

O discurso do movimento Todos pela educação: educação “real” precária e educação ideal neoliberal

The discourse of Todos pela Educação: “real” precarious education and ideal neoliberal education

Edmundo Narracci Gasparini¹
Universidade Federal de São João del-Rei

Willian da Cunha Pacheco²
Universidade Federal de São João del-Rei

Resumo

Amparados na Análise do Discurso inaugurada por Pêcheux, nosso objetivo foi investigar os sentidos de educação (re)produzidos no discurso do Todos pela Educação, organização não governamental que se propõe a “mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil”. A análise de sequências discursivas extraídas do *site* da organização indica que a educação é significada no desdobramento entre educação “real” (precária, a ser melhorada) e educação ideal (bem gerida, controlada, promotora da lógica concorrencial, isto é, neoliberal). As ações do movimento se estruturam a partir da educação “real” (em crise) rumo ao ideal da educação de “qualidade” (neoliberal). Falar do lugar (impossível) de todos, como sugere o nome da organização, elide a posição de onde o movimento enuncia, posição ligada ao empresariado na relação antagonista com o trabalhador brasileiro.

Palavras-chave: ideologia; discurso; sentido; educação; Todos pela Educação.

Abstract

Based on Pêcheux’s Discourse Analysis, our objective is to investigate the meanings of education (re)produced within the discourse of Todos pela Educação, a non-governmental organization which aims at “changing the quality of Brazilian Basic Education for real”. The analysis of discourse sequences extracted from the organization’s webpage indicates that the meanings of education unfold into “real” education (precarious, to be improved) and ideal education (well-managed, controlled, promoting competition, that is, neoliberal). The organization bases their work on “real” education (in crisis) towards the ideal of “quality” (neoliberal) education. To utter from the (impossible) position of all (“todos”), as suggested by the organization’s name,

¹ Doutor em Linguística pelo IEL/Unicamp. Mestre em Linguística Aplicada pelo IEL/Unicamp. Professor do Departamento de Letras, Artes e Cultura e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Coordenador do Grupo de Pesquisa Neoliberalismo em Discurso (NED). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7067-7277>.

² Mestre em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Graduado em Comunicação Social e em Letras – Português/Inglês pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-2408-1370>.



doi: 10.28998/2317-9945.

Submetido em: 28/05/2024

Aceito em: 13/01/2025

Publicado em: 30/03/2025

Artigo licenciado sob a [Licença Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

e-Location: 17755

veils the position where the organization stands, which is linked to the business sector in antagonistic relation with the Brazilian working class.

Keywords: ideology; discourse; meaning; education; *Todos pela Educação*.

Considerações iniciais

A ONG Todos pela Educação (doravante TPE) é uma organização que, de acordo com seu *website* (<https://todospelaeducacao.org.br/>), tem o objetivo de “mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil”. Apresentando-se como uma “organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente – não recebe recursos públicos”, o movimento desenvolve uma série de ações “para melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil”.

Amparados na Análise do Discurso inaugurada por Michel Pêcheux na França, abordaremos o *site* do TPE de forma a identificar os sentidos de educação que se encontram aí (re)produzidos. De que educação se trata na proposta de “melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil”? Vale indicar, a partir de Pêcheux, que tomamos o discurso como “[...] ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B” (Pêcheux, 1997a, p. 82), sendo que A e B correspondem não à presença física de indivíduos, mas sim a “[...] lugares determinados na estrutura de uma formação social” (Pêcheux, 1997a, p. 82).

Silva (2016) situa o TPE no contexto do capitalismo neoliberal. Trata-se de uma intervenção da classe empresarial na educação, dada a constatação da necessidade urgente de alterações na formação humana com vistas à perpetuação das relações de exploração no capitalismo. O TPE se articula a uma “direita para o social”: “[...] um amplo agrupamento de empresários que passa a atuar na ampliação dos horizontes de luta política por meio de intervenções sistemáticas nas ‘questões sociais’” (Silva, 2016, p. 2). O “significado político” do movimento se refere ao seu comprometimento “[...] com as estratégias de hegemonia da classe burguesa, lutando para afirmar uma perspectiva restrita de educação para os trabalhadores brasileiros dentro de um novo conformismo” (Silva, 2016, p. 12). Trata-se de “[...] uma forma inovadora de obter consenso para o exercício da dominação” (Silva, 2016, p. 12).

Indicando que “a política educacional está sendo ‘feita’ em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações” (Ball, 2020, p. 27), Ball insere o TPE em uma rede política no contexto do capitalismo neoliberal. As redes políticas operam em nível global e constituem “comunidades políticas, geralmente baseadas em concepções partilhadas de problemas sociais e suas soluções” (Ball, 2020, p. 29). Demonstrativas de

“relações complexas e mutáveis entre mercado, o Estado e o setor público” (Ball, 2020, p. 63), as redes envolvem uma gama diversificada de participantes, incluindo os governos nacionais, organizações intergovernamentais (Banco Mundial, OCDE, Organização Mundial do Comércio etc.), empresas, ONGs e *think tanks*. A rede política internacional em que se insere o TPE trabalha no sentido de mudar o pensamento de governos e do público “sobre problemas sociais no Brasil, incluindo a educação. Como exemplo específico de tal trabalho, uma das muitas organizações parceiras do Instituto Liberdade é o *Todos pela Educação*” (Ball, 2020, p. 63, grifos do autor).

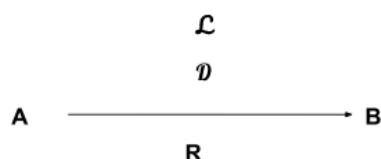
Silva (2016) e Ball (2020) situam o TPE no contexto do capitalismo neoliberal, marcado pelas redes políticas e pela “direita para o social”, no qual diferentes atores constroem interpretações e propostas para os “problemas/questões sociais”. Se, conforme Silva, o movimento luta para afirmar “[...] uma perspectiva restrita de educação para os trabalhadores brasileiros dentro de um novo conformismo” (Silva, 2016, p. 12), que perspectiva seria essa em nível do discurso? Nesse nível, qual seria a “[...] forma inovadora de obter consenso para o exercício da dominação” (Silva, 2016, p. 12)? Se, para Ball, o movimento se insere numa rede política que trabalha “para mudar a percepção do público sobre problemas sociais no Brasil, incluindo a educação” (Ball, 2020, p. 63), quais seriam, então, os sentidos de educação que o TPE (re)produz ao se endereçar ao público?

É a partir das elaborações de Pêcheux (1988, 1997a, 1997b) que abordaremos, através de uma análise feita na alternância entre a descrição e a interpretação, a (re)produção de sentidos de educação no discurso do TPE na relação com a ideologia, isto é, sentidos que se apresentam como evidentes, interpelando o indivíduo em sujeito (Althusser, 1998).

Fundamentação teórica

Em *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*, Pêcheux (1997a) formula o conceito de discurso a partir de uma retomada do esquema informacional de Jakobson. O esquema é assim apresentado:

Figura 1 - Esquema informacional de Jakobson



Fonte: Pêcheux (1997a).

Pêcheux explica que A refere-se ao destinador e B, ao destinatário. R é o referente – aquilo de que se fala –, e L corresponde ao código linguístico comum a A e B. A flecha no esquema remete ao contato linguístico entre A e B. Por fim, D refere-se à sequência verbal emitida por A e destinada a B. Essencial é a afirmação de Pêcheux sobre D: a teoria da informação que subjaz ao esquema aborda a mensagem como “transmissão de informação”, ao passo que Pêcheux prefere o termo discurso: “[...] não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B” (Pêcheux, 1997a, p. 82).

A e B se referem a algo diferente da presença física de indivíduos: “[...] designam lugares determinados na estrutura de uma formação social” (Pêcheux, 1997a, p. 82), conforme indicamos acima. Um salto importante pode ser vislumbrado aqui: do indivíduo como “presença física” para os lugares em uma formação social. Embora Pêcheux (1997a) não aborde o conceito de sujeito em *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*, é legítimo depreender de sua argumentação que o sujeito é constituído na relação com os lugares em uma formação social. Da perspectiva discursiva, um indivíduo só é sujeito porque ocupa uma posição no jogo de relações sociais.

Os lugares designados por A e B “[...] estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo” (Pêcheux, 1997a, p. 82, grifo do autor). Segundo Pêcheux, “[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (Pêcheux, 1997a, p. 82, grifos do autor). Os lugares se referem, portanto, a representações que subsistem no próprio jogo discursivo, correspondendo às condições de produção do discurso. As condições de produção, definidas em sua relação com a posição dos protagonistas do discurso, incluem também o referente como um objeto imaginário, sendo teorizadas de forma bastante específica por Pêcheux (1997a): correspondem ao jogo de imagens de si, do outro e do referente.

Se “[...] todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias” (Pêcheux, 1997a, p. 84), por outro lado, “[...] as diversas formações [imaginárias] resultam, elas mesmas, de processos discursivos anteriores (provenientes de outras condições de produção)” (Pêcheux, 1997a, p. 85). As condições de produção, que poderiam ser concebidas como uma anterioridade estática em relação ao discurso, sofrem os efeitos do próprio discurso. Há, portanto, uma relação de interdependência entre discurso e suas condições de produção.

Mas se o indivíduo é sujeito na medida em que ocupa um lugar no jogo de relações sociais, resta abordar a forma como a ocupação desse lugar afeta o sujeito. Neste ponto, faz-se necessária a teorização de Althusser (1998) sobre a ideologia. A afirmação fundamental a esse respeito refere-se a que “A ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos” (Althusser, 1998, p. 93). É nessa perspectiva que, lendo a teorização de Pêcheux (1997a) à luz da visada althusseriana sobre a ideologia, consideramos os efeitos de sentido que constituem o discurso: em sua relação com a interpelação do indivíduo em sujeito.

Importa trazer elementos da teorização de Althusser (1998) acerca da ideologia em geral (em sua diferença em relação às ideologias particulares, às formações ideológicas). A ideologia (em geral) é um mecanismo de produção de evidências que se desdobram em evidência do sujeito e evidência do sentido. Quanto à evidência do sujeito, o indivíduo interpelado pela ideologia se toma como não interpelado, dono de seu fazer e do seu dizer (“eu sei o que faço”, “eu sei o que digo”). A evidência do sujeito implica em que o sujeito desconheça sua determinação pela ideologia. Quanto à evidência do sentido, trata-se daquela que faz “[...] com que uma palavra ‘designa uma coisa’ ou ‘possua um significado’ (portanto inclusive as evidências da ‘transparência’ da linguagem)” (Althusser, 1998, p. 94). E, nesse caso, o que se desconhece? Conforme indica Pêcheux (1988), as evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “possua um significado” mascaram “[...] aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados” (Pêcheux, 1988, p. 160), isto é, “[...] sua dependência constitutiva daquilo que chamamos ‘o todo complexo das formações ideológicas’” (Pêcheux, 1988, p. 160).

A partir da aproximação feita por Althusser (1998) entre evidência do sujeito e evidência do sentido, Pêcheux faz uma afirmação fundamental: “Todo nosso trabalho encontra aqui sua determinação, pela qual a questão da *constituição do sujeito* junta-se à da *constituição do sentido*, e não de um modo marginal [...], mas no interior da própria ‘tese central’ [a ideologia interpela o indivíduo em sujeito], na figura da *interpelação*” (Pêcheux, 1988, p. 153-154, grifos do autor).

Assim, ocupar um lugar determinado na estrutura de uma formação social (Pêcheux, 1997a) implica necessariamente em ser afetado pela ideologia, tanto no que se refere ao funcionamento da interpelação criando efeitos de evidência (a ideologia em geral) quanto no que concerne aos efeitos particulares de uma formação ideológica, sempre na relação com outras formações ideológicas.

Em nossa abordagem dos sentidos de educação no *site* do TPE, tomamos o sentido como elemento a partir do qual o indivíduo é interpelado em sujeito. Consideramos a

interpelação como figura na qual se juntam a constituição do sujeito e a constituição do sentido como evidências (Pêcheux, 1988). Conforme veremos, a interpelação produz, via discurso do TPE, tanto uma evidência do sujeito (o movimento que fala por “todos”) quanto uma evidência de sentidos sobre a educação. Veremos que os efeitos de evidência sobre a educação se desdobram entre educação “real” (precária) e educação ideal (neoliberal), ideal em direção ao qual se estruturam as ações do TPE.

Abordagem teórico-metodológica

O *corpus* é composto por sequências discursivas recortadas do *site* do TPE (<https://todospelaeducacao.org.br/>) em setembro de 2023³. Todas as sequências foram numeradas e identificadas em relação à aba do *site* da qual foram recortadas. O princípio geral que fundamenta nossa metodologia se refere à indicação de Pêcheux (1997b) sobre o batimento, a alternância entre a descrição do material linguístico e a interpretação do analista nas práticas de análise. Não se trata, segundo Pêcheux (1997b), de considerar descrição e interpretação como duas fases sucessivas: se por um lado a descrição abre para a interpretação, tal descrição não deixa de ser afetada pelo olhar do analista. Até mesmo a seleção das sequências descritas é afetada pelo posicionamento do analista.

Outro ponto fundamental se refere à indicação de Pêcheux (1988) de que um processo discursivo se define a partir de relações entre significantes. Delinear os efeitos de sentido constitutivos de um discurso demanda que a descrição do material linguístico incida sobre as relações entre significantes. Na análise, buscaremos descrever a materialidade linguística das sequências destacando relações entre significantes a partir das quais se produzem efeitos de evidência sobre a educação. Buscaremos romper com tais efeitos, demonstrando como eles se constroem no jogo discursivo. Na descrição das sequências, adotamos a convenção do uso de *itálico* para nos referirmos a elementos significantes extraídos das próprias sequências.

Identificados os efeitos de evidência em torno dos sentidos de educação, discutiremos o jogo de relações de classe ao qual se intrinca o discurso do TPE. Tal procedimento se fundamenta na indicação de que uma formação discursiva integra, como componente e sempre na relação com outras formações discursivas, uma formação ideológica. Uma formação ideológica caracteriza um elemento que intervém como uma força

³ Devido a atualizações, é possível que algumas das sequências analisadas tenham sido alteradas ou removidas do *site*.

confrontada a outras em uma formação social, articulando-se a posições de classes em conflito (Pêcheux; Haroche; Henry, 2007). Assim, nossa análise buscará remeter os sentidos de educação identificados ao jogo de posições de classe na sociedade brasileira.

O ocultamento do lugar de onde o TPE enuncia

A análise aponta para um desdobramento dos sentidos de educação (re)produzidos no *site* do TPE: por um lado, uma educação “real”; por outro, uma educação ideal. Antes de discutir tal desdobramento, abordaremos o mascaramento da posição ocupada pela organização.

O TPE propõe um trabalho em prol da educação, porém assim o faz colocando-se no lugar de todos, conforme o nome da ONG indica. Contudo, cabe perguntar: todos quem? Colocar-se no lugar de todos elide um ponto fundamental: falar é sempre falar de uma determinada posição no jogo de relações sociais. Há, portanto, um ocultamento do lugar onde a organização se posiciona, com a apresentação ao público de opiniões supostamente compartilhadas por todos.

Guilbert (2020) discute a constituição de opiniões compartilhadas e aborda o trabalho do jornalista: “[...] o jornalista se apaga como locutor (aquele que fala) e toma a voz do ‘senhor todo-mundo’, uma voz que fala em nome de todos. Ele esconde, assim, suas próprias opiniões, apresentando-as, sobretudo, como opiniões compartilhadas” (Guilbert, 2020, p. 74). O que o autor afirma sobre o jornalista se ajusta perfeitamente à nossa análise. O efeito obtido é a produção de uma evidência: contribuir para que as proposições e ideias do TPE sejam tomadas como compartilhadas e aceitas por todos. O significante todos no nome da ONG retira da organização o “aspecto de opinião subjetiva” (Guilbert, 2020, p.77), contribuindo assim para que as ideias e proposições do movimento se tornem “carregada[s] da autoridade de uma voz coletiva” (Guilbert, 2020, p.77). Dessa forma, a organização pode “*mascarar* sua singularidade e *constituir* essas ideias como *opiniões compartilhadas*” (Guilbert, 2020, p. 76, grifos do autor), criando assim um efeito de evidência.

É ainda junto a Guilbert, em sua menção ao “cavalo de Troia de Ulisses”, que podemos vislumbrar o funcionamento da ideologia no discurso do TPE: “Como o cavalo de Troia de Ulisses, a opinião permite infiltrar-se sem arrombar as mentes. Assim como o presente recebido pelos troianos não é percebido como perigoso, a opinião coletiva não é percebida como a fala do adversário, mas como aquela do senso comum – ela parece inofensiva” (Guilbert, 2020, p. 74). Ora, é justamente disso que se trata no que se refere ao TPE: colocar-se no lugar de todos produz um efeito ideológico de evidência, possibilitando

que um posicionamento particular se apresente como universal, permitindo que a opinião se infiltre sem arrombar as mentes. Não é sem importância que o cavalo de Troia mencionado por Guilbert remeta a uma guerra, guerra na qual o presente aparentemente inofensivo se configura como uma peça estratégica fundamental.

A configuração do TPE como porta-voz de todos produz o efeito ideológico da transparência do sujeito, ao qual se juntam, na figura da interpelação (Pêcheux, 1988), os efeitos de evidência em torno dos sentidos de educação (“real” e ideal), contribuindo para a eficácia do engodo ideológico. Abordemos, portanto, tais efeitos de evidência, começando com a educação “real”.

A educação “real”

Abordemos de início duas sequências discursivas:

SD1

Somos uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. (aba Quem somos)

SD2

Parte significativa do processo de construção de propostas técnicas do Todos Pela Educação para melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil se dá junto a especialistas em gestão pública, gestão educacional, acadêmicos e profissionais da Educação [...]. (aba Quem somos)

SD1 e SD2 constroem uma evidência sutil, de acordo com a qual a educação básica no Brasil não tem qualidade. Se o *único objetivo* do TPE é *mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil* (SD1), é possível então delinear um elemento pressuposto segundo o qual a educação no Brasil carece de uma mudança efetiva – isto é, *para valer* – em sua qualidade. Se se trata de *construir propostas técnicas para melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil* (SD2), o pressuposto projetado remete a uma educação básica *sem qualidade*, isto é, a ser *melhorada*.

Detenhamo-nos por um instante no fenômeno da pressuposição a partir das considerações de Henry (2013). O autor retoma elementos da teorização de Oswald Ducrot sobre a pressuposição e aponta para a necessidade, na análise do fenômeno, de um desdobramento do sujeito da enunciação, um sendo identificado ao locutor e outro assumindo o estatuto de sujeito universal: “Compreender-se-ia, então, que os conteúdos vinculados a esse segundo sujeito da enunciação parecem investidos dessa espécie de *evidência* que é o atributo do sujeito dito universal [...]” (Henry, 2013, p. 73, grifo nosso). Henry afirma

que ao introduzir esse desdobramento ele fornece uma base teórica para algo que permaneceria “misterioso” na análise de Ducrot: “[...] o porquê da *eficácia*, reconhecida pelo próprio Ducrot, do modo de apresentação específica dos conteúdos, que constitui a pressuposição” (Henry, 2013, p. 73, grifo nosso).

Em nossa leitura, a *eficácia* a que se refere Henry (2013) remete justamente à produção de efeitos de *evidência* no fenômeno da pressuposição, o que nos leva ao funcionamento da ideologia. É nessa direção que compreendemos a indicação de Henry (2013), segundo a qual “[...] a pressuposição é um caso particular das relações entre frases que estão na origem da produção e da reprodução das significações” (Henry, 2013, p. 100). Abordar o fenômeno da pressuposição, portanto, demanda levar em conta a (re)produção das significações na referência ao funcionamento da ideologia no discurso.

O pressuposto da educação “real” como evidentemente precária é recorrente no *site* do TPE. Vejamos mais uma sequência discursiva:

SD 3

Com uma atuação independente e sem receber recursos públicos, nosso foco é contribuir para melhorar a Educação Básica no Brasil. Para isso, desenvolvemos ações visando ampliar o senso de urgência para a necessidade de mudanças na Educação, produzimos conhecimento com o objetivo de apoiar a tomada de decisão das diferentes esferas do poder público e articulamos junto aos principais atores para efetivar as medidas que podem impactar os rumos da Educação. (aba Educação Já)

SD3 foi recortada do documento Educação Já, programa que propõe uma “agenda sistêmica” para a educação no Brasil. O *foco* da organização é *contribuir para melhorar a Educação Básica no Brasil*, o que pressupõe a *Educação Básica no Brasil* como elemento a ser *melhorado*. A indicação de que há um *senso de urgência para a necessidade de mudanças na Educação* impõe a evidência de uma educação que *necessita de mudanças urgentes*. Se, por fim, o TPE tem como um de seus propósitos *efetivar as medidas que podem impactar os rumos da Educação*, pressupõe-se uma educação que carece de um *impacto* em seus *rumos*. O efeito é a produção de um sentido de educação de acordo com o qual a educação básica brasileira, de forma evidente, *necessita de melhorias*, de uma *mudança de rumos*.

Há um elemento que consideramos um alvo privilegiado do discurso do TPE. Vejamos as seguintes sequências:

SD4

Para mantermos o trabalho por uma escola pública de qualidade, contamos com a contribuição de mantenedores e apoiadores engajados com a causa e que acreditam que dá para mudar o Brasil pela Educação! (aba Quem somos)

SD5

Somos uma organização da sociedade civil que trabalha por uma escola pública de qualidade para todos, absolutamente TODOS. (aba Quem somos)

SD6

DADOS DA EDUCAÇÃO

Promovemos continuamente o monitoramento de resultados e de processos de implementação das políticas educacionais. Além de ser uma forma de aprofundar diagnósticos e alimentar a produção de conhecimento, o monitoramento também tem o objetivo de jogar luz sobre os desafios, entraves e descasos na Educação Básica pública, de forma a mobilizar sociedade e gestores por ações de melhoria. Acompanhe conosco a qualidade das iniciativas na área educacional e busque mais resultados na Educação! (aba Iniciativas)

SD4 e SD5 pressupõem a *escola pública* como carente de qualidade, pois em ambas há a menção a um *trabalho por uma escola pública de qualidade*, o que configura a *qualidade* na *escola pública* como elemento ausente, a ser atingido através do *trabalho* da organização. SD6 tem como foco a questão do *monitoramento*, que discutiremos adiante. Por ora, importa indicar que o monitoramento incide sobre *os desafios, entraves e descasos na Educação Básica pública*, o que pressupõe e constrói a educação pública como espaço não apenas de *desafios*, mas também de *entraves* e *descasos*. Na construção discursiva da educação brasileira como precária, vislumbramos o *público* configurado como espaço de *entraves* e *descasos* (cf. SD6). Trata-se de um pequeno, porém significativo, acréscimo: no âmbito da construção discursiva da educação como carente de qualidade, vislumbramos o *público* como um alvo privilegiado do discurso do TPE. A esse respeito, as indicações de Ball (2020) são certas: as tendências contemporâneas globais na política educacional incluem a “[...] reforma dos sistemas de ensino públicos” (Ball, 2020, p. 37). Segundo o autor, “[...] não há nada tão produtivo para a mudança como uma boa crise e seus ‘pânicos morais’ inerentes. Problemas de política são geralmente ‘construídos’ ao invés de identificados” (Ball, 2020, p. 41).

O programa Educação Já propõe uma “agenda sistêmica” para a educação no Brasil. Na aba de mesmo nome, há dez “recomendações de políticas para governos federal e estaduais” na forma de tópicos. Dentre as dez recomendações, destacamos três:

SD7

GESTÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS

Modernização da gestão dos órgãos da administração pública educacional
Gestão do Ministério e das Secretarias de Educação criando condições e dando apoio para escolas atuarem em prol da aprendizagem de todos os estudantes. (aba Educação Já)

SD8

ANOS FINAIS

Construção de uma nova concepção de escola para os Anos Finais do Ensino Fundamental
Escolas realmente atrativas para os adolescentes brasileiros, preparando-os academicamente e para a vida no mundo contemporâneo. (aba Educação Já)

SD9

ENSINO MÉDIO

Reformulação na oferta do Ensino Médio
Escolas de Ensino Médio ressignificadas, preparando os jovens para seu futuro enquanto indivíduo, cidadão e profissional. (aba Educação Já)

Na medida em que *a modernização da gestão dos órgãos da administração pública educacional* (SD7) faz parte de uma “recomendação política”/“agenda sistêmica” para a educação, produz-se o pressuposto da *gestão* como carente de *modernização*. Em SD8, a proposta de *construção de uma nova concepção de escola para os anos finais do ensino fundamental* pressupõe a escola na referência a uma concepção “ultrapassada”. Na medida em que se faz a recomendação de que as escolas sejam *realmente atrativas para os adolescentes brasileiros*, (re)produz-se a evidência da escola como não atrativa e como ineficaz na *preparação acadêmica dos adolescentes e para a vida no mundo contemporâneo*. Em SD9, as recomendações de *reformulação na oferta do ensino médio* e de *escolas de ensino médio ressignificadas* pressupõem, como evidências, o *Ensino Médio* carente de *reformulação* e as *escolas de ensino médio* necessitando de *ressignificação*.

Na construção da educação “real”, vislumbramos, portanto, o funcionamento da pressuposição (Henry, 2013), através do qual se (re)produz de forma eficaz o sentido de educação “real” como evidentemente precária, o que atesta o funcionamento da ideologia no discurso. Não se trata aqui de desconsiderar os desafios com os quais se confrontam as políticas públicas no campo da educação brasileira, mas de apontar para a construção insistente, via discurso, de um sentido sobre a educação básica brasileira que se apresenta como evidente, configurando a educação como evidentemente precária.

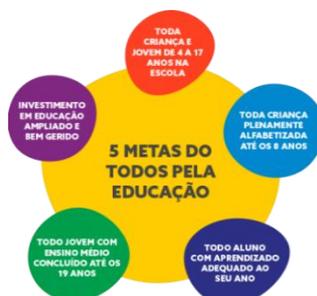
Os efeitos de sentido que configuram a educação “real” se encontram estreitamente articulados à construção da educação ideal: uma vez que a educação “real” é significada como precária, produz-se simultaneamente o ideal da educação transformada, ideal em torno do

qual se estrutura o trabalho do TPE. Tendo discutido os efeitos de sentido em torno da educação “real”, abordaremos na próxima seção a (re)produção da educação ideal.

A educação ideal

Na aba O que fazemos/A educação que defendemos, encontramos a seguinte imagem, que inclui cinco metas para a educação brasileira:

Figura 2 - As 5 metas para a educação



Fonte: todospelaeducacao.org.br

Em quatro das metas, vislumbramos o alvo das ações do movimento: *todos*. Abordaremos tal elemento adiante. Uma das metas, contudo, remete ao mote da boa gestão, repetidamente retomado ao longo do site: o *investimento em educação ampliado e bem gerido*. Digno de nota é que a *gestão* é qualificada, na aba Iniciativas/Formação, como um dos temas estratégicos e contemporâneos do ensino brasileiro (ao lado de *governança*, *financiamento*, *legislação*, *estatística* e *avaliação*).

Nas dez “recomendações de políticas para governos federal e estaduais” incluídas na aba Educação Já, há três que mencionam o tema da gestão:

SD10

GESTÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS

Modernização da gestão dos órgãos da administração pública educacional Gestão do Ministério e das Secretarias de Educação criando condições e dando apoio para escolas atuarem em prol da aprendizagem de todos os estudantes. (aba Educação Já)

SD 11

GESTÃO ESCOLAR

Avanços na profissionalização e no apoio à gestão escolar Diretores e suas equipes gestoras qualificados. (aba Educação Já)

SD 12

POLÍTICAS PEDAGÓGICAS

Implementação dos currículos reelaborados à luz da BNCC

Gestão pedagógica coerente e capaz de apoiar o trabalho dos professores em sala de aula. (aba Educação Já)

A *gestão* é associada aos *sistemas educacionais*, mas também aos *órgãos da administração pública educacional* (*gestão do Ministério e das Secretarias de Educação*), à escola, às equipes dos diretores e, por fim, como *gestão pedagógica*. Em nossa leitura, a educação é configurada no discurso como elemento a ser gerido ou, mais precisamente, gerido de forma eficaz: na imagem que inclui as cinco metas para a educação brasileira, trata-se de um *investimento em educação bem gerido*; em SD10, projeta-se o ideal de uma *gestão moderna*; em SD11, configura-se o ideal das *equipes gestoras qualificadas*; em SD 12, por fim, a *gestão pedagógica* almejada é qualificada como *coerente e capaz* (*de apoiar o trabalho dos professores em sala de aula*).

Para compreendermos a insistência no mote da boa gestão, acompanhemos Chauí (2019). Segundo a autora, no neoliberalismo tudo é convertido em mercadoria: qualquer realidade é transformada em objeto do e objeto para o capital. A tal universalização corresponde à prática da administração, que se sustenta em dois pilares: “[...] o de que toda dimensão da realidade social é equivalente a qualquer outra e por esse motivo é administrável de fato e de direito, e o de que os princípios administrativos são os mesmos em toda parte porque todas as manifestações sociais, sendo equivalentes, são regidas pelas mesmas regras” (Chauí, 2019, não paginado). É nessa direção que interpretamos a insistência do TPE no mote da boa gestão: a educação, como toda outra dimensão da realidade, é tomada como mercadoria e, assim, torna-se gerenciável... a educação ideal comparece, no discurso, como objeto da gestão eficaz.

Segundo Chauí (2019), na prática administrativa que marca o capitalismo neoliberal as instituições advêm como organizações. Uma instituição é “[...] uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições” (Chauí, 2019, não paginado) e se situa numa temporalidade histórica: “[...] sua prática a transforma segundo as circunstâncias e suas relações com outras instituições” (Chauí, 2019, não paginado). Por seu turno, uma organização se funda “[...] nos pressupostos administrativos da equivalência” (Chauí, 2019, não paginado), definindo-se por sua instrumentalidade e referida à obtenção de um objetivo particular, amparando-se na perspectiva da eficácia e do sucesso para alcançar o objetivo que a define. É “[...] regida pelas ideias de *gestão*, planejamento, previsão, controle e êxito, por isso sua temporalidade é efêmera e não constitui uma história” (Chauí, 2019, não

paginado, grifo nosso). É nessa perspectiva que interpretamos a menção à escola também como objeto de uma *gestão escolar*, administrada por *equipes gestoras qualificadas* (cf. SD11). O discurso do TPE participa do que poderíamos nomear, utilizando a expressão usada por Laval (2019), de reorganização gerencial da educação no Brasil, a partir da qual a escola advém como organização, como empresa a ser bem gerida por *gestores qualificados*.

Abordemos mais duas sequências discursivas:

SD13

1. 5 Bandeiras

Apresentamos 5 novos temas de trabalho do Todos, identificados como políticas-chave para o atingimento das 5 Metas:

1. Formação e carreira do professor;
2. Definição das expectativas de aprendizagem;
3. Uso relevante das avaliações externas na gestão educacional;
4. Aperfeiçoamento da gestão e da governança da Educação; e
5. Ampliação da exposição dos alunos à aprendizagem. (aba O que fazemos/Trajatória)

SD12

POLÍTICAS PEDAGÓGICAS

Implementação dos currículos reelaborados à luz da BNCC
Gestão pedagógica coerente e capaz de apoiar o trabalho dos professores em sala de aula. (aba Educação Já)

SD13 foi recortada da aba O que fazemos/Trajatória, na qual uma linha do tempo demonstra as ações do TPE entre os anos de 2006 e 2020. SD13 se refere ao ano de 2010, e inclui as *5 bandeiras* do movimento, identificadas como *5 novos temas de trabalho, políticas-chave para o atingimento das 5 metas*. Destacamos, dentre as *políticas-chave/met*as, o item 2, *Definição das expectativas de aprendizagem*, que faz referência à definição de uma base comum de conteúdos em nível nacional⁴. Por sua vez, SD12 é uma das dez “recomendações de políticas para governos federal e estaduais” presentes na aba Educação Já, que se refere a uma “agenda sistêmica” para a educação no Brasil. Conforme SD12, faz parte desta “agenda sistêmica” a *implementação dos currículos reelaborados à luz da BNCC*.

A definição de uma base nacional comum de componentes curriculares é configurada como uma *bandeira*, uma *meta*, uma *política-chave*, fazendo parte de uma “agenda para o Brasil”.

⁴ Em sua discussão sobre os debates em torno da BNCC, Macedo (2014) indica que “[...] entre os sentidos de BCNN que circulam no debate, há quatro mais frequentes: conteúdos [poderosos, socialmente elaborados]; direitos de aprendizagem [direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento]; *expectativa de aprendizagem*; e padrões de avaliação” (Macedo, 2014, p. 1545, grifos nossos).

A educação ideal é, portanto, configurada em articulação com uma centralização curricular. Segundo Macedo (2014), “A defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade” (Macedo, 2014, p. 1537). Referindo-se à “lógica de controle que marca o imaginário neoliberal” (Macedo, 2014, p. 1550), a autora afirma que “[...] está em curso a construção de uma nova arquitetura de regulação e de que, nela, os sentidos hegemônicos para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido” (Macedo, 2014, p. 1549). Nossa análise indica que a “lógica de controle que marca o imaginário neoliberal” marca também o discurso sustentado pelo TPE, segundo o qual educação de qualidade implica no controle do que é ensinado e aprendido.

Acrescentaremos outro elemento à “lógica do controle” que opera no discurso do TPE. Vejamos SD6 e SD14:

SD6

DADOS DA EDUCAÇÃO

Promovemos continuamente o monitoramento de resultados e de processos de implementação das políticas educacionais. Além de ser uma forma de aprofundar diagnósticos e alimentar a produção de conhecimento, o monitoramento também tem o objetivo de jogar luz sobre os desafios, entraves e descasos na Educação Básica pública, de forma a mobilizar sociedade e gestores por ações de melhoria. Acompanhe conosco a qualidade das iniciativas na área educacional e busque mais resultados na Educação! (aba Iniciativas)

SD14

BIBLIOTECA

Toda a produção de conhecimento e o monitoramento público do Todos em um só lugar. Aqui você encontrará diagnósticos aprofundados sobre o cenário da Educação brasileira e propostas de políticas públicas para a melhoria do Ensino Básico. (aba Biblioteca)

SD6 coloca em cena o tema do *monitoramento*: trata-se de um *monitoramento contínuo*, que objetiva *jogar luz sobre os desafios, entraves e descasos na educação básica pública, de forma a mobilizar sociedade e gestores por ações de melhoria*. A evidência da *educação básica pública* como espaço de *entraves e descasos* é (re)produzida como pressuposto na relação com o *monitoramento contínuo*. Novamente, vemos aqui o movimento que parte da educação (básica pública) “real” – espaço de *entraves e descasos*, pressuposta como elemento a ser *melhorado* – em direção a uma educação ideal, isto é, *continuamente monitorada*. O mesmo movimento pode ser observado em SD14: o *monitoramento público* incide, desta vez, sobre o *cenário da educação brasileira*. O pressuposto do

ensino básico como algo a ser *melhorado* advém da relação com a proposta de um *monitoramento público do TPE*.

Nota-se o funcionamento da ideologia interpelando o visitante do *site* a participar do *monitoramento contínuo: acompanhe conosco a qualidade das iniciativas na área educacional* (SD6), *aqui você encontrará diagnósticos aprofundados sobre o cenário da educação brasileira* (SD14). Nota-se também a interpelação do leitor em estreita relação com a (re)produção da educação “real”, pressuposta como carente de resultados: *busque mais resultados na educação!* (SD6). O visitante do *site* é chamado a participar da engrenagem de regulação e controle que funciona no discurso do TPE, sendo interpelado ao *monitoramento contínuo*.

Por fim, vale abordar a insistência em configurar o alvo das ações do TPE como uma *educação de qualidade para todos, absolutamente TODOS* (cf. SD5). Supostamente falando do lugar de todos, o movimento tem como alvo, também, *todos*. Apesar de sua aparência socialmente justificável, arriscamos conjecturar que se trata, em contraponto à aparência de um apelo por “justiça social”, de um funcionamento discursivo que contribui para “[...] a generalização da concorrência como norma de conduta” (Dardot; Laval, 2016, p. 17), principal característica da racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016): “[...] a concorrência é, como luta entre rivais, o motor do progresso da sociedade e [...] todo entrave que se coloca a ele, em particular pelo amparo às empresas, aos indivíduos ou mesmo aos países mais fracos, deve ser considerado um obstáculo à marcha contínua da vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 54).

Em nossa leitura, o discurso do TPE contribui para a generalização da concorrência como norma de conduta, contrapondo-se a qualquer amparo a um indivíduo ou grupo específico, na medida em que tal amparo supostamente seria um entrave ao progresso social. A supostamente bem-vinda bandeira da *educação de qualidade para todos, absolutamente todos*, revela-se em sua faceta perversa, pois “Quando a lógica mercantil passa a imperar sem nenhum tipo de cerceamento, os direitos e deveres podem virar mercadorias ao alcance de alguns clientes, mas não de todos os cidadãos” (Sibília, 2016, p. 95). Portanto, uma igualdade formal – aquela projetada no site do TPE através do ideal da *educação para todos* – reproduz as condições para o estabelecimento de uma desigualdade real.

Considerações finais

Os efeitos de sentido em torno da educação (re)produzidos no discurso do TPE se desdobram entre educação “real” e educação ideal. Vislumbramos a pressuposição da educação “real” como educação *sem qualidade*, a ser *melhorada*, pressuposição que possui uma

eficácia na (re)produção de uma significação (Henry, 2013) da educação brasileira como evidentemente precária e, em especial, da educação pública como espaço de *entraves* e *descasos*. Simultaneamente à pressuposição da educação “real” como educação em crise, temos o ideal da educação transformada: gerida de forma eficaz (como efeito de uma mercantilização da educação), centralizada (nos conteúdos a serem ensinados/aprendidos), continuamente monitorada e, por fim, para todos (como forma de promover a concorrência como norma de conduta). No ideal da educação centralizada e continuamente monitorada, vislumbramos a “lógica de controle que marca o imaginário neoliberal” (Macedo, 2014, p. 1550) operando no discurso do TPE.

A análise permitiu vislumbrar o funcionamento da ideologia produzindo efeitos de evidência em torno do sujeito e do sentido. A (re)produção de sentidos de educação que se mostram como evidentes junta-se, na figura da interpelação (Pêcheux, 1988), ao efeito universalizante do discurso do movimento: um posicionamento particular se impõe como universal, supostamente aceito por todos. Engodo ideológico que se junta à (re)produção de sentidos de educação, consolidando-a, contribuindo para a imposição das evidências como evidências (Althusser, 1998).

De acordo com Silva (2016), embora a inserção do TPE na sociedade civil seja apresentada como uma aliança de esforços para o bem da nação, trata-se na verdade de “[...] uma forma inovadora de se obter consenso para o exercício da dominação” (Silva, 2016, p. 12). No discurso do TPE, vislumbramos a obtenção do consenso no funcionamento da ideologia produzindo evidências, efeito que contribui para o exercício da dominação. Dessa forma é que se contribui, via discurso do TPE, para a “[...] assimilação de camadas inteiras de trabalhadores para a zona de influência da classe empresarial no século XXI” (Silva, 2016, p. 13).

Importa retomar a menção feita por Guilbert (2020) ao “cavalo de Troia de Ulisses” na discussão sobre a opinião coletiva: “[...] a opinião permite infiltrar-se sem arrombar as mentes. Assim como o presente recebido pelos troianos não é percebido como perigoso, a opinião coletiva não é percebida como a fala do adversário, mas como aquela do senso comum – ela parece inofensiva” (Guilbert, 2020, p. 74). Destaquemos os elementos bélicos que aí se encontram: a Guerra de Troia e o “presente” como uma peça fundamental de infiltração. Em nossa leitura, o discurso do TPE funciona exatamente como o presente aparentemente inofensivo dado aos troianos: uma peça estratégica fundamental numa luta (de classes), mas que não se mostra como tal.

Esperamos que nossa análise contribua para a compreensão da função desempenhada pelo discurso do TPE no jogo de relações entre empresariado e classe trabalhadora brasileira, função que tentamos delinear no presente artigo apontando para as evidências ideológicas (de sujeito e de sentido) (re)produzidas em tal discurso.

Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

BALL, S. J. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

CHAUÍ, M. Neoliberalismo, a nova forma do totalitarismo; privatiza direitos, destrói solidariedades e desencadeia extermínios. **Vi o mundo – Diário da Resistência**, 7 out. 2019. Disponível em: www.viomundo.com.br/voce-escreve/marilena-chaui-neoliberalismo-a-nova-forma-do-totalitarismo-privatiza-direitos-destroi-formas-de-solidariedade-e-desencadeia-praticas-de-extermínio.html. Acesso em: 16 maio 2024.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

GUILBERT, T. **As evidências do Discurso neoliberal na mídia**. Campinas: Unicamp, 2020.

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita**: língua, sujeito e discurso. Campinas: Unicamp, 2013.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *In*: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 16 maio 2024.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). *In*: GADET, F.; T. HAK (Org.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1997a.

PÊCHEUX, M. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1997b.

PÊCHEUX, M.; HAROCHE, C.; HENRY, P. A Semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. *In*: BARONAS, R. L. (Org.) **Análise do Discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

SIBILIA, P. **Redes ou Paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

SILVA, A. “Todos pela educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2016. **Anais** [...]. Disponível em: anped.org.br/biblioteca/todos-pela-educacao-o-projeto-educacional-de-empresarios-para-o-brasil-seculo-xxi/. Acesso em: 16 maio 2024.