



 <https://doi.org/10.59776/2357-8203.2026.7744>

## ANÁLISE DISCURSIVA DE ENUNCIADOS SOBRE A “EDUCAÇÃO DE QUALIDADE”: ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS DOS SEGMENTOS PRIVATISTAS NO CONTEXTO DA BNCC-EM

### DISCURSIVE ANALYSIS OF STATEMENTS ABOUT “QUALITY EDUCATION”: LINGUISTIC STRATEGIES OF THE SEGMENTS PRIVATISTS IN THE CONTEXT OF BNCC-EM

Shayane França Lopes<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-1478-2480>

**Resumo:** Este artigo, que se origina da nossa pesquisa de doutorado, apresenta uma análise linguístico-discursiva de enunciados produzidos por representantes dos segmentos privatistas que vêm assumindo espaços de fala historicamente ocupados por profissionais da educação pública. Nosso objetivo geral é identificar, pelo viés da análise cartográfica do discurso, características discursivas comuns em enunciados relativos à educação, sobretudo pública, produzidos por participantes dos segmentos privatistas. A investigação se ancora na Análise do Discurso de vertente francesa e na cartografia social, com base em autores como Foucault (2008, 2010, 2015), Maingueneau (2008, 2011), Deleuze e Guattari (1995). O *corpus* é constituído por textos institucionais de organizações como o Todos pela Educação, o Movimento pela Base e a Fundação Lemann, que se apresentam como autoridades na definição de “educação de qualidade”, focalizando seus posicionamentos sobre a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM). A partir da análise de vocábulos, modalizadores, estratégias de injunção e apagamentos, o estudo revela como tais instituições constroem um discurso de autoridade que, ao mesmo tempo que silencia os sujeitos do chão da escola, legitima políticas de avaliação externa e reformas curriculares alinhadas aos interesses do mercado. Observa-se a

<sup>1</sup> Mestra e Doutora em Estudos de Linguagem, pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Educação Especial Inclusiva, pela Universidade Cândido Mendes - Instituto AVM. cursou MBA em Gestão de Pessoas, pela Universidade Federal Fluminense, e graduação em Letras pela UFF. Atuou como professora da Faculdade de Letras da UERJ e da Faculdade de Educação da UFF; como professora e coordenadora de área no Colégio Salesiano Região Oceânica e como instrutora especializada no SENAI, ministrando cursos de aperfeiçoamento em Língua Portuguesa e Redação Empresarial. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7812802798948160>. E-mail: [shayanelopes@id.uff.br](mailto:shayanelopes@id.uff.br)



despolitização do debate educacional e a naturalização de instrumentos de controle, ranqueamento e responsabilização, atribuídos a uma suposta neutralidade técnica. Ao explicitar os silenciamentos e os não ditos presentes nos textos analisados, contribui-se para o desvelamento dos mecanismos que sustentam a hegemonia privatista e para a construção de alternativas que valorizem o diálogo com os sujeitos da escola pública.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso; Educação de Qualidade; BNCC; Privatização da Educação; Contraconduta.

**Abstract:** This article, which originates from our doctoral research, presents a linguistic-discursive analysis of utterances produced by representatives of privatist sectors that have been occupying discursive spaces historically held by public education professionals. Our general objective is to identify, through a cartographic discourse analysis approach, common discursive characteristics in statements concerning education, especially public education, produced by actors from privatist sectors. The investigation is grounded in French Discourse Analysis and social cartography, drawing on authors such as Foucault (2008, 2010, 2015), Maingueneau (2008, 2011), and Deleuze and Guattari (1995). The corpus consists of institutional texts from organizations such as Todos pela Educação, Movimento pela Base, and Fundação Lemann, which present themselves as authorities in defining “quality education,” with a focus on their positions regarding the National Common Curricular Base for Upper Secondary Education (BNCC-EM). Through the analysis of vocabulary, modalizers, injunctive strategies, and silencing mechanisms, the study reveals how these institutions construct a discourse of authority that, while silencing the subjects of the school ground, legitimizes external assessment policies and curricular reforms aligned with market interests. The findings point to the depoliticization of the educational debate and the naturalization of instruments of control, ranking, and accountability, attributed to an alleged technical neutrality. By making explicit the silences and the unsaid present in the analyzed texts, the study contributes to unveiling the mechanisms that sustain privatist hegemony and to the construction of alternatives that value dialogue with public school subjects.

**Keywords:** Discourse Analysis; Quality Education; BNCC; Privatization of Education; Counterconduct.

---

## 1 PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL: O LIVRE MERCADO E A EDUCAÇÃO PRESA

O livre mercado dialoga com a educação como serviço e abre espaço para que instituições públicas de ensino tenham seu funcionamento gerido por representantes do capital privado, impondo a essas instituições a lógica da educação empresarial. Nesse movimento, estão envolvidos políticos, fundações e institutos que fazem doações, funcionários de organizações internacionais e acadêmicos, que têm como função propagar a proposta da indústria educacional. No documento *Aprendizagem para todos: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial*, o Banco Mundial (BM) explica que provedores privados podem assumir o que antes era tarefa restrita ao Estado, reforçando a privatização como algo já



preestabelecido para os serviços básicos, visando à adequação às novas condições mundiais. Como se percebe, o que menos parece importar nesse processo é a validade das escolas, a atuação do professor e a permanência do aluno, visto que perdem a centralidade em toda a discussão. Ao se referir aos sistemas educacionais, o documento esclarece:

[...] implica uma reforma das relações de responsabilização entre os vários atores e participantes no sistema educacional, para que esse relacionamento seja claro, coerente com as funções, medido, monitorizado e apoiado. Significa também estabelecer um ciclo claro de retorno entre o financiamento (incluindo a ajuda internacional) e os resultados. [...] o Banco Mundial concentrará cada vez mais a sua ajuda financeira e técnica em reformas do sistema que promovam os resultados da aprendizagem. [...] Uma detalhada análise de sistema e o investimento em conhecimentos e em dados permitirá ao Banco e aos decisores políticos “analisar no nível global e agir no nível local” – ou seja, avaliar a qualidade e a eficácia de muitos domínios da política, mas concentrarem a ação em áreas onde os melhoramentos podem trazer uma maior recompensa em termos de resultados de escolaridade e aprendizagem (Banco Mundial, 2011, p. 5-6).

Dessa forma, financiamento e resultados passam a caminhar de mãos dadas por uma estrada que é construída pelos segmentos privatistas alinhados a organizações de natureza transnacional, sempre atentos em adequar as oportunidades de aprendizagem às reivindicações de setores econômicos. Assim, o setor privado vai moldando a aprendizagem às demandas da atividade econômica, e o papel do BM vai sendo reforçado pela propagação do ideal de homogeneização nas ações educativas, por meio de estratégias e planejamentos, avaliações sistemáticas das redes educacionais, redefinição das bases políticas e estabelecimento de metas.

O BM orienta o apoio técnico e financeiro aos países, sendo o financiamento sempre relacionado aos resultados. Basicamente, as direções estabelecidas pelo BM se resumem a: medir os sistemas educacionais; traçar políticas baseadas em resultados e firmar alianças entre os atores (empresariais e políticos) que intervêm na educação. Segundo o documento, é possível estabelecer medidas confiáveis de aprendizagem, as quais permitem o ranqueamento dos países, sendo essa uma forma de criar evidências para que se possa tê-las como suporte para a tomada de decisões – porém, é preciso pensar quais são essas medidas confiáveis de aprendizagem e a que se referem. Para serem consideradas confiáveis, seria indispensável explicitar as especificidades dessas medidas, em um processo transparente. O ranqueamento pressupõe a existência de um modelo e a aproximação ou o afastamento dele, entretanto não é explicado que modelo é esse, tampouco quem o determina. Desse modo, a noção de confiança presente no documento se esvai no momento em que não há fundamentação que sustente pontos essenciais nessa discussão. De acordo com os déficits de aprendizagem identificados, cada país adota políticas voltadas para esse resultado. Não há nada de científico para considerá-los como algo padronizado; antes, é preciso pontuar que há diversas aprendizagens a depender de diferentes situações.

Não se pode deixar de considerar que as competências básicas estabelecidas como necessárias dizem respeito à inserção dos estudantes no mercado de trabalho, ignorando a relevância da formação que vai além da ótica conteudista. Contudo,

ainda que no documento esteja registrada a total despreocupação com questões fundamentais à educação, os “progressos nos resultados e os indicadores de impacto [...] dependem [...] de que os países instituem reformas reais e que tenham a vontade política para dar continuidade” (Banco Mundial, 2011, p. 9). Ou seja, os países endossam a exigência ao realizarem reformas educacionais que atendem a essas exigências com o que é determinado pelo BM, cujo foco não está na educação, mas no mercado. As pedagogias das competências dialogam com a forma como se constrói essa visibilidade do fracasso escolar, do despreparo docente, trata-se do fazer existir via linguagem, algo socialmente construído pela própria linguagem dentro de uma realidade social.

Um bom exemplo de política educacional completamente integrada às indicações presentes na *Estratégia 2020* do BM é dado por Caetano (2019): a Base Nacional Comum Curricular. Segundo a autora, a BNCC foi construída a partir das indicações do BM e das experiências internacionais sobre reformas curriculares. O BM se empenha em dar visibilidade ao papel do setor privado na educação, pois concebe as entidades privadas como fornecedores de serviços educacionais sobretudo onde os Governos dizem não conseguir chegar, enfatizando o que está posto no senso comum de que todos os serviços privados são melhores do que os públicos.

Caetano (2019) explica que a visão economicista da educação propagada pelo BM, e reforçada pela BNCC, evidencia a escola como o lugar privilegiado para a formação de indivíduos que interessam ao capital. Isso é confirmado ao observar a obrigatoriedade imposta pela Lei n. 13.415 (Brasil, 2017a) cumprida na BNCC-EM apenas para Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa em todos os anos escolares do Ensino Médio, entendendo que os indivíduos são os responsáveis por sua aprendizagem ao longo da vida, consoante às ideias do BM. É interessante observar o alinhamento entre o Banco Mundial e as propostas de Reforma do Ensino Médio, assim como a necessidade de uma base nacional comum.

Diante desse cenário, o presente estudo, que visa compartilhar parcela dos achados da pesquisa de doutoramento da autora, parte da seguinte questão: como, discursivamente, os segmentos privatistas alheios às práticas de formação e à atuação no âmbito escolar das redes públicas de ensino vêm ocupando espaços de fala dos efetivos profissionais do campo da educação? Tendo como propósito vir a contribuir para a ampliação das problematizações que estão em embate no âmbito da Educação Básica, especificamente no Ensino Médio, nosso objetivo geral é identificar, pelo viés da análise cartográfica do discurso, características discursivas comuns em enunciados relativos à educação, sobretudo pública, produzidos por participantes dos segmentos privatistas. Para tanto, traçamos dois objetivos específicos: mapear as práticas institucionais que sustentam os discursos dos segmentos privatistas visando à apropriação de efeitos de verdade; desnaturalizar, por meio das análises linguístico-discursivas, as verdades constituídas pelos segmentos privatistas sobre a educação pública brasileira.

A discussão teórica, que, por uma limitação de extensão, não poderá ser plenamente reproduzida aqui, se apoia na concepção da Linguística Aplicada de vertente discursiva, tendo como base preceitos da Análise do Discurso (AD), tais como discurso, interdiscurso, interincompreensão, prática discursiva, ancorando-nos em autores como Maingueneau (2008, 2011), Foucault (2008, 2010, 2015) e Deusdará e Rocha (2021); e, no campo dos estudos da cartografia social, os conceitos de rizoma e de cartografia, a partir de teóricos como Deusdará e Rocha (2021), Deleuze e Guatarri (1995) e Passos, Kastrup e Escóssia (2010).



A grande contribuição da Linguística Aplicada para esta pesquisa consiste na sua interface entre o linguístico-discursivo e o social, transitando entre as áreas humanas e as áreas sociais. E é via linguagem que o social vai sendo construído, uma vez que tudo o que se diz sobre o social se diz pela linguagem. A partir dessa fundamentação teórica, nossa proposta é analisar, por meio do não dito – sob a base da noção de prática discursiva, que nos permite ir além da materialidade linguística – e do discurso relatado – sob a perspectiva da semântica global –, enunciados sobre educação proferidos por três atores dos segmentos privatistas distantes do chão da escola, sendo esse o *corpus* da pesquisa.

Minha proposta é que, por meio desta pesquisa, possamos tornar públicos os impactos que se materializam no chão da sala de aula, mas que tiveram sua origem em interferências, constituídas pela/na linguagem provenientes de decisões tomadas por pessoas alheias à área da educação. Nesse sentido, a cartografia nos permite acompanhar o traçado das linhas que compõem um plano sempre em movimento, cuja tecedura se faz em todos os sentidos e direções, em uma comunicação que não se esgota (Passos; Kastrup; Barros, 2010). Busco ampliar as discussões acerca do cenário educacional, sob a perspectiva ética em uma inter-relação como pesquisadora, profissional da educação, servidora pública, deixando-me “afetar por questões relevantes do ponto de vista social” (Deusdará; Rocha, 2021, p. 217).

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: BASE DISCURSIVO-CARTOGRÁFICA E MOVIMENTOS ANALÍTICOS

Entendemos que recortes são necessários, uma vez que há inúmeras possibilidades de diálogos entre textos e as polêmicas estabelecidas entre eles. Assim, na esteira do que propõe Maingueneau (2008), compreendemos, por meio da semântica global, que a materialidade do discurso permite identificar processos discursivos do campo educacional. Diante de tantas possibilidades de textos que manifestam posicionamentos sobre a educação no Brasil, privilegiamos os que se referem ao documento curricular nacional mais recente: a BNCC-EM (Brasil, 2018).

Partimos do Movimento pela Base (MPB) para constituir o *corpus* desta pesquisa. Por meio desse movimento, chegamos ao Todos pela Educação (TPE) e à Fundação Lemann (FL), sob a compreensão de que trabalhar com discurso requer um trabalho de delimitação, e não de restrição, como afirmam Deusdará e Rocha (2021). Além da afinidade entre MPB e TPE, no que diz respeito ao interesse por ocupar espaços na educação brasileira, há uma estreita relação entre os seus integrantes. Souza (2019) atesta que o MPB foi fundado pela FL, pelo Instituto Natura e pelo Itaú BBA, em uma conexão entre essas e outras poderosas instituições do setor empresarial. Tarlau e Moeller (2020) explicam que a força política que sustentava o processo de construção da BNCC não era o TPE, mas a FL, que patrocinava o TPE e “operava como a força isolada mais poderosa na estruturação do consenso entre os diversos conjuntos de atores através do [...] Movimento pela Base” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 555). Partimos, assim, dessa interseção para chegarmos ao que compreendemos como os principais nomes à frente da BNCC: MPB, TPE e FL, cujos enunciados são tomados como *corpus* desta pesquisa.

Estabelecemos, como visão discordante aos textos do discurso privatista, enunciados dos representantes da contraconduta. Utilizamos o conceito de Foucault (2008, p. 266), uma vez que identificamos o sentido de enfrentamentos diante de “procedimentos postos em prática para conduzir os outros”. O filósofo explica que:

O Estado como detentor da verdade – a esse tema, as contracondutas vão opor este: a própria nação, em sua totalidade, deve ser capaz, num momento dado, de deter exatamente, em cada um dos seus pontos bem como em sua massa, a verdade sobre o que ela é, o que ela quer e o que ela deve fazer (Foucault, 2008, p. 479).

O Estado, instituído como aquele a quem se deve obediência, como o detentor da verdade, assemelha-se aos participantes dos segmentos privatistas, pois tudo parece ser ditado e determinado por eles no âmbito da educação pública nas últimas décadas. Buscamos construir, desse modo, a relação entre esse Estado e a atuação dos segmentos privatistas. A governamentalidade como uma arte de governar se espalha por meio de mecanismos que sugam a todos, envolvendo-os como parte da engrenagem, e, diante de toda a potência desse sistema, as resistências se tornam invisíveis e impotentes, porque assim são as estratégias nos jogos de poder.

As contracondutas estão sendo entendidas aqui, por nós, como o comportamento responsável por questionar os discursos de verdade exercidos no cenário de políticas públicas educacionais no Brasil, na medida em que se cria uma esfera de obediência absoluta. Costa (2019, p. 72) explica que: “Não existe a possibilidade de ausência de governo, as contracondutas devem ser uma condição permanente que não têm outra finalidade senão a de se insurgir frente aos modos de governo, compondo o jogo da governamentalidade”. Por isso há uma pronta associação entre conduta e contraconduta. O traço de insubordinação das contracondutas em relação às normas de conduta e às verdades pré-fixadas construídas pelas práticas de poder destacam seu caráter ético-político. Se os mecanismos de poder se sustentam sobre a aceitação dos indivíduos que se permitem conduzir desse modo, as contracondutas surgem nesse espaço à proporção que os sujeitos se recusam a ser controlados sem restrições.

Por meio da linguagem – fruto da ação discursiva de um ser/estar no mundo – realidades são constituídas, ideias são disseminadas e propostas são legitimadas ganhando *status* de documento. A fundamentação adotada prioriza o diálogo com visões teóricas que permitam reflexões sobre questões provenientes do social, considerando um entendimento de que as forças/ações de poder se constituem discursivamente. Trata-se de uma relação entre o linguístico e o social, a partir de considerações advindas do diálogo com os textos de Michel Foucault (2015).

Para produzir o *corpus*, partimos da pergunta de pesquisa: como, discursivamente, os segmentos privatistas alheios às práticas de formação e à atuação no âmbito escolar das redes públicas de ensino vêm ocupando espaços de fala dos efetivos profissionais do campo da educação? Tomamos a BNCC-EM (Brasil, 2018) – construída em meio a disputas de diversas naturezas, com interferências ao longo de sua trajetória, como expõe Souza (2019) – como documento que se institui como o foco de maior interesse desses grupos.

Quanto à natureza desta investigação, consideramos como uma pesquisa qualitativa em virtude das análises documentais e bibliográficas que são feitas, seguindo preceitos de uma análise cartográfica do discurso (Deusdará; Rocha, 2021). É a partir do levantamento de documentos que todas as informações vão se configurando de modo a permitir o traçar dos passos de pesquisa. O eu pesquisadora se afirma envolvido no objeto pesquisado e o concebe como um espaço de indignação em busca de interlocutores.



A escolha pela BNCC-EM (Brasil, 2018) é justificada por ser o documento que congrega movimentos a partir dos quais as buscas por materiais se estabeleceram, tais como: quem são as vozes autorizadas a falar e a decidir sobre educação e como é permitida a entrada dessas pessoas no campo da educação pública. As leituras constantes das diferentes versões do documento, ainda na fase inicial desta pesquisa, permitiram-nos ver o MPB oficialmente como apoiador da BNCC, em sua terceira versão. Em uma leitura da versão posterior, a menção a esse apoiador já não podia mais ser encontrada. Na busca por compreender a relação entre o MPB e a BNCC, fomos ao *site* do MPB. Em uma busca pela palavra-chave *BNCC*, encontramos o Documento Conceito (DC), de 2015, com o título *Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum* (MPB), tendo sido esse o primeiro enunciado selecionado para o *corpus*, pois, embora não fosse datado de 2018 (um dos critérios para constituição do *corpus*), era o marco documental que estabelecia a relação de interesse do MPB pela BNCC.

Partindo do enunciador MPB, mapeamos alguns outros que manifestavam discursivamente aliança com o Movimento e apoio à BNCC. Chegamos ao TPE e à FL, que passam a ser os outros enunciadores institucionais cujos textos são analisados nesta pesquisa. Entretanto, era preciso identificar quais seriam os enunciados que constituiriam o *corpus*, tendo em vista que as possibilidades de articulação seriam infinitas no que diz respeito aos sentidos de educação, qualidade, educação escolar, políticas curriculares, entre muitas outras referências, considerando os diversos enunciadores, instituições, interesses, condições de produção.

Decidimos, então, buscar, nos *sites* do TPE e da FL, enunciados sobre a BNCC-EM, a reforma do Ensino Médio e a avaliação externa de aprendizagem, obedecendo a essa ordem de preferência. E, assim, o *corpus* foi produzido. Para a finalidade de limitar o montante de textos encontrados, decidimos pela BNCC-EM homologada (Brasil, 2018), estabelecendo o corte por enunciados datados de 14 de dezembro de 2018 – data da homologação – até 3 de maio de 2020, quando finalizamos a produção do *corpus*. Com vistas a cartografar relações rizomáticas no processo de compreensão dos sentidos de educação, constituímos o *corpus* desta pesquisa da seguinte forma, como mostra o Quadro 1:

Quadro 1: Constituição do *corpus* de pesquisa

Segmentos privatistas	Títulos
MPB (2015)	<i>Documento Conceito: necessidade e construção de uma Base Nacional Comum</i>
TPE (2018a)	<i>SAEB 2017: o que diz a última avaliação de aprendizagem do país</i>
TPE (2018b)	<i>IDEB 2017: o que podemos aprender, mesmo (quase) sem novidades</i>
FL (2018a)	<i>Debater a BNCC do Ensino Médio é uma oportunidade de mudança</i>
FL (2018b)	<i>Jovens participam de audiências da BNCC do Ensino Médio</i>
FL (2018c)	<i>BNCC do Ensino Médio: 5 razões para continuar colaborando</i>

Fonte: Elaboração própria.

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO: A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

O TPE se apresenta como uma ONG que diz “produzir estudos e pesquisas, mobilizar a sociedade pela melhoria da qualidade da Educação e articular com o poder público políticas educacionais”, sendo possível se cadastrar no sítio da organização para receber “Análises sobre a educação brasileira” (Todos pela Educação, [2019?]). O discurso do TPE se alinha a um etos de conhecedor do funcionamento político e educacional, que tem espaço em documentos da educação e que se diz defensor da educação de qualidade como direito da população.

Os enunciados do TPE que constituem o *corpus* desta pesquisa são aqueles com temáticas referentes à avaliação externa de aprendizagem: *SAEB 2017: o que diz a última avaliação de aprendizagem do país*, inserido na categoria “Entenda a educação básica” do sítio do TPE; e *IDEB 2017: o que podemos aprender, mesmo (quase) sem novidades*, inserido em duas das sete categorias, a saber, “Estudos e notas técnicas” e “Estudos e pesquisas”.

Ambos os enunciados assumem papel argumentativo no sentido de usar recursos linguístico-discursivos para atestar a noção de relevância tanto do Sistema de Avaliação quanto do Índice de Desenvolvimento por meio do SAEB 2017 e do IDEB 2017 – e a relação direta desses dispositivos de controle com as políticas públicas educacionais. Embora os enunciados utilizem a injunção como estratégia argumentativa, as justificativas não se aprofundam e não se sustentam por si sós. Os dados fornecidos são imprecisos, descontextualizados e, por vezes, contraditórios. Há alguns erros de ortografia e de concordância que caracterizam um certo descomprometimento com a revisão do texto, indicando uma incongruência entre aquilo que esses enunciadores usam como argumento para desqualificar o trabalho da escola pública, sob uma ótica conteudista, e o modo com que eles mesmos agem, deixando débil, em termos de revisão, um pequeno texto.

É possível detalhar como as ideias vão sendo construídas por meio da linguagem, dando materialidade ao que se quer fazer ver. As estratégias linguístico-discursivas utilizadas são várias. Começaremos pelos títulos: *SAEB 2017: O que diz a última avaliação de aprendizagem do país* e *IDEB 2017: o que podemos aprender, mesmo (quase) sem novidades*. Analisando os sintagmas verbais, é possível compreender que o enunciador institucional parte de um lugar de quem tem autoridade para interpretar e divulgar suas análises a respeito do SAEB e do IDEB 2017. O mesmo pode ser dito ao observarmos os nomes das categorias nas quais os textos foram alocados: “Entenda a educação básica”, “Estudos e notas técnicas” e “Estudos e pesquisas”. Três categorias que fazem ver a autoridade autoatribuída a quem diz ter conhecimento para apresentar estudos, pesquisas e fazer o público leitor entender o que é a educação básica. A primeira categoria “Entenda a educação básica” reforça ainda mais essa ideia de autoridade autoatribuída ao utilizar o verbo “entender” no imperativo, enfatizando um lugar de fala de quem tem conhecimento para explicar a Educação Básica.

Outro ponto que requer um olhar atento: embora o Todos Pela Educação diga na própria denominação ser “Pela Educação”, não expõe de forma detalhada o sentido de educação veiculado pelas suas práticas discursivas. Também não explicita o sentido de “qualidade” que assume como meta para a Educação Básica pública. Somado a isso, o TPE se situa distante do chão da escola no que tange à formação acadêmica/experiência profissional da equipe, entretanto isso não é impedimento para que seja uma das organizações mais convidadas pela mídia



digital, televisiva e impressa a falar sobre educação. Carvalho (2020) aponta em sua pesquisa uma relação entre a educação e o mercado e as implicações para o setor público, a partir dos sentidos produzidos pela perspectiva do TPE:

[...] a educação de “qualidade” de que trata o TPE se incorpora a uma ideia de satisfação, que na perspectiva do grupo responde ao mercado. Os resultados aos quais alude não se relacionam com a construção de conhecimento para a cidadania, em que se tem consciência dos seus direitos e deveres enquanto sujeito, mas com as exigências e necessidades das empresas (Carvalho, 2020, p. 60).

Esse não conceituar “qualidade” é um apagamento que compreende um dispositivo por meio do qual o TPE faz multiplicar o seu discurso, uma vez que não haveria adeptos à ideia contrária à chamada educação de qualidade. Assim, privilegia-se o papel do TPE como uma instituição necessária para a educação, tendo marcado seu espaço como condutor do sistema educacional e como aquele que está capacitado para fazer análises sobre a educação pública. O caráter de coletividade se expressa e se intensifica pelo pronome indefinido “Todos”, presente no nome do enunciador institucional, sob um argumento irrefutável, na medida em que ninguém será contra a educação. Neste ponto, é de essencial importância trazer à discussão o papel político entregue ao TPE pelo Governo ao incluí-lo com destaque no PNE.

Os enunciados do TPE vão marcando discursiva e linguisticamente esse posicionamento de quem está autorizado a falar sobre educação. Vejamos o primeiro parágrafo do enunciado acerca do SAEB:

Fragmento: A educação sem qualidade – TPE

(1)	A aprendizagem em português e matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental (EFII) estão estagnados <i>[sic.]</i> e, no Ensino Médio, <i>retrocederam [sic.]</i> . É o que apontam <i>novamente</i> os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2017, liberados <i>hoje</i> (30) pelo Ministério da Educação (MEC). De acordo com os resultados, apenas os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EFI) têm o que comemorar e demonstram um crescimento <i>consistente</i> nas duas áreas de conhecimento, reforçando a <i>tendência</i> das últimas edições da avaliação (grifos nossos).
-----	---

Fonte: Elaboração própria.

O modalizador “novamente” é inserido na oração seguinte à que é usado o verbo “retrocederam” – vocábulo com carga semântica negativa, indicando a recorrência dos resultados insatisfatórios em relação ao ano de 2017 e dos anos anteriores. O modalizador “hoje” marca a importância dada pelo enunciador institucional em divulgar os dados no mesmo dia em que o MEC havia liberado os resultados. O adjetivo “consistente” é utilizado sem nenhum tipo de especificação do que seria a consistência no crescimento, deixando o sentido em aberto. O mesmo ocorre com o substantivo “tendência”, para o qual não é feita nenhuma referência. Dessa forma, o primeiro parágrafo é marcado por estruturas que reforçam a ideia de um conhecedor do assunto atualizado sobre as divulgações do MEC e, ao mesmo tempo, indignado com o desempenho caótico recorrente da educação brasileira.

No enunciado sobre o IDEB, é possível identificar a diferença entre a carga semântica dos vocábulos utilizados para se referir ao cenário em que a educação se encontra e aqueles utilizados para fazer referência ao sistema de avaliação externa:

Fragmentos: Visão do TPE sobre a Educação Básica brasileira e sobre os efeitos do SAEB/IDEB para a educação – TPE

(2)	O SAEB é composto por provas de escala nacional que avaliam alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio nas disciplinas de <i>língua portuguesa e matemática</i> , com a <i>finalidade de acompanhar a aprendizagem</i> dos estudantes brasileiros e, assim, <i>oferecer evidências para a formulação de políticas públicas</i> que cheguem à sala de aula (grifos nossos).
(3)	[IDEB/SAEB] A partir dessa conta, tem-se um <i>índice que vai de 0 a 10</i> , que é <i>dado para uma escola, uma rede de ensino, um município, um estado e/ou para o país</i> (grifo nosso).
(4)	A qualidade da Educação Básica brasileira tem avançado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas está <i>estagnada</i> nos Anos Finais da mesma etapa e também no Ensino Médio (grifo nosso).
(5)	Apesar da sensação de que os dados continuam os mesmos, os resultados de 2017, se observados em detalhes, revelam que os caminhos para mudarmos a qualidade da Educação Básica brasileira como um todo <i>nunca</i> antes estiveram <i>tão evidentes</i> . Os diagnósticos estão <i>cada vez mais detalhados</i> , o que pode ser encarado como uma <i>oportunidade</i> para efetivarmos mudanças nos rumos da aprendizagem das crianças e jovens (grifos nossos).
(6)	<i>Mais um ano</i> em que a última etapa da Educação Básica mostra sinais de <i>paralisação</i> : o IDEB do Ensino Médio apresentou a menor elevação – de 3,7 em 2015 para 3,8 em 2017. Registraram avanços no índice 19 Estados; no entanto, cinco tiveram redução, cenário <i>bastante preocupante</i> . O Espírito Santo destaca-se com o melhor desempenho do País (grifos nossos).
(7)	Calculado de dois em dois anos pelo INEP/MEC, o <i>IDEB</i> é considerado uma das maneiras disponíveis de se <i>medir a qualidade da Educação brasileira</i> (grifo nosso).
(8)	Ele cruza <i>informações de desempenho</i> dos alunos em <i>avaliações nacionais</i> de língua portuguesa e matemática (o SAEB, cujos resultados foram divulgados na semana passada) com as <i>taxas de aprovação</i> desses estudantes. A partir dessa conta, tem-se um <i>índice que vai de 0 a 10</i> , que é <i>dado para uma escola, uma rede de ensino, um município, um estado e/ou para o País</i> (grifos nossos).
(9)	Os resultados do SAEB são publicados a cada dois anos e são usados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), composto pelo <i>desempenho dos alunos nessas avaliações e pelas taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono)</i> das escolas (grifo nosso).
(10)	Neste ano, o MEC optou por divulgar separadamente os <i>dados do SAEB e do IDEB</i> , o que não permite, por ora, uma análise mais qualificada sobre os <i>ganhos de aprendizagem</i> que ocorreram nas redes de ensino (grifos nossos).
(11)	De acordo com Maria Inês Fini, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao MEC responsável pela aplicação das avaliações, as categorias interpretativas e a divulgação dos dados do SAEB separados do IDEB têm como <i>objetivo jogar luz sobre os desafios específicos de cada rede com relação à aprendizagem</i> . “Estamos dizendo que há crianças e jovens com <i>especificidades</i> . Os alunos do <i>nível insuficiente</i> , por exemplo, precisarão de uma política de reforço para <i>avançar em aprendizagem</i> , que não será a mesma para os de nível básico”, explicou ela durante a entrevista (grifos nossos).

Fonte: Elaboração própria.

Ao considerar o IDEB como “uma das maneiras disponíveis de se medir a qualidade da Educação brasileira” (Fragmento 7), a partir do índice que cada escola/rede de ensino/município/estado/país recebe de acordo com o desempenho dos alunos nas avaliações externas de aprendizagem e com as taxas de rendimento das escolas, é possível compreender a afirmação de Fini, quando diz que o objetivo

da divulgação dos dados do SAEB e do IDEB separadamente é “jogar luz sobre os desafios específicos de cada rede com relação à aprendizagem” (Fragmento 11), associando esses resultados à criação de política de reforço que vise ao “avanço em aprendizagem” (Fragmento 11). E, dessa maneira, apagam-se as pesquisas sobre testagens externas com posicionamentos contrários aos do Mesmo. Avaliações compreendidas como produtoras de verdade sobre a qualidade da educação pública são, dessa forma, utilizadas como um dispositivo de controle que fala contra a educação pública e, por isso, clama pela intervenção da gestão privada. Os Fragmentos 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 e 10 reforçam a validade atribuída às avaliações externas pelo TPE.

Não é dado espaço para discutir de que forma essa mensuração da qualidade educacional ocorre. Mais uma vez, portanto, observar os não ditos reforça a compreensão acerca do que o enunciador TPE quer fazer ver.

Ao afirmar que o SAEB tem a “finalidade de acompanhar a aprendizagem dos estudantes brasileiros e, assim, oferecer evidências para a formulação de políticas públicas que cheguem à sala de aula” (Fragmento 2), não se explicita de que forma esse acompanhamento da aprendizagem se dá, ou como esses resultados alcançam o *status* de “evidências”, ou em que contexto as avaliações acontecem ou, ainda, qual a mobilização realizada nas escolas para que alunos e professores compreendam em que consiste e a que se destina a avaliação externa. No final do parágrafo, dá-se por certa a suprema relevância dos resultados dessa avaliação a ponto de serem determinantes para a formulação de políticas públicas. Os não ditos sobre as testagens externas indicam o silenciamento de inúmeras pesquisas da área da educação que argumentam em favor das deficiências desse tipo de dispositivo de controle, assim como sobre os prejuízos que esses dispositivos acarretam para a educação. Ravitch (2010) e Oliveira e Menegão (2012) se aprofundam nessa discussão e detalham de que forma a responsabilização baseada nas avaliações externas passou a ser o foco da educação, tudo sob patrocínio e gestão de segmentos privatistas.

Ao considerarmos os Fragmentos 1 ao 11, destacados anteriormente, é possível organizar algumas informações de acordo com a carga semântica dos vocábulos, conforme apresentamos no Quadro 2:

Quadro 2: Cargas semânticas atribuídas pelo enunciador TPE

<b>Educação básica brasileira (-)</b>	<b>Efeitos do IDEB para a educação (+)</b>
(qualidade da educação básica brasileira) estagnada	(os resultados de 2017) evidentes
(educação básica mostra sinais de) paralisação	(Os diagnósticos cada vez mais) detalhados
(cenário) (bastante) preocupante	(os diagnósticos) oportunidade (para efetivarmos mudanças nos rumos da aprendizagem das crianças e jovens)

Fonte: Elaboração própria.

Com base nessa organização, é possível compreender que o enunciador TPE utiliza vocábulos com carga semântica positiva para se referir ao que diz respeito ao IDEB, assim como aos resultados proporcionados por meio desse sistema de avaliações externas. Para se referir à Educação Básica brasileira, contudo, os vocábulos são carregados de teor negativo, marcando seu alinhamento com as políticas de avaliações externas como recurso para sair da estagnação, da “paralisação” e do “cenário bastante preocupante”.

Em alinhamento com a Reforma do Ensino Médio, Lei n. 13.415 (Brasil, 2017a), e com a BNCC-EM, o enunciado do TPE menciona a importância da equidade educacional:

Fragmento: Desafio da equidade educacional – TPE

(12)	Os casos do Ceará e de Pernambuco mostram, portanto, que é possível melhorar os índices de qualidade da Educação em escalas maiores, sem desprezar o <i>desafio da equidade educacional</i> (grifo nosso).
------	--

Fonte: Elaboração própria.

Ao dizer que não se despreza o “desafio da equidade educacional” (Fragmento 12), ignoram-se características de desigualdade promovidas pelo sistema de avaliações externas, por exemplo, que parte de resultados gerais, que são incapazes de detectar contextos em que se deu evasão/reprovação ou ainda especificidades de alunos do chamado nível insuficiente. Em um outro fragmento, o enunciador faz referência às taxas de rendimento das escolas:

Fragmento: Autoverdade e não ditos – TPE

(13)	Os resultados do SAEB são publicados a cada dois anos e são usados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), composto pelo desempenho dos alunos nessas avaliações e pelas taxas de rendimento ( <i>aprovação, reprovação e abandono</i> ) das escolas. Neste ano, o MEC optou por divulgar separadamente os dados do SAEB e do IDEB, o que não permite, por ora, uma análise mais qualificada sobre os ganhos de aprendizagem que ocorreram nas redes de ensino (grifo nosso).
------	--

Fonte: Elaboração própria.

No movimento da autoverdade, ao mencionar as taxas de rendimento e os substantivos “aprovação, reprovação e abandono” (Fragmento 13), reforça-se a característica de descontextualização das informações do enunciado, mais uma vez dadas como algo já sabido, sem que se abra espaço para questionar que esse sistema de avaliação externa não contempla as razões e as minúcias que levaram à reprovação ou ao abandono. Caberia uma reflexão associando, por exemplo, a obrigatoriedade do Ensino Médio em horário integral na Rede Estadual do Rio de Janeiro, conforme a Lei n. 8.367 (Rio de Janeiro, 2019), e o aumento na taxa de abandono, tendo em vista a impossibilidade de permanência na escola daqueles alunos que precisam trabalhar em horário parcial. Não nos propomos a debater sobre a adequação ou a inadequação de um ponto de vista ou de outro. Estamos apenas trazendo para a discussão o efeito de sentido do não dito acerca da taxa de abandono ou de reprovação, que precisa ser investigada e não apenas tomada como uma estatística por meio de um sistema de avaliação. Rocha (2014, p. 622) explica que “a apreensão de uma dada identidade discursiva sempre estará na dependência de seu outro, isto é, de uma forma qualquer de alteridade”, por isso essa análise dos não ditos é capaz de fornecer tantas informações sobre o Mesmo.

Um recurso utilizado no enunciado em análise é o discurso relatado, marcado entre aspas, de dois atores tomados pelo TPE como referências na educação: Rossieli Soares, ministro da Educação, e Maria Inês Fini, presidente do INEP: dois representantes eleitos pelo TPE como fundamentais para fortalecer a autoridade presente no enunciado e reforçar a grade semântica do Mesmo:

Fragmentos: Discurso relatado: atores convocados pelo TPE

(14)	Para Rossieli Soares da Silva, ministro da Educação, <i>os resultados apontam para a urgência de mudanças estruturais na Educação Básica</i> . “O SAEB mostra que há muita desigualdade de aprendizagem no Brasil e que elas persistem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é <i>fundamental</i> para dar esse norte”, ponderou ele, em entrevista coletiva no MEC (grifos nossos).
(15)	De acordo com Maria Inês Fini, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao MEC responsável pela aplicação das avaliações, as categorias interpretativas e a divulgação dos dados do SAEB separados do IDEB têm como <i>objetivo jogar luz sobre os desafios específicos de cada rede com relação à aprendizagem</i> . “Estamos dizendo que há crianças e jovens com <i>especificidades</i> . Os alunos do nível insuficiente, por exemplo, precisarão de uma política de reforço para avançar em aprendizagem, que não será a mesma para os de nível básico”, explicou ela durante a entrevista (grifos nossos).

Fonte: Elaboração própria.

O histórico profissional de Rossieli apresenta cargos como Secretário de Estado de Educação do Amazonas (2012-2016) e de São Paulo (2016-2018), Secretário de Educação Básica (MEC) (2016-2018), Presidente do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (2012-2016), vice-presidente da Região Norte do CONSED (2015-2016), Conselheiro da Câmara de Educação Básica do CNE (2016-2018), secretário executivo do comitê gestor das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da BNCC (2017). O então Ministro participou ativamente da reformulação do Novo Ensino Médio (2017) e foi responsável por homologar a BNCC-EM (2018).

Maria Inês Fini tinha vínculo com os segmentos privatistas, tendo prestado serviços à FL (2004) como responsável pelo Desenvolvimento de Currículo de Curso de Especialização de Formação em Gestão Escolar (FGE) para a Fundação e, em 2018, como responsável pelo Plano de Integridade, quando formalizou a parceria entre INEP e FL. No documento consta:

Conjugação de esforços entre os participantes para o aperfeiçoamento dos produtos e serviços de coleta, análise, divulgação e utilização de informações educacionais que permitem melhor compreensão da realidade educacional brasileira e subsidiem decisões que contribuam para a garantia do direito à educação (INEP, 2018, p. 15).

A aderência do Instituto Nacional, órgão público, à Fundação de capital privado fica, mais uma vez, oficializada em documento emitido pelo INEP. A experiência profissional de Fini também contribuiu com a Fundação Roberto Marinho e com a Fundação Vanzolini. Sobre a Vanzolini cabe uma informação: ainda em 2017, quando nem mesmo a terceira versão da BNCC havia sido divulgada, o MEC formalizou a contratação dessa fundação, cujo foco é na área de gestão da administração pública, com atuação em projetos voltados para a formação de professores. O contrato firmado, no valor de R\$ 18.923.297, destinou-se à execução de serviços referentes à implementação da BNCC (Brasil, 2017b). Além dessas prestações de serviço descritas, Fini integra o Movimento Pela Base desde 2016 e é membro do Conselho do TPE desde 2017.



Rossieli Soares explicita sua compreensão acerca da relação entre os resultados do SAEB e o poder salvador da BNCC para a Educação Básica, já que esse documento, segundo o ministro, “é fundamental para dar esse norte” (Fragmento 14). Esse entendimento parte da compreensão da grade semântica do TPE, para quem a BNCC e as avaliações de aprendizagem são instrumentos para dar rumo à educação. Essa grade imposta pela valorização da Base e das avaliações externas é interpretada pelo Mesmo dentro de um conceito de educação escolar com o qual o Outro – representantes da contraconduta – não se alia.

Maria Inês Fini, presidente do INEP, órgão vinculado ao MEC responsável pela aplicação das avaliações externas de aprendizagem, embora afirme defender uma política de reforço para estudantes com especificidades, ignora em sua fala o fato de que essas avaliações não detectam tais especificidades. Outro ponto que merece destaque é o uso da primeira pessoa do plural: “Estamos dizendo que há crianças e jovens com especificidades” (Fragmento 15). A escolha por essa pessoa verbal explicita a participação do enunciador institucional e a inclusão do seu coenunciador no que é enunciado, reforçando a ideia de que todos compartilham da mesma preocupação e do mesmo conhecimento.

Ao optar por ancorar seu enunciado no discurso relatado de Rossieli e Fini, silencia-se o discurso do Outro, mais uma vez deixando de tratar de demandas observadas pelo olhar dos que vivem o chão da escola. A marca de primeira pessoa do plural, utilizada por Fini, também é utilizada pelo enunciador TPE, que busca incluir-se no mesmo grupo que seu coenunciador:

Fragmentos: O nós: atores convocados pelo TPE e coenunciadores – TPE

(16)	Nessa etapa, as dificuldades que se acumularam ao longo da trajetória escolar sem acompanhamento pedagógico e soluções adequadas aparecem com força total e estão refletidas nos dados desafiadores tanto em português, quanto em matemática. Ou seja, mais uma vez, <i>observamos</i> um cenário de estagnação no Ensino Médio brasileiro. No total, 14 estados tiveram queda na proficiência média de português e 16 em matemática (grifo nosso).
(17)	Existem alguns indícios de políticas públicas que podem ter ligação com os bons resultados de alguns estados, como PE e ES. A ampliação da Educação em tempo integral é uma delas. Nesses estados, a modalidade foi implementada há alguns anos e não se trata apenas de ampliação de tempo, mas de Educação integral, com uma coesão pedagógica. É preciso, no entanto, contextualizar esses resultados para <i>aprofundarmos</i> a análise de desempenho dessas redes (grifo nosso).

Fonte: Elaboração própria.

O mesmo ocorre no texto *IDEB 2017: o que podemos aprender, mesmo (quase) sem novidades*, que no próprio título já insere o coenunciador como alguém que também pode aprender, ao optar pelo verbo “podemos”, na primeira pessoa do plural, e pelo pronome possessivo de primeira pessoa do plural, reforçando que o coenunciador e o enunciador TPE têm interesse pelo tema educação/sistema educacional:

Fragmentos: O nós: TPE e coenunciadores – TPE

(18)	parece que <i>estamos</i> repetindo os mesmos dados e informações há bastante tempo na <i>nossa</i> Educação. Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2017, divulgados em 3 de setembro, não são diferentes: eles reforçam as tendências observadas nos indicadores ao longo dos últimos anos para todas as etapas do <i>nosso</i> sistema educacional. Assim, de maneira geral, eles não trazem grandes novidades quanto ao cenário que já <i>conhecemos</i> (grifos nossos).
------	---

(19)	É preciso ressaltar, no entanto, que essa conta deixa vários fatores intra e extraescolares de fora, o que significa que <i>devemos</i> utilizar o IDEB sempre com essa ressalva (grifo nosso).
(20)	Apesar da sensação de que os dados continuam os mesmos, os resultados de 2017, se observados em detalhes, revelam que os caminhos para <i>mudarmos</i> a qualidade da Educação Básica brasileira como um todo nunca antes estiveram tão evidentes. Os diagnósticos estão cada vez mais detalhados, o que pode ser encarado como uma oportunidade para <i>efetivarmos</i> mudanças nos rumos da aprendizagem das crianças e jovens (grifos nossos).
(21)	É possível, portanto, <i>aprendermos</i> com os dados divulgados, mesmo que já <i>conheçamos</i> alguns deles. Abaixo, veja os principais resultados do IDEB por etapa e a experiências <i>[sic.]</i> de estados que vêm mostrando melhorias (grifos nossos).

Fonte: Elaboração própria.

Esse recurso linguístico chamado embreante de primeira pessoa (Maingueneau, 2011), além do efeito de cumplicidade, conduz a uma leitura que não abre espaço para questionamento, uma vez que enunciador e coenunciador são incluídos no mesmo grupo, partindo das mesmas opiniões e compreensões acerca do “cenário de estagnação no Ensino Médio brasileiro” (Fragmento 16) e da necessidade de “contextualizar esses resultados para aprofundarmos a análise de desempenho dessas redes” (Fragmento 17). A interpretação desses embreantes é diretamente ligada à cena enunciativa implicada nos respectivos enunciados.

No enunciado do IDEB, há o recurso à interação direta, por meio de um leitor que é interpelado ora na segunda pessoa ora na terceira. O enunciador TPE, além de incluir o coenunciador por meio do uso das formas de primeira pessoa do plural, dirige-se a ele invocando-o pelo pronome de tratamento “você” e por formas verbais em terceira pessoa (“se interessa”, “se deparou”, “quer”), fazendo uso de verbos no modo imperativo na terceira pessoa do singular (“veja”, “clique”) e, por fim, dedicando uma “boa leitura” dos materiais preparados pela equipe do TPE, que carece de profissionais ligados à educação. Além disso, quando o enunciador institucional responde à pergunta “Quantas vezes você, que se interessa por esse assunto, já se deparou com essa informação?” utilizando o pronome indefinido “muitas” seguido do modalizador “com certeza”, cria uma cenografia em que um EU se dirige de determinada forma a um TU, constituindo um espaço e um tempo discursivos que favorecem o etos de autoridade do enunciador TPE:

Fragmentos: Plano do estatuto do enunciador e do coenunciador: convocação do coenunciador – TPE

(22)	Quantas vezes <i>você</i> , que se <i>interessa</i> por esse assunto, já se <i>deparou</i> com essa informação? <i>Muitas, com certeza</i> (grifos nossos).
(23)	Abaixo, <i>veja</i> os principais resultados do IDEB por etapa e a experiências <i>[sic.]</i> de estados que vêm mostrando melhorias (grifo nosso).
(24)	<i>Quer</i> ter acesso a uma análise mais aprofundada? Se <i>você quer</i> saber mais sobre os resultados do IDEB no país ou no seu Estado, basta clicar em um dos links abaixo para ter <i>acesso exclusivo</i> ao material de análise que a <i>equipe do Todos produziu. Boa leitura!</i> Análise Brasil – <i>Clique</i> aqui Distrito Federal – <i>Clique</i> aqui Goiás – <i>Clique</i> aqui [...] (grifos nossos).

Fonte: Elaboração própria.

Uma articulação linguística interessante nesses fragmentos consiste em expor discursivamente que o TPE produz conteúdo aprofundado sobre a análise da educação do país. Quando é colocada a pergunta “Quer ter acesso a uma análise mais aprofundada?” (Fragmento 24) e, em seguida, apresenta-se um conteúdo de acesso exclusivo, oferecido como uma grande oportunidade de acesso restrito apenas aos interessados naquilo que o enunciador TPE tem a dizer, reforça-se a autoridade autoatribuída ao longo do enunciado: “Se você quer saber mais sobre os resultados do IDEB no país ou no seu Estado, basta clicar em um dos *links* abaixo para ter acesso exclusivo” (Fragmento 24). O nível de detalhamento que se busca certificar é tão alto que as análises são oferecidas em nível macro, sobre o Brasil, e em nível micro, incluindo estados e Distrito Federal.

Outra marca linguística está presente no enunciado do TPE por meio das estruturas “é importante”, “é necessário”, “é preciso” + verbo, utilizadas com teor injuntivo:

Fragmentos: Plano do modo de coesão: modalizações deônticas – TPE

(25)	<i>É importante lembrar</i> também que os resultados lidam com as médias de todos os estudantes de uma mesma escola ou rede (municipal, estadual ou federal), o que esconde situações críticas e exitosas. Ou seja, para avaliar avanços na Educação é <i>necessário considerar</i> muito mais fatores do que apenas o desempenho e sempre avaliar os contextos da aprendizagem. <i>Além de evidenciar</i> o retrocesso ou avanço dos alunos, os dados são uma boa ferramenta para <i>rastrear boas práticas</i> que podem ser adaptadas para outras realidades (grifos nossos).
(26)	Alagoas, no entanto, é um dos estados [que] ainda está nos patamares mais baixos tanto na disciplina de português quanto de matemática e, por isso, tem um desafio maior para dar conta. <i>É importante, portanto, que o estado organize</i> suas políticas públicas a fim de manter o fôlego desse avanço (grifo nosso).
(27)	Existem alguns indícios de políticas públicas que podem ter ligação com os bons resultados de alguns estados, como PE e ES. <i>A ampliação da Educação em tempo integral é uma delas.</i> Nesses estados, a modalidade foi implementada há alguns anos e <i>não se trata apenas de ampliação de tempo, mas de Educação integral</i> , com uma coesão pedagógica. <i>É preciso</i> , no entanto, <i>contextualizar</i> esses resultados para aprofundarmos a análise de desempenho dessas redes (grifos nossos).
(28)	Quanto mais próximo de 10, melhor seria a qualidade da escola. <i>É preciso ressaltar</i> , no entanto, que essa conta deixa vários fatores intra e extraescolares de fora, o que significa que devemos utilizar o IDEB sempre com essa ressalva (grifo nosso).
(29)	<i>É preciso lembrar</i> que Pernambuco, apesar de ter uma taxa de distorção idade-série alta, é o estado com a menor diferença na aprendizagem entre alunos mais ricos e mais pobres no Ensino Médio (grifo nosso).

Fonte: Elaboração própria.

Parte-se da autoverdade como um lugar de fala que se institui como autoridade para determinar o que deve ser lembrado (Fragmento 25), considerado (Fragmento 25), organizado (Fragmento 26) e contextualizado (Fragmento 27) em favor dessa qualidade de educação.

É possível explorar ainda mais esses mesmos fragmentos ao observar o plano do vocabulário. No Fragmento 25, ao se referir aos resultados das avaliações externas, opta-se pelo vocábulo “evidenciar”, que enfatiza a relevância dos resultados, afirmando que o retrocesso ou o avanço dos alunos pode ser acompanhado pelos dados divulgados. Nesse mesmo fragmento, a palavra “rastrear”

se alia ao campo semântico do “controle”. Em Foucault (2010), vemos que poder está ligado a controle. E, para se ter maior controle, uma engenharia social complexa é necessária para garanti-lo por meio da vigilância dos comportamentos dos indivíduos.

O poder disciplinar se materializa nos atores que detêm técnicas disciplinares, e, assim, as avaliações externas vão exercendo o papel de garantir o rastreamento das ditas “boas práticas”. No entanto, é preciso atentar para o fato de que o enunciado detalha o que seriam as práticas consideradas boas. Observar a presença de vocábulos de um campo semântico ou de outro é bastante relevante, já que, de acordo com a semântica global,

[...] as unidades lexicais tendem a adquirir o estatuto de signos de pertencimento. Entre vários termos *a priori* equivalentes, os enunciadores são levados a utilizar aqueles que marcam sua posição no campo discursivo” (Maingueneau, 2008, p. 81).

No Fragmento 26, depois de apresentar Alagoas como um dos estados com resultados mais baixos tanto em Português quanto em Matemática, o enunciador TPE introduz a conjunção conclusiva “portanto” para marcar o sentido que se quer sustentar no enunciado: “É importante, portanto, que o estado organize suas políticas públicas a fim de manter o fôlego desse avanço”. Dessa forma, o enunciador institucional associa as avaliações de aprendizagem a políticas públicas como forma de garantir o fôlego no avanço da Educação Básica, uma vez que os resultados mostrariam a necessidade de uma política educacional mais produtiva.

No Fragmento 27, aponta-se a educação em tempo integral e educação integral como “indícios de políticas públicas que podem ter ligação com os bons resultados” de estados como PE e ES, afirmando-se que “não se trata apenas de ampliação de tempo, mas de Educação integral, com uma coesão pedagógica”, sendo essa mais uma bandeira dos privatistas.

Outro recurso linguístico-discursivo encontrado ao longo do enunciado é a expressão “ou seja”, que, analisada pelo plano do modo de coesão, mostra que, em vez de reformular a proposição do texto fonte, altera o respectivo conteúdo atribuindo ao dito o ponto de vista que os próprios enunciadores querem impor como verdade.

Quadro 3: Plano do modo de coesão: expressões reformulativas –TPE

(30)	Quantas vezes você, que se interessa por esse assunto, já se deparou com essa informação? Muitas, com certeza.	<i>Ou seja</i>	parece que estamos repetindo os mesmos dados e informações há bastante tempo na nossa Educação.
(31)	Apesar de os dados do IDEB 2017 reforçarem um quadro já conhecido, é possível destacar a experiência de dois estados que vêm fazendo um trabalho consistente em seus sistemas públicos de ensino, mesmo em meio a um cenário socioeconômico desfavorável. O primeiro exemplo é o Ceará, que tem o 23º PIB per capita entre os estados. O PIB per capita é o PIB (Produto Interno Bruto, ou seja, a soma das riquezas produzidas em um estado ou País) dividido pelo número de habitantes de uma localidade.	<i>Ou seja</i>	levando isso em conta, o Ceará é um dos entes federados mais pobres do Brasil, e, mesmo assim, a rede pública do estado ficou com o 5º maior IDEB do País nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o 3º maior nos Anos Finais (junto a São Paulo) e o 4º maior no Ensino Médio (junto a São Paulo e Rondônia).

(32)	[...] os resultados lidam com as médias de todos os estudantes de uma mesma escola ou rede (municipal, estadual ou federal), o que esconde situações críticas e exitosas.	<i>Ou seja</i>	para avaliar avanços na Educação é necessário considerar muito mais fatores do que apenas o desempenho e sempre avaliar os contextos da aprendizagem.
(33)	Nessa etapa, as dificuldades que se acumularam ao longo da trajetória escolar sem acompanhamento pedagógico e soluções adequadas aparecem com força total e estão refletidas nos dados desafiadores tanto em português, quanto em matemática.	<i>Ou seja</i>	mais uma vez, observamos um cenário de estagnação no Ensino Médio brasileiro.

Fonte: Elaboração própria.

O enunciador TPE utiliza a locução “ou seja” para apresentar conclusões que não se relacionam ao que foi enunciado anteriormente. Nesses fragmentos, em vez de uma reformulação do que é dito, a locução introduz informações novas: no Fragmento 30, o fato de enunciador institucional e coenunciador já terem se deparado com aquela informação mais de uma vez não significa que “estamos repetindo os mesmos dados e informações há bastante tempo na nossa Educação”. No Fragmento 31, ocorre o mesmo: a experiência do Ceará – estado cujo cenário socioeconômico é desfavorável – pode ser um referencial, mas não um fator determinante na experiência dos outros estados. Além disso, cabe uma reflexão acerca do que seria esse “trabalho consistente”, já que o adjetivo utilizado não especifica nada em termos didáticos ou pedagógicos. No Fragmento 32, de um lado é dito que os resultados lidam com as médias de todos os estudantes de uma mesma escola ou rede e que esses resultados escondem situações críticas e exitosas; do outro lado é dito que, para avaliar avanços na Educação é necessário considerar muito mais fatores do que apenas o desempenho e sempre avaliar os contextos da aprendizagem. No Fragmento 33, diz-se que no Ensino Médio as dificuldades que se acumularam ao longo da trajetória escolar aparecem com força total e estão refletidas nos resultados de Português e de Matemática; depois, recorre-se ao “nós” inclusivo, por meio da forma verbal “observamos”, para falar que o cenário de estagnação no Ensino Médio brasileiro permanece.

É bastante interessante observar que o que é afirmado no Fragmento 32 não se coaduna em nenhum aspecto com o que a autoridade a quem o TPE recorreu explica sobre as avaliações externas: “há crianças e jovens com especificidades” (Fragmento 15) e que “alunos do nível insuficiente, por exemplo, precisarão de uma política de reforço para avançar em aprendizagem, que não será a mesma para os de nível básico” (Fragmento 15). Desse modo, no próprio enunciado as informações se opõem, deixando falhas na coerência do tecido enunciativo.

Há algumas informações imprecisas, inseridas com auxílio de modalizadores:

Fragmentos: Plano do modo de coesão: modalizadores – TPE

(34)	Nessa etapa, <i>quase</i> todos os estados do País avançaram na proficiência média em português e matemática na rede pública de ensino, com exceção de Amapá, Rio Grande do Norte e Sergipe, que tiveram uma queda em matemática (grifo nosso).
(35)	Existem <i>alguns indícios</i> de políticas públicas que <i>podem</i> ter ligação com os bons resultados de alguns estados, como PE e ES (grifos nossos).

(36)	Quando dois estados considerados pobres conseguem transpor a situação desfavorável e avançar nos índices de aprendizagem, a mensagem é propositiva. O resultado desses estados demonstra <i>com clareza</i> que, mesmo em condições adversas, é possível avançar (grifo nosso).
------	---

Fonte: Elaboração própria.

A respeito do Fragmento 34, cabe perguntar o que seria “quase todos os estados do País”. O sintagma “quase todos” carece de precisão quanto ao quantitativo de estados a que a informação se refere. A informação imprecisa indica tanto o baixo nível de aprofundamento nas informações veiculadas no enunciado quanto à opção por não valorizar esse progresso, uma vez que nesse caso trata-se de um progresso na escala de medidas utilizada na Educação Básica. No Fragmento 35, ocorre algo semelhante: “alguns indícios [...] que podem ter ligação com os bons resultados”. Opta-se por não especificar nem exemplificar que indícios são esses, deixando a ideia vaga, para que o coenunciador tenha sua atenção voltada para onde há informações que o enunciador TPE explicita, uma vez que o interesse do enunciador está em enfatizar o repetido retrocesso da educação pública brasileira.

O enunciador institucional reafirma sua conclusão por meio do uso de modalizador. A expressão “com clareza” (Fragmento 36), utilizada como modalizador, marca a naturalização com que a relação de causa e efeito é concebida: não é porque “dois estados considerados pobres conseguem transpor a situação desfavorável e avançar nos índices de aprendizagem” (Fragmento 36) que outros estados em situações semelhantes de adversidade avançarão da mesma forma. Em educação não há fórmulas lógicas que podem ser aplicadas sem considerar os inúmeros fatores sociais, regionais, culturais, econômicos e políticos. Embora os segmentos privatistas se esforcem para imprimir à educação características e estratégias de mercado, o funcionamento de um e de outro é diferente.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo a análise linguístico-discursiva do eixo temático educação de qualidade, sob a enunciação do TPE, retomamos os principais pontos. O TPE se apropria de um discurso de crise, expondo o cenário educativo nas insuficiências do professor, para, em seguida, apresentar suas propostas para uma educação dita de qualidade. Coloca-se em descrédito a capacidade do poder público em gerir a educação, no macro, e as escolas, no micro, para, em seguida, assumir-se como voz autorizada a interferir na formação de alunos e professores e, assim, superar o caos educacional que é apresentado pelo enunciador institucional. O vocábulo “qualidade” é recorrente nos enunciados do TPE por fazer parte do seu projeto para a educação, que é intrínseco à avaliação. Toda essa construção que se faz possível pela linguagem culmina em um consenso privatista do que seria uma educação de qualidade. O enunciador institucional expõe seu posicionamento alinhado à concepção de educação pelo viés mercadológico, mais uma vez se amparando na desvalorização de discussões da área da educação, embora busque reforçar a preocupação e o compromisso com a Educação Básica pública brasileira, uma educação anunciada como de qualidade, um desejo de todos, uma luta do “Todos”, afinal diz-se o que é preciso ser dito para encontrar apoio dos coenunciadores e omite-se o que não pode ir a público, em uma habilidosa forma de usar seus espaços de fala.



A análise empreendida, neste estudo, evidencia como segmentos privatistas, por meio de estratégias discursivas específicas, vêm ocupando espaços historicamente destinados aos profissionais da educação pública, especialmente no que tange à produção de sentidos sobre qualidade educacional. O estudo do discurso institucional do TPE revelou como esse enunciador se apropria de um léxico marcado pela autoridade, pela injunção e pela suposta imparcialidade científica, legitimando políticas educacionais que favorecem uma lógica de controle, ranqueamento e mercantilização da aprendizagem. A partir dessa linguagem cuidadosamente construída, naturaliza-se uma concepção tecnicista e avaliativa de qualidade, que se distancia dos processos formativos mais amplos e ignora as complexidades sociais e contextuais da escola pública brasileira.

Ao explicitar os não ditos, os apagamentos e os jogos de poder presentes nos enunciados analisados, esta pesquisa contribui para desvelar os mecanismos linguístico-discursivos que sustentam a hegemonia do discurso privatista na educação. Ao mesmo tempo, ressalta-se a importância das contracondutas como formas de resistência simbólica e política diante da captura do espaço educacional pelo mercado. Compreender como tais discursos se estruturam e se legitimam é fundamental para tensionar as narrativas hegemônicas e fomentar reflexões que valorizem o diálogo com os sujeitos do chão da escola, reconhecendo sua legitimidade, seus saberes e suas práticas. A defesa de uma educação pública crítica, democrática e socialmente referenciada passa, assim, pela desconstrução das verdades enunciadas por aqueles que, mesmo distantes da escola, falam em seu nome.

## REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/24758-Aprendizagem-para-todos-investir-nos-conhecimentos-e-competencias-das-pessoas-para-promover-o-desenvolvimento.html>. Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL. **Extrato de Dispensa de Licitação Nº 7/2017 UASG 150002**. 13 de março de 2017 – Jornal 3 – Página 24. Brasil, 2017b. Disponível em: [https://www.inovarpublico.com.br/ferramentas/diariooficial/publicacoes/data\\_\\_13-03-2017/jornal\\_\\_3/pagina\\_\\_24/](https://www.inovarpublico.com.br/ferramentas/diariooficial/publicacoes/data__13-03-2017/jornal__3/pagina__24/). Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm). Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 29 abr. 2025.

CARVALHO, Andreia Araujo de. **Todos pela educação?** Uma construção de sentidos sobre educação em uma esfera empresarial. Dissertação (Mestrado em



Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/15828/Dissertação%20Andreia%20Araujo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 abr. 2025.

CAETANO, Maria Raquel. **Reformas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** relações entre o público e o privado. In: *39ª Reunião Nacional da ANPEd*, Universidade Federal Fluminense, Niterói, out. 2019. Disponível em: [http://39.reuniao.ANPEd.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5010-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://39.reuniao.ANPEd.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5010-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 29 abr. 2025.

COSTA, Helrison Silva. O lugar das contracondutas na genealogia foucaultiana do governo. **Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea**, Brasília, DF, v. 7, n. 1, p. 61-78, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/fmc/article/view/20767>. Acesso em: 8 jul. 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1995. v. 1.

DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. Poder e subjetividade: imagens da soberania e da liderança empresarial em um decreto presidencial. **Revista Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 11, n. 2, p. 124-134, 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.112.03/1920>. Acesso em: 29 abr. 2025.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Plano de integridade:** Programa de Integridade. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: [https://repositorio.cgu.gov.br/bitstream/1/65321/3/INEP\\_2018\\_PLANO.pdf](https://repositorio.cgu.gov.br/bitstream/1/65321/3/INEP_2018_PLANO.pdf). Acesso em: 29 abr. 2025.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

OLIVEIRA, Sara Badra de; MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. Resenha de “vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação” de Diane Ravitch. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 647-660, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qqd35PSq9Zmx3HTVwHy7KDF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2025.



PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

RAVITCH, Diane. Nota mais alta não é educação melhor. [Entrevista cedida a] Simone Iwasso. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, Ciência, 2 ago. 2010. Disponível em: <https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor-imp-,589143>. Acesso em: 29 abr. 2025.

RIO DE JANEIRO. **Lei n. 8.367, de 2 de abril de 2019**. Dispõe sobre a implantação da educação integral com turno único em toda a rede de ensino público do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Governo do Estado, 2019. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/693818697/lei-8367-19-rio-de-janeiro-rj>. Acesso em: 29 abr. 2025.

ROCHA, Décio. Representar e intervir: linguagem, prática discursiva e performatividade. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 14, n. 3, p. 619-632, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/cMYCwn43CZP6wBxmXvRzF5L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SOUZA, Alice Moraes Rego de. **Base nacional comum para quê/quem?**: uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: [https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/11599/tesefinal\\_AliceMoraes\\_set2019\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/11599/tesefinal_AliceMoraes_set2019_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 29 abr. 2025.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem somos**. [2019?]. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>. Acesso em: 29 abr. 2025.

---

**Recebido:** 21/01/2026

**Aceito:** 29/01/2026

**Publicado:** 04/05/2026

**COMO CITAR:**

LOPES, Shayane França. Análise discursiva de enunciados sobre a “educação de qualidade”: estratégias linguísticas dos segmentos privatistas no contexto da BNCC-EM. **Colineares**, Mossoró, Brasil, v. 11, n. 2, p. 1–22, 2026. DOI: 10.59776/2357-8203.2026.7744. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RCOL/article/view/7744>.

