

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v33n1e27420>

Performatividade e avaliação em larga escala: análise de discurso com Bourdieu

Performativity and large-scale assessment: a discourse analysis
using Bourdieu

Performatividad y evaluación a gran escala: análisis del discurso
con Bourdieu

Aysllan de Sousa Sobrinho

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3605-7231>

Cacilda Rodrigues Cavalcanti

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7222-8061>

Resumo: O artigo tem como objetivo analisar o discurso de professores sobre a avaliação em larga escala do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a partir da perspectiva bourdieusiana de análise do discurso. A investigação orientou-se pela seguinte questão-problema: qual é o discurso dos professores sobre a avaliação do Enem no estado do Piauí? Adotou-se como referencial teórico-metodológico o método de análise do discurso de Pierre Bourdieu, desenvolvendo-se um estudo em uma escola da rede pública localizada no interior do estado do Piauí. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis docentes, a fim de compreender as representações e os significados atribuídos à avaliação. Os resultados evidenciam a incorporação, por parte dos professores, do discurso dominante da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (Seduc-PI), marcado por uma linguagem performativa centrada em resultados e estruturada por um mercado linguístico que orienta e valoriza determinadas práticas simbólicas. Constatou-se que a performatividade, nesse contexto, produz efeitos estigmatizantes na prática discursiva, com implicações de ordem profissional e afetiva, e um sentido pejorativo de exclusão, uma vez que impõe a automatização de resultados em um campo que, pela sua natureza, resiste a esse tipo de imposição.

Palavras-chave: análise de discurso; avaliação em larga escala; exame nacional do ensino médio.

Abstract: This article aims to analyse teachers' discourse concerning large-scale assessment through the Brazilian High School National Examination (Enem), employing Pierre Bourdieu's framework of discourse analysis. The investigation was guided by the following research question: What is the nature of teachers' discourse on the Enem assessment in the state of Piauí? The study adopted Bourdieu's method of discourse analysis as its theoretical and methodological foundation and was conducted in a public secondary school located in a rural area of Piauí. Semi-structured interviews were carried out with six teachers to explore the meanings and representations attributed to the assessment process. The findings indicate that teachers have internalised the dominant discourse promoted by the Piauí State Department of Education (Seduc-PI), which is characterised by a performative language centred on measurable outcomes and structured by a linguistic marketplace that legitimises particular symbolic practices. It was observed that, within this context, performativity generates stigmatising effects within professional discourse, with emotional and occupational implications, reinforcing a pejorative sense of exclusion by imposing a results-oriented automatism on a field that inherently resists such instrumental logic.

Keywords: discourse analysis; large-scale assessment; high school national examination (Enem).



Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Resumen: El artículo tiene como objetivo analizar el discurso de los profesores sobre la evaluación a gran escala del Examen Nacional de la Enseñanza Media (Enem), desde la perspectiva bourdieusiana del análisis del discurso. La investigación se orientó por la siguiente pregunta-problema: ¿cuál es el discurso de los profesores sobre la evaluación del Enem en el estado de Piauí? Se adoptó como referente teórico-metodológico el método de análisis del discurso de Pierre Bourdieu, desarrollándose un estudio en una escuela de la red pública ubicada en el interior del estado de Piauí. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a seis profesores, con el fin de comprender las representaciones y los significados atribuidos a la evaluación. Los resultados evidencian la incorporación, por parte de los profesores, del discurso dominante de la Secretaría de Educación del Estado de Piauí (Seduc-PI), marcado por un lenguaje performativo centrado en los resultados y estructurado por un mercado lingüístico que orienta y valora ciertas prácticas simbólicas. Se constató que la performatividad, en este contexto, produce efectos estigmatizantes en la práctica discursiva, con implicaciones de orden profesional y afectivo, así como un sentido peyorativo de exclusión, en la medida en que impone la automatización de resultados en un campo que, por su propia naturaleza, resiste a este tipo de imposición.

Palabras clave: análisis del discurso; evaluación a gran escala; examen nacional de enseñanza media.

1 Introdução

A avaliação em larga escala ou externa ganha centralidade no contexto educacional a partir das décadas de 1980-1990, resultante da transformação das formas de gestão e organização das políticas de Estado. Seu surgimento está associado à disseminação dos valores, ideologias e discursos do sistema neoliberal, marcado por uma força poderosa de crença racional na teoria econômica enquanto solução para os problemas educacionais (Catani *et al.*, 2017). A avaliação em larga escala funciona como um instrumento indicador da atuação do mercado, ao apresentar os resultados dos testes aplicados em larga escala aos estudantes e orientar os investimentos, bem como a eficiência e a eficácia da educação, por meio de tecnologias políticas, como a performatividade (Ball, 2014; Horta Neto, 2014; Sousa Sobrinho; Cavalcanti, 2023).

Nesse contexto, mais do que funcionarem apenas como instrumentos indicadores da atuação do mercado, as avaliações em larga escala constituem dispositivos de regulação da qualidade educacional. Essas avaliações têm sido apropriadas por diferentes grupos empresariais e organismos internacionais como mecanismos estratégicos de fomento à inserção e à indução de práticas educacionais orientadas pela lógica de mercado.

Concomitantemente, no interior das escolas, essa lógica se expressa através da intensificação da performatividade, do monitoramento contínuo de indicadores, da padronização curricular e da reorganização do trabalho docente em função de metas e desempenhos. Assim, as avaliações externas em larga escala não apenas informam sobre a educação, mas podem contribuir para a produção de disposições típicas

relacionadas à lógica de mercado, as quais passam a operar como princípios das práticas e dos discursos escolares em prol da performatividade.

Ball (2010) considera a performatividade uma cultura ou tecnologia política que opera na transformação de políticas, práticas e profissionais, em termos de controle e comparações, com foco em resultados mensuráveis, nomeáveis e classificatórios. A eficácia dessa noção alcança espaço na formação de discursos consolidadores dos ideais dessa política no sistema neoliberal. Logo, o discurso é uma evidência da operacionalização da performatividade.

Na literatura brasileira sobre análise de discurso (AD), há uma predominância de análises de linha francesa focadas nos preceitos de Foucault, Michel Pêcheux, Eni Orlandi, Bakhtin, Maingueneau, Fairclough e Bourdieu. Em relação a Bourdieu, poucos estudos se fundamentam numa análise da linguagem ou discurso (Barreiros, 2023). Por isso, este artigo visa operacionalizar uma análise do discurso sob a perspectiva bourdieusiana, reduzindo a lacuna teórico-metodológica e empírica de uma sociologia do discurso em Bourdieu.

Tendo em vista o espaço favorável de expansão da performatividade no discurso educacional, engendrado por avaliações em larga escala, objetivou-se analisar o discurso dos professores sobre as avaliações em larga escala no estado do Piauí, a partir dos preceitos bourdieusianos do discurso. A proposta foi articular a temática da avaliação em larga escala com a análise do discurso em Bourdieu, tendo em vista a proliferação da performatividade nas práticas discursivas dos agentes professores (Abreu, 2023; Bechi, 2021; Lira; Barbosa, 2023).

2 Noções da Sociologia Bourdieusiana para a análise de discursos

Pierre Bourdieu (1930-2002), ao longo dos estudos desenvolvidos, apresentou um arcabouço teórico-operacional de investigação acerca do mundo social. Sua pragmática sociológica fornece constructos potenciais para as análises sociológicas e que englobam uma epistemologia prática. Desse modo, buscou-se apresentar as contribuições do pensamento bourdieusiano para a análise de discursos nas pesquisas em educação, mas sem rotular o autor, nem restringir o seu instrumental teórico, e sim apontando caminhos para os que analisam ou pretendem analisar discursos sob a perspectiva bourdieusiana.

A teoria de Bourdieu, do conhecimento praxiológico, é fundamentada nas experiências em campo, principalmente nos estudos de etnologia cabila, na Argélia, nos anos de 1960, assim como no debate teórico focado no estruturalismo, fenomenologia e marxismo, enquanto campos teóricos fechados destinados a pensar o objeto (Bourdieu, 2002). O que Bourdieu propõe é articular as formas do conhecimento objetivista, que apreende as práticas pelo exterior das relações objetivas, como as econômicas ou linguísticas, com as do conhecimento subjetivo, que se aprofunda primeiramente no mundo social e, depois, no familiar e natural, excluindo as condições estruturais de socialização.

Segundo o sociólogo,

A teoria da prática como prática evoca, contra o materialismo positivista, que os objetos de conhecimento, são construídos, e não passivamente registrados e, contra o idealismo intelectualista, que o princípio dessa construção é o sistema das disposições estruturadas e estruturantes que se constitui na prática e que é sempre orientado para funções práticas (Bourdieu, 2009, p. 86).

Nessa relação, para se referir a discursos, é preciso analisar essas disposições, que Bourdieu chama de habitus, em relação à estrutura social, pois “[...] registrar uma tal linguagem sem restituir as funções que preenche e as condições sociais de sua eficácia é legitimar uma construção da realidade social [...] em conformidade com os interesses de um grupo determinado” (Bourdieu, 2002, p. 148). Logo, a AD é pautada pelas condições sociais de eficácia do discurso, as quais envolvem uma interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade. Para Bourdieu (2008a), os discursos são práticas discursivas, porque se alinham ao habitus dos agentes e às estruturas de produção discursivas.

O habitus em Bourdieu (2009) é um sistema de disposições duradouras e transponíveis entre o tempo, sendo constituído historicamente nas relações entre os agentes e as estruturas. Tais disposições para agir, falar e perceber o mundo são incorporadas e funcionam como esquemas geradores, produtos da própria história e que tendem a conformar percepções, pensamentos, ações, classificações e discursos dos agentes em um campo. Nesse sentido, o habitus é uno como parte do agente e não pode ser dividido, mas modificado em função de cada campo (político, religioso, educacional etc.), evidenciando determinadas características do habitus em um campo (habitus político, profissional, religioso, etc.).

Assim, o discurso é forjado historicamente a partir das relações sociais dos interlocutores em suas práticas discursivas. Essas práticas tendem a ser reproduzidas ou atualizadas conforme as regras discursivas imanentes de um contexto social não estático, cujo discurso é incorporado ao habitus.

Nesse contexto, o sociólogo foge do tratamento do discurso da língua enquanto exclusiva estrutura interna de mera execução, como em Ferdinand de Saussure (Sausurre, 2017), e como exclusiva disposição geradora, conforme Noam Chomsky (Chomsky, 2005), para dizer que “[...] a natureza social da língua constitui uma das suas características internas’ [...] e de que a heterogeneidade social é inerente à língua” (Bourdieu, 2008a, p. 19). Os discursos não são dados prontos, mas construídos por certas tendências da língua, a qual foi socialmente legitimada no mundo social.

Com isso, Bourdieu (2008a), na sua obra “A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer”, expõe, na análise sociológica das trocas linguísticas, uma adaptação das suas noções centrais sobre teoria da prática: o habitus e o campo. Não há ciência do discurso sem considerar as condições sociais (posição dos agentes no campo e do próprio campo) e as propriedades formais do discurso. Nesse sentido, o autor faz uma transposição das noções primárias de sua praxiologia para a AD.

O habitus, portanto, refere-se aos gostos, sensações, modos de pensar, agir e falar enquanto esquemas mentais, relativamente (in)conscientes. Trata-se de disposições duráveis e transponíveis, sendo estruturadas e estruturantes, pois integram a história individual e social do agente como princípios geradores das práticas, perpetuando-se no conjunto de relações sociais dos agentes no campo (Bourdieu; Passeron, 1992; Bourdieu, 2003).

A noção de campo concerne a um microcosmo do espaço social, constituindo-se em estruturas sociais com regras e leis de funcionamento do campo, marcado por um sistema de lutas e disputas em prol dos objetos de valor (capital) presentes nesse jogo de relações de poder, o que causa distinções entre os dominantes (mandatários no campo) e os dominados (subjugados no campo). Essas posições são definidas a partir da posição social de cada agente no campo, cujas mudanças são condicionadas à estrutura social e às disposições (habitus) dos agentes (Bourdieu, 2004).

Considerando a compreensão da língua, Bourdieu (2008a) induz a noção de habitus linguístico, remetendo à noção de habitus como uma disposição para dizer

determinadas palavras em detrimento de outras, incorporadas no discurso. Além disso, como adaptação à noção de campo, introduz a noção de mercado linguístico, uma estrutura social estruturante dos modos, estilos e discursos empregados num determinado campo social.

Todo ato de fala e, de um modo geral, toda ação é uma conjuntura, um encontro de séries causais independentes: de um lado, as disposições, socialmente modeladas, do habitus linguístico, que implicam uma certa propensão a falar e a dizer coisas determinadas (interesse expressivo), definida ao mesmo tempo como capacidade linguística de engendramento infinito de discursos gramaticalmente conformes e como capacidade social que permite utilizar adequadamente essa competência numa situação determinada; do outro, as estruturas do mercado linguístico, que se impõem como um sistema de sanções e de censuras específicas (Bourdieu, 2008a, p. 24).

Para o teórico, as trocas linguísticas são relações de comunicação de poder simbólico, ou seja, o discurso transmitido pela língua é considerado um bem simbólico. Portanto, “Os discursos, os ritos e as doutrinas constituem não apenas modalidades simbólicas de transfiguração da realidade social, mas sobretudo ordenam, classificam, sistematizam e representam o mundo natural e social” (Bourdieu, 2007, p. 60). O discurso é, então, parte constitutiva da realidade social no campo, restrito ao mercado linguístico que condiciona o efeito de simbolização do discurso. O mercado linguístico, ao impor sanções e censuras sobre os modos de falar, contribui para a formação do sentido do discurso e para as disposições diacríticas e distintivas de falar (habitus linguístico) (Bourdieu, 2008a).

Vale dizer que os ritos de instituição escolar, como as bonificações, premiações, publicizações e responsabilizações, caracterizam a performatividade dos resultados de aprendizagem divulgados em indicadores educacionais, delimitando as diferenças simbólicas entre estados, municípios, escolas, profissionais e estudantes. Há, nesse campo escolar, para além do reconhecimento, um (re)posicionamento simbólico entre escolas com bons resultados e escolas sem resultados, dividindo-as no campo em função de percepções sociais.

Tais ritos produzem fronteiras simbólicas duráveis, legitimando hierarquias e classificações que tendem a naturalizar desigualdades sociais sob a aparência de mérito escolar. Nesse aspecto, o caráter performativo desses ritos reside precisamente em sua capacidade de forjar aquilo que enunciam ao nomear, classificar e consagrar diferenças. Eles não apenas descrevem a realidade escolar, mas a

instituem, inculcando disposições e esquemas representativos que passam a estruturar as relações e as disputas no interior do campo escolar.

Os sentidos, portanto, das palavras são restritos à relação de interpretação entre emissor e receptor do discurso, devido à existência de diferentes comunidades linguísticas numa sociedade. As palavras naturalizadas nos discursos, recorrentes das práticas dos agentes, detêm uma polissemia linguística, conformada na unificação do mercado linguístico. Dessa forma, “Não há nada o que se possa dizer, e pode-se dizer o nada” (Bourdieu, 2008a, p. 24), segundo as capacidades geradoras da língua. O poder do discurso (inclusive o de produzi-lo semanticamente vazio), nesse sentido, está na noção de competência linguística legítima: uma capacidade estatutária atribuída a uma pessoa, reconhecida como apta para produzir e usar a língua legítima. Não é a língua em si que possui poder, mas a competência linguística atribuída ao agente, enquanto locutor do discurso.

Dessa forma, o poder de um profissional no campo escolar depende não da língua em si, mas da posição institucional que lhe é outorgada, pois a autoridade discursiva depende da condição social dada ao agente autorizado a pronunciar certos discursos, como o direito a falar pela escola. Logo, a eficácia do discurso do Estado, Secretaria de Educação, estudante, escola e profissionais (professor, gestor, coordenador etc.) depende da posição de autoridade locucionária ocupada pelo agente nesse campo.

Segundo Bourdieu (2008a, p. 63), “A eficácia simbólica do discurso de autoridade depende sempre em certa medida da competência lingüística daquele que o emprega, e tanto mais, é claro, quando a autoridade do locutor se encontra menos claramente institucionalizada”. A aceitação do discurso pelos membros de um campo depende da antecipação do preço (valor) do discurso no mercado linguístico, que é resultado e condicionante do habitus linguístico incorporado ao longo da trajetória social, e que também condiciona a censura do mercado.

Em matéria de produção simbólica, o condicionamento exercido pelo mercado por intermédio da antecipação das possibilidades de lucro assume naturalmente a forma de uma censura antecipada, de uma autocensura, determinando não apenas a maneira de dizer, isto é, as escolhas de linguagem - a mudança de código (code switching) das situações de bilingüismo - ou do ‘nível’ de linguagem, mas também daquilo que poderá e que não poderá ser dito (Bourdieu, 2008a, p. 65).

Nesse pensamento, os discursos estão condicionados às regras do mercado linguístico, que impõem um processo de eufemismo, no qual o discurso é ajustado às exigências dos modos de dizer do mercado e à censura da produção das práticas discursivas, inerentes ao detentor da competência linguística do campo. A censura do mercado linguístico opera no silenciamento e no pronunciamento do discurso dos agentes, determinando as possibilidades do que pode ser dito e do modo de enunciação discursiva.

Segundo Bourdieu (2008a), a censura é resultado da própria estrutura do campo, que é exercida por meio das sanções do campo. As expressões e enunciações são impostas, inclusive, aos próprios porta-vozes do discurso e aos dominados como condição que restringe o silenciamento ou limita o vocabulário disponível. Sua atuação é eficaz quando os agentes são, previamente, objetivados e autorizados a dizer e a não dizer, conforme a estrutura do mercado linguístico socializado.

Há, portanto, uma relação dialética entre os interesses do agente e a censura, na medida em que os sujeitos desprovidos de competência linguística legítima são condenados ao silêncio. Esse processo de exclusão decorre do fato de serem afastados do patrimônio social, fruto das relações entre os agentes, da posição que ocupam no campo e do valor simbólico atribuído aos locutores. Assim, apenas aqueles considerados detentores de um capital linguístico simbolizado são legitimados como vozes autorizadas.

Bourdieu (2008a) compreende o capital linguístico como uma dimensão singular do capital cultural dissimulado. A língua é resultado de um habitus incorporado de signos semióticos sobre o tom da voz, o modo de fala e de gesticulação, o tempo de enunciação, o conteúdo expresso, ou seja, a sua *hexis* corpórea, que funciona como indicativo da posição social do agente no campo social e que o distingue dos demais. Esse habitus linguístico representa o estado prático de internalização da língua legítima. Essa noção, por sua vez, refere-se a todo uso da língua que extrapola um jeito de dizer correto e que alcança a validação do direito de fala, da competência linguística legítima. O discurso e o processo de enunciação são os objetos de interesse (Catani *et al.*, 2017).

Isso acontece, porque as trocas linguísticas são, igualmente, trocas econômicas decorrentes das forças simbólicas envolvidas, já que os discursos excedem o sentido dos signos decifrados para os signos de riqueza, apreciados e

valorizados no campo social (Bourdieu, 2008a). Assim, a prática, tanto política quanto ideológica e pedagógica, está imbricada no discurso proferido, pois este é instrumento de expressão e transformação de práticas, que, ao ser incorporado no habitus, engendra disposições na estrutura do campo (Bourdieu, 2003, 2007).

Essa incorporação depende do valor dado ao discurso e da sua relação com o mercado linguístico, o qual é caracterizado por leis de funcionamento da ordem discursiva (agentes com competência linguística capacitados a produzir e agentes dispostos a apreciar os discursos).

Quando as estruturas objetivas com as quais se defronta coincidem com aquelas das quais ele é o produto, o habitus se adianta às exigências objetivas do campo. Eis o fundamento da forma mais freqüente e mais oculta de censura, qual seja a de colocar em posições com direito à palavra agentes dotados de disposições expressivas de antemão 'censuradas' por coincidirem com as exigências inscritas na posição (Bourdieu, 2008a, p. 72).

Esse ato de oferecer poder aos agentes (poder delegado de porta-voz), previamente dotados de disposições, as quais são censuradas pela estrutura objetiva do mercado linguístico, manifesta-se por meio dos ritos de instituição. Refere-se a um processo que “[...] tende a consagrar ou a legitimar, isto é, a fazer desconhecer como arbitrário e a reconhecer como legítimo e natural um limite arbitrário” (Bourdieu, 2008a, p. 98). Logo, as disposições são estruturadas no mercado linguístico e engendrado entre as relações sociais de comunicação.

O rito consagra as diferenças e possibilita a incorporação da compreensão das propriedades e do capital simbólico dos agentes como naturais, ainda que sejam classificações sociais. Isso ocorre, por exemplo, quando se atribui valor profissional a um agente com diploma de ensino superior para contratação em um emprego ou quando os atos de investidura social, como o político, escolar e profissional, proporcionam poder simbólico aos detentores desse capital simbólico, com base em um discurso consensual validado. Esses ritos podem ser efetuados pelo consenso social de um grupo e pelo discurso institucional, em particular quando o Estado ou a escola legitimam esses agentes. A eficácia do discurso e do ritual de instituição depende, apenas, da disposição dos agentes em reconhecer esse ato de nomeação.

Os discursos são significações simbólicas, produto das práticas que só fazem efeito no campo, porque são compatíveis com os princípios geradores da prática (habitus) e com as condições objetivas da estrutura social (campo), permitindo o seu

funcionamento no sistema ideológico e historicamente constituído (Bourdieu, 2007). O discurso do agente não importa somente um epifenômeno do mundo social, mas o próprio símbolo desse sistema de representação social.

Na prática social, tais critérios (por exemplo, a língua, o dialeto ou o sotaque) constituem o objeto de representações mentais- vale dizer, de atos de percepção e de apreciação, de conhecimento e de reconhecimento, em que os agentes investem seus interesses e pressupostos - e de representações objetais, coisas (emblemas, bandeiras, insígnias etc.) ou atos, estratégias interessadas de manipulação simbólica tendentes a determinar a representação (mental) que os outros podem construir a respeito tanto dessas propriedades como de seus portadores (Bourdieu, 2008a, p. 108).

Nesse viés, o discurso é uma representação mental e objetual das relações de força simbólica da estrutura social. Remete às percepções dos agentes, resultado de uma interiorização do social e de uma exteriorização do individual. Quando o discurso é imposto, transforma-se em um ato de violência simbólica, pois legitima quem o produz e o conteúdo do que foi produzido é a base pensante de um grupo ou tema social (Bourdieu; Passeron, 1992).

A violência simbólica constitui uma forma sutil e branda pela qual a dominação se impõe e se reproduz nos dominados, incluindo as relações de dominação aceitas como naturais e inscritas nas disposições de um grupo social. A dominação simbólica, por sua vez, refere-se a uma estrutura de poder (razoavelmente consolidado), na qual os agentes são classificados e hierarquizados por meio da violência simbólica, isto é, de uma forma de (auto)exclusão, (auto)classificação e (auto)coerção dos dominados em suas significações linguísticas e sociais incorporadas.

Por isso, o Estado atua como impositor de uma língua legítima e um discurso oficialmente aceito no campo educacional, criando as condições de engendramento de um mercado linguístico e exigido em situações oficiais (escolas, instituições públicas, entidades políticas, etc.). No caso das escolas, os professores atuam como agentes de imposição e de controle da língua legítima e de disseminação do discurso oficial do Estado, desde que predisposto a aceitar as condições sociais de circulação desse discurso.

O professor, ao ensinar uma língua e por meio da língua, estrutura a base pensante da escola e dos alunos, reproduzindo ou transformando ideias preconcebidas no campo escolar – um microcosmo do espaço social educacional marcado por agentes (profissionais das escolas, alunos, família etc.), posições

(secretaria de educação, gestão escolar, professorado, escola de qualidade, escola sem resultados etc.) e capitais (resultados em avaliações, conhecimento, número de matrículas etc.). Nele, os agentes disputam o título da qualidade escolar, por meio de resultados, atenção e estudantes, cujas formas de consagração simbólicas assumem a forma de premiações, bonificações e reconhecimento.

Assim, enquanto o campo escolar é a estrutura social que delimita a atuação dos professores por posições sociais, o mercado linguístico é a estrutura de regulação discursiva na qual os discursos circulam e são validados, classificados e legitimados no campo escolar, em função do uso de uma linguagem predeterminada à comunicação aceitável no campo. Nesse aspecto, considera-se que a performatividade no mercado linguístico posiciona o discurso das metas, resultados, produtividade e excelência como vocabulário de apreço no campo escolar.

Decerto, o tempo dedicado à escola, durante vários anos na formação do estudante, pois ocorre de forma lenta e prolongada, faz acontecer o reconhecimento social de um discurso, legitimando-o enquanto norma de expressão e de representação social, e inscrevendo-o num sentido prático de disposições adquiridas (Bourdieu, 2008b). É um código de injunções que age silenciosamente na constituição do habitus dos agentes, nas suas expressões e enunciações. A prática discursiva, que inclui uma *hexis* corporal para dizer algo ou manter-se em silêncio em determinados assuntos e numa determinada situação, está relacionada a um habitus predisposto a senti-lo como verdade oficial, já que detém um poder simbólico de reconhecimento legítimo de enunciação.

Nessa dinâmica, ao falar sobre determinado tema, os agentes educacionais apropriam-se de um discurso já previamente enunciado, selecionado dentre outros que são construídos e proferidos no ambiente escolar. Esse processo discursivo é incorporado ao habitus profissional dos educadores, na medida em que se integra às rotinas de trabalho e às práticas cotidianas. Dessa forma, tais enunciados permanecem submetidos às regras e lógicas de funcionamento próprias dos sistemas educativos.

Dito isso, compreende-se que a AD deve considerar as condições sociais de (re)produção do discurso, pois a compreensão da prática discursiva bourdieusiana corresponde à análise do mercado linguístico (campo de produção do discurso), do habitus dos agentes (locutores do discurso) e da própria forma e conteúdo do discurso

(habitus linguístico). Para operacionalizar uma análise de práticas discursivas com Bourdieu, é necessário trabalhar com as noções principais do seu método praxiológico: habitus e campo, numa sociologia relacional com os discursos.

As análises de Bourdieu se valem de uma estrutura tríplice de análise focada no discurso, no campo de (re)produção e no habitus dos agentes. Esse esquema teórico-analítico incorpora outras noções, porque compõe o quadro relacional de Bourdieu sobre os discursos, os quais, brevemente, foram apresentados como habitus linguístico, mercado linguístico, capital linguístico, mercado linguístico, competência linguística legítima, ritos de instituição e censura. Por outro lado, outras noções trabalhadas nas obras do sociólogo como capital simbólico, poder simbólico e violência simbólica (Bourdieu, 1989, 2002, 2004) se associam à eficácia dos discursos.

3 O percurso teórico-metodológico da pesquisa à luz de Pierre Bourdieu

A investigação foi conduzida a partir do método praxiológico de Pierre Bourdieu, cuja proposta consiste em articular estrutura e agência na compreensão das práticas sociais. Assim, delimitou-se como campo de estudo o ensino médio no estado do Piauí, tomando-se como subcampo uma escola da rede pública estadual, localizada no interior, que, historicamente, apresenta baixos resultados nas avaliações externas em larga escala. O objetivo central foi compreender como a lógica da performatividade se dissemina no cotidiano escolar e se reproduz no discurso dos docentes que atuam nesse espaço.

Os agentes da pesquisa foram seis professores do ensino médio da rede estadual, selecionados com base em um critério fundamental: possuir, no mínimo, três anos de atuação na escola investigada. Essa exigência partiu da concepção de habitus em Bourdieu (2002), segundo a qual as disposições incorporadas demandam uma história social e um tempo prolongado de vivência para serem constituídas. No contexto das escolas públicas do interior, em que muitos docentes são celetistas com contratos temporários de até dois anos, esse critério visou garantir maior consistência empírica à análise. A seleção priorizou professores com trajetórias mais estáveis e vinculadas ao cotidiano da instituição.

A análise voltou-se ao habitus profissional docente, entendido como um conjunto de disposições incorporadas no exercício da profissão, englobando rotinas,

práticas e percepções construídas ao longo da trajetória escolar e profissional dos sujeitos (Perrenoud, 1993). Nesse sentido, a investigação buscou apreender como tais disposições se articulam ao discurso docente sobre as avaliações em larga escala, revelando tensões entre a lógica performativa e a realidade do campo escolar investigado.

Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores, gravadas e posteriormente transcritas, a fim de captar os sentidos atribuídos às avaliações externas. As entrevistas ocorreram em 2023, durante uma semana de trabalho na escola.

A fim de assegurar a integridade ética da pesquisa, os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e não foram identificados no estudo para preservar a confidencialidade e o sigilo dos entrevistados, garantindo maior segurança na comunicação e dispensa no registro e avaliação no sistema do Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/Conep). As entrevistas só foram realizadas após o esclarecimento da finalidade e procedência da pesquisa aos participantes.

A escolha pela entrevista como instrumento de coleta de dados se justifica pelo fato de que, na perspectiva bourdieusiana, constitui uma forma legítima de apreensão do discurso dos agentes, permitindo o acesso às representações construídas socialmente (Bourdieu, 2007, 2008b). Para assegurar o sigilo, os docentes foram identificados com os códigos P1, P2, P3, P4, P5 e P6, sem referência direta à escola.

Além das entrevistas, foram analisados documentos oficiais e discursos públicos da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (Seduc-PI), disponíveis em sítios eletrônicos institucionais. O uso dessas fontes teve o propósito de relacionar as falas dos professores às formulações discursivas dominantes no campo educacional estadual, estabelecendo conexões entre o discurso oficial e sua repercussão no espaço escolar.

Conforme mencionado, a análise do discurso baseou-se no modelo tríplice de Bourdieu (2008a), articulando a estrutura do mercado linguístico, que define condições de produção e circulação do discurso; o habitus profissional dos docentes, enquanto locutores situados em um campo específico; e o habitus linguístico, expresso na forma e no conteúdo dos enunciados. Esse enquadramento possibilitou

compreender as práticas discursivas como expressão da articulação entre estruturas sociais e disposições incorporadas.

Nesse processo, evidencia-se que a performatividade atua como uma tecnologia política que orienta e regula os modos de dizer. Tal dinâmica mostra como ela se materializa e se naturaliza nas falas docentes.

4 Análise de discurso sobre a avaliação em larga escala do Enem

A escola de estudo faz parte da rede estadual de ensino e está localizada no interior do Piauí, num município com baixo índice de desenvolvimento econômico, uma população de pequeno porte (menos de 5.000 habitantes) e alunos de baixa renda (renda mensal de até um salário mínimo). Tendo como critério os indicadores educacionais produzidos por avaliações em larga escala, a escola possui baixos resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com médias de proficiência abaixo de 500.

As falas dos entrevistados evidenciaram uma dependência discursiva entre o discurso docente sobre a política de avaliação em larga escala e o discurso oficial da rede estadual de ensino. Essa relação ficou manifesta nas recorrentes menções ao papel da Secretaria de Estado da Educação (Seduc) como principal formuladora da política educacional. A ausência de um projeto próprio da escola reforça seu alinhamento direto às orientações da rede.

De acordo com os indicadores educacionais, a escola de estudo apresenta resultados reduzidos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com médias de proficiência inferiores a quinhentos pontos. Nesse contexto, as entrevistas evidenciaram uma forte dependência discursiva entre a escola e a Secretaria de Estado da Educação (Seduc-PI). As falas dos professores revelam que a instituição não formula projetos próprios de preparação, reproduzindo as iniciativas propostas pela rede estadual.

P1 - A escola não possui um projeto em si, mas o estado (referindo à Seduc) ele faz a questão do aulão, já teve aluno que já foi pra Teresina. Eles agora estão fazendo um presencial, que tem três ou uns... tipo uma revisão, aí é do estado de forma geral, aí os alunos daqui costumam ir (P1, 2023).

P2 – A escola participa dos projetos da Seduc, Pré-Enem, a gente disponibiliza o link para eles assistirem as aulas pelo canal educação e se preparar para as avaliações (P2, 2023).

Nesse campo, compreende-se que o discurso educacional da escola e a própria implementação da avaliação em larga escala estão vinculados ao discurso da rede estadual, como formulador da política, e ao discurso atrelado às avaliações, numa espécie de inércia da escola, em virtude da competência linguística legítima dada à Seduc enquanto órgão representante da escola. Percebe-se que a política preparatória é preponderante para o contexto das avaliações externas, pois o discurso da rede é internalizado no discurso da escola. Exemplo disso são os discursos da Seduc-PI divulgados pela rede estadual:

Secretário de educação - Nós estamos com várias ações pedagógicas voltadas para a preparação para o Enem. São mais revisões presenciais, virtuais com uso das nossas plataformas digitais e várias ações de premiação dos nossos estudantes com melhores resultados no Enem, Saeb e Olimpíadas de Conhecimento. A expectativa é que nossos estudantes conquistem resultados ainda mais expressivos, afinal quem vai bem no Saeb, vai bem no Enem (Melo, 2023).

Portanto, a Seduc-PI, por meio do secretário de educação, atua como detentor da competência linguística legítima da escola, porque esta tende a aceitar e se conformar com as políticas e discursos da rede estadual. Sua atuação, seu papel, política e discurso são moldados conforme as orientações da própria rede, que é detentora do capital linguístico do discurso educacional, pautada numa política preparatória para as avaliações do Enem.

No discurso da rede, observa-se uma forte influência pedagógica que estabelece correlação entre o desempenho do estudante no Saeb e o desempenho no Enem. Esse vínculo é apresentado como finalidade central das ações educacionais do estado, legitimado pela autoridade discursiva tanto do governador quanto do secretário de educação. Desse modo, o discurso institucional alinha-se diretamente às estratégias governamentais em curso.

Governador - Nós estamos empolgados e acredito que estamos seguindo na direção correta. A meta é que o Piauí se torne uma referência, não apenas no Brasil, mas no mundo inteiro. O Piauí do futuro chegou (Piauí, 2023).

Secretário de educação - No Piauí, nosso foco também é a excelência. Estamos investindo em tecnologia e em várias ações para o fortalecimento da Educação, como o Acelera Seduc, que lançamos recentemente. Com essas iniciativas e aplicando experiências exitosas como a que conhecemos aqui na Estônia, vamos avançar para que nosso Estado tenha o melhor ensino público do país (Piauí, 2023).

A política de avaliação em larga escala no estado é utilizada para definir os rumos da proposta educacional da rede, a qual, segundo os detentores da competência linguística legítima, está centrada nos níveis de proficiência das avaliações, como o equivalente à qualidade educacional do estado. Logo, ter “o melhor ensino público do país” e se tornar “referência” nacional e internacional compõe uma política condizente com a performatividade na gestão da política educacional.

Esse foco em resultados, como centro da gestão e ação, é solidificado com uma política estadual preparatória para a avaliação do Enem e que se apresenta, inclusive, no documento político-pedagógico da escola, cujas metas são: oferecer um ensino de qualidade; melhorar os índices nas provas externas (Saeb; Enem); e preparar o estudante para o ingresso ao Ensino Superior.

Desse modo, a Seduc-PI possui um discurso facilmente incorporado pela constância no campo, o qual atua como censura do mercado linguístico, determinando o discurso e as discussões que permeiam o campo da escola, e focalizando a elevação dos resultados de desempenho dos alunos e, conseqüentemente, do estado. Isso pode ser observado nas seguintes declarações:

P4 - A gente participa de formações com o objetivo de que o aluno, realmente, tenha interesse, né? E possa acessar um curso superior, que ele não pare de estudar, que ele tenha uma formação (risos) (P4, 2023).

P6 - A gente se reúne com os professores, pede pra eles trabalharem para isso (referindo às avaliações), que eles tirem um tempo, porque a gente precisa desse apoio. A gente discute estratégias para ter resultados, porque hoje o resultado ele é importante (expressão facial de afirmação). – Nós temos tempo pra planejamento, só que é difícil... eu trabalho em duas escolas pra poder arcar com as despesas [...] (P6, 2023).

O discurso performático da rede estadual alcança a escola do interior no sentido de mudanças na valorização do resultado. Quando é dito que “[...] hoje o resultado ele é importante” (P6, 2023), há uma afirmação de que esse discurso foi sendo incorporado nas escolas como violência simbólica de um discurso neoliberal performativo, no qual o resultado das avaliações externas constitui o símbolo e o objeto de interesse do campo escolar, ou seja, o capital simbólico valorizado no campo (Bourdieu, 2002). Essa censura tende a sobrepor-se em outras discussões mais amplas da formação do aluno, porque os esforços, metas e discursos são enfáticos nesses resultados como valor simbólico da educação.

Isso é evidenciado numa das falas, que diz: “[...] nossos alunos, eles não querem estudar, querem passar o dia andando em cima de cavalo, são pouco interessados, pensam que o estudo não é tão importante” (P6, 2023). Esse fragmento revela uma distinção entre os objetivos do discurso político-pedagógico da rede, incorporado à realidade social manifestada. A realidade desses jovens pode contribuir para manter a estrutura de desigualdades de oportunidades educacionais, já que a tendência é que os jovens mais pobres e dos meios rurais sejam menos estimulados aos estudos do que os jovens mais privilegiados e dos centros urbanos (Bourdieu; Passeron, 1992; Bourdieu, 2007). Esse cenário enfatiza-se a partir de um discurso homogêneo de resultados, apesar dessas condições sociais.

Os resultados dessas avaliações, ao inserirem termos como “resultados”, “desempenho”, “Enem”, “cobrança”, “destaque”, “excelência” e “melhor” no discurso educacional, contribuem para a internalização do capital linguístico do campo escolar, por meio de uma linguagem pautada pelos anseios da performatividade como valor pedagógico da escola. O professor, ao dizer “[...] eu me cobro pessoalmente e a escola também cobra demais, porque hoje o que importa é números, resultados né?” (P3, 2023), realça que o uso de uma linguagem performatizada tem-se constituído como o capital linguístico dominante da escola, sobretudo quando se trata da qualidade de educação e de metas educacionais.

Além disso, a Seduc-PI estabelece alguns ritos de instituição como estratégia para fortalecer o discurso performático nas escolas do estado. Esse ato institucional de reconhecimento da rede é proposto para instituir autoridades discursivas entre as escolas e o próprio núcleo interno destas, com base na apreciação social. Dentre esses mecanismos, a rede propôs, recentemente, a política de bonificação do estado com base no desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala.

A partir dessa política de bonificação, o estado do Piauí irá premiar, monetariamente, os 50 alunos com as melhores notas no Enem das escolas públicas estaduais. Essas premiações equivalem ao valor de um salário mínimo ao estudante pelo seu desempenho como forma de incentivo à obtenção do resultado. Há também uma premiação aos medalhistas de ouro nas olimpíadas Nacionais do Conhecimento das Escolas Públicas (Piauí, 2023).

Governador do estado - É um reconhecimento às melhores práticas, aos alunos que se dedicarem mais e é um incentivo importante para qualificarmos

ainda mais o processo de ensino-aprendizagem nas escolas do Piauí, para que os nossos alunos possam alcançar voos cada vez maiores na sua futura vida profissional. Então, é assim que a gente vai transformar o Piauí em uma referência nacional na educação básica (Pedrosa; Gomes, 2023).

Secretário de educação - É uma valorização pelo mérito, e, ao mesmo tempo, um incentivo, um estímulo para que os nossos alunos e alunas se dediquem cada vez mais aos estudos e às escolas para que tenham uma gestão pedagógica e administrativa cada vez melhor, buscando sempre a excelência (Pedrosa; Gomes, 2023).

O estado concretiza o rito de instituição social com base no desempenho dos alunos em avaliações externas, atribuindo uma bonificação social e econômica pelos níveis de proficiência alcançados. Esse ato colabora para a valorização dos resultados, enquanto capital simbólico dos agentes, pois o estado, enquanto autoridade discursiva, emite um discurso institucional que capitaliza os resultados.

Além do rito institucional, por parte do governo estadual, há um rito de instituição social, baseado na nomeação das escolas e estudantes de resultados, divulgados nos veículos de comunicação social, como *Instagram*, *WhatsApp*, *Facebook* e sites oficiais da Seduc e do governo do Piauí, os quais estimulam as trocas simbólicas por meio dos discursos virtuais, engendrando uma linguagem promocional de desempenhos e das pessoas e escolas que atingem níveis elevados nas avaliações. Institui-se uma necessidade de aprovação social nas mídias sociais, com a troca de reações, emoticons e comentários virtuais, presentes nas relações simbólicas estabelecidas pelos signos da linguagem virtual.

P3 – Existe uma publicidade forte na rede (risos), uma campanha dos resultados e para atingir as metas, quando a escola alcança isso, a gente aparece nas redes (P3, 2023).

P4 – A escola faz uma divulgação dos resultados, a própria Seduc faz uma publicação no site oficial, no Instagram, é apenas um reconhecimento (P4, 2023).

Segundo os professores, não há uma competição interna pelos resultados, mas há entre as escolas na rede, devido ao reconhecimento social realizado pela Seduc, inclusive como parâmetro relacionado à destinação de recursos.

P4 - eu acho que de certa forma é até natural essa competição entre as cidades, mas dessa competição ocorre mais um certo envaidecimento da escola que apresenta as melhores notas e principalmente na nota de redação (P4, 2023).

P5 – eu acredito que sim. Existe sim. Com relação às escolas é até mais visado quando um pai vai matricular o filho. e quando a escola tem um bom resultado, aquela escola ganha prêmio também do estado (P5, 2023).

P6 – há uma forte competição no sentido de conseguir esses resultados, porque, inclusive, é motivo pra escola receber mais recursos, quando a escola bate as metas, ela é bem mais vista pela rede, né? (P6, 2023).

Sendo assim, evidencia-se um campo escolar objetivado num campo de quase-mercado escolar (Ball, 2014), porque o resultado das escolas nessas avaliações externas é usado como critério de atração das famílias, sendo esta uma evidência de escola de qualidade. Como efeito, apresentado por um dos professores, as escolas com melhores resultados acabam se “envaidecendo” com a publicização, distanciando-as das demais escolas que não apresentam tais resultados. Trata-se de um processo de exclusão social entre as escolas, porque o bom resultado coloca uma escola numa posição de prestígio, enquanto afasta outras desse apreço social e governamental, colocando-as como as excluídas do interior (Bourdieu; Champagne, 2007).

Os professores entrevistados, conforme o Quadro 1, possuem um bom tempo de atuação na escola do interior, o que é indispensável para o habitus (Bourdieu, 2002): uma rotina de trabalho em mais de uma escola, a fim de custear as despesas familiares; ministram disciplinas além da área de formação para complementar a carga horária de trabalho; e alegam não receber o piso salarial da classe, sendo dois professores celetistas (P2 e P5) e quatro concursados (P1, P3, P4 e P6).

Quadro 1 – Dados profissionais dos professores entrevistados.

Entrevistado	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Formação	Prof. Física	Prof. port.	Prof. port. EJA	Prof. mat. coord. EJA	Prof. coord.	Prof. quím. gestora
Idade	34	54	50	52	31	44
Tempo de serviço na escola	12 anos	5 anos	6 anos	16 anos	6 anos	+10 anos
Quant. de escolas que leciona	2	2	2	2	1	2
Disciplinas ministradas	Física, Matemática e Trilha de aprofundamento de Química	Português Eletiva e Projeto de Vida.	Português, Sociologia Filosofia, Projeto de Vida	Matemática sociologia	Sociologia Filosofia, Física, Geografia, História	Química Biologia

Rotina em prol das avaliações	Questões na prova, exercícios em aula, incentivo simulado	Questões na prova, exercícios em aula simulado	Exploração das habilidades, redação, questões na prova, incentivo, simulado	Questões na prova simulado	Questões na prova, incentivo, exercícios em aula Simulado	Questões na prova, incentivo Simulado
--------------------------------------	---	--	---	----------------------------	---	---------------------------------------

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados da pesquisa.

Esses professores possuem uma rotina de trabalho branda em relação às avaliações em larga escala, limitando-se a oferecer uma preparação básica para esse tipo de prova, uma vez que dispõem de poucas condições para desenvolver um trabalho especificamente focado nas avaliações. Segundo eles, quase não há tempo para planejamento, porque precisam trabalhar em várias escolas.

P4 - Nós temos tempo pra planejamento, só que é difícil [...] é como eu te falei, eu trabalho em duas escolas pra poder arcar com as despesas [...] aí só sobram os finais de semana, mas a gente faz né? (P4, 2023).

São professores que tiveram trajetórias escolares na educação básica similares às escolas onde trabalham, cuja escolha do local de exercício da docência está atrelada às proximidades geográficas e aos interesses em permanecer próximo às famílias de origem, pois não introjetaram no seu habitus a necessidade de exercerem seu trabalho em escolas de resultados. Portanto, não estavam habituados a trabalharem em prol disso, já que a escolha da docência se pautou em preservar valores e lugares solidificados no convívio social e familiar.

P1 - Na época o teste que tinha era pra cá, é perto de onde eu moro, é um lugar tranquilo e bom pra gente trabalhar, eu já tinha estudado no município e trabalhado como celetista, então foi mais fácil vir pra cá (P1, 2023).

P5 - Eu escolhi essa escola, porque é perto de onde eu moro, então é mais fácil pra mim se deslocar e trabalhar (P5, 2023).

P6 - É uma escola que é próximo de onde eu trabalhava, é uma cidade pequena, calma e organizada, quando abriu o concurso achei que era uma boa oportunidade (P6, 2023).

Nos discursos dos docentes, percebe-se uma compatibilidade entre o campo social de trabalho e a trajetória escolar desses profissionais. Significa que a percepção constituidora da sua subjetividade encontra similaridades entre as condições objetivas da escola onde trabalham, com os interesses forjados no contexto local carente, pois, na época escolar, possuíam baixo poder econômico e social. Nesse sentido, a prática

docente voltada às avaliações em larga escala mostra-se branda, já que a realidade escolar e o habitus profissional dos professores não apresentam predisposição para práticas orientadas pela performatividade. Evidencia-se um foco nesses resultados pelo discurso e práticas, mas com uma ação docente menos focada nisso, devido às condições objetivas do campo escolar do interior.

P2 – a gente trabalha com os alunos, mas muitos deles não estão nem aí para Enem, Saeb, etc., eles mal querem assistir aulas, há um desinteresse deles pela escola (professor cruza as mãos e abre novamente, no sentido de “a gente tenta, mas é difícil”) (P2, 2023).

P6 – a gente, esse ano, tá querendo trabalhar mais com isso, porque tem que ter esses resultados, mas nossa escola não tem muitos, nossos alunos estão mais desinteressados, tem muita indisciplina, porque logo eles acham que como os pais não têm muita escolaridade, eles também não precisam ter, olha um dia eu fui aplicar uma redação e eles nem sabiam falar do tema, é triste (sensação de desânimo e tristeza) (P6, 2023).

A realidade social da escola do interior entra em conflito com os valores atuais da proposta educacional orientada por resultados, colocando-a em desvantagem. Essa condição remete à noção de periferia como espaço distante de “bons” resultados, alunos dispersos e indisciplinados, falta de atenção estudantil, profissionais sobrecarregados, pensativos e cansados, trajetórias escolares dos alunos curtas com disposições baixas para os estudos e distante da política e do discurso de resultados proposto pelo estado.

Esse contexto coloca a escola e os professores numa posição inferior e de dominado no discurso das escolas de resultados. São profissionais sujeitos às regras discursivas do discurso performático, porque não possuem condições de ir contra a linguagem dominante (Bourdieu, 2008a). Estão situados em uma escola carente de resultados e atenção, tendo em vista que suas questões sociais e pedagógicas são outras e não condizem com os pressupostos da performatividade. Apesar disso, acabam por incorporar esse discurso, pois não são reconhecidos como detentores da competência linguística dominante no campo escolar, e sim como censurados no mercado linguístico da performatividade.

No discurso, os resultados são investidos de uma valorização simbólica que integra o processo de dominação exercido por uma violência simbólica discursiva, na medida em que os docentes passam a reconhecer e apreciar os resultados por meio das trocas linguísticas e simbólicas do discurso legitimado como dominante (Bourdieu, 2007).

P2 - A gente sempre procura trabalhar para o Saeb, Enem, a gente procura escolher os livros didáticos, vendo se tem questões dessas avaliações, pra já ir mostrando pra eles, porque esse resultado é importante pro aluno e pra escola (P2, 2023).

P1 – na época em que eu estudava não tinha todo esse foco nisso não, mas hoje é importante a gente os estimular e ajudar nessas provas, porque sem a nossa ajuda é mais difícil e é tanta prova, então a gente tem que fazer alguma coisa (P1, 2023).

Visto isso, apreende-se um *habitus* profissional atualizado, conforme as necessidades educacionais do campo escolar. Os professores diferem do discurso atual da política educacional do estado, mas, pelo contato social com o discurso valorizado, tendem a modificar suas práticas e percepções a partir dos resultados, buscando encontrar reconhecimento no campo.

Esses profissionais são frutos da reprodução social da trajetória escolar no campo próximo ao contexto atual. Por isso, tendem a manter uma posição de inferioridade discursiva no mercado linguístico estruturado. A linguagem atual não oferece espaço para que outro discurso tenha lugar no foco da gestão e das práticas por resultados, sobretudo em um cenário educacional constituído por avaliações em larga escala com foco no Enem.

O que esses locutores tendem a fazer é reproduzir discursos, dada a sua baixa posição social num campo escolar performatizado e a influência da rede e concordância dos professores com o discurso da Seduc. Essa percepção é que faz com que eles sejam vistos como interlocutores no campo, haja vista sua função pedagógica social para solidificar discursos e práticas no contato repetitivo e diário do ano escolar. Eles recebem o discurso performático e reproduzem-no no microespaço escolar do interior para a perpetuação desse discurso em diversos ambientes e espaços sociais, ainda que na posição de censurados no discurso. Logo, o poder da linguagem está no símbolo social alcançado (Bourdieu, 2007, 2008a).

Ao discorrerem sobre as avaliações em larga escala, os professores revelam um “consensus” prático (Bourdieu, 2008a, p. 25) em torno do interesse coletivo que esse modelo assume no campo escolar. Esse consenso se manifesta no automatismo de significados atribuídos ao termo “avaliação em larga escala”, o qual é imediatamente associado aos resultados educacionais. Assim, o uso da expressão adquire uma equivalência semântica que naturaliza sua centralidade no discurso educacional.

P1 - A avaliação em larga escala vem pra mostrar os resultados da escola, dos alunos pra ver o que eles sabem e aprenderam, elas são usadas para dar prêmios e oportunidades, a gente sempre teve que passar por isso, né? (P1, 2023).

P6 – hoje essas avaliações como Enem são importantes para escola e os alunos, né? Porque elas significam para Seduc, a qualidade da escola, preparam eles para as seleções, né? Trazendo esse esforço deles, né? Então (abre as mãos indicando efeito conclusivo de justificação) (P6, 2023).

A contingência entre avaliação em larga escala e resultados parte do pressuposto de que esse discurso performático está acentuado em uma condição social dos professores, estes enquanto receptores do discurso da Seduc. Há, portanto, uma disposição de aceitabilidade do discurso, numa relação de imposição de poder simbólico. Dar-se-á um significado de oportunidades e preparação que é historicamente incorporado pelos docentes em suas experiências escolares: “a gente sempre teve que passar por isso, né?” (P1, 2023).

A forma e a informação veiculadas no discurso, por meio do uso de expressões como “né?” ou “então”, evidenciam um modelo de cortesia associado à força ilocucionária, isto é, à capacidade de reconhecer a posição dos agentes na interação comunicativa. Esse recurso linguístico funciona como estratégia de participação discursiva retórica do interlocutor, ao mesmo tempo em que confirma a necessidade de aprovação social implícita nas falas. Nesse sentido, configura-se um processo de eufemização do discurso, conforme assinala Bourdieu (2008a).

Segundo Bourdieu (2008a, p. 70), “os efeitos das experiências sobre o habitus dependem da relação de ‘compatibilidade’ prática entre essas experiências e as demais já integradas ao habitus sob a forma de esquemas de produção e apreciação”. Assim, no Quadro 2, procura-se demonstrar a relação de sentidos do discurso dos locutores com suas produções e apreciações sobre a avaliação em larga escala.

Quadro 2 – Ordem recorrente dos sentidos do discurso sobre a avaliação do Enem.

EIXO SEMÂNTICO					
	Sentido	Uso pedagógico	Termos relacionados	Significado dos resultados	Contrariedade
Enem	Preparar os alunos para o ensino superior	Treinamento	Protagonismo; Ensino superior; Sucesso profissional	Oportunidades de continuação dos estudos do aluno	Privilegia português e matemática

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados da pesquisa.

Os sentidos atribuídos ao Enem encontram uma simetria discursiva baseada no valor simbólico dado aos resultados, na medida em que estes operam como um capital simbólico capaz de gerar vantagens sociais e econômicas aos agentes escolares (professores, gestores e alunos), além de sustentarem um uso pedagógico restrito ao treinamento para a prova, distante de uma contribuição para a prática docente. Os resultados, contudo, possuem um efeito simbólico negativo para os professores, porque “a nossa escola não tem bons resultados” (P6, 2023), “infelizmente, o resultado do aluno também é do professor” (P1, 2023). A escola do interior mantém uma posição de escola sem resultados positivos para a rede.

Como discursos contrários às avaliações em larga escala, encontraram-se críticas ao Enem pela priorização das disciplinas de português e matemática, dando privilégio a estas em detrimento das outras. Ademais, na percepção deles, há uma obsessão avaliativa: “é tanta avaliação, que a gente nem sabe o que fazer (risos), imagina os alunos” (P4, 2023). Apesar da incorporação da política de avaliação no estado, identifica-se um discurso tímido contrário a esta, o qual é censurado pelas regras do mercado linguístico de resultados (Bourdieu, 2008a).

Outro conteúdo discursivo contrário que apareceu foi a crítica dos professores pela prática de aprovação dos alunos, independentemente do fluxo de aprendizagem observado. Têm-se os seguintes discursos: “os alunos não aprenderam e temos que passar eles” (P4, 2023), “tem aluno que nem sabe ler direito, mas o sistema diz que tem que passar, para não baixar a nota” (P3, 2023). Esses discursos revelam uma prática de aprovação automática dos alunos em virtude dos resultados do Ideb, colocando o aprendizado de qualidade em segundo plano.

Essa norma discursiva consensual retira a autonomia pedagógica do professor, enquanto avaliador da qualidade do aprendizado, para focar no aumento dos resultados e na obtenção de recursos do governo. Existe uma mudança de paradigma educacional, na qual o foco se desloca dos alunos para os resultados, em decorrência da disputa por capital simbólico e econômico na rede educacional, sustentada por um mercado linguístico engendrado por políticas neoliberais.

Entretanto, o tom do discurso é balizado por uma recepção conformativa do discurso performático, já que os professores incorporaram essa lógica no discurso e como um elemento importante da prática docente, tendo em vista o discurso

educacional do estado. Embora apresentem sensações negativas, quanto aos resultados, prevalece a disseminação do discurso na prática dos professores.

P2 – quando o resultado é negativo também a gente fica triste porque a gente sabe que a gente também tem a participação específica ali. A derrota do aluno também é a derrota do professor (P2, 2023).

P3 - A gente tenta estimular, faz exercícios, incentiva eles a participar dos aulões do Pré-Enem, Pré-Saeb da rede, mas eles têm dificuldade de se interessar por isso (P3, 2023).

O tom do discurso dos professores de uma escola do interior, sem resultados lucrativos para as relações sociais de poder simbólico, concebe esses resultados como negativos, já que a escola não os possui. Há um lamento, uma frustração evidenciada, pois o discurso é introjetado de lamentações, justificativas e de apatia com relação aos resultados. Os efeitos das avaliações no discurso revelam essa percepção deteriorada do aprendizado e do trabalho exercido, uma vez que pressionam escolas socialmente desfavorecidas a buscarem resultados idealizados, distantes de sua posição no mercado linguístico (Bourdieu, 2007). É assim que funciona a dinâmica do mercado, por meio de uma busca insaciável por um valor simbólico, legitimado como essencial para a educação.

Desse modo, as palavras utilizadas e as expressões corporais revelam uma suposta inferioridade discursiva de um grupo de professores que se percebem como pouco exitosos na conversão de suas práticas em ações orientadas a resultados. Essa percepção é atribuída ao déficit de capital cultural dos alunos e às suas disposições consideradas insuficientes para alcançar desempenhos elevados. Assim, a responsabilidade pela superação dessas limitações é deslocada para o docente, o que silencia outras determinações sociais que também condicionam tais resultados (Bourdieu, 1989).

P1 – O desempenho depende muito do decorrer do ano. Como, por exemplo, se um aluno perder muita aula aí já... porque em casa a gente sabe que são poucos alunos que conseguem estudar ou que querem estudar, né? Então os maus resultados às vezes (enfática o termo às vezes) é por falta de uma carga horária, também interesse do aluno e às vezes por parte do professor que talvez não procure focar em algo, quem sabe, que cai mais, né? (P1, 2023).

P5 - 50% sim, porque se o professor ele não se desempenha, ele não se planeja, o aluno ele já vem desmotivado e aí não tem um bom resultado não. No caso, para o aluno partir de si só seria mais difícil ter um bom desempenho, né? Do que o professor ajudando (P5, 2023).

Esse discurso pejorativo em torno dos resultados evidencia um movimento de transferência da responsabilização da educação estatal para as escolas e professores. Tal dinâmica expressa uma pressão externa que exige dos docentes a solução de problemas que ultrapassam suas capacidades formativas. Entre esses fatores estão questões de ordem familiar, econômica, bem como desigualdades culturais e sociais que condicionam o processo educativo.

Os professores, nesse mercado linguístico, estão tensionados pelas regras do mercado e da correção linguística, levando-os a estruturarem seu discurso aos moldes das ocasiões oficiais, prezando pelo resultado e por sua valorização no campo escolar. Adotam uma linguagem de dominado, de refém do poder educacional do estado, realizando uma hipercorreção da linguagem discursiva de dominado para se apropriar das propriedades discursivas de dominação da Seduc (Bourdieu, 2008a).

O poder do discurso do estado, emanado sobre as avaliações em larga escala, leva os professores a adotarem uma prática de julgamento professoral de culpabilização do insucesso escolar. Logo, ou culpam, em partes, a si, como “às vezes não fizemos um bom trabalho” (P1, 2023), ou aos alunos, encontrando fatores cognitivos como “eles não se interessam” (P6, 2023), “eles têm dificuldades, não sabem nem o que é isso” (P5, 2023), transformando as classificações sociais em escolares.

O poder simbólico do discurso está nesse “irreconhecimento-reconhecimento” da realidade social da escola, numa transposição da estrutura objetiva para a estrutura mental, sujeitas às censuras da linguagem formulada pelo discurso da performatividade como produto da ação docente (Bourdieu; Saint-Martin, 2007, p. 198).

Essa função simbólica do discurso dominante imputa as dificuldades do sistema escolar aos profissionais. Colabora, segundo Bourdieu (2008b), para a desmoralização dos professores pelo teor do discurso ser negativo (“é triste”, “houve alguma falha”), em função da concentração dos problemas sociais e educacionais nos lugares mais desfavorecidos. A performatividade na prática discursiva de professores de escolas legitimadas como “sem resultados”, expressa na linguagem incorporada, é internalizada na *hexis* corporal, colocando os agentes em conflito interno com a própria profissão.

Existe uma sensibilidade à tensão objetiva-subjetiva do mercado linguístico performático, marcada por um reconhecimento e conhecimento do código estruturado em prol das avaliações em larga escala. Por isso, há uma certa insegurança em apontar falhas ou críticas ao modelo de educação pautado em resultados, porque, do ponto de vista dominante, significa ir contra a norma linguística realizada a partir de um discurso antiquidade, de uma linguagem desvalorizada, defeituosa e desnorteada do sentido neoliberal.

Resta, então, aos dominados, conforme Bourdieu (2008a, p. 71), “[...] a fuga pela abstenção e pelo silêncio, não dispondo das condições para impor as liberdades do falar desenvolto, estritamente reservados ao uso interno ou doméstico [...]”, porque tomam emprestado a linguagem do discurso dominante. Essas relações de força simbólica, exercidas pelo discurso neoliberal, engendram incorporações censuradas, à medida que a performatividade, enquanto discurso legítimo, se incorpora ao habitus profissional docente, que se adianta às exigências do mercado linguístico.

Não há um silenciamento impositivo, mas apreendido no processo de imposição de poder posta entre a Seduc e a escola:

A correspondência estreita entre os usos do corpo, da língua e, sem dúvida, também do tempo, deriva do fato de que é essencialmente através das disciplinas e das censuras corporais e lingüísticas, que implicam freqüentemente uma regra temporal, que os grupos inculcam as virtudes enquanto forma transfigurada de sua necessidade e que as ‘escolhas’ constitutivas de uma relação com o mundo econômico e social são incorporadas sob a forma de montagens duradouras e subtraídas pelo menos em parte às amarras da consciência e da vontade (Bourdieu, 2008a, p. 78).

Nesse aspecto, a durabilidade e a continuidade do discurso, presentes em diferentes campos escolares, sejam reais ou virtuais, reforçam a força simbólica do discurso vigente sobre a política de avaliação voltada para resultados. Esse reforço ocorre por meio da repetição e da prática habitual dos agentes, que sustentam e legitimam tais enunciados. Mesmo diante de algumas oposições discursivas, o tempo e a consolidação dessas práticas estruturam e mantêm a lógica do mercado linguístico.

5 Conclusão

Analisar os discursos, sob a sociologia bourdieusiana, possibilitou compreender que os sentidos atribuídos às avaliações em larga escala são

incorporados por um processo de violência simbólica, de uma linguagem dominante sobre o discurso da rede estadual do Piauí. Essa incorporação se dá por meio de ritos institucionais de reconhecimento, bonificação e nomeação social, presentes nas relações de poder simbólico e em um discurso consensual estruturado nas relações profissionais. A base disso está na estrutura do mercado linguístico da performatividade, através do discurso da Seduc, autoridade reconhecida como detentora da competência linguística legítima, cujo capital linguístico apreciado está centrado nos resultados de proficiência, sendo este o foco da ação profissional.

A performatividade, no habitus linguístico dos professores, conduz a um silenciamento e censura daqueles que são dominados e que não possuem autoridade discursiva dominante. A lógica da performatividade nas avaliações em larga escala ocasiona o esquecimento da escola do interior, nomeada de “sem resultados” na linguagem performática. Ela não aparece na mídia, não recebe atenção da rede de ensino, das famílias e dos alunos, que não a procuram. Não são lembradas pelos professores, pois estes não a veem como destino, indo a elas por comodidade social, familiar, espacial ou profissional.

Os discursos revelam consequências perversas da performatividade, porque as práticas discursivas são para a escola ser performática e não para intervenções nas condições sociais, a fim de que, futuramente, possam ter condições de ser, de ter o resultado como consequência e não como fim único. A performatividade na escola do interior causa um efeito estigmatizante na prática discursiva docente, de valor sentimental e profissional pejorativo de exclusão, à medida que exige um trabalho de automatização de resultados num campo indisposto a tê-los.

Portanto, a retórica da performatividade no discurso dos professores configura-se como um processo de incorporação, no habitus linguístico, do discurso legitimado socialmente pelos resultados de proficiência, desempenho, protagonismo, mérito individual e pela valorização de ser o melhor. Os resultados constituem o capital simbólico do campo escolar, estruturado por um mercado linguístico no qual o capital linguístico se expressa por uma linguagem performática, apreciada e valorizada no discurso simbólico.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Dalmário Heitor Miranda. **Políticas públicas educacionais e implicações do sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (spaece) para a formação do professor de matemática**. 2023. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.
- BALL, Stephen John. **Educação global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução J. Bridon. 23. ed. Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014.
- BALL, Stephen John. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010. Available on: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>. Accessed on: 28 jan. 2026.
- BARREIROS, Bruno Costa. Uma pragmática sociológica?: sobre as possibilidades da análise das práticas discursivas a partir de Bourdieu. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 13, e200120, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2238-38752022v13110>. Available on: <https://www.scielo.br/j/sant/a/HRwSPbbYr3NswVJ8mkKLsgs/?format=pdf&lang=pt>. Accessed on: 28 jan. 2026.
- BECHI, Diego. O empresariamento da educação superior e as tecnologias de intensificação do trabalho docente. **Roteiro**, Joaçaba, SC, v. 47, e27339, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v47.27339>. Available on: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27339/17276>. Accessed on: 28 jan. 2026.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Tradução Magali de Castro. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 217-227.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Tradução Reynaldo Bairão; Revisão de Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 185-216.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução Daniel Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2. ed. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2008a.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Braziliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**: precedido de três estudos de Etnologia Cabila. Tradução Miguel Serras Ferreira. 1. ed. Oeiras: Celta, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Tradução Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução Miguel Serra Pereira. Lisboa: Fim de século, 2003.

CATANI, Afrânio Marques *et al.* **Vocabulário bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CHOMSKY, Noam. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. Tradução Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: editora UNESP, 2005.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliações educacionais e seus reflexos em ações federais e na mídia eletrônica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 172-201, 2014. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae255920142770>. Available on: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2770/2857>. Accessed on: 28 jan. 2026.

LIRA, Ismael Santos; BARBOSA, Jonei Cerqueira. O dispositivo da performatividade em um programa de intervenção pedagógica para o ensino de matemática. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e248608, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349248608por>. Available on: <https://www.scielo.br/j/ep/a/n8FzJC9dfYpr3rqTzvDm59v/?format=pdf&lang=pt>. Accessed on: 28 jan. 2026.

MELO, Pedro. **Seduc**: cerca de mil estudantes participam de revisão com foco no Enem e no SAEB. Teresina: Governo do Estado, 30 set. 2023. Available on: <https://www.pi.gov.br/seduc-cerca-de-mil-estudantes-participam-de-revisao-com-foco-no-enem-e-no-saeb/>. Accessed on: 28 jan. 2026.

PEDROSA, Robert; GOMES, Clayton. **O Governador sanciona lei que premia em dinheiro servidores e alunos das escolas públicas com melhor desempenho**. Teresina: Governo do Piauí, 25 set. 2023. Available on: <https://www.pi.gov.br/noticia/governador-sanciona-lei-que-premia-em-dinheiro-servidores-e-alunos-das-escolas-publicas-com-melhor-desempenho>. Accessed on: 28 jan. 2026.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIAUÍ. **Lei nº 8.152, de 20 de setembro de 2023.** Dispõe sobre a premiação para os profissionais e estudantes das escolas estaduais com melhor desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação do Piauí – IDEPI, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e nas Olimpíadas Brasileiras de Conhecimento das Escolas Públicas. Teresina: Governo do Estado do Piauí, 2023. Available on: https://sapl.al.pi.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2023/5819/sei_00011.037333_2023_60.pdf. Accessed on: 12 dez. 2023.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação do Piauí. **Governador Rafael Fonteles e secretário Washington Bandeira visitam Ministério da Educação na Estônia.** Teresina: Seduc, 5 abr. 2023. Available on: <https://seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/10681/governador-rafael-fonteles-e-secretario-washington-bandeira-visitam-ministerio-da-educacao-na-estonia->. Accessed on: 28 jan. 2026.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

SOUSA SOBRINHO; Aysllan de; CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. Políticas educacionais de avaliação em larga escala no Brasil: o Enem em foco. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 41, p. 226-246, 2023. Available on: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/54703/pdf>. Accessed on: 28 jan. 2026.

Recebido em julho 2025 | Aprovado em novembro 2025

MINI BIOGRAFIA

Aysllan de Sousa Sobrinho

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Licenciatura em Física pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI). Membro da Rede de Estudos e Pesquisa em Políticas de Avaliação Educacional e Accountability (REPAAE).
E-mail: aysllansobrinho@gmail.com

Cacilda Rodrigues Cavalcanti

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com estágio doutoral na Universidade de Colônia na Alemanha. Professora do Curso de Pedagogia, do Programa de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora geral do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas de Educação (GEPPE/UFMA).
E-mail: cavalcanticacilda@gmail.com