroso compartilhar da tua presença e da leveza da tua amabilidade genuína. Tu fostes a minha força motriz, pois quando eu “travava”, na escrita, e o choro não cessava, tu chegavas e dizias com uma voz suave: – *Calma mamãe, você só precisa dos meus beijinhos da inteligência.* Realmente, era tudo que precisava para a concretização deste sonho. Desejo que a vida te traga leveza e te permita voar! Os meus braços sempre estarão abertos te esperando quando precisares!

Aos meus professores, desde o Ensino Básico até a Pós-graduação, por me instigar a busca pelo Saber enquanto ação (trans)formadora que rompe/tensiona fronteiras, floresce, dissemina, ganha movimento e provoca mudanças do mundo ao nosso redor.

À minha orientadora, Dra. Joelma Aparecida Bressanin, por este feliz (re)encontro da vida acadêmica, que teve início na educação básica, passando pela graduação, grupos de pesquisas e, agora, como orientadora na pós-graduação. Sempre tão benevolente e com um coração que transborda empatia. A tua maestria em conduzir o ensino sempre será uma inspiração de ética, excelência e de afeto. Agradeço imensamente, pela acolhida, por compreender as minhas limitações e, sobretudo, auxiliar na lapidação desse sonho.

À Prof.^a Dr.^a Ilka de Oliveira Mota, Prof.^a Dr.^a Carolina María Rodríguez Zuccolillo, Prof.^a Dr.^a Lourdes Serafim da Silva (minha estimada professora do Ensino Médio) e a Prof.^a Dr.^a Nayara Souza da Silva agradeço imensamente pelo generoso aceite em participar do processo de qualificação e de defesa desta tese. As leituras atentas, os comentários precisos e as sugestões perspicazes contribuíram de maneira significativa para a constituição, o refinamento teórico e o olhar analítico da pesquisa.

Aos amigos da pós-graduação, Marly de Fátima Ferreira e Wellington Marques da Silveira, por segurar a minha mão e não soltar. O companheirismo, a partilha de conhecimento e o incentivo de vocês foram fundamentais para a concretização desta pesquisa. Gratidão!

À Unemat, pela formação que recebi na graduação, mestrado e doutorado, que me faz ser, hoje, uma professora, pesquisadora e uma pessoa que luta por um mundo melhor para todos. Tenho orgulho dessa universidade que nasceu com um sonho de formar pessoas no interior de Mato Grosso, alcançando sonhos de milhares de pessoas.

A todos aqueles que contribuíram, de forma direta ou indireta, para que este trabalho constituísse enquanto uma prática de língua(gem) de resistência frente ao lugar público, social e político da escola. À democracia social.

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.

(Paulo Freire, 1987)

RESUMO

Esta tese, vinculada à área de concentração Estudo de Processos Linguísticos e à linha de pesquisa Estudo de Processos Discursivos do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGL/Unemat), filia-se à Análise de Discurso, teoria que teve seu efeito-início com Michel Pêcheux, na França, e que foi reterritorializada, no Brasil, por Eni Orlandi. A teoria materialista dos processos discursivos possibilita analisar a (des)construção e a contínua compreensão de seu objeto – o discurso –, lugar material em que a língua e a ideologia se (des)encontram. A construção desta pesquisa está intrinsecamente ligada à compreensão da língua(gem) e do seu funcionamento, na determinação dos modos de subjetivação (constituição do sujeito) e de identificação (inscrição do sujeito em uma formação discursiva e as diferentes posições sujeito em funcionamento na sociedade) pelo processo de escolarização, materializados nas práticas discursivas da educação e das políticas públicas do estado de Mato Grosso. O interesse analítico por essas tessituras decorre dos estudos realizados anteriormente, no mestrado, e da participação no Grupo de Estudo Políticas e Ensino de Línguas no Centro-Oeste (GEPELCO-CNPq) do campus Universitário de Cáceres “Jane Vanini”, os quais apontam para a necessidade de políticas mais comprometidas com o real da cidade e com a constituição de sujeitos históricos capazes de (re)significar seus espaços de subjetivação. Pensar na língua(gem) como lugar da diluição do real, pelo simbólico e pela ideologia, materializados nos discursos da política pública de monitoramento da qualidade educacional do processo de ensino e aprendizagem do estado de Mato Grosso, constitui a inquietação que move esta pesquisa. Tomamos como *corpus* a Avaliação para Desempenho dos Profissionais Docentes da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, inserida na política macro do Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso (Avalia - MT). Para tanto, constituímos um arquivo com documentos oficiais e orientativos sobre o processo de avaliação docente e, por meio de nossos gestos de leitura, buscamos compreender como a Ciência, o Estado e as Políticas, em relação com os sujeitos, a educação e o espaço, produzem sentidos, determinam os modos de subjetivação e identificação dos profissionais da educação e, sobretudo, prescrevem diferentes modos de circulação e de produção de sentidos à chamada “reterritorialização” do processo de ensino-aprendizagem. As nossas análises (d)enunciaram que a política, sustentada pela lógica positivista e meritocrática, joga para a determinação dissimétrica e o recobrimento-reprodução-reinscrição da divisão de classe e a diluição do real da escola. Ao longo da pesquisa, identificamos que a avaliação do docente, sob essa perspectiva, funciona como um mecanismo de controle ideológico e disciplinar, direcionando o perfil do professor ideal e reforçando uma estrutura educacional voltada para a produtividade e a mensuração de resultados. O estudo também destaca as contradições desse modelo, mostrando como ele oculta a crise educacional ao (re)formular discursos sobre o fracasso escolar e a qualidade do ensino. Por fim, a pesquisa propõe reflexões sobre alternativas mais democráticas de avaliação, que considerem a diversidade de contextos educacionais e valorizem a participação dos professores na construção dos critérios avaliativos. Desse modo, contribuimos para o debate sobre políticas públicas educacionais, ao questionar a forma como a avaliação docente tem sido utilizada como instrumento de regulação e propor reflexões e caminhos para uma educação mais crítica, solidária e inclusiva.

Palavras-chave: Avaliação para Desempenho dos Docentes; Políticas Públicas; Avalia - MT; Análise de Discurso; Ideologia.

ABSTRACT

Discursive Analysis of Teacher Performance Evaluation in the State Education Network of Mato Grosso: Boundaries and Interdiction of Meaning

This thesis, linked to the concentration area Study of Linguistic Processes and to the research line Study of Discursive Processes of the Graduate Program in Linguistics at the State University of Mato Grosso (PPGL/UNEMAT), is affiliated with Discourse Analysis, a theory whose initial effect was established by Michel Pêcheux in France and later reterritorialized in Brazil by Eni Orlandi. The materialist theory of discursive processes makes it possible to analyze the (de)construction and the continuous understanding of its object - the discourse -, a material place in which language and ideology (dis)meet. The construction of this research is intrinsically tied to the understanding of language and its functioning in the determination of modes of subjectivation (constitution of the subject) and identification (the subject's inscription in a discursive formation and the different subject-positions operating in society) through the schooling process, materialized in the discursive practices of education and public policies of the state of Mato Grosso. The analytical interest in these textures derives from studies previously conducted during the master's program and from participation in the Research Group Policies and Language Teaching in the Center-West (GEPELCO-CNPq) at the Jane Vanini University Campus in Cáceres, which point to the need for policies more committed to the real of the city and to the constitution of historical subjects capable of (re)signifying their spaces of subjectivation. To conceive of language as a place of the dilution of the real, through the symbolic and ideology, materialized in the discourses of public policies for monitoring educational quality in the teaching and learning process of the state of Mato Grosso, constitutes the concern that moves this research. Our corpus consists of the Evaluation of the Performance of Teaching Professionals of the State Public School System of Mato Grosso, which is part of the broader policy of the Educational Assessment System of Mato Grosso (Avalia-MT). To this end, we assembled an archive with official and guiding documents concerning the teacher evaluation process and, through our reading gestures, sought to understand how Science, the State and Policies, in relation to subjects, education and space, produce meanings, determine the modes of subjectivation and identification of education professionals and, above all, prescribe different modes of circulation and production of meanings in the so-called "reterritorialization" of the teaching-learning process. Our analyses (d)enunciated that the policy, sustained by positivist and meritocratic logic, contributes to the asymmetrical determination and the covering-reproduction-reinscription of class division and the dilution of the real of the school. Throughout the research, we identified that teacher evaluation, from this perspective, functions as a mechanism of ideological and disciplinary control, shaping the profile of the ideal teacher and reinforcing an educational structure oriented toward productivity and the measurement of results. The study also highlights the contradictions of this model, showing how it conceals the educational crisis by (re)formulating discourses on school failure and the quality of teaching. Finally, the research proposes reflections on more democratic alternatives for evaluation that consider the diversity of educational contexts and value teachers' participation in the construction of evaluative criteria. In doing so, we contribute to the debate on educational public policies by questioning how teacher evaluation has been used as an instrument of regulation and by proposing reflections and pathways toward a more critical, supportive, and inclusive education.

Keywords: Teacher Performance Evaluation; Public Policies; Avalia-MT; Discourse Analysis; Ideology.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAE –	Apoio Administrativo Educacional
ADR1 –	Avaliação Diagnóstica de Referência
AIE –	Aparelho Ideológico de Estado
AVALIA-MT –	Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CAED –	Centro de Avaliação da Educação Básica
CAE –	Comissão de Avaliação Educacional
CE –	Comissão de Educação e Cultura
CEPAL –	Comissão Econômica para a América Latina
CDCE –	Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
CGU –	Controladoria Geral da União
CONSED –	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRA –	Contribuição para Redução do Absenteísmo
CEFAPROS –	Centro de Formação e Atualização Profissional
DRC-MT –	Documento de Referência Curricular de Mato Grosso
DRE –	Diretorias Regionais de Educação
EADE –	Exame de Avaliação de Desempenho Escolar
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
ENADE –	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM –	Exame Nacional do Ensino Médio
FGV –	Fundação Getúlio Vargas
FIES –	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
FUNDEB –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GFO –	Avaliação para Desempenho Profissional (Sistema GFO)
GR –	Gratificação por Eficiência e Resultado
GTs –	Grupos de Trabalho

IDEB –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA –	Indicador do Processo de Ensino e Aprendizagem
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação
NAEB –	Núcleo de Avaliação da Educação Básica
OCDE –	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU –	Organização das Nações Unidas
PDE –	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE –	Plano Estadual de Educação
PISA –	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PIB –	Produto Interno Bruto
PNA –	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC –	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNATE –	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PARFOR –	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PAIC –	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PMALFA –	Programa Mais Alfabetização
PPP –	Projeto Político-Pedagógico
PROEJA –	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Ensino de Jovens e Adultos
PROARE-MT –	Programa de Avaliação da Rede Pública de Mato Grosso
PRODEB –	Programa de Desenvolvimento da Educação Básica
PROUNI –	Programa Universidade para Todos
SAEB –	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEB-MT –	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de Mato Grosso
SAGE –	Secretaria Adjunta de Gestão Educacional
SEDUC-MT –	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEMESP –	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior de São Paulo
SEPLAG –	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
SINAES –	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
STF –	Supremo Tribunal Federal

TAE –	Técnico Administrativo Educacional
UNDIME –	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF –	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

QUADROS

Quadro 1 – Principais políticas públicas voltadas para a educação em nível nacional e estadual.....	52
Quadro 2 – Estrutura do Avalia – MT e seus quatro módulos.....	67
Quadro 3 – Avaliações da aprendizagem entre os anos 2017 e 2021	71
Quadro 4 – Síntese das políticas de avaliação no Brasil.....	83
Quadro 5 – Matriz de avaliação do professor da Educação Básica	115

GRÁFICO

Gráfico 1 – Clareza dos objetivos do Avalia - MT	75
--	----

TABELA

Tabela 1 – Equivalência de pontuação e conceito do desempenho profissional no Avalia - MT ...	113
---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I	26
(CON)TEXTUALIZANDO A POLÍTICA EDUCACIONAL (AVALIA-MT): DO RETORNO AO ARQUIVO À CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DA NOSSA PESQUISA	26
1.1 A fronteira Oeste como questão nacional, nas margens do político: condições de produção sócio-históricas de/em Mato Grosso	31
1.2 O jurídico e o administrativo sob a face da política: divisões, disputas e silenciamento de sentidos no/pelo processo de escolarização em Mato Grosso	38
CAPÍTULO II	51
A RESSONÂNCIA DO PROCESSO DE (DES)TERRITORIALIZAÇÃO DE MATO GROSSO E SUA IMPLICAÇÃO NA/PARA EDUCAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NO MUNDO HODIERNO	51
2.1 O processo de implantação do Avalia-MT	55
CAPÍTULO III	78
CIÊNCIA DA LINGUAGEM E POLÍTICA: PROCESSO DISCURSIVO (ENTRE)CURSOS	78
3.1 A relação entre a base (linguística) e o processo (discursivo-ideológico): a hiância do módulo II - Avaliação para Desempenho dos Profissionais	80
CAPÍTULO IV	95
POLÍTICA EDUCACIONAL DO AVALIA - MT: PAPEL DOS DOCENTES NA/PARA GESTÃO DE APRENDIZAGEM	95
4.1 O trajeto e a travessia do/para o protagonismo	97
4.2 Língua, sujeito e avaliação: o real da língua no confronto como o espectro da ideologia	106
4.3 Resistência e (dis)simetria: saltamos! Saltamos? Saltamos o quê?	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	142

INTRODUÇÃO

[...] o bom prosador usa apenas palavras da linguagem corrente, mas de maneira nenhuma todas as palavras dela – é justamente assim que nasce o estilo seletivo (Nietzsche, 2017).

A construção desta pesquisa está intrinsecamente ligada à compreensão da língua(gem) e do seu funcionamento na e para a determinação dos modos de subjetivação e identificação pelo processo de escolarização, materializados nas práticas discursivas da educação e das políticas públicas do estado de Mato Grosso. O interesse analítico por essas tessituras/arquivos demanda dos estudos realizados, anteriormente, no mestrado e da participação no Grupo de Estudo Políticas e Ensino de Línguas no Centro-Oeste (GEPELCO-CNPq) do *campus* Universitário de Cáceres “Jane Vanini”, ambos, que apontam para a necessidade de políticas mais comprometidas com o real da cidade e com a constituição de sujeitos históricos capazes de (re)significar seus espaços de subjetivação¹.

Pensar na língua(gem) como lugar da diluição do real, pelo simbólico e pela ideologia, materializados nos discursos da política pública de monitoramento da qualidade educacional do processo de ensino e aprendizagem do estado de Mato Grosso, é a inquietação que nos move à continuidade, nesta pesquisa.

Nesse sentido, filiamos à teoria da Análise de Discurso, iniciada por Michel Pêcheux, na França, e (re)territorializada, no Brasil, por Eni Orlandi. Sob essa perspectiva, tomaremos em nossa pesquisa a relação entre Ciência, Estado e Política, como lugar da textualização do político à revelia da ideologia, mas também “como possibilidade de uma espécie de pedagogia da ruptura das identificações imaginárias em que o sujeito se encontra, logo a possibilidade de uma ‘interpelação às avessas’” (Pêcheux, [1975] 2009, p. 275). A contradição se inscreve na luta de classe. Cria fronteiras. Tensiona o círculo encantado da ideologia dominante. Em um mundo não unificado pelo poder da universalidade (consenso).

¹ De certo modo também é uma forma de buscar que outras pessoas não sejam vítimas da sua história, ou a falta dela, na/pela política. A resistência ao sistema é o que permite estar neste espaço, não como protagonista, mas como parte de uma luta que busca deslocar o papel da educação pública, isto é, a emancipação das fronteiras do saber. Uma democracia social.

Assim, tomamos como *corpus* de pesquisa a Avaliação para Desempenho dos Profissionais Docentes, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, inserida na política macro do Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso (Avalia - MT). Para isso, constituímos um arquivo com documentos oficiais e orientativos sobre o processo de avaliação docente e, por meio de nossos gestos de leitura, buscamos compreender como a Ciência, o Estado e as Políticas na relação com os sujeitos, educação e espaço, produzem sentidos, determinam os modos de identificação e de subjetivação dos profissionais da educação, e, especialmente, prescrevem diferentes modos de circulação e de produção de sentidos à chamada “reterritorialização” do processo de ensino-aprendizagem.

Destarte, utilizamos a epígrafe do livro *Humano, demasiado humano*, de Nietzsche (2017), para produzir o efeito de início da nossa pesquisa e demonstrar, metaforicamente, o funcionamento da língua(gem). Em que, o prosador (Estado), enquanto enunciado(r), se inscreve nos processos discursivos materializados pela política, reverberando na (con)formação e (re)produção de um “estilo seletivo” da forma-sujeito-histórica (sujeito capitalista): narcisismo burguês.

Esse narcisismo se marca no efeito subversivo que coloca em causa as evidências da ordem humana como estritamente biossocial. Uma articulação pedagógica e moralizante do humanismo burguês sob a dualidade do biológico (negociação de si) em sua relação com o social (outro-si), excluindo o simbólico e político. Dito de outro modo, é um modo com que a ideologia da forma-sujeito capitalista joga em um fundo duplo produzindo, nos mecanismos da língua(gem), as políticas performativas: processo de subjetivação heroico e solitário do protagonismo.

O olhar desse lugar, para refletir sobre a esfera escolar, possibilita pensar na relação entre a Ciência, o Estado e as Políticas, enquanto espaços coercitivos que se conjugam, na tentativa de (in)(en)formar os sujeitos, as ideias e as ações à forma-sujeito-capitalista (sujeito de direitos e deveres). Como nos diz Althusser (1970, p. 103), um “reconhecimento mútuo entre os sujeitos e o Sujeito, e entre os próprios sujeitos, e finalmente o reconhecimento de cada sujeito por si mesmo”. Isso supõe, como veremos, no rearranjo da distribuição/seleção dos papéis (teoria da identificação) que o enunciado(r) dis-trai a teatralização das políticas públicas e, escamoteiam o que deveria ser destacado, o funcionamento do político, nas divisões dos sujeitos e dos sentidos.

A teatralização da política (método, técnica e teoria) consiste em distrair o verdadeiro interesse – as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção socioeconômicas, ou seja, o assujeitamento “cego” às práticas econômicas e ideológicas existentes. Nesse sentido, o prosador, por sua vez, individualiza os sujeitos e os sentidos nos e pelos Aparelhos Ideológicos de

Estado (AIE), sustentado por um discurso (sobre o) da modernização. Logo, determina a constituição dos sujeitos e dos sentidos em uma relação imaginária individual e social com as condições reais com sua existência, saturando as falhas e os equívocos na primazia da modernização sobre o social. A sobreposição da modernização trabalha na diluição do real, que segundo Orlandi (2004), representa os modos com que o discurso do urbano silencia o real da cidade (e o social que o acompanha). Delimitando, reorganizando seus sentidos, por tratados, programas, currículos e fronteiras.

Contudo, é no funcionamento do político que os sentidos e sujeitos (dis)traem a encenação da teatralização das políticas. Rompem as fronteiras. Desorganizam. Disputam. Revoltam. Resistem. Confrontam. Seguem o trajeto e deixam marcas de suas travessias (historicidade). Denunciam o mal-estar simbólico. Historicizando os ardilosos processos de exclusão e marginalização no e pelo seu modo de sobre-existir. Espaço de confluência, de contradição, de escolhas políticas, de resistência.

O “estilo seleteo” é a representação (no discurso) da articulação do complexo de formação ideológica – algo significa antes, em outro lugar e independente – pelas formações discursivas. Segundo Pêcheux ([1975] 2009, p.149), “o interdiscurso, em sua intrincação com o complexo das formações ideológicas, fornece a ‘cada sujeito’ sua realidade, enquanto sistema de evidência e de significações percebidas-aceitas-sofridas”. A interpelação do indivíduo em sujeito (livre) se efetua pela identificação (sua submissão) à formação discursiva dominante, sob forma de intersubjetividade e de consenso, dissimulando o assujeitamento ao Outro/Sujeito.

O sujeito com um S maiúsculo – sujeito absoluto universal – , é precisamente o que Jacques Lacan designa como o Outro (*Autre*, com A maiúsculo) ‘o inconsciente é o discurso do Outro’, podemos discernir de que modo o recalque e o inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados, sem estar confundido, no interior do que se poderia designar como o processo do Significante na interpelação e na identificação, processo pelo qual se realiza o que chamamos as condições ideológicas de reprodução/transformação da relações de produção (Pêcheux, [1975] 2009, p. 134).

Esse processo de interpelação-identificação corresponde à intrincação das formações discursivas às formações das relações sociais jurídico-ideológico, constituindo a forma de assujeitamento, isto é, ilusoriamente, autônoma do sujeito (Pêcheux, [1975] 2009). Sob efeito da “transparência da linguagem”, mascara-se o caráter material do sentido, tanto das palavras quanto dos enunciados. Nesse processo, constitui-reproduz o efeito da forma-sujeito à existência histórica, na qual se aplica a universalidade “moral” ideológica do Sujeito à produção de conhecimentos, à prática pedagógica e à prática política do proletariado.

Na captura e na seleção de determinados sentidos na “linguagem corrente”, como modo de individuação do sujeito, sustentando sua inscrição no processo de identificação à forma-sujeito histórica, que desenvolvemos uma reflexão crítica sobre a produção das políticas públicas educacionais e os seus operadores jurídicos de dedução conceptual (avaliação, prova, índice etc.), como ocultamento do funcionamento do político à divisão de classe.

O mascaramento da política remete às duas vertentes do idealismo, respectivamente, o realismo metafísico (mito da ciência universal) e o empirismo lógico (problemas sob seu aspecto técnico e administrativo). Esses dois compartimentos teóricos convergem para um mesmo efeito ideológico: a coerção da “ciência” à identificação da coerção social burguesa. O que, para Pêcheux ([1975] 2009), reiterando a tese da interpelação althusseriana, coloca a questão do simbólico como forma de abrir caminho para aquilo que falha, que é estruturante e que advém do fato que o sujeito é efeito da linguagem.

O idealismo tensiona a ordem histórica da ciência por meio de um espelhamento dos sujeitos ao Sujeito, na tentativa de excluir os modos distintos do processo de constituição da forma-sujeito histórica. A ideologia trabalha como elemento base da e na interpelação do sujeito e do sentido, através dos Aparelhos Ideológico de Estado, fazendo referência à genealogia foucaultiana acerca das práticas disciplinares e dos processos de individuação-normatização. Todavia, deslocando do âmbito da dialética idealista para a perspectiva da Análise de Discurso materialista, é que pensamos a contradição, o confronto do simbólico com o político-jurídico, que se movem, incessantemente, entre a estabilidade e o equívoco. Interferem em um “fazer entre”, o que é bem mais próximo. Cria-se o conflito como espaço de litígio de “novas” formas de sociabilidade e gestos de interpretação. Lugar que obriga os olhares a se voltarem para o que se passa no ordinário das massas: a crise do ensino.

A língua é o lugar material que dá lugar a interpretação (prática simbólica) que manifesta o real do sentido, enquanto efeitos de identificação visível (aquele que tem direito à interpretação) e invisível (onde haveria interdição à interpretação) da textualização do político e da prática política da produção do sentido. Ou seja, é na língua(gem) que o sujeito é convocado à sua existência.

Para a Análise de Discurso, o sujeito é constituído pelo esquecimento daquilo que o determina enquanto resultado da tripartição do imaginário (a ideologia), do simbólico encontram-se materialmente ligados por uma determinada ordem: a língua (estrutura). Assim, ao se significar, o sujeito produz marcas de sua subjetividade, as quais apontam tantos os traços do registro inconsciente quanto do assujeitamento ideológico.

É, nesse sentido, que se dá o funcionamento do “círculo encantado” do funcionamento da ideologia: a evidência de que já somos sempre sujeitos e a evidência da transparência e literalidade dos sentidos. A ilusão de um ego-sujeito-pleno enclausurado em seus atos (sob pretexto de-limitar os efeitos do assujeitamento da interpelação ideológica).

Nesse direcionamento, observamos a Escola, sob o duplo funcionamento, de um lado, maciça e predominantemente pela Ideologia (forma-sujeito-capitalista), mas também funciona secundariamente pela repressão, determinando a reprodução das relações de produção, pela superestrutura jurídico-política e ideológica. Isto é, segundo Nietzsche (2017, p. 47), é “uma realidade seleta, mas de maneira nenhuma toda realidade”.

Quando pensamos na Escola, introduzimos de imediato uma relação face à urbanidade. E, tomar os documentos que subsidiam a avaliação para desempenho dos profissionais da educação da rede estadual de ensino, pelo Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso (Avalia - MT), enquanto materialidade discursiva, nos possibilita pensar o funcionamento da diluição do real (confronto do simbólico com o político). E, enquanto analistas de discurso, preconizamos uma “posição ética e política, uma posição de responsabilidade” (Orlandi, 2021, p. 299). Sendo assim, não buscamos a “verdade” quando realizamos a nossa pesquisa, mas discutir, incessantemente, sobre questões que possam mexer com a verticalização da Escola.

São muitas as formas de se compreender a escola, mas para essa pesquisa tomamos como ponto de partida os estudos realizados por Louis Althusser (1970):

Cremos portanto ter fortes razões para pensar que, por detrás dos jogos do seu Aparelho Ideológico de Estado político, que estava à boca da cena, o que a burguesia criou como Aparelho de Ideológico de Estado n.º 1, e portanto dominante, foi o aparelho escolar, que de facto substituiu nas suas funções o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, isto é, a Igreja. Podemos até acrescentar: o duo Escola-Família substituiu o duo Igreja-Família (p. 62).

Para o autor, a escola é o principal Aparelho Ideológico do Estado nas funções de produção e reprodução na sociedade capitalista, exercendo essa função em conjunto com a família. Juntas, escola e família ocupam o lugar que, na Idade Média, era desempenhado pela Igreja.

Entretanto, a escola não representa o aparelho dominante em todas as formações sociais; esse lugar é ocupado pelo Aparelho Ideológico de Estado político-democrático. A escola só é considerada o aparelho número “um”, por ter atuado como escudo na luta acirrada pela transição do poder de Estado da aristocracia feudal para a burguesia capitalista-comercial. Ela desempenhou/desempenha

um papel silencioso no processo de interpelação do sujeito, determinando a constituição do sujeito em um jogo de “alheamento” da classe dominante.

A escola, nesse sentido, passa a representar como instituição fundamental de disciplinarização e administração de sentidos para a sociedade. O ensino ocupa um lugar de governamentalidade dos sujeitos, de urbanidade e de mundialização (Foucault, [1979] 2008). A autoridade da e na escola é prescritiva. Uma prescrição que atravessa sua arquitetura interna e propaga para a vida fora dela. A limitação de um currículo para que os sujeitos aprendam a encolher os ombros e dizer: assim são as coisas.

Instala-se um modo de produção de ciência generalizado, elidindo a história e a ideologia. Silenciando o político. Sob forma de mundialização (hegemonia do Estado-Nação) e da mistificação da democracia. O espaço e o sujeito são tomados frente ao interesse da unificação planetária, que contraditoriamente ao mesmo tempo que se fala do reconhecimento das diferenças, nos “multi”, o mundo é “Um” (Orlandi, 2012). Esse é um efeito da ideologia capitalista na conjuntura da mundialização. O discurso dominante do (neo)liberalismo. O (re)conhecimento que existe o Um e o diferente. O universal e o concreto. O imaginário e o real.

Assim, é a partir desse lugar que refletimos acerca da condição estruturante das políticas públicas de ensino: o imaginário do consenso na produção da diluição do real, a segregação. O funcionamento da ideologia da ciência. A escola, como Aparelho Ideológico de Estado voltado à administração do Saber, é quem cria/delimita fronteiras. Ela estabelece forma de urbanização na relação sujeito biológico com a sociedade, distinguindo entre *os socius* (os iguais) e *os hostis* (os diferentes) na diluição do real.

No real não há o Um. Há historicidade. Há materialidade. Há diferentes formas materiais de se significar. Na divisão do sujeito e dos sujeitos divididos, os sentidos “reais” se movem incessantemente nas fronteiras discursivas. O social que confronta o urbano. Desestabiliza o ritual da ideologia. E resiste produzindo seus (d)efeitos para que possa avançar tanto quanto à direção de justiça.

Assim, a escola também pode funcionar como “arma” de resistência. É, nesse sentido, que estabelecemos a relação da “fronteira da pátria”, o estado de Mato Grosso, a partir da política de avaliação (Avalia - MT), cujo interesse é articular o simbólico com o político para a produção de políticas públicas sociais urbanas.

O corpo do sujeito, enquanto corpo ligado ao corpo social, uma vez saturado de historicidades, rompe as fronteiras de significação e se constituem em suas distintas formas de sobre-existir. Simboliza com o outro (alteridade) aquilo que o habita; seu modo de constituição, seu lugar de interpretação, contradizendo e resistindo ao ritual da ideologia capitalista. O que visamos, desse modo, é repensar o imaginário da chamada “crise do ensino”, redimensionando como modo de resistência à desarrazoada política econômica individualizante capitalista. Resistência, nesse sentido, não é tomada por uma perspectiva humanista ou pragmática, mas discursiva, em que o simbólico, o ideológico e o histórico se confrontam face à materialidade da urbanidade. Um “fazer ciência”, na escola, considerando os modos de constituição, singularidades e a trajetória dos cidadãos. É isso que buscamos!

Nesse sentido, em nossa pesquisa, os seguintes questionamentos foram pontos norteadores para pensarmos a relação Ciência, Estado e Políticas: a) De que modo a (des)territorialização do espaço limítrofe do estado de Mato Grosso, sustentada pelo processo de modernização, significou(a) a produção das políticas públicas educacionais? De que maneira o oportunismo do consenso e da democracia impõe uma divisão desigual da forma(na)ção no interior do Aparelho Ideológico de Estado escolar? Em que medida o consenso (imaginário) e o real (sujeito, sentido e espaço) se confrontam na reprodução/transformação da ideologia nas escolas (para avançar a democracia social e não consensual)? De que modo está sendo aplicada a avaliação para desempenho (Avalia - MT) nas escolas de Mato Grosso? De que maneira a crise do ensino comparece (ou (se) significa) no Avalia - MT, enquanto lugar de opressão, mas também de resistência?

A articulação do material pesquisado em função das questões postas acima, nos possibilitou dividir nossa pesquisa em quatro capítulos:

No primeiro capítulo “(Con)textualizando a política educacional (Avalia - MT): do retorno ao arquivo à constituição do *corpus* da nossa pesquisa”, analisamos as condições de produção relativas às políticas públicas, considerando o processo de (re)territorialização da fronteira Oeste, atravessado pelas articulações entre o jurídico, o administrativo e o político no contexto da modernização do Estado. A constituição imaginária da história de Mato Grosso permite compreender os efeitos de sentido que sustentam formas de cidadania e nacionalidade, marcadas por memórias instituídas e silenciadas. Com base na Análise de Discurso materialista, compreendemos a escola como Aparelho Ideológico de Estado, que atua na interpelação dos sujeitos e na reprodução de sentidos alinhados à lógica capitalista e a política Avalia - MT é tomada como tecnologia de poder que produz modos de

subjetivação e regula condutas à forma sujeito (neo)capitalista (ou política de mercado). Nessa relação, o corpo discurso (tanto os sujeitos quanto a cidade junto à ideologia) é atravessado por discursos que o inscrevem, constituindo-o como espaço de funcionamento de opressão e de resistência.

No segundo capítulo “Ciência da Linguagem e política: processo discursivo (entre)cursos”, buscamos contextualizar a implantação da política do Avalia - MT e os seus modos de sustentação/articulação entre a ciência e a ideologia. Nosso objetivo é expor como essa política incide nas formas de pedagogização dos cidadãos à forma-sujeito jurídica. Entendemos por pedagogização os mecanismos que legislam o aprender-saber, visando à (con)formação e à reprodução das relações sociais.

No terceiro capítulo, “A ressonância do processo de historicidade de Mato Grosso e sua implicação para a educação e a prática docente no mundo hodierno”, o estado de Mato Grosso se caracteriza como um espaço no qual se materializam gestos de interpretação específicos de seu processo histórico de (des)territorialização. Descrever a organização - o arranjo das unidades - da discursividade do estado, sedimentada pela sua historicidade, conduz à compreensão do funcionamento da ordem (a sistematicidade sujeita ao equívoco e à relação com o real) do discurso urbano (articulação do simbólico e do político). Consequentemente, isso permite assimilar os modos pelos quais o estado administra as políticas educacionais diante dos interesses do mundo hodierno.

Finalmente, no quarto capítulo “Política Educacional do Avalia - MT: papel dos docentes na/para gestão de aprendizagem”, viabilizamos o funcionamento da estrutura linguística e sua finalidade enunciativa - a língua(gem) significa o (dis)curso dos sujeitos, do político, da história e da ideologia. O lugar passível de falha da ideologia, na língua do Estado onde os sujeitos e os sentidos migram. Ecoam na e pela história. Articulado pelo simbólico e o político. Não como apenas um ato de heroísmo, mas a práxis dos processos de subjetivação que teimam em (r)existir. E, nesse sentido, enquanto analistas de discurso, que buscamos desterritorializar a opacidade significantes/significados presentificada na política de avaliação, em especial, da avaliação para desempenho do professor da educação básica de Mato Grosso.

Nas considerações finais, não buscamos respostas, mas olhares outros, em direção à (de)formação das políticas de avaliação. Faces às interpretações do/pelo real. A escola sensível à (trans)formação. A escola e seus movimentos de resistência e de revolta. Para efeito de fecho da pesquisa, a luta pelo direito à educação em contextos de opressão, é essencial que a crítica às políticas

avaliativas ultrapasse o campo acadêmico e alcance os sujeitos diretamente afetados. Afinal, um texto não vale apenas pelo que encerra, mas pelo que sugere: cabe a nós darmos continuidade a esse debate, mantendo vivo o questionamento sobre os sentidos da avaliação e da educação na contemporaneidade. Para nós é uma questão de responsabilidade.

CAPÍTULO I

(CON)TEXTUALIZANDO A POLÍTICA EDUCACIONAL (AVALIA-MT): DO RETORNO AO ARQUIVO À CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DA NOSSA PESQUISA

Este capítulo se inicia com o retorno ao arquivo da (re)formulação e da (re)territorialização da Política de Avaliação da Educação Básica em Mato Grosso (Avalia - MT). Nosso objetivo é compreender os gestos de leitura que se inscrevem nos discursos que constituem o Programa de Avaliação para Desempenho dos Profissionais da Rede de Ensino do Estado. Interessa-nos observar como os sentidos produzidos por essa política se organizam discursivamente, especialmente na forma como significam o espaço, a escola, o ensino e os sujeitos envolvidos nesse processo. Para isso, apresentamos a constituição do nosso *corpus* de pesquisa e destacamos os funcionamentos ideológicos e simbólicos que atravessam o processo de escolarização em Mato Grosso.

Nesse percurso, retomamos os processos de colonização e (des)territorialização como base para pensar a escola para além de um espaço neutro de (trans)formação do saber. Compreendemos a escola como um lugar político e ético, marcado por disputas de sentidos. A ideia de fronteira, aqui, é compreendida do ponto de vista discursivo: não se trata apenas de uma divisão territorial, mas de uma fronteira simbólica e linguístico-imaginária. Isto é, a escola se constitui como uma fronteira simbólica que tensiona sentidos, sujeitos e espaços, em meio à disputa de sentidos, em um só terreno tendencialmente uno e indivisível: o estado de Mato Grosso.

Nessa direção analítica, a materialidade do arquivo - marcada pelo gesto de transpor o limiar da evidência da língua(gem) - instaura o equívoco como constitutivo do sentido, o que nos permite interrogar o modo de organização do discurso da(s) política(s) ao longo do tempo em Mato Grosso: suas regras, sua sistematicidade e suas condições de produção. Tal deslocamento possibilita compreender a ordem da língua (funcionamento, falha) e da história (equívoco, interpretação), não como estruturas lineares e estáveis, mas como lugares atravessados por formações ideológicas específicas que articulam e delimitam os dizeres. Cujo interesse é deslocar os conflitos (os sentidos da causa dessas questões) à questão administrativa, desviando a discussão do social.

Deste modo, através da poeira dos arquivos, iniciamos a nossa pesquisa, relacionando a constituição territorial e o processo de escolarização como elementos constitutivos da formação imaginária do Estado-Nação. E, nesse trajeto fronteiro, pensar a contradição das diferentes formações discursivas - o limite (in)divisível do contínuo processo de (re)tomadas das políticas públicas

de ensino - nos permite subtrair da materialidade linguística-histórica aquilo que foi silenciado (cultura, ideologia, linguístico e institucional): o resto, a dissimetria que irrompe, face à presença, que teimam em (r)existir. O real que manifesta das determinações históricas que constituem as condições de produção materiais e a realidade da relação imaginária dos sujeitos com essas determinações. Dito de outro modo, a ordem da constitutividade discursiva do social que resiste a organização (en)formação da determinação histórica-ideológica pela discursividade fundadora que a constitui.

É nesse processo que tomamos a crise do ensino, enquanto lugar in-significado que atravessa a memória do consenso deixando vestígios do social pelo real da língua (falha) e da história (equívoco/contradição). (Des)ligação entre ideologia e inconsciente, que (de)forma a interpretação das condições de existência de reprodução. O interdiscurso (memória discursiva) e a memória institucional (a de arquivo) postas em contradição. As discursividades com o qual a Ciência se debate e debate. À diluição do real sob forma de uma democracia consensual: construção de fronteiras, de limites, em que sujeitos, espaços e sentidos são sucumbidos sob o peso do movimento de estigmatização – os *hostis* (antagonistas) e os *socius* (protagonistas).

Essa estigmatização sustenta a ideia do sacrifício de si à coletividade, tanto na forma do chamado domínio pessoal “se eu quiser, eu posso tudo” (ilusão da transparência do sujeito), como também no domínio social “juntos podemos tudo” (ilusão da transparência da sociedade, negação da ideologia) que as políticas públicas organizam seus planos e projetos: a educação como laço de sociabilidade, em que o(s) sujeito(s) contribui(em) ativamente para seu assujeitamento, através de um sinistro jogo de palavras sobre o termo liberdade – nós acrescentamos protagonismo (assujeitamento a partir do próprio narcisismo do sujeito) e da democracia burguesa.

Essas evidências automatizadas sem historicidades e memórias, em que o altruísmo (assujeitamento) do sujeito destitui o funcionamento da ideologia, dilui o real. Distrai o (in)dizível que interessa ao enunciado(r) – do Estado e das políticas. A sociabilidade é sobredeterminada pelo urbano. A organização (imaginária e empírica) do urbano silencia o real da cidade (e o social que acompanha), deslizando para o policiado/vigiado e performativo.

A organização social (de desmembramento) significa, a partir da verticalização das relações horizontais do Estado-Nação, que, de espaço material contíguo (a serviço da modernização), se transforma em espaço social esquadrinhado (vertical). Nesse espaço os *socius* (o aliado, iguais) e os *hostis* (o inimigo) se confrontam e o estado passa a ser “urbanizado” em um movimento em que as diferenças, verticalizadas (hierarquizada), se significam pela remissão categórica da

responsabilização de si à sobrevivência. A organização social vai refletir essa verticalidade da formação social urbana no espaço horizontal, separando os que estão “dentro e fora”, por fronteiras que nem sempre são da ordem do visível concreto, mas funcionam no imaginário sensível, pronto para que a falha retorne pelo viés do absurdo. Zona de litígio. Segregação (Orlandi, 2004).

Todavia, adentrar as fronteiras, desfazer os limites dos *hostis* e *socius* e trabalhar com o real, para nós, significa retomar o arquivo na escuta dos sentidos da inscrição da língua, sujeita a falhas, na história. Significa, ainda, compreender o social enquanto espaço material (histórico, social, significativo) e não abstrato ou empírico. Entender o sujeito a partir do deslocamento (contradição) aos modos pelos quais o Estado o individualiza, sobretudo, pesando a heterogeneidade da formação discursiva com ela mesma, na relação com a ideologia. E, a relação do político com o jurídico na formação das políticas públicas e os movimentos sociais que irrompem (crise do ensino) com a (en)formação social-ideológica.

No quadro teórico-metodológico da Análise de Discurso, a noção de arquivo tem a ver com a questão da leitura e a constituição do *corpus* de pesquisa. No que concerne à questão do *corpus*, o analista deve olhar para a materialidade linguística-histórica que constitui o arquivo, de modo a questionar suas fronteiras e desnaturalizar a memória institucionalizada coletiva organizada pelos aparelhos do Estado. A língua(gem) corrente problematizada, pela constituição do *corpus*, permite que o analista desautomatiza as materialidades da ideologia e conduz aos gestos de interpretação que subjazem a sua elaboração, evitando-se a reprodução de uma história já dada, fixada, principalmente, mostrando seu processo de construção: delimitações, trajetos, continuidades e silêncio percursos/fronteiras (Pêcheux, [1975] 2016).

Recortar, extrair, deslocar, (re)significar: é nessa perspectiva que o analista de discurso trabalha, o que poderia chamar de leitura-trituração de que nos fala Pêcheux ([1975] 2016, p. 25). O gesto analítico de recortar visa ao funcionamento discursivo, que busca compreender as relações significativas entre elementos significantes, não os sentidos colados às palavras, mas *em relação a*. Isto é, o acontecimento do significante em um sujeito afetado pela história, tomando a “forma material” no batimento entre estrutura e acontecimento (Cebalho, 2019).

Conforme Pêcheux ([1983] 2015), na obra *Discurso: estrutura e acontecimento*, todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de derivas possíveis de interpretação: o deslize, o equívoco e a ideologia.

E é na articulação da história com o linguístico que há a produção do acontecimento discursivo, isto é, aquilo que inquieta as posições estabelecidas e deslocam as linhas de clivagem. Um encontro com o outro, no interior de um dispositivo em que a reprodução do mesmo parece, por ora, estender-se aos limites da repetição, mas repercutindo aquilo que trabalha nas margens dos discursos (Pêcheux, [1975] 2016).

No entrelaçamento entre o arquivo histórico e o linguístico que a trituração do sentido se realiza, trata-se de uma escuta analítica, na qual a história se articula no mundo de seus arquivos e a linguística (d)enuncia na língua(gem) o (in)dizível. Essa escuta, acima de tudo, torna visível a falha no ritual da ideologia (no processo de identificação) e a falha do Estado (no processo de individuação).

Este é o trabalho do analista para a Análise de Discurso, conforme Pêcheux (2010, p. 51), deve “propor um espaço polêmico das maneiras de ler, uma descrição do trabalho o arquivo enquanto relação do arquivo com ele mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma”. Dito de outro modo, situar gestos de leituras contraditórias presentificadas na construção do arquivo para expor os efeitos de sentidos da fronteira das formações discursivas, ou seja, o que fica silenciado, apagado nos espaços intraestaduais que constituem o ordinário das massas.

(Re)ler o arquivo, sob a teoria da Análise de Discurso, faz-se necessário nesta pesquisa para explicitar as condições de produção da implementação da Política de Avaliação da Educação Básica em Mato Grosso (Avalia - MT) e, por conseguinte, a constituição do Programa de Avaliação para Desempenho dos Profissionais da Rede de Ensino como mecanismo que intervém a ideologia, o esquecimento, a falha e o equívoco. A descrição e interpretação não visam a demonstração temporal dos fatos, mas como o discurso funciona produzindo (efeitos de) sentidos na (con)textualização da política: simbolização das relações de poder (Orlandi, 2005).

Todavia, por outro lado, objetivamos apresentar possíveis gestos de leitura que vão (re)formulando e reterritorializando a partir dos dejetos das materialidades linguísticas-históricas: questões problemáticas, por exemplo:

- 1) De que maneira a “crise do ensino” é apresentada/significada no fio do discurso?
- 2) Em que medida o Avalia – MT compreende as questões sociais/educacionais do estado de Mato Grosso?

3) O documento do Avalia – MT significa essa crise?

O retorno ao arquivo nos permite pensar no ponto de (des)encontro da língua com a ideologia sob a ótica teórico-metodológica da Análise de Discurso, em que tomamos o conceito de arquivo enquanto lugar da incompletude, daquilo que falha, que resiste à domesticação da língua. Podemos pensar, então, que nos arquivos se inscrevem sintomas da época em que foram organizados é com esses sintomas que trabalhamos: as políticas de aliança e de antagonismo (Mariani, 2016).

A organização de um arquivo resulta de gestos de interpretação que tendem a administrar politicamente a memória das formas de organização da sociedade. Ou seja, ao regulamentar, o político atribui uma interpretação previamente definida. Pêcheux argumenta em sua obra *Ler o Arquivo hoje* (2010) sobre o processo de organização dos arquivos, como lugar de policiamento do discurso (o que pode e deve ser dito) e território que viabiliza a obediência cega à positividade, a seu poder absoluto. Em outros termos “resulta numa contabilidade (a história quantitativa) destituída de imaginação” (Roudinesco, 2006, p. 9).

Assim, mobilizar o arquivo (redes significantes) da implantação da política educacional do Avalia – MT como inscrição dos sintomas do processo de escolarização em Mato Grosso, nos permite refletir sobre um ponto de vista não totalizante, mas questionador. Pelos ecos das multiplicidades contraditórias das filiações históricas, damos de encontro com os efeitos do funcionamento da ideologia, que em uma tentativa de apagar a memória histórica, naturaliza/determina alguns gestos de interpretação e, simultaneamente silencia outros, e são com esses sintomas que viabilizamos desenvolver a nossa pesquisa.

Sendo assim, a constituição do nosso *corpus* não segue uma sequência segmentada – factual e mensurável – e tampouco é uma unidade pragmática, definida de formulação do dizer (políticas públicas de ensino), mas em que os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido como um contexto (de interlocução) menos imediato: o da ideologia. Dito de outra maneira, não há arquivo em si ou a priori, sem o gesto de leitura que o constituiu: língua, ideologia, sujeito e história. Sendo assim, é o material que direciona o analista a desvendar o funcionamento que é encoberto pelo próprio funcionamento da língua(gem).

Passamos, então, a refletir sobre a (con)textualização, partindo dos gestos de descrição e de interpretação do documento, que viabiliza modos e direções de sentidos à política pública do Avalia – MT, como o (per)curso de disciplinarização e (con)formação de cidadão com competência e

habilidade x ou y para atuar nos espaços citadinos, sobretudo, enquanto execução significativa do processo de identificação/subjetivação.

1.1 A fronteira Oeste como questão nacional, nas margens do político: condições de produção sócio-históricas de/em Mato Grosso

Segundo Orlandi (2017), as margens do dizer, da (con)textualização, são parte da sua memória discursiva (de muitas vozes). Trazem cicatrizes das (im)posições do processo de colonização da Europa Ocidental. Que vai historicizando-se. E materializando-se na e pela língua os seus interesses políticos e ideológicos (efeitos jurídicos e administrativos). E, é nessa travessia que analisamos as condições de produção sócio-históricas de/em Mato Grosso: do sertão à fronteira da pátria.

Todavia, nesse cenário, tomamos a historiografia mato-grossense enquanto um arquivo (funcionamento discursivo) que depreende a discursividade imaginária constituída pela memória eurocêntrica do processo de colonização. A história e a política significada pela e na fronteira: os sentidos que se constroem nos limites de sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, da ligação ao silêncio e do silenciamento. O real. O espaço e os sujeitos (processo (des)identitários) que significam pelo desdobramento polêmico e contra-discursivo, que impõem limites à censura do Estado -Nação.

Sendo assim, as políticas serão pensadas a partir de dois direcionamentos: primeiro por uma (im)posição de Estado e de suas Instituições, em especial, as escolas, no gerenciamento de uma determinada unidade sócio-histórica voltada à significação do Estado-Nação (identidade nacional), concomitante, como uma tentativa de dominar/domesticar, buscando apagar os (des)limites e contradições diante da ideia de transnacionalidade. E, nesse entremeio, objetivamos mostrar a fronteira, o limite como outro discurso que atravessa o espaço ligando a alteridade ao assujeitamento – a escola e sua relação com o real da história. Como ela se significa nessas condições? Qual o imaginário e os sentidos da crise do ensino? Qual o funcionamento da formação social via a (des)identificação do sujeito? Como constitui a posição-sujeito na relação com o social? Como a crise do ensino se apresenta enquanto funcionamento de resistência contra a (re)produção dos ideais eurocêntricos? Em que medida a contradição entre unidade e diversidade pode ser pensada como parte indissociável da (trans)formação de um ensino democrático, solidário e inclusivo? Esses são alguns dos questionamentos que direcionam a (re)leitura do arquivo hoje!

Desse modo, passamos a pensar as condições de produção da formação territorial de Mato Grosso. Motivados pela busca de ouro e pela escravização de indígenas, às margens do rio Coxipó e sua confluência com o rio Cuiabá, Pascoal Moreira Cabral e seus bandeirantes paulistas fundaram Cuiabá em 1719, nomeado no primeiro momento de arraial de São Gonçalo Velho. Em 1727, o arraial foi elevado à categoria de vila por ato do Capitão de São Paulo, Dom Rodrigo César de Menezes. A corrida pela exploração do ouro possibilitou que o governante paulista implantasse a instituição fiscal de arrecadação dos quintos de ouro. Esse fato contribuiu para que os bandeirantes pioneiros adentrassem a exploração do ouro cada vez mais longe das autoridades cuiabanas. Nesse projeto de exploração estava imbricada uma política de austeridade administrativa e financeira (política de urbanização e planejamento), que visava tirar Portugal da crise em que vinha se arrastando desde a época da União Ibérica (1580-1640), além de possibilitar o conhecimento da quantidade exata de pessoas que naquele espaço habitava (Vieira, 2009).

Nas trilhas dos matos virgens de arvoredos muito elevados e corpulentos, os irmãos Paes de Barros, em 1934, batizaram de Mato Grosso. Contudo, nos entraves de disputas e delimitações de território do movimento para proclamação de Independência do Brasil, somente, na República, em 1899, que de fato passou à denominação de estado de Mato Grosso. A extração desenfreada da corrida pelo ouro diminuiu consideravelmente e a economia começou a enfrentar problemas, assim, a população do estado para de crescer. Militares e civis sob influências políticas, ideológicas e físicas dão início a um movimento separatista promovido por nortistas e sulistas (MTPREV, 2024).

O desmembramento do estado de Mato Grosso e a consequente criação do estado de Mato Grosso do Sul foi assinado, no contexto do regime militar, pelo presidente da república Ernesto Geisel, em 1977, mas, somente em 1979, foi regulamentado de fato. O ato político com ideário divisionista tem como principal interesse os modos e os motes identitários do processo de colonização. Isto é, os migrantes que chegaram ao norte no período da descoberta do ouro em Cuiabá, em sua maioria, eram lavradores sem-terra, escravos ou sitiantes locais. Já os responsáveis pela ocupação do sul foram atraídos pela grande extensão de terras férteis e pela quantidade de gado bravio.

Essa distinção dos modos de exploração reputa-se à configuração dicotômica entre norte e sul mato-grossense: características identitárias, econômicas, administrativa, demográfica, cultural etc. As representações sociais são projetadas. O político forja (sub)objetividades e cria-se a fronteira: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. A relação dicotômica de nomeação não se restringe a uma categoria

homogênea de tipificação própria da região, mas em decorrência da limitação representativa: Mato Grosso é formado por povos “regionalistas”, em que são destacados o regionalismo e a configuração geográfica como fatores intrínsecos, já Mato Grosso do Sul é formado por “sulistas” destacando o desenvolvimento da oligarquia agrária com promessa de desenvolvimento (Furlanetto, 2023).

O traçado fronteiriço demarca, traça e direciona à projeção simbólica territorial do Estado-Nação, deste modo, não representa apenas uma divisão cartográfica, mas uma (re)organização de quem pertence ((des)identificação) e de quem transita às práticas sociais da modernização. A divisão dos estados produz um efeito administrativo exploratório de (re)ordenamento do espaço e o de controle dos modos de (r)existir favoráveis ao processo de transnacionalidade (colonização).

Desse modo, foi instituída a Lei de desmembramento nº 31, de 11 de outubro de 1977, ato autoritário do governo de Ernesto Geisel, sem participação popular e sem a adesão dos partidos políticos. Uma (re)organização territorial sócio-histórico-político-econômica frente ao processo/progresso de modernização do país. A forma com que Mato Grosso é instituído como estado determina a construção do imaginário² social e dos sujeitos. A litigância estratégica do ato político teve como aliada a imprensa na/para propagação do (in)justificável argumento da divisão do estado enquanto demandas regionais e identitárias (Furlanetto, 2023).

Materialidade linguística que na/pela relação simbólica projeta um lugar singular de significação para o estado de Mato Grosso. Sendo assim, de acordo com a Lei de desmembramento:

Art. 1º. É criado o Estado de Mato Grosso do Sul pelo desmembramento de área do Estado de Mato Grosso;

[...]

Art. 38. O Poder Executivo Federal instituirá, a partir de 1979, programas especiais de desenvolvimento para os Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, com duração de 10 (dez) anos, propiciando apoio financeiro aos Governos dos dois Estados, inclusive quanto a despesas correntes;

[...]

Art. 48. O Poder Executivo Federal criará Comissão Especial, vinculada ao Ministério do Interior e integrada por representantes deste e do Ministério da Justiça, da Secretaria de Planejamento da Presidência da República e do Departamento Administrativo do Serviço Público - DASP, com as seguintes finalidades:

I - propor os programas especiais de desenvolvimento referidos no art. 38 e acompanhar a sua execução;

II - assessorar o Governo Federal e colaborar com os Governos dos Estados de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul na execução das medidas decorrentes desta Lei,

² O estado de Mato Grosso carrega uma imagem estereotipada, como aquele que: “só tem mato” (devido a sua vasta áreas de vegetação); “é tudo atrasado” (associa o estado ao período de emancipação com pouca infraestrutura e de difícil acesso); “só tem índio” (estereótipo negativo sobre a cultura indígenas que os considerava selvagens e preguiçosos) etc.

especialmente as relativas ao patrimônio, pessoal e orçamento, submetendo à apreciação do Presidente da República as questões pendentes de decisão no âmbito dos Governos dos dois Estados e de órgãos ou entidades do Governo Federal (Brasil, 1979).

A política de desmembramento instaura a existência de dois espaços distintos, fixando de um lado Mato Grosso do Sul – celeiro do desenvolvimento – e de outro Mato Grosso – sertão e fronteira da pátria. Para Di Renzo (2005), o termo utilizado produz um efeito de representação da localização geográfica (de difícil acesso) e o atraso cultural (pelo fato de ser habitado na grande maioria por indígenas (denominados bárbaros). Assim, o território era conhecido pelo discurso do colonizador como gentil, indolente e sem espírito empreendedor.

O desmembramento produz uma vertente fronteiriça de cultura, língua e espaço. No sentido estético e antropológico mais restrito, cultiva-se o desenvolvimento e um imaginário dos costumes nos moldes ocidentais na região Sul. Em contraste, há a identidade singular do sertão: aquilo que estava em estado bruto, onde as singularidades definem e exigem fronteiras das identidades, conformando uma forma particular de produção do espaço (o cultivo da terra), para os indivíduos (o cultivo do espírito e do corpo) e, em seguida, para as coletividades (o cultivo, ou a ausência dele) de suas formas de vida (Rodríguez-Alcalá; Do Nascimento, 2022).

Os modos de construção imagética da alteridade presentes na histórica de Mato Grosso possibilita-nos compreender o imaginário estruturante da/na constituição dos processos de (des)territorialização (memória constituída e memória apagada): sejam do Estado, dos seus sujeitos, com destaque especial para as noções de cidadania e nacionalidade. Dito de outra forma, os interesses dos discursos que (d)enunciam e (re)temporalizam nas políticas de (des)envolvimento, enquanto acontecimento discursivo, impulsionam novas políticas, que funcionam como motores da civilidade, promovendo o imbricamento entre Estado-Nação e a (des)territorialização do discurso do colonizador.

No discurso de desmembramento, o estado de Mato Grosso é significado pela tensão dos limites das forças políticas históricas e ideológicas, cujo objetivo é a universalização – estabilização de uma rede de sentidos coletiva – permitindo (re)organizar e (re)compor uma projeção “local” ao “global”. E essa projeção, ao tratar do espaço e seu funcionamento, retoma dois efeitos de evidência fundamentais para a Análise de Discurso – a evidência do sujeito (centro e origem de si), a evidência da transparência da linguagem, propondo uma terceira evidência: a do espaço. Esta se apresenta como meio natural (pré-construído) (Rodríguez-Alcalá, 2010).

O terceiro efeito de evidência, a do espaço, no caso do estado de Mato Grosso constitui, estritamente a (sub)objetivação do funcionamento das representações e do “pensamento” nos processos discursivos – relação do sujeito com aquilo que o representa – portanto uma teoria da (des)identificação e da eficácia material do imaginário. Ou seja, o discurso jurídico “Lei de desmembramento” perpassa um duplo funcionamento: mecanismo de base que limita a ideografia “construção lógica/observáveis” dos sujeitos, da cultura e da urbanidade produzindo o imaginário da identificação universal em que restringe qualquer descontinuidade sob forma da “intersubjetividade” e do consenso.

Deste modo, ao propor os programas especiais de desenvolvimento, o Estado oficializa/legisla a favor de uma construção de encaixe, particularmente evidente à (re)produção de “identificação do sujeito/cultura/espaço”. A memória discursiva, mobilizada pelo interdiscurso, e a memória institucional se articulam, sustentadas pelas relações de poder da luta de classe e sob forma de consenso (Pêcheux, [1975] 2009).

O consenso é a prática de poder que deixa a (des)igualdade agir sob a ilusão de uma política social-econômica (des)territorialista ocidental. Segundo Foucault ([1979] 2008), o controle do coletivo precisa ser (re)adaptado ao enquadramento da vida em sociedade, seja ela qual for, ele precisa ser incluído, educado, disciplinado em um espaço-tempo pré-estabelecido, com regras e atitudes rígidas. Assim, necessita de mecanismos reguladores (formação ideológica) que naturalizam a ordem social.

Para Althusser (1967, p. 206), a naturalização de um sistema de representações “são objetos culturais percebidos-aceitos-suportados, e que agem funcionalmente sobre os homens por um processo que lhes escapa”. Logo, a ideologia “representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (*ibidem*, p. 85). Nessa ótica, podemos considerar a política de desmembramento como uma prática de interpelação ideológica – tentativa de colocar “no território/na cultura/nos sujeitos” sentidos do “explorador” – que funciona de maneira massivamente prevalente pela ideologia (eurocêntrica), delimitando certos sentidos às particularidades locais.

Conforme Rodríguez-Alcalá (2010), etnicidade é compreendida como um elemento que delineia uma concepção consensual das políticas que se dizem democráticas. A singularidade cultural é vista como parte necessária a ser demarcada no corpo social da nação, impedindo o real reconhecimento presentes no território mato-grossense. Assim, o percurso da constituição do processo de desterritorialização de Mato Grosso revela-se como um veículo da homogeneização do

corpo social (Estado-Nação), consolidando-se como um símbolo de autenticidade para determinar o pertencimento à modernização. A fronteira, por sua vez, surge como um ponto de segregação do diferente, evidenciando que o processo de desterritorialização como um meio de preservar as características do colonizador em detrimento da diversidade local, como já dizia Foucault ([1978] 2008, p. 132), “por meio de um ajustamento dos fenômenos culturais aos processos econômicos”.

Essa estratégia política trata da domesticação dos sentidos, da reorganização do urbano e da relação da governamentalidade da sociabilidade marginal. Conforme Arantes (2000), nos espaços da cidade se criam fronteiras simbólicas que separam, aproximam, nivelam, hierarquizam, ou, em uma palavra, ordenam as categorias e os grupos sociais. Entretanto, essas fronteiras são flexíveis e configuram territorialidades que deslocam nas margens criando novas paisagens de poder, mas também de resistência.

A reflexão desenvolvida por Foucault ([1978] 2008) a respeito da noção de governamentalidade nos dá subsídios para a compreensão do funcionamento da política de desmembramento e o modo como esse discurso é uma prática calculada e refletida do processo de colonização (indivíduoação).

Assim, a partir desse conceito de “governamentalidade”, deparamos com os sentidos que foram colocados às margens da produção do consenso dessa (des)territorialidade. Portanto, é aí que o Estado vai intervir constantemente. E é justamente aí que são criadas as fronteiras. E para regular, a primeira regra para adentrar a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração, entra em cena o Aparelho Ideológico de Estado nº 01, de tal maneira silencioso, a escola, substituindo nas suas funções o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, a Igreja. A escola se torna tão “natural”, indispensável e útil, quanto a Igreja foi “natural” aos nossos antepassados”. Ela tem função desde a infância à vida adulta da (re)produção das virtudes “libertadoras”, dos conhecimentos das literaturas e da moralidade social “sociedade de classes” (Althusser, 1970).

O termo “natural” é utilizado em alusão à representação da realidade, embora esta corresponda a uma ilusão, que assenta na dominação e exploração do “povo” em uma representação ilusória de mundo que inventaram para subjugar os espíritos, dominando a imaginação destes. Ideologia = ilusão/alusão (Althusser, 1970). No entanto, segundo Althusser (1970, p. 81), “é a natureza imaginária desta relação que fundamenta toda a deformação imaginária que se pode observar em toda a ideologia (se não se viver na verdade desta)”. Ou seja, o estado de Mato Grosso, o que é representado, não é o

sistema das relações reais que governam a existência dos homens, mas a projeção imaginária desses indivíduos com as relações reais sob as quais eles vivem (Althusser, 1970, p. 88).

O contexto de emergência das condições de produção e os efeitos do uso das ferramentas políticas/simbólicas forjam o pensar sobre processo de escolarização e a formação do cidadão em Mato Grosso. A relação Língua/Estado/Ensino à construção do imaginário de uma língua (nacionalidade) mostra como, o político, uniformiza acontecimentos/atualizações pelo discurso de “nação e civilização” em contraste ao de “sertão e fronteira”. O ensino é tomado dentro desse contexto como regulação das atuações sociais do homem civilizado, do lugar em que os povos originários são destituídos do direito de participar/fazer sua própria história (Di Renzo, 2012).

O direito linguístico está associado ao espaço de (con)forma(na)ção da chamada identidade nacional e a de-limitação daqueles que danificam a língua: os povos originários do sertão mato-grossense. Não se trata de uma relação língua/sociedade/território, uma vez que estamos frente a espaços territoriais, mas também uma relação específica entre o sujeito e as relações sociais (entre o sujeito e o sentido). O que Althusser (1970, p. 61) chamou de “autonomia relativa da superestrutura” e a “ação de retorno da superestrutura sobre a base”.

A língua(gem) é a via de acesso à constituição dos sujeitos e do espaço, sendo, principalmente, o agente regulador dos fenômenos urbanos (e subjetivos). Trazer o funcionamento da dimensão simbólica da (des)territorialização do espaço mato-grossense nos permite compreender as políticas públicas educacionais enquanto dimensão simbólica de ambiências (domínio do ideológico/imaginário) que constituem a forma-sujeito, considerando as reconfigurações do espaço urbano, o qual possui uma materialidade constitutiva: a memória de sua constituição e os modos de (des)identificação.

Sob esses modos de espacialização recoberto pelo discurso, lançamos olhares para deslinearização a formação do estado de Mato Grosso na relação com o projeto de modernização e o início do processo de escolarização: o modo como o Estado, a partir da conjugação: histórico, geográfico e social cria estratégia jurídicas e administrativas a partir da equação “uma língua = uma nação” (A Nação é a alma, o espírito; o Estado, o corpo, o material - o espaço geograficamente limitado - em que a segunda sobressai ao primeiro) para materializar a história nacional. E o jogo mobilizador e difusor dos acontecimentos nacionais como tentativa de delimitar fronteiras à identidade nacional que são instituídas as políticas públicas educacionais (Di Renzo, 2005).

Em suma, esse foi o nosso interesse em apresentar condições de existências (condições de produção): sujeito e situação (imaginariamente constituídas), bem como a projeção (conjuntura da formulação e memória discursiva) na construção das políticas de ensino no Brasil e em Mato Grosso, cujo interesse é de mexer com as evidências e dar visibilidade enquanto analista de discurso a produção de conhecimento para intervir na luta política é, enfim, assumir uma prática, demarcando uma posição no social crítica (não moral) frente ao que se chama de domínio ideológico. Pensar a escola como palco da luta de classe da classe dominada. Porque, se é verdade que a escola representa a forma na qual a ideologia de classe dominante deve necessariamente realizar-se, e a forma com a qual a ideologia da classe dominada deve necessariamente medir-se e afrontar-se, as ideologias não “nascem” nas escolas, mas das classes sociais envolvidas nas lutas de classes: das suas condições reais de existência, das suas práticas, das suas experiências de luta (Althusser, 1970).

1.2 O jurídico e o administrativo sob a face da política: divisões, disputas e silenciamento de sentidos no/pelo processo de escolarização em Mato Grosso

Analisar o (des)envolvimento intrínseco entre Língua/Estado/Ensino na construção do estado mato-grossense e, conseqüentemente, da história das ciências e suas políticas, significa adentrar os limites e fronteiras linguísticas-imaginárias do seu processo de colonização. E, por essa via, buscamos compreender os seus efeitos ao descrever o acontecimento político de implantação do Avalia – MT, isto é, o poder sobredeterminante que o constituem: lugares de construção, de representação e (des)identificação).

O território de Mato Grosso tem em sua constituição marcas da sua localização geográfica (sertão) e da sua autenticidade/singularidades culturais (fronteira da pátria), que relacionado ao processo de integração de Estado-Nação é submetido a um processo de ocidentalização de reconfiguração do espaço, dos sujeitos, da cultura e da economia.

O processo de ocidentalização é justamente uma questão do Estado nacional e das suas práticas políticas que visam (en)formar os sujeitos em uma cultura política e na construção do sentido de homogeneidade, trabalho realizado ciosamente pelos Aparelhos Ideológicos do Estado, no caso em especial, o da Escola.

Althusser (1970) destaca o poder do Estado (e a sua detenção por leis, decretos, programas, políticas públicas) e o Aparelho de Estado (funciona massivamente pela mediação da ideologia dominante), que embora sejam distintos, ambos procuram atuar de modo simultâneo, ainda que de maneira atenuada, dissimulada e simbólica, a fim de assegurar sua própria coesão e reprodução, bem como os valores que projetam no exterior. Existe, entretanto, uma via díspar que não consegue esconder a realidade de uma profunda identidade (o que chamamos de fronteira discursiva), o que permite “compreender que os Aparelhos Ideológicos de Estado podem ser não só o alvo mas também o local da luta de classes e, por vezes, de formas renhidas da luta de classes” (*Ibidem*, p. 49).

A resistência das classes exploradas pode encontrar meios e ocasiões de confrontar o Aparelho Ideológico de Estado, seja utilizando as contradições existentes ou conquistando, por meio da luta, posições estratégicas de combate. Assim, tornam-se capazes de virar contra as classes dominantes a própria arma da ideologia (Althusser, 1970).

Deste modo, podemos compreender exatamente o motivo da importância da escola, especialmente, o que corresponde a função deste Aparelho Ideológico de Estado funcionar de um modo massivamente prevalente pela ideologia, embora funcione secundariamente dissimuladamente pela repressão. Esta compreensão abre-nos a via para pensar a escola como funcionamento simbólico da fronteira, um real que não é possível contornar.

Foucault ([1978] 2008) em sua obra *Segurança, Território, População*, destaca como um dos temas relevantes a tripla relação entre governo-população-economia e, conseqüentemente, a questão da governamentalização como um poder fundamentalmente individualizante do Estado. Segundo o autor, “o Estado moderno nasce quando a governamentalidade se torna efetivamente uma prática política calculada e refletida” (*Ibidem*, p. 219). Não se trata, portanto, do espaço físico como estrutura política, mas das pessoas, indivíduos ou coletividade.

Destarte, pensar na fronteira de (des)territorialização de estado de Mato Grosso questionando a relação entre o real e o imaginário em sua materialidade, possibilita compreender a (con)textualização sócio-histórica enquanto um invólucro, cujo um dos princípios é produção de uma governamentalidade dos corpos dos sujeitos. O corpo trabalhado ociosamente pelos agentes ideológicos para educar, administrar e disciplinar em outro espaço de significação da forma histórica (e social) eurocêntrica à forma-sujeito capitalista.

Foucault ([1979] 2008), em sua obra *O nascimento da biopolítica*, destaca que o Estado “ao autolimitar em seus objetivos, cria uma ideografia que assegura uma certa independência e um estado

de força, seja em relação ao conjunto dos outros países, seja em relação aos seus vizinhos” (Foucault, [1979] 2008, p. 11). Nesse movimento, o Estado estabelece uma linha de demarcação, uma fronteira, em Mato Grosso, que advém do conceito que o autor chamou de biopolítica e biopoder, ou seja, o poder disciplinador e normalizador exercido a título estatal. O controle e administração da vida e do corpo da população, cujo interesse perpassa o deslocamento do princípio da forma-sujeito da Idade Média (religiosa) e instaurando os princípios da forma-sujeito da Idade Moderna, a capitalista.

Ainda, segundo o autor, a economia política foi, o que fundamentalmente possibilitou assegurar o deslocamento no bojo da razão governamental. Trata-se de uma forma de organização, distribuição e limitação dos poderes em uma sociedade, que busca garantir, de forma conveniente, ajustada e sempre proveitosa a concorrência do Estado. Dito de outro modo, é nesse momento da autolimitação, pelo método do resíduo jurídico, que se inaugura aquilo que chamamos de “liberalismo”: o princípio da autonomia individual, a igualdade perante a lei, a economia de mercado e o governo institucional, isto é, a livre concorrência entre os indivíduos e as empresas.

É aí que a linha de organização de uma “biopolítica” encontra seu ponto de partida. Sob a forma de sujeitos de direito que a política exerce sua soberania: o espaço é esquadrinhado e a população torna-se assujeitada a administração do Estado.

Sendo assim, a partir da articulação entre Althusser, ao pensar a função dos Aparelhos Ideológicos de Estado, no caso da escola, e Foucault, ao refletir sobre as formas de governamentalidade, é que compreendemos a escola como lugar de resistência, lugar em que a fronteira simbólica das heterogeneidades tensiona o liberalismo e a sua “arte de governar”.

O liberalismo inaugura uma nova forma de governar, na transição do século XVII para o século XVIII, que são marcadas por dois processos fundamentais:

1) o primeiro corresponde a um laborioso percurso de constituição dos sujeitos e dos sentidos, ou seja, a anátomo-política do corpo (disciplina);

2) o segundo refere-se à tentativa da produção de uma homogeneização (biopolítica), destacando a (en)formação de uma unidade societal (nacionalidade) alinhada aos interesses das relações de produção da classe dominante.

Nossa “virada” de chave ocorre quando passamos a trabalhar no entremeio desses dois processos e em seu funcionamento nas políticas educacionais (urbanas) atuais, filiadas à ideologia da mundialização e da meritocracia, nas quais a política dilui, fragmenta e nega o político. Nessa lógica,

o mundo é esquadrihado como um bloco homogêneo de competências e habilidades, sustentado por um reducionismo ideológico que institui a existência de um único modo de “ser”, apagando as profundas disparidades sociais, o real. Pensar o político e a ideologia sob a perspectiva teórica da Análise de Discurso permite compreender os espaços de fronteira, formulados em discurso, que articulam o real à resistência (con)textualizada no trajeto histórico, deixando marcas - materialidade simbólica - na travessia da forma-sujeito histórica. Trata-se, assim, de compreender o modo de individuação produzido pelo Estado, de situar o real sócio-histórico, de reconhecer o embate entre língua e ideologia e de considerar as resistências que tensionam a repetição do círculo ideológico, o que nos conduz ao movimento que Orlandi propõe ao pensar o trajeto e a travessia.

Quando Orlandi (2017, p. 20) afirma que “no trajeto, uma coisa leva a outra; na travessia, as coisas ficam, e nem tudo é discernível”, evidencia-se a ambivalência da unidade e da diversidade que desterritorializa as terras mato-grossenses. O trajeto envolve a incorporação de “novos” valores morais, como a implantação de um sistema de educação de massa - criação de instituições jurídicas e políticas - e os empreendimentos que orientam a sociedade do atraso em direção à modernização, com a inserção de meios de comunicação, como ferrovias e telégrafo, para amenizar as distâncias geo-sociais e fortalecer o mercado de exportação. Já a travessia - o des-ligamento, o discurso outro - marca a fronteira dos sujeitos divididos e os limites dos sentidos que se movem incessantemente entre a estabilidade e o equívoco (Di Renzo, 2005).

Para Orlandi (2012), o corpo do sujeito está atado ao corpo social. Isto é, a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia produz uma forma sujeito histórica (e social) com seu corpo, que a autora denomina como corpo discurso. Não se trata do corpo empírico, mas do corpo simbólico, produzido em um processo de significação, onde trabalha a ideologia, cuja materialidade específica é o discurso. É assim, pois que tomamos a questão da materialidade agora na relação Língua/Estado/Ensino para pensarmos na constituição do processo de significação de interpelação, individuação e (des)identificação. No processo de significação o corpo é concebido como uma realidade simbólica, política e histórico-social atravessada pelo interdiscurso e sua relação com o espaço.

Relacionamos à ideia de Althusser (1970), ao retomar Marx (proposições do materialismo histórico), para pensar a estrutura da sociedade não como uma determinação histórica, mas como um processo a propósito da ideologia. Para tanto, destacamos a metáfora espacial “qualquer pessoa pode compreender facilmente que esta representação da estrutura de toda sociedade como um edifício que

comporta uma base (infraestrutura) sobre a qual se erguem os dois andares da superestrutura” (Althusser, 1970, p. 26), citada pelo autor na obra *Ideologia e Aparelhos Ideológico do Estado* para pensar a questão do espaço, os lugares imaginários que projeta esta ou aquela realidade ao estado de Mato Grosso. E, como toda metáfora, esta sugere o ponto de deslocamento desta pesquisa. Uma interpretação do real da história, do espaço, dos sujeitos e dos sentidos de sociabilidade.

A interpretação da metáfora espacial do edifício (a base da infraestrutura e superestrutura) não está em desvelar a teoria tópica marxista, como menciona Althusser (1970), mas discorrer sobre a descrição à (re)interpretação “que os andares superiores não poderiam manter-se (no ar) sozinho se não assentasse de facto na sua base” (p. 27), de modo que “é a partir da reprodução que é possível e necessário pensar o que caracteriza o essencial da existência e natureza da superestrutura” (p. 29).

Para o autor, embora reconheça a primazia da base da infraestrutura (unidade das forças produtivas e das relações de produção), destaca que há uma autonomia da superestrutura sobre duas formas em relação à base: o jurídico-político (Estado, leis, governo) e a ideologia (igreja, escola, cultura etc.). Essas formas trabalham simultaneamente, passando do ponto de vista da prática e da produção, por um lado, e por outro lado, da reprodução.

Tomar as referências teóricas de Foucault e Althusser significa refletir acerca da forma-sujeito moderna nos moldes do liberalismo. Que, de um lado, surge a primeira objeção à forma histórica do sujeito capitalista que se constitui sujeito jurídico. De outro, a partir de Althusser, avançamos na compreensão de que a ideologia se realiza nas instituições, nos seus rituais e nas suas práticas, articuladas por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado, os quais materializam as condições da divisão de classe. E, ao firmar divisão de classe, necessariamente, afirma a existência de classes antagônicas, que resiste, revolta e luta. Aqui, por exemplo, ressaltamos um aspecto da luta de classe sintomática a “crise” do Aparelho Ideológico de Estado escolar em todos os países capitalistas contemporâneos, em especial destaque, a da região mato-grossense. Que há muito tempo migram. Derivam nas fronteiras, nos limites de (r)existir (Pêcheux, [1975] 2009).

A escola é o aparelho Ideológico de Estado que há anos vem assegurando a reprodução das relações de produção, desde o seu surgimento no período de colonização com “poder colonial”, cujo princípio é disciplinar corpos, penetrar a alma e desvelar o interior do límpido princípio ideológico da forma-histórica. Na metade do século XVII e iniciando o século XVIII, passou a desempenhar funções de outros Aparelhos Ideológico de Estado, dos quais mencionamos: religioso, familiar, político, cultural, informativo etc., movidos pelo discurso da modernização e da separação da

metafísica cristã, o *cogito sum* é substituído pelo *cogitatio sum*, o abandono de algo que pensa em mim e evoca sentidos em nome de um Sujeito autofundante, inaugurando a noção de modernidade do sujeito pessoal. E, nessa interface, o cenário, por força social e/ou das legislações a educação vai se deslocando, dando uma “nova roupagem” (acontecimento discursivo) à educação nacional e estatal como a proclamação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Podemos dizer que a hegemonia da escola como aparelho ideológico dominante teve como apoio o novo aparelho ideológico de Estado político, de caráter democrático-parlamentar, instituído pela burguesia capitalista-comercial. Mas, isso não significa que, naquele momento, a escola assumisse, automaticamente, as formações sociais capitalistas do Aparelho Ideológico de Estado dominante. Parece paradoxal, mas o Aparelho Ideológico de Estado de maior representatividade ideológica de reprodução das relações de produção capitalista é o “regime de democracia parlamentar nascido do sufrágio universal e das lutas dos partidos” (Althusser, 1970, p. 61). Desse modo, podemos dizer que a política da burguesia utilizou a escola como escudo, um arsenal (arma), o que tem forte ligação com o que Althusser chamou de “autonomia relativa da superestrutura” e “ação de retorno da superestrutura como base”. Assim, a Revolução Francesa teve como objetivo maior “fazer a transição do poder de Estado da aristocracia feudal para a burguesia capitalista-comercial, quebrar em parte o antigo aparelho repressivo de Estado (a Igreja), e substituí-lo por um novo” (Althusser, 1970, p. 59).

Embora a importância da instrução escolar seja reconhecida implicitamente desde a Declaração de 1789, somente na Declaração Universal de 1948, que a educação passa a ser um direito humano fundamental, com princípios de gratuidade e obrigatoriedade no ensino elementar e fundamental. Instaurando o marco do processo discursivo da mundialização, cujo principal objetivo seria a propagação de um consenso universal para fortalecer e alimentar o reordenamento político-social capitalista.

Nessa leitura de modernidade, a ordem do Sujeito é constitutiva da organização (regras e sistematicidade). Dessa maneira, na relação dicotômica do processo civilizador e a racionalização, emerge o desenvolvimento do individualismo, o controle de si, o recalcamento das pulsões e a contenção dos sentimentos. Foucault ([1987] 2014), em sua obra *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, afirma que esse processo disciplinador é oriundo de outros momentos da história como nos conventos, nos exércitos etc., mas que a partir dos séculos XVII e XVIII, reverbera precisamente na disciplina, direcionada pelos princípios de docilidade e utilidade. Desde então, a relação entre sujeito

e social começou a ser concebida de outro modo e, sobretudo, tornou-se objeto de interesse das ciências humanas.

Nesse sentido, Courtine ([1981] 2009), retomando de Foucault ([1987] 2014), a noção de governamentalidade dos corpos, a ressignifica, a partir de uma matriz nietzschiana, a relação entre corpo e sujeito, enquanto metamorfose da constituição da individualidade moderna, pelo viés da relação entre corpo e identidade à existência de uma materialidade discursiva. Uma fronteira simbólica que se desloca em função das questões da luta ideológica. Um laborioso percurso que se obstina em romper com os rituais que pairam sobre a produção e a reprodução. Dito de outro modo, a governamentalidade não se realiza apenas pelo controle físico e institucional, mas também pela ordem simbólica da língua, em que se inscreve a história, a memória, a ideologia e alteridade.

Esta alteridade são os outros, a fronteira que desloca fazendo irrupção e (con)textualizando no intervalo do arquivo suas materialidades, sua historicidade, em função da margem entre o logicamente estabilizado e o equívoco. Isto significa que, a constituição dos sujeitos e dos sentidos se dá nas suas condições de produção, que consideram sujeito, situação, espaço, conjuntura da formulação e interdiscurso.

Uma vez instalado, frente ao processo de modernização, Mato Grosso passa a significar segundo o esquadrinhamento da lógica do poder (subjetivação) e de saber (representação/identificação). Assim, visando o (des)envolvimento da representatividade do estado na institucionalização da modernidade no país, o discurso jurídico partindo da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão imputa a legislação em consonância com o interesse da sociedade. Busca-se, assim, trazer aquilo que se mantinha à margem sob a artificialidade do consenso sem precisar utilizar de “violência”. A educação pública, desse modo, ganha visibilidade, e a escola passa a se constituir como uma rede que dis-trai, fascina e ausculta a aliança entre Ideologia, Ciência e Nação (Orlandi, 2012).

O poder do Estado burguês reveste, portanto, ao mesmo tempo, a forma logicista de um sistema jurídico e a forma sociologista de uma absorção negociada da diversidade: poder que funciona simultaneamente segundo a figura jurídica do Direito e segundo a figura biológica da Vida. As margens fronteiriças são introduzidas através da política pública de educação à sociedade moderna. Centrada no discurso de universalização, submete o sujeito a um sistema determinado produzindo no sujeito a ilusão de fazer parte da sociedade em construção, individualizando-o pelo discurso de mundialização na forma que restrinja ao máximo suas singularidades. A restrição de suas

singularidades significava libertar dos particularismos históricos (costumes locais, cultura). A política burguesa transforma a rigidez das ordens em terreno de confronto da diferença.

Portanto, lançar o olhar ao processo de escolarização nos leva a tomá-lo como um observatório da constituição dos sujeitos, da sociedade e da história. Nessa fase da pesquisa, procuramos situar as emergências da relação língua/história social na (des)territorialização econômica, política e cultural, que, segundo Di Renzo (2012), teve como inspiração as características das regiões Sudeste e Nordeste do nosso país. Ainda, conforme a autora, nesse processo de pertencer à nacionalidade, a escola tinha como princípio básico legitimar o caráter reformador das condutas e dos comportamentos dos indivíduos, por exemplo, que os alunos mato-grossenses do Colégio Lyceu Cuyabano falassem como os cariocas, isto é, que os fonemas /r/ e /s/ fossem fricativos (chiantes). Silenciar a marca (variante linguística) da singularidade e autenticidade do sertão significava o primeiro passo da passagem à urbanização e civilização na “busca por uma identidade” similar à da Capital – Rio de Janeiro.

A questão da língua é, portanto, uma questão de Estado, como uma política de invasão, de absorção e de anulação das diferenças, que supõe antes de tudo que estas últimas sejam reconhecidas: a alteridade constitui na sociedade burguesa um estado constitutivo do sujeito, a ser transformado politicamente (Gadet; Pêcheux, 2004, p. 37).

A administração do ensino era de lapidação e, sendo assim, foram instituídas as políticas públicas: o currículo e os programas; viabilizando (in)(en)formação os cidadãos da região Centro-Oeste a projeção de cidadão nacional. A “suprema direção” era de responsabilidade do Presidente do Estado, feita por intermédio das autoridades selecionadas por ele. As instâncias responsáveis pela fiscalização eram o Conselho Superior da Instrução Pública, o Diretor Geral da Instrução e do Lyceu Cuyabano, Congregação dos professores, Conselho Disciplinar e Inspectores Escolares, cujos membros são escolhidos pelo presidente do Estado (Di Renzo, 2012).

As etapas do ensino eram articuladas: o ensino primário tinha como objetivo moldar não só o caráter, mas a letra, o corpo, o convívio; no secundário, o aluno encontra no Liceu o método para reforçar o espírito cívico republicano. As instituições eram coordenadas tanto na forma de seleção, como de fiscalização e controle das atividades. Os regulamentos determinam os tipos de condutas, prescrevem premiações, vantagens e regalias considerados exemplares para o convívio social, cívico-patriótico, como também penalidades aos não cumprimento (Di Renzo, 2012).

A constituição de uma política linguística para legislar e administrar a vida escolar era regida por uma ementa, a qual descrevia como as aulas seriam ministradas, bem como, qual material deveria

ser adotado. Conforme Di Renzo (2012, p. 219), “o quadro de professores do Liceu, cônegos, tenentes, capitães, padres, advogados, ministrando aulas de Matemáticas (militares), de Pedagogia/Método e Latim (tenentes e padres), Português (Capitão), etc.”. Além disso, ao relatar sobre o perfil dos estudantes, a autora afirma que, no Livro de Registro de Diplomas, do ano de 1909, o perfil social dos estudantes do Liceu Cuiabano era composto por 90% de filhos de majores, de coronéis, de tenentes e de famílias da elite tradicional.

Percorrer a linha tênue das condições de produção nos possibilitou compreender a maneira como a memória “aciona” a constituição dos sujeitos e dos sentidos na produção do discurso de escolarização, sobretudo, aqueles dizeres que foram silenciados, interditados às margens das fronteiras do processo de desterritorialização do estado. Dizeres que são (re)significados pela (con)textualização do arquivo na confluência dos dois eixos: o da memória (interdiscurso) e o da atualidade (intradiscurso). Assim, podemos dizer que o sentido não existe em si, mas é determinado pela relação de força hierarquizada no confronto entre o simbólico e o político, em processos que ligam discurso e instituição (Orlandi, 2004).

Nesse confronto que o Estado desenvolve as políticas em forma práticas de gestão interna e domínio à forma-histórica do sujeito social e o processo de identificação, pelo imaginário de universalização, em que se pro(in)duz um lugar a caminho de um Estado, modernizado, dentro de uma nação. As políticas representam uma forma de jogo - um conjunto de atividades reguladas - pelos Aparelhos Ideológico de Estado. Como nos dizia Foucault ([1978] 2008, p. 238), “é um conjunto de regras que determina de que modo cada um deve jogar o jogo de que ninguém, no limite, conhece o desenlace”. Sob meios determinados e competitivos, o Estado (en)forma os sujeitos à (re)produção econômica social. As políticas funcionam como uma espécie de policiamento que atua no âmago da governamentalidade que é própria do liberalismo.

O liberalismo se insere num mecanismo em que terá, a cada instante, de arbitrar a liberdade e a segurança dos sujeitos em torno dos modos de sobrevivência. Descentralizando o poder, o Estado, ao mesmo tempo, passa a ser gestor e mecanismo de segurança, lança aos sujeitos a responsabilidade de controle, de pressão, de coerção que vão constituir como que a contrapartida e o contrapeso da liberdade que podem ser entendidos como responsabilidade e deveres, respectivamente.

A liberdade na sociedade moderna é regida pelas técnicas disciplinares, um planismo econômico do gênero celetista, que introduz naturalmente a divisão dos sujeitos formando uma mola propulsora de vigilância e intervenção por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado, por exemplo,

as escolas, as empresas, as prisões dentre outras. Essas instituições funcionam como um “observatório político” cujo efeito de assimetria na visibilidade produz o controle e homogeneização dos corpos. Podemos pensar aí, discursivamente, o processo de constituição do sujeito e dos sentidos, o qual tomamos a escola como aparelho ideológico, que articuladas pelas políticas públicas (currículos e programas) individualiza e (en)forma à inscrição no processo de identificação da forma-sujeito capitalista.

A política se propõe, justamente, a manutenção de certo equilíbrio entre os estados, alocando em primeira instância a governamentalidade. Relacionando com a questão do desmembramento do estado de Mato Grosso, a fronteira aqui, passa a ser compreendida como um despotismo, a partir da análise econômica que vem totalmente de encontro aos interesses do colonizador. Nessa medida a demarcação desenhada aparece como sendo o princípio norteador da economia política que ele próprio definiu e ele próprio controla. E, assim, que tocamos nas questões da filosofia utilitarista de conectar os princípios de sucesso e fracasso à competência e habilidade de sociabilidade.

A escola nesse contexto configura-se como o lugar político que conforma, molda o sujeito à disciplina e o espírito dos comportamentos instituídos como legítimos pela língua(gem) em uma correlação entre saberes e disciplinas, isto é, a escolarização em Mato Grosso parte do princípio bem definido do funcionamento tautológico da sociedade urbana eurocentrista de uma performatividade. As particularidades sociais são forjadas em uma lógica de performance (desempenho) de julgamentos e comparações pela ética de uma política linguística.

Assim, as formas de organização das aulas são prescritas por documentos oficiais e fiscalizadas pela Gestão Escolar, de tal modo que, o diretor assistia frequentemente às aulas dos professores a fim de garantir a não propagação de ideias contrárias à organização social e política. E, as formas de avaliação dos alunos classificadas em ótimas, boas, sofríveis e más. Segundo Di Renzo (2012), além dos exames de admissão e aprovação em final de ano, havia também os exames de promoção, sendo que no 1º ano, o conteúdo das provas versava sobre a análise de léxico de textos e questões de gramática (material do livro didático trabalhado em sala); no 2º ano, exigia-se escrita e análise sintática de texto; no 3º ano, composição e análise sintática e, por último, no 4º ano, produção textual e três questões de Gramática Histórica. Os alunos aprovados em todos os exames, concluído o 6º ano, recebiam o diploma de Bacharel em Ciências e Letras, devidamente registrados no Departamento Nacional do Ensino.

Como forma de premiação, o aluno tinha o retrato exposto na unidade escolar, sempre fazendo menção ao bom comportamento, esforço e respeito pelas normativas do colégio. E, no cultivo de exaltação do/de aluno modelo, foi destinada uma sala específica com seis bancos de honra, situados na 1ª fila, lugares concebidos aos alunos com média superior a 7,00 nas provas bimestrais, cujos nomes eram escritos em quadro especial que deveria ser colocado na portaria do estabelecimento.

Quanto às premiações aos professores, que cumpriam fielmente as normas de ensino, estas eram concedidas como uma forma de “recompensa”, a concessão de aposentadoria, por deveres cumpridos ou o direito à licença. E, as penalidades para o docente que usasse a aula para pregar doutrinas subversivas à ordem legal do país, teria a redução de um terço do seu vencimento no período de férias de janeiro e fevereiro, a suspensão de 15 dias quando o professor faltava com a ordem, a moralidade e a disciplina na instituição e, nos casos do uso indevido de livros e/ou compêndios não autorizados pela Congregação, a punição era a demissão e o pagamento de multa no valor de 30 a 60\$000 contos de réis (Di Renzo, 2012).

A escola, calcada nos ideais de Estado positivista-capitalista, concebia o Saber da Ciência no (trans)formar o sujeito modelo - adestramento a forma irreversível da forma-sujeito capitalista e a construção imaginária do estado, relativa ao espaço fronteiro vai sendo simulada (de inóspita e inacessível à pródiga e afável) frente ao interesse de nacionalização/modernização republicana. Paralelamente, a essa representação a (des)territorialização física e cultura implementada pela forma jurídicas (direitos e deveres) e regulamentada pelo legislativo propagava a “unidade da nação”, não só pelo processo de escolarização, mas também as campanhas publicitárias que anunciava o desenvolvimento e o progresso. Assim, propaga entre as décadas de 1960 e 1980, os movimentos migratórios, movidos pelos noticiários (rádio, televisão, jornais) de “facilidade” de aquisição longínquas de terras altamente produtivas, várias agroempresas (agropecuária e especulação imobiliária), financiadas por recursos públicos (incentivos fiscais)³ se instalaram em solo mato grossense (Rosa *et al.*, 2017).

Podemos observar que o estado de Mato Grosso foi organizado sob uma racionalidade funcionalista que viabiliza a estruturação social a partir dos interesses econômicos dominantes, assujeitando seus habitantes às suas capacidades biológicas. Esse processo de (des)territorialização

³ Programas de desenvolvimento, por exemplo: PIN, PROTERRA, POLAMAZÔNIA, POLOCENTRO E POLONORESTE.

atinge tanto o espaço quanto os próprios sujeitos, por meio de uma lógica urbanística de base liberal, sustentada na categorização, classificação, divisão e disciplinarização.

A gestão política, articulada pelo Aparelho Ideológico de Estado escolar e, sustentada pelo discurso jurídico-econômico, opera o (in)(en)formar os sujeitos com base no controle e na reprodução das relações de poder. Essa atuação inscreve-se em uma formação discursiva capitalista que promove divisões, disjunções e interdições. Movimentos que se materializam nas fronteiras simbólicas e geram efeitos de resistência e de (des)identificação. É nesse cenário que se configura a crise do ensino, como efeito da tensão entre os processos de normatização institucional e os gestos de ruptura simbólica dos sujeitos.

Em síntese, a “crise do ensino”, tal como compreendida neste trabalho, não diz respeito apenas aos problemas técnicos, pedagógicos ou aos índices do sistema educacional, mas se configura como uma pista de que a ideologia é um ritual com falha (Pêcheux, [1975] 2009). Para sustentar o nosso procedimento analítico, destacamos os pressupostos teóricos de Althusser (1970), a escola como Aparelho Ideológico de Estado, central na (re)produção da ideologia dominante, que (en)forma os sujeitos a partir das condições materiais de existência; de Foucault ([1978] 2008), que destaca a escola como principal mecanismo jurídico-político de governamentalidade, atuando sobre a “performance de corpos e saberes”, mas que funciona também, assim como em Althusser, como palco das lutas de classes.

Para desenvolver essa relação entre poder e resistência da escola, buscamos em Courtine ([1981] 2009), em seus estudos sobre Foucault, a constituição histórica dos corpos enquanto lugares onde se corporificam as materialidades do poder, de onde derivam os desvios, as falhas e a (des)identificação às margens. É nesse ponto que, à luz da teoria discursiva, destacamos Pêcheux ([1983] 2015), enfatizando o papel da língua(gem) como campo de instabilidade e equívoco, em que o discurso não fecha sentidos, mas os faz oscilar entre formações ideológicas em confronto. A crise, então, não é ruptura externa, mas efeito do próprio funcionamento da linguagem, que migra às fronteiras, movimenta e escapa à institucionalização, evidenciando o real da língua e da história, conforme Orlandi (2012). Desse modo, a crise do ensino se apresenta como a manifestação simbólica das margens silenciadas nos processos de subjetivação. A escola assume, assim, o lugar de (trans)formação, tensionando os modos de dizer e de existir que escapam à captura completa pela ordem dominante.

Nos próximos capítulos, buscamos dar visibilidade a esses deslocamentos discursivos e tensionamentos ideológicos que atravessam o Avalia - MT, tomando a escola como espaço político e de confrontação entre o imaginário da homogeneidade e as múltiplas formas de (r)existir.

CAPÍTULO II

A RESSONÂNCIA DO PROCESSO DE (DES)TERRITORIALIZAÇÃO DE MATO GROSSO E SUA IMPLICAÇÃO NA/PARA EDUCAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NO MUNDO HODIERNO

A história das ideias é inseparável da ética e da política. Pensando o lugar do conhecimento na sociedade atual e o político como constitutivo da própria produção da língua nacional (Di Renzo, 2012).

O estado de Mato Grosso se caracteriza enquanto espaço em que se materializam gestos de interpretação específicos do seu processo histórico de (des)territorialização. Descrever a organização (arranjo das unidades) da discursividade, do estado, sedimentada na sua historicidade, nos lança a compreensão do funcionamento da ordem, a sistematicidade sujeita ao equívoco na sua relação com o real, do discurso urbano na articulação do simbólico e do político, e, consequentemente, na assimilação dos modos como o estado tende de administrar as políticas educacionais frente aos interesses do mundo hodierno (Orlandi, 2004).

Como vimos, no capítulo anterior, Mato Grosso é uma injunção de trajetos, vias, (des)territorialização e traçados regulamentados desde o período colonial à (re)produção das relações sociais de nacionalização/modernização.

Nesse percurso, a escola, ao transitar de um sentido normativo para uma lógica de policiamento, assume o papel de interpelar o sujeito em dimensões históricas, políticas e linguísticas, viabilizando o consenso sobre sociabilidade e urbanização. Segundo Orlandi (2012), esse processo de generalização “representatividade homogênea” há um apagamento da experiência do(a) real(idade) do espaço social, pela categoria do saber urbano, seja em sua forma erudita (discurso do urbanista) seja no modo do senso-comum, do administrativo, no discurso do Estado tomando a forma jurídica. Ainda, conforme a autora, “resulta daí uma deriva ideológica que homogeneíza a forma de significar” o estado. Ou seja, em “consenso” a forma privilegiada dos estados referência em modernização, por exemplo, no período de colonização, o estado do Rio de Janeiro, tem a posição de referência “espelho” e, em seu entorno dissolve uma verticalização social (modelo) a ser seguido pelas demais regiões do nosso país, no que se refere ao linguajar, ao desenvolvimento urbanístico e à civilidade.

No processo de verticalização social, o *socius* e o *hostis* se distinguem, e a política, através do processo de escolarização, no estado de Mato Grosso, delimita os que vivem em contiguidade, a partir de níveis de dominação, isto é, o *socius* como aquele que está dentro da “escola” e o que está fora de *hostis*. Cria-se um imaginário de pertencimento e, ao mesmo tempo, aumenta o potencial de hostilidade entre habitantes da região (Orlandi, 2012).

Assim, a materialidade simbólica regional (fronteira) é silenciada pela sociabilidade da modernização, interditando o sentido do real. A tentativa de universalidade reduz a quantidade a uma questão administrativa de domesticação/disciplinarização, o cidadão homenageado a uma estatística limitante. O simbólico-político trabalha fielmente/unicamente na relação dicotômica de distinção entre *socius* e *hostis*. São essas imagens enunciativas sobre o processo de (des)territorialização que constituem as redes de filiações histórica que (in)formam as políticas educacionais, dito de outra maneira, a busca pela homogeneidade efeito do processo de colonização que ressoa/atualiza na tentativa de captura dos denominados *hostis* até hoje. E, a essa resistência que é chamada de “crise/fracasso escolar”.

Um ponto inicial de entrada à constituição do Avalia - MT, da nossa pesquisa, consiste em traçar uma esquematização, no Quadro 1, das principais políticas públicas voltadas para a educação em nível nacional e estadual até o documento (arquivo), que formaliza a sua implantação. Nos arquivos, na tensão entre o acontecimento e a memória, são alocados gestos de interpretação dos que têm direito a dizer e o que ser objeto de leitura. No processo de descrição e teorização, observaremos o funcionamento das alianças das inscrições políticas, bem como os antagonismos presentes. Vale ressaltar que nenhum arquivo institucionalizado é inesgotável e, nesses processos de retomadas e deslocamentos, os dizeres inter-relacionam e materializam uma dada memória histórica.

Quadro 1 – Principais políticas públicas voltadas para a educação em nível nacional e estadual

1970: Expansão da rede estadual de ensino em Mato Grosso, impulsionada pela migração interna e pelo crescimento econômico na região devido à expansão agrícola e ao processo de urbanização;
1971: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 5.692, estabelece a obrigatoriedade do ensino de 1º grau (fundamental) e integra o ensino profissionalizante ao nível médio e na inclusão de ensino profissionalizante, mas não tem foco específico na valorização dos professores;
1979: Divisão do estado de Mato Grosso, criando o estado de Mato Grosso do Sul. Esta divisão impactou a organização administrativa e educacional do estado, levando a uma reorganização das políticas públicas, incluindo a educação;

1983: Criação do Programa de Formação de Professores para o Ensino de 1º Grau pelo Ministério da Educação (MEC), visando melhorar a qualificação dos professores;
1985: Criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que se desmembra do Ministério da Cultura, centralizando a gestão da educação;
1988: Promulgação da Constituição Estadual de Mato Grosso, alinhada com a Constituição Federal, que garante a educação como um direito de todos e dever do estado e da família. E, estabelece a valorização dos profissionais da educação como um princípio fundamental, incluindo o direito a planos de carreira, piso salarial profissional, e ingresso por concurso público. O documento define diretrizes para o desenvolvimento da educação no estado;
1996: A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) impacta a reorganização do sistema educacional em Mato Grosso, promovendo uma revisão das diretrizes curriculares, da gestão escolar e estabelece a formação em nível superior para professores da educação básica e a valorização dos profissionais por meio de formação continuada e planos de carreira;
1997: Implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que promove a redistribuição de recursos para o ensino fundamental com base no número de alunos matriculados e destina parte dos recursos para o pagamento de salários de professores, promovendo a redistribuição de recursos entre os municípios;
1998: Criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), inicialmente como um exame para avaliar o desempenho dos estudantes do ensino médio;
1998: Criação do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado, buscando atender a demanda de trabalhadores migrantes e da população rural, especialmente em áreas recém-colonizadas;
2001: Plano Nacional de Educação (PNE) é aprovado pela Lei nº 10.172, estabelecendo diretrizes e metas para a educação no Brasil para a próxima década, que inclui metas para a valorização dos professores, como a melhoria das condições de trabalho e a garantia de planos de carreira;
2001: Mato Grosso adere ao FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), redistribuindo recursos para o ensino fundamental com base no número de alunos matriculados;
2005: Implementação do Programa Universidade para Todos (ProUni), que concede bolsas de estudos integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior para estudantes de baixa renda;
2006: Implementação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), ampliando o financiamento para toda a educação básica e garante o pagamento de salários dos professores de todas as etapas;
2007: Introdução do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), uma série de políticas e iniciativas para melhorar a qualidade da educação no Brasil;
2008: Lançamento do Programa de Desenvolvimento da Educação Básica (PRODEB) em Mato Grosso, focando na melhoria da infraestrutura escolar e na formação de professores, no mesmo ano é sancionada a Lei do Piso Salarial Nacional (Lei nº 11.738/2008), que estabelece um piso salarial para professores da educação básica em todo o país e determina um percentual mínimo de tempo dedicado a atividades extraclasse;
2010: O Brasil adota o Plano Nacional de Educação para a Década de 2011-2020, com metas que incluem a universalização da educação infantil, aumento da taxa de alfabetização de jovens e adultos, e a ampliação do acesso ao ensino superior; As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são atualizadas para reforçar a qualidade da formação inicial e continuada;

2011: Mato Grosso lança o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), alinhado ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com o objetivo de garantir a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental;
2011-2014: Mato Grosso implementa o Programa de Formação Continuada de Professores, focado na capacitação e na atualização dos docentes para melhor atender à diversidade educacional do estado;
2012: Lei nº 12.711 estabelece a política de cotas sociais e raciais nas universidades federais e estaduais, seguindo a política nacional de inclusão social; O Supremo Tribunal Federal (STF) declara a constitucionalidade da Lei do Piso Salarial Nacional, assegurando o direito dos professores ao piso salarial mínimo;
2014: Novo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) é sancionado pela Lei nº 13.005, definindo 20 metas para a melhoria da educação no Brasil nos próximos dez anos, tendo como uma das metas a valorização dos professores, incluindo a formação inicial e continuada, a melhoria das condições de trabalho e a remuneração adequada;
2014: Aprovado o Plano Estadual de Educação (PEE, 2014-2024) em Mato Grosso, alinhado com o Plano Nacional de Educação (PNE). O plano define metas específicas para melhorar a qualidade do ensino, expandir o acesso e garantir a inclusão educacional; Mato Grosso implementa o Programa de Formação Continuada de Professores, focado na capacitação e na atualização dos docentes para melhor atender à diversidade educacional do estado;
2015: Lançamento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que oferece cursos de licenciatura gratuitos para professores em exercício sem formação adequada; Criação de programas de incentivo à formação em serviço e concessão de bolsas para professores que buscam pós-graduação, alinhando-se às metas do PEE e PNE;
2016: Aprovação da PEC 241 (Emenda Constitucional 95/2016), que estabelece um teto para os gastos públicos, incluindo a educação, por 20 anos. Isso gera debate sobre os impactos futuros no financiamento da educação pública;
2016: Readequação orçamentária em função da PEC 241 (Emenda Constitucional 95/2016), que impacta o planejamento de gastos futuros em educação no estado, com debates sobre os limites impostos aos investimentos em educação;
2020: Adaptação das políticas educacionais para o contexto da pandemia de COVID-19, com a adoção do ensino remoto emergencial e a implementação de estratégias para mitigar os impactos na educação básica e superior, incluindo a ampliação do acesso a tecnologias digitais e à readequação curricular. Isso inclui a criação de plataformas digitais de aprendizagem, a distribuição de material didático impresso para alunos sem acesso à internet, e a capacitação de professores para o uso de tecnologias digitais. A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT) desenvolve programas específicos para mitigar o impacto da pandemia na educação, com isso são implementadas políticas emergenciais para apoiar os professores, incluindo a oferta de formação para o uso de tecnologias digitais e a adaptação para o ensino remoto;

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir do funcionamento entendido como “atualização de ‘novas’ políticas” no contexto e no espaço de memória, podemos olhar à trilha cronológica (historicidade) das políticas públicas voltadas para a educação (macro e micro) de nossa Nação. Por conseguinte, nos possibilita compreender o jogo das adaptações para atender a “civildade”, o lugar da constituição do país, da

“brasilidade” (Língua Portuguesa *do* Brasil/ Língua Portuguesa *no* Brasil) - a produção de ciência com consequência à política consensual. Ou seja, os modos como essas políticas operacionalizadas a partir de uma memória coletiva trabalham no sentido de intercambiar o social (preservação da ideologia dominante) a uma regularidade que silencia o processo histórico-político, atualizando o espaço do enunciável para atender as demandas, pela falta. No primeiro momento, para que o brasileiro saiba a língua do colonizador, em seguida o que deve e pode saber (gestão de aprendizagem) para a construção e representação da unidade e da identidade (Língua/Estado/Nação). Uma verdadeira metaforização onde as margens de manobras são bastantes reduzidas.

Desse modo, propomos um olhar analítico voltado à compreensão dos lugares que alunos e professores ocupam no processo de significação das políticas públicas, focalizando, sobretudo, nos modos como são produzidos e administrados os sentidos, em torno dessas posições-sujeito, particularmente, no âmbito do Avalia - MT.

Segundo Orlandi (*apud* Scherer, 2006, p. 22) “não há nenhuma Linguística perdida que nós podemos encontrar de repente, mas há elementos de arquivo, há possibilidade de você construir arquivos”, isto é, são as questões norteadoras do analista sobre o funcionamento dos arquivos que o conduzirão. É a descrição no confronto com a interpretação que ao (re)ler o arquivo acessamos a materialidade da língua na discursividade do arquivo. A língua é a porta para o acesso ao lugar de inscrição do político (Lei), permitindo a administração dos sentidos e a iminência de determinado sentido. Nessas condições, a crise, tal qual vive o cenário educacional, desloca e desregula como uma forma-limite, em que o simbólico e o político se confrontam, de maneira explosiva, em distintas direções: politicamente, culturalmente e etnicamente.

Nesse movimento de desterritorialização dos sentidos que atravessam as políticas públicas educacionais, buscamos, em um primeiro momento, analisar descritivamente os (des)caminhos pelos quais o poder estatal, por meio da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), articulou a organização e a constituição da implantação do Avalia - MT, com atenção especial ao processo de assujeitamento (constituição do sujeito por meio da interpelação ideológica) que determina o lugar e o papel atribuídos ao corpo docente nesse contexto. Tal movimentação constitui o foco principal de nossa pesquisa.

2.1 O processo de implantação do Avalia - MT

Na apresentação do documento de implantação (versão da consulta pública), a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) define que a Política Educacional de Avaliação da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Estado de Mato Grosso foi pensada por meio de um regime de colaboração com os municípios mato-grossenses, como garantia ao direito de aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos estudantes (Mato Grosso, 2021).

Ainda na apresentação, o documento destaca que na atual conjuntura a política de avaliação ocupa um lugar de centralidade e complexidade, ampliando de microavaliações (internas) para as macroavaliações (externas), tornando-se legitimadas a implementação, ao acompanhamento e ao investimento em políticas públicas educacionais de modo a garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes (Mato Grosso, 2021).

Sendo assim, segundo o documento, os resultados e a análise dos dados obtidos, após o processo avaliativo, são possíveis realizar uma investigação macro do processo de ensino e aprendizagem. E, nesse contexto:

O professor conhece o diagnóstico de cada estudante, da turma e a gestão escolar tem um mapeamento da escola. Portanto, os gestores da educação obtêm uma visão global do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do estado de Mato Grosso, desde as unidades educacionais até a mantenedora do sistema público estadual de ensino (Mato Grosso, 2021, p. 7, grifo nosso).

Observamos que a Seduc se inscreve em um “mapeamento da escola”, sustentado por discurso que hierarquiza a demanda organizacional para execução da política, em que a base organizacional produz um efeito de inversão para atender a organização administrativa. Ou seja, a política é pensada a partir de uma lógica de escalonamento, como podemos observar nos dois trechos desse recorte do Avalia – MT: “os gestores da educação obtêm uma visão global do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de Mato Grosso” (índices nas avaliações), (Mato Grosso, 2021) e “os gestores (têm um mapeamento da escola - mensageiros) e o professor (executor) conhece o diagnóstico de cada estudante” (Mato Grosso, 2021).

Esse processo de organização é posto em relação à Ciência, ao Estado e ao Sujeito, como lugar da textualização do político à revelia da ideologia. Essa ideologia é relativa à formação ideológica de meritocracia. Segundo Di Renzo (2012), há um funcionamento calcado nos ideais positivistas que se presume a administração das “unidades educacionais até a mantenedora do sistema público estadual de ensino” em nome do que se chama de a “ordem” e o “progresso”; isto é, a relação

dicotômica, aqueles que pensam e aqueles que executam. Um controle (de)limitado sobre as práticas pedagógicas, afastando, assim, a possibilidade de uma gestão democrática e participativa.

O ato de delegar aos docentes a ação de “diagnosticar” produz o efeito de uma organização invertida da pirâmide educacional, na qual a responsabilidade do estado se restringe ao planejamento de cunho jurídico-político, enquanto a práxis de “dar vida” ao “progresso” da política depende unicamente de seus executores: gestão escolar, professores e alunos. A esses sujeitos é atribuído um lugar multifuncional, com a “missão” de otimizar e alavancar os índices gravíssimos da educação básica, mesmo diante das péssimas condições arquitetônicas, trabalhistas e das profundas desigualdades sociais. Mudam-se as políticas de ensino, mas as ações do estado permanecem as mesmas: negligenciar e silenciar a precariedade das escolas de Mato Grosso.

Nessa direção, os discursos, materializados no documento da consulta pública para a apresentação “sugestiva” da política pública do Avalia - MT, se inscrevem numa memória discursiva de falta constitutiva presentificada nas relações históricas e sociais do ensino em Mato Grosso e, produzem efeitos de sentido de “inéditas” e de legítimas, uma vez que silenciam os sentidos escancarados (do insucesso das políticas anteriores) que, na verdade, importam realmente. E, atualizam um acontecimento discursivo, fazendo circular outros sentidos.

O documento de consulta pública representa um ato do regime democrático da Constituição Brasileira de 1988, instituído pelo artigo V, parágrafo XXXII, cujo objetivo é assegurar ao cidadão o direito de conhecer e ter acesso às informações da administração pública. Nesse sentido, sustentado pela Lei do Acesso à Informação, nº 12.527 de 18 de novembro de 2011, produz o efeito de transparência da política, garantindo aos cidadãos o acesso à informação e à participação.

Segundo Campos (2021), não se trata de garantir que todos os cidadãos sejam ouvidos, mas de uma estratégia do Estado para individualizar os sujeitos, conceito que, na perspectiva da Análise de Discurso, se refere ao processo pelo qual os indivíduos são colocados em posições discursivas isoladas, apagando o real da história e sua materialidade. Nesse processo, o sujeito é constituído como uma entidade autônoma, responsável, com direitos e deveres. Através da articulação simbólica-política, o sujeito estabelece sua inscrição na formulação discursiva e sua posição-sujeito na formação social, o que lhe confere uma condição de identificação, limitando e controlando suas ações e pensamentos. Ou seja, a consulta pública serve como uma encenação da “participação” da comunidade educacional e da sociedade.

Mas a língua(gem) é constituída por traços significantes, e as “marcas” linguísticas não se estruturam segundo uma ordem lógica. Migram. Significam. Deslocam. (Re)organizam. E, o real da língua manifesta o “político da ideologia burguesa do Homem” (Gadet; Pêcheux, 2010).

A proposta de “transparência” da política educacional, elaborando *a priori* uma consulta pública, produz um efeito de pertencimento do social (dos não incluídos). O político joga com a organização desigual do real. E, apaga seu caráter de divisor das diferenças.

O funcionamento do político no processo de democratização dessa política educacional produz o efeito de consenso, ou seja, “todos” (sociedade e legislativo) participaram da elaboração do Avalia - MT. É esse efeito de consenso que permite ao estado agir (mesmo que coercitivamente) em nome da Lei, é o que permitirá ao governo exercer o poder regulador sem tensão.

Segundo Dias (2011), é o efeito do consenso de igualdade que submete os sujeitos ao controle do Estado, pois o ato de ‘incluir’ já carrega em si o sentido de domesticação e separação. O gesto de ‘valorização’ do sujeito, por parte do Estado, cria um sentimento de pertencimento e utilidade, levando-o a acreditar que participa do ‘consenso’ na construção de um ensino de qualidade.

É esse lugar de pertencimento de um indivíduo livre de coerções e responsável, instituído pela relação entre o jurídico (direitos e deveres) e o administrativo (política) que, na Análise de discurso, chamamos de processo de individuação, isto é, o indivíduo não é mais a unidade, mas um sujeito interpelado ideologicamente, ao submeter-se à língua(gem), constituindo a forma-sujeito-histórica (Capitalista), um constructo, referido pelo Estado (Instituições) (Orlandi, 2017).

O corpo do sujeito, desse modo, assume uma relação com o social. Esse funcionamento joga o corpo uno e (in)divisível como logicamente estabilizado. O corpo-discurso surge estreitamente relacionado a novas formas de assujeitamento à ressonância (representação) da ideologia. Porém, nada adianta silenciar as subjetividades do corpo, pois, assim como a língua não é passível de domínio, a ideologia tampouco é um corpo orgânico. O corpo tem suas materialidades significantes, que o impulsionam (inconsciente), desviam, escapam pelo de-limite da fronteira, no lance indefinido das suas interpretações/sacadas. É um momento de resistência no interminável jogo solitário de (r)existência.

Aqui, consideramos a dissimetria (distintas formas de constituição e modos de significar) como lugar da manifestação do espaço, sujeito, sentidos e como lugar de resistência ao logicamente estabilizado. Conforme Orlandi (2017), a singularidade que é constitutiva dos sujeitos e dos sentidos não pode ser significada do lugar do outro. Assim, a posição social “x” não tem simetria com a posição

“y”, há falhas e equívocos, seja da língua ou da história. Nesse cenário, compreendemos a escola, no espaço limítrofe de Mato Grosso, como uma “zona de litígio”, que, instaurada em um ideal liberalista e articulada pelas práticas jurídico-políticas e ideológicas, dividiu/divide historicamente a produção de sentidos, cujo principal mecanismo de sustentação é o político-científico: *socius* e *hostis*.

A partir dessa divisão, temos a chance de encontrar o real da história que produz acontecimento, desterritorializando as linhas de clivagem, um efeito de retorno daquilo que trabalha nas margens dos discursos, desidentificado com a regra do jogo do sujeito pleno (jurídico-político). Lançado em um drible perigoso, trata-se de um ato de coragem da fronteira em amor à Pátria.

Dessa forma, observamos como o sujeito e os sentidos se deslocam entre os limites do *socius* e do *hostis*, tensionando os dizeres (ecos), as práticas políticas, e aqueles que ficam do lado desviante das fronteiras do dizer. No século XVII, essa distinção representa a organização urbana, associada à representação do imaginário de modernização regional. Assim, sob o efeito do consenso das políticas públicas, o Estado individua os sujeitos em forma material (capitalista), resultante da simbolização da relação entre o espaço citadino e os sujeitos que nele habitavam. Ou seja, o corpo social e o corpo urbano formam um imaginário performativo político-administrativo.

No domínio das relações de sociabilidade capitalista, emerge a fragmentação individualista da “luta heroica” do sujeito para (sobre)viver. Aqui, as instituições, por exemplo, a escola, é a principal aliada na (en)(in)formação dos modos existenciais do capitalismo, pela disciplina e pela competência. Trata-se de uma relação em que o Estado articula o simbólico com o político à individualiz(ação), que assume uma posição-sujeito identificada com a formação discursiva determinada pelo próprio Estado.

Todavia, o social tem uma ordem do real que é constitutiva da sua história e que resiste a ser simbolizada: é a fronteira (zona de litígio). Esse atravessamento nos permite pensar os modos de configuração do espaço, dos sujeitos e dos sentidos, bem como sua materialidade discursiva. O lado *hostis* representa a desidentificação com a formação discursiva dominante; é o lugar em que a subjetivação é impossível, mas que sem cessar deriva. Resiste contra as condições de dominação. Luta pela democratização dos direitos fundamentais e dos direitos sociais.

Nessa linha tênue, na relação entre o jurídico e o administrativo, que o equívoco se (re)produz nas criações das políticas públicas. O jurídico e o administrativo - em relação ao consenso - é o lugar da marginalização. Segundo Orlandi (2010), o imaginário do mundo capitalista, as formas de

indivíduo do sujeito, pelo Estado, estabelecidas pelas instituições, resultam em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade.

Nesse cenário de divisões, disputas e interdições, instala-se o Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso (Avalia - MT), enquanto um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite a realização de um diagnóstico da educação básica do Estado de Mato Grosso e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante (Mato Grosso, 2021).

Conforme Orlandi (2013), as políticas públicas se textualizam sob o modo de uma memória documental administrativa (instituições), jurídica (direitos e deveres) e pedagógica (transmissão de conhecimento, formação de cidadãos) para manter a organização do urbano. Nesse sentido, a divisão, a interdição e o silenciamento tendem a impedir o trabalho de novas (e reais) necessidades da sociedade, ou seja, há um recobrimento pelas condições materiais de existência (estrutura linguística) sobre as quais se desenvolvem os processos discursivos (as distintas materialidades discursivas da fronteira). Entretanto, quando os sentidos são reprimidos, eles encontram uma forma de significar por outros trajetos. Resistem. Avançam a fronteira das regras que reduz o homem em suas possibilidades de vida (Pêcheux, [1983] 2020).

Sendo assim, ainda na página do site, o estado de Mato Grosso afirma “o Avalia - MT configura-se como uma política pública de monitoramento da qualidade educacional do processo de ensino e aprendizagem do Estado de Mato Grosso”. Sob essa égide, o estado, sustentado pelo discurso jurídico, por meio da portaria nº 626/2019/GS/SEDUC/MT, elabora o Avalia - MT, que visa a estruturação de uma criação de uma Comissão Paritária, para elaboração da Política de Avaliação Educacional e, segundo o Art. 3º, a função da Comissão Paritária é:

- I - Analisar os resultados da avaliação realizada em 2018 como experiência piloto e aproveitar os indicadores para elaborar a Política de Avaliação Educacional, reestruturando os quatro módulos do Programa Avalia - MT;
- II - Definir Diretrizes para Avaliação Educacional em três níveis da dinâmica educativa: avaliação para a aprendizagem; avaliação para desempenho profissional e avaliação institucional;
- III - Definir conceitos para valoração da avaliação;
- IV - Analisar, reelaborar e acompanhar a validação das matrizes de avaliação;
- V - Definir a metodologia para elaboração da avaliação educacional;
- VI - Analisar os resultados da avaliação e encaminhar os relatórios com os indicadores para Secretaria Adjunta de Gestão Educacional;
- VII - Organizar Grupo de Trabalho (GT) para elaboração dos instrumentos de avaliação (Mato Grosso, 2019, p. 13).

A língua(gem) materializada no dizer do estado, no inciso I, diz: “Analisar os resultados da avaliação realizada em 2018 como experiência piloto e aproveitar os indicadores para elaborar a Política de Avaliação Educacional”. Esse dizer nos permite compreender o funcionamento político-administrativo da escola como uma articulação de limitações, normas e formas sistematizadas de (in)(en)formação, que resultam em práticas marcadas por um saber interpretado, a partir da relação bio-política-econômica. Conforme Orlandi (2002, p. 161), “à medida que o Estado se define e nossa sociedade tem sua forma, a cientificidade é um argumento para a afirmação dessa identidade. A ciência é um argumento do Estado. E isto afeta a questão da língua e do saber sobre ela”. Vimos, assim, que a ciência se constitui nesse lugar da razão que determina como a língua e o saber sobre ela funcionarão nas políticas públicas de ensino.

O discurso e os procedimentos político-científicos podem ser visto em “Definir Diretrizes para Avaliação Educacional em três níveis da dinâmica educativa: avaliação para a aprendizagem; avaliação para o desempenho profissional; e avaliação institucional”. Esse dizer viabiliza prática avaliativa como processo de individuação e de fixação identitária às vicissitudes da forma-sujeito capitalista. Assim, “Definir conceitos para valoração da avaliação” significa uma questão de manutenção do imaginário de unidade “protótipo escolar”, isto é, uma questão hegemônica de (re)produção, sobretudo, em relação ao espaço imaginário (fronteira) que delimita, pelas estatísticas (índices), a visão oportunista e pragmática da diversidade: separação dos protagonistas (*socius*) e dos antagonistas (*hostis*).

Dito de outra maneira, é o jogo linguístico que deparamos como a emergência do silenciamento de outros sentidos, isto é, há uma tentativa de administração por um gesto de interpretação, em que essa domesticação silencia o real da cidade. Assim, o estado administra o político à prática científica “processo de escolarização”, para atender aos dispositivos ideológicos da forma-sujeito em que vivemos. Observamos como a ciência e a política se conjugam nos processos discursivos dos quatro módulos que regulamentam as subdivisões da política do Avalia - MT:

- a) Módulo I - Avaliação Institucional das unidades escolares e diagnóstico da realidade escolar e reelaboração do PPP;
- b) Módulo II - Avaliação para Desempenho dos Profissionais (professores, técnico administrativo educacional e apoio administrativo educacional);
- c) Módulo III - Avaliação para Desempenho da Gestão (diretores, secretário escolar, coordenadores pedagógicos e assessores pedagógicos);
- d) Módulo IV - Avaliação para Aprendizagem dos Estudantes (Mato Grosso, 2019).

A estruturação hierárquica coloca em cada sujeito a incumbência/responsabilidade dentro de cada módulo enquanto uma projeção mecânica que garante o funcionamento efetivo do sistema, tendo como objetivo a eficiência e eficácia para obtenção do aumento da “rankeabilidade” de resultados. Dessa forma, a política estrutura-se em uma esquematização de auto-legislação em que a educação é colocada como base organizacional (estratégica, utilização de método qualitativos e de controle) para a (sobre)vivência da/na sociedade.

A prática pedagógica do docente deve estar intrinsecamente relacionada à prática de avaliar, considerando que nesse processo não só o aluno é avaliado, mas também a prática pedagógica do professor. Isso pode ser observado no Avalia – MT quando diz: “avaliar o processo de ensino e aprendizagem implica em uma tomada de decisão no sentido de se ter claro qual formação proporcionar para o estudante e para qual modelo de sociedade se quer construir” (Mato Grosso, 2021, p. 17). Verificamos no dizer do estado a tentativa da política em administrar o processo de mundialização. Ou seja, precisa deixar “claro qual formação proporcionar para o estudante e para qual modelo de sociedade se quer construir”, essa tomada que implica a implantação do Avalia - MT.

Na obra de Foucault ([1971] 1996) intitulada *A ordem do discurso*, que se refere à aula inaugural ministrada por ele no *College de France*, em 02 de dezembro de 1970, o autor faz menção ao funcionamento das redes de sentido nos dizeres sustentados pelo Estado. O autor afirma que a relação entre as formações discursivas e os poderes que as permeiam são cerceadas por discursos que sustentam a organização⁴ da sociedade, sendo assim o discurso é constituído aquém daquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo que o poder deseja.

Pêcheux ([1983] 2020), ao retomar a noção de ordem do discurso formulada por Foucault, realiza um deslocamento que inscreve tal noção no interior da perspectiva materialista da Análise de Discurso. Assim, a observação da ordem e da organização deixa de se limitar às redes de poder que regulam os dizeres e passa a considerar a materialidade da língua e da história como constitutivas do próprio funcionamento discursivo. Desse modo, partimos do princípio de que há um real da língua e um real da história, e é no entremeio dessas duas regiões - a materialidade - que se tornam visíveis as fronteiras do simbólico, permitindo compreender a ordem discursiva não apenas como regra, mas como funcionamento atravessado pela falha, pelo equívoco e pela interpretação. É nessa perspectiva que os gestos de interpretação do sujeito, marcados por sua posição descentrada, evidenciam que o

⁴ Para Análise de Discurso a ordem está no domínio do simbólico (a sistematicidade sujeita ao equívoco) e a organização está atrelada às questões empíricas e ao imaginário (o arranjo das unidades) (Orlandi, 2017).

discurso funciona como efeito de sentidos entre interlocutores, o que estabelece a continuidade analítica entre o modo como a ordem opera em Foucault e a forma como é deslocada por Pêcheux em direção à sua determinação histórico-ideológica. Dessa forma, ao considerar que o real da língua é atravessado pela história e pela ideologia, torna-se possível compreender que o próprio movimento da língua - marcado pela falha e pelo equívoco - se projeta no funcionamento do discurso, onde os sentidos se constituem, circulam e se deslocam nas relações entre sujeitos.

Nessa relação que articula o movimento da língua ao funcionamento do discurso e, conseqüentemente, à constituição dos sentidos nas relações entre sujeitos, que o estado de Mato Grosso, em busca do “controle” do poder e para “ter” o poder, utiliza como mecanismo de articulação a língua(gem) sustentada pelas instituições, a ciência e a política, de modo que todo e qualquer gesto de interpretação é selecionado nos princípios do discurso jurídico (constitucional) e condicionada aos filtros da ordem do administrativo, ecoando o estilo seletivo da/para forma-sujeito-histórica.

A língua(gem) é o lugar do confronto do político onde se estabelecem as dominações, sobretudo representa o lugar de organização de uma desigualdade real, estruturalmente reproduzida por uma divisão política no ensino de língua (Gadet; Pêcheux, 2010). Por esta razão que a escola representa na sociedade a instituição (Aparelho Ideológico de Estado) de extrema relevância. É na escola que aprendemos a língua, a história e a geografia da nação eurocêntrica, mais que isso, aprendemos como “ser” e “pensar” nacionalmente, de um modo atrelado à falácia do imaginário de “um”. Onde reina a performatividade da língua de Estado em detrimento à diluição do real da história, de sua materialidade. O universal funcionando, na escola, como espaço de segregação.

Sob a perspectiva discursiva materialista, o funcionamento do dizer é constituído por uma materialidade (opacidade) que funciona a partir das determinações históricas das condições de produção, que constituem as posições-sujeito falantes. Há uma linha tênue que delimita/administra a fronteira do dizer, ou melhor o sujeito não é totalmente livre e autônomo para dizer, isto é, na verdade ele acaba “querendo” dizer o que pode e deve ser dito. O dizer é coagido a responder às demandas que se impõem a partir das relações de força de trabalho que organizam nossa sociedade capitalista.

O conceito de materialidades na Análise de Discurso lança um olhar sob a fronteira discursiva entre a história, a língua e o inconsciente que, segundo Pêcheux ([1975] 2016, p. 24) “resulta como heterogeneidade irreduzível: um remeio de falas ouvidas, relatadas ou transcritas, uma profusão de escritos mencionando falas e outros escritos”. Para o autor, a heterogeneidade é observada na repetição dos enunciados em séries e as contradições são analisadas no que se chamam os “enunciados

divididos”, “através dos quais se materializam linguisticamente as contradições interdiscursivas” (*ibidem*, p. 44).

No colóquio *Materialidades Discursivas*, realizado em Nanterre, na França, de 24 a 26 de abril de 1980 um dos idealizadores foi Pêcheux, o ponto focal de discussão foi a “questão teórica das materialidades discursivas que surge daquilo que resulta de heterogeneidade entre a história, a língua e o inconsciente” (Pêcheux ([1975] 2016, p. 09). Esse evento reuniu diferentes estudiosos⁵ (historiadores, linguistas e (psic)analistas), de áreas distintas, cujo objetivo era abrir um espaço de confrontação entre as disciplinas que se definem por campos radicalmente heterogêneos (a língua, a história, o inconsciente), mas que lidam todos com o discurso.

O discurso para Pêcheux é o lugar em que a ideologia se materializa que, por sua vez, é materializado pela língua(gem) em forma de texto, que de acordo com o autor é “sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (2014, p. 76). E, para analisar o discurso é necessário interpretar os sujeitos do dizer, como parte constitutiva de suas atividades sociais na história.

Para Ferreira (2010), o discurso é o “abrigo do sujeito” e seu acesso só é possível pela re(l)ação com a linguagem. Esse sujeito tem a ilusão subjetiva de que é dono de seu discurso, mas ele só significa na medida em que é assujeitado, no interior de uma formação discursiva. Dito de outra maneira, o sujeito não está dado, nem é reflexo direto de um processo biológico, mas é construído pelo campo da linguagem, pelo processo de identificação e, para se significar, submete-se a relações de subordinação, alianças e dominação. Esse ponto de entrelaçamento possibilita o deslocamento da ciência-piloto estruturalista para a reflexão procedimental e metodológica, tecida na re(l)ação entre as diferentes áreas do campo das ciências sociais e humanas: Linguística, Materialismo Histórico e Psicanálise.

Para compreendermos os caminhos de reflexão sobre a metodologia teórica da Análise de discurso, formulada por Michel Pêcheux, nos anos 60 e 80, na França, e reterritORIZADA por Eni Orlandi, no Brasil, a partir da década de 80, que sustenta o nosso trabalho, precisamos destacar o lugar das sistematicidades dos estudos linguísticos sobre a língua que a sustenta.

⁵ Dentre os quais, Michel Pêcheux, Paul Henry, F. Gadet, J. Authier-Revuz, J. J. Courtine, J. M. Marandin, J. Guilhaumou, D. Maldidier, C. Haroche), juntamente com colaboradores - linguistas, historiadores, psicanalistas que se reuniram para uma discussão viva sobre o campo epistemológico da Análise de Discurso.

Tanto a Linguística⁶ como a Análise de Discurso partem da premissa do estudo da sistematização da língua, no entanto a primeira considera a língua enquanto objeto autônomo e a segunda como materialização da ideologia, isto é, o discurso.

Para compreendermos esse lugar que concatena a Linguística à constituição teórica da Análise de Discurso, Pêcheux inaugura seus estudos a partir do objeto da Linguística (releitura de Saussure), ou seja, “a língua” atravessada pela ideologia (releitura de Althusser, no Materialismo Histórico) e pelo inconsciente (releitura de Lacan, com atenção no inconsciente). Esses três entrelaçamentos teóricos/epistemológicos representam uma tríplice aliança, que coexiste de uma relação de interdependência constitutiva. Segundo o autor, “nenhuma língua pode ser pensada completamente, se aí não se integra a possibilidade de sua poesia” (Pêcheux, [1975] 2016, p. 51). Dito de outra maneira, o autor estabelece a relação língua e ideologia na materialização do discurso (objeto de estudo da Análise de Discurso), configurando uma mudança desterritorialização, em que Pêcheux passa do terreno teórico do positivismo para o materialismo. Interrogando a interpretação a partir da não linearidade do sentido (em uma perspectiva não estruturalista). Em que a ideologia e inconsciente estão materialmente ligados (efeito da ordem da língua sujeita a falha).

O discurso para a Análise de Discurso é entendido como “efeito de sentido entre interlocutores” (Pêcheux, [1969] 2014), o que significa pensar/resistir às evidências que contornam as materialidades na/da língua a partir das três asserções: há um real da língua, há um real da história e há um real do inconsciente.

A articulação entre os diferentes campos das Ciências Humanas permite a constituição teórica da Análise de Discurso enquanto um método, mas também como lugar que concatena o político no jogo das relações de força que o conhecimento desempenha no social. Conforme Pêcheux ([1975] 1997, p. 24), “qualquer língua natural é também, antes de mais nada, a condição de existência de universos discursivos não-estabilizados logicamente, próprio ao espaço sócio-histórico dos rituais ideológicos, dos discursos filosóficos, dos enunciados políticos, da expressão cultural e estética”. Para o autor:

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” [...] ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições

⁶ A Linguística foi instituída como ciência piloto do estudo da linguagem, a partir da publicação e divulgação do Curso de Linguística Geral (CLG) - obra póstuma de Ferdinand de Saussure, em 1916, em que define a língua (sistema abstrato/ideologicamente neutro) como objeto de pesquisa. Para Saussure “a língua é um sistema de signos linguísticos, no qual, ‘de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas’ (Saussure, 2006, p. 23).

são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir esta tese dizendo: as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam (Pêcheux ([1975] 1997, p. 160).

O sujeito não é a origem do sentido, pois o sentido é constituído na história através do trabalho da memória, a incessante recuperação do já-dito. Desse modo, retomando a descrição do enunciado do Estado ao proferir a necessidade de deixar claro qual formação proporcionar para o estudante e para qual modelo de sociedade se quer construir, podemos pensar nessas condições a formação idealizada ao sujeito. Isto é, não se trata de qualquer tipo de formação (competências e habilidades), mas daquela constituída para a formação (disciplinarização) de um cidadão ideal.

A escola, segundo Foucault ([1987] 2014), é a instituição responsável para disciplinar os corpos hábeis à engrenagem da urbanidade:

O Normal estabelece-se como princípio de coerção no ensino com a instauração de uma educação padronizada e o estabelecimento de escolas normais; estabelece-se no esforço por organizar um corpo médico e um enquadramento hospitalar da nação capazes de fazer funcionar algumas normas gerais de salubridade; estabelece-se na regularização dos procedimentos e dos produtos industriais (p. 89).

Sendo assim, a escola representa um aparelho de apreensão onde cada aluno, cada etapa do ensino demandam a construção de uma administração pelo político, isto é, o autoritarismo e a obediência em nome da ordem social.

Nesse contexto, a escola funciona como um mecanismo de aprendizagem em que cada estudante, etapa e momento, quando devidamente integrados, são constantemente utilizados ao longo do processo educacional. A educação projeta o ideal de formação do sujeito, posicionando-o dentro do sistema capitalista e atribuindo a ele, sob o discurso da meritocracia, a responsabilidade tanto por seus sucessos quanto por suas falhas.

No entanto, o que importa é o modo como o aluno vai se adequar às formas de competitividade, às formas de avaliação, entre elas, a do sistema de recompensas, movimento que, no cenário escolar, viabiliza separar os “bons dos incapazes”. Essa seleção tem um caráter onipresente que, funcionando pelo ideal de igualdade, possibilita que apenas a minoria passe do primário para o secundário e deste para o superior. Nesse processo de seleção, é dado a cada nível uma determinada (con)formação: para os de nível mais baixo destina-se a obediência e submissão às normas e à autoridade, como o interesse de fazer com que o aluno seja capaz de trabalhar segundo normas estabelecidas; no nível mediano, uma formação mais intermediária, com foco para dar continuidade

ao nível superior, como recurso de prepará-lo para que desempenhe funções sem supervisão constante, visando que o sujeito seja capaz de controlar os fins e o processo do próprio trabalho (Di Renzo, 2005).

Sendo assim, passamos a observar o funcionamento da política do Avalia - MT a partir do modo como a lei e as diretrizes organizam a sistematicidade e a operacionalização do processo, pelo viés político de reações de força materializadas no discurso. Esse discurso constrói fronteiras e delimita espaços, podendo ser compreendido como uma ordem de policiamento bio-político-econômico que organiza o social, distribui lugares, funções e legitima os sujeitos e os sentidos. Noção proposta por Cazarin (2005, p. 76 grifo da autora) que se refere a “*representação das forças políticas em jogo no discurso, no qual intervém a história e a ideologia como constitutivas*”.

O Quadro 2 apresenta a estrutura esquematizada da política Avalia-MT, a qual é subdividida em quatros módulos:

Quadro 2 – Estrutura do Avalia – MT e seus quatro módulos

Níveis da Avaliação Educacional	Avalia – MT
Avaliação Institucional (interna)	Módulo I - Diagnóstico da Realidade Escolar e Reelaboração do Projeto Político Pedagógico.
Avaliação do Desempenho (externa)	Módulo: II - Avaliação de Desempenho Profissional III - A Avaliação de Desempenho da Equipe Gestora.
Avaliação para as aprendizagens (interna e externa)	Módulo IV - Avaliação da aprendizagem.

Fonte: Documento de consulta pública (Mato Grosso, 2021, p. 23)

A sequência hierárquica da política, segundo a Seduc, no Quadro 2, viabiliza a construção de um processo de reflexão-ação nas unidades escolares. Sendo assim, de acordo com a política, a largada inicial é a reflexão: Avalia-se para quê? Em, seguida elenca os elementos estruturantes para

a ação pedagógica dos gestores das unidades escolares: diagnosticar os problemas existentes nos diversos contextos; tomar decisões adequadas aos planos de trabalhos em relação às políticas públicas; estabelecer metas e estratégias para superação dos diversos fatores que inviabilizam um processo de ensino e aprendizagem efetivo dos estudantes (Mato Grosso, 2021).

Consequentemente, o módulo I mostra que para a elaboração da Política de Avaliação Educacional serão realizados o Diagnóstico da Realidade Escolar e a Reelaboração do Projeto Político Pedagógico, cuja metodologia a ser usada será a do Grupos de Trabalho (GTs), considerando as sete dimensões pré-definidas pelos indicadores da qualidade na educação, quais sejam:

- Ambiente Educativo;
- Prática Pedagógica;
- Avaliação;
- Gestão Escolar Democrática;
- Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola;
- Ambiente físico escolar;
- Acesso, permanência e sucesso na escola.

As sete dimensões têm como objetivo, no dizer do estado, de “subsidiar e capacitar as equipes gestoras e assessores pedagógicos, para que tenham o máximo de clareza das concepções, estratégias e metodologias adotadas na proposta de avaliação” (Mato Grosso, 2021, p.16). como podemos observar, o objetivo do Avalia-MT é para que esses profissionais tenham a competência de assessorar e capacitar as comissões e os grupos de trabalho para que realizem as avaliações diagnósticas da realidade escolar e auxiliem na reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Conforme Mariani (2016), a língua(gem), no jogo das re(l)ações de força sociais do Estado em disputas por posições de hegemonia, assujeita o indivíduo à responsabilização de significar a si próprio, o outro e o mundo. Calcado no discurso do neoliberalismo, esse processo produz um efeito de hierarquização voltado à manutenção da exploração nas relações sociais. São modos de dizer que reverberam em um simulacro de colaboração na/para a construção de uma educação de qualidade para todos. As competências e habilidades específicas entram no Projeto Político Pedagógico (PPP) como pilares da formação ideal articulada aos documentos curriculares internacional, nacional e estadual para a sociedade, a economia e o próprio exercício da política, marcando a invisibilidade do processo de exploração capitalista.

No dizer do estado, “para que tenham o máximo de clareza”, instala uma sustentação de autoritarismo que impossibilita o diálogo, impedindo a manifestação de sentidos outros, de outras competências e habilidades. O discurso autoritário funciona de modo a impedir a polissemia, o deslizamento e a migração dos sentidos em seu devir histórico e socialmente inscrito. Isto é, com a parametrização estadual do PPP, evitam-se o pluralismo interpretativo e a possibilidade de posições contrárias (Orlandi, 2017).

O discurso autoritário tem sua materialidade inscrita em sítios de significação do jurídico que articulado à instância administrativa age como se fosse um termômetro para controlar a subserviência em nome da hegemonia do poder. E, com isso esses dizeres circunscrevem nas tentativas de desestabilização simbólico e deterioração do real⁷, sobretudo, na rejeição de posições contrárias.

Em virtude desse caráter a política Avalia - MT representa um gargalo de acesso a estratificação social, ou seja, a configuração da sociedade em hierarquia e na formação das desigualdades sociais, essa articulação das políticas macro (internacional e nacional) e micro (estadual e municipal) funciona pela materialidade presentificado na ideologia capitalista, textualização do simbólico com as relações de poder na/para formação seletiva, produzindo um imaginário de unidade.

Conforme Orlandi e Souza (1988), a articulação da política macro (nacional) com a micro (regional) estabelece um imaginário de unidade do saber a língua, e passa a ser gerida nos currículos (instrumentalização e didatização): políticas curriculares, formação continuada para os professores, elaboração de materiais didáticos (material estruturado)⁸. E, a partir dessa unidade (formação imaginária) as políticas produzem a “projeção de profissional ideal e competência/ habilidade específica dos alunos”.

A normalização da vida escolar, parametrizada na estreita relação de competitividade e na (re)produção de uma identidade homogênea de saberes e disciplinas, atribui ao governo um lugar de solidariedade. A política age descontextualizando o real e reincidindo na redivisão social, na qual,

⁷ Esse é o ponto nodal da nossa pesquisa, (re)pensar a política Avalia - MT aquém da formação esperada pela forma-sujeito da contemporaneidade, para que de fato possamos discutir, deslocar as políticas educacionais em exercício à conjuntura histórica democrática: o real da cidade.

⁸ O Sistema Estruturado de Ensino consiste em uma estrutura educacional organizada, que integra cinco grandes áreas de atuação na educação básica da rede estadual de Mato Grosso: material impresso, plataforma digital, avaliações, formação continuada para professores e assessoramento pedagógico. Neste caso, os ‘especialistas’ selecionam os conteúdos (competências e habilidades seguindo os padrões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT) para serem ensinados em cada etapa do ensino, servindo como guia aos professores, pela imagem projetada, materializa-se a falta de competência para escolher os conteúdos, especialmente, precisam de um direcionamento para sua prática de ensino (Barbosa, 2020).

sob essa ótica, o objetivo é dar as instruções, e cabe ao sujeito garantir a sua sobrevivência no jogo político-econômico. É nesse sentido que podemos pensar que “a política está sempre amarrada à polícia”. Para haver política, é preciso que a lógica policial e a lógica igualitária tenham um ponto de encontro. Nessa direção, podemos compreender o dissenso/desentendimento como sendo a racionalidade própria da política” (Cazarin, 2005, p. 47).

Por conseguinte, no módulo II, está disposta a Avaliação para Desempenho dos Profissionais (professores, técnico administrativo educacional e apoio administrativo educacional), que por ser o foco em nossa pesquisa, abordaremos mais precisamente no próximo subtítulo. Na sequência, tem-se o módulo III da política do Avalia - MT, que é restrito à Avaliação para Desempenho da Gestão (diretores, secretário escolar, coordenadores pedagógicos e assessores pedagógicos).

Essas subdivisões em módulos são estruturantes para a ação pedagógica das unidades escolares para:

Diagnosticar os problemas existentes nos diversos contextos;
Tomar decisões adequadas aos planos de trabalhos em relação às políticas públicas;
Estabelecer metas e estratégias para superação dos diversos fatores que inviabilizam um processo de ensino e aprendizagem efetivo dos estudantes. (Mato Grosso, 2021, p. 08, grifo nosso).

A política de avaliação (im)posta visa coletar dados como diagnósticos das unidades escolares, a proficiência dos estudantes, o desempenho dos profissionais e dos gestores, como se somente esses pontos fossem capazes de demonstrar as mazelas e os descasos com a nossa educação. Isto é, em cada módulo busca-se administrar a formação continuada de professores com foco na intervenção pedagógica (para atingir a média das avaliações), principalmente, no Saber em consonância com as diretrizes pedagógicas do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT). Isso deixa de lado os pontos que mais afligem a nossa educação: desigualdade, singularidades, enfim, os modos distintos de subjetivação dos sujeitos.

Por fim, o IV módulo consiste na Avaliação para Aprendizagem dos Estudantes. Aqui se instaura o ponto propulsor da política, a produção de competências e habilidades, que o Estado republicano reconhece e sobre a qual legisla face à mundialização. Consequentemente, a qualidade ou o fracasso da educação passa a ser representado pelos resultados dos alunos nos testes cognitivos, em detrimento de uma análise conjunta dos demais módulos: Módulo I - Diagnóstico da Realidade Escolar e Reelaboração do Projeto Político-Pedagógico; Módulo II - Avaliação de Desempenho Profissional; Módulo III - Avaliação de Desempenho da Equipe Gestora.

No primeiro ano da política de avaliação com foco nos índices anteriores aos avaliados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), foram avaliados estudantes dos 4º e 8º anos do Ensino Fundamental e 2º anos do Ensino Médio, ofertando ainda provas ampliadas, em braile e com tempo diferenciado para a aplicação, atendendo de forma inclusiva⁹ 10.212 estudantes (Mato Grosso, 2021).

Em 2020, a avaliação da aprendizagem do Avalia - MT aconteceu a partir da aplicação da Avaliação Diagnóstica de Referência (ADR1), em toda a rede estadual, sendo avaliados os componentes curriculares da base comum, nas turmas de 1º a 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ao 3º ano do Ensino Médio (Mato Grosso, 2021).

No primeiro semestre de 2021, o Avalia - MT contou com a parceria da Universidade Federal de Juiz de Fora, por meio da Fundação CAED, para aplicar a Avaliação Diagnóstica 2021, em que foram avaliados, no formato digital e impresso, estudantes do 2º ao 8º ano do Ensino Fundamental e 1º e 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática (Mato Grosso, 2021).

Outros municípios também aderiram à Avaliação Diagnóstica 2021, realizando a aplicação em suas próprias redes no formato impresso, sendo assim, algumas redes municipais, ao longo dos últimos anos, também têm investido esforços em buscar a melhoria da educação básica em suas redes a partir dos resultados do SAEB. (Mato Grosso, 2021).

Entre 2017 e 2021, as avaliações da aprendizagem em larga escala atingiram os seguintes estudantes avaliados, conforme mostra o Quadro 3.

Quadro 3 – Avaliações da aprendizagem entre os anos 2017 e 2021

ANO	ETAPA/FASE	ATENDIMENTO
2017	5º e 9º Ano EF; 3º Ano EM	607 escolas estaduais em 141 municípios
2018	4º e 8º Ano EF; 2º Ano EM	427 escolas estaduais em 141 municípios

⁹ Aqui fica um questionamento quanto aos demais alunos com deficiência (intelectual, física, autismo severo etc.) será que eles tiveram meios alternativos inclusivos para a realização das provas? Segundo Cebalho (2019, p. 70) “o Estado propõe-se a alfabetizar na idade certa, ou seja, aos oito anos de idade, um sujeito constituído pela ordem de uma *falta*, se as dificuldades que marcam a escola fundamental e média não permitem a alfabetização na idade certa nem mesmos aos alunos dito “normais” conseguem alfabetizar na idade certa.

2019	5º e 9º Ano EF; 3º Ano EM	640 escolas estaduais em 141 municípios
2020	2º, 4º e 8º Ano EF; 2º Ano EM	596 escolas estaduais em 141 municípios
2021	2º ao 9º Ano EF; 1º ao 3º Ano EM	Em sistematização

Fonte: Documento de consulta pública de 2021 - (Mato Grosso, 2021, p. 24)

Os números apresentados no Quadro 3, segundo o documento de orientação, dentro dessa política de avaliação “superam os limites de somente atribuir nota, ela deve ser entendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional e distancia-se do mero ato de julgamento dos sucessos ou fracassos do estudante” (Mato Grosso, 2021, p. 09). Dessa forma, os processos avaliativos possuem finalidades distintas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda, segundo o documento, de implantação da política, “a avaliação subsidia intenções, investimentos e ações na busca de melhores resultados da educação escolar e supera a ideia de obtenção de notas e julgamento de estudantes” (Mato Grosso, 2021, p. 10). Paralelamente, observamos no discurso do estado pelas relações de linguagem, relações de sentido, a tentativa de apagar o seu lado nefasto de marginalização e de atribuir valores às divisões dos sujeitos escolarizados e (não) escolarizados.

A Análise de Discurso, sob uma visão materialista, considera essa acepção de contradição como o modo que organiza estruturalmente o todo complexo, com dominante das formações discursivas, enquanto delineador das relações entre ideologia e discurso.

As contradições funcionam como sobredeterminação da formação social. Elas são o cerne da (re)produção. O engodo no dizer do Estado demonstra a ressonância do político: “relação imaginária entre os indivíduos com suas condições reais de existência” (Althusser, 1970, p. 86). Para Pêcheux ([1975] 2009), essa relação imaginária remonta ao funcionamento das práticas ideológicas e, conseqüentemente, à estrutura da ideologia, que se materializa enquanto acontecimento discursivo, (re)produção das relações sociais, a partir dos quais a própria ideologia encontra a possibilidade de atualização, mediante as relações sociais hegemônicas, nesse caso, a forma-sujeito capitalista.

Neste sentido, viabilizando a (con)formação da estrutura ideológica, em 2021, em regime de colaboração, foi institucionalizado o Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso com objetivo de implementar o processo avaliativo em larga escala da educação pública para direcionar os processos de ensino e aprendizagens em três pilares fundamentais: desenvolvimento de indicadores

educacionais; favorecimento das políticas públicas para ações cooperativas e colaborativas entre as redes municipais e estadual; avaliação de habilidades e competências.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no estado de Mato Grosso é realizado periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desde os anos 1990, cujo objetivos são:

Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais; produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os municípios e as instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas; subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (Brasil, 2018, p. 06).

As edições do SAEB são orientadas por um conjunto de Documentos de Referência: (i) a Matriz-Mestre do SAEB, (ii) o delineamento da Matriz de Referência para os Questionários e (iii) as Matrizes de Referência para os Testes Cognitivos do Ensino Fundamental. Esses três pontos são imprescindíveis para a elaboração dos instrumentos de tabulação para a produção de informações sobre a qualidade da Educação Básica (redefinição e no estabelecimento de programas e políticas públicas em educação).

A elaboração dos Documentos de Referência é resultado do estudo realizado entre os anos de 2015 e 2016 para viabilizar a adequação à Matriz da Avaliação trazidas pelo Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005, de 2014, e os constructos dos Eixos e Temas que compõem a Matriz de Referência e que nortearão a construção dos instrumentos do SAEB.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE) cumpre a função de administrar os esforços nacionais (Estados, Distrito Federal e Municípios) em regime de colaboração, com o objetivo de universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação. Por se tratar de um plano para a nação brasileira, assume o lugar de um planejamento de médio prazo, superando a descontinuidade das políticas públicas de cada período político-partidário e, sendo assim, o estado, o Distrito Federal

e cada município são conclamados a construir, colaborativamente, um plano de educação que esteja em consonância para a (re)produção dos indicadores.

Para tanto, os entes federativos são convocados a elaborar “um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional” que se constitua de informações de perfil dos alunos e profissionais da educação, das condições de oferta e das características da gestão. A perspectiva da avaliação representa uma estratégia para alcançar a Meta 7 do PNE fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental e 5,2 no ensino médio (Brasil, 2014).

Nesse sentido, conforme a Resolução CNE nº 2, de 22 de dezembro de 2017, por meio da qual, especificamente em seu art. 16, o Conselho Nacional de Educação instituiu prazo de um ano a partir da publicação da BNCC, para que em relação à Educação Básica, as Matrizes de Referência das avaliações e dos exames em larga escala fossem devidamente alinhadas à Base.

Para refletir sobre esse funcionamento intrínseco entre Sujeito, História e Política, articulado pelo alinhamento das políticas, Orlandi (2010) destaca os princípios basilares, sob o viés da Análise de Discurso, para pensar a relação do sujeito com os sentidos, com a história e suas condições de re-existir: os sujeitos são seres simbólicos e históricos; o discurso é constituído na relação intrínseca entre sujeito e ideologia em uma dada formação discursiva; sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo; o processo do saber discursivo é produto da memória (dizeres já ditos e esquecidos); não temos acesso ao modo como os sentidos se constituem e estamos condenados a interpretar.

Segundo a autora, essa relação é sustentada pela divisão e pela relação de poder, em que mobiliza o discurso jurídico (individação do sujeito) e o administrativo (ordem da ideologia capitalista mundializada na sociedade contemporânea) para formar o consenso, isto é, o efeito imaginário de unidade.

Esse efeito de unidade funciona sob dois vieses simultâneos: o da repressão e o da ideologia. O primeiro representa um todo organizado, cujas diferentes partes se centralizam sob uma hierarquia de comando - a política de luta de classes aplicada pelos representantes políticos (governo) - em que os subordinados (gestão, professores, alunos e a família), sob a tirania da política, na alienação pela mídia e pelo virtual, dividem o Saber entre as competências e habilidades que se deve aprender/ter para reexistir na narrativa da tópica cívica da contemporaneidade. Isto é, o Estado exerce seu

controle para assujeitá-los a uma identificação fechada, marcada pela censura e pelo silenciamento. Já o segundo viés, o da ideologia, contribui para a reprodução das relações de produção - as relações capitalistas de exploração - de forma silenciosa, porém com um papel dominante: a escola.

O estado de Mato Grosso, através dos gestos administrativos, estabelece os processos avaliativos e suas finalidades pedagógicas pensando na projeção da (con)formação ideal de produção de sentido e de processos de identificação de sujeitos. O Gráfico 1 apresenta a esquematização pensada pelo programa Avalia - MT para dar “clareza” aos objetivos que almeja a sua política de avaliação.

Gráfico 1 – Clareza dos objetivos do Avalia - MT



Fonte: Documento da consulta pública (Mato Grosso, 2021, p. 09)

Essa esquematização (Gráfico 1) é sustentada pela perspectiva pensada por Luckesi em que define que: “a avaliação da aprendizagem na escola configura-se como um ato de investigação a qualidade do desempenho dos educandos, tendo por base dados relevantes, decorrentes de sua aprendizagem e, se necessário, numa intervenção, a fim de corrigir os rumos da ação” (2011, p. 265), que segundo o Estado,

Convém salientar que as concepções de avaliação estabelecem uma relação indissociável com a BNCC, bem como, com o DRC-MT e com os objetivos propostos no PPP da escola, visto que, estes documentos são norteadores para o plano de ensino e de aula do professor, portanto, a avaliação deve agregar os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores, emocionais, a fim de contemplar o processo formativo em sua integralidade. (Mato Grosso, 2021, p. 16, grifo nosso).

Observamos que o fazer das práticas científicas resultam da relação indissociável da administração do estado buscando uma unidade idealizada de língua(gem) e de ensino. E, sedimentado a partir do que se ensina e no que se sabe sobre a língua(gem), o político, avalia o processo formativo inscrito nos moldes positivistas e tudo aquilo que não faz parte da integralidade performativa (comparado em uma mesma escala/padrão) deve ser operacionado, minimizado até ser silenciado.

Dito de outra maneira, tudo passa pelo crivo do nivelamento através das generalizações normativas (lei, decretos e normativas), do controle burocrático, sustentado pelo discurso positivista do universalismo. No entanto, nesse mesmo embate, materializa-se o discurso da integralidade à educação, isto é, a pedagogia reflexiva, que captura os sujeitos envolvidos na educação (professores e alunos) sob o efeito de integração, trampolim para a ascensão social e para o mercado de trabalho.

A gestão de aprendizagem calcada em uma ideologia dos moldes positivistas (civilizar e higienizar o sujeito *hostis*) tende sempre à bifurcação: aqueles que pensam e aqueles que executam; quem ordena melhor, progride mais, portanto pode controlar. A ideologia é um elemento condicionador à construção de significação, que no compilamento da história com a língua induz à interpretação: da uniformidade dos sujeitos, produção do consenso, a universalização e os iguais em deveres.

A ciência pensada a partir dessa territorialidade face a civilizar, moralizar os corpos com competências e habilidades caracteriza-se pela utilização de métodos quantitativos de análises, classificações, nivelamentos e controles. Em virtude desse caráter, a escola acaba sendo pensada em sentido oposto como fazem alguns pensadores da educação. Segundo Di Renzo (2012, p. 122), “constitui e estrutura as novas relações, pois as liberdades individuais são agora responsabilidades sociais dos cidadãos uma vez que a escola não tem outro objetivo a não ser incutir o cultivo das regras normativas”.

Logo, a escola representa a legitimação pedagógica de metas e objetivos para (con)formação à modernização (produtividade) do social. A verificação se dá a partir das subdivisões: avaliação diagnóstica, avaliação somativa, avaliação de fluência em leitura e avaliação formativa. Isto é, os estados elaboram diagnósticos através de testes quantitativos padronizados, que são estruturados em uma sequência espiral de investigação, hipótese, análise e avaliação.

A (con)formação viabiliza o imaginário de unidade. Dessa forma, o ensino assume, pela política, condições simbólicas de (des)identificação dos sujeitos na/para tentativa de construção de

uma uniformidade sobre a diversidade, através, da parametrização dos níveis de aprendizagens (idade certa para alfabetização), dos currículos, do modo de ensinar, do que avaliar e como avaliar.

O sócio-político-pedagógico situa-se no limiar do ritual discursivo da ordem (competências e habilidades) ao saber (ciência), em que o sujeito é capturado pela língua(gem) na tentativa da univocidade e da domesticação do real.

CAPÍTULO III

CIÊNCIA DA LINGUAGEM E POLÍTICA: PROCESSO DISCURSIVO (ENTRE)CURSOS

A forma burguesa de fazer “política” é manobrando, embaralhando as cartas, isto é, conduz a luta política sob forma de um jogo (Pêcheux, [1975] 2009).

No capítulo anterior, buscamos mostrar a (con)textualização de implantação da política do Avalia - MT e os seus modos de sustentação/articulação entre a ciência e a ideologia para incidir formas de pedagogização dos cidadãos à forma-sujeito jurídica. Em outras palavras, entendemos por pedagogização os mecanismos que regulam o aprender-saber, visando à (con)formação e à reprodução das relações sociais.

Assim, para continuar participando desse jogo – que até então representa uma forma de sobrevivência – o sujeito cultiva o imaginário de ser o protagonista, ‘o jogador principal’. Contudo, o poder, fundamentado no jurídico, institui um sujeito com ‘direitos e deveres’, sendo esse um mecanismo utilizado pelo Estado para coagi-lo de maneira coercitiva, ou seja, ele se torna intercambiável para o Estado (Cebalho, 2019).

A forma-sujeito jurídica tem sua inscrição na língua como a maneira política de denegar a política (Gadet; Pêcheux, 2010, p. 24). Assim, o Estado, através dos discursos materializados nas políticas educacionais, assegura a prática do protagonismo (individação) na seara nacional; isto é, os agentes da educação – família, gestão escolar, professores e alunos – alocam-se como sujeitos responsáveis, atores sociais, produzindo um efeito de consenso a serviço do discurso da reprodução das relações de produção neoliberais (Seba; Bressanin, 2021).

Desta maneira, abordar como os processos de produção das políticas educacionais textualizam os interesses da conjuntura sócio-histórica atual e viabilizam uma direção determinada entre história, sujeito e conhecimento, é o nosso objetivo neste capítulo. Para tanto, tomaremos como material simbólico significativo os documentos que concatenam a “(con)formação escolar”, preconizada pelo Avalia - MT, para compreender como se dá a composição das condições de produção destacada no primeiro capítulo, consolidada com o processo de produção da implementação do Avalia - MT, abordaremos a noção de processo discursivo.

As funções e papéis dentro do sistema político e educacional do Avalia - MT são atribuídos aos diferentes sujeitos envolvidos, como gestores, professores e estudantes. Esses papéis podem ser entendidos como as “peças do jogo”, que são distribuídas e posicionadas de acordo com a lógica e os objetivos da política. A partir dessa distribuição, constroem-se movimentos de sentidos sociais legitimados, formando um material simbólico e significante. Esses movimentos visam à dominação consensual e desempenham um papel central no processo de controle social. Segundo Eagleton (1996, p. 218), nesse “jogo”, o político faz com que “aquilo que está embaixo” signifique “o que é mantido embaixo”. Ser “subjetivado” é ser sujeitado: tornando os sujeitos humanos “livres” e “autônomos”, mas, ao mesmo tempo, submetendo-os obedientemente ao Sujeito ou à Lei.

Ainda, de acordo com o autor, uma vez internalizada essa Lei, as ações começam a ser exercidas de modo espontâneo e sem questionamentos. O efeito de ser “protagonista” induz o sujeito a agir “sozinho”, sem necessidade de uma constante supervisão coercitiva, e é esse lugar lastimável que (des)reconhecemos como nossa liberdade e autonomia. Lugar da reprodução das relações de produção. Observatório do político. Sendo assim, o foco das políticas educacionais são “reformas” e não mudanças (Bressanin, 2018).

Para analisarmos a materialidade significante da política do Avalia - MT, restituímos a espessura semântica ao objeto simbólico, o funcionamento da língua. Deste modo, (n)os limites de interpretação dos processos discursivos (entre)curros, compreendidos como o movimento da constituição do discurso, atravessado por diferentes formações discursivas, em dadas condições de produção, tomamos o Manual de Orientação da Avaliação para Desempenho dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Ensino das Unidades Escolares, Assessorias Pedagógicas e Cefapros como mecanismos orientativos (não empíricos, mas históricos). Configuradas pelos procedimentos analíticos da Análise de Discurso, a partir de marcas linguísticas que se revelam no funcionamento da materialidade discursiva, essas orientações nos direcionam aos processos discursivos, entendidos como os modos pelos quais os sentidos se estabilizam, se deslocam e se transformam, e ao funcionamento do discurso da política estudada.

O processo discursivo para Pêcheux ([1975] 2009, p.161) “designa o sistema de relação de substituição, paráfrase, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos linguísticos - significantes - em uma formação discursiva dada”. A formação discursiva, segundo Pêcheux, pressupõe que o sentido de uma palavra, expressão ou proposição emerge da posição ocupada no discurso, a partir de uma conjuntura dada em que a luta de classes determina o que pode e deve ser dito.

Conforme Orlandi (1998):

O sujeito é um lugar de significação historicamente constituído, ou seja, uma "posição". Essas posições, como sabemos, correspondem mas não equivalem à simples presença física dos organismos humanos (empirismo) ou aos lugares objetivos da estrutura social (sociologismo). São lugares "representados" no discurso, isto é, estes lugares estão presentes mas transformados nos processos discursivos (p. 75).

Isto é, os processos discursivos (constituição dos sujeitos e dos sentidos) funcionam através de uma (re)atualização estruturalmente ideológica, a partir do sistema de relações da/na formação discursiva. A reiteração do mesmo sob diferentes formas, denomina-se simulação, ou seja, o efeito, da lei, de encobrir uma relação de exploração dos conhecimentos científicos à produção da ideologia econômica.

Vejamos a seguir, a relação sustentada pelo Avalia - MT, em especial, ao Módulo II - Avaliação para Desempenho dos Profissionais (professores, técnico administrativo e apoio administrativo educacional).

3.1 A relação entre a base (linguística) e o processo (discursivo-ideológico): a hiância do módulo II - Avaliação para Desempenho dos Profissionais

A partir do manual orientativo do segundo módulo Avaliação para Desempenho dos Profissionais (referentes a professores, técnico administrativo e apoio administrativo educacional), buscamos compreender o processo discursivo da política (lei/diretrizes) como constructo e processo de (des)identificação imaginária dos profissionais da educação. Esse processo, na mesma medida em que pressupõe uma solução para as questões que o invocam a “melhoria do ensino”, dissimula o papel do Aparelho Ideológico do Estado, no caso, a escola, no quadro de uma política economicamente neoliberal, inserida no/pelo sistema dos estados, na qual a repercussão do processo da prática de produção de conhecimento representa um conjunto desigual e contraditório de identificações e dos sentidos.

Conforme Pêcheux ([1983] 2015), a descrição da estrutura linguística (a língua) nos possibilita estabelecer procedimentos de leitura e modos de interrogação dos dados e das representações lógicas inscritas na política. É justamente esse movimento que permite compreender o funcionamento do processo discursivo-ideológico e a desestabilização das evidências, fazendo com que o óbvio se desloque no equívoco, como fato estrutural implicado pelo real da língua. É nesse

sentido teórico que a Análise de Discurso opera, ao desestruturar e reestruturar as redes e trajetos de sentidos, enquanto ato político que pressupõe os efeitos de identificação assumidos e negados. Assim, em nossas análises o manual orientativo da política para desempenho dos profissionais da educação não é apenas um objeto linguístico, mas um objeto sócio-histórico, no qual estão materializados diferentes processos de significação, ou seja, a história do(s) sujeito(s) e do(s) sentido(s) como relações inseparáveis que garantem o movimento tanto do sujeito como do sentido.

Nessa fronteira da língua, o sujeito é direcionado às fronteiras do espaço simbólico e ideológico, onde o real da língua e o real da história se organizam em memórias, e as relações sociais se configuram em redes significantes que buscam incessantemente o outro, objeto de (des)identificação.

Assim, consideramos o manual do segundo módulo - Avaliação para Desempenho dos Profissionais (professores, técnico administrativo e apoio administrativo educacional), como lugar de acesso à relação entre ideologia e inconsciente, materializada na língua (forma material) entendida como ordem simbólica de acesso à organização (imaginária) dos sentidos de identificação. Trata-se, portanto, da tentativa do estado de Mato Grosso, através das instituições escolares, de reproduzir os modos de produção da forma-sujeito capitalista, administrando os sentidos para que não se abram ao atravessamento de outros. Isso produz efeitos de asfixia do sujeito e rarefação dos sentidos, configurando, assim, a individuação como determinação da forma-sujeito, sustentada pelo discurso jurídico que “pretende orientar e contribuir com melhor compreensão dos princípios, da importância e da organização da Avaliação para o Desempenho dos profissionais da Educação, nas unidades Escolares e nas Assessorias Pedagógicas” (Mato Grosso, 2019, p. 05). Ainda, segundo o documento, os conteúdos e as informações sobre os procedimentos e métodos do processo estão de acordo com a legislação vigente e encontram-se em uma perspectiva formativa:

A responsabilidade social da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - Seduc-MT em relação ao resultado do desempenho de seus estudantes e os incessantes esforços na busca da melhoria da proficiência sugerem o acompanhamento do trabalho dos profissionais da educação como um dos fatores necessários para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, este instrumento, cujo foco está na avaliação para desempenho, assume um papel primordial que permite conhecer, diagnosticar, compreender, aperfeiçoar, orientar ações e subsidiar as políticas públicas educacionais no estado de Mato Grosso (Mato Grosso, 2019, p. 05).

Consideramos, *a priori*, a designação do módulo II - Avaliação para Desempenho dos Profissionais (professores, técnico administrativo e apoio administrativo educacional). Observamos que a preposição *para* atribui ao substantivo *avaliação* a finalidade de promover melhorias no “resultado do desempenho de seus estudantes”. Desse modo, a avaliação representa um meio “que permite conhecer, diagnosticar, compreender, aperfeiçoar, orientar ações” e, conseqüentemente, delimitar, segundo “as políticas públicas educacionais no estado de Mato Grosso”, tudo aquilo que resiste ou confronta os seus interesses. A construção de um espaço esquadrinhado reverbera a “responsabilidade social da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso” enquanto lugar social estratégico, que visa (re)construir uma unidade performativa (ordens, promessas, perguntas etc., que implicam a realização de uma ação). Lugar em que a língua(gem) se passa pelo real. A dissimetria não aparece. É o estado (Língua do Estado) falando. O (des)envolvimento significado por estatística. Só não consegue subir na vida quem não estuda..., ou porque não se esforça. Relação de (fr)agilidade da educação e do (neo)liberalismo. Em que a educação, a crise do ensino é só um déficit a ser corrigido. Contudo, sabemos que é uma prática que apela à ruptura da estrutura social.

A avaliação de desempenho é representada pela política do performativo, cujo foco está em traçar caminhos, maneiras “ser” e “fazer” mais ativo às formas de governamentalidade. Assim, a disciplinarização e a pedagogização do corpo, tematizadas na/pela política, operam sob um efeito de representação da realidade e, ao mesmo tempo, criam mecanismos de segurança para preservar os seus interesses político-econômicos, apagando o seu caráter perverso e (en)formando um corpo social demasiado fadado ao próprio apagamento/destruição.

A escola assume uma lógica de competitividade, gerencialismo e empreendedorismo, reconfigurada à “nova” forma-sujeito social demandada, que agora se torna ainda pior, pois o Estado intensifica os modos de assujeitamento e de individuação. Em um modo utilitarista, o Estado maximiza as técnicas biopolíticas de sobrevivência e, ao mesmo tempo, as práticas necropolíticas que o fazem morrer (criminalização à resistência). Nesse processo, as políticas públicas funcionam articulando conhecimento e informação como pontos estratégicos para o desenvolvimento do Estado-Nação, sustentando-se na máxima do modelo positivista “ordem e progresso” que está na base da República.

Faz parte da ideologia, do Estado republicano, a produção imaginária de onipotência, tanto no chamado domínio pessoal (sustentado na vontade e na consciência - o sujeito como origem e dono de seus desejos) quanto no domínio social (baseado na quantidade e na consciência coletiva - a ilusão

da transparência da língua(gem)). Nessa relação, instaura-se o discurso da meritocracia, da autonomia, do protagonismo a ideia de que “se eu quiser, eu posso tudo” e do consenso “juntos podemos”. Assim, o sujeito é interpelado pela formação ideológica dominante e se inscreve na formação discursiva político-econômica da individua(liza)ção concorrencial do mercado, mantendo a (re)produção dos seus interesses. Vejamos a seguir uma síntese da atualização das políticas de avaliação em nosso país, Quadro 4, suas perspectivas políticas e suas estratégias de organização, articulando o político (e o simbólico), o científico (e pedagógico) e o midiático:

Quadro 4 – Síntese das políticas de avaliação no Brasil

1990	Criado o <i>Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)</i> , com o objetivo de identificar fatores que incidem no processo de aprendizagem com vistas à melhoria da qualidade do ensino do país.
1996	Promulgada a <i>Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional</i> (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que <i>estabelece normas para todo o sistema educacional, da educação infantil à educação superior, além de disciplinar a Educação Escolar Indígena</i> . A nova LDB substitui a Lei nº 5.692 de 1971 e dispositivos da Lei nº 4.024, de 1961, que tratavam da educação. Em Mato Grosso, foram introduzidas as <i>Avaliações Diagnósticas</i> para ter uma média do nível de aprendizagem dos alunos e identificar áreas de melhoria. <i>Avaliação global do ensino superior a partir da análise de indicadores de desempenho, abrangendo o desempenho individual de estudantes, os cursos de graduação (Exame Nacional de Cursos), os programas de mestrado e doutorado, por área de conhecimento, e também as instituições de ensino superior</i> (Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996).
1998	Foi criado o <i>Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como instrumento de avaliação do desempenho dos alunos e das escolas</i> . Na sua quarta edição, em 2001, passou a ser aceito como teste válido para o acesso ao ensino superior, de modo isolado ou combinado ao vestibular tradicional.
2001	Aprovado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001), com duração de 10 anos, ficando os Estados e os Municípios a partir de então com a incumbência de elaborar os planos decenais correspondentes. <i>À União cabe instituir o Sistema Nacional de Avaliação</i> , fixando os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes no PNE. Instituído o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies), destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva (Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001). Criado o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Educação, o Bolsa-Escola Federal (Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001), <i>com vistas a estimular crianças e jovens carentes de 6 a 15 anos a romperem, por meio da educação, o ciclo da reprodução da miséria</i> . As mães beneficiadas pelo programa recebiam um cartão magnético para levantar junto à Caixa Econômica Federal o recurso liberado pelo MEC. Implementação do <i>Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (SAEB-MT)</i> , em alinhamento com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do governo federal, para avaliar o desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio

	em português e matemática.
2004	Criado o <i>Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)</i> com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004). <i>Os alunos ingressantes e concluintes são avaliados por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).</i> Criado o Programa Universidade para Todos (ProUni), que concede bolsas de estudos (parciais e integrais) a jovens de baixa renda (Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2004). <i>O programa também define que um percentual das bolsas deve ser destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros.</i> Instituído o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate), com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (Lei nº 10.880, de 9 de julho de 2004) Regulamentados artigos da LDB referentes à Educação Profissional, com vistas à integração entre o ensino médio e o ensino fundamental e o ensino fundamental técnico (Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004). Os estudantes passam a poder concluir a educação básica junto com o aprendizado de uma profissão. Mato Grosso: Introdução do <i>Exame de Avaliação de Desempenho Escolar (EADE)</i>, que tinha como objetivo avaliar as habilidades e competências dos alunos em várias disciplinas, incluindo português, matemática, ciências e história.
2006	Instituído o ensino fundamental de 9 anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade (Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006). Iniciado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006), com o objetivo de <i>ampliar a formação de professores da educação básica e, com isso, qualificar o ensino.</i> O programa se utiliza da educação a distância para ampliar a oferta do ensino superior a um número maior de municípios. Criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (Proeja) (Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006). Por meio desse programa, os alunos das turmas de EJA aprendem uma profissão enquanto concluem o ensino fundamental ou médio. <i>Normalização das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino</i> (Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006, revogado pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017).
2007	Regulamentado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Toda a educação básica, da creche ao ensino médio, com duração de 14 anos, passou a ser beneficiada com recursos federais (Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007). Criado o <i>Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)</i> que reúne, num só indicador, os resultados de dois conceitos: <i>o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.</i> O indicador mede a qualidade do aprendizado nacionalmente e estabelece metas para a melhoria do ensino. Instituído o Programa Mais Educação, que visa <i>fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar</i> (Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007). Lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), política que reforça a visão

	sistêmica da educação, com ações integradas com o objetivo de melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas, em um prazo de 15 anos, com prioridade para a educação básica.
2009	<i>Criação do Programa de Avaliação da Rede Pública de Mato Grosso (PROARE-MT)</i> , focando em avaliações mais frequentes e detalhadas do desempenho dos alunos, além de incluir outras disciplinas, como ciências da natureza e ciências humanas.
2013	<i>Reformulação do SAEB-MT</i> para incluir uma maior variedade de indicadores de desempenho e para acompanhar mais de perto o progresso dos alunos ao longo do tempo, com a inclusão de avaliações longitudinais.
2014	Aprovado o <i>Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014)</i> , com diretrizes, metas e estratégias para a educação para o prazo de 10 anos.
2015	Lançada a <i>Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</i> , documento que <i>define o conjunto de aprendizagens essenciais no percurso da educação básica</i> .
2016	Implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica do <i>Estado de Mato Grosso (SAEBE-MT)</i> , que substituiu o SAEB-MT com um foco mais robusto em avaliações formativas, somativas e em larga escala para monitorar o desempenho dos estudantes em todas as etapas da educação básica.
2017	Homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pela Portaria 1.570, de 20 de dezembro de 2017.
2018	Instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), com a finalidade de <i>apoiar Estados e Municípios no processo de revisão ou elaboração e implementação dos currículos alinhados a BNCC</i> (Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018). A base <i>estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica</i>. Em 14 de dezembro de 2018, é homologado o documento da BNCC para a etapa do ensino médio. Instituído o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º e 2º ano do ensino fundamental (Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018). Criação do Programa de Residência Pedagógica (Portaria Capes nº 38, de 28 de fevereiro de 2018), com o objetivo de aperfeiçoar a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura, por meio de estágios supervisionados em escolas públicas de educação básica. <i>Mato Grosso: Introdução da Avaliação Diagnóstica Inicial</i>, com o objetivo de avaliar o nível de aprendizado dos alunos no início do ano letivo para orientar o planejamento pedagógico dos professores.
2019	O Ministério da Educação anunciou, em 11 de julho, um compromisso nacional pela educação básica em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). <i>O objetivo é impulsionar a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação para jovens e adultos e tornar o Brasil referência na América Latina até 2030</i> . Instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que busca amparo em estudos científicos para avançar e melhorar o processo de alfabetização infantil (Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019). A nova forma de ensino enfatiza seis componentes: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de

	vocabulário, compreensão de textos e produção escrita. Lançado em 5 de setembro de 2019 o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, que prevê a implementação de 216 colégios até 2023. O objetivo é promover a melhoria na qualidade da educação básica. Lançado em 8 de outubro, o Programa Novos Caminhos tem como meta aumentar em 80% o número de matrículas em cursos profissionais e tecnológicos focados nas demandas do mercado e nas profissões do futuro para gerar mais capacitação, emprego e renda. É dividido em três eixos: <i>Gestão e Resultados; Articulação e Fortalecimento; Inovar para crescer.</i>
2020	Lançado em 18 de fevereiro, o programa Tempo de Aprender (Portaria Nº 280) visa o aperfeiçoamento, o apoio e a valorização aos professores e gestores escolares do último ano da pré-escola e do 1º e 2º ano do ensino fundamental. Com base na Política Nacional de Alfabetização (PNA) e direcionado para a aplicação de práticas baseadas em evidências científicas nacionais e internacionais que deram certo, o programa traça um plano estratégico para corrigir a rota das políticas públicas de alfabetização no país. A implementação é realizada por meio da adesão de estados, municípios e Distrito Federal. Mato Grosso: Adaptação das avaliações para o formato remoto e híbrido devido à pandemia de COVID-19, com a implementação de novos métodos e ferramentas digitais para a realização das provas.
2022	Mato Grosso: Fortalecimento das avaliações formativas e da integração de tecnologias digitais na coleta e análise de dados de desempenho estudantil, visando um acompanhamento mais preciso e individualizado do progresso dos alunos.

Fonte: Portal do MEC¹⁰.

As políticas de avaliação foram (e continuam sendo) construídas a partir da base político-econômica da forma-sujeito capitalista. Por essa razão, são marcadas por interesses definidos e por um movimento circular que busca integralizar o sujeito, visando à padronização de um sujeito biopsicossocial. Essa padronização opera por meio do interesse na disciplinarização dos corpos, no controle da subjetividade e na (in)(en)formação de uma identidade integrativa orientada pela lógica neoliberal. Nesse processo, as singularidades e especificidades dos sujeitos deixam de ser compreendidas como históricas e passam a ser tratadas como culturais. Assim, os modos de individuação do sujeito produzidos pela política de avaliação configuram uma demarcação política de seu espaço de circulação e operam segundo a lógica da universalização, a qual dilui a singularidade/especificidade no “todos” como efeito de ilusão de igualdade, sob um funcionamento pragmático e utilitarista. Consequentemente, criam-se fronteiras que dividem graus/níveis de competências, performance, meritocracia e gestão, nas quais cada sujeito luta por um lugar

¹⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso: 05 de fev. de 2024.

(sobrevida) na sociedade. Esse modo de funcionamento alimenta a (re)produção da divisão das classes sociais.

Da criação do Saeb, em 1990, até a implementação do Avalia - MT, as políticas de avaliação foram se configurando como instrumentos de governamentalidade, atravessadas por discursos que legitimam a meritocracia, a eficiência e a responsabilização dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A inscrição dessas avaliações no contexto mato-grossense evidencia os mecanismos normativos que instituem práticas de monitoramento e ranqueamento dos desempenhos escolares.

A esquematização para “mostrar as primeiras iniciativas políticas e estratégias das avaliações na educação” nos permite compreender, a partir da construção linguística, a chamada ordem do histórico (ideologia) que (re)configura, em escala global, a era do Neoliberalismo.

Na década de 1990, no Brasil, as reformas sociais, políticas e econômicas determinaram os rumos da educação, motivadas pela globalização e pelo projeto político neoliberal (reestruturação produtiva). Essa perspectiva se materializa nos rituais dos aparelhos escolares e atua na (auto)experiência “espontânea” dos sujeitos como “indivíduos livres” - autônomos e protagonistas -, enquadrando-se na lógica da autorregulação e do reconhecimento. Seu objetivo é discernir a tendenciosidade das lacunas presentificadas na sociedade e “preservar” o “ideal regulatório” (interesses sociais inconfessos, de dominação) (Žižek, [1996] 2010).

Nesse momento, as políticas educacionais, impulsionadas pela ideologia neoliberal, realizam uma (re)atualização da esfera educacional: a escola assemelha-se a um mercado, e o individualismo possessivo articula-se à competitividade, tendo como máxima a subordinação da escola ao mercado. Discursivamente, percebemos o modo como a modalidade enunciativa do Estado transfere a responsabilidade de suas alçadas para a da sociedade civil, ainda que continue a fiscalizá-la, avaliá-la e financiá-la (Araújo; Barbosa, 2009).

Destarte, sob a influência de organismos internacionais, nacionais, estaduais e municipais, a educação emerge como lugar de um “observatório político”. Pensada sob os termos da economia, ela recebe atenção especial de instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL).

Um dos pontos da administração internacional, face aos princípios da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, foi a Conferência de Jomtien (Tailândia), em março de 1990, que resultou na

elaboração de um dos documentos mais significativos mundialmente: a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. O acordo foi firmado por 155 países, dentre eles, o Brasil, era um dos países conhecidos por formarem o “G-9”, grupo dos nove países com maiores taxas de analfabetismo do mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Em decorrência do compromisso assumido na Conferência os países foram incumbidos de elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos. Esse documento inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas e os compromissos dos governos e outras entidades participantes (Brasil, 2018)

Sendo assim, a partir da década de 1990, observa-se a (re)configuração das relações entre Estado, sociedade e mercado, com vistas à construção de consensos que viabilizem laços sociais e o imaginário da homogeneização de competências e habilidades nas unidades escolares. Nessa direção, a educação gratuita e obrigatória, nos diferentes níveis de ensino, passa a ser tratada como “prioridade” pelas legislações internacionais - em especial no Brasil, que passa a elaborar planos estratégicos fundamentados na Constituição, nas LDBs e no PNE, adotando, para fins de fiscalização, o sistema nacional de avaliação.

Partindo de uma visão ampla das condições de produção da reconfiguração da educação, em contextos internacional e nacional, objetivamos destacar a articulação entre os níveis descritivos e argumentativos da linguagem de implantação das políticas educacionais, enquanto funcionamento do aparelho jurídico-político, conhecido, segundo Pêcheux ([1975] 2009, p. 120), também pela noção de “administração das coisas”, que corresponde à forma burguesa de “fazer política/prática pedagógica”; isto é, colocando a luta política sob a forma de competição de um jogo.

Trata-se, portanto, de compreender como o ser é assujeitado obedientemente (uma forma de autoencarceramento) ao Sujeito/Lei e, assim, passa a colocá-la em ação sem necessidade de supervisão coercitiva permanente, o que Zizek ([1996] 2010, p. 218) afirma que “os homens e as mulheres ‘lutam’ por sua escravidão como se lutassem por sua libertação”.

Parafraseando Pêcheux ([1975] 1997), “a ideologia interpela os indivíduos em sujeito ‘livre’ para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto ‘livremente’ suas submissões” (p. 133). E, a partir daí, com a massificação do ensino, o mecanismo da chamada nova gestão da subjetividade faz a adoção dos chamados “métodos ativos” (competência e habilidades) e através de um sinistro jogo, o Estado, delimita as suas ações (descentralização do poder) e elabora ações estratégicas (fomento de políticas) delegando à sociedade civil a responsabilidade da sua

execução. Todavia, o Estado, enquanto legislador, ainda continua sendo o regulador e fiscalizador, definindo os limites e as direções dos sentidos, ou seja, por meio da organização hierárquica e do controle das práticas discursivas que cerceiam os sujeitos e as práticas educacionais.

O Estado, ao mesmo tempo que constitui a escola como um aparelho ideológico, também a faz funcionar como um aparelho de repressão, por meio da articulação política que permite às classes dominantes assegurarem sua hegemonia sobre a classe dominada. Esse funcionamento garante a preservação da organização capitalista, da disciplina, das técnicas de produtividade e rentabilidade, assegurando, sobretudo, a manutenção da divisão de classes: entre os que pensam e os que executam, os que exercem o trabalho científico e os que ficam com o trabalho manual.

A regra e o controle produzem o sentido de liberdade. É com essa liberdade que o Estado regula, não por meio da polícia, mas pelas disciplinas do ensino. Assim, os sujeitos passam a ser vítimas de sua própria história e não propriamente dita da escola. Nesse contexto, o que está em jogo não é apenas uma questão de sobrevivência biopsicossocial, mas também o silenciamento e a censura de toda a historicidade dos modos de constituição do sujeito (cultura, especificidades, religião, gênero, etc.).

Sendo assim, sobreviver na sociedade burguesa representa o controle do corpo, por meio de um policiamento que se exerce também pela escola, envolvendo um estado de natureza biológica a ser transformado politicamente. De um lado, o controle do corpo e dos destinos; de outro, o poder de assassinar e deixar morrer. No processo discursivo que constitui a política (sustentada pela ideia de sujeito de direitos e deveres) apaga-se o fato de que há submissão, criando a ilusão de autonomia. Trata-se de um saber que se constrói delimitando certos modos e silenciando percursos.

Nesse funcionamento, é importante considerar Althusser (1970), que, a partir da teoria marxista, distingue o aparelho repressivo do Estado (como polícia, exército, justiça) dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), que não se confundem com ele, mas funcionam por meio da ideologia. A escola, enquanto aparelho ideológico, atua produzindo e reproduzindo a ideologia dominante, mas também funciona como aparelho repressivo, disciplinando e controlando os corpos e comportamentos dos sujeitos. Esse aparelho escolar abrange tanto as escolas públicas quanto as particulares, e se soma a outros AIEs, como o religioso (diferentes igrejas), familiar (reprodução da força de trabalho, produção e consumo), jurídico, político (partidos), sindical, da informação (imprensa, rádio, TV, internet) e cultural (letras, artes, esportes). Assim, a escola contribui para a reprodução das relações

sociais, produzindo sujeitos que se reconhecem na ideologia dominante como natural e legítima, ocultando, dessa forma, a dominação e reforçando a submissão.

Todavia, a ideologia impõe-se a nós (sujeitos) inconscientemente através de um encadeamento de práticas ou rituais materiais que estão presentificados nas instituições (Aparelhos Ideológicos). Nesse sentido, ela materializa e dissemina a forma-sujeito para outra (Capitalismo - Neoliberalismo). Logo, nesse sentido, segundo Zizek ([1996] 2010, p. 220), ela é “indispensável em qualquer sociedade para que os homens sejam formados, transformados e equipados para atender às demandas de suas condições de vida”, sendo um poderoso mecanismo para camuflar as contradições presentes na estrutura da sociedade.

O funcionamento do político se dá pela estruturação da ideologia sob o efeito de um imaginário de universalização. Esse processo é fundamental para a interpelação dos indivíduos em sujeitos; assujeitando-os a multiplicar as relações sociais e econômicas que sustentam o social, contudo segregando-os organicamente. Sob o discurso da democracia e da sociabilidade, o político funciona calcado aos interesses do Mercado. Nesse sentido, para Pfeiffer (2010), o processo de escolarização encontra-se sustentado pelo gesto da *adaptação*. No sentido de amenizar a desigualdade originada no mercado, o político, pensando em atualizar/administrar/apagar os diferentes espaços de circulação dos sentidos, elaboram as políticas de ensino como ação humanista que visa a ajudar os desfavorecidos.

A premissa da educação contemporânea é preparar os indivíduos para *adaptar-se* à sociedade em acelerados processos de mudança. Ou seja, o político, em virtude das repercussões regulamentadas pelo sistema Neoliberal, forja as reformas das políticas de ensino com uma “nova” ortodoxia: a educação, o governo e o mercado (Pfeiffer 2010).

A pedagogização da educação, nesse cenário, não visa a (trans)formação mais radical da realidade social, mas sim melhorar a economia nacional, pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviço e mercado. As políticas de ensino preconizam obter um melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando a adoção de teorias e técnicas próprias do campo da administração do “gerencialismo”.

No entremeio a esse funcionamento do político, pensando na elaboração das políticas públicas, faz-se necessário pensar na ideologia como instância constitutiva da relação do sujeito com a linguagem e com o sentido. Dito de outro modo, as políticas públicas de avaliação são formas de

materialização da ideologia. Que inserida na sociedade capitalista trabalha os seus modos de individuação e identificação. Transfigurando a relação de inclusão face ao real processo de segregação.

Aqui, podemos relacionar metaforicamente a educação à mitologia grega de Cassandra, no sentido do atravessamento entre o tempo mítico (fundamentação da ideologia) e o tempo presente (sujeição do indivíduo às exigências da Nação). A ideologia adapta os indivíduos a suas funções sociais, promovendo-os de um modelo imaginário de todo, adequadamente esquematizado e “ficcionalizado” para seus fins. O canal dessa “adaptação” é a escola (Eagleton, 1996).

Conforme o art. 205 da Constituição de 1988: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). A lei materializa o papel da escola e sua respectiva função dominante. É desse lugar que as políticas de avaliação vão se disseminando. A universalização e o consenso pressupõem a formação/capacitação homogênea de um mesmo sujeito, de urbanização e de sociedade, independentemente das suas condições biológicas, ordem econômica ou social.

A escola passa a ser representada socialmente por meio de índices individuais e coletivos. A política de avaliação funciona como argumento de que o Estado está cumprindo seu papel, beneficiando aqueles que garantem seus direitos e cumprem seus deveres. A democracia e a sociabilidade política tornam-se subordinadas aos interesses de mercado, enquanto as competências e habilidades, enfatizadas nas práticas pedagógicas, conduzem o sujeito à ascensão social. Nessa sobreposição de discursos, o sujeito urbano escolarizado é tomado por uma sensação de onipotência (efeito-sujeito protagonista) dentro de uma rede de “possibilidades” que depende exclusivamente de seu próprio esforço.

A crise da educação decorre do equívoco que existe em nossas “políticas públicas”, as quais, sob os interesses do gerencialismo e da tirania do utilitarismo, presente tanto no campo jurídico quanto no administrativo, silenciam a realidade social em nome da construção de um imaginário que supõe uma única forma-sujeito para um único espaço urbano. A ideologia naturaliza sentidos de modo que os sujeitos acabam acreditando que tais “imagens”, efetivamente, representam a realidade; porém, seu real propósito é dissimular essa mesma realidade. A interpelação do indivíduo como sujeito ocorre pela eficácia com que a ideologia oculta a origem da divisão social em classes e a luta de classes, ao atribuir que os indivíduos são livres e expressam uma suposta liberdade de escolha (o chamado

“sujeito de direito”). Consequentemente, o sujeito interpelado se identifica com a formação discursiva e individualiza à forma-sujeito histórica: a falácia burguesa da “liberdade”, que se pretende universal, mas que não reconhece a liberdade como realidade histórico-social (Pêcheux, [1975] 1997).

No processo de identificação que, sob a evidência de que “eu sou realmente eu” (Pêcheux, [1975] 1997, p. 145) o sujeito acredita que pode escolher entre coisas ou entre situações dadas, sem tão pouco analisar quais coisas e quais situações de escolhas, como por exemplo, que ele pode galgar (subir na vida) pela educação, pela habilidade/competência (meritocracia) e pelo esforço próprio (efeito-sujeito protagonismo). A “forma plenamente visível da autonomia”¹¹, argumenta Pêcheux (*ibidem* p. 145), o Estado, exerce seu controle em uma identidade fechada. Domínio das relações individualistas, da segregação, da censura e do silenciamento. As ações performativas das políticas públicas tendem a passar pela representação do real (efeito ideológico elementar), o qual Pêcheux nomeou de “*Efeito Munchhausen*, isto é, ilusão de que o sujeito é constituído enquanto tal por ele mesmo -, enquanto que, de fato, ele é constituído pelo outro/Outro” ([1975] 2009, p. 139).

A escola, sob uma ideologia positivista baseada em um viés de habilidades e competências a serem aprendidas, adota as chamadas “receitinhas assertivas”: conteúdos que devem ser ensinados; os que pensam (governantes) e os que executam (comunidade escolar). Permanece, sobretudo, a convicção de que apenas a educação, e somente ela, é a solução para libertar o Estado do atraso sociopolítico e econômico.

Nesse cenário, são silenciadas a falta de infraestrutura das escolas, as condições de acesso dos alunos, a desvalorização dos profissionais da educação, a desigualdade social e a credibilidade da ciência. Essa face oculta da educação/escola clama por visibilidade.

No entanto, o que é silenciado não desaparece. Ele luta no entremeio da fronteira, no des-limite dos processos discursivos. Desidentifica, deixando nas margens vestígios dos seus discursos in-significados e in-compreensíveis. Rompe o ritual da formulação discursiva e passa a questioná-lo, fragmentando a forma-sujeito e inscrevendo-se em distintas posições-sujeito (Orlandi, 2012).

Conforme argumenta Orlandi (1992), em sua obra sobre o silêncio, existem duas formas básicas de silêncio: o primeiro é o silêncio fundador (que é a própria possibilidade de significar: sem silêncio não há sentido) e o segundo, o silenciamento ou política do silêncio (que divide em duas

¹¹ O discurso da meritocracia - simbolizada e propagada pelo discurso do protagonismo - luta heroica para ter um lugar. Não é mais um paradigma da inclusão/exclusão mas o da segregação.

formas: o silenciamento constitutivo (ao dizer x não digo y e o local ou a censura (que é o silenciamento que se faz por interdição).

No caso do saber transmitido pelas escolas públicas, as políticas de ensino censuram, apagam os sujeitos “*hostis*” da pátria, que possuem as habilidades e competências distintivas do mundo hodierno (Di Renzo, 2012). Esses sujeitos resistem individuar à formação política-ideológica neoliberal e confrontam o consenso do Estado-Nação. Revoltam-se e lutam por uma representação das suas singularidades regionais, enraizado em sua autenticidade, cultura, diversidade linguística e conexão biológica com o território, defendendo sua língua(gem) e preservando suas tradições.

Voltamos para o efeito metafórico do cenário crítico da educação atual (baixos índices) com a mitologia grega de Cassandra (figura mítica que foi amaldiçoada pelo deus Apolo para prever o futuro, mas sem nunca ser acreditada), para mostrar como que ambas textualizam o confronto de dominação da ideologia, especialmente, no sentido do ato heroico de resistência.

A alegoria de Cassandra (re)apresenta a atualização das políticas públicas contemporâneas. Ela decidiu resistir à ideologia nazista e aos modos de identificação de sua época, exatamente por antever a destruição não só da sua terra, mas de todos à sua volta. Sendo assim, pediu ao Rei de Tróia que impedisse a entrada do cavalo na cidade. Cassandra representa, na atualidade, a face oculta da educação/escola: os pais de famílias que não tiveram acesso à educação; o aluno que não teve acesso à escola na “idade certa”; o professor desvalorizado e sobrecarregado; o estudante que não conseguiu concluir o ensino médio e tão pouco conhecerá os solos da universidade; o aluno com deficiência (tido como incluído no ensino regular) que não consegue acompanhar a turma; o sujeito que foi para o mundo do crime; aqueles que utilizam a sua língua para dar continuidade a sua tradição cultural, enfim os sujeitos conhecidos pelo discurso de não protagonista da sua história. O lado *hostis* societal. Aqueles que (r)existem em diversos modos de subjetivação para simbolizar-se no espaço social e histórico.

No desfecho da estória de Cassandra, ela só se torna “livre” após o heroico ato de sacrifício - o suicídio - em nome da sua Pátria. Uma das reflexões que podemos destacar é que pela voz da ideologia o real do conhecimento e da cidade é diluído.

A “liberdade” para Cassandra, assim como na proposta da (trans)formação da educação neoliberal (políticas públicas) só é possível após o cumprimento da obediência, dos deveres - interpelação-identificação ideológica - (trabalhamos aqui, em especial, o modo como a ideologia realiza seus rituais e suas práticas pelos AIEs da escola).

Em síntese, nós que pertencemos ao real da cidade, para que não sejamos as próximas vítimas da escola/educação da nossa época e não tenhamos que nos submeter à morte (vítima da nossa história) em nome da nossa pátria, precisamos, como já dizia Pêcheux ([1975] 1997), “ousar nos revoltar”, ou seremos parte das alegorias trágicas do novo século. Sendo assim, tomando como fundamentação os arquivos analisados sobre a educação presentificada na política pública estadual (Avalia - MT), nacional e internacional, indagamos: será que o Avalia - MT significa a realidade do nosso estado? Em quais medidas o Avalia - MT compreende e considera o real da cidade/do estado? A concepção de avaliação pensada está sendo levada em conta a partir dos resultados obtidos? A avaliação está/estava¹² contribuindo com o Plano Nacional de Educação, em especial, ao que tange às metas direcionadas aos profissionais da educação? Quais os efeitos positivos e negativos do Avalia - MT, em 2024, como estratégia de reparação da “crise” da educação em nosso estado?

Desta maneira, abordaremos, no capítulo a seguir, os processos (entre)curso do Avalia - MT, não enquanto as previsões utópicas idealizadas do político/da política, mas do real da escola e do estado.

¹² No dia 25 de junho de 2024 terminou a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), previsto pela Lei 13.005, de 2014. Dentre as 20 metas, apenas 4 metas foram parcialmente atingidas.

CAPÍTULO IV

POLÍTICA EDUCACIONAL DO AVALIA - MT: PAPEL DOS DOCENTES NA/PARA GESTÃO DE APRENDIZAGEM

*Tem que acreditar, desde cedo a mãe da gente fala assim
 Filho por você ser preto você tem de ser duas vezes melhor
 Aí passado alguns anos eu pensei, como fazer duas vezes melhor?
 Se você tá pelo menos 100 vezes atrasado, pela escravidão
 Pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses
 Por tudo que aconteceu, duas vezes melhor como?
 Ou melhora, ou ser o melhor é o pior de uma vez
 E sempre foi assim
 Se você vai escolher o que tiver mais perto de você
 O que tiver na tua realidade
 Você vai ser duas vezes melhor como?
 Quem que inventou isso aí?
 (A vida é desafio - Racionais MC's)*

A busca infundável do sujeito (re)produzida pela epígrafe reverbera o funcionamento do político, face ao cenário de ordem e organização do social, para a propagação da Ideologia e das ideologias pelos AIEs, isto é, princípio básico sustentado pelo discurso de meritocracia e protagonismo.

Sob o viés discursivo, esses discursos partem do princípio do funcionamento do político em silenciar a desigualdade estrutural presentificada em nossa sociedade. A ideologia imbricada no funcionamento do conceito de meritocracia coloca todos os sujeitos no mesmo ponto de partida, ou seja, dá a entender que todos têm as mesmas oportunidades (sociais) e que o esforço pessoal (biológico) é o trampolim para o sucesso. Nesse sentido, o efeito-sujeito protagonista está vinculado à autonomia e à superação das condições sociopolíticas e culturais dos sujeitos.

A educação é concebida e vinculada à ideia de revitalização nacional, como se os desafios ligados à instrução/escolarização fossem os principais responsáveis pelos problemas socioeconômicos. Definida e interpretada pelos princípios positivistas, produz-se uma naturalização de dever e de obrigação dos sujeitos diante de sua ascensão social e da modernização. Ao naturalizar essa perspectiva, apaga-se o efeito de articulação do político que se apresenta sob forma de imparcialidade na formulação das políticas públicas. Desse modo, lançam o sucesso à autonomia do saber-fazer, condições de autossuficiência individualizada (biológica), independentemente de quais sejam as condições de seu modo de vida.

Criam-se políticas públicas determinadas por um complexo desigual, contraditório e sobredeterminado de ideologia teórica, que dependem, em suas “formas e limites” (currículos definidos), de ideologias práticas, condicionadas a mecanismos de administração (disciplinas, avaliação, estatísticas e sistemas de recompensas) com um único fim pedagógico: a seletividade dos indivíduos. Dito de outro modo, a re-classificação dos sujeitos a partir de um processo de competitividade e rentabilidade próprio do modo de produção capitalista, que, nos tempos atuais, se apresentam na fronteira (in)visível da crise do ensino.

O sujeito, uma vez interpelado em sujeito-responsável, se realiza pela (des)identificação com a formação ideológica inscrita em uma dada formação discursiva, resultando na sua posição-sujeito (causa de si, responsável e livre), em sua práxis (forma-sujeito) na formação histórica capitalista e sob a ideologia da universidade (individação). Como nos diz Althusser (1970), o trabalho do Aparelho Ideológico de Estado escolar está aquém do que ensina (disciplinas), mas na forma-nação com que se organiza e faz pensar o ensino. Isto é, seus efeitos representados na constituição dos sujeitos e dos sentidos, a partir da relação imaginária de universalidade econômica, jurídica e moral das condições do modo de existência da forma-sujeito capitalista.

Nessa relação, o sujeito e o sentido são colocados simultaneamente à (in)dependência do sujeito com o mundo exterior - processo de identificação e subjetivação - sob a forma de esforço, jogo, competição, habilidades e competências, conforme os ideais positivistas. Assim, (re)configura a produção das políticas públicas educacionais urbanas sob duas formas ideológicas: o mito do consenso (pré-construído que fornece e impõe a “realidade” e seus “sentidos”) articulado (ou efeito-transverso) pela prática neoliberalista (aquilo que determina a forma-sujeito). A primeira trabalha com a interpretação do “bom sujeito” (aquele que se identifica cegamente à determinação) sob a forma do “efeito *Munchhausen*”, no domínio da apropriação intersubjetiva, no sentido que a reciprocidade, a solidariedade e a gratificação distraem a rivalidade, a competição, a de-limitação da individação como ponto de partida e ponto de aplicação de operações (dupla face da relação de forças produtivas/relações de produção) de inculcação, da segunda (Pêcheux, [1975] 2009).

O corpo do sujeito significa (n)o corpo da cidade, construindo uma representatividade performativa nas políticas educacionais em que o foco nos resultados (*mercado-lógicos*) sobressai à aprendizagem. A educação e o mercado/trabalho se conjugam a partir das políticas educacionais, sustentando uma discursividade de reformas que viabilizam a superação dos problemas do país. Conforme Pêcheux ([1975] 2009), no domínio aqui sob consideração, a política é uma inculcação

ideológica e não uma valorização da ciência. Portanto, fala-se em democracia consensual, ou seja, divisão utilitarista e gerencialista comum dos corpos e do espaço. O vínculo entre o aparelho político e o aparelho escolar manifesta-se em uma objetividade prática que procura dar conta da língua(gem) desde a mente até o uso (governamentalidade). Essa relação estabelece uma divisão pragmática entre “ser agente” (intersubjetividade) e o “mediocre” (subjetividade/singularidade) espacializa e (des)territorializa o “sentido de público” na narratividade urbana: de um lado, o sujeito individualizado (protagonista), os *socius*, e do outro, os *hostis* (irresponsável). São essas (re)formas que viabilizam a “superação dos problemas sociais” que daremos visibilidade neste capítulo, buscando compreender: como o político se inscreve nas políticas públicas de avaliação e, sobretudo, seus efeitos/modos na interpelação do sujeito à (con)formação ideológica neoliberal? Em que medida a política atua frente às injunções da universalidade social imposta pela avaliação para o desempenho do docente para a produção e reconhecimento da forma-sujeito neoliberal? Quais os modos pelos quais o político administra a triangulação: documento - docentes - alunos-ensino?

Para tanto, tomamos o material de análise – manual do Avalia - MT – enquanto *processos discursivos em relação a*, em que tocam a língua(gem) no espaço escolar público para (con)formação de cidadãos (na forma-sujeito histórica) e sentido, com o objetivo de compreender o funcionamento que conjuga¹³ o Saber e o mercado na política de avaliação para o desempenho dos profissionais da educação: a ordem da língua, enquanto sistema significante material e da história, como materialidade simbólica (Orlandi, 2017). Que na falha instala as vozes da “textualização do político”, tal como nos fala Courtine ([1981] 2009): o real da cidade. Na divergência do *socius* e *hostis*. Não como falta de competência e habilidades (no sentido foucaultiano). Mas como escuta, resistência. Um gesto de interpretação pelo viés da Análise de Discurso, como modo de desatar o laço entre o aparelho político e o aparelho escolar para a produção do que chamamos de Democracia Social.

4.1 O trajeto e a travessia do/para o protagonismo

Do ponto de vista discursivo, entendemos que o protagonismo é um efeito discursivo de um sujeito

¹³ O que regula a compatibilidade: a ordem do discurso (materialidade específica da Ideologia). O trajeto (constituição) e a travessia (as coisas que ficam, mas não é discernível).

“livre e responsável”, um processo que envolve a determinação do sujeito e da história (historicidade) com base na noção de ideologia. Assim, para melhor exposição de nossa compreensão, trazemos alguns conceitos teóricos da Análise de Discurso, abordados anteriormente, para, primeiramente, reafirmar o lugar teórico, que direciona o nosso olhar sobre o objeto de estudo e, também, para compreender as projeções de sentidos (im)possíveis do proveito da Educação como administração das “coisas” e da (con)formação dos “homens”.

Quando falamos em **determinação**, aqui neste trabalho, não a concebemos como uma fatalidade mecânica, ela é histórica (na atualidade, corresponde ao paradoxo: a liberdade sem limites e uma submissão sem falha).

Ao dizer sobre **ideologia**, entendemos que ela “representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (Althusser, 1970, p. 85). E, se apresenta pela interpelação dos indivíduos em sujeitos no jogo tático dos Aparelhos Ideológico de Estado (família, igreja, escola, mídia etc.), articulada/dissimulada pelo Aparelho Repressivo de Estado (ARE), entendido como governo, polícia, as prisões etc. O que tem forte relação com aquilo que Althusser (*ibidem*, p. 61) chamou de “autonomia relativa da superestrutura” e “ação de retorno da superestrutura sobre a base”. Assim, por exemplo, em especial, o aparelho escolar “educa” por métodos apropriados de competência, de habilidade, de seleção (protagonista) e de exclusão (hostil) não só os seus oficiais, mas as suas ovelhas. Esta observação abre-nos a via da compreensão do “efeito *Munchhausen*” ([1975] 2009, p. 281), presentificado na política de avaliação para desempenho, a partir dos processos discursivos científicos-pedagógicos à (des)identificação da forma-sujeito, na medida em que a ideologia funciona pela unificação, apesar das suas contradições e das diversidades, à (en)formação da ideologia dominante, que no caso é a capitalista.

Quando tratamos da **identificação com a formação discursiva**, relativa à formação ideológica dominante, consideramos que ela “consiste numa superposição (um recobrimento) entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal”, ou seja, o “bom sujeito” identifica-se (inconscientemente) às formas do Sujeito (conformidade às normas), assegurando a reprodução/transformação da Ideologia inscrita em determinada posição de classe. Nesse sentido, a **escola**, enquanto o Aparelho Ideológico de Estado (e que funciona como aparelho repressivo) representa a instituição responsável pela interpelação, submissão e reconhecimento do sujeito às formações discursivas que viabilizam a unidade hegemônica (o todo complexo dominante) da

ideologia da classe dominante (burguesia), fornecendo a cada sujeito sua realidade, ou melhor, formas de relacionar às coerções para sobre-existir.

Entendemos que o **assujeitamento**, na **forma-sujeito histórico capitalista** atual, é a subordinação do sujeito-de-direito (ideia de autonomia, de liberdade) ao Estado. Essa submissão é uma forma menos visível, pois sob o efeito das evidências dos sentidos, a ideologia apaga o caráter material do sentido e do sujeito (efeito de não-determinação do sujeito).

O movimento produzido pela articulação do simbólico-político do Estado, por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado, resulta nos **modos de individuação**, ou seja, o processo de identificação dos sujeitos em diferentes formações discursivas, individuando-o em posições-sujeito (lugares sociais projetados por formação imaginária no discurso) distintas.

A noção de **processo discursivo** é entendida como sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam entre elementos linguísticos/significantes em uma formação discursiva dada - “não é uma só linguagem para todos, tampouco cada um com sua linguagem, mas a língua(gem) em um mesmo” (Conein *et al.*, 2016, p. 39).

Ressaltamos que a **função da formação discursiva** é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso que determina essa formação discursiva (dominação do complexo das formações ideológicas).

Quanto ao **pré-construído**, enfatizamos que se trata do “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (consenso).

Em relação ao **político**, é importante dizer que, ao mesmo tempo em que organiza progressivamente sua própria ordem sob a máscara dessa aliança (popular), proclamando a rigidez da língua (competências e habilidades) sob o processo positivista e pragmático de alfabetização, ele trabalha na (en)formação da forma-sujeito capitalista. Dito de outro modo, o **político** representa as relações de força presente na sociedade. No caso das políticas de avaliação para desempenho, o político é pensado, estatisticamente, na relação, de reproduzir ou condenar determinadas competência e habilidades para a construção do seu Império de Ciência e de forma-Nação.

As **propagandas/post nas redes sociais** – “*marketing* político” – representam a instrumentalização de ideias, do político, mediante aos interesses ideológicos. Arte de anestesiar as resistências, absorver as revoltas no consenso e de fazer abortar as revoluções - “diluição do ‘eu’ para ‘todos’” (Orlandi, 2012, p. 131).

Compreendemos a **tópica cívica** como a articulação entre relações espaciais e formações sociais, como lugares institucionais (conjuntura da formulação e condições de produção), que dão forma (ao conceito de cidadão¹⁴) e sentido (urbanidade¹⁵).

O **processo de significação** – relação do histórico com o simbólico (língua) – é determinado pelas condições de produção do discurso. Desse modo, há uma tentativa de administrar um sentido unívoco. É nesse jogo determinado pelo efeito às superestruturas ideológicas da formação capitalista, sob a evidência da transparência da linguagem, do sujeito e dos sentidos, que a produção dos conhecimentos científicos, se torna o pivô da divisão de classe. E, a crise do ensino é vista como justificativa da (re)produção das políticas públicas educacionais exploradoras/utilitaristas, sustentadas pelo peso da lei, administrada por sanções jurídicas (direito e deveres) e gerenciadas pelos mecanismos de dedução conceituais lógicos (avaliação, índices, julgamentos, validação).

A **língua da Ciência**, na política de avaliação, é significada como elemento unificador da relação forma-sujeito histórica sociopolítica e forma do sentido, no caso, da nossa Língua Portuguesa, produz/traz efeito da história da colonização. Na legitimação da (mesma) materialidade empírica silencia as diferentes materialidades linguísticas-históricas, que no processo de escolarização (en)formam e dão forma às fronteiras (in)visíveis do “fracasso escolar”. E, nessa via de acesso pela fronteira (in)visíveis da língua(gem) que buscamos interferir no campo para “pensar a ciência” dentro de uma democracia social (não urbanística). Conforme Orlandi (2012, p. 39), “A língua sujeita a falhas e não como um sistema fechado, e a ideologia, cuja estrutura e funcionamento se assemelha à do inconsciente, pensando o sujeito não centrado, nem origem de si”. O retorno do político como manifestação de subjetivação do dano, de desejos de singularidade política e de retomadas de utopias como possibilidades reais intrínseca à constituição do sujeito simbólico e social.

Entendemos que a **resistência** é constitutiva da fronteira sensível da língua(gem), da história da luta de classe e da manifestação inconsciente do sujeito. É em um embate incessante que sujeitos e sentidos confrontam as formas de dominação, mesmo que nem sempre tenham êxito. O modo de sobre-existir emerge pelo avesso da interpelação ideológica e pelas falhas da língua, mostrando

¹⁴ Se nascemos em uma República, somos, por condição de nascimento, todos cidadãos. No entanto, n(o) discurso do Estado, é que se deve ter/ser x ou y para ter/ser cidadão. A validação da/na cidadania está conjugada nas práticas sociais, das quais, a principal, instituição (AIEs) é a escola (lugar em que (re)produz forma-sujeito-histórica). Daí a máxima de que o sujeito escolarizado (com as competências x e as habilidades y) são autênticos cidadãos.

¹⁵ Não há urbanidade sem escrita. Não há Estado sem Ciência. A escrita se aprende na Escola. Eis a articulação de base: Estado/ Ciência/ Escrita. Nesse sentido é feito a urbanidade/modernidade. Aqui nosso interesse em analisar a Escola em seu meio simbólico específico (AVALIA-MT) enquanto observatório do político(a) na/para reprodução das relações de produção face a *adaptação* à sociedade neoliberal tal como é.

processos de desidentificação com a formação discursiva dominante, de-marcando a sua revolta e sua posição no jogo contra o Estado opressor.

Desse modo, quando analisamos o (dis)curso das políticas públicas educacionais sob a ordem do discurso (materialidade específica da Ideologia) e suas vicissitudes (retomada na forma por e em nome de), buscamos compreender o funcionamento do trajeto (de constituição) e a travessia (as coisas que ficam, mas que não são discerníveis), que regulam o funcionamento dos processos discursivos e atualizam as políticas públicas frente ao interesse do Saber e do Mercado.

Assim, em nossas análises, tomaremos os dispositivos teóricos e metodológicos, aqui discutidos, como estruturantes da ordem da língua - sistema significante material (manual) e da história (arquivos sobre a educação pública nacional e estadual) - enquanto materialidade simbólica. Como diz Orlandi (2012), para pensar a ideologia é preciso colocar em jogo a língua(gem) da formulação, daí a proposta da Análise de Discurso às ciências humanas e sociais, formulada por Pêcheux ([1969] 2014, p. 82): o discurso (efeito de sentidos entre locutores) como objeto teórico pensado junto à ideologia.

Como diz Freire ([1986] 2021), “a educação é muito mais controlável quando o professor segue um currículo padrão/oficial”, pois é mais compatível com a promoção da autoridade dominante e com a desativação da potencialidade criativa dos seus agentes. Ainda segundo o autor, o ensino nos dias atuais preconiza a formação de mão de obra. Não existe ciência, mas práticas técnicas. Não se tem formação, mas capacitação.

Como se constitui ou se constrói a educação sob a égide da contemporaneidade é o nosso ponto de partida para realizar as análises das avaliações para desempenho dos docentes automatizadas pelo Avalia - MT. O nosso papel como analistas é desautomatizar as falsas totalidades da linguagem, deixar transparecer o trabalho (in)visível da ideologia, realizado pelo Aparelho Ideológico de Estado escolar, para colocar a ordem humana e a organização social como questão biossocial, dividindo o espaço, criando fronteiras, hierarquizando lugares, em si, desenvolvendo a crise. Conforme Maldidier (2017, p. 23) assevera, “O discurso deve ser tomado nas relações e nos procedimentos imaginados (nos processos discursivos) pelo mecânico-teórico: o objeto novo e os meios de discerni-lo”. De modo que, como vimos nos capítulos anteriores, o político modela a educação como alavanca da transformação/reprodução da ideologia dominante. Os professores trabalham condicionados por compêndios politizados, burocráticos e mecanizados. E a avaliação representa a individualiz(ação) da Ideologia. E o lugar em que práticas comuns se significam nas categorias formais de argumentação

e da verticalização (hierarquização) à questão individual e pedagógica como falta de qualificação e não como questões históricas, políticas e sociais.

A partir desse funcionamento, podemos observar, na justificativa de implantação da Avaliação para Desempenho dos professores:

Com a efetivação da Avaliação para Desempenho, a Seduc poderá levantar indicadores que orientem os processos educativos e elaborem políticas articuladas com a realidade das unidades escolares. Assim terá condições de: Identificar as necessidades de formação dos profissionais da educação. Orientar ações de intervenções pedagógicas e administrativas. Orientar Programas e Projetos de desenvolvimento profissional. Traçar diretrizes e metas para as políticas públicas educacionais. Elaborar a política de Avaliação para Desempenho dos Profissionais da Educação. Monitorar e orientar as ações da Agenda de Aprendizagem. (Mato Grosso, 2019, p. 07, grifo nosso).

O discurso da política *para* e *sobre* a educação (d)enuncia demandas para atender às necessidades da realidade das unidades escolares *em nome* do “bem comum” inserindo, segundo Menacho e Bressanin (2024), um simulacro do real em que as declarações (plano da ação política) substituem as discrepâncias das práticas (as divisões e as desigualdades). Sustentado por um viés pragmático e utilitarista, o agente enunciativo (Estado) institui aos professores (agente a quem é atribuída a ação) os comandos para fazer a sua engrenagem se perpetuar face aos seus interesses (homogeneização). A produção e a circulação dessa lógica perduram desde o período de colonização, passando pela retomada e realização do período de (des)territorialização do estado. Isso se dá devido ao movimento do processo subjetivo de significação “ato de resistir”, processo pelo qual a interpelação ideológica ocorre de forma às avessas, revoltando contra si mesma.

Sendo assim, podemos observar a relação como o agente enunciativo (Estado), que institui aos professores (agente a quem é atribuída a ação) os modos de reprodução da ideologia dominante, pela estrutura de clivagem de dois léxicos (preposições essenciais) *por*¹⁶ e *para*: o primeiro termo indica a causa do aspecto enunciativo (Porta-voz) “da avaliação” e o segundo “Avaliação *para* Desempenho” dos profissionais. A preposição *para* indica finalidade, direção e destinatário, nesse contexto, ao agente – a quem é atribuída a ação (profissionais da educação) –, é a pessoa que, semanticamente, produz o efeito de medir ou julgar o trabalho realizado.

Nesse sentido, analisamos o documento como processos discursivos de produção e reconhecimento das formas de (des)identificação dos sujeitos. Isto é, permite elucidar *por quem* (fala

¹⁶ A palavra “por” pode ser confundida com o verbo “por” (colocar, pôr), pois são palavras homófonas (mesma pronúncia) e homógrafas (mesma escrita).

por x no enunciado político) e os interesses da política: de um lado, a do realismo metafísico (que faz passar por objeto de conhecimento puros efeitos ideológicos), e de outro, a do empirismo lógico (que apresenta o objeto de conhecimento como uma comodidade, uma convenção arbitrária) como diz Pêcheux ([1975] 2009).

Em relação aos objetivos da avaliação, o documento traz que:

A Avaliação para Desempenho Profissional deverá ser utilizada como instrumento de orientação da dinâmica dos processos educativos com o objetivo de:
Melhorar o desempenho dos profissionais da educação;
Conhecer as potencialidades do Desenvolvimento *Profissional*;
Contribuir para o processo de Planejamento Organizacional e o alcance das metas institucionais estabelecidas;
Fornecer informações que proporcionem a condução do Desempenho dos Profissionais da Educação *para resultados positivos*;
Identificar as necessidades formativas *para a melhoria do desempenho individual e coletivo*;
Fornecer insumos para que a Secretaria Adjunta de Gestão Educacional, delibere ações referente ao uso dos *resultados* da avaliação, junto às diversas Secretarias Adjuntas e Superintendências do órgão central, *para elaboração de políticas de desenvolvimento profissional*;
Fornecer informações que possibilitem ao *profissional avaliado* conhecer o seu resultado e avaliar seu desenvolvimento a *partir do que se espera para seu desempenho* (Mato Grosso, 2019, p. 08).

Esses objetivos apresentados, a partir do emprego dos verbos “melhorar”, “conhecer”, “contribuir”, “fornecer”, “identificar”, orienta ações dos sujeitos como procedimentos de aquisição, colaboração, delimitação, controle e identificação de sentido e reprodução imutáveis, para não falar “idênticos”, dos rituais conservadoristas que concebem a representação imaginária. Esses rituais são denominados a partir das práticas de consenso “Planejamento Organizacional” e o “alcance das metas institucionais estabelecidas” e “desempenho individual e coletivo”. A ideia de que é preciso “colocá-los nos trilhos”, para nada falhar a reprodução tendenciosa da forma-sujeito. Nesse caso, deve-se colocar “na prática pedagógica” os sentidos do domínio ideológico “da política”.

A teatralização empirista para recobrir o mecanismo de individuação dos sujeitos, relativa à meritocracia e à desresponsabilização do Estado, é sustentada por uma concepção do gerencialismo, ou seja, “gestão dos fluxos escolares” com a “gestão de recursos humanos na empresa”. A escola é pensada como estando alicerçada em uma política de adaptação à Era Neoliberalista. Pressionam os agentes profissionais à competitividade da economia regional e nacional. “Todas essas contradições e disfunções, são como remédio, alimenta o mal que ele supostamente cura” (Laval, 2004, p. 09).

E aquele “bom sujeito” que trabalha para atender aos objetivos das políticas, conforme Decreto nº 984¹⁷, de 27 de agosto de 2024, segundo ano de vigência, “Regulamenta a Gratificação Anual por Eficiência e Resultado relativo ao ano de 2024 dos Profissionais da Educação Básica e dos demais servidores lotados na Secretaria de Estado de Educação, nos termos dos arts. 5º e 8º da Lei Complementar nº 756, de 14 de fevereiro de 2023” (Diário Oficial, nº 28.816). Dentro dos critérios e metas individuais e coletivas estão conforme:

O art. 2º - Para fins deste Decreto considera-se:

I - *Contribuição para redução do absenteísmo (CRA)*: indica o número de ausências do servidor ao trabalho em determinado período, a fim de reconhecer a contribuição do servidor para o cumprimento das metas de assiduidade;

II - *Gestor*: compreende os servidores em função de Diretor de unidade escolar, Coordenador Pedagógico e Secretário Escolar;

III - *formação*: *formações realizadas* pelos servidores, ofertadas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, Escola do Governo/ SEPLAG ou por instituições parceiras, conforme calendário de formação, a fim de capacitar e atualizar as competências e habilidades voltadas para sua atuação, realizadas e finalizadas no período de 02/01/2024 a 20/11/2024;

IV - *Formação em serviço*: refere-se à formação continuada dos professores em regência, realizada em serviço, ofertada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, realizadas e finalizadas no período de 02/01/2024 a 20/11/2024;

V - *Indicador do Processo de Ensino e Aprendizagem (IPEA)*: índice calculado por entidade parceira (Fundação Getúlio Vargas - FGV) *por meio de avaliação realizada nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino para mensurar qualitativamente o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem*;

VI - *Meta escolar*: crescimento esperado da aprendizagem dos estudantes da rede estadual em determinado período indicado pela Secretaria Estadual de Educação, mensurado a partir do IPEA;

VII - *Gratificação por Eficiência e Resultado (GR)*: gratificação anual por eficiência e resultado dos servidores lotados na Secretaria de Estado de Educação, *considerada, para todos os efeitos, como verba de natureza indenizatória*;

VIII - *Meta coletiva*: níveis indicados nos anexos, contendo os critérios: meta escolar e meta de redução da evasão escolar;

IX - *Meta individual*: níveis indicados nos anexos, contendo critérios de formação específica, formação em serviço e contribuição para redução do absenteísmo (CRA);

X - *Meta de redução da evasão escolar*: diferença medida em percentual de alunos matriculados entre 30 de março e 30 de novembro do ano vigente (Diário Oficial- nº 28.816, 2024, p. 02).

O discurso de eficiência, presentificado no Decreto nº 984/2024, reverbera a concepção ideológica do Neoliberalismo e do Gerencialismo, viabilizando a transformação das escolas, dentro da lógica do setor privado, em modelo de gestão pública pautado em critérios de produtividade, desempenho e resultados mensuráveis. O resultado é a representação usual do funcionamento do

¹⁷ Autorização prevista nos arts. 5º e 8º da Lei Complementar nº 756, de 14 de fevereiro de 2023 para a implementação da gratificação anual por eficiência e resultado.

consenso para o reenquadramento e a reprodução da forma-sujeito histórica. O sentido de meta, reiterado – “meta escolar”, “meta coletiva”, “meta individual” e “meta de redução da evasão escolar” – constitui o mecanismo ideológico pelo qual o sujeito se forma. Uma vez constituído, o sujeito sofre o processo de individuação pelo Estado. Consequentemente, é nessa instância, na qual se dão as lutas e os confrontos, tornando-se possível observar os mecanismos de (im)posição do sujeito, de segregação e de resistência.

Essas gratificações remetem ao contexto de recompensas aos “bons sujeitos” (professores) da década de 90, como já mencionado no capítulo II. Os discursos se repetem diacronicamente e instalam-se como uma variação do mesmo no “novo”, sincronicamente, no fio do discurso (Orlandi, 2001). Podemos dizer que a reprodução persiste, mas agora revestida de “liberdade e autonomia”. O sujeito enunciator, porta-voz do Estado, estabelece os regulamentos (a seguir) no jogo e regula a eficácia da máscara identificadora sob forma apaziguadora “dos problemas inerentes à educação”. Impõe-se como “enunciado(r) coletivo”. E administra e legisla a canalização do sujeito a ser (en)(in)formada. O sujeito insiste espontaneamente à semelhança do Sujeito.

A gratificação metaforicamente representa o modo de reciclagem, o efeito da ideologia do capital em driblar à captura. Funciona como um esquema de controle para reprodução ideológica. Lugar em que o sujeito internaliza necessidade de se autorregular e submeter. Além disso, as regras da gratificação lançam a rivalidade/disputas entre as redes escolares, agentes e gestão, nas quais o valor recebido é nivelado de acordo com o discurso da meritocracia. O político não define apenas uma ação performativa, mas também reforça a competição feroz por esse lugar. Conforme Conein (2016, p. 45), “Esse jogo de palavras é correlativo a uma imagem: a da linha, da trama que toma em suas malhas sujeitos agitados que, por morder a isca, se veem presos (sem que a isca dissimule o anzol ou o próprio anzol seja jamais evocado nessa pesca miraculosa)”.

Considerando que, na figura central, o discurso da meritocracia, para apreender ((trans)formar x) a discursividade materializada na marca ideológica: a do positivismo. Para exemplificar, destacamos a noção de cidadania de Orlandi (2013), com o objetivo de (re)apresentar a natureza sob a qual o cidadão é visto.

Apresentamos, no primeiro capítulo, a relação com que se deu o processo de colonização (portugueses e brasileiros) no processo de escolarização: os modos de acesso aos conhecimentos científicos e a garantia da universalização do Saber. Neste momento, veremos as “regras” para se manter no “jogo” da escola, mas, agora, entre brasileiros e brasileiras (incluindo, excluindo,

valorizando, hierarquizando, estigmatizando) frente ao mundo Neoliberal. Deslocando da discursividade Língua/Nação/Cultura sobre o processo de “construção de urbanidade” do estado de Mato Grosso pelo processo de escolarização (silenciar as características dos povos originários e disciplinar de acordo com os moldes da modernidade), no primeiro momento, e, agora, a relação da Língua/ Estado/Sociedade/Mercado (Orlandi, 2013).

O jogo dos sentidos e (d)o político na história, assim como a constituição do arquivo, ressoa a necessidade de (re)atualização de políticas que viabilizem, por exemplo, a efetivação/ampliação da avaliação da ação pedagógica, com o interesse de “levantar indicadores que orientem os processos educativos”. Aqui, abordaremos especificamente, os dados e a informação sobre a avaliação dos profissionais da educação (docentes) que direcionam as ações e políticas para a melhoria do ensino.

Conforme Lagazzi (2020), o Estado, pelo jurídico, sempre busca condições de aplicabilidade, daí a estruturação de uma política que “atribui metas, projetos, atividades e tarefas” às responsabilidades desses profissionais. Com isso, o jurídico vai estruturando e dando forma ao processo de individuação. Pois, é necessário, a priori, a identificação de sujeitos para a imputabilidade.

Nesse tópico, buscamos dar visibilidade ao funcionamento da lógica da meritocracia no manual de orientação da Seduc e no questionário de avaliação de desempenho dos profissionais. Compreender esse material enquanto materialidade significativa, possibilita ver “vestígios” identificáveis das marcas linguísticas que o constituem. Assim, no batimento teoria-análise, direcionamos o nosso procedimento analítico - estruturação do nosso *corpus* discursivo.

4.2 Língua, sujeito e avaliação: o real da língua no confronto como o espectro da ideologia

A educação nos últimos cinco anos sofreu com significativas (re)configurações, estas provenientes desde o golpe parlamentar-jurídico-midiático¹⁸, de 2016, frente aos interesses da direita, no campo político, que defendem a liberdade individual, do mercado livre, da propriedade privada e

¹⁸ É possível dizer que a designação do impedimento de Dilma como golpe é um gesto de resistência de classe, e mais, da classe trabalhadora que, desde o afastamento definitivo de Dilma Rousseff, tem sofrido os efeitos da política neoliberal, implementada no governo Temer e consolidada no governo Bolsonaro, a qual tem se sustentado, essencialmente, na lógica perversa da privatização, da precarização dos serviços públicos e do trabalho, e do ataque às políticas públicas e aos direitos trabalhistas e previdenciários (Costa. M, 2020, p. 527).

da redução da intervenção do Estado na economia. Lugar em que emerge a meritocracia¹⁹ – progresso individual – calcado à base do protagonismo (esforço, talento e mérito de cada indivíduo). Essa perspectiva minimiza as desigualdades históricas e estruturais, enfatizando que as pessoas deveriam ser avaliadas tão somente por sua capacidade individual (habilidades, competências e resultados alcançados). Ignoram-se as disparidades sociais: desigualdades de acesso à educação, saúde, emprego etc., resultando na tentativa do apagamento do real no social.

No artigo *Políticas públicas educacionais: trajetória de pesquisas como resistência* (Daher; Ferreira dos Anjos; Peixoto, 2023), os autores destacam que o golpe sucateou muitos direitos alcançados na área educacional, tanto da educação básica como superior, como por exemplo:

- (i) a emissão da Emenda Constitucional nº 95, de 2016 (provinda das PEC-241, da Câmara, e PEC-55, do Senado);
- (ii) a instituição de um ajuste fiscal que determinou congelamento de despesas da Educação por 20 anos e suspensão de receitas constitucionais dessa área;
- (iii) as modificações realizadas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96;
- (iv) as mudanças na Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, regulamentadora do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb);
- (v) as remodelações filosófico-pedagógicas da controvertida e mesmo assim imposta Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- (vi) a instituição da Nova Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória nº 746 de 2016, convertida na Lei nº 13.415 de 2017). Uma reforma demandada e definida por organismos internacionais como o Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a possibilidade de implementação de uma educação ofertada como serviço dos interesses do mercado transnacional, distanciada dos princípios humanísticos, de uma educação para a cidadania (Daher; Ferreira dos Anjos; Peixoto, 2023, p. 65).

Observamos como o poder da ideologia articula Língua, Sujeito e Ensino à ideologia do poder, ou seja, ao capitalismo neoliberal. A escola toma frente como aparelho essencial de (con)formação do sujeito às demandas do mercado. Essa engenhoca é o que vem garantindo há décadas a subserviência/continuidade da reprodução dos meios de produção burguesa. Esse funcionamento (re)atualiza, em uma posição centralizadora, como é explicado por Foucault ([1979] 2008): (i) manter os sujeitos ativos; (ii) incluir todos. Vejamos, pois, que essas duas (im)posições moldam a interpelação (mesmo sem identificar) dos sujeitos e naturalizam a congruência exploradora do capital. Assim, as (re)estruturações do ensino viabilizam, unicamente, o sistema reprodutivo social.

¹⁹ Podemos, evidentemente, representar esse lugar na fala da posse do presidente, reeleito dos Estado Unidos Donald Trump, na CNN, “nesta semana, acabarei com a política governamental de tentar fazer engenharia social de raça e gênero em todos os aspectos da vida pública e privada. Forjaremos uma sociedade que seja daltônica e baseada no mérito”. Ou seja, o interesse é eliminar os programas governamentais de diversidade, equidade e inclusão (Chowdhury, 2024).

Sob esse viés, a LDB, de 1996, destaca, no artigo 1º, parágrafo 2º, que: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, o que materializa nas políticas de avaliação a incumbência da tríade educação, capital e mercado de trabalho, como descreve o Manual de Orientação da Avaliação para Desempenho dos Profissionais de Educação da Rede Estadual, “A avaliação para o desempenho é uma importante ferramenta para verificar o desempenho dos colaboradores dentro de uma organização. Ela serve para identificar seus pontos positivos, que precisam ser desenvolvidos ou aperfeiçoados” (Mato Grosso, 2019, p. 07).

Observamos que as dinâmicas das reformas preconizam (con)formar (alienar) à subjetividade da égide ideológica. Assim, dentro das duas (im)posições acima (manter e incluir) todos os sujeitos produzem um efeito de acobertamento, preocupação em superar a “crise do ensino”. Contudo, o interesse maior é “educar para produzir mais e melhor”. Ainda, nesse sentido o manual enfatiza “A Seduc coletará dados e políticas com o objetivo de melhorar o desempenho organizacional, desenvolver programas e projetos de desenvolvimento profissional para melhoria do desempenho dos profissionais, com foco na agenda de aprendizagem” (*ibidem*, p. 07).

Destarte, a principal preocupação das políticas não é transformação do ensino, mas sim assegurar meticulosamente que não ocorra resistência por parte do proletariado (luta de classes). Assim, sustentadas pelo argumento da “lei” (discurso jurídico), essas políticas atribuem aos agentes do sistema escolar, especialmente à comunidade escolar, o “domínio da aplicação” e os responsabilizam por indicadores como altas taxas de analfabetismo, baixos desempenho dos alunos nas avaliações e elevados índices de evasão etc. Segundo Pêcheux ([1975] 2009, p. 98), “há uma relação de simulação constitutiva entre os operadores jurídicos e os mecanismos conceituais, especialmente entre a sanção jurídica e a consequência lógica (julgamento, prova, indício, testemunho etc.)”.

Os mecanismos que reproduzem esses resultados vitais para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma doutrinação universalmente, neutra e laica da escola. A ideologia passa então a ser o sistema das ideias, das representações em uma relação de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. No exercício de ser professor, na política de avaliação, a ideologia arma e obriga a fazer os “famosos métodos novos”, abrindo precedentes para o silenciamento dos problemas reais da educação básica em detrimento à reprodução das relações de produção. Uma vez que acaba dividindo e subordinando os profissionais à ideologia dominante burguesa (a evidência fatal do desmonte da educação).

Desse modo, as relações de sentidos materializadas na escola textualizam o imaginário de que a educação está atrelada a um lugar acessível a todos, entretanto, a responsabilidade de manter-se nela é uma questão de sobrevivência (modos de individuação) profissional, pessoal e não social. Cria-se a necessidade de adaptação (individuação) como uma forma de construir um escudo aos processos de contraidentificação da política através do mito persistente: o da meritocracia. O que a política tenta por todos os meios, nesse apagamento, é evitar as revoltas, por meio do processo de segregação.

Na tese, intitulada *As Dinâmicas das Práticas de Formação (Des)continuada de Língua Inglesa do Cefapro-Polo de Pontes e Lacerda - MT: um estudo de caso na perspectiva dos sistemas dinâmicos complexos* (Artuzo, 2022), podemos observar, nos processos discursivos, implicações em termos de propriedades e efeitos de sustentação tendenciosa da política, na tentativa de dissimular o seu descaso e, sobretudo, de produzir/perdurar gestos de interpretação aos profissionais (Artuzo, 2022).

O discurso da política remete a formações discursivas que, por sua vez, são determinadas por formações ideológicas subjacentes e, é determinado por cadeias significantes que se sustentam mutuamente à dissimetria para não aparecerem. Dito de outra maneira, determinadas propriedades semânticas carregam consigo um “efeito de sustentação” naturalizando-as e tornando-as aparentemente como verdades (pré-construído). Assim, na escrita da tese (Artuzo, 2022), recortamos alguns trechos que mostram esse efeito de sustentação:

i) muitos professores ingressam na carreira profissional sem a devida capacitação para integrar a tecnologia digital em suas práticas de ensino e, embora possam criar expectativas educacionais tecnologicamente integrativas, ao pensar em experiências dentro e fora da sala de aula que sejam mais práticas e motivantes, muitas vezes, não possuem o *know how* (conhecimento prático e pedagógico) para implementá-las (p. 19);

ii) Ainda há muitos profissionais nas escolas que simplesmente desconsideram o fato de que a sociedade contemporânea está mergulhada e dependente, seja no sentido econômico, social, intelectual ou educacional das tecnologias digitais (p. 18);

iii) é importante problematizar as questões envolvidas no âmbito das dinâmicas das práticas de formação continuada para que possam ser ressignificadas a fim de possibilitar mais competência aos professores, que são responsáveis por preparar cidadãos aptos para conviver e trabalhar com a complexidade do cotidiano (p. 19);

iv) ressignificar suas práticas de ensino, substituindo algumas metodologias que já não possuem mais o potencial que outrora demonstravam, por novas que estejam em consonância com as demandas sociais contemporâneas (p. 17);

v) os professores deveriam agregar os requisitos necessários para instigar novos níveis de organização no sistema da sala de aula e da escola, por meio de práticas criativas e inovadoras de ensino e aprendizagem intermediadas por tecnologias digitais, de acordo com as orientações da UNESCO e dos PCNs, e das exigências impostas pela sociedade contemporânea. (p.83).

Nesses trechos, podemos observar a tentativa em (de)limitar o Saber dentro das instituições de ensino, conseqüentemente, essas construções enunciativas entram em cena e se convertem em uma “cegueira”. Assim, o imaginário é colocado como o equivalente ao real e reduzido, ao que é próprio da apreensão burguesa da política.

E, considerando os objetivos da política de avaliação para desempenho, analisada no tópico 4.1, destacada pelos verbos *melhorar, conhecer, contribuir, fornecer, identificar e avaliar*, enquanto classe de palavras, que semanticamente significam ação, processo ou estado e que, sintaticamente, funcionam como núcleo do predicado nas sentenças. O primeiro, “melhorar”, aponta para o sentido da “falta” do/no sujeito, ou seja, para a necessidade de mudança no desempenho dos profissionais; posteriormente, os verbos conhecer (adquirir determinados *know how*), contribuir (colaborar/adicionar esforço), fornecer (disponibilizar/suprir algo), identificar (reconhecer/distinguir) e avaliar (analisar/julgar) indicam um movimento realizado pela “ação” do sujeito. Essa hierarquia, de aparecerem no topo as regras do processo/jogo e abaixo a individuação dos sujeitos reverbera a submissão à ordem da “nova gestão” das escolas e à “profissionalização”, guiada pela dinâmica da competitividade da economia (estadual, nacional e internacional) globalizada - constatações, avaliações, comparações etc. Aqui, a escassez de recursos, desvalorização de docentes, superlotação das salas de aulas são amplamente silenciadas. A referência é o “novo ideal pedagógico²⁰”.

Podemos compreender que estamos diante de uma das causas da “desigualdade frente à escola”, desigualdade que não é, em absoluto, uma questão biopsicológica, nem mesmo um fenômeno sociológico. Mas um efeito da luta ideológica das classes sobre o terreno da apropriação social dos conhecimentos, em seu vínculo com a apropriação subjetiva desses conhecimentos (Pêcheux, [1975] 2009).

²⁰ Apresentado ao longo da pesquisa em primeiro momento, fazer pedagógico para instruir moral, política e linguisticamente à Nação; segundo regido pela ótica do mercantil.

O *know how* (saber-fazer) produz um efeito de assegurar o assujeitamento ao domínio da prática da ideologia dominante. Assim, todos os agentes da educação trabalham imbuídos (penetrados) por essa ideologia, sobretudo desempenham “conscientiosamente” suas tarefas, seja a de exploradores ou de explorados (Pêcheux, [1975] 1997).

Como destacam Pfeiffer *et al.* (2019), a falta jamais é atribuída ao Estado, produzindo um efeito de que quem falha são os sujeitos: professores e alunos. Assim, o imaginário que se instala diz respeito ao processo de individuação dos sujeitos (meritocracia, protagonismo) e à (des)responsabilização do Estado, construindo um movimento de continuidade com outras máscaras. Pêcheux propõe uma distinção entre o conceito de falta e falha. Segundo o autor, a falha é constitutiva e a falta é por interdição. No caso, “a falha é o lugar do possível, do sentido a vir; e a falta, é o que foi tirado do sentido, o que não pode significar (eficácia do funcionamento da ideologia). Esses sentidos não podem aparecer” ([1983] 2020, p. 63). Há, assim, “furos”, “buracos” na memória, que são lugares, não em que o sentido se “cava”, mas, ao contrário, em que o sentido “falta” por interdição. Cria-se uma fronteira que restringe o limite desses sentidos.

O Estado regulador delega aos escalões inferiores as regras do jogo, em que a sua (sobre)vivência depende unicamente da relação participativa (laço de sociabilidade), ou seja, *a posteriori* dos resultados: do seu desempenho, das suas potencialidades e das metas atingidas (individual e coletiva). Assim, quem serão avaliados são os professores regentes, ou seja, em regência de sala de aula; professores não regentes, que possuem cargo de professor, mas desempenham outras funções, como Diretor, Coordenador Pedagógico, Professor Articulador, Professor de Classe Hospitalar, Professor do Atendimento Educacional Especializado (Multi), Professor Formador e Coordenador de Formação dos Cefapros; além dos Técnicos Administrativos Educacionais (TAEs), Apoio Administrativo Educacional (AAEs) e Assessores Pedagógicos (Mato Grosso, 2019).

Laval (2004), em seu livro *A escola não é uma empresa*²¹, que é referência nos estudos críticos sobre a mercantilização da educação, destaca que os sistemas de avaliação de desempenho estão ligados à liquefação progressiva da “instituição” como forma social caracterizada, enquanto, “empresa educadora”, que administra e obriga a apresentação de resultados alinhados aos interesses do mercado. Desse modo, silenciar o real da escola em detrimento dos “problemas pedagógicos” significa a “fantasia burguesa da reabsorção da luta política” (p. 121), no puro funcionamento do

²¹ Publicado pela primeira vez na França, em 2003.

aparelho jurídico-político que manobra, embaralha e distribui as cartas para o jogo (Pêcheux, [1975] 1997).

O comando por estruturas comparativas, boas práticas (gerenciais e pedagógicas) como conteúdos, competências e habilidades corresponde à interpelação do indivíduo pela forma sujeito-histórica; sendo assim, a política de avaliação reproduz as relações de produção do “grande mercado do século”. Laval (2004), destaca que o caráter fundamental da nova ordem educacional está ligado à perda progressiva de autonomia da escola, acompanhada de uma valorização enquanto empresa, que é levada ao ideal normativo. Nesse gerencialismo utilitarista, a escola se torna “qualificadora” e “administradora” e “(re) produtora” de cidadãos responsáveis (protagonistas). A ciência frente ao “desenvolvimento das forças produtivas”.

Desse modo, as forças produtivas, do “aprender e aprender” são sustentadas constitucionalmente pelo efeito de pré-construído “formação básica comum”, alicerçadas as condições teóricas, ideológicas - socioconstrutivista e sociointeracionista²² - deliberada como “base comum” na proposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O deslocamento metafórico (troca de uma palavra por outra) (d)enuncia o núcleo de formação. O determinante/qualitativo “básico” é deslocado para a posição determinante/núcleo base. O substantivo determinante que indicava processo é (re)significado como comum. Passou-se assim de uma formação a uma forma homogeneizada (Dias; Nogueira; Fonseca, 2023).

Assim, a metodologia adotada na avaliação para o desempenho dos profissionais é a de comprovação documental²³, na qual a prática da política é a simulação do que entendemos ser “fazer parecer real o que não é”. E, através da Matriz de avaliação, específica para os cargos/funções de professor, técnico administrativo educacional (TAE) e pelo apoio administrativo educacional (AAE), composta por critérios de desempenho, item, ação a serem avaliadas, documentos comprobatórios e pontuações. E, pensando no assujeitamento à formação ideológica utilitarista e gerencialista, o documento reforça que “é indispensável que todos os profissionais participem do processo de

²² Os pressupostos socioconstrutivistas e os sociointeracionistas têm orientado as editoras na criação e confecção de livros didáticos nas últimas décadas para a educação básica e orientado, basicamente, a organização de currículo das universidades (na área da educação).

²³ Documentos comprobatórios, sistematicamente produzidos no cotidiano da escola/Assessoria Pedagógica/Cefapro, tais como: registros de frequência, diários de classe, fichas de avaliação dos estudantes, atas de reuniões dos conselhos de classe, registros de ocorrências, caderno de planejamento, caderno de campo, relatórios de projetos, pesquisas e cursos de formação continuada, termo de visita, entre outros, que devem ser apresentados a CAE de acordo com as especificações descritas em cada matriz avaliativa, em anexo I a XVII.

avaliação para desempenho” (Mato Grosso, 2019, p. 11). É desse modo, que a escola funciona como Aparelho Ideológico do Estado, na (re)produção do Saber: língua/ sujeito/estado.

Vejamos as disposições quanto à sistematização da pontuação que compõem a avaliação de desempenho, segundo o manual:

A pontuação constará com os seguintes valores para todas as matrizes:

- i) (nenhum) - Documento comprobatório não apresentado = 0;
 - ii) 1% a 25% - Documento comprobatório apresentado = 2,5;
 - iii) 26% a 50% - Documento comprobatório apresentado = 5,0;
 - iv) 51% a 75% - Documento comprobatório apresentado = 7,5;
 - v) 76% 100% - Documento comprobatório apresentado = 10,0
- (Mato Grosso, 2019, p.12).

Posteriormente, o manual define como será interpretado o resultado da Avaliação para desempenho, em que o desempenho do profissional será considerado de acordo com a Tabela 1, de equivalência de pontuação e conceitos.

Tabela 1 – Equivalência de pontuação e conceito do desempenho profissional no Avalia - MT

CONCEITO	MÉDIA FINAL	DESEMPENHO X VALORIZAÇÃO
Acima do esperado	80 a 100	Excelente profissional Em quase todas as ações, supera o esperado. Apresenta iniciativa, criatividade e desempenha as atividades pautadas no coletivo e no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar/Assessoria Pedagógica/Cefapro (PPDC). É proativo, envolvendo-se em projetos didáticos e formativos.
Atinge o esperado	60 a 79	Bom profissional Em geral, alcança os objetivos traçados e demonstra certa disposição e comprometimento com as ações e projetos formativos, desenvolvidos no âmbito escolar/Assessoria Pedagógica/Cefapro.
Atinge parcialmente o esperado	30a 59	Profissional parcial

		Em geral, contribui de forma parcial para os resultados da sua área.
Abaixo do esperado	Até 29	Quase sempre, pouco contribui para os resultados da sua área.

Fonte: Seduc (Mato Grosso, 2019, p. 13).

Segundo documento, a avaliação será considerada *satisfatória se a média final for superior ou igual a 6,0 (seis)*. Caso contrário, *será considerada insatisfatória*. A partir dos resultados, a *Seduc/MT deverá elaborar programas e ações de formação continuada em serviço visando a melhoria do desempenho dos profissionais avaliados* (Mato Grosso, 2019, p. 13). E, deverá ser realizada anualmente, no mês de dezembro, individualmente, de acordo com a função. Os avaliadores são profissionais dos quadros das unidades, denominados Comissão de Avaliação Educacional (CAE). Na escola, por exemplo, são: o diretor da unidade escolar; 01 coordenador pedagógico; 02 representantes dos profissionais – professores; 02 representantes dos profissionais - técnico administrativo educacional e 02 representantes dos profissionais apoio administrativo educacional e o presidente do Conselho deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE).

Quanto ao resultado da avaliação, especificamente, no ano de 2019, propôs-se as seguintes etapas: lançamento no sistema de gestão de pessoa, pela comissão de avaliação; análise, sistematização e encaminhamento dos resultados, pela equipe do Núcleo de Avaliação da Educação Básica (NAEB), para a Secretária Adjunta de Gestão Educacional (SAGE) e, posteriormente, uma devolutiva para as escolas e os profissionais.

Com esses dados do processo avaliativo, a Secretaria de Gestão Educacional delibera junto às demais Secretarias adjuntas e Superintendência, no órgão central, tomadas de decisão de melhoria das políticas públicas educacionais, consequentemente, demandas formativas, de intervenções pedagógica e administrativas.

O Quadro 5 apresenta a matriz de avaliação para desempenho do(a) professor(a) da educação básica, que aqui, tomamos, especificamente, como ponto de reflexão à nossa pesquisa.

Quadro 5 – Matriz de avaliação do professor da Educação Básica

ÁREA VI – MATRIZ DE AVALIAÇÃO PARA DESEMPENHO DO (A) PROFESSOR (A) DA EDUCAÇÃO BÁSICA										
ESCOLA ESTADUAL:				CDD. DE LOTAÇÃO (Sistema):				MUNICÍPIO:		
NOME:				MATRÍCULA:				CPE:		
VÍNCULO: EFETIVO () CONTRATADO ()				FUNÇÃO:		C.N.:		DATA:		
Critérios Desempenho	de	Item	Ação a ser Avaliada	Documentos comprobatórios	Pontos					Total de Pontos Obtidos
					0 (nenhum)	2,5	5,00	7,5	10,00	
					Documento comprobatório não apresentado.	Documento Comprobatório de 1% a 25%	Documento Comprobatório de 26% a 50%	Documento Comprobatório de 51% a 75%	Documento Comprobatório de 76% a 100%	
1. Competência Profissional		1.1. Assiduidade/ Pontualidade	1.1.1. É pontual e cumpre a jornada de trabalho.	Livro Faltas ou Faltas Eletrônicas do ano letivo.						
		1.2. Participação nas atividades de Planejamento e Formação continuada.	1.2.1. Participa da construção e avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP).	Lista de presença que comprove a participação na construção do PPP.						
			1.2.2. Desenvolve a proposta pedagógica estabelecida no PPP coerente com as estratégias e metas previstas para o ano letivo.	Planejamento do professor com validação do Coordenador Pedagógico durante o ano letivo.						
Critérios Desempenho	de	Item	Ação a ser Avaliada	Documentos comprobatórios	Pontos					Total de Pontos Obtidos
					Documento comprobatório não apresentado.	Documento Comprobatório de 1% a 25%	Documento Comprobatório de 26% a 50%	Documento Comprobatório de 51% a 75%	Documento Comprobatório de 76% a 100%	
1. Competência Profissional		1.2. Participação nas atividades de Planejamento e Formação Continuada.	1.2.3. Participa do Projeto de Formação da Escola.	Certificação ou atestado atestando a participação de assiduidade na formação continuada promovida pelas Câmpus ou unidades escolares.						
			1.2.4. Participa das reuniões pedagógicas e administrativas.	Livro ata de unidade escolar que comprove a participação, nas reuniões de Sumário Pedagógico, Reuniões Administrativas.						
		1.3. Registro de Avaliação do Processo Ensino e Aprendizagem	1.3.1. Realiza o registro de frequência escolar, conteúdos curriculares e avaliações na data prevista.	Registros que comprovem o lançamento frequência escolar, conteúdos curriculares e avaliações de aprendizagem.						
Critérios Desempenho	de	Item	Ação a ser Avaliada	Documentos comprobatórios	Pontos					Total de Pontos Obtidos
					Documento comprobatório não apresentado.	Documento Comprobatório de 1% a 25%	Documento Comprobatório de 26% a 50%	Documento Comprobatório de 51% a 75%	Documento Comprobatório de 76% a 100%	
2. Gestão Aprendizagem		2.1. Planejamento Pedagógico	2.1.1. Elabora e executa as atividades diárias de acordo com as metas previstas no PPP.	Planejamento anual, trimestral ou bimestral elaborado conforme previsto para cada ano/etapa conforme o PPP da unidade escolar.						
			2.1.2. Elabora e executa instrumentos avaliativos.	Registros do Professor, contendo todos os instrumentos avaliativos (Provas, simulados, etc.).						
		2.2. Intervenção Pedagógica	2.2.1. Estabelece metas com objetivo de melhoria na aprendizagem dos estudantes, a partir dos resultados das avaliações.	Plano anual ou bimestral/Plano de aula com validação do coordenador pedagógico articulado com metas previstas no PPP.						
			2.2.2. Realiza plano de intervenção pedagógica para os estudantes com dificuldades de aprendizagem.	Plano de intervenção pedagógica com validação do Coordenador Pedagógico (atualidades diferenciadas, relatório, carteira de campo, projeto e relatório de aprendizagem).						
Fonte: LC 858/00, LC 206/2012/2004 e Lei 7040/96.					TOTAL DE PONTOS (0 a 100)					

Fonte: Seduc (Mato Grosso, 2019, p. 36-38).

Paralelamente, pensamos a relação trivial Currículo, pontuação e resultados para analisar a maneira como os sujeitos se constituem no (dis)curso da política, consequentemente, direcionados ao “efeito de protagonismo”, enquanto, “excelente profissional (80 a 100 pontos)”, “bom profissional (60 a 79 pontos)”, “profissional parcial (30 a 59 pontos)” ou “mau²⁴ profissional” (até 29 pontos).

A classificação está condicionada ao processo de significação. O profissional, por meio da pontuação obtida, é individuado e se identifica²⁵ com determinada formação discursiva e não com outra, determinando aí a posição-sujeito (Orlandi, 2017). Essa categorização obtida pela avaliação converge - funcionamento do político - para as relações sociais e dos gestos de interpretação acerca da escola/educação e da comunidade escolar.

Com isso, a política, do ponto de vista administrativo e jurídico, adapta o papel da escola e a função dos sujeitos, definindo os “bons” e os “maus” professores. Em outras palavras, avaliar significa localizar a excrescência do sistema, aqueles que constituem/induzem a “crise do ensino”. No entanto, mais à frente, olharemos para essa excrescência, como uma força centrífuga na direção da resistência. O real da cidade no processo que se contra-identifica com a formação discursiva (im)posta pelo Avalia - MT. Sujeitos em movimentos em oposição à homogeneização por meritocracia: valorização por meio de gratificação²⁶ (quando metas e resultados são atingidos), formação continuada centralizada em extensão, plataformas virtuais, absenteísmo (trabalhar até quando estiver/ficar doente), atingir os índices nas mensurações de desempenho escolar, reduzir a evasão escolar etc.

Voltando às análises, os processos discursivos, enquanto instância ideológica do Avalia - MT, mantêm determinações dissimétricas, produzidas pelos “efeitos de pré-construído” e “de articulação”. Tais efeitos realizam um trabalho de recobrimento-reprodução-reinscrição à forma-sujeito. Esse funcionamento ideológico, isto é, o fato de o sujeito ser interpelado pelo Estado e, ao ser constituído como sujeito de direito, passa a se reconhecer nessa interpelação, faz emergir a ilusão de que ele ocupa o centro de todo o processo. Com isso, apaga-se, no sujeito, a sobredeterminação, à qual ele foi/está submetido (Cebalho, 2019). Produzindo, assim, o efeito de que o sujeito é o protagonista, individuando-se, pela responsabilização dos méritos obtidos, desconsiderando as desigualdades estruturais.

²⁴ Utilizamos o adjetivo “mau” para representar, morfológicamente, o resultado abaixo do esperado (*até 29 pontos*), que semanticamente *quase sempre, pouco contribui* (não ajuda, não colabora) na sua área.

²⁵ Tanto com a conjuntura da formulação, como a conjuntura sócio-histórica.

²⁶ As gratificações de funcionários (AEE/TAE) são menores do que a dos professores.

As pontuações são dadas aos seguintes critérios orientados pela ficha matriz (Quadro 5), (co)ordenadas, lançadas e analisadas pela comissão avaliadora. No primeiro momento, é solicitada a descrição da unidade escolar do profissional, código de lotação (SigEduca²⁷) nome, matrícula, município, descrição do vínculo efetivo ou contratado, função, carga horária e data em que a avaliação foi realizada. Posteriormente, são elencados os critérios de desempenho, item, ação a ser avaliada, documento probatório (avaliada de 0 a 10 pontos) e a pontuação.

No critério de desempenho nº 01 *Comprometimento Profissional*, os itens avaliados são:

i) Item 1.1. Assiduidade/ Pontualidade; 1.1.1. (ação a ser avaliada) “é pontual e cumpre a jornada de trabalho” - documentos comprobatórios - Livro Ponto ou Fonte eletrônica do ano letivo;

ii) Item 1.2. Participação nas atividades de planejamento e formação continuada; 1.2.1. (ação a ser avaliada) “participa da construção e avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP)” - documentos comprobatórios - lista de presença que comprove a participação na construção do PPP; 1.2.2. (ação a ser avaliada) “desenvolvimento a proposta pedagógica estabelecida no PPP coerente com as estratégias e metas previstas para o ano letivo” - documentos comprobatórios - planejamento do professor com validação do coordenador pedagógico durante o ano letivo; no 1.2.3. (ação a ser avaliada) “participa do Projeto de Formação da/na escola - documentos comprobatórios - certificado e/ou atestado institucional comprobatório de assiduidade na formação continuada promovidos pelos Cefapros e/ou unidades escolares”; e o 1.2.4. (ação a ser avaliada) “participa das reuniões pedagógicas e administrativas” - documentos comprobatórios - livro ata da unidade escolar que comprove a participação, nas reuniões de: semana pedagógica; reuniões pedagógicas; reuniões administrativas.

iii) Item 1.3. (ação a ser avaliada) Registro avaliativo do processo de ensino e aprendizagem; 1.3.1. (ação a ser avaliada) realiza o registro de frequência escolar, conteúdos curriculares e avaliação na data prevista, - documento comprobatório - registros que comprovem o lançamento de frequência escolar, curriculares e avaliações da aprendizagem.

No critério de desempenho nº 2 *Gestão de Aprendizagem* são avaliados:

i) Item 2.1. *Planejamento pedagógico* (ação a ser avaliada) - 2.1.1. elabora e executa as atividades de acordo com as metas previstas no PPP - documento comprobatórios - planejamento

²⁷ O SigEduca – Sistema Integrado de Gestão Educacional tem a função de auxiliar na Gestão Acadêmica, garantindo gerenciamento dos alunos matriculados e do quadro de funcionários.

anual, semestral ou bimestral elaborado conforme previsto para cada ano/ciclo conforme o PPP da unidade escolar; 2.1.2. elabora e executa instrumentos avaliativos - documentos comprobatórios - registro do professor contendo todos os instrumentos avaliativos (provas, simulados etc.);

ii) Item 2.2. *Intervenção Pedagógica* (ação a ser avaliada) - 2.2.1. estabelece metas com objetivos de melhoria na aprendizagem dos estudantes, a partir dos resultados das avaliações - documentos comprobatórios - plano anual ou bimestral/ plano de aula com validação do coordenador pedagógico articulado com as metas do PPP; 2.2.2. (ação a ser avaliada) realiza plano de intervenção pedagógica para os estudantes com dificuldades de aprendizagem - documento comprobatório - Plano de Intervenção Pedagógica com validação do coordenador pedagógico (atividades diferenciadas, relatório, caderno de campo, projeto e laboratório de aprendizagem).

Uma vez realizadas e comprovadas as ações, a pontuação do profissional será atribuída da seguinte maneira:

- **0 ponto**, caso nenhum documento comprobatório seja apresentado;
- **2,5 pontos**, se o documento comprovar a realização de 1% a 25% das ações;
- **5,00 pontos** por documento, se o documento comprovar a realização de 26% a 50% das ações;
- **7,5 pontos** se o documento comprovar a realização 51% a 75% das ações;
- **10,00 pontos** se o documento comprovar a realização de 76% a 100% das ações.

Assim, ao final será estabelecida uma pontuação, ao profissional, que varia de 0 a 100 pontos.

A Avaliação para Desempenho Profissional, no estado de Mato Grosso, foi implementada como “nova” ferramenta para o desenvolvimento profissional, responsabilização e melhoria da aprendizagem em 2009. O tema foi discutido durante a palestra internacional com o especialista da Universidade de Lisboa, professor Domingos Fernandes, em que estiveram reunidos mais de 500 gestores e formadores do Centro de Formação e Atualização Profissional (Cefapros). (Mato Grosso, 2025).

Na abertura da notícia para divulgar o Projeto de Avaliação para Desempenho, veiculada no portal da Seduc, a superintendente de Gestão de Pessoas, professora Francismeire Pedrosa Silva, destacou a complexidade do processo de avaliação, no entanto, afirmou que “a avaliação de desempenho da educação estadual é um trabalho que pretende articular os resultados com os índices das escolas”. Em que, os “resultados apontarão os pontos fracos na educação ajudando a

implementação das ações para melhorar”. E, concluindo, expôs: “a avaliação busca entender onde estamos e a meta que pretendemos atingir”.

Vejamos que se passaram 10 anos, de 2009 a 2019, da implementação da Avaliação para Desempenho dos Profissionais e os objetivos permanecem os mesmos. O que foi (re)configurado foram os recursos utilizados mediados às competências esperadas do servidor, no entanto, o condicionamento por mérito ainda continua. As referências de desempenho dos professores avaliados em 2023 foram:

- a. Participar da formulação de políticas educacionais nos diversos âmbitos do Sistema Público de Educação Básica;
- b. Elaborar planos, programas e projetos educacionais no âmbito específico de sua atuação;
- c. *Participar da elaboração do Plano Político Pedagógico;*
- d. Desenvolver a regência efetiva;
- e. Controlar e avaliar o rendimento escolar;
- f. Executar tarefas de recuperação de alunos;
- g. Participar de reunião de trabalho;
- h. Desenvolver pesquisa educacional;
- i. Participar de ações administrativas e das interações educativas com a comunidade.
- j. Buscar formação continuada no sentido de enfocar a perspectiva da ação reflexiva e investigativa;
- k. Cumprir e fazer cumprir as determinações da legislação vigente;
- l. *Cumprir a hora-atividade no âmbito da unidade escolar;*
- m. *Manter a cota mínima de produção científica, que será estabelecida por meio de ato administrativo regulamentar* ((Mato Grosso, 2024b, p. 16, grifo nosso).

Os tópicos destacados apresentam mais uma vez a fronteira da língua(gem) como (in)completude segmentada e operacionada em (dis)curso na proposta de avaliação. No primeiro momento, destacamos a referência de letra C “Participar da elaboração do Plano Político Pedagógico”, para demonstrar a incoerência com os objetivos da política de avaliação, especialmente, o engodo/a cilada articulado(a) pelo político. Para tanto, fazemos um paralelo com a fala do secretário de educação Alan Porto, durante a Semana Pedagógica com o tema “Trilhando Resultados Pedagógicos Sustentáveis: conexões entre valorização humana e o sucesso educativo”, tendo como público alvo Diretores das Unidades Escolares, Coordenadores Pedagógicos das Unidades Escolares, Diretorias Regionais de Educação (DREs) e Órgão Central, que ocorreu de 21 a 24 de janeiro de 2024, das 8h às 18h, em Cuiabá - MT (Mato Grosso, 2024b).

Tendo “a intenção de reforçar o compromisso da pasta em integrar a saúde e a educação como pilares essenciais para o desenvolvimento integral de estudantes e servidores”, o Secretário de Educação Alan Porto destaca:

Ao criar um ambiente motivador, o evento não apenas foca nas práticas pedagógicas, mas também reconhece a importância da colaboração entre todos os trabalhadores da educação. Essa abordagem integrada é essencial para fortalecer a liderança e o planejamento estratégico, garantindo que as metas sejam alcançadas” (Mato Grosso, 2024c, p. 01).

Durante o evento, foi postado um vídeo²⁸ do secretário na página do Instagram²⁹ “Seduc Servidores MT” com umas das suas falas em que enfatiza três iniciativas aos profissionais da educação para o ano letivo vigente, dizendo: “o preenchimento do PPP não vai precisar ser preenchido este ano (pressupõe-se que o PPP já tenha sido inserido no sistema em 2024), com exceção daquelas escolas que precisam renovar o credenciamento com o conselho”; “o diário de classe não vai ser preenchido dentro de sala” e a “hora-atividade, a partir de 2025, do total de 10 horas, 04 horas de planejamento individual, poderão ser feitas no lugar a critério do docente” (por exemplo, em casa). E, conclui que “isso é pensando e valorizando o profissional da educação. Isso é tirar o peso das costas do professor”.

Reiteramos o que nos ensina Orlandi, na obra *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*, publicada em 1983, ao pensar nas tensões materializadas no discurso do Avalia - MT, pois no âmbito desta pesquisa, implica compreender o processo discursivo de “vestir-se de novo as velhas palavras”. Essa proposta nos permite problematizar tanto a materialidade, entendida como aquilo que é de natureza histórico-social, quanto aos processos de constituição e seu caráter ideológico. Ainda, segundo a autora, cabe ao analista de discurso a tarefa de traçar as formas de textualização do político, observando a língua(gem) como lugar de embate e conflito.

Isto, justifica o início de nossas análises pelas condições de produção no sentido amplo, de ordem sócio-histórica e ideológica, para, em seguida, tomar as condições de produção em sentido estrito, ou seja, as circunstâncias de enunciação. É o contexto amplo que traz para a situação enunciativa, os efeitos de sentidos que derivam da forma como os Aparelhos Ideológicos de Estado, em especial a escola, organizam hierarquicamente as posições de comando e obediência. Nesse processo de ir e vir, que a história intervém, produzindo um imaginário que afeta os sujeitos em sua

²⁸ Ver em: https://www.instagram.com/reel/DFP28Ycs_Ik/?igsh=MW90NmQyYzJhZndzeQ== acesso: 28/01/2025.

²⁹ Disponível em: <https://www.instagram.com/seducservidores.mt/> acesso: 28/01/2025.

relação com a sociedade, marcando suas posições-sujeito. Deste modo, podemos compreender o efeito de “protagonista” no objeto desta pesquisa: a política de avaliação para desempenho dos profissionais da educação.

A interpretação de sentidos é produzida pela constituição dos arquivos do processo de escolarização (Internacional, nacional e estadual). Esses arquivos, enquanto espaços de memória e de regularidades discursivas, organizam os dizeres possíveis sobre a escola e a avaliação, delimitando sentidos. E, cabe ao analista “desterritorializar” a organização, “um trabalho de tecitura de relações textuais em que o dito está sempre jogando com o não dito, com as margens dos dizeres, com a memória e com o silenciamento” (Mariani, 2016, p. 24).

Chamamos esses rastros na formação do sujeito de “materialidade da língua na discursividade do arquivo”. Tomamos o discurso como “ponto nodal” — o emaranhado da linguística e da história, do sujeito e da ideologia, da ciência e da política — que, em seu desenvolvimento, parece condenado a voltar, indefinidamente, sobre seus próprios traços (Maldidier, 2017).

Conforme Mariani, “a língua, nesse contexto de discussão, é compreendida como tesouro de significantes que está na origem da constituição do sujeito, embora o sujeito não tenha acesso à totalidade desse tesouro” (2016, p. 24). A língua como lugar de inscrição do desejo e da lei, permitindo a produção de sentidos e a determinação ideológica, bem como as falhas, derivas.

Retomamos os recortes: Item 1.2 “Participação nas atividades de planejamento e formação continuada (da matriz de avaliação de desempenho de 2019) e a referência (para avaliação de desempenho de 2023) de letra C “Participar da elaboração do Plano Político Pedagógico” em paralelo ao dizer do atual secretário de educação do estado, em 2025, durante a formação pedagógica afirmando que “o preenchimento do PPP, este ano, não vai precisar ser preenchido”. Os enunciados, parafraseando Maldidier (2017), podem ser vistos sob duas óticas da semântica: uma como ponto nodal em que se condensam as contradições que frequentam a linguística (tendências, escola etc.) e a outra em relação a linguística com a filosofia e a ciência das formações sociais, na maior parte das vezes sem reconhecê-lo.

Assim, os dois primeiros enunciados, instalados em 2019 e 2023, expõem a necessidade da “participação de todos na superação da ‘crise das letras’ no estado”, sustentando, ainda que minimamente, sob um laço social. O estado, a partir de lugares materiais, convoca o sujeito-professor, conduzindo-o à individuação e à identificação com a posição de sujeito protagonista. Nesse contexto, o efeito de protagonista carrega o sentido de domesticação, por meio de mecanismos de autogestão e

autovigilância, apagando as singularidades e as condições constitutivas dos sujeitos. O discurso do ato heroico colabora para a naturalização das desigualdades historicamente construídas, reforçando a dicotomia sucesso/fracasso como critério de representatividade individual. Trata-se, portanto, de uma operação técnica de transferência e inversão de papéis, em que a responsabilidade pelo combate ao analfabetismo, pelos índices escolares e pela evasão é deslocada do Estado para os sujeitos.

Essa lógica transfere para os profissionais da educação a responsabilidade pelos resultados obtidos, deslocando o foco das condições estruturais e políticas que atravessam o processo educativo. Ao reduzir o desempenho escolar a indicadores como “comprometimento profissional” e “gestão da aprendizagem”, o discurso avaliativo invisibiliza os determinantes históricos e sociais da desigualdade educacional, reforçando uma visão meritocrática, em que o foco principal é alavancar as metas/índices da educação por “produtividade”.

Para Pêcheux ([1983] 2020, p. 57), “a condição inalienável para a subjetividade é a língua, a história e o mecanismo ideológico pelo qual o sujeito se constitui”. Esse sujeito não é um ser autônomo e livre, que para (r)existir inconscientemente passa por um processo, que a formação discursiva (o que pode e deve ser dito) é articulada pela ideologia (da política de produtividade).

Nessa lógica, os profissionais da educação, determinados pela lei, pelo rigor e pela ordem (pela língua da Política de Avaliação para Desempenho), respondem à interpelação (pela ideologia) se assujeitando (inconscientemente) às competências (comprometimento profissional) e habilidades (gestão de aprendizagem) da forma-sujeito. Esse processo de individuação pelo Estado por meio de seus discursos e instituições, reforça a responsabilização dos sujeitos como agente da salvação do ensino. Sob o efeito de identificação ou de reconhecimento, que conjuga o amor à língua e à política, esses sujeitos ocupam posições no discurso que levam lentamente e obstinadamente, à “terra prometida” (Maldidier, 2017).

Aqui não estamos falando do sujeito x ou y, mas “do lugar discursivo a partir do qual enuncia” que, na Análise de Discurso, tomamos como a noção de posição-sujeito, o lugar assumido no discurso. Para tanto, é necessário diferenciar os conceitos de Lugar Social e Lugar Discursivo.

O Lugar Social (o de professor, aluno, diretor, coordenador, secretário etc.) do sujeito é intrínseco e complementar a posição discursiva, ou seja, é a partir da posição social que ocupa que o indivíduo é interpelado em sujeito de discurso (sua inscrição). Por exemplo, a posição social - relações de poder na sociedade - que produz uma imagem de Secretário de Educação, Diretor, Coordenador,

Gestor, Professor, Aluno etc., que determina as formações discursivas (aquilo de que falamos anteriormente, o que pode e o que não pode ser dito).

É no entremeio da posição social e da posição discursiva que o sujeito produz diferentes movimentos de sentidos, sobretudo, (d)enuncia o seu interesse maior. Vejamos o funcionamento do discurso do secretário de educação, que ora se mostra preocupado em “criar um ambiente motivador”, “reconhecer a importância da colaboração” para que “as metas sejam alcançadas”, mas, ao mesmo tempo evidencia que o interesse é suspender a atualização do PPP das escolas, permitir que o profissional cumpra uma porcentagem da hora-atividade em casa (talvez seja uma proposição para retirar futuramente esse direito, adquirido por meio de muitas lutas) para “tirar o peso das costas do professor”.

Esse ir e vir no discurso que permite a “evidência subjetiva do sujeito” na tentativa de dissimular o político e mascarar o mecanismo de interpelação que produz o assujeitamento dos profissionais da educação ao redimensionamento de ações para a obtenção da tão sonhada qualidade da educação, mas o que se entende por qualidade nessa política? A qualidade do ensino ou a qualidade relacionada às ações do mercado (rankings das instituições)?

Falar em qualidade significa pensar a realidade da escola, não apenas a gestão, a formação continuada, a estrutura curricular e o modo operante dos profissionais, uma vez que, não existe qualidade dentro da escola, se não houver qualidade fora dela. Para Silveira (2019), essa tentativa de padronização emerge do interesse de melhor gerenciamento das perspectivas e traçado das metas da política. A não atualização do PPP da escola anualmente, significa podar as particularidades da escola, silenciar a comunidade escolar na participação das ações voltadas para a educação. Nada mais paradoxal em um contexto em que tanto se fala do protagonismo dos sujeitos em “reconhecer a importância da colaboração”.

Conforme Motta (2016), o discurso da posição-sujeito é produzido por um sujeito constituído ideologicamente, inscrito em uma formação discursiva que articula a forma-sujeito à posição que ocupa no discurso, evidenciado o caráter material e histórico da produção de sentido. “Cria-se um círculo discursivo, um análogo a guirlanda em que o circuito movimenta questões, tensões, que atravessam a forma como o ensino se constitui. Nesse caso, em específico, as formações imaginárias movimentam-se sobre aquele que seria supostamente o responsável” (p. 04). Pode-se dizer que o discurso institucional do Estado funciona pelas diferentes contradições, repetições, interdições, divisões. O sujeito locutor inscreve-se no interdiscurso e, ao dizer, ele também interpreta a partir de

um saber discursivo (uma memória), relacionando a avaliação para desempenho à lógica meritocrática de adaptação para emergência gerencialista e utilitarista do mundo Neoliberal.

Portanto, nas análises desenvolvidas nesta tese, inscrita nos dispositivos teóricos analíticos da Análise de Discurso, buscamos apresentar os funcionamentos materializados nos discursos da Política de Avaliação para a Educação Básica da Rede Pública do Estado de Mato Grosso, em especial, na Avaliação para Desempenho dos Profissionais (professores) enquanto lugares que constroem sentidos à língua(gem) como lugar que tende à diluição do real, em que o jogo do político, articulado pelo imaginário e ditado pela ideologia, mantêm a reprodução da produção social. Sob forma de competição engendrada pelos tangíveis (ações) e mensuráveis (valores quantitativos), a avaliação de desempenho enfatiza unicamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Avaliar significa pôr em “ordem” a máxima positivista ao “progresso”, números, estatísticas, porcentagens. Não produz a (trans)formação, mas a instrumentalização sustentada pelas/das relações sociais capitalistas.

4.3 Resistência e (dis)simetria: saltamos! Saltamos? Saltamos o quê?

Na (dis)simetria das posições na política, o real produz a resistência: o diferente, o interditado, o silenciado, o excluído...

Tomaremos, a seguir, os números, as estatísticas e as porcentagens - que organizam os princípios unificador e inspirador da política de avaliação para pensar a relação - que o protagonismo e a mediocridade são faces da mesma moeda (ilusão da centralidade, ou seja, o sujeito é constitutivamente colocado como “autor de” e “responsável por suas ações”) - de (des)identificação dos sujeitos forçando a eliminar qualquer contradição burocratizada, reificada e administrada que constroem formas subordinadas de consciência, sem recurso a violência ou a coerção à (con)formação da lógica positivista da sociedade burguesa do mercado.

A palavra “protagonismo” constrói, como discurremos, uma narratividade em que ocupa um lugar importante no processo de constituição de sujeitos, no espaço de significação e de interpretação. Para tanto, destacamos a obra *Poética*, de Aristóteles ([1973] 2004, p. 447) para relacionar a representação do sujeito “protagonista” e o funcionamento (trágico da mediocridade) da política de avaliação:

[...] e pois a tragédia imitação de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com as várias espécies de ornamentos distribuídas pelas diversas partes [do drama], [imitação que se efetua] não por narrativa, mas mediante atores, -e que, suscitando o "terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções.

Os “protagonistas” são a forma-sujeito responsáveis pela execução da imitação/reprodução da política (tragédia), que conforme o próprio caráter e pensamento qualifica suas ações. Ainda segundo Aristóteles ([1973] 2004, p. 448), por caráter entende-se “o que, nos faz dizer das personagens que elas têm tal ou tal qualidade; e por "pensamento", tudo quanto digam as personagens para demonstrar o quer que seja ou para manifestar sua decisão” (aqui tomamos como as distintas formações discursivas em que se inscrevem os sujeitos em suas diferenças, nos seus processos de identificação). Considera-se que os melhores “atores protagonistas” são aqueles que imitam os grandes personagens: governo, gestão, profissionais x, alunos y...

E, segundo a dicotomia do caráter e do pensamento (alteridade), as ações do efeito-sujeito atores são classificadas em: excelente profissional, bom profissional, profissional parcial e péssimo profissional. Organizada a partir de três unidades - tempo (período determinado), lugar ideal (instituições escolares, mídia, redes sociais) e ação (encadeamentos dos objetivos). Esse ordenamento permite que a política seja incorporada como um elemento chave, a catarse (purificação do espírito/emoções) do espectador por meio do espetáculo. Vejamos, no recorte que segue, como os sujeitos são submetidos (afetados) ao (re)conhecimento dos impactos da avaliação (resultados) na (trans)formação:

Em 2023, avançamos nove posições no ranking de alfabetização do Ministério da Educação, passando de 20º para o 11º colocado. A meta é estar entre as cinco redes públicas melhores avaliadas até o ano de 2032. Estamos no caminho, pois, em 2019 éramos o 22º colocado do ranking do Ideb e, em 2023, saltamos para a 8ª posição. Na prática, é garantir que cada criança receba uma formação educacional capaz de realizar seu potencial humano de maneira plena e equilibrada (Mato Grosso, 2024 a, p. 6).

O recorte acima foi retirado da revista EducAção 10 Anos (3. ed.), elaborada e publicada pela Seduc-MT, de um texto com o título: *Carta do governador Mauro Mendes – Uma nova era para a educação pública*. Sua produção resulta do interesse de se vangloriar pelos avanços e pelas metas atingidas pelo estado de Mato Grosso na área da educação, no ano de 2024. A revista tem como meio de circulação o formato digital, disponível no site oficial da Seduc-MT, e é destinada a educadores, gestores, estudantes e demais públicos interessados no desenvolvimento educacional do estado.

Por meio desse discurso, o governo busca construir um imaginário coletivo de avanço e progresso na educação, ao mesmo tempo em que apresenta investimentos, iniciativas e resultados obtidos, produzindo um efeito de eficiência e excelência na administração. Olhar para esse enunciado sob a perspectiva discursiva significa compreender o funcionamento que regula o encargo a uma memória coletiva.

Sob forma de argumentos representativos/quantitativos, o Estado, incorporado à materialidade do funcionamento discursivo da ideologia e à textualização da memória trabalha, na narratividade da política, o processo de interpretação, a da constituição metafórica do sujeito e do sentido: suas nuances (validade universal) e individuação.

Sob efeito de uma “aparência” representativa, “a língua da política é um elemento da luta de classes” (Pêcheux, [1975] 2009, p. 257), que age imediatamente sob efeito de uma “interpretação operacional”. Nesse sentido, a propaganda/divulgação da política de avaliação para desempenho, presume-se, à forma do pedagógico a “força material” do logicismo justaposto à retórica sob a forma de uma psicologia de mudança. Assim, a propaganda mobiliza mais os sujeitos (as massas) do que a própria política em si (Pêcheux, [1975] 2009).

Para Orlandi (2012), a propaganda é uma modalidade de performatividade de propagar a Língua de “Estado” articulada à ideologia da globalização. Onde todos é cada um e ninguém. Ou seja, um modo de distrair com a falsa ideia de igualdade em um sistema autoritário e excludente, em que esse “todos” reúne apenas os mais “iguais” e tende a diluir, sob o discurso da meritocracia, a divisão de classe. Um meio pelo qual “o Estado tenta por todos os meios, nesse esquecimento, é evitar as rupturas, as revoluções, as massas” (2012, p. 127). O *marketing* da abordagem científica, dentro da política de avaliação para desempenho, é parte da encenação que dá eficácia e credibilidade à (re)produção das in(en)formações no desenvolvimento das relações sociais e das políticas públicas.

A revista é uma forma estratégica da política performativa do estado. A forma que distrai estaticamente as contradições. Trata-se de manter a defensiva à contra-indicação belicosa das massas. O gesto que substitui a falha e a falta do Estado. Esse é o melhor argumento, como sabemos, para não confrontarmos. Pois, o desenvolvimento está evidente nos índices. Ponto. Agora é só continuar a subir (Orlandi, 2012). O Estado utiliza-se de todos os meios - mídia, redes sociais, orientativos etc. - para convencer a população (a massa) da eficácia e sucesso das suas ações das práticas meritocráticas nas políticas educacionais. Assim, fixam objetivos (direções) aos profissionais através do

espetáculo/*ranking* e regulam o tiro (às divisões das massas): a responsabilização articulada à (re)produção da exploração, a servidão capitalista e a divisão de classes (Orlandi, 2012).

Engendrado em um discurso para “garantir que cada criança receba uma formação educacional capaz de realizar seu potencial humano de maneira plena e equilibrada”, a língua(gem) do estado tende a (re)apresentar o real, de modo que os sujeitos, contribuem ativamente para seu assujeitamento. Esse processo produz o efeito de que a política está dando certo, utilizando a expressão popular, “em time que está ganhando não se mexe”, isto é, avançamos nove posições “no *ranking* de alfabetização do Ministério da Educação, passando de 20º para o 11º colocado; a meta é estar entre as cinco redes públicas melhores avaliadas até o ano de 2032. Estamos no caminho, pois, em 2019 éramos o 22º colocado do ranking do Ideb e, em 2023, saltamos para a 8ª posição”, enfim, parafraseando “estamos no caminho certo, então, vamos seguir assim para garantir ainda mais resultados”.

Anestesiando a resistência das massas, absorvendo as revoltas pela política performativa que o estado de Mato Grosso trabalha a “Ordem e o Progresso” na política de avaliação para desempenho. Re-classificando os protagonistas (*socius*) dos antagonistas (*hostis*, os que não fazem parte da trama principal). Essa categorização desloca o pré-construído (crise da educação) fornecendo/impondo a “realidade” (melhoria) e o seu “sentido” (trans)formação sob a forma de universalidade/consenso. No caso de um processo nocional-ideológico, ao contrário, o efeito de determinação do discurso transversal sobre o sujeito induz necessariamente, neste último, a relação do sujeito com o Sujeito (universal) da ideologia, que é “evocada”, assim, no pensamento do sujeito (“todo mundo sabe que...”, “é claro que...”) Orlandi (2012).

Assim, a concepção do efeito sujeito “protagonista”, paradoxalmente, é o próprio reflexo da mediocridade que tenta ocultar. A representação de protagonismo não está associada à excelência ao mérito, mas a uma trágica encenação em que o “personagem principal” é apenas uma peça (multiplicador) em um jogo maior, ou melhor, uma peça central que mantém a engrenagem do sistema burguês funcionando. Induz um complexo efeito de sombra, por essência imitativa, e está perfeitamente adaptado para proliferar a “alma da ideologia” - pensar/agir com a cabeça do Outro. bem similar ao que Ingenieros (1958, p. 64) define por “mediocracia”:

A tirania do clima é absoluta: nivela-se ou sucumbe-se. A regra conhece poucas exceções na História. As mediocracias negaram sempre as virtudes, as belezas, as grandezas; deram o veneno a Sócrates, o madeiro a Cristo, o punhal a César, o desterro a Dante, o cárcere a Galileu, o fogo a Bruno; e, enquanto escarneciam desses homens exemplares, esmagando-os com a sua sanha, ou armando contra eles algum

braço enlouquecido, ofereciam o seu servilismo a governantes imbecis, ou davam o seu ombro para sustentar as mais torpes tiranias. A um preço: que estas garantissem, às classes fartas, a tranquilidade necessária para usufruir seus privilégios.

Portanto, faz-se necessário pensarmos a materialidade discursiva do enunciado “saltamos para a 8ª posição”, destacado anteriormente, para pensar o jogo oblíquo: nós e eles, divididos. Ato performativo que evidencia “resultado da articulação das(os) políticas(os)”. A construção frasal provoca efeitos de tensão na identidade de quem ganhou.

O verbo “saltamos” é uma forma verbal homônima, podendo representar dois tempos do modo indicativo: presente do indicativo e pretérito perfeito do indicativo, ambos na 1ª pessoa do plural. Ele expressa o ato de “pular/mudar” da 22ª posição para a 8ª posição; embora se refira a um acontecimento passado (2019-2023), o presente do indicativo é usado para evidenciar a realização da ação e enfatizar o resultado obtido. O sujeito da oração é implícito, projetando a 1ª pessoa do plural “nós”. Além disso, o verbo é acompanhado de um adjunto adverbial de destino, indicando a direção da ação, no sentido de “mover-se rapidamente, transitar de uma posição para outra”. Mas, afinal: saltamos! saltamos? Quem saltou? O que saltou?

A língua(gem) aqui, trabalha para dissimulação da (trans)formação do sentido estabilizado. O efeito de sentido de “saltamos” produz um gesto de interpretação de resultados positivos. Constrói-se uma região de sentido, um discurso, pelo estado, que resulta, segundo Pêcheux ([1983] 2015), na dissimetria constitutiva do político. Assim, “saltamos” reverbera na preservação do “*status quo*”. A terminação “-mos” representa que a ação foi realizada (Quem Saltou?) por um grupo (forma-sujeito) ao qual o locutor pertence. É nessa instância de generalização que as instituições escolares e a ideologia têm um papel determinante.

O verbo “saltamos” pode ser pensado a partir de duas relações parafrásticas: “saltamos!” e “saltamos?”. Na primeira, precedida do ponto de exclamação (re)produz uma ação (exaltação/entusiasmo) realizada com êxito “em 2019 éramos o 22º colocado do *ranking* do Ideb e, em 2023, saltamos para a 8ª posição”. E, na segunda, acompanhada do ponto de interrogação sugere uma incredulidade (dúvida/questionamento): “Saltamos o que da educação do estado de Mato Grosso?”. Como se salta quando o real da cidade (questões sociais) é silenciado? A “alfabetização” aparece como avanço adquirido pelo esforço da ação do governo. Não se fala nada a respeito do trabalho dos professores. Não se menciona que tipos de conhecimento os alunos produziram. Saltar posições no *ranking* nacional, significa, proliferar o viés pragmático e empresarial da política

neoliberal e não a melhoria da educação. O simulacro da política corrobora para a individuação “o direito de usar a suástica em suas roupas opressivas” (Pêcheux, [1983] 2020, p.61).

Para a Análise de Discurso, segundo Pêcheux ([1983] 2015), há sempre um silêncio que acompanha o dizer. É desse lugar não dizível, silenciado, que “a gente se depara com o real, dá de encontro com ele, o encontra” (p. 29). Entre o dizer e o não dizer, desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move. O que é silenciado constitui, igualmente, o sentido do que é dito. Isso é o que, enquanto analistas, buscamos mostrar em nossas análises: o não dito como parte da produção de sentido, como resistência à interpelação da ideologia dominante, lutando, se não pela revolução, ao menos pela “mudança” do ensino público.

O real da cidade é posto fora do discurso, é apagado, silenciado, interditado. De igual modo professores e alunos também são apagados, silenciados e interditados. A (trans)formação não é pensada “para eles”, mas “sobre eles” reforçando a dissimetria da divisão entre sujeitos. Contudo, a seguir, propomos uma reflexão acerca do princípio discursivo da dissimetria: não se pode falar do lugar do outro (Pêcheux, 1975 [2009]). O real da cidade luta. Desloca. Migra. Metaforiza. Resiste à objetividade da ideologia. Subjetiva à (in)visibilidade do social.

Nessas condições, a escola na articulação com o Aparelho Ideológico de Estado da informação (mídia, imprensa, televisão) é mais uma instituição de divulgação da (in)(en)formação de uma forma-sujeito inatingível (efeito do sujeito protagonista) do que um lugar de produção de conhecimento. A escola passa a ser palco da produção excessiva de divulgação, associada ao mundo digital (Instagram, Facebook, Tik Tok etc.), de modo que a existência/eficiência é definida pela subjetividade narcisista (ser visto) que depende concomitantemente - dos traços (individuação) à forma-sujeito capitalista - da sua circulação material de comprovação e validação em um círculo interminável de competição, de opressão e da divulgação performativa da “Língua do Estado”. A escola como palco de um elenco em que a todo momento sob efeito de serem “escolhidos” como “atores” e atrizes” são condicionados (de acordo com suas habilidades e competência), “a se elevar nos ares puxando-se pelos próprios cabelos”, o efeito *Munchhausen*” definido por Pêcheux ([1975] 2009, p. 144).

Todavia, a mesma necessidade narcisista do ego-sujeito-pleno, em demonstrar a sua visibilidade nas políticas, nas propagandas e nas redes sociais, também funcionam simultaneamente como traços daquilo que foi de-limitado e silenciado, a falta, que incessantemente sob diferentes modos deslocam na fronteira do sujeito dividido e dos sentidos. “Esse deslocamento não desaparece sem deixar traços no sujeito-ego ‘da forma-sujeito’ ideológica, identificada com a evidência de um

sentido” (p. 277). Esses traços que se levantam e retomam a vida que se liga. Sua história: “a condição real de sua disjunção em relação à ideologia dominante se encontra na luta de classes como contradição histórica motriz (um se divide em dois) e não em um mundo unificado pelo poder de um mestre) (Pêcheux, 1975 [2009], p. 279).

4.4 O real da escola (se) significa, resiste, atravessa o espaço politizado

A “crise do ensino”, gesto simbólico em que os sujeitos reivindicam a presença da alteridade do real da escola, na urbanidade. Resistem. Súplica por visibilidade. A escola pública. Os professores. Os alunos. As famílias. Enfim, o social.

Aqui tomaremos os alunos antagonistas, isto é, aqueles que são postos como os vilões/hostis: analfabetos, indisciplinados, incompetentes... Aqueles que estão fora das relações sociais que se apresentam como dominantes na formação social da meritocracia (paradoxo semântico, como mostramos anteriormente, relaciona a indissociabilidade à mediocridade que a sociedade contemporânea está atolada).

Em nossas análises, buscamos demonstrar o funcionamento da estrutura sintática e sua finalidade enunciativa - a língua(gem) significada no (dis)curso dos sujeitos, do político, da história e da ideologia. E, enquanto analistas de discurso buscamos (de)flagrar a opacidade significantes/significados presentificada na política de avaliação, em especial, da avaliação para desempenho do professor da educação básica de Mato Grosso.

Sob a ótica da Análise de Discurso, em um processo de descrição e interpretação, da estrutura linguística, trabalhamos em nossas análises dando visibilidade à (re)estruturação da espessura semântica da política, em que observamos o funcionamento da posição sujeito enunciador (não empírica, mas o lugar de significação historicamente constituído) transformado, nos processos discursivos “material” das formações imaginárias. Esse funcionamento é operacionalizado pelo jogo discursivo da argumentação - jogo de imagens - para a (trans)formação do ouvinte no processo de (des)identificação.

Aqui, olhamos para a língua(gem) da política, no confronto com o real. Movimento da sociedade, da escola, dos profissionais, dos alunos, das famílias - do social - para a desconstrução da relação de poder. Modos de (sobre)viver. Resistir.

O social desloca, migra distintamente do modo de individuação de uma identidade fechada (ser só x) estabelecida pelo Outro. O social vem à escola como o objetivo de lutar pela instituição social em detrimento da organização social (prática social de uma formação mercantilizada dentro de um processo de competição). Com o objetivo de diluir o lugar culpabilizado da ineficiência da ciência e da crise do ensino, para acusador dos ataques utilitaristas e neoliberal do Estado.

A luta na escola (luta de classe, na teoria), também pode ser chamada de “resistência da adversidade que emerge do real”. O processo de desidentificação, caracterizado como uma interpelação às avessas, consiste na disjunção entre o sujeito e o ego na problemática da interpelação ideológica (pedagogismo invertido) ao enclausuramento da reprodução da forma-sujeito e da individuação (autômato do protagonismo), de acordo com Pêcheux ([1975] 2009).

Destarte, o “real da cidade” luta pelo movimento da mudança funcionalista dos Aparelhos Ideológicos de Estado, ou seja, pela democratização social do ensino. Vejamos, a seguir, alguns acontecimentos instaurados pela “crise do ensino”, que produzem efeitos de resistência a “habitar a fazer os mesmos gestos de uma forma sempre idêntica, aspirando somente à perfeição plácida da máquina. O real urra, mesmo que silenciosamente: eu não sou uma máquina³⁰” (Pêcheux ([1975] 2009, p. 278).

O “atrás das cortinas” da “crise do ensino” (re)existe o único meio de romper o círculo encantado da ideologia codominante e a cegueira contemporânea: a luta de classes “ousar se revoltar” e o primado prático do inconsciente, que significa que é preciso suportar o que venha ser pensado, isto é, é preciso “ousar pensar por si mesmo” (*ibidem*, 281).

Paralelamente, relacionando à educação macro (nacional) e micro (estado de Mato Grosso), passamos a pensar no (des)encontro/contradição dos resultados da política de Avaliação de Desempenho, aqui sob forma de resistência à narrativa do engodo de transformação do ensino estadual. Para analisar, destacamos documentos que são porta-voz/fonte da demanda pública da educação em nosso país: no primeiro momento os resultados atingidos pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e, em seguida, o resultado dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

³⁰ Aqui retomamos aos conceitos discursivos de identificação (livre consentimento), contra-identificação (aquilo que chama de crise do ensino/antagonismo) e desidentificação (transformação-deslocamento da forma-sujeito)), conforme Pêcheux ([1975] 2009).

Considerando que o PNE, o documento que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no Brasil, sancionado pela lei nº 13.005/20014, no governo da presidenta Dilma Rousseff, completou em 2024, 10 anos. E, dentre as vinte metas objetivadas pelo plano, segundo a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2023), cerca de 90% não foram cumpridas.

No documento “O balanço do Plano Nacional de Educação”, diz:

O PNE não está sendo cumprido. No lugar dele, são colocadas uma série de políticas públicas que vão na contramão do que ele preconiza: políticas discriminatórias, excludentes, de censura, e de esvaziamento da escola como lugar vivo, democrático, transformador e livre. Assim, o descumprimento do Plano Nacional de Educação está no centro da barbárie que toma a educação nacional (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023, p. 02).

No documento menciona que um total de 13 metas estão atualmente em retrocesso: a universalização do atendimento à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; oferta da Educação em tempo integral na educação básica; erradicação do analfabetismo; valorização dos profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica; acesso ao Ensino Superior; e ampliação do investimento público à educação pública com o equivalente a 10% do PIB (Produto Interno Bruto) do país.

Em uma perspectiva macro, as irregularidades e fraudes no sistemas educacionais, como aponta a Controladoria Geral da União (CGU), envolve diversos estados em nosso país, pois o censo escolar é feito com base nos dados enviados pelas prefeituras e governos estaduais, sendo assim, muito dessas informações não representam a realidade, já que serve de base para a liberação de verbas federais, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e a valorização de profissionais da educação.

Desse modo, os resultados não evidenciam a transformação da “crise do ensino”, mas a demanda de investimentos e liberações de verbas aos estados e municípios. Destacamos por exemplo:

Os dados do IDEB de 2023 mostram que o Piauí está se destacando na educação. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a nota do estado foi 5,9, acima da média do Nordeste (5,6) e quase igual à nacional (6,0). Nos anos finais, o Piauí também ficou à frente, com 5,2, superando tanto a média regional (4,7) quanto a nacional (5,0). Já no ensino médio, a nota do estado foi 4,5, acima da média do Nordeste (4,1) e do Brasil (4,3), situando o Piauí na 1ª colocação do Nordeste e na 4ª do país. Esses números mostram que o Piauí está no topo da região Nordeste e bem posicionado no cenário nacional. Quando analisamos exclusivamente as escolas estaduais, isso fica ainda mais claro: a nota do IDEB do Piauí para os anos iniciais é 6,4, para os anos finais é 5,2, e para o ensino médio é 4,3. Em todas as etapas, o estado tem desempenho igual ou superior à média regional.

O IDEB é essencial para avaliar a efetividade das políticas públicas em educação, já que combina o desempenho no Saeb e a taxa de aprovação dos alunos. Com isso, o *índice ajuda a identificar tanto boas práticas quanto os desafios na educação pública brasileira* (Piauí, 2025. p. 1, grifo nosso).

Na contramão desses dados, em fevereiro de 2025, no programa “Fantástico”, da rede Globo de televisão, foi divulgada uma reportagem que aponta a cidade de Paquetá, no Piauí, por irregularidades nas matrículas de alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo o programa televisivo, havia mais de 3 mil alunos fictícios, incluindo pessoas que vieram a óbito e matrículas duplicadas. Em 2022, era investido, em média, R\$5 mil para cada aluno matriculado na EJA (Irregularidade, 2025).

Aqui, mostra a corrida desenfreada das políticas por números, sem pensar na qualidade. O resultado é um número exorbitante de matrículas, fazendo com que o município tenha o maior número de matrículas na EJA no Brasil. Esse dado (re)apresenta o “acesso” à educação, ainda que esse direito, em certos casos, seja atribuído a uma pessoa falecida e fictícia.

O resultado do IDEB reverbera sobre a concepção de que o conhecimento está sendo valorizado, no entanto, a língua(gem) evidencia o (des)encontro das políticas. E, escancara o interesse político: silenciar e apagar a divisão da sociedade em classes. A sequência discursiva selecionada produz um funcionamento da universalização imaginária de que “todos têm direito ao acesso à escola” até mesmo aqueles que não tiveram oportunidade na idade certa, todavia, sua incoerência revela a própria gênese. A estratégia analítica possibilita descrever a política gerencialista, cuja função é cegar-nos para sua determinação sócio-simbólica histórica.

Marilena Chauí (1980), em seu artigo *Ideologia e Educação*, desenvolve um trabalho sobre o problema da educação e os pontos passíveis de articulação da ideologia. Parafraseando a autora, a designação meramente quantitativa como “dados, resultados, *ranking*” está intrinsecamente sustentada na forma de fazer políticas públicas *sobre* a educação: interesses econômicos e convenções sociais (reversibilidade de classes). Desse modo, o poder elabora as políticas definindo os ordenamentos organizacionais espaciais, administrativos, profissionais e pedagógicos, todavia, sob a forma “neutra”, silencia o discurso da educação, para que o poder fale *sobre* ela. Quem, portanto, está excluído desse lugar? Chauí (1980) responde: os professores e os alunos. O real da escola não pode falar, pois obrigaria o reconhecimento das divisões sociais, das singularidades, das diferenças e das revoluções. Isso, justifica a hierarquia, fragmentação, separação entre dirigentes (quem elabora) e dirigidos (professores e alunos) o fazer ilusório das políticas públicas.

As políticas atuam sob forma de demandas/metast. Com isso, o (dis)curso da (trans)formação funciona pelo efeito de contra-identificação à condição de excluído. O que antes apenas funcionava pela discriminação, agora estrutura-se pela competição/segregação. A corrida para atingir metas e resultados propaga o discurso da meritocracia - protagonismo e autonomia - como princípio autorregulador da sociedade e (in)viabiliza pensar numa escola de/para todos (Dias, 2011).

Em uma concorrência aguerrida, frente ao espelho, professores e alunos submetidos a (con)formação das políticas para avaliação por desempenho. Sob o discurso da igualdade “todos têm o mesmo ponto de partida”, todavia, a “chegada é apenas aos protagonistas”. Nessa travessia, desconsidera-se qualquer particularidade do sujeito. E, pelas imagens distorcidas dos gráficos, criam perfis às escolas, não com objetivos de superar as fragilidades, mas de imputar a culpabilidade pelo fracasso: professor x e aluno y. E, o sucesso, tão somente ao governo.

Os cenários altamente competitivos das políticas vigentes instauram-se o sistema de gratificação, por meio do pagamento das GRs no final do ano letivo, por desempenho nas escolas que, parafraseando Pêcheux ([2009] 1975, “um bom protagonista não desiste”, “levantem-se, até mesmo os mortos!” (Apropriação de identificação subjetiva da política burguesa).

Nessa disputa pela diluição do real da escola pela justa partilha do (des)empenho, sob forma remunerada, são apresentadas a famosa “faca sem lâmina da qual falta o cabo”. Pêcheux ([1975] 2009) comenta um exemplo, tirado de *Critique du programme de Gotha...*, sobre a questão do assalariado, em que Marx comenta as posições de Lassalle sobre a “lei de ferro dos salários”:

É como se, numa revolta de escravos que tivessem finalmente penetrado nos segredos da escravidão, um escravo, ainda sob o efeito da escravidão, inscrevesse no programa da revolta: a escravidão, deve ser abolida porque, no sistema de escravidão, a manutenção dos escravos não pode exceder uma certa quantia, pouca elevada! (p. 213).

Aqui, Pêcheux faz referência à Primeira Guerra Mundial, em que Lênin não precisou ser gramático para discernir que o funcionamento do “pacifismo” era ilusório dentro de um contexto de guerra. Ele mostra como o político mascara as relações de dominação em razão da reprodução da sua estrutura pelo mecanismo de contra-identificação (segregação) pelo paradoxo “Abaixo a guerra! Viva a paz!” (A ideologia espontânea do proletariado - o pacifismo - se achou subordinada à ideologia dominante burguesa - a evidência fatal da guerra).

Relacionando esse paradoxo, pensamos o movimento de contra-identificação como reterritorialização na “crise do ensino” - um dualismo entre protagonismo/mediocridade, para (re)apresentar as condições da profissão de professor em nosso país.

Segundo o Instituto Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimento de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Simesp), em menos de 15 anos, o Brasil, segundo os estudos, corre o risco de enfrentar um “apagão” de professores na educação básica. A estimativa é de que faltarão 235 mil docentes nas escolas do país (Simesp, 2025).

Em um outro estudo, da Unesco, estima que o mundo precisa de mais de 69 milhões de novos professores até 2030. Olhando para esse panorama, podemos refletir sobre a Política Nacional de Incentivos e Benefícios a Futuros Docentes da Educação Básica (PL 3.824/2023), para atrair estudantes de graduação em licenciaturas, criada pela Comissão de Educação e Cultura (CE) (Brasil, 2023).

E o decreto nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025, sancionado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que institui em seu artigo 1º o Programa Mais Professores para o Brasil – Mais Professores, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de promover a valorização e a qualificação do magistério da educação básica e incentivar a docência no país (Brasil, 2025).

Observamos que para apaziguar o “apagão de professores” é (re)organizada uma “nova política” de complementação, modalidade discursiva que delinea outras (de)marcações em relação aos efeitos discursivos-ideológicos de identificação e de contra-identificação, para eliminar as evidências das pessoas em não querer ingressar/continuar na carreira de docentes: salários defasados, sobrecarga de trabalho³¹, salas superlotadas, condições arquitetônicas e logística, falta de recursos pedagógicos, pressão por resultados, valorização profissional, prejuízo da saúde mental, condições previdenciárias, falta de segurança no ambiente de trabalho, excesso de formação continuada etc.

Observa-se que o discurso das políticas tende “sempre os mesmos que costumam se matar” (Pêcheux, [1975] 2009, p. 212), isto é, o Estado joga como “designação de migalhas econômicas” inerente ao oportunismo neoliberal (joga com as necessidades de sobrevivência), dissimulando totalmente que a base da solução é incompatível com a da questão. Consequentemente, dentro do

³¹ Atribuição em cargos completos de 40, 30 ou 20 horas para professores efetivos e administrativos nos cargos de concurso. Caso não haja carga horária total na disciplina de concurso, pode-se atribuir até 50% em área de conhecimento (Brasil, 2025b).

quadro econômico da dissimetria da política mundial, esse funcionamento discursivo se sustenta pelo efeito de evidência que naturaliza a desigualdade e silencia sua historicidade.

A historicidade do real da escola precisa fazer parte da constituição das políticas públicas. Só assim podemos pensar em uma escola para todos. A “crise do ensino” no interior dos aparelhos ideológicos de Estado é, simultaneamente, uma resistência, do real da escola, contra sua estrutura e funcionamento, na medida que as apropriações subjetivas dos sujeitos desidentifica à imputação de reprodução e do sentido. Conforme Pêcheux ([1975] 2009), esse funcionamento desidentificador de uma manifestação da massa pode ser entendido como um processo à chamada revolução que deforma os desvios e retrocessos, entre Ideologia e Ciência. Já, para Žižek ([1996] 2010), essa forma subversiva de “funcionamento subjetivo” não é uma plena desidentificação, mas uma superidentificação - transformação do excesso que o sistema tem de eliminar. Que para o filósofo esloveno, seria o “sujeito perfeito”, recusar em prol/contra do ritual ideológico do Sujeito enunciator. O principal obstáculo que enfrenta/resiste às relações dominantes.

Diante desses sujeitos, que pelas avessas das interpelações, o real do social se movimenta e luta com vetores revolucionários pela (trans)formação social - aquela que vai à raiz do problema -, que considera todas as suas excentricidades (sujeito capaz de antecipar a crítica e, ao mesmo tempo, persistir em suas práticas). Por isso vulneráveis a segregação, interdição. O professor. O aluno. O social.

Consideramos, nesse sentido, os resultados das avaliações no âmbito nacional, por exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em que aproximadamente 3,2 milhões de participantes, em 2024, apenas 12 alunos conseguiram atingir a nota máxima na redação. No entanto, nenhum candidato pertence a Mato Grosso - estado este que faz propaganda de que “saltou” da posição 22º do *ranking* do Ideb, em 2023, para a 8ª posição, segundo o resultado divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) (Enem, 2025).

Em Mato Grosso, apenas 29 redações se aproximaram da nota 980, todavia, apenas 4 redações eram de alunos da rede pública. Em nível nacional, 430 redações ficaram entre 930 e 980, sendo apenas 42 da rede pública.

O funcionamento “às avessas” revela a tensão do real da escola aos processos marcados inerentes ao sistema de avaliação de desempenho (afrontamento a propósitos de identificação a forma-sujeito) e ao processo dos conceitos científicos (afrontamento a ordem da língua e o ordenamento de competências e habilidades), que paradoxalmente, efetua no sujeito, o processo no

qual a interpelação ideológica continua a funcionar, mas, por assim dizer, contra si mesma. (Pêcheux, [1975] 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa buscamos compreender como a política de avaliação para desempenho docente no estado de Mato Grosso, representada pelo Avalia - MT, se inscreve no campo discursivo das políticas públicas da educação e quais são seus efeitos na interpelação dos sujeitos-professores. Sustentados pelos dispositivos teóricos da Análise de Discurso de linha materialista, observamos que a política educacional se estrutura por meio de uma lógica meritocrática, que silencia desigualdades estruturais e constrói uma imagem ideologicamente determinada do “*socius*” e do “*hostis*”. Entretanto, aquilo que foi silenciado irrompe na materialidade contraditória da ideologia, migra e significa na linha tênue do processo de desidentificação/superidentificação, em que a interpelação funciona às avessas, evidenciando a luta pela emancipação da sua identidade histórica, as massas, a classe operária e as suas organizações.

O arquivo da educação básica de Mato Grosso nos levou a questionar os sentidos das políticas públicas e, conseqüentemente, as de avaliação instituídas ao longo da história, como condições ideológicas de reprodução/(trans)formação das relações de produção de divisão em classe. A escola representa, desde a sua implantação no período de colonização à atualidade, um Aparelho Ideológico de Estado, de reprodução/transformação da ideologia estatal, na qual a avaliação é utilizada não como instrumento de formação, mas como mecanismo de controle à (en)forma-Nação.

Desse modo, as nossas análises (d)enunciaram que o Avalia - MT não apenas reforça essa estrutura, mas também ressignifica crises educacionais históricas, apresentando-se como uma solução “nova”, que na verdade, reinscreve as mesmas práticas excludentes de outrora. A promessa de equidade, ao parametrizar competências e habilidades dentro de um modelo positivista de ensino, ignora a complexidade da aprendizagem e a diversidade dos sujeitos, em especial, as singularidades presentificadas na fronteira Oeste.

Destarte, damos visibilidade a reflexão sobre as diferentes formas de interpelação dos sujeitos (identificação, contra-identificação e desidentificação/superidentificação) na relação paradoxal de sujeito-protagonista com sujeito-mediocre. Isso significa que o saber científico pensado na formação das escolas deve trazer o real, na relação que o sujeito estabelece com sentidos/saberes, com o entorno em que vive. Que suas especificidades e potencialidades sejam trabalhadas e significadas dentro dos modos de constituição, da sua historicidade, de suas singularidades. Só assim a escola pode ser pensada de maneira democrática e solidária, pautada em um “fazer ciência” - através de trajetos que

atravessam a cidade, em que os saberes curriculares estejam articulados à experiência social (constitutiva e histórica) dos sujeitos e aptos à (trans)formação de um conhecimento construído na prática comunitária: a formação crítica dentro de uma democracia social. Sem que a ciência se torne um blá-blá-blá e a prática um ativismo (Freire, [1986] 2021).

Sendo assim, ao problematizar os efeitos do Avalia - MT, buscamos contribuir para o debate sobre políticas públicas educacionais e seus impactos no cotidiano escolar. Sobretudo, as consequências drásticas da universalização de competências e habilidades descontextualizadas às realidades das escolas. Isso significa que as políticas públicas devem re-encaminhar a ciência da linguagem para o real da história, dando condições à comunidade escolar de confrontar a materialidade do urbano, com sua historicidade (Orlandi, 2004). Consequentemente, tensionando o círculo da reprodução e transformação da ideologia burguesa.

É nesse sentido que, à luz da teoria da Análise de Discurso, buscamos dar visibilidade, no limite máximo da interpelação ideológica, como um ritual passível de falhas, enfraquecimento e fronteiras. Falhas que se inscrevem na possibilidade de bloqueio da ordem ideológica, que, sob uma outra ordem (o real) colocam a crise como ponto de desequilíbrio da ideologia dominante. A escola, nesse processo de resistência, apresenta-se de modo contraditório: ao mesmo tempo em que funciona como escudo para a reprodução da ideologia dominante, também se configura como palco de resistência.

O gesto de interpretação pela teoria discursiva desterritorializa a ideia de Aparelho Ideológico de Estado, pensada por Althusser como lugar de reprodução e produção da ideologia, introduzindo a noção de resistência. Isto é algo que muitos estudiosos que trabalham com a relação entre instituição, língua e poder nem sempre reconhecem. Por exemplo Foucault, que destaca as formas de funcionamento da governamentalidade, mas não trabalha o confronto na fronteira entre ideologia e inconsciente, aquilo que escapa ao dispositivo de poder e produz fissuras no processo de interpelação. É justamente naquilo que não se fecha, no intervalo entre o imaginário e o real, que os sujeitos tensionam a delimitação do espaço e do sentido. Sob as marcas de sua singularidade, lutam pela própria sobrevivência, preferindo carregar os (d)efeitos de sua constituição a se submeter completamente à interpelação ideológica da forma-sujeito.

Essa resistência não é recente: ela atravessa séculos, sustentada pelo movimento entre o ir e vir, pelo gesto de não ceder. Tal como Cassandra, os sujeitos anunciam suas profecias sem que estas sejam ouvidas, pois a sociedade encontra-se anestesiada pelo efeito da distração das políticas. Ainda

assim, resistem à exclusão instaurada pela escola, recusando-se a ocupar o lugar de mera peça da engrenagem ideológica. Esse gesto não significa ausência de protagonismo, nem a negação da condição de heróis. Ao contrário: ao recusarem-se a participar do jogo da competição, evitam a divisão e a diluição daquilo que lhe é constitutivo. Nessa recusa, resistem ao laço de sociabilidade urbanística imposta pela burguesia. É na fronteira da invisibilidade que, dentro de suas possibilidades, dis-trai os rituais e desatam vínculos, inscrevendo n(o) real sua historicidade.

A lógica competitiva da política produz divisão e o político instaura a crise. Isso significa reconhecer que somos sujeitos interpelados pela ideologia, mas não determinados à forma-sujeito histórica. Sujeitos que na ânsia por uma educação libertadora que de-forma a pedagogia opressora e autoritária das políticas que encobre as divisões de classe. Assim, a crise do ensino, nesse contexto, manifesta-se como falha da individuação promovida pelo Estado através da forma-sujeito. É justamente nesse ponto que podemos compreender a interpelação às avessas; o sujeito é chamado ao protagonismo apenas para silenciar o trabalho político da divisão de classe.

Diante disso, muitos preferem ser vítimas de sua própria história, e não da escola (insubmissão a forma-sujeito capitalista). Essa escolha, paradoxalmente, torna-se um ato de heroísmo não como a forma que estamos habituados a pensar: mas resistir à exclusão é, em si, um gesto de coragem e ousadia. Nesse processo, os sujeitos, os sentidos e a historicidade (in)(re)sistem: os resultados não os enganam, os fatos reclamam sentidos, como nos lembra a formulação de Pêcheux ao citar Lacan “só há causa daquilo que falha” (Pêcheux, [1975] 2009, p. 277). Isso que falha é a causa onde o simbólico e o político se confrontam. E aquilo que foi apagado, silenciado e interditado: a fronteira se move fazendo com que algo irrompa à objetividade material contraditória (a ideologia), sobretudo, deixando vestígios da identificação com a sua história em sua travessia. Como forma de lançar sentidos outros, materializados na crise do ensino, nos excessos e nas faltas, nas falhas e nos restos, para que possam circular e atingir outros sujeitos. Contudo, não negamos que a escola tenha salvado e ainda salve milhares. Somos, inclusive, testemunhas disso: parte de uma pequena parcela que, a duras penas, sobreviveu ao sistema. Nossa travessia carrega cicatrizes, perdas e sonhos - nossos e de outros - que ficaram pelo caminho. Essas marcas não nos permitem desistir, mas nos convocam a resistir.

Para efeito de fecho dessa pesquisa, reafirmamos que a escola não é apenas um espaço de transmissão de saberes, mas um campo de disputas discursivas que revelam os embates ideológicos da sociedade. Assim como Malala Yousafzai trouxe visibilidade para a luta pelo direito à educação

em contextos de opressão, é essencial que a crítica às políticas avaliativas ultrapasse o campo acadêmico e alcance os sujeitos diretamente afetados. Afinal, um texto não vale apenas pelo que encerra, mas pelo que sugere: cabe a nós darmos continuidade a esse debate, mantendo vivo o questionamento sobre os sentidos da avaliação e da educação na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. F. de. **Para uma epistemologia da errância: erro, hiância e ciência em Michel Pêcheux**. 2018. Tese (Doutorado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/10843>. Acesso: 4 mar. 2023.
- ALTHUSSER, L. **Análise crítica da teoria marxista**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1967.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1970.
- ARANTES, A. **Paisagens Paulistanas: transformações do espaço público**. Campinas, SP: Editora da Unicamp. São Paulo, 2000.
- ARAÚJO, F.; BARBOSA, R. O Estado e as reformas pós década de 90: movimentos sociais, terceiro setor e educação não-formal. **Revista Aurora**, Marília, SP, v. 3, n. 1, p. 24–31, 2009. DOI: 10.36311/1982-8004.2009.v3n1.1216. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/1216>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Abril Cultural, Ed. E. Souza, [1973] 2004.
- ARTUZO, C. Z. **As Dinâmicas das Práticas de Formação (Des)Continuada de Língua Inglesa do Cefapro-Polo de Pontes e Lacerda-MT: Um Estudo de Caso na Perspectiva dos Sistemas Dinâmicos Complexos**. 2022. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2022. 217 f.; Disponível em: <https://sigaa.unemat.br/shared/verArquivo?idArquivo=993240&key=e97401d0d1f848d81293666e76f5dc50>. Acesso em: 15 set 2025.
- BARBOSA, R. **Ciência da linguagem e políticas públicas: um estudo da língua e de seu ensino**. 2020. 130f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres-MT, 2020. Disponível em <https://portal.unemat.br/media/files/Renilce-Miranda-Cebalho-Barbosa.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.
- BECK, M.; MARCEL da S. ESTEVES, P. O sujeito e seus modos – identificação, contraidentificação, desidentificação e superidentificação. **Revista Leitura**, [S. l.], v. 2, n. 50, p. 135–162, 2014.
- BECK, M. Sobre a reprodução/transformação: o (dis)funcionamento ideológico e seus efeitos políticos. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (org.). **Análise do Discurso: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pêcheux)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- BORGES, I. F. CE cria política de incentivo à carreira de professor. **Rádio Senado**, 08 nov. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/11/07/ce-cria-politica-de-incentivo-a-carreira-de-professor>. Acesso em: 4 mar. 2023.
- BRANDÃO, L. M. de S.; LIMA, E. C.; SANTANA, J. R. C. de; LIMA, A. G. D. Síndrome de Burnout em Professores Brasileiros: uma revisão de escopo. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 18, n. 54, p. 01–25, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.12595987. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/4621>. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei N.º 3.824, de 2023**. Estabelece a Política Nacional de Indução à Docência na Educação Básica. 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2409088>. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 12.358, de 1º de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a estrutura regimental do Ministério da Educação e dá outras providências. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2025/decreto/D12358.htm. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regulamenta os procedimentos a serem observados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com o fim de garantir o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/112527.htm. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Documentos de referência do SAEB** – versão 1.0. Brasília, DF: INEP, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 jan. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1979**. Dispõe sobre a organização, composição e funcionamento dos Tribunais de Contas dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 out. 1979. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/1970-1979/leicomplementar-31-11-outubro-1977-363968-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRESSANIN, J. A. **Educação é a base**: a discursividade da propaganda do governo federal. **Traços de Linguagem - Revista de Estudos Linguísticos**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2025. DOI: 10.30681/2594.9063.2018v2n1id2787. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/tracos/article/view/2787>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Cerca de 90% das metas do Plano Nacional de Educação não devem ser cumpridas no prazo, aponta Balanço do PNE 2023**. 20 jun. 2023. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2023/06/20/plano-nacional-de-educacao-tem-90-das-metas-nao-cumpridas-aponta-balanco-do-pne-2023/>. Acesso em: 1 mar. 2025.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balanco do Plano Nacional de Educação – PNE 2023**. [S. l.]: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balanco-PNE-2023.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2025.

CAMPOS, S. M. da S. Discurso dos sujeitos-professores e sujeitos-alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Educação Básica. 2021. 159 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2021. Disponível em: <https://caceres.unemat.br/faculdades/facel/stricto/ppgl/dissertacao-e-tese>. Acesso em: 26 mar. 2024.

CAZARIN, E. A. **Identificação e representação política: uma análise do discurso de Lula**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2005.

CEBALHO, S. F. de M. C. **Alfabetização na Idade Certa (Pnaic): um olhar discursivo sobre a política e o político na perspectiva inclusiva**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT, 2019. 104 f. . Disponível em: <https://portal.unemat.br/media/files/Sergilaine-Fatima-de-Miranda-Cebalho.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2024.

CHAUÍ, M. de S. Ideologia e educação. **Educação e pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 245-258, 2016.

CHAUÍ, M. de S. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, p. 5-15, 2003.

CHOWDHURY, M. Trump diz que quer forjar uma sociedade daltônica e baseada no mérito. **CNN Brasil**. São Paulo, 20 jan. 25, 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/eleicoes-nos-eua-2024/trump-diz-que-quer-forjar-uma-sociedade-daltonica-e-baseada-no-merito/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

CONEIN, B. *et al.* (1980). A fronteira ausente: um balanço. In: CONEIN, B (org.). **Materialidades discursivas**, Campinas, SP: Editora Unicamp, 2016. p. 321-328.

COSTA, M. A. G. da. A luta pelo poder dizer “impeachment” e “golpe” na narrativa midiática do impedimento de Dilma Rousseff. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 504–529, 2020. DOI: 10.25189/rabralin.v19i3.1674. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1674>. Acesso em: 7 set. 2025.

COURTINE, J. J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. [trad.]. Cristina de Campos Velho Birck et al. São Carlos: EDUFSCAR, [1981] 2009.

DAHER, D. C.; FERREIRA DOS ANJOS, G.; PEIXOTO, N. da S. de O. Políticas públicas educacionais: trajetórias de pesquisas como resistências. In: BUSCÁCIO, L. L. B. (org.). **O empreendedorismo na textualidade da BNCC**. Curitiba: Editora CRV, 2023. p. 65-78.

DIAS, C. P. Extensão, sociedade e tecnologia: o projeto Barracão. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 10, n. 4, 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1113>. Acesso em: 12 dez. 2025.

DIAS, C. A análise do discurso digital: um campo de questões. **REDISCO – Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/redisco/article/view/2515>. Acesso em: 12 fev. 2025.

DIAS, J. P; NOGUEIRA, L.; FONSECA, R. O. O Empreendedorismo na Textualidade da BNCC. In: RODRIGUES, A. *et al.* (org.). **Discursos em Análise do/no Presente**. Coleção PPLIN Presente, vol. 5, Curitiba: CRV, 2023.

DI RENZO, A. M. **Estado, a Língua Nacional e a Construção das Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

DI RENZO, A. M. **A constituição do Estado brasileiro e a imposição do português como língua nacional: uma história em Mato Grosso**. 2005. 312f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, IEL, UNICAMP, 2005.

EAGLETON, T. A ideologia e suas vicissitudes no marxismo ocidental. In: ADORNO, Theodor W. [et. al.]; ZIZEK, Slavoj (org.). **Um mapa da ideologia**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, 179-226. Disponível em: <https://psiligapsicanalise.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/09/zizek-slavoj-org-um-mapa-da-ideologia.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2025.

ENEM 2024: nenhum candidato tira nota mil na redação em MT. **G1**, Mato Grosso, 13 jan. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2025/01/13/enem-2024-nenhum-candidato-tira-nota-mil-na-redacao-em-mt.ghtml>. Acesso em: 5 mar. 2025.

FERREIRA, M. C. L. Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 24, n. 48, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. [Trad. Raquel Ramallete. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [1987] 2014.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**, São Paulo: Loyola, [1971] 1996.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População** [S. l.]: Martins Fontes, [1978] 2008.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2021.

FURLANETTO, V. L. Na arena do poder: disputas políticas e identitárias na discursividade midiática de agentes públicos na criação de Mato Grosso do Sul (1977): political and identity disputes in the media discursivity of public agents, from Dourados and Campo Grande, in the history of the creation of Mato Grosso do Sul, in 1977. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 17, n. 33, p. 270-296, 2023.

GADET, F; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**. 2. ed., Trad. Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chave de Mello. Campinas, SP: Editora RG, 2010.

GUIMARÃES, E. **Enunciação e política de línguas no Brasil**. Letras, n. 27, p. 47-53, 2002.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**. Campinas: Pontes. 2022. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/773/765>. Acesso em 13 out. 2018.

INGENIEROS, J. **O homem medíocre**. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1958.

IRREGULARIDADES no EJA: com mortos e preso, metade de cidade do PI estava matriculada no programa, segundo relatório da CGU. **G1**, 24 fev. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2025/02/24/irregularidades-no-eja-com-mortos-e-preso-metade-de-cidade-do-pi-estava-matriculada-no-programa-segundo-relatorio-da-cgu.ghtml>. Acesso em: 1 mar. 2025.

ISKANDAR, J. I.; LEAL, M. R. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 89–94, 2002. DOI: 10.7213/rde.v3i7.4897. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4897>. Acesso em: 13 dez. 2025.

LAGAZZI, S. A imagem como uma tecnologia política: o social sempre em questão. In: FARIA, J. P. de; SANTANA, J. C.; NOGUEIRA, L.(org.). **Linguagem, arte e o político**. Campinas: Pontes, 2020.p. 91-102.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Mana Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004. 324 p.

LEAL, A. F. C. A concepção de linguagem na política de avaliação da redação do ENEM: o imaginário de língua, escrita e texto. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2020. Disponível em: https://portal.unemat.br/media/files/PPGL/AMILTON_Tese-doutorado_2020.pdf. Acesso em 23 dez 2024.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011. p. 263-294.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2017.

MATO GROSSO. **Diário Oficial**, nº 28.816, 2024. Disponível em: <https://cos.seduc.mt.gov.br/documents/d/cos/gr-iomat>. Acesso em: 13 mar. 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Seduc desenvolve projeto de avaliação de desempenho profissional**. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/seduc-desenvolve-projeto-de-avaliacao-de-desempenho-profissional>. Acesso em: 28 jan. 2025.

MATO GROSSO. Sistema de Avaliação educacional de Mato Grosso. Avalia- MT. Política de avaliação educacional de Mato Grosso. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/21913710/Pol%C3%ADtica+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+em+Mato+Grosso.pdf/e8c77464-133c-0d0e-5f2d-2184fe2fb660>. Acesso em: 28 jan. 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação SEDUC/MT. **Avalia - MT**. Portal da SEDUC/MT, [s.d.]. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/avaliamt>. Acesso em: 8 abr. 2023.

MATO GROSSO PREVIDÊNCIA. **Conheça a história de Mato Grosso desde o período colônia**. Cuiabá, 2024. Disponível em: <https://www.mtprev.mt.gov.br/-/10074659-conheca-a-historia-de-mato-grosso-desde-o-periodo-colonia>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Revista Educação – 10 anos**. Educação de mato Grosso: o segundo maior avanço educacional do Brasil. 3. ed., 2024a. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/d/seduc/3-edicao-da-revista-educacao-10-anos?fbclid=PAZXh0bgNhZW0CMTEAAaZLy7wwtX3hHSRvJLauXsp8Vmv9php0ylw2H8N495i0N6zOlKF9luoaDw0_aem_0x0HU4EjdOSyC-cZYEOILw. Acesso em: 11 fev. 2025

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Manual informativo: avaliação de desempenho** 12.01.2024. Cuiabá: SEDUC-MT, 2024b. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/63735692/MANUAL+INFORMATIVO+AVA.+DESEMPENHO+-+12.01.2024.pdf/c5810605-ea79-a4b8-33d7-69c2a48a7dd9?t=1705514998383>. Acesso em: 28 jan. 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Seduc prepara profissionais da educação para o ano letivo 2025**: aulas começam em 3 de fevereiro. Cuiabá: SEDUC, 2024c. Disponível em:

<https://www3.seduc.mt.gov.br/w/seduc-prepara-profissionais-da-educa%C3%A7%C3%A3o-para-o-ano-letivo-2025-aulas-come%C3%A7am-em-3-de-fevereiro>. Acesso em: 28 jan. 2025

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 626/2019/GS/SEDUC/MT, de 17 de julho de 2019**. Institui diretrizes para a Avaliação da Aprendizagem nas Escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, n. 27630, p. 13, 17 jul. 2019. Disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/15677#/p:13/e:15677?find=portaria%20n%C2%BA%20626/2019/GS/SEDUC/MT>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MARIANI, B. S. C. Da incompletude do arquivo: teorias e gestos nos percursos de leitura. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, v. 24, n. 1, p. 9-26, 2016.

MELLO, R. Em contêineres, “escolas de lata” instaladas em MT têm estrutura precária e representam risco. **G1**, 4 mar. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2019/03/04/em-conteineres-escolas-de-lata-instaladas-em-mt-tem-estrutura-precaria-e-representam-risco.ghtml>. Acesso em: 21 out. 2023.

MENACHO, J. R.; BRESSANIN, J. A. Os sentidos de educação para jovem: a administração do político e a produção do consenso. **Traço de Linguagem**, v. 8, n. 2, 21-32, 2024.

MOTTA, A. L. A. R. da. A posição-sujeito leitor e o mercado de trabalho. In: Revista Interfaces, vol. 7 n. 3, Dez. 2016. **Revista UNICENTRO**, Guarapuava-PR. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/4632. Acesso em 13 out. 2018.

MOTTA, A. L. A. R.; DI RENZO, A. M. Escrita, sujeito leitor e escola: relações de poder. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 37, p. 80-93, 2014.

NIETZSCHE, F. **Humano, demasiado humano**. LeBooks Editora, 2017.

NOGUEIRA, L.; DIAS, J. P. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 26–48, 2018. DOI: 10.51359/2175-294x.2018.238170. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238170>. Acesso em: 13 dez. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas, pela resolução 217 A (III) de 10 de dezembro de 1948.

ORLANDI, E. P.; SOUZA, T. de. **A língua imaginária e a língua fluida**: dois métodos de trabalho com a linguagem. Política linguística na América Latina. Campinas: Pontes, p. 27-40, 1988.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**. No movimento dos sentidos. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

ORLANDI, E. P. **Discurso e argumentação**: um observatório do político. Fórum Linguístico, Florianópolis, n. 1 (73-81), jul.-dez. 1998.

ORLANDI, E. P. **Cidade dos Sentidos**. Pontes Editores. Campinas, SP, 2004.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Pontes Editores, 2005.

ORLANDI, E. P. Políticas Institucionais: a Interpretação da delinquência. **Boletim de Educação Matemática**, v. 23, n. 36, p. 625-638, 2010.

- ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. edição, Pontes Editores. Campinas, SP, 2012.
- ORLANDI, E. P. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido e ideologia. Pontes Editores. Campinas, SP, 2013.
- ORLANDI, E. P. **Eu, Tu, Ele** - Discurso e real da história. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- ORLANDI, E. P. Volatilidade da interpretação: política, imaginário e fantasia. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 01-15. 2021.
- PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (Org.). **Gesto de leitura**: da história no discurso. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, [1975] 1997.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio; tradução: E. P. Orlandi et al. – 4. ed. -Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1975] 2009.
- PÊCHEUX, M. Sobre a (des-)construção das teorias linguísticas. **Línguas e instrumentos linguísticos**. v. 1 n. 2, Campinas, SP: Pontes, 1998, p. 7-32. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/issue/view/1784>. Acesso em: 13 abr. 2025.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, [1969] 2014. p. 59-158.
- PÊCHEUX, M. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni P. Orlandi – 7. edição, Campinas, SP: Pontes Editores, [1983] 2015.
- PÊCHEUX, M. **Materialidades discursivas**. Org. Bernard Conein, et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1975] 2016.
- PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: PIERRE, A. *et al.* **Papel da Memória**. Tradução José H. Nunes. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, [1983] 2020.
- PFEIFFER, C. C.; SILVA, M. V. da; PETRI, V. (2020). Língua Escola: afinal, que língua é essa? **Revista ECOS**, 27(2). Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4372>.
- PFEIFFER, C. C. Políticas Públicas de ensino. In: Orlandi, Eni P. (Org.) **Discurso e Políticas Públicas Urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas: Editora RG, 2010.
- PIAUÍ. Governo do Estado. **Índice Básico de Desenvolvimento da Educação Básica** – IDEB. Última modificação em: 2024. Disponível em: [https://dados.pi.gov.br/educacao/indice-basico-de-desenvolvimento-da-educacao-basica-ideb/#:~:text=Os%20dados%20do%20IDEB%20de,nacional%20\(6%2C0\)](https://dados.pi.gov.br/educacao/indice-basico-de-desenvolvimento-da-educacao-basica-ideb/#:~:text=Os%20dados%20do%20IDEB%20de,nacional%20(6%2C0)). Acesso em: 1 mar. 2025.
- RODRIGUES, M. Plano Nacional de Educação completa 10 anos com desafios e poucos avanços. **Correio Braziliense**, Brasília, 26 jun. 2024. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2024/06/6884618-plano-nacional-de-educacao-completa-10-anos-com-desafios-e-poucos-avancos.html>. Acesso em: 12 abr. 2025.

- RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C; DO NASCIMENTO, F. A. S. A dimensão coletiva dos sentidos de cultura: uma análise da palavra em dicionários brasileiros. **Revista Interfaces**, v. 13, n. 03, p. 25-37, 2022.
- RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C; DO NASCIMENTO, F. A. S. Políticas públicas de direito à língua e consenso etnocultural: uma reflexão crítica. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas, SP: Editora RG, 2010, p.127-160.
- ROUDINESCO, E. **A análise e o arquivo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- ROSA, L. da *et al.* Aspectos históricos da ocupação em Mato Grosso. [S. l.]: **Governança de Terras**, 2017. Disponível em: <https://governancadeterreas.com.br/wp-content/uploads/2017/10/Lilian-da-Rosa-Aspectos-Historicos-da-ocupacao-em-MT.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- SANTOS, Â. M. dos; SILVA, J. C.; GUIMARÃES, M. A.; VIEIRA, P. A. dos S. **Africanidades e Educação em Mato Grosso**. Cuiabá: KCM Editora, 2009.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2006.
- SCHERER, A. E. **História das ideias x história de vida**. Entrevista com Eni Orlandi. Fragmentum, Santa Maria, n. 7, p. 11-51, 2006. ISSN 2179-2194. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/6349/3855>. Acesso em: maio 2016.
- SEBA, A. V.; BRESSANIN, J. A. (2021). O discurso do “protagonismo juvenil” na BNCC/EM: deslocamentos e movimento de sentidos. **Revista Sociodialeto**, 12(34), 1–13. Disponível em: <https://doi.org/10.48211/sociodialeto.v12i34.370>.
- SEMESP. Brasil pode ter déficit de até 235 mil professores(as) na educação básica até 2040. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/brasil-pode-ter-deficit-de-ate-235-mil-professoras-na-educacao-basica-ate-2040/#:~:text=Pesquisa%20Semesp&text=Mantendo%2Dse%20as%20taxas%20de,d%C3%A9ficit%20ser%C3%A1%20de%20235%20mil>. Acesso em: 4 mar. 2025.
- SILVA, M. (2010). Colonização linguística. Língua, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII). **Revista Didática Sistêmica**, 7, 158–162. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/redis/article/view/1264>.
- SILVEIRA, Z. S.; Terra Dinah. Educação Pública e Resistir! (Editorial). **Movimento-revista de educação**, [S. l.], n. 10, p. 1–10, 2019. DOI: 10.22409/mov.v0i10.542. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32660>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- TOSCHI, M. S. Neoliberalismo: o mercado como princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade. In: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008a. p. 84-10
- VINAGRE, S. P. Cassandra revisitada: a voz de uma ideologia. **Revisitar o mito**, Myths Revisited, p. 539-549, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/f4c8703d-4b4b-4a5b-b68f-7283874ef5fb>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- ZIZEK, S. O espectro da ideologia. (Introdução) In: ADORNO, Theodor W. [et. al.]; ZIZEK, Slavoj (org.). **Um mapa da ideologia**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, [1996] 2010. Disponível em: <https://psiligapsicanalise.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/09/zizek-slavoj-org-um-mapa-da-ideologia.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2025.