

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

**O CURRÍCULO NO MOVIMENTO DAS POLÍTICAS DE ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA: A LÍNGUA QUE FALHA, FALTA**

Cáceres - MT, 2013

ALEXANDRA BRESSANIN

**O CURRÍCULO NO MOVIMENTO DAS POLÍTICAS DE ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA: A LÍNGUA QUE FALHA, FALTA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da professora Dr. Ana Maria Di Renzo.

Cáceres – MT, 2013

Bressanin, Alexandra.

O Currículo no movimento das políticas de ensino de língua portuguesa: a língua que falha, falta./Alexandra Bressanin. Cáceres/MT: UNEMAT, 2013.
89 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2013.

Orientadora: Ana Maria Di Renzo

1. Política pública de ensino. 2. Currículo - orientação. 3. Língua portuguesa.
4. Formação discursiva. 5. Posição-sujeito. Condições de produção. I. Título.

CDU: 81'42(817.2)

ALEXANDRA BRESSANIN

**O CURRÍCULO NO MOVIMENTO DAS POLÍTICAS DE ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA: A LÍNGUA QUE FALHA, FALTA**

BANCA EXAMINADORA

Dra. Ana Maria Di Renzo (Orientadora – PPGL/UNEMAT)

Dra. Ana Luiza Artiaga Rodrigues Da Motta (Membro – PPGL/UNEMAT)

Dra. Mariza Vieira da Silva (Membro – UCB/DF)

APROVADA EM: __/__/____

A Deus, pela vida
Ao pai Lupércio, pela educação
A mãe Maria José, pelo cuidado
A Mariza e Fernando, pelo carinho
A Joelma, pela amizade
Ao Leonel, pelos encantos
A Adailton, in memória
A Maria Eduarda, doce herança
A Paola e Raila, minhas jóias raras.

*Se o discurso é a grande aventura teórica, a
língua certamente é a grande parceira, aquela
capaz de tornar singular todo o percurso.*

Maria Cristina Leandro Ferreira

AGRADECIMENTOS

À *Ana*, pela orientação e incentivo na busca da maturidade teórico-analítica. Pelo cuidado, compreensão e dizer preciso nas orientações. Por ensinar a compreender os efeitos de sentido e chegar ao *gesto da interpretação*, obrigada!

À professora Ana Luiza, por aceitar e nos presentear com seu conhecimento e experiência sobre a produção da pesquisa, especialmente, nas interlocuções.

À professora Mariza por aceitar e nos presentear com sua sabedoria, críticas e experiência no incentivo e produção do *saber fazer* a pesquisa, especialmente, nesta etapa da qualificação.

À *banca de qualificação e defesa*, pela contribuição precisa, apontando lugares ainda não abordados teóricos e analiticamente em questões tão relevantes a efetivação do trabalho.

Aos *professores* do Programa de Mestrado, pela contribuição teórica das aulas.

Aos colegas Renilce, Allyne, Leila, Vânia, Maristela e todos os outros pelas conquistas do percurso acadêmico, em especial, pela amizade.

À *Cristiane*, pelo profissionalismo, atenção e pela amizade.

À *UNICAMP*, pelos cursos, seminários e eventos promovidos.

À *SEDUC*, pela licença concedida para a Qualificação Profissional.

À *UNEMAT*, pela oportunidade de concretizar o mestrado.

À Isamara e Vilma por cuidar dos meus bebês.

Ao Marcos pelo apoio, pela contradição constitutiva e pelo amor dedicado.

Às minhas filhas que tão pequenas superaram a minha ausência.

Aos meus pais e irmãos. Especialmente, à Joelma Aparecida Bressanin pelo abrigo, pelo diálogo e pelo amor fraterno.

Agradeço a *Deus*.

Muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho filiado à linha de pesquisa Descrição e análise de Línguas, Instituição e Ensino do Programa de Mestrado em Linguística/Unemat, pretende, pelo viés da História das Ideias Linguísticas e da Análise de Discurso de linha materialista, analisar, discursivamente, as políticas públicas do Estado de Mato Grosso, em especial, as Orientações Curriculares para refletir sobre o modo como este e outros documentos dão visibilidade às formações discursivas, a que a concepção de currículo se filia, legitimando as práticas de ensino de língua. A análise do documento do Estado, Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso dá visibilidade a um jogo de dizeres que se repetem e se (re)atualizam numa relação entre língua, sujeito e história. Desta maneira, pelo conceito de condições de produção proposto pela teoria da análise de discurso, dentre outros, pode-se compreender, no interior deste lugar de reflexão e análise, o modo como esses documentos são elaborados e constituem sujeitos que se significam na sua relação com a língua, identificando-se como cidadãos, como sujeitos escolarizados. Refletimos sobre a relação entre Currículo, Conhecimento e Instituição para compreender como se dá a institucionalização do saber sobre a língua no Brasil e o processo de sua produção e circulação nas Instituições. Buscamos compreender o modo como o indivíduo, afetado pela língua, é interpelado em sujeito pela ideologia e legitima sua relação com a Escola, filiando-se às políticas de língua impostas pelo Estado. Nessa relação, constitui-se na/pela forma-sujeito-histórica capitalista que, por sua vez, produz o processo de individualização do sujeito pelo Estado, responsabilizando-o e fazendo funcionar a relação entre direitos e deveres. Observamos este funcionamento nas políticas públicas de ensino de modo geral e, em particular, nas novas Orientações Curriculares, que (re)atualiza os sentidos republicanos de igualdade, em que a língua passa a funcionar como falta constitutiva no processo de escolarização e na produção do conhecimento científico. O que nos permite pensar nos efeitos de sentido inscritos na possibilidade do jogo da metáfora, da falha, do deslize que une na materialidade discursiva a ideologia e o inconsciente. Ao observar o modo de funcionamento do discurso das Orientações curriculares vemos que quando falha, a língua falta. Mas, é possível desfazer a evidência, pois é no movimento dos sentidos que circulam nas diversas políticas públicas de ensino que o sujeito é pego no irrealizado, na possibilidade da resistência. E nessa mesma direção, pode provocar novos deslocamentos de sentido, inversões e rupturas no modo de compreender e ensinar a Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Políticas de currículo. Discurso. Língua. Sujeito.

ABSTRACT

This work, affiliated to the line of research Description and Analysis of Languages, Institute and Education of the Master's degree program on Linguistics/UNEMAT, intends, by the bias of the history of linguistic ideas and of the Discourse Analysis of materialistic line, to analyze, discursively, the public policies of the state of Mato Grosso, in special the Curricular Orientation to reflect on how this and others documents give visibility to discursive forms, that the design of the curriculum join, legitimizing the practices of language teaching. The analyze of State document, Curricular Orientation for the Basic Education of the state of Mato Grosso, gives visibility to a set of sayings that are repeated and (re)updated, in a relationship between language, subject and history. In that manner, by the concept of production conditions proposed by the discourse analysis, among others, it can be understand, within this place of reflection and analysis, the way these documents are drafted and constitute subjects that mean in their relationship with language, identifying themselves as citizens, as schooled subjects. We reflect on the relationship between curriculum, Knowledge and Institution to comprehend how the institutionalization of knowledge about language in Brazil and the process of its production and circulation on Institutes occur. We seek to understand how the individual, affected by language, is questioned in subject by ideology and legitimize it relation with the School, by joining the politics of langue imposed by the State. In this relation constitutes in/by subject-historical capitalist-form who, in turn, produces the process of individualization of the subject by the State, charging it and making the relationship between rights and duties work. We observed this operation in educational public policies in general and, in particular, in the new Curriculum Guidelines, which (re)update the equality republican sense, where the language begins to function as a constitutive lack in the schooling process and in the production of scientific knowledge. This allow us to think about the effects of meaning inscribed in the possibility of the metaphor, the fault game, the slip that unites in the discursive materiality the ideology and the unconscious. By observing the operation mode of the discourse of curriculum guidelines we see that when it fails, lacks the language. But it is possible to undo the evidence, because it is in the movement of meanings which circulates in the various educational public policies that the subject is caught on the unrealized, in the possibility of resistance. And in that same direction, it may cause further displacements of meaning; inversions and breaks on the way of understand and teach the Portuguese Language.

Key words: Curriculum policies. Discourse. Language. Subject.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	
1 O MOVIMENTO DO CURRÍCULO NAS POLÍTICAS DE ENSINO EM MATO GROSSO: O QUE É LÍNGUA MESMO?	13
1.1 Eterno aprendiz: capacitação para “aprender a aprender”.....	15
1.2 Circuito campeão: acelerando o ensino da língua.....	19
1.2.1 Gestar: confrontos e sentidos na construção do currículo.....	21
1.2.2 Política e ensino: a construção coletiva de um currículo.....	24
1.2.3 Mais educação: o tempo, o pátio ou gestos eficientes?.....	31
CAPÍTULO II	
2 POLÍTICAS CURRICULARES: EFEITOS DE SENTIDO	36
2.1 Ressignificando o currículo escolar.....	42
2.2 Orientações Curriculares: política de ensino da língua(gem).....	51
2.2.1 Língua Portuguesa: quando falta, falha.....	54
CAPÍTULO III	
3 POLÍTICAS E ENSINO DE LÍNGUA: A EUCAÇÃO PARA TODOS.....	61
3.1 Língua: homogeneização e uniformização do sujeito.....	69
3.2 Sujeito: lugar de coerções na gramática e na língua.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86

INTRODUÇÃO

O interesse em discutir como se textualizam as políticas públicas de ensino de língua se deu em virtude da realização do I Fórum de Pesquisa em Linguagem, promovido pelo Centro de Estudo e Pesquisa em Linguagem – CEPEL/UNEMAT, em julho de 2007, em que tivemos a oportunidade de participar da criação do Núcleo de Estudos *Instituição, Escrita, Subjetividade* e discutir a importância dos estudos linguísticos realizados na região Centro Oeste. Em especial, tomamos para este estudo as políticas públicas de ensino de língua institucionalizadas no Estado de Mato Grosso através das Orientações Curriculares (OCs).

Neste trabalho, filiamos-nos à História das Ideias Linguísticas articulada com a Análise de Discurso de linha francesa, desenvolvida na França por Michel Pêcheux e, no Brasil, por Eni Orlandi e outros autores. Compreende-se, nesta perspectiva, a linguagem como não transparente, já que a autonomia do sujeito sobre o dizer/significar é ilusória, pois os sentidos são tomados pela relação com a exterioridade; não se prendem ao texto ou ao sujeito. Para isso, interessa-nos saber em que condições de produção as políticas curriculares foram formuladas? Quais são as formações discursivas que as constituem? E ainda, de que modo significam o Currículo, a Escola e o Ensino de Língua Portuguesa?

A Análise de Discurso se constitui na articulação entre Linguística, Marxismo e Psicanálise, tal como formulada por Michel Pêcheux que desloca a noção de transparência e opacidade para compreender a língua, a história e o sujeito. Por essa razão surge como uma teoria de entremeio e define o discurso como seu objeto cuja base é a materialidade linguística. Tal concepção produziu uma ruptura com a concepção estruturalista da língua. Para a Análise de Discurso a língua é uma forma material, que se significa na relação com o histórico e o ideológico.

Trabalhamos, também, as bases de sustentação dos discursos sobre o ensino, buscando entender como os sentidos postos em funcionamento nas diretrizes para a Educação Básica do Estado e disponíveis nos documentos Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, organizam o projeto político pedagógico, o planejamento e outras ações curriculares na escola pública.

Nessa direção, interessa-nos compreender em que formação discursiva as políticas de língua do Estado se inscrevem e como essas políticas se transformam, se repetem e se estabilizam, produzindo um saber sobre a língua. Ao dar visibilidade à legitimação das políticas de ensino de língua, nessas materialidades discursivas, está-se, de algum modo, dando visibilidade à formação da sociedade mato-grossense, à produção do saber científico em Mato Grosso.

Ao realizar este estudo, discutimos questões de língua que envolve o sujeito, a ideologia, o Currículo, a Escola e o Ensino. É nesse funcionamento que procuramos dar visibilidade, pelas análises, como o discurso institucional se inscreve na rede de sentidos que configura a sociedade e significa o sujeito pelo imaginário de cidadão escolarizado.

Adotaremos para o trabalho os procedimentos teóricos analíticos da análise do discurso que permitirão selecionar e descrever o *corpus* que foi constituído e organizado por documentos que registram o caminho percorrido, do início da elaboração e reelaboração, em 2010, do texto preliminar que mais tarde, em 2012, originaria o documento das Orientações Curriculares enquanto política de Estado.

As diretrizes para a Educação Básica do Estado possuem o mesmo funcionamento dos instrumentos linguísticos; (cf. Aurox, 1992) que retoma um imaginário social trazido pelo processo de gramatização da língua portuguesa no Brasil. Para o autor, a gramatização é um “processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (p. 65) que modificaram a comunicação na sociedade e permitiram o domínio de outras culturas. Esses instrumentos linguísticos, enquanto objetos de conhecimento determinados sócio-historicamente são lugares de construção e representação da relação entre Língua, Nação e Estado.

A opção pela História das Ideias Linguística nos permite (re)construir a história dos sentidos do saber sobre a língua e do saber a língua. É nesse sentido que a articulação com a Análise de Discurso torna-se fundamental, uma vez que a perspectiva materialista nos permite mobilizar o nosso objeto de estudo com um objeto discursivo e relacioná-lo com as suas condições de produção e, dessa forma, tomá-lo como documento não transparente, como discurso que produz efeitos de

sentido para os sujeitos e para a história das políticas de currículo no ensino da língua.

Filiar-se à Análise de Discurso materialista é fundamental porque trata da constituição de saberes linguísticos em determinadas conjunturas históricas e tem como principal fundamento reconstruir a história da construção do saber metalinguístico sobre a língua e os modos de sua produção.

Para compreender melhor esse campo científico, é necessário compreender a sua institucionalização. O processo de constituição da área de História das Ideias Linguísticas iniciou-se por volta da década de 1980, conforme (Orlandi, 2001b, p. 08), concebido na França por S. Aurox e trazido para o Brasil em articulação com a Análise de Discurso a partir de pesquisas feitas na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tais pesquisas possibilitaram a constituição do projeto História das Ideias Linguísticas, o qual favoreceu a relação entre outras universidades e instituições de pesquisas no Brasil e exterior. As pesquisas realizadas nesse projeto estão voltadas à construção do saber metalinguístico e à constituição da língua nacional, discutem questões sobre as políticas de ensino de língua, políticas de Estado e especialmente sobre a construção do saber a/sobre a língua.

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo traçamos um percurso das políticas de ensino que fizeram parte da história do saber linguístico em Mato Grosso. No segundo retomamos algumas tradições curriculares que fizeram parte das políticas educacionais do Estado. No terceiro discutimos as políticas de currículo e o modo como trabalham a língua.

Nossa análise vai se construindo num constante movimento entre a descrição e a interpretação, explicitando a determinação histórica dos sentidos e dos sujeitos na relação do currículo, com a avaliação do ensino e aprendizagem, em especial, o da Língua Portuguesa.

1. O MOVIMENTO DO CURRÍCULO NAS POLÍTICAS DE ENSINO EM MATO GROSSO: O QUE É LÍNGUA MESMO?

Neste capítulo, temos por objetivo compreender os sentidos produzidos pelas políticas públicas formuladas para o ensino de Mato Grosso. Para tanto tomamos os conceitos teóricos da Análise de Discurso, de linha francesa, por acreditar que eles nos possibilitam entender como se dão os processos discursivos nas políticas curriculares que compõe o nosso *corpus* de análise, compreendido como arquivo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão (cf. PÊCHEUX, 2010, p. 51), documentos que significam o arquivo como um discurso documental, institucionalizado, memória que acumula sentidos (cf. ORLANDI, p. 59) que se materializam no ensino da língua, especialmente sobre a escrita.

Com os projetos de colonização no início do século XX, foram criados inúmeros municípios e, isso provocou o aumento o fluxo migratório em várias regiões do Estado. Devido ao processo de migração iniciado na década de 1940 e, intensificado na década de 1970 que resultou na Marcha para o Oeste, começou uma política em busca do crescimento econômico e do progresso social para ampliar a política do Estado rumo à modernização e ao desenvolvimento. Logo, foram surgindo novas e diferentes expectativas sobre a Escola e seu Currículo, como forma de atender a demanda escolar e a grande diversidade étnica e cultural dos povos que aqui chegavam.

Neste contexto, a educação refletia um ensino bem distante da realidade social, econômica e cultural dos cidadãos mato-grossenses. Então, o governo criou diversas políticas educacionais para enfrentar o problema do fracasso escolar e diminuir o número de evasão e repetência nas escolas.

No Estado de Mato Grosso, a década de 1990 marcou o início das ações voltadas para a formação continuada de professores. Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394 de 20/12/96, foram formuladas uma série de iniciativas de reorientação curricular e formação continuada, incentivadas pelo Ministério da Educação e por várias Secretarias de Educação estaduais e municipais. Em 1996, começam a organização de novas propostas curriculares no Estado de Mato Grosso. Primeiro, a implantação do Projeto Terra. Depois, do Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA).

Em 1997, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT) institucionalizou o processo, a partir do ato de criação Decreto nº 2.007/1997 os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROS) com o propósito de desenvolver a formação continuada dos profissionais docentes e funcionários da rede pública de ensino. Atualmente os CEFAPROS contam com muitos profissionais, atendendo vários municípios. Estes centros de formação estão distribuídos estrategicamente por polos, a partir de regiões administrativas para atender a todo o Estado.

Neste contexto, como consequência de uma cultura escolar fragmentada, instituída ao longo de décadas, Mato Grosso apresentava um *déficit* considerável na educação, com “[...] elevados índices de repetência (19,5%) e evasão (14,9%), alcançando, em 1997, um total de 34,4% de fracasso escolar” (CBA/MT, 2001, p.12). Com o crescimento sócio econômico e cultural, o Estado cria “orientações curriculares revestida do discurso da valorização da diversidade cultural como as principais características deste Estado [...]” (ibidem). Discursivamente, essas políticas de ensino ao priorizarem apenas o ensino das diversidades regionais e ético-culturais, dão visibilidade ao modo como vão significar a relação dos sujeitos com a língua oficial do Estado.

Diante disso, o governo decidiu reorganizar o Ensino Fundamental, implantando o CBA nas séries iniciais. Em 1998, iniciou-se uma reestruturação do Ensino Fundamental, dando continuidade à política de reorganização e a implantação gradativa do CBA e, conseqüentemente, na extinção do sistema seriado. Em 1999, o governo do Estado propôs a implantação de Ciclos de Formação para todo o Ensino Fundamental. Em 2001, ao ser implantado na rede estadual de ensino, o CBA constituiu-se numa iniciativa político-pedagógica que se denominava como democrática, dando continuidade à política de inclusão social.

No entanto, analisando em que condições de produção esse movimento curricular legitimou o Sistema por Ciclo de aprendizagem, podemos dizer que o objetivo de sua ampliação era “o enfrentamento do fracasso escolar, eliminando a reprovação no primeiro ano de escolaridade e contribuindo para a permanência de crianças na idade escolar no sistema de ensino, garantindo assim, inicialmente, o direito à alfabetização” (CBA/MT, 2001, p.17).

A implantação do sistema de ensino por Ciclos de Formação impôs à Escola outro modelo de Currículo. Assim, cada Ciclo passou a ter a duração de três anos: I Ciclo dos 6 aos 9 anos (Infância); II Ciclo dos 9 aos 12 anos (Pré-adolescência); e o III Ciclo dos 12 aos 15 anos (Adolescência), organizando assim, o Ensino Fundamental – de 1ª a 8ª séries – em Ciclos de Aprendizagem e, com duração de nove anos. Essa hierarquia segue os modelos elitistas de educação, em que os alunos iniciam mais cedo na educação infantil.

Refletindo sobre a implantação dessas políticas de ensino, vimos que o direito à alfabetização, à continuidade e a conclusão dos estudos, ainda hoje, não passam de estratégias políticas para executar planos, metas e propostas de ensino que mudam a cada novo governo.

1.1. Eterno aprendiz: capacitação para “aprender a aprender”

Nos últimos anos, em Mato Grosso, na tentativa de contrapor-se à lógica política do “fracasso escolar”, o governo realizou vários programas de ensino nas diversas modalidades da Educação Básica. Dentre eles, destacamos o Eterno Aprendiz (2006), o Programa de Gerenciamento Circuito Campeão (2007), o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar I (2001) e Gestar II (2008), as Orientações Curriculares (2010) e o programa Mais Educação (2010).

Por meio das secretarias do Ministério da Educação (SEB/MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foram criados vários projetos, programas, currículos e ações para área Educacional, em regime de colaboração com as redes de ensino em âmbito estadual e municipal. O Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola) é um dos espaços de desenvolvimento de programas do Ministério da Educação (MEC) em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Em 2006, o governo do Estado ofereceu aos professores da rede pública um curso de formação continuada, Eterno Aprendiz, ofertado pela SEDUC/MT em parceria com a Fundação Cesgranrio. Esse projeto foi criado com o objetivo de avaliar mais de 300 mil alunos do Ensino Fundamental das escolas estaduais, nas

disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, e ainda capacitar todos os professores efetivos em exercício das respectivas disciplinas.

Segundo Nilma Fontanive, coordenadora de avaliação da Fundação Cesgranrio, ressaltou na época da execução do projeto que ele traria muitas expectativas para melhorar a educação, o que iria refletir na imagem da política educacional, pois “o investimento na educação por parte do Governo Estadual é uma ação de grande importância, tanto na área social como política, pois o desempenho dos educandos acaba destacando Mato Grosso lá fora” (SEDUC/MT, 01-12-2006). Iniciativas políticas como essa do Projeto Eterno Aprendiz mostram um funcionamento discursivo filiado a um modelo de ensino que tem por objetivo tornar visíveis “lá fora” as ações políticas que o governo realiza dentro do Estado. À medida que vamos historicizando a institucionalização destas políticas tocamos suas condições de produção. Para a análise de discurso, “as condições de produção em sentido amplo incluem o contexto sócio-histórico, ideológico” (cf. ORLANDI, 2001, p. 30) e emite efeitos de sentido que mostram como se organiza as relações de poder entre sociedade e instituições.

O Projeto Eterno Aprendiz foi desenvolvido num período de 14 meses, período em que foram feitas 05 (cinco) avaliações, totalizando 100 horas de capacitação, divididas em 05 (cinco) momentos para multiplicadores dos 13 CEFAPROS do Estado. Para o acompanhamento do curso, os docentes receberam 03(três) apostilas subdivididas em 1º, 2º e 3º Seminário de capacitação de professores.

Além de capacitar os professores, o projeto Eterno Aprendiz visava a avaliação dos alunos do Ensino Fundamental da rede pública estadual. Sendo assim, a primeira avaliação formativa foi em Julho de 2006 e a segunda avaliação formativa foi em Outubro de 2006. E, em dezembro de 2006, ocorreu a terceira avaliação formativa dos alunos da 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental da rede pública estadual. Logo depois, foram realizadas a quarta e a quinta avaliação formativa.

Conforme afirmou a superintendente adjunta de Formação, Zilda Fernandes, “Com essa avaliação teremos indícios para diagnosticar as deficiências do processo ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental e isso servirá de base para as próximas formações dos professores que ocorrerão em 2007” (SEDUC/MT, 01-12-

2006). Orlandi (2001) define as formações discursivas como “aquilo que numa dada formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada determina o que pode e deve ser dito” (p. 43), e isso depende do modo como o sujeito é afetado pela língua.

É desta maneira que vão surgindo novas políticas públicas de ensino, que pela compreensão das formações discursivas que as sustentam, apresentam-se sempre como uma proposta criada pelo governo para avaliar, diagnosticar as deficiências do processo ensino-aprendizagem.

Os cursos de capacitação dos professores produzem como efeito de sentido, a responsabilização do professor pelo fracasso escolar, pois cabe a ele solucionar os problemas detectados na avaliação do ensino uma vez que foi capacitado para tal. Para a superintendente de Formação dos Profissionais da Educação Básica da SEDUC/MT, Mônica Agripino, oferecer essa formação aos professores foi uma forma de valorizar a Educação Básica no Estado, pois “[...] a participação de mais de 6 mil professores de Língua Portuguesa e Matemática da rede estadual, foi um marco na educação de Mato Grosso. Os altos índices de participação mostram que o resultado do trabalho foi positivo” (Idem).

Portanto, o resultado já é considerado bom pela quantidade de professores nos encontros de formação por compreender que a formação continuada tem interferência direta na realidade cotidiana na área de língua portuguesa e matemática. “Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (cf. ORLANDI, 2001, p. 46). Daí em diante, pelo efeito do trabalho da ideologia, podemos dizer que o fracasso, o insucesso já não é mais problema do governo, pois ele já fez sua parte capacitou aos professores.

A superintendente elogiou os professores que participaram dessas formações em todos os pólos do Estado, dizendo: “estão de parabéns, especialmente pelo empenho nessa ‘força tarefa’ que é a luta pela melhoria da qualidade do ensino e dos indicadores educacionais no Estado” (Idem). Seu discurso filia-se à memória discursiva, “o modo da impressão do sentido-lá, com a memória já trabalhada pelo esquecimento” (cf. ORLANDI, 2001, p. 49), de que todos são responsáveis pela melhoria da qualidade da educação e produz o efeito de que o dever do

administrativo, do Estado fica restrito a oferecer Cursos e Programas de capacitação.

O Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007, pelo Instituto de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira, para medir a qualidade do sistema educacional brasileiro, avalia o rendimento escolar pela taxa de reprovação e pelo desempenho dos alunos nos exames padronizados pela Prova Brasil e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tais exames ocorrem nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no último ano do ensino médio. Embora considerado pelo Governo Federal como um índice de qualidade da educação, o IDEB ainda apresenta muitas limitações, não avalia a condição de renda dos alunos, investimentos feito na escola, qualificação profissional, trabalho pedagógico, gestão e ensino.

No entanto, apesar das limitações, é quem dá visibilidade ao que está bom ou ruim para o governo, segundo a teoria que o sustenta, pois é capaz de medir em índices o desenvolvimento da educação. Assim, o que se percebe é que seja em relação à qualidade ou em relação às estruturas do ensino, há uma discursividade que silencia o papel de professores e alunos enquanto sujeitos históricos dos processos de implantação de novas políticas.

O conceito de silêncio para análise do discurso é fundamentalmente importante para compreender a forma de materializar o não dito. Por isso, Orlandi (2007) distingue:

a) o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significativo, produzindo as condições para significar; e b) a política do silêncio, que se subdivide em: b 1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as "outras" palavras); e b 2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido do dizer em uma certa conjuntura) (p. 24).

Esse movimento de sentidos para o silêncio nos faz compreender que são modos diferentes de significar que nos permite compreender o discurso e nos relacionarmos com o mundo e com as pessoas. Nesta perspectiva teórica, as políticas públicas sobre a aprendizagem no espaço da escolarização tem significado o professor como um instrumento de tal modo que essa forma *sujeito escolarizado* se filia a uma epistemologia positivista e produz sentidos para a posição sujeito-

professor enquanto condicionada por um constante *vir a ser aprendiz*, aquele *em vias de ter condição de* e não como um sujeito *na posição de* (cf. PFEIFFER, 2002, p. 13). Isto dá visibilidade a uma formação discursiva que determina a posição dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização. No entanto, o sujeito deveria estar na posição de sujeito da língua e não eterno aprendiz, o que nos mostra como a língua é concebida no programa.

Podemos, então, perceber os modos pelos quais os sentidos vão sendo apagados na história das políticas educacionais do Estado de Mato Grosso, pois elas movimentam sentidos de que o professor deve ser “um eterno aprendiz”, pois a educação pode ser melhor e isso depende da “competência” alcançada pelo por ele, a quem o Estado imputa toda a responsabilidade sobre o ensino da Língua Portuguesa. O problema não é participar dos processos de formação continuada, mas da concepção constitutiva dos programas, em especial, da relação língua e sujeito.

1. 2 Circuito Campeão: acelerando o ensino da língua

O Programa Circuito Campeão foi criado pelo Instituto Ayrton Senna, fundado pela família Senna como uma homenagem ao tricampeão de Fórmula 1, Ayrton Senna, que faleceu num acidente em Ímola, em 1º de maio de 1994. A implementação do Programa foi uma iniciativa do governo do Estado de Mato Grosso que buscou uma instituição privada para realizar políticas de alfabetização e de acompanhamento de resultados nas 04 (quatro) primeiras séries do Ensino Fundamental.

O Instituto Instituto Ayrton Senna ofereceu diversos Programas Educacionais e foram realizados em diversos Estados brasileiros com a finalidade de diminuir o número de reprovação nas séries iniciais e acelerar a aprendizagem dos alunos. O Programa Se Liga foi adotado como política pública nas redes municipais e estaduais de ensino para ajudar na correção do fluxo escolar. Alfabetizava crianças que estavam defasadas nos estudos porque repetiram várias séries por não saberem ler nem escrever.

O Programa Acelera Brasil introduziu na rede educacional o imaginário de uma cultura de gestão eficaz, focada em resultados, que visava combater os principais problemas do sistema de ensino: os baixos níveis de aprendizagem, a repetência e a distorção idade/série. Em um ano, o aluno deveriam desenvolver competências e aprender conteúdos correspondentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, para recuperar de 2 a 4 anos perdidos em repetências, voltando às turmas regulares.

O Programa Gestão nota 10 oferecia a capacitação e ferramentas aos diretores de escola e equipes das secretarias de educação para gerenciarem melhor o aprendizado, trabalhando com indicadores e estabelecendo metas a serem cumpridas para melhorar a má qualidade de ensino.

E por fim, o Programa Circuito Campeão que gerenciava e acompanhava o aprendizado nas redes de ensino municipais e estaduais para evitar o analfabetismo, a repetência e o abandono escolar do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Depois, também criaram o Programa Fórmula da Vitória que era voltado aos alunos do 6º ao 9º ano, defasados em alfabetização ou que apresentavam dificuldades de leitura e escrita.

Diante de tantos Programas Educacionais, vimos que o Estado entrega a produção das políticas de ensino para as instituições privadas. As condições de produção dos Programas oferecidos pelo Instituto Ayrton Senna; Se Liga, Acelera Brasil, Gestão Nota dez, Circuito Campeão e Fórmula da Vitória nos revela que há uma transferência da responsabilidade do Estado para uma empresa privada, pois cabe ao Estado o dever de oferecer políticas de ensino para a Educação pública.

No entanto, ele transfere a sua responsabilidade para o Instituto Ayrton Senna, assim contribui apenas legalmente para propiciar a participação de uma instituição privada na elaboração e execução de políticas que tem por objetivo resolver os problemas encontrados no ensino público como a evasão, repetência nas séries iniciais.

Em 2007, o governo do Estado de Mato Grosso tinha uma preocupação legítima com os baixos índices de aprendizagem, a repetência e a distorção idade/série presente nas escolas da rede pública. Implantar o Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna significava superar a pontuação baixa obtida na avaliação do IDEB.

As condições de produção do Programa Circuito Campeão nos mostra que ele tinha como objetivo: o sucesso de todos os alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, de maneira a atuar preventivamente para que as redes de ensino não produzissem o fracasso e, conseqüentemente, alunos com distorção idade/série. Além disso, ele também pretendia desenvolver habilidades em leitura, escrita e matemática, com o objetivo de diminuir a repetência e acelerar o ensino através da instituição de práticas gerenciais e avaliações sistemáticas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Tais objetivos, ainda que não atingidos, mostram que o direito à alfabetização, à continuidade e a conclusão dos estudos não passam de estratégias políticas. Embora o programa tenha instituído as práticas gerenciais e as avaliações sistemáticas durante o processo de aprendizagem, não atingiu a sua meta.

Entretanto, a prática do Programa Circuito Campeão e dos outros Programas de Ensino do Instituto Ayrton Senna implantados na rede pública não efetivaram melhorias na qualidade do ensino no Estado de Mato Grosso, mas discursivamente podemos dizer que, pelo efeito do atravessamento ideológico, o Programa elaborado por uma empresa privada resolveu problemas do ensino público do Estado, pois reduziu o número de repetências e a distorção idade/série.

Todavia, ainda que “acelerando a aprendizagem”, o Estado não garantiu aos alunos o que é seu por direito: aprender a língua portuguesa e a matemática. Apenas responderam à prova que os avaliou conforme prescrevia as orientações dadas pelos professores as quais lhes foram instruídas nos cursos de capacitação.

1.2.1 Gestar: confrontos e sentidos na construção do currículo

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar I) foi implantado como projeto piloto no Estado de Mato Grosso em 2001, por meio da adesão de Estados e Municípios, no início, destinado às séries iniciais (1º ao 5º ano). Mais tarde, para que atendesse à demanda do Estado, foi desenvolvido o Gestar II, destinado às séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

A partir de 2008, este Programa foi executado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com o Centro de Formação Continuada de Professores (CFORM) da Universidade de Brasília (UnB), que integra a Rede Nacional de Formação Continuada. Desta forma, percebemos que essas políticas foram produzidas pela universidade em aliança com o Estado, cujo efeito é legitimar as políticas de ensino pela relação com a ciência.

O Programa Gestar II tinha por objetivo atender as necessidades de atualização dos profissionais das séries finais do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática, visando melhorar sua capacidade de compreensão e intervenção sobre a realidade sociocultural.

Sobre o programa,

a própria sigla GESTAR faz remissão a um jogo parafrástico com gestão, ação de gerir, administrar, governar, dirigir, regular: está sendo gestada e implementada mais uma política educacional. Também pode remeter a “gestação”, que corresponde ao período de desenvolvimento do embrião a partir de sua concepção. E nesse aspecto, há o efeito do “vir a ser”, ou melhor, “do que ainda não é” (BRESSANIN, 2013, p. 103).

Nesse sentido, o professor “eterno aprendiz” é condicionado a um constante “vir a ser”, pois precisará fazer cursos contínuos para ampliar a formação “que ainda não tem” e assim, tornar-se mais competente. É desse modo, que também compreendemos o funcionamento do discurso do GESTAR II, um discurso produzido pela fabricação do *consenso político* (cf. PFEIFFER, 2010, p. 98) que apaga o lugar político do professor nos cursos de formação continuada proposto de governo do Estado.

Em relação ao currículo de Língua Portuguesa, o programa Gestar II afirma se organizar em torno de questões que já, há algum tempo, fundamentam o seu ensino-aprendizagem. Pelo seu alcance, tais questões “têm uma função irradiadora, capacitando o professor para a abordagem autônoma de outros pontos do currículo para os dois ciclos em que trabalha” (BRASIL, 2008, p. 35, Guia Geral do Gestar II). Vale destacar o efeito de sentido produzido pela expressão ‘irradiação’, pois ela subentende uma ação de transferência de, pois a irradiação pressupõe uma fonte da qual os raios tem origem. Logo, o programa concebe ao professor como aquele que vai irradiar o conhecimento.

Tomando a materialidade linguística como espaço do trabalho da ideologia, podemos dizer que produz sentidos que colocam o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência (cf. ORLANDI, 2001, 46), pois a ideologia faz parte da constituição do sujeito e dos sentidos.

A proposta pedagógica do Gestar II de Língua Portuguesa, então, organiza-se:

para o desenvolvimento do professor (e conseqüentemente do aluno), a partir da discussão e da análise das situações sócio-comunicativas, tendo o texto como eixo central da resolução dos problemas. Nos Cadernos de Teoria e Prática, busca-se evidenciar que, no trabalho com a linguagem, se privilegia o uso da Língua como atividade social e comunicativa em que os interlocutores atuam em um espaço cultural e histórico [...] A concepção Central no Gestar II da linguagem como interação já esclarece a importância do trabalho com a Língua Portuguesa, na medida em que a aprendizagem é sempre um processo de interação, seja como professores, seja como os colegas (ideia básica do desenvolvimento proximal), seja com documentos ou outras manifestações humanas. O desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, o qual se evidencia na oralidade, na leitura e na produção de textos, é a garantia de seu melhor desempenho como relação ao desenvolvimento dos demais conteúdos curriculares (BRASIL, 2008, p. 36, Guia Geral do Gestar II).

O programa Gestar II adota a concepção de linguagem sociointeracionista, concebe a língua como atividade de trabalho dos interlocutores. Desse modo, a formação do professor e o desenvolvimento das ações de ensino e aprendizagem devem privilegiar o processo de significação que considere o texto e as suas relações intertextuais, definidas sócio-historicamente pela cultura, pois nos cadernos de Teoria e prática, Linguagem e Cultura, encontramos; “a língua tem regularidades, um sistema a ser seguido. Mas, como é um sistema aberto, a língua oferece inúmeras possibilidades de variação de uso, que criam, junto com o contexto, interações sempre novas e irrepreensíveis” (BRASIL, 2008, p. 19, LP-TP1, GESTAR II).

Dessa maneira, tanto na teoria como na prática para o programa o uso da língua é entendido como uma atividade social e comunicativa em que os interlocutores atuam em um espaço cultural e histórico. A proposta do GESTAR II parte do pressuposto de que a significação se produz na cultura e o sentido na interação verbal entre os interlocutores.

Entretanto, para a teoria do discurso a língua é compreendida na sua condição de materialidade que considera a língua na sociedade e na história. O sentido tem seu processo de constituição como algo fundamentalmente histórico, vinculado a um trabalho da rede de memória. Assim, “como ocorre com o sujeito, o sentido nunca é individual, nem tampouco apresenta-se como já produzido” (FERREIRA, 2008, p. 193). Desse modo, o sentido não está no sujeito, mas nos efeitos do pré-construído, isto é, no que é dito antes.

Todos estes Programas nos convocam a refletir sobre a concepção de currículo para compreendermos que a constituição das políticas linguísticas de ensino, uma vez que para nós os sentidos são filiados a memórias e as suas condições de produção nas quais se constituem os sujeitos e, nesse caso, a sua relação com as políticas públicas.

1.2.2 Política e ensino: a construção coletiva de um currículo

Após dez anos de implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem, o Governo do Estado, através da SEDUC, CEFAPROS e Universidades elaboram as *Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso*. O governo impôs a leitura e reelaboração do texto preliminar que mais tarde resultaria nas novas políticas curriculares da seguinte forma:

Apresentamos a vocês Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso que foram construídas no primeiro momento pelos consultores – especialistas de diferentes áreas de Conhecimento, professores da UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso e Unemat – Universidade Estadual de Mato Grosso, sob a coordenação da **Prof^a Dr^a Acácia kuenzer**. [...] As OCs foram apreciadas numa primeira leitura realizada por grupos de professores da **Sueb e Sufp**, que apresentaram propostas de reformulação e sugestões. Na sequência, encaminhadas aos **Cefapros** para serem discutidas e avaliadas e cujas contribuições foram apresentadas no Seminário Integrador de 23 à 27/03/10 (Informativo, OCs/MT, 2010, grifos do próprio documento).

Como se vê, há um ritual linear e hierarquicamente definido para que o documento fosse instituído. Num primeiro momento foi apreciado por professores da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e da Universidade Estadual de Mato

Grosso (UNEMAT); na sequência, pela SUEB (Superintendência de Educação Básica), pela SUFP (Superintendência de formação dos profissionais da Educação Básica) e depois encaminhada aos CEFAPROS até resultarem em um Seminário Integrador que deveria ser realizado no período de 23 a 27 de março de 2010.

O documento, Orientação Curriculares (OCs) é construído no primeiro momento pelos consultores da secretaria de Educação e especialistas de diferentes áreas do conhecimento. Por fim, a proposta curricular chega aos CEFAPROS em forma de texto preliminar para ser discutido e avaliado em um Seminário Integrador. Discutir e avaliar em forma de seminário é uma prática que parafraseia o sentido de diálogo democrático, pois não é em um seminário que se estuda e reflete sobre um documento cujo pré-construído é dado de largada: sua formulação contou com professores universitários e consultores.

Para a realização do Seminário Interno nas Escolas, o Estado determinou:

A gestão da Escola **deverá**:

- **Promover** a participação da comunidade escolar no Seminário Interno, nestes três dias letivos;
- **Convidar** as lideranças comunitárias: sindicato, presidente de Associação de Bairros, líderes religiosos, movimentos sociais e outros para a discussão;
- Os professores **devem** reunir-se por área de conhecimento e suas respectivas disciplinas (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências Naturais e Matemática); por níveis de Ensino (Fundamental e Médio); por modalidades e especificidades (Educação: Indígena, de Jovens e Adultos, do Campo e Quilombola);
- **Deverão** ser incluídos nas discussões os textos preliminares da Educação: Ambiental; em Direitos Humanos; Gênero e Diversidade Sexual; das Relações etnicorraciais (Informativo, OCs/MT, 2010, grifos do autor).

Conforme ordenou o Estado, “a gestão da Escola **deverá** [...] os professores **devem** reunir-se por área de conhecimento [...] **Deverão** ser incluídos nas discussões os textos preliminares [...]”. O emprego dos tempos verbais materializa o discurso de um ordenamento de ideias, determinando o tempo e marcando o espaço, uma vez que se ouvirá “as lideranças comunitárias: sindicato, presidente de Associação de Bairros, líderes religiosos, movimentos sociais e outros para a discussão”. Logo, no jogo dessas discursividades, há uma disciplinarização das ideias não só do currículo, mas de suas práticas. Ideologicamente, o discurso do diálogo produz um efeito de democracia que permite a todas as organizações sociais a participação na “construção” do documento que se preocupa com o ambiental,

com os direitos humanos, gênero e diversidade sexual e com as relações etnicorraciais.

O ritual de participação na avaliação do documento ainda prescreve as ações de cada grupo de trabalho:

- **Compreensão do texto:** Observar e apontar trechos que apresentem dificuldades de entendimento, termos ou conceitos que careçam de melhor definição ou explicação;
- **Conteúdo do documento:** Observar se o texto atende e esclarece os fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Básica.
- **As propostas de eixos articuladores, capacidades e conhecimentos:** observar se contemplam a área e a necessidade dos alunos de sua escola. São conhecimentos significativos e relevantes para o desenvolvimento cognitivo e/ou vida prática dos alunos?
- **A metodologia e o processo de avaliação:** observar se atendem às necessidades do processo ensino e aprendizagem; são adequadas ao tempo e ao espaço de produção de conhecimento dos professores e alunos?
- **O documento, em termos gerais:** contempla identidades e culturas de Mato Grosso? (história, geografia, manifestações culturais, diversidades, literatura etc.), (INFORMATIVO, OCs/MT, 2010, grifos deles).

Como se textualiza esse informativo, há uma linearidade, um círculo que constitui passo a passo a regularidade do dizer do Estado em determinar que as Escolas deveriam apreciar as contribuições realizadas, sistematizá-las, conforme indicava o roteiro, e levá-las ao Seminário Municipal. Depois, ao Seminário Regional–Cefapros em que seus representantes deveriam apreciar as contribuições encaminhadas pelas escolas, sistematizá-las, conforme roteiro proposto, e encaminhá-las para sistematização nos Grupos de Trabalho. Ao término do Seminário Regional, os Cefapros deveriam enviar as contribuições feitas para a Prof^a Dr^a Acácia Zeneida Kuenzer que, juntamente com outros consultores da SEDUC/MT, iria avaliar o material enviado e encaminhar para a impressão.

Durante o percurso de reelaboração,

[...] esse texto, que resulta da contribuição de um grupo de professores da rede, das universidades e de especialistas da SEDUC, constitui-se, portanto, em pré-texto e pretexto para um ampliado e profundo debate, que começará nas escolas, passará pela discussão nos Municípios e culminará em Seminários Regionais, até que, produzindo os consensos possíveis, o texto final possa ser assumido como documento organizador da Educação

Básica no Estado de Mato Grosso, por expressar não apenas a posição do Governo, mas a vontade das escolas e das comunidades acerca da educação que podemos oferecer, principalmente, a educação que queremos oferecer, na perspectiva da emancipação humana, viabilizada por uma organização social cada vez mais justa e democrática (OCs: Texto Preliminar/MT, 2010, p. 12-13).

O recorte acima mostra que o documento preliminar funciona como um “pré-texto e pretexto” para o Estado implantar suas políticas educacionais numa perspectiva que se diz democrática e humanitária, pois o debate começou nas escolas, passou pela discussão nos municípios e terminou com os seminários regionais.

Há uma formulação discursiva presente no texto preliminar que mostra a posição do governo sobre a “educação que podemos oferecer” em relação à posição das Escolas a “educação que queremos oferecer”, e nos permite entender que no exercício da democracia as políticas de ensino são produzidas a partir de um movimento de consensos políticos, uma vez que o documento passa pelo percurso com o fim de ser ratificado, pois vem legitimado pela ciência que o constituiu.

O processo de elaboração e reelaboração dessa política do Estado para orientar o ensino, constitui-se como um ato político que com a colaboração das instituições envolvidas legitimam e autorizam o Estado manter uma hierarquia de poder. Publicado em 2012, após três anos de construção, a nova política de currículo foi implantada nas escolas para orientar os planejamentos e ações pedagógicas. As Orientações Curriculares foram publicadas em coletânea por área de conhecimento: Concepções para a Educação Básica, Área de Linguagens, Diversidades Educacionais e outras.

Ao analisar as condições de produção, percebemos que o ritual, a construção coletiva das políticas curriculares dá visibilidade às formações discursivas e imaginárias que estão presentes nas atuais diretrizes educacionais do Estado de Mato Grosso. Tomemos o excerto a seguir.

A organização das orientações curriculares pressupõe uma ação política de caráter epistemológico que leva em consideração a ideia de que o currículo é uma construção de conhecimentos voltada para a **formação humana** resultante de uma mediação sócio-histórica e cultural. Daí a importância desta ação dialógica entre Seduc, Cefapros, assessorias pedagógicas, escolas, universidades,

movimentos sociais e comunidade na construção coletiva deste documento (OCs: Linguagens/MT, 2010, p. 07, grifos nossos).

Tais políticas são criadas pelo governo Estadual em aliança com a comunidade acadêmica que produz o saber científico e, colabora, ajuda o poder administrativo, a Secretaria de Educação construir um discurso sobre a avaliação ‘emancipatória’, própria de uma educação humanizadora que considera a realidade do aluno, respeitando o desenvolvimento biológico e a interação social. Mas, superar a avaliação seletiva e classificatória impostas pelo Estado como espaço do controle dos índices, passa a ser parte de um processo de trabalho pedagógico que não deve ser reduzido a conceitos e julgamentos isolados.

O funcionamento discursivo do documento produz, no ensino de Mato Grosso, o sentido de feito inédito em razão de se propor como uma “ação dialógica” e um “debate aberto” na construção coletiva de um currículo escolar. No entanto, resulta de uma “ação política” que acontece dentro de uma hierarquia de poder, pois o Estado através da SEDUC/MT cria as políticas de ensino, depois entrega aos CEFAPROS, que através das assessorias pedagógicas, repassam às Escolas para orientar o seu planejamento curricular e suas ações pedagógicas.

As posições institucionais mostram que o discurso é engendrado pelas relações de força que são exteriores à situação do discurso. Assim, as relações de sentido possíveis nesse documento se dão em condições externas. Embora afirme que resulta de uma “ação dialógica”, aberta ao debate público, não deixa de se constituir num discurso autoritário. Isto é, um discurso fechado que em seu modo de funcionamento silencia o ensino da língua portuguesa.

Orlandi (2009) caracteriza três tipos de discurso:

O discurso lúdico é aquele em que o objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos *polissemia aberta* (o exagero é o *non-sense*). O discurso polêmico, mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma *direção*, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se o diz, o que resulta na *polissemia controlada* (o exagero é a injúria). No discurso autoritário o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na *polissemia contida* (o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de

comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem (p. 15-16).

Dentre esses tipos de discurso, o discurso pedagógico é caracterizado como um discurso autoritário porque os sentidos que circulam na Escola são determinados por uma voz que, geralmente, ocupa a posição de representante da ciência, detentora do saber e da verdade. Na sala de aula, essa posição pode ser ocupada pelo professor, pelos manuais didáticos, pela proposta pedagógica da escola que não abre espaço para interlocução entre os sujeitos envolvidos. Assim, os sentidos que circulam para o referente são determinados por um deles, de acordo com a posição que ocupa na hierarquia de poder.

Desta maneira, podemos classificar o discurso pedagógico das OCs como autoritário, pois a produção dos sentidos na Escola é marcada pelas posições ocupadas por professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem como “meros irradiadores” da política linguística de ensino da língua portuguesa.

Nesta filiação teórica, pensar discursivamente uma formulação que se materializa na estrutura da língua, é tomá-la como se fosse tecido com fendas; é considerá-la como sendo afetada pelo cruzamento de múltiplas vozes que enunciam filiadas aos mais variados espaços ideológicos.

Desta forma,

interpõe-se um funcionamento discursivo em que se articulam Estado/língua/ciência pela inscrição em uma memória do dizer sob efeito dos pré-construídos que retomam o que “já dito” em políticas anteriores, apagando assim, o sentido de democracia, igualdade e cidadania nas novas Orientações Curriculares (SILVA, 2007, p. 148).

Discursivamente, a linearidade dá visibilidade às formações discursivas que vão constituindo o documento em estudo, o “já dito” em políticas anteriores. Pêcheux (2009) define o Interdiscurso, “memória do dizer, como algo fala, sempre antes, em outro lugar, independentemente” (p. 149), isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas. A interpelação dos indivíduos em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação com a formação discursiva que o domina e se realiza através do interdiscurso que fornece a cada sujeito sua realidade, enquanto um sistema de evidências e de significações. Essa identificação imaginária do sujeito está no fato de que os elementos do interdiscurso, enquanto pré-construído e

processo de sustentação que constituem os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito.

O interdiscurso no eixo de (Courtine 1984, *apud* ORLANDI, 2001, p. 32-33): “representa – no eixo vertical, formulações feitas. E, o intradiscurso – no eixo horizontal, a nova formulação, pois o dizer surge no exato momento em que se cruzam os dois eixos o da memória já constituída e o do acontecimento novo”. No eixo vertical, temos as formulações já produzidas, o “já dito” em políticas anteriores como o Ratio Studiorum, a LDB de 1971, a LDB de 1996 entre outras.

No final do século XVI foi elaborado pelos jesuítas o Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu, método de ensino que se expandiu rapidamente na Europa e no Novo Mundo, tendo como principal objetivo levar a fé católica aos povos que habitavam estes territórios, pois aos olhos de Pero Magalhães Gandavo, eles não tinham as letras F, nem L, nem R, então não possuíam Fé, nem Lei, nem Rei. Segundo Leonel Franca (1952:11), a Razão dos Estudos (o Ratio Studiorum) constituiu-se no século XVI, foi promulgado em forma de Lei em 1599, normatizava e prescrevia regras para a prática de ensino nos Colégios da Companhia de Jesus, este documento pedagógico se tornou um dos mais citados e conhecidos da história.

A pedagogia dos jesuítas distinguiu-se com facilidade, pelos traços comuns, dos outros estabelecimentos de ensino existentes na mesma época. O autor analisa o modelo educacional dos jesuítas proposto no Ratio Studiorum, mostrando como era a experiência pedagógica dos jesuítas, o regulamento dos cursos programas e disciplinas das escolas da Companhia, permite conhecer o Código de Ensino dos Jesuítas e as ideias pedagógicas que determinavam as atividades educativas da Companhia de Jesus, a racionalidade a serviço dos Portugueses e da doutrina cristã-ocidental.

O século XVI é muito importante para a Companhia, pois é palco das primeiras experiências educacionais, principalmente através da fundação dos colégios. O Ratio Studiorum era composto de trinta conjuntos de regras, como um manual de organização e administração escolar, trazia as normas que deveriam ordenar as instituições de ensino para produzir uma formação uniforme a todos. E, hoje, ainda servem de base para um modelo de ensino seriado que é fragmentado, disciplinar e com o tempo determinado.

Mais tarde, foram formuladas novas políticas de ensino como os PCNs em (1997), o Eterno Aprendiz (2006), o Circuito Campeão (2007), o Gestar II (2008) entre outras. É preciso compreender que todas as políticas de ensino anteriores não funcionam isoladamente, ao contrário, estão filiadas a uma disciplinarização das ideias impostas pelo Governo Federal enquanto política de homogeneização de índices equiparados aos índices internacionais considerados aceitáveis.

Desta forma no eixo horizontal, temos a nova formulação, o dito pelas OCs, em 2010. Logo, teremos novas formulações produzidas por um movimento de sucessivas políticas criadas para organizar o ensino da língua portuguesa na Escola. Nesse sentido, passamos a análise de um novo Programa Federal.

1.2.3 Mais Educação: o tempo, o pátio ou gestos eficientes?

O Programa Mais Educação foi criado em 27 de janeiro de 2010, pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083. Trata-se de uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da chamada Educação Integral.

Com essa ação inicia-se uma construção intersetorial, entre as políticas públicas educacionais e sociais, **para a diminuição das desigualdades educacionais, a valorização da diversidade cultural brasileira** e, atendendo ao princípio da Educação Integral, que compreende o direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária, como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática (Decreto nº 7.083/2010, *apud* SEDUC/MT, 2013, p. 01).

Desta maneira, o Governo Federal propõe o Programa Mais Educação. Observamos que o advérbio de intensidade “mais” põe em relação de sentidos Escola e tempo. Ou seja, ter mais educação significa ficar mais tempo na Escola. Por isso, esse tempo deve ser maior, integral. Sendo assim, parafraseia o sentido de Escola privada, de alguns países ricos que, funcionam em tempo integral. A paráfrase para a análise de discurso é representada assim como “o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado” (Orlandi, 2001, p. 36). Assim, ser de tempo integral também pode ser

remetida à questão da defesa da diversidade cultural, razão pela qual a escola acaba se ocupando de atividades de entretenimento e não somente de atividades de produção do conhecimento.

Como se não bastasse, a Educação Integral é tomada pelo Programa como condição para uma sociedade republicana e democrática, pois agora ela terá mais tempo para envolver-se com outros atores sociais, dentre eles, a comunidade e a família: “Essa estratégia visa promover a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação, as famílias e demais “atores sociais” (SEDUC/MT, 2013, p. 02). Nessa hierarquia do poder, co-responsabiliza-se a família pelo sucesso escolar na execução das ações políticas do Estado na Escola, uma política institucionalizada há muito tempo nas normativas constitucionais do país.

Foucault (1987-2009) quando trata em seus estudos do *corpo* como força de trabalho, afirma que essa relação é possível se ele está preso num sistema de sujeição; o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Desta forma, podemos dizer que no ambiente pedagógico professores e alunos estão sujeitos à trabalhos que obrigam-lhes a cumprir as determinações do Estado. A própria estrutura da Escola, a ocupação do espaço físico, as divisões em disciplinas, ciclos de formação humana, o uso da metalinguagem, constituem-se em uma estrutura organizada para a manutenção do saber metalinguístico que é legitimado e autorizado na escola.

Dessa forma, o poder produz saber e as relações de poder entre Estado/língua/sujeito não podem ser praticadas a partir de um sujeito que seria livre em relação ao sistema político para produzir este saber. Ao contrário, o sujeito que produz saber científico também é constituído pelas relações de poder de uma determinada época. Portanto, “não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder/saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento” (FOUCAULT, 2009, p. 27). O ambiente pedagógico é atravessado por formações discursivas que determinam o que “pode” e “deve ser” ensinado nas salas de aula.

Compreendemos o papel da instituição escolar, nesse trabalho, tal como o de um *aparelho ideológico* do Estado, articulador das relações entre produção de

saberes e modos de exercício do poder. Retomamos a descrição de determinadas instituições, ou seja, aquelas que, num dado momento histórico, constituem peças na engrenagem de um tipo específico de sociedade, que Foucault (2009) nomeou como instituições disciplinares.

Assim, essa “hierarquia de vigilância” do trabalho pedagógico continua e funciona,

[...] como toda superfície de contato entre o corpo e o objeto que o manipula, o poder vem sem se introduzir e amarra-os um ao outro. Constitui um complexo corpo-arma, corpo instrumento, corpo-máquina. [...] O corpo, tornando-se alvo dos novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber. Corpo do exercício mais que da física especulativa; corpo do treinamento útil e não da mecânica racional, mas no qual por essa mesma razão se anunciará um certo número de exigências de natureza e de limitações funcionais (Foucault, 2009, p.148-149).

Segundo o autor, as relações de poder entre Estado/língua/sujeito não se dá fora do político que constitui uma certa ciência, mas, ao contrário, pois o sujeito que conhece os objetos é efeito dessas implicações fundamentais da relação do poder-saber e de suas transformações históricas. Por essa razão, “uma posição de sujeito de direito que se constitui no lugar mesmo da negação desse direito de submeter-se livremente às leis” (cf. SILVA, 2007, p. 150) é que sustentam o poder administrativo do Estado pelo Jurídico.

Na legislação educacional brasileira, a Educação Integral está presente nos artigos 205, 206 e 227 da Constituição Federal; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei no 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei no 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei no 10.179/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei no 11.494/2007). A Educação Integral aparece como uma possibilidade de formação integral da pessoa e apresenta como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para 07 (sete) horas diárias.

Atualmente, o Programa Mais Educação vem sendo implementado pela Coordenadoria de Projetos Educativos, pela Superintendência de Educação Básica pela Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. O Estado deseja alcançar a meta

estipulada até 2020 de que 50% de todas as escolas da rede estadual estejam ofertando a educação em período integral.

Segundo a relatora do Programa Mais Educação de Mato Grosso, Simone Cristina Rubim Ferreira, é prioridade do “Programa Mais Educação as unidades que estejam em localidades onde existem alunos em situação de vulnerabilidade e as unidades que obtiveram baixa pontuação junto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)” (SEDUC/MT, 2013). Ou seja, nessa formulação, o programa é compreendido como uma solução para aumentar a taxa de sucesso para atender os mecanismos de avaliação que subsidiam as ações do Estado ao mesmo tempo como recrutamento de crianças em situação de risco social. Assim, discursivamente, a escola integral não visa apenas à formação do aluno enquanto espaço de aprendizagem e construção do saber, mas de assistência social.

O Estado pelo funcionamento do poder jurídico legitima as normativas criadas para o ensino, na gestão das escolas há a instituição de Conselhos Escolares. Ou seja, instituem no próprio ambiente da escola, os mecanismos de vigília e controle, pois caso as políticas não sejam executadas, a primeira repressão acontece lá mesmo no seu interior, uma vez que é usada como um aparelho ideológico para intensificar a utilização do tempo, pois como afirmou Foucault, a sua organização enquanto aparelho de controle, visava:

[...] desviar o caráter linear e sucessivo do mestre; regulava o contraponto das operações feitas, ao mesmo tempo, por diversos grupos de alunos sob a direção dos monitores e dos adjuntos, de maneira que cada instante que passava era povoado de atividades múltiplas, mas ordenadas; e por outro lado o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos impunha a todos normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como virtude (FOUCAULT, 2009, p. 149).

Como mostra o autor, o controle do tempo produz efeitos de sentido, o que pelo efeito do trabalho da ideologia, dá visibilidade ao Programa Mais Educação com o objetivo de manter o aluno mais tempo na escola, seja para ocupar um espaço, seja para reafirmar que o problema é mesmo as condições de produção do aluno, pois o tempo para ele está dado. Esta concepção nos remete ao conceito de interdiscurso que para Orlandi (2001) é “todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E, isto é o efeito do interdiscurso” (p.

33). Sendo assim, a escola de tempo Integral é a condição que o Estado oferece para cobrar o resultado: melhor desempenho nos índices. Uma vez oferecida, resta ao aluno absorvê-la, efeito de sentido que apaga as condições de produção do aluno. Nota-se que em nenhum momento, o Programa trata das condições de infraestrutura da escola e dos processos de formação de professores frente às mudanças dos últimos séculos.

Nesse aspecto, retomamos as palavras de Foucault (2009, p.147): “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente”. E no controle do ensino a ser desenvolvido, procura-se aumentar o tempo empregado nas atividades escolares, o controle ininterrupto, a anulação de tudo o que possa perturbar e distrair para se constituir um tempo integral. O Programa Mais Educação (im)põe a escola um cronograma que visa disciplinar o tempo de estudo dos alunos e controlar os horários de execução de atividades para garantir que a atuação pedagógica que nela se realiza se torne mais eficiente, ao mesmo tempo que pelo discurso, produz uma retirada das crianças em condições vulneráveis das ruas e atribui à escola a função de regenerá-las.

O Programa Mais Educação pode ser compreendido como uma estratégia para elevar a média das escolas da rede pública estadual na avaliação do IDEB, pois o governo procura construir uma boa imagem sobre a educação que se faz em Mato Grosso.

Percebemos que as políticas de ensino constituem uma prática em que “[...] o silêncio não é o vazio, ou o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa. Isso nos leva à compreensão do “vazio” da linguagem como um horizonte que falta” (cf. ORLANDI, 2007, 68). E, desta forma, que o Estado mantém o poder sobre as instituições de ensino, pois há em nossa sociedade uma hierarquia de poder, funcionando de maneira contínua, dentro de um jogo social onde um grupo de indivíduos vigia outros. Sendo o “silêncio”, a condição de produção de sentido.

2. POLÍTICAS CURRICULARES: EFEITOS DE SENTIDO

A constituição das instituições de ensino no país, dentre elas, as do Estado de Mato Grosso, resultam das relações entre saber e poder que envolvem as condições em que são produzidas as políticas de ensino.

Segundo Di Renzo (2007), “com o advento da república, a Escola ganha o centro das atenções, pois é quem vai fazer veicular os ideais positivistas e civilizar os indivíduos, higienizando-os dos ‘velhos costumes’” (p. 30). A autora afirma que, a “educação era a alavanca do progresso”, acreditava-se que “seria a reforma cultural e pedagógica a condição para o Brasil sair do atraso industrial” (p. 32). Assim, a ciência se mostrava como o único caminho para o progresso e a civilização. Para a autora, ainda hoje, os ideais positivistas, irrompem nos projetos e reformas educacionais, por isso, o “currículo escolar se constituiu a custas de muitas disputas de ordem política” (p. 34), que pelo trabalho da ideologia (cf. ORLANDI, 2001, p.45), trava uma luta pela legitimação do que pode e deve ser aprendido.

Os estudos curriculares iniciam no século XX, no Brasil. A concepção de que era preciso decidir sobre o quê ensinar ganha força com o movimento da Escola Nova. Lopes e Macedo, no livro *Teorias de Currículo* (2011), discutem os elementos comuns entre três tradições desse campo: o eficientismo defendido por Bobbitt, o progressivismo defendido por John Dewey e o racionalismo proposto por Ralph Tyler.

Compreender as tradições curriculares nos convoca a trabalhar com um conceito fundamentalmente importante aos analistas de discurso: as formações discursivas. Inicialmente, Foucault em *A Arqueologia do saber* (1969) discutiu a questão de formação do objeto, pois há discursos que circulam em determinado ambiente social, e que por sua vez constituem seus sujeitos e seus objetos. Depois, por Pêcheux em *Les Vérités de la Palice* (1975) que definiu esse conceito de outra maneira, ou seja, “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode ou não ser dito” (PÊCHEUX, 2009, p.147). O autor discute a questão das relações de poder entre as classes a partir do discurso e do materialismo histórico.

Pensar nessa situação sócio-histórica nos possibilita pensar o currículo como uma formulação constituída ao longo da história que pelo trabalho da memória, reatualiza-se a cada prática, pois as relações sociais são mediadas e determinadas pela ideologia. Sendo assim, “diremos que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (Ibidem, p.147), como ocorre em cada uma das tradições curriculares que descreveremos.

Segundo a concepção do eficientismo, o currículo reside sobre a eficiência e a economia. Bobbitt defende a ideia de que “um currículo tem a função de preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa [...]” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21). É visto como um programa de treinamento, com objetivos selecionados por seu valor funcional e sua capacidade de resolver problemas práticos.

Para o pensamento da tradição progressivista, o currículo reside sobre os conceitos de inteligência social e mudança. Para Dewey, “o foco do currículo é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos [...]” (Ibidem, p. 23). Nesse sentido, o progressivismo confronta o eficientismo, pois se constitui como uma teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta.

Já numa vertente racionalista proposta por Tyler, há uma relação entre currículo e avaliação, “propondo que a eficiência da implantação dos currículos seja inferida pela avaliação do rendimento dos alunos” (Ibidem, p. 23). A teoria curricular proposta por Tyler foi seguida por mais de 20 anos no Brasil. Estruturava-se em torno da definição de objetivos, da seleção e organização de conteúdos e da avaliação do rendimento escolar.

Conforme os estudos disponibilizados no livro *Analyse Authomatique du Discours* (1969), vimos que para “analisar um discurso como um texto [...] é necessário referi-lo ao conjunto dos discursos possíveis, a partir de um estado definido das condições de produção” (PÊCHEUX, 2010, p 78). Isto é, devemos pensar o discurso das políticas públicas de ensino na sua estreita relação com as condições de produção, pois os sentidos não estão nas palavras, não estão prontos, se constituem historicamente. E, como a linguagem não é transparente, “os sentidos

estão sujeitos ao jogo da metáfora, ao movimento, ao deslize, formando no interdiscurso (encontro da memória com a nova formulação) um espaço de significações, ou seja, um lugar de interpretação” (cf. ORLANDI, 1996).

O recuo na história é importante para compreender as condições de produção dos documentos curriculares, bem como da sua inscrição em formações discursivas entendida em nosso trabalho a partir de Orlandi (2001), isto é, aquilo que determina o que pode e deve ser dito considerando uma dada formação ideológica em uma conjuntura sócio-histórica muito específica, pois os sentidos de um texto mudam conforme a posição discursiva que o sujeito ocupa.

Sendo assim na perspectiva teórica que adotamos, buscamos no documento Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica-SEDUC/MT-2010, compreender os modos pelos quais a política pública nela proposta parece inscrevê-la na concepção tyleriana da racionalidade, como podemos perceber no recorte abaixo:

O desafio a ser enfrentado como mostram as pesquisas que têm sido realizadas sobre as novas demandas de educação a partir das mudanças no mundo do trabalho, **está em desenvolver práticas pedagógicas que permitam estabelecer novas relações entre o homem e o conhecimento, diferentes das estabelecidas pelo taylorismo/fordismo** (OCs: Educação Básica/MT, 2010, p. 25, grifos do próprio documento).

Discursivamente, propõe-se a desenvolver práticas pedagógicas diferentes das estabelecidas pelo taylorista/fordista que tinham por objetivo a divisão social e técnica do trabalho, voltada para uma tendência pedagógica mais conservadora em que os alunos não chegavam ao domínio intelectual das práticas sociais e produtivas, pois a relação significativa com o conhecimento só iria ocorrer nos cursos superiores, o que não era condição da maioria, uma vez que apenas a elite tinha acesso ao saber científico.

No entanto, não fazem porque não podem controlar o dizer, o sentido não está nas palavras, ele é um efeito produzido pela memória do dizer. Embora, negue sua inscrição em uma concepção tyleriana da racionalidade, a materialidade do documento, Orientações Curriculares, nos possibilita entender que ainda estão presos aos modelos de currículo inscritos dentro de uma racionalidade Tyleriana.

Concebidos numa lógica positivista, os diferentes ramos da ciência deram origem a propostas curriculares em que as disciplinas eram rigidamente organizadas, os conteúdos e métodos eram definidos seguindo uma concepção lógico-formal que considerava o conhecimento cognitivo como constitutivo do ser humano.

De acordo com as OCs, em virtude deste processo,

[...] passa-se a exigir um cidadão/trabalhador que tenha mais conhecimentos, saiba comunicar-se adequadamente, trabalhe em equipe, avalie seu próprio trabalho, adapte-se a situações novas, crie soluções originais e, de quebra, seja capaz de educar-se permanentemente (OCs: Educação Básica/MT, 2010, p. 27, grifos do próprio documento).

Na perspectiva discursiva em que consideramos as condições de produção históricas e ideológica do documento em análise, percebemos que a política de ensino ao exigir a formação de um cidadão/trabalhador que saiba comunicar-se adequadamente, capaz de “adaptar-se” a situações novas, criar soluções originais e educar-se permanentemente, reafirma a divisão de papéis sociais, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade pela sua formação. Duarte (2008, p. 06), crítica esse discurso presente no ensino do “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, pois essa criatividade visa apenas à capacidade de encontrar novas formas de “adaptação” aos ditames da sociedade capitalista e não a busca de transformações sociais e superação do capitalismo.

Nesse trajeto teórico, Pfeiffer (2011, p. 154) mostra que a palavra-chave que sustenta as pedagogias do “aprender a aprender” é “adaptação”, pois há uma memória discursiva que sustenta a estabilização das políticas públicas pela “capacidade de adaptação”. Trata-se de uma “prática consensual” que estabiliza a sociedade capitalista tal como ela é. Portanto, nessas sociedades, a autonomia e liberdade passam a ser controladas, pois o indivíduo é afetado pela língua, é interpelado em sujeito pela ideologia e legitima sua relação com a escola, filiando-se às políticas de currículo pensadas pelo Estado.

As políticas de ensino constituem-se na forma-sujeito-histórica capitalista que, por sua vez, produz o processo de individualização do sujeito pelo Estado, responsabilizando-o e fazendo funcionar a relação entre direitos e deveres. Observamos este funcionamento nas políticas públicas de ensino de modo geral e,

em particular, nas novas Orientações Curriculares, que (re)atualizam os sentidos republicanos de igualdade, e passam a funcionar como falta constitutiva (cf. PFEIFFER, 2011, p. 15), sempre presente no processo de escolarização.

Observemos o recorte seguinte.

Ao contrário, ela deve projetar-se para as futuras transformações, preparando os jovens para enfrentar a exclusão e ao mesmo tempo, através da organização coletiva, superá-la (OCs: Educação Básica/MT, 2010, p. 27. grifos do próprio documento).

Como a escola pode preparar os jovens para futuras transformações sociais, se pertencem a classes sociais tão diferentes, se o próprio sistema capitalista separa, divide e gera a exclusão social? Nesse modo de organização social só há espaço para os mais “preparados”, mais “habilitados” e mais “qualificados”. Como vemos, há contradição no próprio funcionamento das políticas curriculares.

Segundo Silva (2007), as relações contraditórias se dão “em um processo histórico de produção de linguagem e de conhecimento, em que as relações de poder conformam as instituições de um Estado como a escola, pelo apagamento do político que as determina” (p, 10). É desse mesmo modo que compreendemos o discurso das atuais políticas de ensino em Mato Grosso, como um processo histórico de produção e reprodução de práticas curriculares que se no passado se voltava para a divisão social do trabalho intelectual e manual, hoje, visa à transformação social, à capacidade do indivíduo “adaptar-se” as novas formas de ensino que prepara o aluno para enfrentar as desigualdades e ao mesmo tempo, para a superação coletiva das diferenças.

Desta forma, o Estado ainda filiado às formações discursivas e ideológicas, imputa a escola o dever de promover as futuras transformações na Educação, produzindo imaginários que legitimam estruturas de poder para co-responsabilizar sujeitos e disciplinarizar ideias. Foucault (1969) concluiu, no entanto, que a concepção do homem como objeto foi necessária na emergência e manutenção da Idade Moderna, porque dá às instituições a possibilidade de modificar o corpo e a mente. Entre essas instituições se inclui a educação. O conceito definidor da modernidade, segundo o autor, é a disciplina – um instrumento de dominação e controle destinado a suprimir ou domesticar os comportamentos divergentes.

As instituições de ensino funcionam como um lugar de assistência e proteção aos cidadãos – como família, hospitais, prisões e escolas –, esses mecanismos de controle eram definidos pelo francês como tecnologia política, com poderes para manejar espaço, tempo e registro de informações, tendo como elemento unificador, a hierarquia do Estado.

Para Althusser (1985),

o imaginário se edifica nos *aparelhos ideológicos do Estado*: o aparelho escolar, o aparelho religioso, o aparelho familiar, o aparelho político, o aparelho sindical, o aparelho de informação, o aparelho cultural etc. Nessa hierarquia do poder, co-responsabiliza-se em primeiro momento o professor, depois a família, a comunidade e outros tipos de organização coletiva pelo sucesso escolar na execução das ações políticas do Estado (p. 75).

O movimento das políticas curriculares nas escolas da rede pública estadual instaura um imaginário sobre a educação que também significa nas políticas públicas de ensino de língua em todo país. A formulação do Governo Federal, “todos pela Educação”, retomada pelo Governo do Estado, no documento Orientações Curriculares, mantém o mesmo funcionamento discursivo, pois o uso do pronome indefinido “todos” co-responsabiliza outros: os professores, a família, a comunidade, os sindicatos, enfim, todos – pelo fracasso escolar. E, desta forma ocultam a responsabilidade com a qualidade da educação que é da administração federal e estadual, não do povo.

Contrapondo esse modelo de educação pela formação humana, o tecnicismo como concepção educacional, é um produto histórico que resultou das atividades industriais. Conforme nos mostra Silva (1999 *apud* OCs: Educação Básica/MT, 2010, p. 45), Bobbit publicou em 1918, nos Estados Unidos, *The Curriculum*. Suas ideias consolidaram o trabalho de Tyler (1974), obra que exerceu grande influência no Brasil. Para Bobbit, a escola deveria se organizar como uma empresa e o ensino voltar-se para o aprendizado de habilidades necessárias ao sistema fabril.

Para Azevedo (2007 *apud* OCs: Educação Básica/MT, 2010, p. 47), há dois movimentos discursivos que envolvem a Educação: o primeiro inscreve-se na formação discursiva que deseja adaptar-se aos princípios e valores da economia de mercado, formando clientes, produtores e consumidores. E, o segundo, inscreve-se na formação discursiva dos princípios humanistas, com uma ordem moral, ética, democrática, inclusiva, mas também presa aos valores da economia capitalista.

As Orientações Curriculares apresentam uma “perspectiva que se opõe a essa matriz tecnicista, resgatando os princípios humanizadores da Educação” (OCs: Educação Básica/MT, 2010, p. 47). Esse modelo de currículo está relacionado a um ideal humanizador que vê a educação escolar como uma forma de assistencialismo e não como um espaço para ensinar e aprender.

O currículo foi se constituindo a partir dessas tradições e da forma como foram sendo aceitas no Brasil, e seguidas pela Escola Nova. Assim,

cada uma das tradições curriculares é um **discurso** que se **hegemonizou** e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. Tais tradições não captam, de diferentes maneiras, um sentido para o termo. Elas o constroem, criam um sentido sobre o ser do currículo. São um **ato de poder**, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito. **Aceitar**, como o fizemos, que essas tradições definem **o ser do currículo** não implica assumi-las **como metanarrativas ou como produtoras da verdade sobre o currículo**. Ao contrário, a postura pós-estrutural nos impele **a perguntar como esses discursos se impuseram e a vê-los como algo que pode e deve ser desconstruído** (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40- 41, grifos nossos).

Aceitar uma dessas tradições curriculares, não implica, necessariamente, em assumi-las como a verdade. Como disseram as autoras, compreender suas condições de produção nos possibilita tanto entender as relações de poder que estabelecem quanto romper com suas concepções, desconstruindo-as.

2.1 Resignificando o currículo escolar

É numa perspectiva discursiva que buscamos compreender os sentidos das Orientações Curriculares propostas para a Educação Básica de Mato Grosso, conforme Pêcheux (1988), pensando a língua na relação com a história, trabalhando o equívoco, que irrompe como lugar de resistência.

Desta forma, é possível compreender os sentidos postos pela nova política de currículo, como uma ação normativa e reguladora que pretende determinar os sentidos para hegemonizá-los. É nessa interlocução, das instituições escolares com

o governo do Estado, que novas práticas curriculares vão sendo efetivadas no ensino.

Ao propor as novas Orientações Curriculares, o governo do Estado de Mato Grosso impôs algumas normativas:

a gestão da Escola **deverá**: promover a participação da comunidade escolar no Seminário Interno [...] os professores **devem** reunir-se por área de conhecimento [...] e **Deverão** ser incluídos nas discussões os textos preliminares [...] (OCs: Informativo/MT, 2010, grifos nossos).

Nota-se que as formas verbais “deverá”, “devem” e “deverão” dão visibilidade ao funcionamento de um discurso autoritário que marca tempo e a posição da escola, produzido pelo Estado para orientar a reelaboração de um texto preliminar que resultaria nas Orientações Curriculares. Como vemos na citação acima, a forma em que o verbo “dever” foi conjugado produz sentidos de autoritarismo, pois mostra a determinação do Estado ao dizer como a escola e os professores deveriam se organizar e, ainda, o que deveria ser ler e discutir no debate interno da escola.

Sendo assim, conforme as normas determinadas pelo Estado, cada Escola realizou um Seminário Interno entre junho e julho de 2010, para a discussão do e reelaboração do texto preliminar, criado para orientar as práticas curriculares da rede pública estadual.

A Análise de Discurso nos ajuda a pensar essas políticas de ensino como “discursos” e a compreendê-los, materializado nos documentos das OCs produzidas num espaço de constantes lutas políticas e ideológicas marcado pela ilusão da liberdade e igualdade. Isto porque as universidades federais e estaduais participaram da construção e da escolha das concepções teóricas que sustentam esses documentos. Quanto às escolas, os professores e as comunidades não foram convidados a pensar, mas ratificar as políticas públicas de ensino elaboradas pelo Estado com a orientação da comunidade acadêmica em forma de texto preliminar.

Aceitar uma tradição curricular não deveria implicar necessariamente em ter que assumi-las como verdade, pois sabemos que para questionar ou romper com uma política pública de ensino é preciso tomar uma posição sujeito inscrita em um determinado conhecimento teórico, pois cabe ao professor/pesquisador o trabalho da interpretação (cf. ORLANDI, 1996). Ou seja, é necessário compreender o papel

das ideologias no discurso das políticas educacionais e vê-las como algo que pode e deve ser desconstruído.

Nesse sentido, a discussão sobre o conhecimento científico materializado no documento sobre o currículo escolar oscila entre três formações discursivas: a primeira que reúne múltiplos saberes e o universalismo de considerar a existência de alguns saberes com um valor de verdade superior aos demais.

O currículo, então, institucionaliza gestos de interpretação que trabalham a contradição instalando uma oposição: a de colocar em lados opostos saberes sociais com os quais interpretamos o mundo, como se fosse possível categorizar diferentes saberes do ponto de vista epistemológico.

A segunda formação discursiva relaciona-se com o fato de pressupor que existe sempre a escolha de um único projeto para o currículo, desconsiderando que as múltiplas finalidades associadas aos diferentes saberes estão sempre em disputa, negociando espaço e significação no currículo. E a terceira formação discursiva estabelece classificações entre esses saberes pressupondo posições fixas na luta política: a posição seus saberes legitimados e dos que não têm; a posição dos que detêm os saberes populares ou não, os saberes científicos ou não, construindo antagonismos fixos entre uns e outros.

Desta forma, o currículo

constrói a realidade, nos governa, constrange o nosso comportamento, **projeta nossa identidade**, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um **discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais** que, ao mesmo tempo, **reitera sentidos postos por tais discursos e os recria**. Claro que, como essa recriação está envolta em **relações de poder**, na interseção em que ela se torna possível, **nem tudo pode ser dito** (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41, grifos nossos).

Conforme explicam as autoras, o currículo é uma prática discursiva que projeta identidades e sentidos, o que implica em entendê-lo como uma prática de poder, de significação, atribuição e produção de sentidos. Nessa intersecção entre diferentes discursos, há forças hegemônicas que controlam o que pode e deve ser dito.

Portanto, é preciso ver o currículo como “um processo de produção de sentidos, sempre híbridos, que nunca cessa e que, portanto, é incapaz de construir

identidades que produz é a diferença pura, adiamento de sentido e, portanto, necessidade incessante de significação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 227).

O currículo é uma prática de poder porque regula as formas de significação. Assim, o que importa nessas políticas do Estado é representar imaginariamente no currículo, o efeito do trabalho ideológico, o que não implica em um rompimento com os discursos que constroem a diferença.

Trata-se de uma proposta curricular que propõe o debate e a construção coletiva, porém ao ancorar-se numa concepção que se “diz democrática”, impõe uma política curricular que silencia as diferenças, pois é ele o responsável pelo processo de apropriação das diferentes linguagens.

Desta forma, no espaço escolar o discurso das políticas de Estado atua nesta disputa de instituir os *gestos de interpretação* que “se dá porque o espaço é simbólico é marcado pela incompletude, pela relação como o silêncio. A interpretação é vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é “materializada” pela história” (ORLANDI, 1996, p. 18), ela sempre ocorre em algum lugar da sociedade na textualização do político.

As formulações produzidas nas Orientações Curriculares para nós são fundamentais para que compreendamos as bases epistemológicas que sustentam essas concepções e as políticas públicas de ensino que a partir delas se desenvolvem.

Dentre as inúmeras contribuições de Pêcheux, temos a reformulação do conceito de Formação Discursiva de Foucault (1969). Em seus estudos Pêcheux (1975) traz para a compreensão do discurso questões do materialismo histórico. Para o autor a linguagem não é transparente, os sentidos não estão colados nas palavras, pois as relações sociais são determinadas pela ideologia. Assim, ter o poder significa ocupar a posição-sujeito com autoridade para determinar a direção dos sentidos e seus efeitos sobre os objetos simbólicos.

Segundo Pêcheux (2007), há no interior das relações entre classes sociais formações discursivas que “pode fornecer elementos que se integram em novas formações discursivas, constituindo-se no interior de novas relações ideológicas, que colocam em jogo novas formações ideológicas” (p, 167). Isso nos permite dizer que a distinção entre classes sociais, identidade étnicas, raciais e culturais são definidas por determinações históricas que estão ligadas ao mundo econômico e ao sistema

de produção que constitui a estrutura das sociedades. Logo, os sentidos são efeitos dessa determinação histórica que institucionaliza a relação entre sociedade, educação e conhecimento.

Assim, são as decisões políticas que visam à centralização do poder por meio de ações que ao serem hegemônicas constituem a estrutura social e os sujeitos. Nas sociedades capitalistas as lutas entre classes sociais geram classificações que constroem antagonismos entre sujeitos e o conhecimento.

Desta maneira,

Defendemos, diferentemente, que saberes, sujeitos e antagonismos não são fixos e definidos para todo o sempre. As classificações do que vem a ser **dominante ou dominado, legítimo ou não legítimo, científico ou não científico** são construídas em lutas sociais por cada uma dessas significações. Se os saberes dependem dessas lutas políticas, os antagonismos entre eles também dependem dessas mesmas lutas. Não há uma posição de classe social, por exemplo, na qual possamos fixar um **sujeito** e categorizá-lo como **dominado ou oprimido**, em oposição a um **dominante** que sempre será o mesmo em qualquer situação e contexto, em cujo saber será o mesmo também em qualquer situação ou contexto, em qualquer relação de poder (LOPES; MACEDO, 2011, 92, grifos nossos).

O currículo resulta de um ato de poder, trata-se de uma política de ensino que se inscreve em formações discursivas que tentam direcionar sentidos. Assim, ao mesmo tempo em que estabiliza memórias de saber, oferece a resistência, pois a relação entre saber, sujeito e poder se constitui em lutas sociais e resulta das disputas políticas por significação.

Desta forma, não há como fixar o sujeito como dominado em oposição a um dominante, isso resulta de uma luta por significação. E nesse confronto da língua com a história que surge a possibilidade de trabalharmos a língua sujeita ao equívoco, que irrompe como lugar de resistência (cf. PÊCHEUX, 2006).

Considerando que “a industrialização, o capitalismo e a globalização da sociedade se dá sem rupturas, em forma de cooperação, a escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social (LOPES; MACEDO 2011, p. 22)”. Assim, para as autoras, a construção curricular envolve,

dois momentos integrados, mas distintos: a produção e a implementação do currículo. Admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como

problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes (LOPES; MACEDO 2011, p. 26).

Aos professores fica a ilusão da “autonomia”, ou seja, ser livre para resistir ou obedecer à determinação do Estado, conforme destacam as autoras: o “currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação. Nesse sentido, é uma produção de cultura (p. 92)”. Logo, é importante pensar o currículo não como seleção de conteúdos ou mesmo como seleção de cultura, mas como espaço para construção de conhecimentos que não se restringem à escola, mas a todo processo sócio-histórico e ideológico.

É interessante compreender que a cultura não é vista como uma produção centralizada do Estado, pois levados pelas condições de trabalho ou outros motivos de adesão, os professores nas universidades e nas escolas tendem a reforçar essa seleção de cultura, uma vez que as propostas curriculares são produzidas em torno de uma cultura comum, imaginariamente, fazendo com que finalidades distintas se expressem naqueles autores que participam da elaboração de propostas curriculares, projetos, programas de ensino e avaliações. Essas condições de produção dão visibilidade aos efeitos do trabalho ideológico que produz no sujeito o sentimento de que a construção dessas políticas é coletiva. Mas, é só um “efeito ideológico decorre da interpelação do sujeito pela formação discursiva correspondente” (cf. ORLANDI, 2009), nesse caso, a ideia de que as OCs foram construídas por “todos”, quando o texto preliminar já se constituía no próprio documento curricular.

Recordamos que nos anos 70 com a promulgação da LDB, a Lei 5692/71, grande parte da população passa a ter acesso à escola pública, alterando, assim, o perfil econômico e cultural do alunado no país. Nesse período, o Brasil enfrentava o processo da industrialização, e,

o currículo escolar passa a preparar mão de obra para as empresas, ação que, 10 anos mais tarde, receberia a primeira avaliação do CNE, com a aprovação da lei 7.044/82, que alterou em parte a lei 5.692/71, pois ao mesmo tempo em que preservava o objetivo de qualificar os jovens para o trabalho, promovia a preparação maciça para o vestibular (DI RENZO, 2011, p. 484).

O currículo escolar, segundo a autora, passou a preparar a mão de obra para o mercado de trabalho, produzindo uma formação capaz de adquirir competências individuais, necessárias ao bom desempenho nos exames de vestibular.

As políticas de avaliação do ensino público que instituiu os principais exames de avaliação do MEC foram criadas com objetivo de superar o déficit educacional e outros problemas enfrentados na educação brasileira.

Em 1980, o governo lança o projeto “Educação para todos: caminhos para a mudança”. Segundo Di Renzo (2011, p, 485),

mais tarde, esse movimento funciona como pano de fundo para a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Médio); em 1996, do PNDL (Programa Nacional do Livro Didático); em 1995, dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais); em 1997 (1ª a 4ª séries) e, em 1998, (5ª a 8ª séries).

Em 2001, o governo cria o PNE (Plano Nacional de Educação) pela Lei nº 10.1702. Trata-se de uma política da educação brasileira que estabelece diretrizes, metas e objetivos a serem alcançados, em um prazo de dez anos. Para tanto, em 2007, o governo institui a avaliação nacional do IDEB, gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem (SIGA) a fim de avaliar os níveis de ensino e aprendizagem nas escolas, visando à melhoria dos índices de avaliação.

A avaliação do IDEB é considerada pelo Governo Federal como um índice de qualidade da educação e, para isso envolve duas dimensões: o rendimento escolar, medido pela taxa de reprovação e pela proficiência dos alunos (aprendizagem), através do desempenho nos exames padronizados, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental (4ª e 8ª séries) e, no último ano do segundo grau. Tanto é que o IDEB é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão), no desempenho dos alunos no SAEB e na Prova Brasil. Ou seja, quanto maior for a nota da instituição no teste e quanto menos repetências e desistências ela registrar, melhor será a sua classificação.

E como o sujeito é interpelado pelas leis jurídicas, refletamos sobre o quê nos afirma as autoras:

Conforme Matos, M. (1999), a competitividade, a mobilidade e a responsabilidade pessoal, numa óptica de cidadania europeia, parecem integrar um modelo de formação que tem uma intencionalidade “oculta” que é a de irresponsabilizar o sistema global, paternalizar a sua relação com os cidadãos europeus e responsabilizar o indivíduo pelo seu próprio destino. Este é, no entanto, um destino traçado na medida em que as hipóteses de sucesso conferidas ao cidadão se conjugam com a definição das competências-chave de que deve ser detentor e com a sua capacidade de se afirmar não tanto na sua componente humana, mas enquanto “*pessoa presente no mercado de trabalho*” (Decisão, p. 49), (TERRÂSECA; CAMELO; MEDINA, 2005, p. 02).

Assim, a política de construção europeia subordina cada vez mais a educação e a formação a uma lógica economicista, ao serviço de uma política económica particular e capitalista, diluindo-se cada vez mais os objetivos emancipatórios da formação humana, conduz os indivíduos ao individualismo e a falta de conhecimento científico. Os Programas de avaliação começaram a ser implantados nas escolas públicas, principalmente, impulsionados pelas políticas neoliberais e neoconservadoras.

Com relação ao ensino de Mato Grosso, por volta dos anos finais da década de 1990, como condição de legitimação das políticas realizadas anteriormente, velhos problemas educacionais foram “detectados” pelo governo nas instituições escolares.

Desta forma, podemos dizer que as Orientações Curriculares resultam numa política de ensino que reestrutura o currículo escolar para melhorar os “índices de evasão e repetência”, visando à expansão da “oferta de vagas”, à instalação de mecanismos de “permanência do aluno” na escola, em todas as suas etapas e modalidades de ensino.

Para esse fim, ideologicamente, se apresenta como um Estado humanizador, como mostra o recorte.

Dentro desses referenciais, **ao invés de punir o aluno com a retenção pelo que não aprendeu, a escola comprometida com a formação humana valoriza as aprendizagens já adquiridas, assumindo a responsabilidade na mobilização das energias, da teoria e da prática acumuladas por todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar, para promover a aprendizagem contínua** (OCs: Educação Básica/MT, 2010, p. 58, grifos do próprio documento).

A concepção de humanização textualiza um discurso pela reconversão da escola tradicional para uma escola de ciclos de formação humana, propondo um novo currículo, uma nova estrutura e novas concepções teóricas para diferenciar-se do modo de ensino então praticado. Sendo assim, a escola organizada por ciclos de formação humana articula os seus “espaços e tempos” com o desenvolvimento biológico, com a realidade e com o contexto sócio, econômico e cultural dos alunos, pretendendo, com isso, democratizar o acesso ao conhecimento. O que resulta em um discurso que se inscreve na ideia de salvação presente nas formações discursivas que ainda veem a educação de Mato Grosso como uma formação doutrinária.

Para o governo do Estado os maiores problemas educacionais continuam sendo a “evasão e a repetência”. Assim, as políticas não são produzidas pela falta de qualidade, mas pelos altos índices de reprovação que o Estado precisa melhorar em curto prazo, razão pela qual a avaliação do ensino torna-se tão importante para o Estado.

Dessa maneira, após um ciclo contínuo de produção de políticas de ensino, são desenvolvidas recontextualizações que para Lopes (2006) implica:

Investigar os discursos implica investigar as regras que norteiam as práticas. Os efeitos das políticas como textos e como discursos são contextuais e estabelecem constrangimentos para as políticas. Na medida em que são múltiplos os contextos produtores de textos e discursos – incluindo Estado, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial –, com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa (p. 47).

Tais recontextualizações expressam a negociação entre o Estado e a comunidade científica de sentidos e significados na produção de documentos do Estado oficiais que são criados num ciclo contínuo de produção de políticas de ensino que são enunciadas primeiramente como efeitos ideológicos, de produção e reprodução de textos e práticas pedagógicas, mas que, posteriormente, são articulados aos contextos e estratégias políticas de um processo de reinterpretação dos profissionais que atuam na educação. Nesse caso, a prática é referida à Escola, espaço social em que se pratica o currículo e onde foram reelaboradas as orientações curriculares e, assim, efetivada a política do Estado para o ensino de Língua Portuguesa.

2.2 Orientações Curriculares: política de ensino de língua(gem)

Refletindo sobre o percurso de reelaboração das OCs, buscamos compreender nas condições históricas de produção do documento para a Educação Básica de Mato Grosso, como foi a circulação desse discurso, bem como a maneira como essa nova política se impôs às escolas para reafirmar o planejamento curricular.

Trata-se de uma política que pensa o ensino separado por área de conhecimento, cada área foi contemplada em caderno específico. A área de Linguagem que envolve Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Literatura, Artes e Educação Física. O caderno divide-se em duas partes onde são apresentadas as concepções de língua, linguagem, leitura e escrita por níveis e modalidades. O Ensino Fundamental organizado por ciclos de formação humana, e o Ensino Médio de Educação Geral. E, ainda por especificidade e modalidades, para atender às diversidades: Ensino Médio Integrado, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, para analisar as condições de produção da nova política de currículo criada pelo Estado, seguimos as reflexões de Orlandi (2001, p. 30) que considera as condições de produção em sentido estrito, o contexto imediato da enunciação e, em sentido amplo, as condições de produção num contexto sócio-histórico, ideológico.

Compreendemos o contexto amplo das condições de produção, vemos que esse movimento social organizado para elaboração e reelaboração das Orientações Curriculares, em nosso gesto de interpretação, como um ato político do Estado que, em aliança com as universidades federais e estaduais e colaboradores da SEDUC, produzem as políticas de ensino. Logo, através dos CEFAPROS são implantadas nas Escolas para orientar o projeto político pedagógico, o planejamento curricular e outras ações pedagógicas, mantendo assim, uma hierarquia de poder.

Tudo isso nos mostra que na sociedade há sentidos institucionalizados e autorizados que não deixam espaço para um trabalho de memória discursiva que possibilite no deslize, o surgimento de outros sentidos para o currículo escolar, possíveis, mas não autorizados por essa relação de forças.

No que se refere às condições mais restritas, cabe-nos descrever como se deu (e vem sendo feita) a implementação do documento, Orientações Curriculares,

nas escolas. Um dos principais projetos desenvolvidos pelo Cefapros é a Sala de Educador, criada em 2003 e que deve atender a um cronograma:

preferencialmente, no início do ano letivo, durante a Semana Pedagógica com sua elaboração. As escolas deverão encaminhar o Projeto aos Cefapros até o dia 18 de março; Os Cefapros terão 15 dias úteis após o recebimento dos projetos para procederem às devolutivas às escolas orientando o início do projeto; Ao receberem as devolutivas dos Cefapros, as escolas devem iniciar a execução da Sala de Educador, dando início às 80 horas (presenciais) previstas no projeto. (Sala de Educador/Cefapro, 2013, p. 5).

O cronograma do governo determina o quê e o quando as políticas de formação devem acontecer. A principal característica dessas políticas é a flexibilidade e capacidade de “adaptação” do sujeito ao programa instalado, pois devem os responsáveis pela sala de educador, aguardar “as devolutivas às escolas orientando o início do projeto”. A coordenação do projeto é feita pelo coordenador pedagógico da unidade escolar, que segundo as orientações, deve organizar os grupos de estudos por ciclo, área de conhecimento, área de atuação, por disciplina, modalidade etc., desde que se pautem nas concepções adotadas nas Orientações Curriculares e nas demais normas da escola, como materializa o próprio documento:

A elaboração do projeto, Sala de Educador precisa ser articulada ao Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) e ao Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) evidenciando a concepção pedagógica assumida pela unidade escolar, pautada pelas concepções que se encontram nas Orientações Curriculares para a Educação Básica/MT (Sala de Educador/Cefapro, 2013, p. 03).

Os efeitos dessa política é a responsabilização dos membros da escola pela formação continuada em que os CEFAPROS têm o papel de supervisionar, acompanhar, isto, é garantir que o processo se desenvolva. Nesse sentido, impõem aos diretores e professores a prática de grupos de estudo enquanto “esforço coletivo” para organizar as ações pedagógicas a serem realizadas na escola. Uma organização imposta pelo Estado que pelo trabalho da ideologia se faz parecer como um espaço democrático na construção das ações educacionais.

Entretanto, segundo Pfeiffer (2010), o espaço criado para partilhar, discutir e refletir sobre as ações educativas acaba sendo silenciado nesses movimentos políticos, tornando-se o espaço da “concessão” (p. 98). Essa fabricação do consenso

político se sustenta nas orientações dadas pelos ‘aparelhos ideológicos’ do Estado, dentre eles, os CEFAPROS, pois nos documentos prescrevem-se os modos de operação que devem adotar os professores no cumprimento do Programa:

promover discussões para que, por meio delas, os profissionais se tornem sujeitos agentes, **buscando dentro do espaço escolar entendimento sobre questões relativas à sua prática**. Para isso, devem considerar o **diagnóstico** elaborado pelo **coletivo da escola**, os indicadores do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), Provinha Brasil e Siga (Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem) (apud Sala de Educador/Cefapro, 2013, p. 02, grifos nossos).

Ao criar o Projeto Sala de Educador, o Estado defende que por meio dela os profissionais se tornem sujeitos agentes, que busquem dentro do espaço escolar entendimento sobre questões relativas à sua prática, considerando o “diagnóstico” da escola, ou seja, a atuação pedagógica será realizada/pautada em questões práticas de modo a superar os indicadores e, não em questões específicas de produção do saber, por exemplo, saber a língua.

Nessa direção, corroboramos com Orlandi (2009, p. 16) que nos mostra que “o discurso escolar configura-se como autoritário porque tende a interditar a circulação de diferentes sentidos”, privilegiando a *repetição empírica (mnemônica) que é o efeito papagaio, só repete*” (cf. ORLANDI, 2001, p. 54). Podemos dizer que o discurso pedagógico é autoritário, pois a produção dos sentidos na escola é marcada pela posição de autoridade ocupada pela posição-professor que repete tal qual as políticas de currículo e a posição-aluno que só reproduzem e repete tal qual diz o professor, impedindo assim, o deslocamento dos outros sentidos. E, nessa mesma direção, a Escola e os professores fazem irradiar o paradigma que sustenta ideologicamente as políticas curriculares no Estado de Mato Grosso.

Na sala de aula, a produção de sentidos ocorre sempre numa relação de *repetição empírica, mnemônica* do saber, pois como sujeitos da história e da ideologia, professores e alunos repetem sentidos e gestos de interpretação afetados pela memória discursiva que os constitui, e compreende os dizeres já formulados e esquecidos (cf. PECHEUX, 1975). Esse efeito ideológico decorre da interpelação do sujeito pelas formações discursivas que circulam na escola, e que ao ser determinados pelo Estado controla o que “pode” e “deve ser dito” pelo professor que

ocupa uma posição-sujeito de representante da ciência e, por isso, detentor do saber.

Dentro de uma perspectiva discursiva, podemos dizer que as redes de sentidos que “determinam” as relações nas Instituições de ensino são contraditórias. Entretanto, as diretrizes propostas pelo Estado, por meio do discurso pedagógico, busca uma ação homogeneizadora, visando silenciar a contradição no espaço escolar que se constitui como um lugar político de confrontos e conflitos.

2.2.1 Língua Portuguesa: quando falta, falha

O funcionamento dos discursos que circulam na escola ocorre por meio da metalinguagem, por isso dividido em disciplinas, séries, em uma estrutura organizada para manter o saber científico, que é legitimado e autorizado na escola para controlar o dito por professores e alunos, numa tentativa de unificação e homogeneização do saber.

É no movimento de sentidos postos por diversas políticas educacionais que novos programas de ensino vão sendo criados e implantados nas escolas para reorganizar e avaliar o ensino de Língua Portuguesa.

A função da **área de Linguagens** é tornar a experiência escolar uma vivência tal que o aluno possa compreender e usar as diferentes linguagens – verbal, visual, gestual, corporal, etc. – na constituição de sua identidade, buscando desenvolver sua expressividade, construir sentidos e conhecimentos a partir da interação que estabelece com o mundo. O desenvolvimento das práticas linguísticas, artísticas e corporais é fundamental, pois o aluno precisa **aprender a ter voz** e fazer uso dela no **exercício da cidadania**, em uma **sociedade democrática** e repleta de conflitos (in)visíveis (OCs: Linguagens/MT, 2010, p. 65, grifos nossos).

Ressaltamos que nessa política de currículo a linguagem é compreendida numa concepção sócio-interacionista (cf. VYGOTSKY, 1984) que considera o contexto, as intenções, o diálogo e a interação, pois propõe uma prática pedagógica interdisciplinar entre as diferentes áreas de conhecimento. O caderno da área de linguagens traz a concepção de língua como código, sistema linguístico de comunicação ideologicamente neutro, em que o ensino da língua se confunde com o

ensino de diferentes linguagens; verbal, visual, gestual, corporal entre outras. Os eixos articuladores, em cada área do conhecimento são organizados de acordo com o desenvolvimento das capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais definidas pela perspectiva Vygotskiana.

Discursivamente, a função da Escola não é propiciar espaços de apropriação de diversas formas de linguagens. Compreender a língua não é vivenciar e usar diferentes tipos de linguagens, ao contrário, requer do sujeito uma relação com a materialidade linguística e no que diz respeito à proficiência da Língua Portuguesa.

Em seu funcionamento discursivo, o documento em estudo produz um imaginário de que o sujeito precisa ir à escola para desenvolver as práticas linguísticas, artísticas e corporais. Dentro dessa perspectiva, podemos dizer que as redes de sentidos que determinam as relações nas Instituições de ensino são contraditórias. Pois só é cidadão o sujeito que vai à escola e aprender a “ter voz” e “fazer uso dela”, ou seja, aprende a língua para saber “ler e a escrever bem”, condição para necessária para o exercício da cidadania.

No entanto, na perspectiva que adotamos, a língua

do analista de discurso vai distinguir da língua do linguísta, entre outras razões, por comportar em si (enquanto totalidade) o não-todo, consubstanciado na noção de real da língua, o que faz dela um modo singular de produzir equívoco (FERREIRA, 2003, p. 196).

A língua tomada dessa forma não é transparente, pois enquanto sistema linguístico é passível de jogo, a sua forma material enquanto ordem significante está sempre sujeita ao *equívoco* (cf. PÊCHEUX, 2009). Entretanto, a passagem de uma teoria linguística tradicionalmente considerada nos estudos da linguagem, para uma forma material, onde não há mais a dicotomia forma/conteúdo traz, segundo Ferreira (2003), algumas consequências, entre elas a de que “a língua deixa de ser um sistema linguístico abstrato e fechado para ser um sistema passível de perturbações, rupturas e mal-entendidos” (p. 196), que tem um funcionamento ideológico em que a língua é o lugar material da realização dos processos discursivos que manifestam sentidos.

Nosso trabalho é compreender esses “mal-entendidos” no material em análise. Isto é, mostrar o equívoco, aquilo que desliza no funcionamento do discurso das Orientações curriculares, vemos que a concepção de “língua que falha”, ainda

falta nas políticas de currículo. Ao analisar as condições de produção do currículo em estudo, percebemos a concepção de linguagem adotada é a sócio-interacionista, e que o ensino da ‘língua portuguesa’ é substituído pelo ensino da ‘língua materna’, da ‘língua de cultura’.

Parafraseando Orlandi,

se o real da língua não fosse sujeito a falha e o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação... É porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito ao significar, se significa (2001, p. 37).

O que nos permite pensar que nos efeitos de sentido está a possibilidade do jogo da metáfora, da falha, do deslize que une na materialidade discursiva a ideologia e o inconsciente. Nesse jogo metafórico (cf. Pêcheux, 2009), desenvolve-se a metáfora constitutiva do funcionamento da linguagem, condição para a realização da resistência. Isto é, a resistência tal como pensada por Lagazzi-Rodrigues (1988), como luta do sujeito-professor por um espaço de poder-dizer, trabalho de ressignificação das políticas de ensino de língua.

Sendo assim, “não estaríamos imobilizados pela busca de uma estrutura outra, mas mobilizados pela possibilidade sempre do deslocamento na estrutura” (Pfeiffer, 2002, p. 14). Portanto, é nessa constante tensão do trabalho pedagógico que devemos repensar o nosso modo compreender as políticas públicas e de ensinar a língua portuguesa, realizando outros gestos de interpretação.

Observamos também que o documento citado textualiza um modo de relação da língua com a constituição dos sujeitos, em que ter o domínio da língua é condição para ser cidadão. Sendo assim, temos uma política de ensino que se propõe como pós-moderna, mas que continua a reproduzir um imaginário do período colonial sobre a história da língua portuguesa e a constituição de um saber sobre ela.

No trabalho de (Pfeiffer, 2013, p. 05)¹ encontramos uma reflexão importante sobre um *acontecimento discursivo* (cf. 1990) que institui a língua nacional brasileira na sua relação com o processo de escolarização no país. A autora flagra este acontecimento discursivo nos prólogos de duas gramáticas de Eduardo Carlos

¹Teto apresentado na Conferência Conhecimento linguístico, Estado e Sociedade, realizada no interior do VI ENALHC (Encontro Nacional de Linguagem, História e Cultura), promovido pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Linguagem – CEPEL – da UNEMAT (Universidade Estadual de Mato Grosso), entre os dias 28 e 31 de agosto de 2013.

Pereira que analisa, mostra que as condições de produção da gramatização da língua nacional no Brasil produziram um efeito de coincidência da língua nacional, como a língua materna e a língua portuguesa.

Nesta perspectiva, analisando o movimento do currículo nas diversas políticas de ensino percebemos a falta da língua portuguesa, pois nesses documentos, a designação 'língua portuguesa' desliza para 'língua materna'. Do mesmo modo que nos PCNs (1998), a concepção de linguagem como prática sócio-interacionista objetiva tornar o “aluno proficiente em sua língua materna, oral e escrita, a fim de lhe garantir o pleno exercício da cidadania” (OCs: Linguagens/MT, 2010, p. 100). Mas, saber a língua não é ser proficiente em língua materna, e sim obter proficiência da Língua Portuguesa.

Segundo (Pfeiffer, 2013, p. 08), essa troca produz o efeito de coincidência trazido pelo processo de gramatização da língua portuguesa, assim “teríamos duas línguas maternas: aquela que será ensinada e que coincide com a língua da cultura, com a língua nacional; e aquela que dissoa da língua de cultura, recoberta pela dispersão das variedades naturalmente adquiridas” (p. 08). Como afirma a autora, “vai-se à escola, agora, por dois motivos diferentes. Para quem sempre foi, continua funcionando a equivalência entre língua materna e língua nacional, enquanto que os outros vão à escola para adequar sua língua materna...” (p. 09).

Desta forma, interpõe-se uma relação entre nação/língua/cidadania que remete as noções de unidade e identidade. Isto é, uma forma de sujeito não-cidadão que precisa “aprender a ter voz”, aprender a ler e escrever a língua culta, para obter ascensão social e exercer a sua cidadania. Pois, a complexa relação da divisão social do trabalho, exige formas de inclusão e exclusão social que marcam a existência do sujeito, a possibilidade de um “vir a ser” cidadão quando estiver escolarizado.

No Brasil, nossas leis sempre refletem esse desejo por cidadania jamais alcançada. Assim, ser cidadão não é uma questão de direito garantido, mas capacidade de se transformar, de “vir a ser”, de “virar” um cidadão, pois como afirma Orlandi:

Em uma propaganda política, na TV, dizem: “É preciso respeitar o direito à educação, para transformar as crianças em cidadão”. Enunciado aparentado em termo de formação discursiva ao que diz: “Toda Criança na Escola”. Mas com suas variações, isto é, no Brasil, mesmo que o Estado já se tenha constituído formalmente há mais de um século, não se nasce cidadão. Não se trata assim de uma questão jurídico-política. As leis são uma projeção de um desejo. Essa tarefa — de transformação e não de direito: “virar cidadão” — fica para a educação, ou seja, é uma questão pedagógica que pode ou não atingir o sujeito social brasileiro (2002, p. 227).

Então, em nosso país, um indivíduo é sempre/já sujeito “sem cidadania”, antes mesmo de nascer. Segundo Althusser (1985), “antes de nascer a criança é, portanto, sujeito, determinada a sê-lo através de e na configuração ideológica familiar específica na qual ele é “esperado” após ter sido concebido” (p. 98).

Callon, Lascoumes e Barthe na obra *Agir dans um monde incertain* (2001 apud TERRASÊCA, 2001, p. 53) afirmam que a democracia é sempre um horizonte inatingível e um trabalho nunca acabado, destacam que uma das fragilidades da democracia representativa consiste no fato de sua implementação acabar por produzir efeitos de sentido contrários aos inicialmente propostos. Ou seja, a democracia não passa de uma “bricolage institucional” e está sempre em construção.

Nessa perspectiva, ao pensar o sujeito e os processos de individuação, mostramos que a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, no simbólico, constitui a forma-sujeito-histórica, pois a noção de cidadania é só um argumento político:

[...] **Toda criança na escola**, onde a **escolarização** representa o projeto de urbanidade, de civilidade. Mas ainda aí também não se consuma esse destino histórico: **sem escola não há cidadania** [...] Quanta fragilidade podemos ler nesses trajetos todos! Por onde vemos que funciona apenas como *argumento* a noção de cidadania... Uma cidadania que se mantém sempre como um projeto futuro, jamais realizado (ORLANDI, 2002, p. 228, grifos nossos).

Ao trazer o discurso “toda criança na escola”, a autora nos mostra que o governo vê a escolarização no Brasil de forma quantitativa, pois seu interesse não é pela qualidade do ensino público, mas pela função social que Escola exerce e que contribui para o Estado impor suas políticas de ensino. Assim, a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, no simbólico, constitui a forma-sujeito-histórica, pois a “noção de cidadania” é só um “argumento” político.

Segundo Orlandi (2002), é comum encontrarmos nos discursos políticos atuais o desejo por uma “cidadania plena”, mas “nunca alcançada”. E pela paráfrase, esse mesmo discurso sustenta as políticas linguísticas de Mato Grosso, pois retomam o “já dito” por outras políticas construídas ao longo do tempo. Agindo assim, o Estado impõe à Escola a tarefa de “produzir cidadãos” que pelo domínio de sua língua, exerce a “cidadania” (p. 228). A necessidade desse discurso de igualdade jurídica revela a sua própria contradição, pois o discurso por igualdade nas práticas de ensino é também uma forma de assumir que nele há diferenças.

Nesse percurso, questionamos o discurso que institui esse sentido de que só é “cidadão” o sujeito escolarizado. Segundo Pfeiffer (2002), conquistar esta condição “que está atrelada a ir ou não à escola, produzindo de modo institucionalizado *graus de cidadania*. O sujeito escolar, assim, é tomado como um embrião de cidadão e seu assim designado *fracasso* significa aí sua condição de não-cidadão (p. 12)”. Desta maneira, o espaço escolarizado deve propiciar as condições de produção para o sujeito escolar se constituir no lugar autorizado da língua.

Buscando compreender o *consenso*, na relação entre o jurídico e o administrativo, Orlandi (2010) questiona: “Qual é o lugar do político na individuação do sujeito pelo Estado? (p. 13)”. Para a autora, “hoje não há mais a ilusão da ascensão vertical, pois o modelo de representação social é o horizontal, o que prevalece é a luta do sujeito por um lugar qualquer (centro ou periferia)” (Ibidem).

Desta forma, nos explica, há sítios, lugares de definição, com sua materialidade em que se configuram processos de manifestação concreta de sentidos de cidadania que não podem ser pensados fora de condições materiais de existência de indivíduos nas relações com a sociedade, pois:

Todos nascemos já cidadãos, pois nascemos em uma República. No entanto há um discurso social que atribui, ou nega cidadania, dependendo das circunstâncias. Este é o imaginário capitalista dominante nos países em desenvolvimento (ORLANDI, 2010, p.14).

Nesse imaginário, a sociedade capitalista moderna é constituída pelo jurídico, o sujeito é caracterizado como sujeito jurídico, com seus direitos e deveres e sua livre circulação social. Entretanto, de acordo com Art. 205 do texto da Constituição de 1988, a educação “direito de todos e dever do Estado e da família” será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando “ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996 estabelece que: Art. 2º. A educação, “dever da família e do Estado”, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o “exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Sendo assim, se a Educação é um direito do indivíduo e um dever do Estado, os sentidos presentes nas Orientações Curriculares referentes à formação humanista e ao ensino de Língua Portuguesa são outros. Observamos o que diz o documento.

Queremos enfatizar a responsabilidade que a sociedade nos atribui pela **formação dos cidadãos do futuro imediato e mediato**. Esse cidadão corresponde ao **sujeito definido como crítico** cuja materialização se produz a partir do **respeito às diferenças**, nutrindo a sua autoestima, propiciando-lhe condições para analisar as circunstâncias em que se encontra, dar-lhe respostas necessárias, agindo, então, de modo consequente (OCs: Linguagens/MT, 2010, p. 66-67, grifos nossos).

O discurso acima da visibilidade às ações políticas do Estado na sua relação com o ensino público, mostrando que a formação dos cidadãos do futuro corresponde à formação de um “sujeito crítico” que tenha condições de respeitar as diferenças e diminuir as desigualdades sociais. A formação do cidadão do futuro, ainda se faz presas às tradições curriculares, isto porque o sujeito

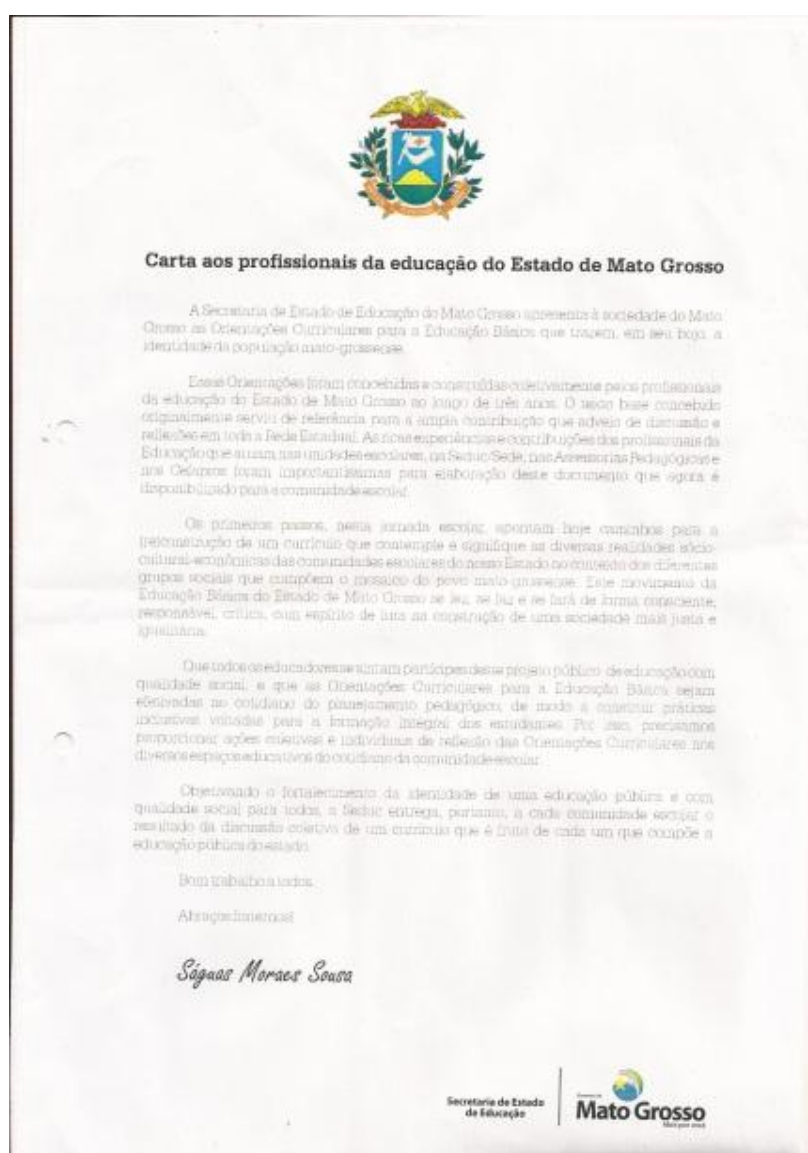
constitui-se na/pela forma-sujeito-histórica capitalista que, por sua vez, produz o processo de individualização do sujeito pelo Estado, a uma posição-sujeito de não-cidadão e, que portanto, deve ser escolarizado para assumir uma outra posição: a de sujeito-cidadão, “uma posição de sujeito de direito que se constitui no lugar mesmo da negação desse direito de submeter-se livremente às leis” (SILVA, 2007, p. 150) .

Sendo assim, estes sujeitos não-cidadãos, desqualificados no que diz respeito a sua atuação como sujeitos sociais e políticos no desenvolvimento do modo de produção capitalista, devem ser escolarizados pela escola que adquire como função formar o aluno para a cidadania e qualificá-lo para o mercado de trabalho. No entanto, na prática ocorrem situações antagônicas em que os indivíduos acabam assujeitados ao sistema capitalista em que a justiça social se constitui como falta.

3. POLÍTICAS E ENSINO DE LÍNGUA: A EDUCAÇÃO PARA TODOS

Neste capítulo, vamos analisar as formulações produzidas pelas OCs que se constituem como um lugar importante para estabilizar sentidos sobre currículo escolar, bem como discutir o processo de construção das políticas públicas de ensino do Estado.

Em 2012, como já dissemos, após três anos de construção, reelaboração e impressão, as novas OCs chegaram às escolas para orientar os planejamentos curriculares. Analisemos, então, a Carta.



Tomamos a carta como um objeto simbólico que produz, como efeito de sentido, a abertura para o diálogo da inclusão: “**que** as Orientações Curriculares para a Educação Básica **sejam efetivadas no cotidiano do planejamento pedagógico**, de modo a **construir práticas inclusivas** voltadas para a **formação integral dos estudantes [...]**”. Compreendemos esse discurso como *autoritário* (cf. ORLANDI, 2009), pois determina o Estado que Orientações Curriculares “sejam efetivadas” no planejamento pedagógico como condição de construir práticas inclusivas voltadas para o ensino integral.

Como mostra a Carta, o documento orientativo é ao mesmo tempo prescritivo, pois se constitui em um instrumento que permite ao Estado “controlar o trabalho” dos professores por área de conhecimento e, ainda, acompanhar seus projetos e ações pedagógicas.

Desse modo, as políticas públicas de ensino desenvolvem-se, conforme os estudos de Pêcheux (2009), ou seja, sobre as “condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção dizendo que essas condições contraditórias são constituídas, em um momento histórico dado, e para uma formação social dada... (p, 131)” e que comporta o *conjunto complexo dos aparelhos ideológicos de Estado* (cf. por ALTHUSSER 1985, p, 106) que significa para Pêcheux, o conjunto complexo das relações de *contradição-desigualdade-subordinação*.

É no interdiscurso que se designa o espaço discursivo e ideológico no qual se desenvolvem as formações discursivas em função das relações de dominação, subordinação e contradição. O Estado formula o discurso da consciência, da responsabilidade, da criticidade e luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Isto é, se inscreve em uma concepção de Educação filiada ao discurso religioso que a compreende como lugar da conversão do sujeito como forma de ensino. Razão pela qual carece de mecanismos de controle e de vigília.

Na carta, o Secretário de Educação do Estado de Mato Grosso diz: “Que **todos** os educadores se **sintam partícipes** deste **projeto público de educação** com **qualidade social [...]**”. O discurso se inscreve em uma formação discursiva que produz o sentido de indeterminado do sujeito na formulação, no uso do pronome “todos” que mostra como o Estado retira de si a responsabilidade pela construção do projeto das Orientações Curriculares que, segundo ele, tem ‘qualidade social’.

Sendo assim, todos são responsáveis pela Educação e o governo do Estado se exime de uma responsabilidade maior, ou melhor, circula o sentido de que o Estado está cumprindo a lei (o seu dever) ao encaminhar o documento para orientar o planejamento curricular e outras ações nas Escolas da rede pública.

Quando o Secretário diz “este movimento da Educação Básica do Estado de Mato Grosso **se fez, se faz e se fará** de forma consciente, responsável, crítica, com espíritos de luta na construção de uma sociedade mais justa e igualitária” [...] inscreve seu discurso em uma relação de interdiscursividade com um “já dito” determinado historicamente.

Desta forma, ainda que definida como um documento que propõe a “reconstrução de um currículo que contemple e signifique as diversas realidades sócio-cultural-econômicas [...]”, esse projeto que se autodenomina “ser público de Educação” inscreve as Orientações Curriculares na reprodução dos mesmos discursos formulados em políticas anteriores como a LDB, os PCNs, a Escola Ciclada e outras, que ao chegar à escola provocam inversões e deslocamento dos sentidos para o ensino da língua.

Os tempos verbais, “**se fez, se faz e se fará**”, reatualizam uma memória de sentidos em que o Estado se reconhece como sempre antes, hoje, e sempre imbricados num processo de qualificação da educação. E, assim rememora sentidos da formação discursiva que sustenta o enunciado “**Educação para todos: caminhos para a mudança**”, slogan do projeto lançado pelo governo Federal em 1980 e que, ainda hoje, continua funcionando como pré-construído dos sentidos formulados nos documentos usados para implantar novas políticas de gestão e ensino para a Educação.

Lembrando que nessas mesmas condições de produção foram definidas as bases de reformas educacionais mencionadas na LDB de 1996, em conformidade com a Declaração Mundial de “Educação para Todos”, estabelecida pela Lei nº10.172, de 09 de janeiro de 2001, a qual instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) fixando as metas a serem atingidas pelo governo federal e estadual, até 2021.

É na constituição dos discursos que as ideologias podem perpetuar e sofrer transformações discursivas, pois há forças hegemônicas na sociedade que procuram controlar a direção dos sentidos. Assim, as Orientações Curriculares têm o mesmo funcionamento dos *instrumentos linguísticos* de ensino (cf. AUROUX, 1992), que

permite ao Estado viabilizar e sustentar as relações que contribuem para manter uma hierarquia de poder na construção do conhecimento científico.

Sendo assim, o funcionamento desse discurso produz a ideia de que primeiro o governo, através da Secretaria de Educação, cria as políticas públicas de ensino, depois as apresenta à comunidade e, por fim, determina às escolas que sigam tais orientações ao elaborar suas propostas político-pedagógicas. Ou seja, apaga-se o papel da Escola enquanto “lugar do político” na legitimação da Língua Oficial, silenciando, assim, os processos de escolarização do saber, uma vez que as Orientações Curriculares enquanto política pública de ensino,

[...] configuram-se, assim, um documento que pode suscitar novos diálogos e reelaborações tornando-as instrumento cada vez mais fundamentado, e mais compreensível para orientar os profissionais do 1º, 2º e 3º Ciclos na elaboração da proposta política pedagógica, bem como no planejamento das ações pedagógicas e curriculares, no contexto da unidade escolar (OCs: Linguagens/MT, 2010, p. 07).

Complementa o excerto seguinte:

Esses pressupostos serão sustentados em suas interpretações, pelos atores educativos no contexto da escola, visando ao planejamento de trabalho coletivo orientado a partir dos eixos articuladores sugeridos em cada área de conhecimento, conforme destacado no quadro de cada ciclo[...] Esses eixos articuladores, em cada área de Conhecimento, e entre elas tendem a ser discutidos e reorganizados/reelaborados ou adaptados de acordo com a realidade local, de modo a assegurar que os saberes contextualizados, problematizados e ampliados possibilitem o desenvolvimento das capacidades – cognitivas, procedimentais e atitudinais – pelos educandos, na interação como o conhecimento, com seus pares e com os educadores no processo de ensino-aprendizagem (OCs: Linguagens/MT, 2010, p. 08, grifos do próprio documento).

Observando as capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais em sua constituição histórica, a educação fez da escola um espaço pedagógico onde o professor se depara com um grande desafio: “cumprir” as ideologias políticas do Estado. Um espaço pedagógico onde a posição-sujeito ocupada pelos professores é a de “atores educativos”, sempre sujeitos ao dever cumprir as novas políticas curriculares determinadas pelo Estado. A posição-sujeito ocupada pelo professor e também pelo aluno na escola está sempre sujeita a possibilidades de deslocamentos e, do mesmo modo o trabalho do professor está sujeito à *metáfora* e rupturas.

Silva (2007), ao refletir sobre a Escolarização da Língua Nacional, toca a formação discursiva que sustenta as práticas linguísticas escolares na epistemologia da cognição. Nessa mesma filiação teórica, inscrevem-se as Orientações Curriculares, pois afirmam que um dos objetivos do ensino é o alcance de habilidades e competências para interação social. Silva (op. cit.) afirma que as “competências cognitivas” situam-se no campo da razão e do individual, do lógico-natural (p. 155). Ao propor que o aluno desenvolva estas “competências cognitivas”, toma-se o sujeito como “locutor de estilo único” e pressupõe-se que a língua seja desprovida de “ambiguidade e polissemia” (p. 157). Para a Análise de Discurso a língua é tomada em sua forma material enquanto um conjunto de significante capaz de produzir sentido.

Continuando as análises:

As Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental, uma das etapas da educação básica, objetivam em cada Área: a construção de conhecimentos e a **formação cidadã** mediante a interação ativa, crítica e reflexiva com o meio físico e sociocultural, de modo que os educandos desenvolvam **a autonomia** para o tratamento da informação e para expressar-se socialmente utilizando as múltiplas formas de linguagens e recursos tecnológicos (OCs: Linguagens/MT, 2010, p. 07-10, grifos nossos).

Pensar sobre a “autonomia”, como escreve Duarte (2000), no livro *As pedagogias de “aprender a aprender” e algumas Ilusões da assim chamada Sociedade de Conhecimento*, é tentar compreender alguns pressupostos da epistemologia que funciona como pré-construído dessa ideia. Trata-se do Construtivismo, cujas bases de sustentação legitimam o lema “aprender a aprender” que, para o autor, são “apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”. O autor discorre sobre 04 (quatro) posicionamentos valorativos que para nós podem ser compreendida como 04 (quatro) *formações discursivas* (cf. PÊCHEUX, 1997).

O primeiro posicionamento toca a questão da autonomia do sujeito pelo seu próprio aprendizado ao afirmar que “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (DUARTE, 2008, p. 07). Duarte questiona esse princípio construtivista defendido pelo espanhol César Coll. Se o ‘aprender sozinho’ contribui para o aumento da autonomia do indivíduo,

desenvolvendo a autonomia intelectual, a liberdade, a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos.

Por outro, “as pedagogias do ‘aprender a aprender’ estabelecem uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém” (Ibidem, p. 08). Defende, então, que é possível pensar em uma forma de educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento.

O segundo posicionamento tem como premissa: “é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (Ibidem p. 08). Nesse sentido, questiona se o método científico é mais importante que o conhecimento científico já existente. Para Duarte, o segundo posicionamento não pode ser separado do primeiro, pois o indivíduo só poderia adquirir o método de investigação, isto é, só poderia “aprender a aprender” por meio de uma atividade autônoma.

O terceiro aspecto é “a de que a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (Ibidem, p. 09). Ou seja, além do aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso que a educação esteja inserida na atividade da criança.

Por fim, o quarto posicionamento acredita que “a educação deve preparar os indivíduos para acompanhar a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas” (Ibidem, p. 10). Enfim, o autor questiona a ideia de que a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, onde o conhecimento é provisório e o indivíduo que não se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo.

Outra crítica importante sobre a formação cidadã é feita por Silva (2007, p. 151) ao ressaltar que muitas regiões urbanas como a do Centro-Oeste que passaram por um longo processo de migração e urbanização enfrentam problemas na Educação, tais como nota baixa na avaliação do IDEB e o crescimento da pobreza. Quando discute as relações entre Língua, trabalho e cidadania, a autora

faz algumas críticas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) e mostra que as políticas de currículo produzidas na década de 1990 são:

resultantes de *condições de produção* específicas, evidenciavam movimentos econômicos e sociais de um período que obrigava o Estado a assumir a “questão da língua” com uma “questão do Estado”, buscando adequar-se às novas exigências do capitalismo mundial, do avanço da tecnologia e da informação e, ao mesmo tempo, tendo que enfrentar velhos problemas na Educação brasileira, como o “analfabetismo” e a “universalização” da educação fundamental, frutos de uma sociedade colonizada, escravizada e desigual (SILVA, Idem, p. 149).

Vemos que nesse período o capitalismo obrigou o Estado a assumir “a questão da língua” e adequar o ensino da língua às novas exigências do mercado brasileiro. O processo de migração e urbanização das cidades provocou uma grande demanda por Escolas, assim, a falta de escolarização ou má qualidade da educação trouxe vários problemas para a Educação, entre eles o analfabetismo e o aumento das desigualdades sociais. E, a chamada democratização do ensino se deu considerando determinadas condições de produção, como a urbanização que gerou uma demanda por educação. Estes acontecimentos históricos provocaram a pobreza e isso refletiu na Escola que precisou lidar com as diversidades étnicas e culturais do Estado de Mato Grosso.

Dentre as várias críticas tecidas pela autora, trazemos a que discute a questão da cidadania.

Os PCNs apresentam-se, pois, como um lugar estratégico, em termos políticos-sociais, para se tratar da velha e nunca resolvida questão social da pobreza, dos excluídos, dos carentes, dos marginalizados da sociedade, dando à educação um sentido específico: o de vencer o atraso, a barbárie, pelo estabelecimento de determinada relação entre educação e cidadania, constituindo-se aí mesmo o lugar de apagamento do social, do político, da própria cidadania (Ibidem, p. 151).

Vemos, então, que a relação entre educação e cidadania se constitui num lugar de negação. São *políticas do silêncio* (cf. ORLANDI, 2007), que produz como efeito o apagamento imposto pelo Estado por meio de suas diretrizes educacionais, como ocorre a cada nova política de currículo criada para orientar a Educação brasileira. Desse modo, é importante que compreender como os interdiscursos se cruzam nos intradiscursos que conjugam memórias de um saber sobre a

organização curricular como condição para promovermos deslocamentos, inversões e rupturas no modo como fazemos funcionar o discurso pedagógico nas práticas de sala de aula.

Todavia, é fundamental atentarmos para o quê os estudos de Silva (1998) nos mostram em relação à pedagogização das políticas públicas de ensino de língua. A autora mostra como foi se constituindo a relação entre sujeito e os instrumentos linguísticos nas práticas de escolarização do Brasil ao longo de quatro séculos.

Percorrendo esses caminhos descontínuos – mas estruturados – das histórias sobre o Brasil e a escola de ler e escrever produzidas por um “ler e escrever” formado em momentos históricos particulares e em formações ideológicas e discursivas determinadas, pude saber que o direito à diferença é, também, uma questão simbólica, que não passa pelo mero re-conhecimento e desconhecimento de uma desigualdade econômica, social e política. Ela aponta para o outro que, historicamente, é o pecado, o mal, o diabo, o prazer, a ameaça, a vida. É nesse espaço significativo que se dá, então, a relação educativa concebida em função do real existente e de suas contradições (SILVA, 1998, p. 252).

Entendemos que o “direito à diferença” é uma questão simbólica que constitui as relações que se estabelecem entre a língua, o sujeito e a história na instituição escolar. É nesse espaço de contradições que se deu o processo de escolarização no Brasil, determinado pela formação discursiva religiosa-cristã e pela formação ideológica da colonização que reproduz o ideal de igualdade e homogeneidade.

Nos estudos de Silva (1999), este espaço social de linguagem produz formas de “individualização do sujeito” (p. 26), pois, é na tensão entre paráfrase e polissemia que os sentidos marcam territórios de linguagem para o sujeito significar. Desta forma, “esta diferença se legitima pela constituição, imaginária, de um indivíduo livre e autônomo para assujeitar-se às normas da sociedade e da língua (p. 27)”, as Leis jurídicas. Portanto, é no interior de uma língua universal imaginária que o sujeito significa o mundo, pois se constitui num espaço onde se estabelecem relações sociais e políticas mediadas pela escrita.

Outro estudo essencial para entender as políticas de currículo está na prática da dita democratização do ensino, a normatização da língua presa aos sentidos republicanos incorpora a ideia de igualdade linguística: “todos devem poder” adquirir a Língua Portuguesa.

Desta forma,

a igualdade, posta equivocadamente no lugar do administrativo e não em sua ordem do político, é tirânica. Ela apaga a diversidade, cobrando o aceite e adaptação a uma igualdade imposta. Ao produzir este efeito de igualdade também produz o efeito de incapacidade (PFEIFFER, 2002. p, 15).

Para a autora, aquele que é capaz de adquirir a língua culta ocupa um lugar de autoridade sobre o dizer dos “outros”, os incapazes. No entanto, é preciso refletir sobre este lugar do político na Escola, pois é sempre apagado nas políticas de ensino do Estado que tomadas desde sempre a partir de um imaginário do “fracasso escolar”, ocupam os espaços da impossibilidade de ensinar e aprender a Língua Portuguesa.

Refletindo sobre as práticas escolares e a constante formulação e implantação de políticas de ensino de língua: projetos, programas, currículos e propostas educacionais, vemos que ainda persistem “a presença de um pragmatismo e o neotecnismo crescentes em que a medicalização – patologização mesmo – do chamado fracasso escolar – e da realimentação das posições de sujeito fracassado –, reafirmam a importância da ideologia...” (SILVA, 2000, p. 1), enquanto um mecanismo que produz as diferenças.

É nessas condições de produção que surgem as políticas públicas de ensino da língua, isto é, como aliança e confronto com um Estado modernizado e globalizado que procura estabelecer vínculos de igualdade, justiça e solidariedade com a sociedade. Esta concepção considera que as concepções teóricas e científicas que constituem a base das políticas públicas de ensino são pensadas, discutidas e criadas pelas Universidades em aliança com o Estado.

3.1 Língua: homogeneização e uniformização do sujeito

A Escola, segundo Pêcheux (2009) torna-se um lugar de interpelação ideológica em função do seu assujeitamento na relação com o Estado e a Sociedade. Diante do modo como se dá a “institucionalização” das legislações e das políticas públicas de ensino de língua, na educação, “tais programas constituem a ética de uma política linguística. Por essa razão, a Escola, pela forma como elabora

programas e regimentos, institui e legitima uma política de disciplinarização dos indivíduos e de suas ideias” (DI RENZO, 2008, p. 13).

Ao discutir como as determinações do político interferem no ensino da língua, a autora destaca os processos de homogeneização e uniformização do sujeito, que pela maneira como a Escola o inscreve na relação com a língua, produz o efeito de individualização.

Em seus estudos, Di Renzo (2005) reflete sobre a formação do Estado brasileiro, conjugada com a instituição da Língua Nacional e o surgimento da Escola no nosso país e, em especial, o Lyceu Cuiabano em Mato Grosso. Por isso,

compreender o funcionamento dessas políticas, através dos processos de elaboração dos programas de ensino, significa apreender, também, uma ética linguística que não somente define língua, sujeito e ciência, como vai imprimir determinados tipos de relações e não outros [...] (DI RENZO, 2002, p. 101-102).

Através da (re)leitura discursiva de arquivos que dá visibilidade ao saber produzido sobre a língua e a constituição do sujeito e a partir das condições próprias da nossa história, a autora afirma que a escola tem como principal função, a regulação das atuações sociais do homem civilizado. Nesse caso, as políticas propostas para o ensino da língua materna nas Orientações Curriculares deve tornar o aluno proficiente em sua língua materna, oral e escrita, a fim de lhe garantir o pleno exercício da cidadania.

[...] com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a concepção de linguagem como prática sociointeracional, constituídas nas relações sociais e delas resultante, e a mais adequada para (alcançar um dos principais objetivos da disciplina: tornar o aluno proficiente em sua língua materna, oral e escrita, a fim de lhe garantir o pleno exercício da cidadania) (OCs: Linguagens/MT, 2010, p. 100).

A condição de cidadania se garante, portanto, pela proficiência em língua materna. Por essa via, prescreve também que a concepção de linguagem como prática sociointeracional é a mais adequada para se alcançar esse objetivo.

As Orientações Curriculares filiam-se às formações discursivas que tornam visíveis em sua materialidade, problemas com a educação que o próprio Estado deveria assumir e, como não o faz, responsabiliza a todos pela distribuição desigual

do conhecimento.

Com base na teoria sócio-interacionista de Vygotsky (1984), o documento curricular propõe a interação entre as áreas de linguagens como forma de melhorar o ensino e aprendizagem da língua, exigindo dos profissionais da Educação Básica um trabalho interdisciplinar que permita a implantação de um currículo que vise à formação humana, na perspectiva da convivência com a pluralidade étnica e a diversidade cultural.

Desta forma, o Estado transfere a sua responsabilidade, o seu dever de dar condições para instruir para a Escola, especialmente ao ensino de língua materna e ao professor. Posto que o objetivo de escola de qualidade é sempre um constante vir a ser das políticas que lhes são apresentadas, o fracasso escolar é consequência do descumprimento das suas tarefas.

Neste contexto, como as noções de “língua” e “cidadania” são significadas nessa nova política de ensino? Entendemos que o sujeito para se significar, inscreve-se numa memória, isto é, na memória de uma língua, não de “qualquer língua”, mas da “língua nacional” que se constitui, imaginariamente, na memória do Estado. Desse modo, as práticas escolares terminam por formar “clones” (Di Renzo, 2008, p. 42/45), indivíduos uniformes, resultantes de políticas linguísticas que visam à formação do cidadão mato-grossense, inspirado em um modelo mecanicista, capitalista e neoliberal.

Nessa direção, a análise de Discurso nos permite entender que,

o sujeito moderno, ser ao mesmo tempo, livre e submisso. A interpelação se constitui de uma dupla determinação, contraditória: o sujeito é determinado (pela exterioridade) e determina (internamente). É assim que compreendemos o equívoco constitutivo da ideologia, pelo modo como o sujeito é interpelado: o que lhe parece sua definição é justamente o que o submete. Quanto mais centrado o sujeito, mais ideologicamente determinado (ORLANDI, 1996, p. 89-90).

Assim sendo, a identidade e subjetividade não são coisas que se ensinam nas escolas, pois pertence à outra ordem: a da inscrição do sujeito na história. Conforme explica a autora, não há como dizer senão afetado pelo simbólico, isso implica na contradição constitutiva: para ser sujeito, “assujeita-se”, pois a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos (cf. ALTHUSSER, 1985, p. 98).

Por isso, as formas históricas de “assujeitamento” se impõem na interpelação do indivíduo em sujeito, pela ideologia. Ou seja, essa interpelação do indivíduo em sujeito se dá ideologicamente e se efetua pela sua identificação com a formação discursiva que o domina, dissimulando seu “assujeitamento” sob a aparência da “autonomia” do dizer. Sendo assim, sob o ponto de vista discursivo, Orlandi (2002) nos mostra que a produção dos sentidos não está nas palavras, é um efeito ideológico. Isto é, “efeitos de sentidos entre os interlocutores” (cf. PÊCHEUX, 2009).

Em 2010, Orlandi e outros autores retomam essa discussão sobre “*Discurso e políticas públicas urbanas: A fabricação do consenso*”. Para a autora a forma-histórica do sujeito moderno é a forma capitalista caracterizada como sujeito jurídico, com seus direitos e deveres e sua livre circulação social. No imaginário do mundo capitalista, o sujeito moderno é caracterizado como sujeito jurídico, com seus direitos e deveres e sua livre circulação social. Conforme explica a autora, as “formas (modos) de individuação do sujeito, pelo Estado, estabelecidas pelas instituições, assim como as discursividades produzidas resultam em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade (p. 15)”. Nesse movimento o compreende entre o jurídico e o administrativo, “em que o consenso que sustenta as políticas públicas nas sociedades, produz a segregação, as desigualdades e os conflitos (2010, p. 19)”.

Assim, essa complexa divisão social do trabalho exige novas formas de identificação e controle, tanto quanto os “processos de individuação” do sujeito que se sustentam nos mecanismos de poder. Para Pêcheux (2009, p. 147), “[...] os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (sujeitos de seu discurso), pelas formações discursivas que apresentam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Desta forma, os sentidos são construídos historicamente, afetados pelas relações de poder entre o Estado/língua/sociedade.

Considerando que os modos de individualização resultam da articulação simbólico-política produzida pelo Estado, Orlandi (2012), discute a questão da “alienação” pensada por Marx (1844):

a alienação desenvolve-se quando o indivíduo não consegue discernir e reconhecer o conteúdo e o efeito de sua ação interventiva nas formas sociais”, [...] “Ora, a educação poderia, se praticada como formadora do indivíduo na sua relação com o social e o trabalho, dar

condições para que este sujeito “soubesse” do efeito de sua intervenção nas formas sociais (p.141).

Para a autora, a educação poderia dar condições para formar o indivíduo na sua relação como o social e o trabalho, de maneira que o sujeito soubesse do efeito de sua intervenção nas formas sociais. Mas, os profissionais da educação continuam na posição sujeito: de um instrumento “nas feitura de um país rico”, um indivíduo que é bem “treinado” e “capacitado” para assumir a posição-sujeito de “ator” na representação das novas políticas de currículo propostas pelo Estado para ensinar a Língua Portuguesa.

Pensar a educação de um país como o Brasil, ainda em uma inserção no mundo moderno e globalizado por meio das tecnologias e, principalmente, do avanço da informação, é compreender o processo de colonização de Mato Grosso, tomando à Marcha para o Oeste, a migração e o crescimento acelerado da população como um mecanismo político que resultou no aumento da demanda escolar e, também, da pobreza.

Vejamos mais um excerto do documento, Orientações Curriculares.

A economia brasileira já esteve sob a égide do capitalismo agrário. A elite dirigente já conviveu sem preocupação com grande percentual de **cidadãos analfabetos** – exército de reserva – necessários para o crescimento das grandes empresas e do capital internacional. Nas últimas décadas, com o impacto dos avanços tecnológicos, o Brasil, como a maioria dos países do mundo, vem promovendo reformas nos seus sistemas educacionais, com o discurso de superar a herança de uma educação seletiva, excludente e, acima de tudo, dualista (OCs: Educação Básica/MT, 2010, p, 07, grifos nossos).

Essa dualidade (cf. OLIVEIRA, 1981) entre uma educação para a elite e outra para os trabalhadores se arrasta desde o período colonial até os dias atuais, e, revela-se nas diferentes concepções de ensino que separam a formação para o trabalho manual e intelectual.

Entretanto, “o que está em jogo é a recriação da escola que, embora não possa por si resolver as desigualdades sociais, poderá, ao dar acesso ao conhecimento, à cultura e ao trabalho, ampliar as condições de inclusão social” (cf. OCs: Educação Básica/MT, 2010, p. 17). Ainda que a Escola constitua-se no único espaço de ciclos de formação humana, onde os “filhos de trabalhadores” e os “filhos da burguesia” se encontram para obter acesso ao conhecimento, não será com um

modelo igual de “educação para todos” que o governo vai apagar as desigualdades ou diminuir as diferenças sociais.

A partir de Silva (2007, p. 08), questionamos como o ensino da língua poderá contribuir para a formação do cidadão mato-grossense diante desse confronto entre os sentidos de democratização e de humanização? Segundo a autora, uma compreensão retrospectiva da Escola como uma “instituição (histórica) de uma sociedade colonizada pode nos fazer entender certas contradições no ensino [...] Um percurso que se reatualiza nas práticas atuais e põe em funcionamento uma memória e uma história tantas vezes negada e denegada” [...] (Idem, p. 09).

Todavia o documento em estudo lembra

que a **língua** pode ser um **instrumento de poder**, um meio pelo qual indivíduos **controlam outros ou resistem** a esse controle; um meio a ser utilizado para promover mudanças na sociedade ou para impedi-las; para afirmar ou extinguir identidades culturais; enfim, dominar a linguagem, em seus aspectos linguísticos, textuais e discursivos, dá condição de os alunos participarem ativamente da sociedade (OCs: Linguagem/MT, 2010, p. 101, grifos nossos).

Tomar nas políticas curriculares do Estado a língua como um instrumento de poder, meio pelo qual os indivíduos controlam ou resistem a esse controle, revela uma contradição com a “forma adequada para (alcançar um dos principais objetivos da disciplina) tornar o aluno proficiente em sua língua materna, oral e escrita, a fim de lhe garantir o pleno exercício da cidadania” (OCs: Linguagens/MT, 2010, p. 100).

Segundo Roland Barthes,

É, com efeito, de poder que se tratará aqui, indireta mas obstinadamente. A “inocência” moderna fala do poder como se ele fosse um: de um lado, aqueles que têm, de outro, os que não o têm; acreditamos que o poder fosse um objeto exemplarmente político; acreditamos agora que é também um objeto ideológico, que ele se insinua nos lugares onde não o ouvíamos de início, nas instituições, nos ensinamentos, mas, em suma que ele é sempre uno. (2008, p. 10-11).

Como mostra o autor o poder é sempre uno, mas não é um antagonismo fixo, que separa dois lados em oposição; aqueles que têm poder dos que não têm. Pois num sistema capitalista podemos encontrar manifestação de poder em diversos lugares sociais. Ele não está somente no Estado, na política, mas também se manifesta nas classes sociais, nas mídias, nas famílias, no trabalho entre outros.

Sendo assim,

a língua como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária nem progressiva; ela é simplesmente: facista; pois o facismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer. Assim que ela é proferida, mesmo que na intimidade do sujeito, a língua entra a serviço de um poder. Nela infalivelmente, duas rubricas se delineiam: a autoridade da asserção, o gregarismo da repetição. (2008, p. 14).

Para a perspectiva discursiva que nos filiamos a língua não se esgota no discurso que engendra, pois os efeitos de sentido significam para além do que é dito; a língua é relativamente autônoma, modifica a condição do sujeito, que não é mais a origem do dizer, pois o sentido está no ‘já lá’, no ‘já dito’, ou seja, no interdiscurso. E assim, “o sentido, que não é conteúdo; a história, que não é contexto, e a ideologia, que não é defeito” traça uma definição mais significativa para entendermos o que é língua (FERREIRA, 2003, p. 199).

Segundo Silva (2007), na década de 1990, as políticas de ensino evidenciavam movimentos sociais e econômicos que levaram o Estado assumir a questão da Língua como uma questão do Estado, buscando adequar-se às exigências do capitalismo mundial e das sociedades organizadas pela tecnologia e informação. E, “ao mesmo tempo enfrentar velhos problemas do sistema educacional brasileiro, como o analfabetismo e universalização do ensino” (p. 149).

Nesse contexto, na década de 1970, o ensino da língua era concebido com o conceito de *Comunicação* em Língua Portuguesa. Na década de 1980, influenciado pela Linguística do texto e do discurso, o ensino da língua volta a ser denominado, ensino de *Língua Portuguesa*. Na década de 1990, os PCNs instituíram um novo paradigma para o ensino da Língua que se confunde com ensino da Língua Materna, priorizando o gênero discursivo como conteúdo e o texto como unidade de ensino.

Nessa perspectiva, o documento em estudo retoma o paradigma anterior proposto pelos PCNs e propõe o ensino da língua a partir do “uso – reflexão – uso da língua(gem)”, em que ensinar a língua significa possibilitar o “acesso a usos da linguagem mais formais e convencionais [...]”. Cabe, então, ao professor promover situações reais de leitura e produção na sala de aula, nas quais os alunos possam mobilizar uma série de capacidades linguístico-discursivas” (OCs: Linguagens/MT, 2010, p. 100).

Portanto, mudam-se os governos, mas as políticas de ensino o Estado ainda concebe o professor como o responsável pela falta constitutiva do ensino da 'língua culta' na escola.

Para a autora,

[...] na zona urbana – letrada – que a falta de escolaridade ou má qualidade da educação faz sentir os seus efeitos mediatos. Aí os “**filhos do analfabetismo**” constituem a face moderna da pobreza marcada pelo empobrecimento dos trabalhadores urbanos [...] sempre apartados de um mundo propriamente social, ou seja, dos direitos sociais e políticos que organizam a sociedade (SILVA, 2007, p.150, grifos nossos).

O funcionamento do discurso do analfabetismo, do país da pobreza resulta num processo de individuação que é apagado pela retomada da singularidade. Todavia, os cidadãos mato-grossenses são excluídos do mundo do trabalho, dos direitos civis e políticos, mas incluídos por suas peculiaridades culturais e regionais. Trata-se do efeito de *um pré-construído* que ressalta as necessidades dos indivíduos, em vez de garantir seus direitos.

Desta forma, podemos dizer que “os filhos do analfabetismo”, em Mato Grosso, resultam em uma forma de individualização do sujeito, a do sujeito não-cidadão que deve ser escolarizado para assumir uma outra posição: a de sujeito-cidadão, “uma posição de sujeito de direito que se constitui no lugar mesmo da negação desse direito de submeter-se livremente às leis” (Idem, p. 150).

As políticas curriculares de ensino constituem um lugar estratégico para se tratar uma questão antiga e nunca resolvida,

questão social da pobreza, dos excluídos, dos carentes, dos marginalizados da sociedade, dando à educação um sentido específico: o de vencer o atraso, a barbárie, pelo estabelecimento de determinada relação entre educação e a cidadania, constituindo-se aí mesmo o lugar de apagamento do social, do político, da própria cidadania (Idem, p. 150).

As formas de individualização do sujeito pelo Estado são estabelecidas pelas instituições e resultam em um indivíduo ao mesmo tempo livre e submisso. Entretanto, realizar uma ordem social mais justa e igual, requer outra forma de ensino, um discurso pedagógico que não apague o lugar do político na relação entre educação e cidadania.

Por isso, afirma Orlandi,

O homem é um sujeito sócio-histórico e simbólico e é nesse processo de individu(aliz)ação que os sujeitos são pegos em cheio pelos modos como as instituições os individu(aliz)AM”. É aí que “incide fortemente a educação e é também aí que podemos pensar tanto a reprodução como a resistência, a ruptura e os movimentos (dos sujeitos, dos sentidos, da sociedade, da história etc)” (2012, p. 154).

No documento, Orientações Curriculares, analisamos a divisão do trabalho e das teorias para enfrentar a questão do fracasso escolar dos “filhos dos trabalhadores”, bem como, as concepções teóricas sugeridas para o ensino da Língua Portuguesa.

Tomemos o seguinte excerto:

Se um novo modelo de sociedade está nascendo com esses novos tempos, novas formas de fazer educação devem vir atreladas a ele. **Os professores da área de Linguagens** têm enorme **responsabilidade** nesse contexto, pois, assim como a linguagem (verbal, não-verbal e multimodal) serve para **discriminar**, serve também para **romper bloqueios**, desenvolver **autonomia e capacidade de exercício criativo e crítico** (OCs: Linguagens/MT, 2010, p. 68, grifos nossos).

As OCs apresentam um funcionamento discursivo que atende aos interesses do próprio Estado, pois o modo em que essa política de currículo organiza os conteúdos da área de Linguagem impõe aos professores uma grande responsabilidade, uma vez que dependendo da concepção que ele adote para ensinar a língua poderá discriminar ou romper bloqueios, como também desenvolver a autonomia e habilidades que tornem seus alunos criativos e críticos.

Esse funcionamento discursivo, também fez parte das habilidades e competências dos PCNEM (1999) na formação dos jovens para serem inseridos no mercado de trabalho com sucesso, aprendendo a “adaptar-se”, resolver problemas e superar as dificuldades já impostas e estruturadas pelo sistema capitalista.

3.2 Sujeito: lugar de coerções na gramática e na língua

A coerção acaba, no entanto, sendo apagada por essa política individualizante, que pelo efeito de evidência promove o discurso da autonomia e da independência profissional. É a forma-sujeito, historicamente determinada (cf. PÊCHEUX, 2009) ao qual se imputam, ao mesmo tempo, dever e responsabilidade.

Enfim, para enfrentarmos o problema político da cidadania na escolarização da língua, precisamos fazer como Silva (2007, p. 159): “trazer o político e o ideológico para nossa concepção de história e sociedade”. Nesse funcionamento do sentido republicano de igualdade, “dever, poder”, apaga-se a diversidade cobrando o aceite e a “adaptação” a uma igualdade imposta pelo lugar poder do administrativo. Essa obrigatoriedade, no entanto, termina sendo apagada por essa política homogeneizadora e individualizante.

É a forma-sujeito, historicamente determinada (cf. PÊCHEUX, 2009), a qual as políticas de Estado imputam, ao mesmo tempo, dever e responsabilidade ao indivíduo. Esta sempre foi a função da religião: manutenção ideológica do sistema social, na antiguidade e no mundo medieval. Segundo Haroche (1992, p, 220): “o assujeitamento à religião dá lugar a outra forma de assujeitamento: o assujeitamento ao Estado”. Isto é, a forma-histórica sujeito jurídico como está, atualmente, determinada por condições históricas marcadas pelo capitalismo, antes da modernidade, foi marcada por condições onde o religioso a determinava.

Esse movimento que alterou a base de sustentação das formas de assujeitamento é fundamental para compreendermos os efeitos de sentido que as teorias de base capitalista produzem nas relações entre língua, sujeito, história, nos mostra ainda, como se deu a passagem da forma de sujeito religioso para a forma sujeito jurídico, no final da Idade Média.

Segundo a autora, a partir do século XVIII, há uma tentativa de assujeitamento por “um amor à Pátria”, uma tentativa de controle da subjetividade. Desta maneira, diante do enfraquecimento do poder religioso, o Estado movido por razões econômicas, jurídicas e políticas abre espaço para a ideia de determinação institucional e logo depois individual.

Todavia, discutindo essa questão do sujeito-de-direito pela ótica da transparência

[...] o poder procura tornar o sujeito “sem defesa”, procura disciplinar e normalizar sua subjetividade. No caso das estatísticas, essencialmente graças ao espaço e à administração, trata-se de tornar visíveis — por um instrumento exterior à subjetividade — corpos, comportamentos, atos e até uma classe (no século XIX, a burguesia quer tornar visível o proletariado para melhor controlá-lo e manipulá-lo). [...] Nós nos perguntamos se podemos identificar esses mecanismos gramaticais e tornar claro o fato de que o **sujeito é, sem o saber, o lugar de coerções na gramática e na língua** (HAROCHE, 1992, p. 22).

A determinação do sujeito é inconsciente, ele é determinado mesmo na ilusão de não o ser, acredita ser livre mesmo quando se submete. É na língua que o poder, pelo efeito de transparência, tenta uniformizar e individualizar o sujeito.

Sendo assim, se na Idade Média o assujeitamento à Deus se dava pela fé, na sociedade contemporânea o assujeitamento à Letra se dá pela lei, as leis que regem o Direito. A forma de existência do sujeito é a do sujeito jurídico, do sujeito de direito, aquele que está submetido ao Estado, através das leis e por isso, pode ser responsabilizados pelos seus atos.

É esse funcionamento que encontramos no documento, Orientações Curriculares. Uma política de ensino de língua que deixa o sujeito intervir nas condições de produção de um novo currículo e, depois lhe impõem coerções, que o responsabiliza pelo insucesso das políticas de língua implantadas nas Escolas pelo governo do Estado.

Sobre os processos de individualização do sujeito, a autora nos mostra que os mecanismos de isolamento nos levam a distinguir o individualismo – como possibilidade de resistência e revolta do indivíduo, do mecanismo coercitivo de individualização – imposto pelo Estado ao indivíduo, para fins de poder.

Desta forma mostra que:

[...] Os mecanismos de individuação se inscrevem assim no postulado geral que subentende toda gramática: a exigência de clareza, de desambiguação, de determinação, de perfeita legibilidade. As práticas jurídicas funcionam assim silenciosamente na história da gramática. Uma figura específica da subjetividade se desenha sob sua influência: **o sujeito é individualizado, isolado, responsabilizado na gramática e no discurso** (HAROCHE, 1992, p. 23, grifos nossos).

Como diz a autora, há na gramática um funcionamento que impõem ao sujeito, coerções, limitando-o, pois o “próprio conceito de determinação que recobre

a questão do sujeito e do sentido, se remete a ideologia da transparência [...]” (1992, p. 22). Ou seja, o sujeito é o lugar de coerções porque os mecanismos de individuação se inscrevem na gramática pelo processo histórico de sua constituição. Ou seja, livre para submeter-se às Leis do Jurídico.

Desta forma, compreendemos que o jurídico intervém na gramática e na língua, porque para que o sujeito-de-direito possa responder por seus atos, é preciso, torná-lo uniforme e igual. Segundo Orlandi (1996, p. 90), “pelo modo como o sujeito é interpelado, o que lhe parece sua definição é justamente o que o submete. O Estado funda a sua legitimidade e sua autoridade sobre o cidadão, levando-o a interiorizar a ideia de coerção ao mesmo tempo”. Entretanto, há na língua o equívoco, o delíze, a falha como constituição dos sentidos.

Desta forma, as Leis, os programas e as políticas produzidas pelo governo projetam um “assujeitamento” do indivíduo por meio dos Aparelhos Ideológicos² que contribuem para a formação escolar capitalista de um sujeito já historicamente constituído.

A nossa escolha teórica pela análise de Discurso nos permite entender que,

o sujeito moderno, ser ao mesmo tempo, livre e submisso. A interpelação se constitui de uma dupla determinação, contraditória: o sujeito é determinado (pela exterioridade) e determina (internamente). É assim que compreendemos o equívoco constitutivo da ideologia, pelo modo como o sujeito é interpelado: o que lhe parece sua definição é justamente o que o submete. Quanto mais centrado o sujeito, mais ideologicamente determinado (ORLANDI, 1996, p. 89-90).

Em nossa análise, percebemos que a produção dos sentidos que estão nas políticas curriculares, é efeito do trabalho ideológico. É assim que compreendemos o modo como o sujeito é interpelado pelas políticas de língua do Estado, um sujeito determinado pela exterioridade, mas que determina internamente, a quem sempre falta algo.

Conforme Pfeiffer (2002) é preciso refletir sobre a discursividade que recalca estes efeitos no processo de escolarização, pois é preciso refletir sobre “este lugar-

²“por trás dos jogos de seu Aparelho Ideológico de Estado político, que ocupava o primeiro plano do palco, a burguesia estabeleceu como seu aparelho de Estado nº 1, e, portanto dominante, o aparelho escolar, que, na realidade, substitui o antigo aparelho ideológico de Estado dominante, a Igreja, em suas funções.” ALTHUSSER (1985, p. 78).

aluno e lugar-professor que, tomados desde sempre a partir de imaginário do fracasso, da impossibilidade de ensinar e da impossibilidade de aprender que ocupam espaços da incapacidade de dizer (p.15)”. Ao determinar como a Escola deve organizar suas ações pedagógicas, como o professor deve planejar suas aulas de acordo com as novas políticas de currículo o Estado imputa à Escola e, principalmente ao professor, a responsabilidade sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Desta forma, o sujeito interioriza o vazio da falta que resulta dos processos de avaliação do Ensino como o SAEB, o SIGA, o IDEB, o ENEM, a Prova Brasil entre outros que produzem efeitos que “apesar da tentativa da construção da igualdade, não tenha capacidade para ser igual: civilizado. [...] Ao contrário, geram o imobilismo, a angústia e a incapacidade do sujeito diante da possibilidade da resistência” (p. 18). Tudo isso, leva a unificação e hegemonização do ensino, essa busca constante de preencher a falta que nos constitui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreender a relação entre Estado/língua/sujeito, vimos que ela se estreita na contradição de uma formação discursiva de uma educação para todos e, ao mesmo tempo para a elite. No Brasil, a instrução escolar deixa de ser um dever do Estado para ser uma tarefa da Escola. As nossas legislações textualizam, instituem, legitimam as políticas de ensino e outras práticas consensuais (cf. PFEIFFER, 2010), visando hegemonizar e unificar as políticas de ensino, bem como determinar como o currículo escolar permitirá aos professores, organizar e planejar o ensino de Língua Portuguesa na sala de aula.

Nessa pesquisa, compreendemos as políticas públicas de ensino da língua não só como um lugar de consensos políticos, mas também de exclusão social, pois os discursos formulados no documento, Orientações Curriculares, dão visibilidade a uma política educacional que se volta apenas para os interesses políticos do Estado, silenciando, desta forma, a produção do saber científico.

Sendo assim, ao analisar as condições de produção da política idealizada pelas Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso, procuramos, também, entender os processos que constroem sentidos na constituição das políticas, da língua e do sujeito. Propusemos a refletir, neste trabalho, o saber escolarizado e o conhecimento científico que colocam em questão a responsabilidade que face às políticas de ensino da Língua Portuguesa recai sobre o professor.

Conforme nos esclarece Silva (2005, p. 9), a questão da circulação do conhecimento científico na universidade, na escola e na sociedade, é uma questão central para se pensar na sociedade que queremos construir. Sendo assim, a ciência, na relação com o Estado e suas instituições, especialmente, a Escola, produz transformações nos processos de individualização do sujeito. Por isso, tornou-se um instrumento crucial de civilização do século XXI.

Desta maneira, entendemos que a relação entre Ciência e Educação é o grande desafio do mundo moderno: “educar cientificamente as sociedades” (idem), o que leva a uma relação entre conhecimento, educação e sociedade marcada por realidades complexas e contraditórias.

Segundo Lopes (2006), menosprezamos o debate do “por que fazer” em virtude, da valorização do “como fazer” (p. 47). Então, precisamos questionar sobre o porquê, como e para quê o governo tem se empenhado tanto em avaliar as Escolas de Ensino Fundamental e Médio e propor constantemente Políticas de Formação Continuada e diretrizes normativas. Ou ainda, por que a Escola ainda constitui-se como um lugar de cumprir e de repetir as determinações do Estado?

Conforme diz Orlandi (2012, p. 154): “é aí que incide fortemente a educação e é também aí que podemos pensar tanto a “reprodução” como a “resistência”, a ruptura e os movimentos (dos sujeitos, dos sentidos, da sociedade, da história etc)”. Entretanto, as análises efetivadas nesta pesquisa nos mostraram que há nas sociedades capitalistas, hegemonias fortes que por meio de formações discursivas buscam centralizar o poder, impondo novos programas, novas políticas de ensino e, principalmente, novas maneiras de avaliar e responsabilizar a instituição e os professores pela falta de qualidade do ensino da Língua Portuguesa.

Nosso objetivo nesse estudo foi perceber como a relação constitutiva entre a produção e implementação das políticas de ensino se materializa no curricular escolar. E, desta forma, legitima efeitos de sentido de que o fracasso escolar, o baixo índice nas avaliações do IDEB é remetido à imagem do professor que sempre precisa de formação contínua e de currículo orientativo para melhorar o seu desempenho. “Professor, você é o protagonista dessa ação. Portanto, nosso principal convidado!!! (OCs: Educação Básica/MT, 2010, p. 11), ou seja, o ator principal das cenas de sala de aula, aquele responsável por desenvolver alunos com competências para o domínio da língua, bem como das práticas de leitura e escrita.

Nesse trabalho, o documento, OCs, não pode ser pensado como uma política pública que deve ser usada para reproduzir práticas pedagógicas que vem pré-elaboradas pelo Estado como um pretexto para impor aos professores novos currículos e teorias de Ensino.

Conforme mostra a Constituição Federal, cabe ao governo o dever de dar condições para instruir e emancipar o sujeito, mas só quando conquistarmos o respeito e mais incentivo do Estado a Qualificação Profissional é que a democracia tão desejada deixará de ser apenas um argumento político. E, como afirma Orlandi (2002) “não estaremos mais à cata de cidadania, no limiar da história e da sociedade estaremos nelas” (p. 229).

Desse modo, através das análises pelo viés da teoria do discurso de base materialista, foi possível mostrar que o currículo é uma prática política que visa centralizar e hegemonizar o poder, mas, por outro lado, nossa inscrição teórica nos mostra que há sempre o equivoco (cf. PÊCHEUX, 2009), aquilo que falha e se abre em novas possibilidades de significação. Sendo assim, na relação entre conhecimento linguístico, Estado e sociedade há o trabalho da ideologia, ou seja, as exigências postas pelo mercado de trabalho numa sociedade capitalista.

Portanto, caberia à Escola

quando se propõe democrática, construir condições de produção de um discurso outro que considere na sua prática o político, instaurando novos sentidos para a relação do sujeito com a língua, sua língua, que não constitua sujeitos no discurso autoritário (PFEIFFER, 2002, p.15).

Em suas reflexões, a autora mostra que esse funcionamento do sentido republicano de igualdade, “dever, poder” no ensino da língua passa a funcionar como dever, dívida, falta. Terminando nossa reflexão, vimos que em Mato Grosso, assim como em outros estados, a população tem acesso à escola, mas não aprende a Língua Portuguesa.

Diante das contradições econômico-sociais que produzem as relações entre saber e poder que se estabelecem nas instituições disciplinares, vimos que o discurso pedagógico é atravessado pelo funcionamento do discurso militar “vigiar para punir” descrito por Foucault (2009). Assim, concebemos a Escola como um espaço político, um lugar democrático de confrontos e conflitos, em que o ensino de Língua Portuguesa possa atuar nessa constante luta pela interpretação do ideológico.

Concluindo, a Escola é uma instituição pensada pelo estado como um espaço de homogeneização e reprodução dos efeitos de sentidos atravessados pela relação entre linguagem, ideologia e sujeito. Precisamos, todavia aprender como se dá a textualização do político. Quanto ao sujeito ainda que assujeitado às políticas do Estado e as formações discursivas do sistema capitalista encontra num gesto de interpretação a possibilidade da resistência.

O sujeito é livre para submeter-se às Leis, no seu treinamento o sujeito-professor tem a possibilidade de escolher entre ser um mero “ator irradiador” das políticas públicas que sempre “se fez e se faz e se fará” no Estado de Mato Grosso. Ou, encontrar na reflexão sobre a História das Ideias Linguísticas articulada a Análise de Discurso outra forma de contar a história sobre a Língua Portuguesa e o saber sobre ela, e assim, compreender o discurso e como se dá a textualização do político na Escola. Que o sujeito-professor possa ser o autor da própria história, quiça de uma que traga a Língua Portuguesa para a sala de aula.

E, que o professor possa construir o currículo, planejar aulas e organizar conteúdos como num jogo de quebra-cabeças que se pode montar e desmontar o currículo ao mesmo tempo em que o coloca em prática na sala de aula. E da mesma maneira, tornar possível o ensino e a aprendizagem do saber/fazer Ciência na Escola.

Esperamos que nossa pesquisa venha contribuir para pensar o fazer pedagógico como uma prática social e política entre sujeitos. Resta-nos, muito a pensar e mais ainda, a fazer. Fica o nosso texto aberto a reflexões, sempre sujeito à *metáfora*, à necessidade de outros sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos do estado (AIE/Louis Althusser; tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BARTHERS, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 10ª ed. Cultrix, 2000.

BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Plano Nacional da Educação Nacional**. Brasília, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. I e II Ciclos. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação/ **SAEB/Ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC/SEB/INEP, 2008a.

_____. Programa gestão de aprendizagem escolar – Gestar II. **Guia geral**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008b.

BRANDÃO, Rosane. terça-feira, 21 de novembro de 2006. Disponível em: <<http://www.seduc.gov.mt.br/iel/hil/>> Acesso em 22/01/20013

BRESSANIN, JOELMA AP. **Políticas de formação continuada de professores de Mato Grosso: uma análise discursiva do Programa Gestar**. 2005 151f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, IEL/UNICAMP, 2012.

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

_____. O Positivismo e a constituição da escola na república. In: Neuza B. da Silva Zattar e Olímpia Maluf-Souza (orgs). **Fronteiras discursivas: espaços de significação entre linguagem, história e cultura**. Campinas, SP: Capes/PQI (Unicamp-Unemat), Pontes Editores, 2007.

_____. Escola e a formulação das Políticas Linguísticas. **Revista Letras da Universidade de Brasília**, Volume 1 – Número 2 – Ano I – nov/2008, (p. 5- 15).

_____. A língua materna e a língua nacional. In: BARONAS, R. L. **Estudos discursivos em Mato Grosso: limiares**. São Carlos. Pedro & João Editores. Cuiabá. EdUFMT, 2008.

_____. Os Estudos da análise de Discurso e seus Efeitos nas Práticas linguísticas dos manuais de ensino. In: Luiza Kátia Andrade Castello Branco; Eduardo Alves Rodrigues; Gabriel Leopoldino dos Santos (orgs). **Análise de discurso no Brasil: Pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi**. Campinas, Editora RG, 2011.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. 1 ed. 1 reimp. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FEDATTO, Carolina Padilha; MACHADO, Carolina de Paula. **O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor**. In: BOLOGNINI, Carmen Zink (Org.). *O cinema na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 9-15. (Série Discurso e Ensino).

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **O caráter singular da língua na análise do discurso**. *Organon*, v. 17, nº. 35, 2003. Revista do instituto de Letras. UFRGS.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro**. In: *Revista da Faculdade de Educação*. V. 24, n.1. São Paulo, jan./jun. 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. [Trad. Raquel Ramallete. 37 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GUIMARÃES, Eduardo (Orgs). **Produção e circulação do conhecimento: estado, mídia, sociedade**. V. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2001.

_____. **Produção e circulação do conhecimento: política, ciência, divulgação**. V. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2003.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. Efeitos do Arquivo. A análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, Eni P. [et al.] (org.). **Gestos de Leitura: da história no discurso**. 3. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2010. 104

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer: querer dizer**. São Paulo: Hucitec, 1992.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo. Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo**. – São Paulo: Cortez, Apoio: Faperj, 2011.

_____. **Discurso nas políticas de currículo**. *Currículo sem fronteiras*, v.6, n2, PP. (33-52), Jul/Dez 2006.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer.** Cuiabá: Seduc, 2000. 195 p.

____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica.**/ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010. 128 p.

____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica.**/Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010. 126 p.

ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org). **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, 2001a.

____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 4 ed. 3 reimp. Campinas, SP: Pontes, 2009.

____. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos.** Campinas, SP: Pontes, 2001b.

____. **História das Idéias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional.** Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

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

____. Introdução às ciências da linguagem. **Discurso e textualidade.** Campinas, SP: Pontes, 2006.

____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis , RJ, Vozes Editora. 5. ed. 1996

____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 6 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

____. Formas de individuação do sujeito feminino e sociedade contemporânea: o caso da delinquência. In: _____. (Org). **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso.** Campinas, Editora RG, 2010. (p.11-42.)

____. **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. (p.13-35)

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **O Lugar do Conhecimento na Escola, alunos e professores em busca da Autorização.** Escritos n. 7, p. 09-20, 2002b.

____. Cidade e sujeito escolarizado. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). **Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano.** Campinas: Pontes, 2001. p. 29-33.

_____. Sentidos para sujeito e língua nacionais. In: **Língua e instrumentos linguísticos**. Campinas, v. 7, n. 7, 2002a p. 71-93.

_____. Políticas públicas de ensino. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.) **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas, Editora RG, 2010. p. 85-99.

_____. Políticas Públicas: Educação E Linguagem. **Caderno de Estudos Linguísticos**. V. 53, n. 2, p. 149-155, 2011.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. [et al.] (org.). **Gestos de Leitura: da história no discurso**. 3. ed. - Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010a.

_____. Les vérités de la Palice. Paris: Maspéro, 1975. In: **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. et al. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 4.ed. Campinas: Editora Pontes, 2006.

_____. Analyse authomatique du discours, Dunod, Paris (1969). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora Unicamp, 2010b.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da Alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização**. 1998, 267f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 146

_____. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, Eni Pulccinelli (Org). **Políticas linguísticas no Brasil**. Campinas, Pontes Editores, 2007. (p. 141-161)

_____. **Espaços Urbanos-Espaços da Escrita**. Em Escritos n. 5, Labeurb, 1999. (p.7-29)