

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
*CAMPUS* CHAPECÓ/SC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS  
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

ANA CRISTINA SANDER

**EFEITOS DE SENTIDO E EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: DIZERES EM  
CIRCULAÇÃO DE UM PORTA-VOZ DO GOVERNO**

CHAPECÓ

2023

ANA CRISTINA SANDER

**EFEITOS DE SENTIDO E EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: DIZERES EM  
CIRCULAÇÃO DE UM PORTA-VOZ DO GOVERNO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Caroline Mallmann Schneiders

CHAPECÓ

2023

## **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Sander, Ana Cristina

EFEITOS DE SENTIDO E EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: DIZERES  
EM CIRCULAÇÃO DE UM PORTA-VOZ DO GOVERNO / Ana Cristina  
Sander. -- 2023.

100 f.:il.

Orientadora: Doutora Caroline Mallmann Schneiders

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos  
Linguísticos, Chapecó, SC, 2023.

1. Análise de Discurso. 2. educação. 3. pandemia. I.  
Schneiders, Caroline Mallmann, orient. II. Universidade  
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

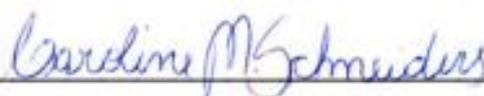
ANA CRISTINA SANDER

EFEITOS DE SENTIDO E EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: DIZERES EM  
CIRCULAÇÃO DE UM PORTA-VOZ DO GOVERNO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 14/03/2023.

BANCA EXAMINADORA



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Caroline Mallmann Schneiders (UFFS)  
Presidente da Banca/Orientadora

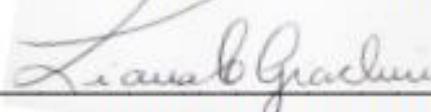
---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mary Neiva Surdi da Luz (UFFS)  
Membro titular interno



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dantielli Assumpção Garcia (UNIOESTE)  
Membro titular externo



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liana Cristina Giachini (UDESC)  
Membro suplente externo

Aos meus amados pai (*in memoriam*) e mãe.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, professora Caroline Mallmann Schneiders, pela orientação, apoio, empatia e por toda a sua dedicação.

Aos professores do PPGEL, Aline Cassol Daga, Claudia Finger Kratochvil, Eric Duarte Ferreira, Saulo Gomes Thimoteo, Simone Lúcia Guessser (docente visitante) e Valdir Prigol, pelos ensinamentos, conhecimento compartilhado, apoio e empatia.

Às coordenadoras Aline Peixoto Gravina e Ani Carla Marchesan, pela dedicação e empenho em nos auxiliar sempre que necessário.

Às professoras Dantielli Assumpção Garcia e Mary Neiva Surdi da Luz, membros das bancas de qualificação e defesa, pelos apontamentos e contribuições, que foram essenciais e valiosos para a construção desta pesquisa, e às professoras Angela Derlise Stübe e Liana Cristina Giachini, por aceitarem ser suplentes das bancas de qualificação e de defesa, respectivamente.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para esse processo.

À minha mãe, pelo apoio incondicional.

À CAPES pelo apoio financeiro.

“Além de um ato de conhecimento, a educação é  
também um ato político. É por isso que não há  
pedagogia neutra.”  
Paulo Freire

## RESUMO

A suspensão das aulas presenciais no Brasil, em virtude do vírus SARS-CoV-2, gerou grande tensão para a comunidade escolar e população em geral. Nesse contexto, a proposta desta dissertação é analisar alguns dizeres do então Ministro da Educação, Milton Ribeiro, que esteve à frente da pasta entre julho de 2020 e março de 2022, tendo como suporte metodológico a Análise de Discurso franco-brasileira. Assim, a questão de pesquisa que norteia a dissertação é compreender o processo de constituição dos sentidos (ou efeitos de sentido) acerca da educação pública, por meio do discurso em circulação no referido contexto. Diante disso, o objeto de estudo é composto por dizeres do ex-ministro, destacando, juntamente, outros que apontam para o efeito parafrástico dos dizeres em circulação a partir de determinada posição discursiva. Dessa forma, o *corpus* de pesquisa foi composto por sequências discursivas extraídas de dizeres do ex-ministro que circularam/circulam na mídia. A análise desses dizeres busca a compreensão do processo de produção discursiva que os fundamenta e os efeitos de sentido que o discurso busca naturalizar e instituir. Tal análise situa os dizeres em um eixo vertical, que diz respeito à rememoração e às regularidades produzidas por eles, e também em um eixo horizontal, o qual remete à comemoração, que faz com que os membros de uma comunidade busquem uma identidade em comum. Ambos os eixos são convergidos na figura de Milton Ribeiro por meio da noção pecheuxtiana de sujeito porta-voz. Diante disso, foi possível identificar alguns efeitos de atualização e naturalização de sentidos, que funcionam no fio do discurso de modo a vincular e relacionar as sequências entre si, como: o imaginário de que os professores não trabalharam durante a pandemia e atrapalharam o retorno às aulas presenciais. Outro efeito de sentido que foi sendo naturalizado e que visamos “desnaturalizar” pela análise é o de que a “universidade é para poucos” e que, portanto, os investimentos do Ministério da Educação deveriam se focar no ensino médio profissionalizante em detrimento das universidades públicas. Buscou-se, portanto, compreender o efeito do ideológico e do político que determinam as práticas discursivas e que fazem com que sentidos e dizeres, a respeito da educação no Brasil, sejam naturalizados e reproduzidos pela sociedade.

Palavras-chave: Análise de Discurso; educação; pandemia.

## ABSTRACT

The closing of schools and suspension of classes in Brazil, due to the pandemic caused by the SARS-CoV-2 virus, generated great tension for the school community and population in general. Based on this context, the proposal of this dissertation is to analyze some statements of the then Minister of Education, Milton Ribeiro, who was in charge of the ministry between July 2020 and March 2022, having as methodological support the French-Brazilian Discourse Analysis perspective. Thus, the research question that guides this dissertation is to understand the process of constitution of meanings (or effects of meaning) about public education, through the discourse in circulation in that context. Therefore, the object of study is composed of selected sayings of the former minister, highlighting others that point to the paraphrastic effect of the sayings in circulation from a particular discursive position. In this way, the research corpus was composed of discursive sequences extracted from sayings of the then Minister of Education that circulated/circulate in the media. The analysis of these sayings seeks to understand the process of discursive production that underlies them and the effects of meaning that the discourse intends to naturalize and institute. This analysis places the statements on a vertical axis, which concerns the remembrance and the regularities produced by them, and also on a horizontal axis, which refers to the commemoration that makes the members of a community seek a common identity. Both axes are converged in Milton Ribeiro's figure by means of the Pecheuxian notion of discourse-holder subject. From these considerations, it was possible to identify some effects of updating and naturalization of meanings, which work as the discourse thread in order to link and relate the discursive sequences to each other, such as: the idea that the teachers did not work during the pandemic period and hindered the return to face-to-face classes. Another effect of meaning that was also being naturalized and that we aimed to "denaturalize" through the analysis is that "university is for the few" and that, therefore, the investments of the Ministry of Education should focus on professionalizing high schools to the detriment of public universities. The research undertaken made it possible to reflect on how the sayings take back what has already been said and establish certain meanings in order to produce an effect of evidence to the sayings in circulation about teachers in the context of the pandemic caused by the SARS-CoV-2 virus. Therefore, it was sought to understand the effect of the ideological

and political that determine the discursive practices and that make the meanings and sayings, regarding education in Brazil, naturalized and reproduced by society.

Keywords: Discourse Analysis; education; pandemic.

## SUMÁRIO

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>11</b> |
| <b>2</b> | <b>ANÁLISE DE DISCURSO – ENTRE A LÍNGUA E A HISTÓRIA .....</b>  | <b>15</b> |
| 2.1      | CONSIDERAÇÕES SOBRE A INSTITUIÇÃO DA ANÁLISE DE DISCURSO ENQUANTO CAMPO DE CONHECIMENTO .....                                 | 17        |
| 2.2      | DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA – UM OLHAR A PARTIR DA ANÁLISE DE DISCURSO.....                            | 22        |
| 2.3      | FORMAÇÃO DISCURSIVA E IDEOLOGIA .....   | 27        |
| <b>3</b> | <b>A IMPRENSA COMO INSTITUIÇÃO LIBERAL E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO .....</b>  | <b>36</b> |
| <b>4</b> | <b>DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ALGUNS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO .....</b>                                 | <b>41</b> |
| 4.1      | A CIRCULAÇÃO DOS DISCURSOS NAS MÍDIAS .....   | 47        |
| 4.2      | O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO SOBRE AS CONDIÇÕES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: DISCURSOS QUE RESSOAM.....                               | 50        |
| 4.3      | O DISCURSO JORNALÍSTICO E OS EFEITOS DE SENTIDO ACERCA DO PROFESSOR DE ENSINO PÚBLICO NO BRASIL.....                          | 59        |
| 4.4      | O LUGAR SOCIAL INSTITUCIONAL E A POSIÇÃO-SUJEITO DISCURSIVA.....  | 63        |
| 4.5      | “SÓ O PROFESSOR NÃO QUER TRABALHAR”: UMA ANÁLISE SOBRE OS DIZERES DE MILTON RIBEIRO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 ..... | 67        |
| 4.6      | “UNIVERSIDADE É PARA POUCOS”: UMA ANÁLISE SOBRE OS DIZERES DE MILTON RIBEIRO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 .....        | 82        |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>90</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>95</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O início da pandemia provocada pelo novo Coronavírus, mais notadamente em março de 2020, causou – e continua causando – significativos impactos na vida de toda a população mundial e em todas as áreas de atividade humana. Entretanto, percebe-se que uma destas áreas foi especialmente afetada: a educação, haja vista a suspensão das aulas presenciais, entre 2020 e 2021. Considerando-se o fechamento das escolas e da implementação do ensino remoto, em regime híbrido, os professores, enquanto peças fundamentais do processo educacional, viram-se, repentinamente, obrigados a se adaptar a um novo contexto de ensino, com o qual a maioria nunca havia tido nenhum contato prévio. Desse modo, os educadores, em conjunto com as equipes gestoras, buscaram a adoção de medidas alternativas com o objetivo de amenizar o prejuízo educacional e preservar o direito à educação.

Em dezembro de 2019, um surto de pneumonia foi noticiado em Wuhan, na China. Tal surto era de origem desconhecida, mas tudo apontava para o mercado de frutos do mar a céu aberto de Huanan. O isolamento desse novo vírus respiratório demonstrou, em seu genoma, que era um novo Corona vírus, relacionado ao SARS-CoV, e, portanto, passou a levar o nome de síndrome aguda severa respiratória 2, em inglês, SARS-CoV-2. O alastramento global de tal vírus e as milhares de mortes causadas por ele levou a Organização Mundial de Saúde a declarar situação de pandemia no dia doze de março de 2020. Ainda hoje o mundo sofre com as consequências dessa pandemia, tanto pelo número de vidas humanas perdidas, como pela repercussão econômica e o aumento da pobreza (WHO, 2020). Como não poderia ser diferente, a pandemia também acabou por gerar uma crise na educação pública brasileira, em razão do fechamento das escolas durante o período pandêmico, assim como pelo posicionamento do governo federal na gestão de tal crise.

Desde sua fundação, no século XVI, com os Jesuítas, a trajetória da educação no Brasil atravessou inúmeros momentos de tensões e conflitos, como é possível observar a partir da História. Considera-se que o fechamento das escolas, durante o período da pandemia, foi um desses momentos atribulados que se somam à História da Educação no Brasil e que foi bastante desafiador para a comunidade escolar em geral. Dentro de tal contexto, diversos dizeres têm circulado no Brasil acerca do processo educacional durante esse período, o que nos leva, por meio desta pesquisa,

a buscar compreender, sob a ótica da Análise de Discurso franco-brasileira, o processo de produção de efeitos de sentidos de alguns desses dizeres.

Neste sentido, a presente pesquisa visa a lançar um olhar analítico sobre o processo de constituição dos sentidos (ou efeitos de sentido) educação durante o período da pandemia. Desse modo, interessa-nos, principalmente, compreender como tal discurso é produzidos, assim como sua circulação, a qual determina a produção de sentidos. Para tal compreensão, constituímos um *corpus* de pesquisa, composto por sequências discursivas extraídas de dizeres do então Ministro da Educação, Milton Ribeiro, que circularam/circulam na mídia, os quais nos auxiliam a entender tanto a circulação quanto a cristalização do discurso e sentidos nos diversos meios de comunicação, por meio de processos parafrásticos e metafóricos<sup>1</sup>. Dessa forma, nossas análises desenvolvem-se com base desse *corpus* analítico, porém trataremos, a fim de dialogar e compreender os efeitos parafrásticos, outros dizeres, que não serão objetos de análise propriamente, mas que reverberam os efeitos de sentido que estamos compreendendo.

A análise realizou-se, dessa maneira, a partir de alguns dizeres de Milton Ribeiro, os quais se referem à educação e que circularam durante o seu mandato como Ministro da Educação que vigorou entre julho de 2020 e março de 2022. Tais dizeres geraram sérios questionamentos por parte de alguns segmentos da sociedade, sobretudo àqueles ligados à educação e ao ofício de professor. As primeiras sequências discursivas selecionadas para a análise foram extraídas do pronunciamento de Milton Ribeiro em defesa do retorno às aulas presenciais, que foi ao ar em 20 de julho de 2021, em rede nacional.

A segunda seleção de sequências discursivas são excertos de uma entrevista concedida pelo ministro ao programa Sem Censura, da TV Brasil, que foi ao ar em 9 de agosto de 2021. No referido programa, Milton Ribeiro teceu dizeres acerca da política de cotas nas universidades; de ensino técnico profissional e criticou os professores da educação básica em relação ao receio, por parte destes, de retornar às aulas presenciais sem a vacinação completa e com as possíveis falhas nos protocolos de biossegurança, que estavam sendo apresentadas naquele momento.

---

<sup>1</sup> Tais sequências discursivas podem ser consultadas nos seguintes quadros: Quadro **Erro! Apenas o documento principal.** – Bloco I – Os maus professores não pensam nas crianças (p. 69-70) e Quadro **Erro! Apenas o documento principal.** – Bloco II – A função da educação é suprir demanda de mercado (p. 82).

Essas sequências discursivas, que fazem parte do *corpus*, também foram relacionadas com outros dizeres acerca dos mesmos temas, que não obtiveram tanta repercussão, mas que buscaram naturalizar os sentidos do discurso analisado, por meio da regularidade e atualização de tais sentidos. Os outros dizeres a que se faz referências são: a breve participação do ministro no fórum *Enlighted*, edição de 2021, promovido pela Fundação Telefônica VIVO, e declarações do deputado do PSD, eleito em Santa Catarina, Kennedy Nunes e do deputado federal Ricardo Barros (Progressistas), líder do governo na Câmara dos Deputados, assim como a fala do comentarista Adrilles Jorge no programa *Morning Show*, transmitido pela Rádio Jovem Pan, no dia 21 de julho de 2021.

Para entender tal processo, inicia-se a presente dissertação definindo aquilo que se compreende como Análise de Discurso (Capítulo 2), a trajetória histórica de sua instituição enquanto campo do conhecimento, a filiação teórico-metodológica adotada para a análise, a saber: a Análise de Discurso franco-brasileira, assim como a conceituação dos termos e procedimentos que compõem a parte epistemológica do estudo. Na sequência, há um capítulo (Capítulo 3) acerca da concatenação dos discursos jurídicos e jornalístico na sociedade ocidental, ambos institucionalizados enquanto alicerces da sociedade liberal e construídos como meios de legitimação de interesses político-partidários.

Após esses dois capítulos teóricos, discorre-se, no Capítulo 4, sobre a metodologia que foi mobilizada tendo em vista a análise e quais resultados esperados. Após a exposição das ferramentas metodológicas, há um breve capítulo (Capítulo 5) acerca da circulação dos discursos pelas mídias e como esse recurso pode ser utilizado para reforçar a naturalização de sentidos e também um capítulo acerca da História da educação no Brasil e a formação de uma memória discursiva.

Por fim, tem-se a análise das sequências discursivas que constituem o *corpus* analítico e que se referem a dois principais eixos temáticos (Capítulo 6). O primeiro diz respeito à ideia, apresentada nos dizeres do ministro, de que professores são acomodados e não gostam de trabalhar; e o segundo, a afirmação de que formação universitária não é garantia de emprego, logo, a solução para o desemprego entre jovens brasileiros seria o ensino técnico-profissional.

Para a análise da construção desses sentidos a partir do discurso analisado, toma-se como suporte principal os pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de linha francesa, tendo por principal suporte os trabalhos de Orlandi (1996;

1999), Pêcheux (1990a; 1999; 2014), Indursky (2005; 2019), Ferreira (2003), Mariani (1999), Dias e Couto (2011) e Dela-Silva e Santos, 2018, entre outros. Tomando por base esses autores, mobilizou-se um arcabouço teórico o qual abarca diversos conceitos que são caros à Análise de Discurso de linha francesa, tais como Formação Discursiva; sujeito discursivo; ideologia; interdiscurso/intradiscurso; memória discursiva e sujeito-porta-voz. Por meio dessa estruturação teórica se buscou analisar as sequências discursivas, compreendidas como parte de um todo discursivo, que delimitou o nosso recorte analítico, ou seja, o *corpus* discursivo que é o objeto da dissertação.

## 2 ANÁLISE DE DISCURSO – ENTRE A LÍNGUA E A HISTÓRIA

A presente pesquisa filia-se à teoria e aos procedimentos metodológicos da chamada Análise de Discurso pecheuxtiana. Primeiramente, é válido ressaltar que a Análise de Discurso não é uma disciplina para a qual se possa supor uma unidade ou homogeneidade, mas um campo de conhecimento sobre a linguagem que aborda diferentes tópicos e questões (ORLANDI, 1999). Para compreendermos como a Análise de Discurso se constituiu como campo de conhecimento, faz-se necessário discorrer brevemente acerca do objeto de estudo da Linguística, o qual também é caro para a investigação em Análise de Discurso.

De acordo com a História da Ciência, a concepção dos métodos e objetos de estudo dos campos de conhecimento estão em constante mudança, seja tal mudança linear ou cumulativa, tais disciplinas não são fixas, assim como não o podem ser os seus objetos de estudo. Em cada área, os objetos de estudo e procedimentos centrais e periféricos variam historicamente (DASCAL; BORGES NETO, 1991, p. 15-16). Tal concepção está de acordo com uma noção que é própria da Análise de Discurso: a de que a formação discursiva se define a partir de uma posição disposta em uma conjuntura sócio-política, que permite o que pode e deve ser dito (ORLANDI, 1999, p. 43). Considerando-se que o discurso científico é também uma prática discursiva, ele também possui uma historicidade própria, que delimita o seu interesse por determinados objetos de estudo em determinado contexto sócio-político.

Na Linguística, o interesse por determinados métodos e objetos de estudo está ligado às repostas oferecidas a um problema ontológico que remonta aos gregos, passando pela filosofia medieval: as entidades teóricas são reais (tão reais quanto os observáveis)? Ou seriam elas apenas conceitos que nos são úteis para a descrição e/ou explicação dos observáveis? Isto é, os conceitos que provêm das teorias possuem algum grau de realidade em si?

Na filosofia medieval, encontramos três soluções para o problema ontológico: a solução *nominalista*, a solução *conceptualista* e a solução *realista* (ou *platônica*). Estas três soluções aparecem como respostas concorrentes para a chamada *questão dos universais*. Trata-se de saber a que corresponde na realidade o significado de nomes comuns como 'homem', 'cadeira', etc. O que se discutia era se estes nomes, de fato, nomeavam algo 'real', ou seja, se 'existia' o universal 'homem' [...] (DASCAL; BORGES NETO, 1991, p. 22, grifo do autor).

Os nominalistas sustentavam que os nomes não correspondiam a nada no mundo real. Embora os nomes designassem **coisas**, eles eram apenas nomes. Para os conceptualistas, os universais existiam na mente das pessoas, ou seja, “além das ‘cadeiras’ particulares, existe uma *idéia* de cadeira. A existência desses ‘conceitos universais’, no entanto, é meramente mental, ou seja, eles não existem no mundo, apenas existem na mente das pessoas.” (DASCAL; BORGES NETO, 1991, p. 22, grifo do autor).

Por fim, os realistas ou platônicos consideravam que somente os universais possuíam uma existência real. Cada homem, cada cadeira, cada cachorro somente possuía existência individual enquanto partícipe de um universal. Para os platônicos, os universais ou as ideias existiam independentemente de qualquer suporte ou manifestação física individual e, mais além, as ideias universais continuariam existindo ainda que nenhuma mente fosse capaz de as perceber. Nesse sentido, “nada existe a não ser como manifestação de um universal”. (DASCAL; BORGES NETO, 1991, p. 23).

Atualmente, a querela entre os nominalistas e conceptualistas pode ser resumida, dentro da Linguística, na oposição entre os behavioristas e os **mentalistas**. Para os behavioristas, a Psicologia deveria ser **científica** e, para tanto, os pesquisadores behavioristas procuraram apagar de seu vocabulário teórico todo termo que se remetesse à mente, tais como ideia, conceito, inconsciente, desejo, etc. Os behavioristas defendem que qualquer explicação psicológica deve ser produzida a partir de generalizações de respostas a estímulos, observáveis objetivamente em uma pessoa. Diferentemente, os mentalistas, que seriam os herdeiros dos conceptualistas medievais, defendem a existência dos conceitos enquanto uma realidade, porém, uma realidade meramente psicológica (DASCAL; BORGES NETO, 1991).

Além das soluções nominalistas (behavioristas) e conceptualistas (mentalistas), há, na Linguística, a solução realista, ou aproximadamente realista, pois se afasta do pensamento platônico ao propor a realidade de objetos teóricos que não se reduzem nem a sua existência física e tampouco mental. Para tais abordagens **realistas**, o objeto de estudo da Linguística não deve ser nem as manifestações físicas da linguagem, como os sons produzidos na fala e nem as ideias ou conceitos utilizados para organizar e representar tais sons, mas sim a estrutura ou sistema abstrato que se encontra **por trás** das manifestações linguísticas. Esses sistemas propostos, “assim como a *langue* de Saussure, são reais, embora não sejam

reduzíveis a objetos físicos ou a objetos mentais”. (DASCAL; BORGES NETO, 1991, p. 27, grifo do autor).

Assim, as diferentes respostas oferecidas ao problema ontológico dos universais levarão o linguista a adotar metodologias e objetos de estudo distintos. Não obstante, seja nominalista, conceptualista ou realista, as abordagens mencionadas até então podem ser todas consideradas estruturalistas, pois pretendem que a Linguística seja parte das chamadas **ciências naturais**. Para tal, independentemente que se privilegie o nome, o conceito ou a estrutura da língua, é necessária uma homogeneização do objeto de estudo para descobrir as regularidades requisitadas para um estudo verdadeiramente **científico** da linguagem. Desse modo, embora possuam objetos diferentes, todas essas abordagens são **estruturalistas**, pois pressupõem a necessidade do estudo de “estruturas sistemáticas subjacentes ao comportamento linguístico [...]”. (DASCAL; BORGES NETO, 1991, p. 36-38).

A Análise de Discurso vai se firmar enquanto campo do conhecimento em oposição a essas concepções **logicistas** ou formalistas da Linguística, as quais pretendem descobrir regularidades estruturais ou sistêmicas que são internas à linguagem, relacionando os elementos linguísticos a partir de “cálculos e regras matemáticas”, em busca de uma neutralidade **científica** e sem considerar, em suas análises, elementos externos à linguagem, como a realidade social-política.

Entretanto, a Análise de Discurso, no contexto do seu surgimento, também irá se contrapor à corrente teórica conhecida como Sociolinguística, a qual apesar de abordar questões relacionadas à sociedade e à política, é um estudo linguístico que, assim como os **estruturalismos**, aplica a linguística sobre si mesma, sendo a instância sociopolítica encarada apenas enquanto uma extensão da língua (PÊCHEUX; GADET, 1998, p. 11). É nesse embate contra os estruturalismos e a sociolinguística que a Análise de Discurso irá se instituir durante os anos de 1970.

## 2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A INSTITUIÇÃO DA ANÁLISE DE DISCURSO ENQUANTO CAMPO DE CONHECIMENTO

Como foi colocado anteriormente, a opção por uma metodologia e um objeto de estudo em Linguística está relacionada à uma questão ontológica, isto é, ao problema do que é real na linguagem. Alguns linguistas estruturalistas afirmam que a linguagem se refere ao real, sem possuir, no entanto, nenhuma realidade, outros

defendem que a linguagem é real enquanto objeto mental, ou seja, sua realidade é psicológica e, por fim, diz-se que a linguagem é dotada de realidade com base em um sistema abstrato de regras fechado sobre si mesmo (a língua). Em contraponto a essas concepções estruturalistas, a Sociolinguística irá propor uma abordagem que leva em consideração a exterioridade da linguagem, com base em uma interdisciplinaridade que dialoga com as Ciências Sociais e a Política, entretanto, tal exterioridade é pensada em relação à fala dos sujeitos enquanto objeto linguístico (PÊCHEUX; GADET, 1998).

É tendo em vista esse contexto que se estabelece a Análise de Discurso. Ela buscará recuperar, em suas análises, a materialidade linguística a partir do novo objeto sobre o qual ela se debruça: o discurso. O seu interesse central não é mais a linguagem, a língua ou a fala, mas o discurso. A especificidade desse campo de conhecimento está em considerar a língua na sociedade e na história, concebendo o discurso como um processo social (e material). Nesse sentido, diferentemente do que propõe a Sociolinguística, o objetivo central da Análise de Discurso não é produzir objetos linguísticos, mas um objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto: “os processos discursivos são a fonte dos efeitos de sentidos e a língua é o lugar material em que esses efeitos se realizam”. (PÊCHEUX; GADET, 1998, p. 11).

Posto isso, percebe-se que, para a Análise de Discurso, o problema ontológico se desloca para a relação entre o real da língua e o real da história, portanto, a análise sai de uma posição abstrata e formal para a noção de forma material. Ela institui um espaço teórico particular que não necessita escolher entre a forma e o conteúdo, trabalhando tanto a dinâmica da fala da língua quanto à discursividade como inscrição dos efeitos linguísticos materiais na História para produzir sentidos (PÊCHEUX; GADET, 1998).

Ademais do contexto teórico exposto acima, é importante mencionar o contexto histórico-político no qual a Análise de Discurso foi instituída. Esse novo campo do conhecimento, o qual possui o discurso como objeto de estudo, surgiu nos anos setenta, momento em que as discussões acadêmicas apontavam para o esgotamento das teorias marxistas e sua incapacidade de explicar o mundo por meio do seu vocabulário tradicional, que incluía termos como luta de classes, proletariado, imperialismo, etc. Assim, M. Pêcheux, o fundador da escola francesa de Análise de Discurso, buscou constituir novas questões que deslocam a reflexão sobre a

linguagem, de uma posição abstrata para uma posição materialista, constituindo uma semântica atenta ao real da língua e ao real da história. Isso permitiu recobrar a materialidade do discurso sem recair na filosofia marxista da linguagem, explicitando a necessidade teórica de retirar a noção de discurso da oposição formalismo-sociologismo (PÊCHEUX; GADET, 1998).

Para Pêcheux, a Análise de Discurso deveria superar tanto as abordagens estruturalistas/formalistas, as quais ele considerava que se constituíam por um princípio **logicista** e o sociologismo, ligado ao historicismo. Se, por um lado, o logicismo buscava leis universais, o sociologismo recortava alteridades no espaço e no tempo, os quais procurava descrever empiricamente. Dessa forma, a mudança só era estudada ou para destacar regularidades universais ou para fazer estudos comparativos (PÊCHEUX; GADET, 1998).

Na atualidade, ainda seguindo M. Pêcheux, temos como exemplo de abordagem logicista a Gramática Gerativa, de Chomsky, e sua sintaxe apoiada na lógica, no inatismo e no antbehaviorismo. Da parte do sociologismo, pode-se citar como exemplo a Sociolinguística, apoiada em uma vaga vocação interdisciplinar que a relaciona com a etnologia, antropologia e psicologia social, e cuja metodologia comparativa se estabelece em uma análise linear do linguajar de grupos e indivíduos (PÊCHEUX; GADET, 1998).

Ambas as correntes, o logicismo e o sociologismo, partem de uma visão humanista das organizações sociais, embora possuam ideais diferentes quanto aos objetivos desse humanismo. O logicismo e o formalismo representado por ele se relacionam à política a partir do domínio tecnológico e jurídico (transformações intencionais na natureza e relações contratuais entre sujeitos). Isto é, a corrente formalista-logicista se preocupa centralmente com a questão filosófico-jurista da relação de propriedade e contrato, proposta pelos ideais liberais. Dessa forma, a política fica em segundo plano, encoberta pela ideia de um sistema jurídico universalista-abstrato no qual as únicas duas distinções pertinentes são a das pessoas humanas e a das coisas. Trata-se, pois, de um humanismo liberal clássico, com suas preocupações acerca das normas jurídicas, morais e tecnológicas (PÊCHEUX; GADET, 1998).

A corrente sociologista, surgida no contexto pós-Guerra Fria, vai relacionar-se com a política de maneira diferente do logicismo/formalismo. Ao sociologismo interessava estudar a transformação do colonialismo clássico no neocolonialismo, que

afetava as nações subdesenvolvidas. Vinculada a essa preocupação, estavam as contradições do sistema escolar dos países desenvolvidos, no qual o fracasso escolar atingia as massas de origem socioeconômica baixa. Assim, como critica M. Pêcheux, a sociolinguística, enquanto representante da corrente sociologista, ainda que possuísse um caráter progressista e preocupado com as contradições do modo de produção capitalista, não se opunha diretamente aos interesses de tal sistema, procurando apenas “contribuir para resolver os desvios e suprimir as desigualdades” inerentes ao liberalismo (PÊCHEUX; GADET, 1998, p. 13). Tratava-se, assim, não de um humanismo liberal clássico, mas de um humanismo reformista, não-revolucionário.

De acordo com Pêcheux, a Análise de Discurso surge como uma **terceira via** para combater teórica e politicamente essas duas formas de humanismo, a forma do sujeito de direito e a subjetividade moral-psicológica que o cobre. Nessa perspectiva, se, parafraseando Marx, “não é o homem que faz história, mas o movimento de massas”, isto deveria também ter consequências sobre as práticas linguísticas. Porém, não se trata de simplesmente propor uma nova linguística que se remete ao materialismo histórico e à luta de classes, a qual identificaria pura e simplesmente o plano da língua e o da ideologia. A noção de discurso permite a dessubjetivação da teoria da linguagem e a pensar a relação indissociável e intrincada entre língua e formações ideológicas. Isto é, o discurso é o objeto que permite observar as relações entre a ideologia e a língua, analisando a circularidade de efeitos que ocorrem entre a língua e a História, assim como a constituição do sujeito por si mesmo por meio de sua relação com o material simbólico que produz os sentidos (PÊCHEUX; GADET, 1998).

Além das conjunturas políticas e acadêmicas dentro da qual surgiu a Análise de Discurso, é importante examinar o contexto cronológico de evolução do seu quadro teórico para compreender melhor o material conceitual com o qual ela trabalha. Pêcheux dividiu a evolução teórica da Análise de Discurso em três épocas: AD-1, AD-2 e AD-3. Durante a fase AD-1, o processo de produção discursiva é concebido como fechado em si mesmo, no qual uma estrutura externa determina os sujeitos como produtores de seus discursos, tais estruturas, ou máquinas discursivas, podem ser um mito, uma ideologia, uma episteme, etc. Assim sendo, a crença dos indivíduos de que eles são produtores de seus próprios discursos é uma ilusão, haja vista que eles estão sujeitos, ou **assujeitados** pelas estruturas ou **máquinas discursivas**. Portanto a AD-

1 assume uma postura **estruturalista**, que nega tanto o inatismo quanto a possibilidade de intenção criadora como origem do discurso (PÊCHEUX, 1990a).

Durante a fase AD-2, a noção de que um espaço discursivo seja dominado por condições de produção estáveis e homogêneas a partir de máquinas discursivas idênticas e fechadas sobre si começa a ser posta em xeque. Seguindo a influência de Foucault, a Análise de Discurso adota a noção de Formação Discursiva, segundo a qual, diferentemente da noção de máquinas discursivas fechadas sobre si, o discurso passa a ser visto como mantendo uma relação com diferentes formações discursivas vindas de seu exterior. Nessa perspectiva, uma formação discursiva é invadida por elementos que vêm de outras formações discursivas, fornecendo-lhe suas evidências discursivas sob a forma de discursos transversos. Surge, assim, a noção de interdiscurso, que impossibilita a análise por meio de meras justaposições, devido à impossibilidade de determinar por qual Formação Discursiva os discursos são realmente engendrados (PÊCHEUX, 1990a).

Durante a fase AD-3, a qual pode-se dizer que se estende até os dias atuais, com pontos mais ou menos fixos, abandona-se a noção de que os discursos possam ser classificados a priori por meio de garantias sócio-históricas. Dessa forma, o *corpus* de análise, ou espaço discursivo, deixa de ser sequencial e passa a ser feito por meio de interpretação. Isso permite ao pesquisador trabalhar não mais sobre as semelhanças construídas por meio de séries de discursos tidos como homogêneos, mas sobre o próprio encadeamento do discurso e a construção dos objetos discursivos enunciados no fio interdiscursivo. Esse **além interdiscursivo** invalida a ideia de que o autor possui total autocontrole criativo do discurso e traz à cena o jogo entre sujeitos ou entre posições do sujeito dentro do discurso. Isto é, o sujeito muda de posição quando a sua identidade enquanto “eu” vacila, quando um interdiscurso irrompe no discurso e há uma falha no controle desse discurso, é nesse **espaço do desvio** onde se deve concentrar a Análise de Discurso, pois é onde ele se investe de materialidade (PÊCHEUX, 1990a).

Observar o modo de constituição do campo da AD torna-se relevante para nossa inserção e compreensão da teoria que ancora nossa pesquisa. Nesse sentido, na seção seguinte, discutiremos sobre o dispositivo teórico que nos auxiliará no desenvolvimento analítico proposto.

## 2.2 DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA – UM OLHAR A PARTIR DA ANÁLISE DE DISCURSO

Como dito anteriormente, a presente pesquisa dedica-se a pesquisar, sob a ótica da Análise de Discurso franco-brasileira<sup>2</sup>, o funcionamento de práticas discursivas associadas à educação e à atividade docente dentro do contexto da pandemia de COVID-19, procurando compreender a maneira como tais práticas discursivas produzem e adquirem sentido, ou seja, o modo como a materialidade dessas práticas discursivas reproduzem e reforçam efeitos de sentido por meio de sua circulação midiática, isto é, das suas condições materiais de produção e difusão discursiva.

Considerando a mídia por meio da lógica althusseriana dos **aparelhos ideológicos do Estado** (AIEs) em conjunto com as chaves interpretativas oferecidas pela Análise de Discurso franco-brasileira, percebe-se que os discursos que circularam e ainda circulam pela mídia durante o período pandêmico não cessam de conferir efeitos de sentido que influenciam a opinião pública em relação às práticas pedagógico-educacionais e ao próprio ambiente escolar em momento tão delicado para docentes e alunos. Admitindo-se, ainda, que não há comunicação efetiva a menos que os interlocutores estejam de acordo em relação às definições conceituais utilizadas no processo, faz-se necessário expor, em linhas gerais, o referencial teórico-metodológico utilizado para a realização dessa pesquisa, assim como delinear conceitos centrais como **memória**, **ideologia** e também o próprio objeto epistemológico, isto é, o **discurso**.

Segundo Orlandi (1999), etimologicamente, a palavra discurso denota a ideia de curso, percurso, de correr, de colocar em movimento, como o *logos* bíblico. Nessa perspectiva, o discurso seria a palavra colocada em movimento. Em termos epistemológicos, na Análise de Discurso, procura-se compreender a prática da linguagem, ou seja, a capacidade do homem de significar e significar-se, de compreender a língua fazendo sentido. A Análise de Discurso concebe a linguagem

---

<sup>2</sup> Trata-se, aqui, de uma filiação da Análise de Discurso Brasileira à Análise de Discurso Francesa, baseada nos pressupostos teóricos formulados pelo fundador da Análise de Discurso, M. Pêcheux. Contudo, tal filiação não possui uma consistência teórica homogênea e rígida, mas mantém certos princípios sobre a relação língua/sujeito/história ou, mais propriamente, sobre a relação língua/ideologia, tendo o discurso como lugar de observação dessa relação. (ORLANDI, 1999).

como mediadora entre a realidade do ser humano e sua realidade natural e social. Essa mediação é feita por meio do discurso que, por sua vez, é aquilo que permite ao ser humano a transformação da realidade em que vive, por meio de sua relação com o simbólico (ORLANDI, 1999).

Compreendido dessa maneira, o discurso não é apenas uma forma linear de transmissão de informação, pois o processo de significação não se dá por etapas previamente divididas e estanques, mas é um trabalho simultâneo e complexo que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, isto é, é um processo de produção de sujeitos, sentidos e efeitos desses sentidos. Pode-se definir o discurso da seguinte forma: “o discurso é o efeito de sentidos entre locutores.” (ORLANDI, 1999, p. 21).

O sentido (ou os sentidos) no discurso é produzido por um processo de regularidade, que promove sua sustentação no saber discursivo, sua fonte é, portanto, a paráfrase, ou modo de dizer a mesma coisa (o mesmo sentido) de modo diferente. Por sua vez, a polissemia, enquanto uma forma de intervir diferentemente, é a condição da existência dos discursos, pois confere multiplicidade aos sujeitos e aos sentidos (enquanto forma de conferir movimentos distintos de sentido a partir do mesmo objeto simbólico) (ORLANDI, 1999). Tendo em vista que nosso interesse é analisar os dizeres do ministro da educação, Milton Ribeiro, no contexto da pandemia de COVID-19, é interessante compreender esse movimento de regularidade de sentidos que ressoam e são constitutivos do discurso analisado, assim como o possível surgimento de novos sentidos a partir do modo como esse discurso é veiculado.

Do movimento da ordem do repetível decorre que todo discurso é marcado pela ideologia, pois é sustentado por paráfrases assentadas na memória, embora os sujeitos e sentidos estejam sempre tangenciando o novo, o possível e o diferente, por meio de sua relação com o simbólico. Por isso que se diz que é impossível saber onde um discurso começa e termina, ou que exista estruturas homogêneas que condicionam o discurso *a priori* (ORLANDI, 1999).

A impossibilidade de determinar princípios apriorísticos que **crystalizem** um discurso em uma unidade formal de sentido também é a razão pela qual o discurso, enquanto objeto de análise, não se confunde com o texto. Diferentemente do texto, o discurso não constitui **uma sequência linguística fechada sobre si mesmo**, mas é necessário analisá-lo em referência ao contexto dentro do qual ele foi produzido, ou

seja, a partir de suas condições de produção, as quais determinam as possibilidades de composição do discurso. As condições de produção de um discurso dizem respeito à uma ideologia política, que é refletida no discurso a partir das relações de forças antagônicas dentro de uma dada situação política. Assim sendo, o discurso sempre dialoga com discursos que já foram produzidos e apontam para um processo discursivo que não encerra o discurso sobre si mesmo (PÊCHEUX, 1990a).

Para melhor compreender o que se diz quando é afirmado que **todo discurso é marcado pela ideologia**, na perspectiva de Pêcheux, cuja teoria foi elaborada em 1968, e a partir das teses althusserianas, o indivíduo não é um ser autônomo e dono da própria vontade, ou seja, ele não é um sujeito em si, mas é assujeitado por meio da ideologia que conduz cada um, sem que se perceba, a adotar uma posição dentro de alguma das classes que compõem o modo de produção em determinado período histórico<sup>3</sup>. No caso da presente pesquisa, tal materialidade é conferida ao discurso, sobretudo aos pronunciamentos do ministro da Educação, Milton Ribeiro, por meio da mídia convencional e, especialmente, das novas mídias e redes sociais, as quais podem ser compreendidas como aparelhos ideológicos do governo Bolsonaro dentro do contexto da pandemia (COURTINE, 2009).

Essa materialidade institui uma complexa rede de práticas associadas às relações assimétricas entre lugares sociais, os quais são determinados pelas relações de classes, como aquelas que envolvem agentes do governo, profissionais da educação, estudantes e a população de um modo geral. Dessa forma, a partir dessa interação entre as diversas realidades, haverá, inevitavelmente, um confronto entre os grupos envolvidos, haja vista as contradições inerentes às relações de classe que também são relações de poder. Sob essa perspectiva, a ideologia, ou as **formações ideológicas** não podem ser compreendidas como resultantes do livre arbítrio dos indivíduos, mas como superestruturas que são instituídas e ordenadas a partir das tensões antagônicas entre forças político-sociais, que podem ser de aliança ou de dominação. A mídia, no caso do presente estudo, pode ser pensada como um agente de formação ideológica, ou seja, ela age como uma força externa conformadora da conjuntura ideológica interna de uma formação social em um determinado momento histórico (COURTINE, 2009).

---

<sup>3</sup> Nesse sentido, poder-se-ia dizer que é por meio dos chamados **aparelhos ideológicos do Estado** que a ideologia adquire sua materialidade, ou, em termos do marxismo clássico, a superestrutura determina a infraestrutura.

Nessa perspectiva, o discurso é o objeto por excelência que permite observar as relações entre a ideologia e a língua, analisando a circularidade de efeitos que ocorrem entre a língua e sua historicidade, assim como o processo de constituição do sujeito por meio de sua relação com o material simbólico que produz os sentidos (PÊCHEUX; GADET, 1998). É a partir das formações ideológicas que são determinadas no seio da luta de classes que se pode considerar suas relações com o discurso. O discurso é o aspecto material da ideologia e, no caso das sequências discursivas que são analisados nessa dissertação, os seus meios privilegiados de circulação são as mídias sociais as mídias sociais, ou as chamadas novas mídias.

Nesse ponto, faz-se necessário compreender a relação, em Análise de Discurso, entre formação ideológica e formação discursiva. De acordo com Orlandi (1999), a formação discursiva é o que determina o que pode e deve, ou não, ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica, ou seja, a formação discursiva se define por meio de formações ideológicas. Portanto, é por meio das formações discursivas e das posições sociais situadas historicamente que se determina o que o indivíduo **pode ou não** dizer e também que se possibilita que ele saiba distinguir entre aquilo que *deve* ou não ser dito dentro de um dado contexto sócio-histórico (ORLANDI, 1999).

Vale ressaltar que a referida posição dada em uma conjuntura sócio-histórica é uma **posição-sujeito**. Isto é, o falante se insere em um lugar onde se fala e se produz o sentido. Entretanto, tal lugar é simbólico e não físico e é construído por meio das condições históricas de reprodução e das relações sociais nas quais se insere (SOUZA, 2014). Para melhor compreender a relação entre sujeito e posição de sujeito, deve-se retomar o deslocamento teórico operado por Pêcheux, em 1968, no qual ele substitui a noção da troca de mensagens entre remetente e destinatário pela inter-relação entre **lugares sociais** segundo os quais os sujeitos se identificam. Tais lugares sociais possuem uma materialidade social (estrutura) e uma historicidade (situam-se no tempo). Dessa forma, a relação discursiva passa de uma troca de mensagens entre indivíduos para a relação de forças produtivas entre lugares sociais com os quais os interlocutores se identificam e por meio dos quais se inter-relacionam (INDURSKY, 2005).

Em Pêcheux, a operação de codificação e decodificação de mensagens trocadas entre um remetente e um destinatário é substituída pela noção de discurso. Insere-se, nessa perspectiva, o conceito de **efeito de sentidos**. Entre os lugares

sociais não há, necessariamente, uma troca de informações transparentes, mas uma troca de efeitos de sentido. A diferença principal é que uma informação a ser transmitida de um remetente a um destinatário pressupõe um sentido prévio determinado e inequívoco, em contrapartida, a troca de efeitos de sentido entre dois lugares sociais é marcada pela ideologia, a qual não garante a transmissão evidente de sentido, podendo estabelecer sentidos não-coincidentes, que são o que se denomina efeitos de sentido, haja vista que nada garante que o sentido produzido por um sujeito situado em um lugar social será compreendido inequivocamente por outro sujeito situado em um outro lugar social. Em razão disso, diz-se, em Análise de Discurso, que o processo discursivo não produz sentidos em si, mas efeitos de sentido, os quais dependem da imagem que cada sujeito projeta acerca de seu próprio lugar social, assim como sobre o local social do outro sujeito com o qual ele se inter-relaciona (PÊCHEUX, 1990a).

Retomando a questão das formações discursivas, elas possuem a função de formular o que se pode ou deve dizer, ao passo que as formações ideológicas determinarão como o sujeito deve pensar. As duas formações, tanto a discursiva quanto a ideológica, estarão juntas nesse processo de enunciação que formará o discurso. No processo de enunciação, os sentidos ideológicos se organizam em discursos. Nesse processo de organização, são as formações discursivas que determinam o que será dito e o que ficará fora do discurso, ou seja, elas delimitam as possibilidades de como o discurso deve ser construído. Uma vez que a enunciação se inicia, os sentidos ideológicos se organizam dentro do discurso, a partir da seleção mediada pela formação discursiva (SOUZA, 2014).

De acordo com Souza (2014), o sujeito não possui total consciência e controle do processo de produção de sentidos no discurso, esquecendo-se até de que tal processo ocorre. Sendo assim, o sentido é produzido pela ideologia que, por sua vez, organiza o discurso, o qual determina quais as possibilidades de arranjo das palavras a serem ditas. A ilusão de que o sujeito possui autonomia frente ao discurso, e que este nasce exatamente no momento da fala, surge justamente por ele se esquecer de que o processo de criação de sentidos acontece na linguagem e que os sentidos a serem utilizados já existem potencialmente no inconsciente, apenas esperando para serem convocados pelo sujeito (ou posição-sujeito) do discurso (SOUZA, 2014).

Para melhor ilustrar, de acordo com a Análise de discurso francesa, o discurso é um dos aspectos materiais da ideologia, de modo que várias formações discursivas

se articulam sob a forma de sermões, panfletos, entrevistas, declarações, dentre outros, os quais determinam o que é dito desde uma posição dada em um contexto, ou melhor, de certa relação de lugares inseridos em um aparelho ideológico e inscrita a uma relação de classes. É por meio desse arranjo que se faz possível identificar as condições de produção específicas das formações discursivas a serem analisadas, como, por exemplo, o pronunciamento do referido ministro da educação (COURTINE, 2009).

Outra noção cara à Análise de Discurso franco-brasileira é a de **interdiscurso**. Tal noção surge da ideia de que o espaço discursivo não é dominado por condições de produção estáveis e homogêneas fechadas sobre si. Com esse suporte Foucaultiano, o discurso passa a ser visto como mantendo uma relação com diferentes formações discursivas vindas de seu exterior. Nessa perspectiva, uma formação discursiva é sempre **invadida** por elementos que vêm de outras formações discursivas, fornecendo-lhe suas evidências discursivas sob a forma de **discursos transversos**. Assim, a noção de **interdiscurso** impossibilita a análise por meio de meras **justaposições**, devido à impossibilidade de se determinar por qual Formação Discursiva específica os discursos são realmente engendrados (PÊCHEUX, 1990a).

Desse modo, percebe-se que as noções de **formação discursiva** e **formação Ideológica**, enquanto instrumentos teórico-metodológicos, são centrais na análise proposta pela presente pesquisa, haja vista que é por meio da identificação da formação ideológica à qual o ministro Milton Ribeiro se filia que é possível determinar sua posição-sujeito histórico e socialmente e, por conseguinte, reconhecer a formação discursiva produzida por meio dessa filiação ideológica. Adentrar-se-á mais profundamente na questão da **ideologia** no próximo item da dissertação, com base na noção de tomada de posição, desenvolvida por Pêcheux.

### 2.3 FORMAÇÃO DISCURSIVA E IDEOLOGIA

A noção de formação discursiva foi cunhada por Foucault no final dos anos sessenta e, posteriormente, retomada e atualizada por Pêcheux. Nesse sentido, é interessante ressaltar as principais diferenças entre as abordagens dos autores no que diz respeito à formação discursiva. Para Foucault (1971), uma formação discursiva é estabelecida a partir de certas regularidades formais, como ordem, funcionamento e transformação. Tais regularidades determinam as condições de

existência, coexistência, modificações e desaparecimento de uma unidade discursiva. De acordo com essa proposta teórica, seria possível analisar e agrupar as formações discursivas por meio das regularidades que regem sua produção. Dessa forma, o processo de ordenamento do discurso admite ou exclui os enunciados possíveis de acordo com um sistema de regularidades, embora uma formação discursiva não esgote todas as suas possibilidades de utilização de objetos, enunciados e conceitos, ou seja, ela é sempre lacunar, em virtude das escolhas estratégicas que surgem durante seu processo de composição (FOUCAULT, 1971).

As escolhas estratégicas não surgem, na concepção de Foucault (1971), diretamente da visão de mundo ou predominância de interesses do sujeito, mas em virtude de um **jogo de conceitos** organizados verticalmente, isto é, as possibilidades de tomadas de posição de onde o sujeito fala devem ser autorizadas por níveis de enunciados dispostos anteriormente e hierarquicamente para que o discurso possa adquirir homogeneidade.

Dessa forma, ainda que a formação discursiva não seja engessada, sua transformação está submetida às regularidades que a fundamentam. Tais regularidades, entretanto, não mobilizam a formação discursiva despojando-a de temporalidade ou historicidade, mas determinam princípios que articulam diversas séries discursivas ao longo do tempo, ou seja, a formação discursiva não é atemporal, mas estabelece uma correspondência entre diversas séries temporais (FOUCAULT, 1971).

Nessa perspectiva, dentro de uma formação discursiva funciona um sistema no qual os objetos, enunciações, conceitos e temas são dispersados por meio das escolhas que surgem das tomadas de posições do sujeito no processo discursivo, porém, mesmo quando contraditórios, os elementos são regidos e ordenados por um mesmo conjunto de regras, como ordenamento, correlações, estilos, funcionamento, atualizações, dentre outros. Ao todo desse complexo, convencionou-se chamar Formação Discursiva. Entretanto, vale ressaltar que Foucault (1971) considerava conceitos como ciência e ideologia demasiadamente carregados de condições e consequências para poderem designar um sistema de dispersão, isto é, para funcionar como regras de formação (condições) que condicionam a dispersão de elementos formadores do discurso dentro de uma formação discursiva.

Como é possível perceber, a noção de Formação Discursiva, em Pêcheux, distancia-se daquela apresentada por Foucault. Para Pêcheux (1968 *apud*

INDURSKY, 2005), a ideologia, ao contrário do que propõe a arqueologia do saber foucaultiana, é identificada como o princípio organizador da Formação Discursiva. Desse modo, a Formação Discursiva pode ser pensada como um domínio do saber que representa um modo de relacionar enunciados discursivos com a ideologia vigente em determinado contexto sócio-histórico, determinando as possibilidades de se dizer. Nesse quadro teórico, o indivíduo constitui-se sujeito do discurso a partir da sua identificação com a Formação Discursiva que lhe domina e que representa as formações ideológicas que lhe são correspondentes. Essa identificação possui um caráter formal, isto é, o indivíduo, interpelado em sujeito do discurso pela ideologia, toma uma posição sobre sua condição inicial em relação ao discurso (INDURSKY, 2005, p. 4).

Esse retorno dialético do **Sujeito ao sujeito** cria um deslocamento subjetivo com base no qual surge uma dualidade entre o sujeito e o discurso, de modo que o indivíduo adquire consciência da posição que ele pode e deve tomar enquanto inserido no discurso. Em outras palavras, o sujeito, em uma Formação Discursiva, identifica-se consigo mesmo, com seus semelhantes, com seu lugar social e com a ideologia dominante (que domina o indivíduo), tomando consciência destes enquanto seus objetos. Essa identificação do sujeito com a Formação Discursiva, mediado pela ideologia, ocorre de forma plena e é, por isso, que se pode dizer que a ideologia organiza o que pode e deve ser dito no discurso, ou seja, a identidade do sujeito só pode reproduzir a si mesma, assim sendo, na tomada de consciência, somente há espaço para a replicação dos mesmos sentidos, sem que haja alteridade ou contradições, é uma identificação do sujeito diretamente com a Forma-Sujeito que organiza os termos da Formação Discursiva (INDURSKY, 2005).

Por Forma-Sujeito, entende-se o conceito cunhado por Althusser (1974) e retomado por Pêcheux no ano seguinte, para se referir à existência histórica do indivíduo enquanto agente das práticas sociais de seu tempo. No que diz respeito ao discurso, a Forma-Sujeito é a instância por meio da qual o sujeito capta e seleciona os saberes e dizeres externos a Formação Discursiva e os incorpora a ela, dissimulando-os no fio do discurso, em um processo de incorporação desses elementos de modo inconsciente (pois mediado pela ideologia), ou seja, tal processo se baseia na ilusão de que o sujeito seja a origem desses saberes e dizeres organizados em um sentido (PÊCHEUX, 1990a).

Entretanto, uma Formação Discursiva não é homogênea, como poder-se-ia concluir pelo que ficou apontado no parágrafo anterior. O caráter unitário da concepção de sujeito dentro da Formação Discursiva é relativizado pela ideia da “tomada de posição”. De acordo com essa premissa, o sujeito se vê obrigado a tomar diversas posições durante o processo discursivo em relação aos saberes que compõem o repertório da Formação Discursiva na qual ele se inscreve. Portanto, o que se percebe é “uma divisão do sujeito em relação a si mesmo” (INDURSKY, 2005).

Nessa abordagem teórica, Pêcheux (1988) sugere três modalidades da tomada de posição do sujeito no discurso: a primeira é aquela que foi descrita no parágrafo anterior, e ocorre quando a identificação do sujeito com a forma-sujeito da Formação Discursiva que lhe afeta (domina) acontece plenamente, ou seja, a identidade do Sujeito é refletida espontaneamente no discurso (e pelo discurso). Na segunda modalidade de tomada de posição, ocorre o contrário, isto é, o sujeito do discurso se contrapõe à forma-sujeito da Formação Discursiva, ocasionando um distanciamento entre o sujeito e os saberes da Formação Discursiva que o afeta. Isto leva o sujeito a se contraidentificar com a forma-sujeito, tomando posições de dúvida, questionamento, contestação, revolta, dentre outras mais (INDURSKY, 2005).

No entanto, é válido frisar que tal tensão entre o sujeito e a forma-sujeito ocorre dentro da Formação Discursiva, em forma de resistência a certos saberes que compõem e organizam a Formação Discursiva. Pode-se dizer que superposição entre sujeito e Formação Discursiva, que ocorre de forma plena na primeira modalidade, é incompleta na segunda modalidade, o sujeito sente que sua identidade não é refletida de forma espontânea no discurso, isto possibilita um “recuo que permite a instauração da diferença e da dúvida que são responsáveis pela constituição da contradição no âmbito dos saberes da Formação Discursiva” (INDURSKY, 2005, p. 6).

Seguindo essa linha de pensamento, a terceira modalidade de tomada de posição é quando não há, absolutamente, uma identificação do sujeito com a forma-sujeito que ordena e informa o discurso, o que o leva a tomar uma posição pragmática de deslocar sua identificação com a forma-sujeito da Formação Discursiva na qual está inserido para outra forma-sujeito e sua respectiva Formação Discursiva (INDURSKY, 2005).

Se a segunda modalidade da tomada de posição possibilita a introdução na Formação Discursiva de uma alteridade ou **discurso-outro**, é possível relacioná-la à concepção de interdiscurso. Denomina-se interdiscurso os elementos de uma

Formação Discursiva que lhe são exteriores, ou seja, que provém de outras formações discursivas que não aquela que domina o indivíduo e na qual ele é constituído enquanto sujeito. Em uma concepção mais aprofundada, interdiscurso é todo o conjunto de formulações discursivas feitas em algum momento e que determinam inconscientemente o que se diz em determinado discurso, ou como coloca Orlandi (1999, p. 30): “para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido.” Isto é, o interdiscurso provém de uma rede de sentidos que não nos é acessível diretamente, mas é posta em movimento em nossa fala por meio da ideologia e do inconsciente.

Retomando as considerações de Indursky (2008), esta propõe que o sujeito, primeiramente, identifica-se com saberes da Formação Discursiva, somente após isso, ele poderia se identificar com uma forma-sujeito e, conseqüentemente, com a ideologia que a mobiliza. Portanto, a forma-sujeito contém contradições dentro de si mesma, o que permite a existência de várias tomadas de posição possíveis dentro de uma única Formação Discursiva. Isto é, embora haja sempre uma posição dominante na Formação Discursiva, há também posições-sujeito não dominantes, que se desprendem dela. As diferentes relações entre o sujeito e a ideologia possibilitam diversas tomadas de posição que, por sua vez, fazem com que existam diferentes identificações e contraidentificações da forma-sujeito em relação à Formação Discursiva, sem que ocorra um rompimento em relação à posição-sujeito dominante (desidentificação), mas a ocorrência de novos efeitos de sentido no interior da mesma Formação Discursiva, pela tensão e estranhamento (contraidentificação) (INDURSKY, 2008).

Colocando de outra forma, sabe-se que a formulação das modalidades de tomada de posição é contemporânea da introdução da noção de interdiscurso, sendo este um complexo de saberes advindo de diversas Formações Discursivas interligadas entre si e exteriores a uma determinada Formação Discursiva as quais, em determinado momento, passam a integrá-la. Isto é, o interdiscurso é composto por saberes que não fazem parte de uma dada Formação Discursiva, e que, em uma conjuntura específica, passam a integrá-la, introduzindo a heterogeneidade no processo constitutivo do discurso. Nesse momento, a tomada de posição assume a função de entrecruzar os saberes que são organizados dentro da Formação Discursiva, com aqueles que lhe são externos, procedentes de outras Formações Discursivas (INDURSKY, 2005).

É com base nessa heterogeneidade da Formação Discursiva, que é possível analisar os dizeres de Milton Ribeiro por meio da noção de Formação Discursiva. De um modo geral, os dizeres analisados são componentes de uma Formação Discursiva que o domina, isto é, na qual ele é constituído como forma-sujeito (identificação). Essa Formação Discursiva é dominante porque a posição-sujeito é também dominante na conjuntura ideológica na qual ela é produzida. Na presente dissertação, trabalha-se com a conjuntura de um governo, dito liberal, buscando conferir soluções para problemas relacionados à educação pública no contexto da pandemia de COVID-19<sup>4</sup>. Nesse sentido, a tomada de posição inicial do ex-ministro na Formação Discursiva pode ser apontada como uma posição liberal e do governo do qual ele faz parte e com o qual ele se identifica.

Contudo, essa posição-sujeito liberal, embora dominante, não impede que saberes advindos de outras Formações Discursivas não dominantes, e com as quais ele também se identifica adentrem a Formação Discursiva, por meio de outras tomadas de posição-sujeito, como a posição-sujeito religioso; conservador; tecnicista; economicista, dentre outras, que de fato ocorrem na Formação Discursiva. É o que se chama aqui de interdiscurso. Por outro lado, a conjuntura ideológica de onde advém a Formação Discursiva também é (ou principalmente é) uma conjuntura de antagonismo de classes sociais, que podemos identificar como a tensão entre o governo federal, especificamente o Ministério da Educação e os professores e sindicatos dos professores. Essa tensão introduz a diferença na Formação Discursiva, por meio de saberes com os quais Milton Ribeiro não se identifica e perante os quais ele deve tomar uma posição contrária sem, contudo, romper radicalmente com a Formação Discursiva, mas produzindo novos sentidos, atualizando tais saberes contrários.

Como colocado anteriormente, o sujeito discursivo não tem controle sobre a constituição do sentido, estando ele **assujeitado** à ideologia e à História. As palavras não possuem sentido nelas mesmas, elas derivam das formações discursivas nas quais se inscrevem. Por sua vez, as formações discursivas inserem no discurso as formações ideológicas. Assim, os sentidos se encontram não nas palavras, mas na discursividade, ou seja, na maneira como a ideologia produz efeitos no discurso, materializando-se nele. Vale ressaltar que ideologia, em Análise de Discurso, não quer

---

<sup>4</sup> Tais problemas serão devidamente aprofundados no momento da análise dos dizeres do ex-ministro, propriamente.

dizer ocultação da realidade, como se poderia supor em Marx, mas a relação necessária entre linguagem e mundo, é por meio dela que se dá a construção do sujeito discursivo. A ideologia não é, portanto, uma visão de mundo ou um conjunto de representações, ela é o que confere sentido ao discurso a partir da memória, ou das condições prévias de um repertório discursivo que afetam o sujeito sem que este tenha acesso sobre o modo pelo qual o que já foi dito em outro lugar e momento se presentifica no discurso (ORLANDI, 1999).

No entendimento de Pêcheux (2014), as Formações Ideológicas e as Formações Discursivas estão sempre intrinsecamente relacionadas. As Formações Ideológicas são conformadas por meio das organizações sociais e dos modos de produção que as possibilitam e, concomitantemente, às relações de classe que daí resultam e que se expressam por meio dos aparelhos ideológicos do Estado. Tais tensões sociais constituem as Formações Ideológicas que podem manter, entre si, relações de antagonismo, aliança ou dominação. As Formações Ideológicas relacionam-se com o conflito entre posições de classe, ou seja, dizem respeito a representações e atitudes dispostas em uma conjuntura social em determinado momento. O repertório de atitudes e representações que ordenam uma Formação Ideológica é oferecido, materialmente, pelos aparelhos ideológicos do Estado, de acordo com os interesses da classe que os dominam. Assim, uma ideologia particular, como, por exemplo, a de um partido político, é dissimulada pelo complexo de Formações Ideológicas advindos dos interdiscursos (PÊCHEUX, 2014).

Em suma, pode-se dizer que o interdiscurso é constituído por um complexo de Formações Discursivas que adquirem coesão fundamentando-se na posição ideológica dominante do sujeito discursivo. De acordo com Courtine (2016), uma Formação Discursiva dada pode sofrer reconfigurações a partir do interdiscurso, isto é, certos saberes advindos do interdiscurso e que não fazem parte, inicialmente, da Formação Discursiva conformada pela posição do sujeito em determinada conjuntura ideológica, passa a integrá-la, introduzindo a diferença e a divergência na Formação Discursiva, possibilitando a heterogeneidade das tomadas de posição, tecendo o complexo de saberes existentes entre a Formação Discursiva (o mesmo) e o interdiscurso (o outro) (COURTINE, 2016).

Nesse sentido, a memória discursiva também funciona como interdiscurso. É possível dizer que o discurso é constituído a partir de dois eixos, o interdiscurso, que seria um eixo vertical, no qual estaria contido a memória de tudo o que já havia sido

dito (e esquecido) acerca de determinado tema, assentado em um repertório estratificado de enunciados que fornece aquilo que pode ser dito, e o intradiscurso, que representa o eixo horizontal, no qual ocorre a formulação do discurso em um momento imediato de condições dadas. Posto isso, percebe-se que o interdiscurso determina o intradiscurso, haja vista que só é possível dizer algo se nos colocarmos na perspectiva do que pode ser dito. Em contrapartida, a historicidade determina o que é relevante que seja dito em determinada situação, isto é, na condição de produção do discurso (ORLANDI, 1999).

O interdiscurso é estruturado por meio de esquecimentos. Um primeiro tipo de esquecimento diz respeito à enunciação, ou ao porquê de se dizer as coisas de uma maneira e não de outra. Quando algo é dito, nem sempre se possui consciência das paráfrases que são utilizadas e que indicam o modo como é possível dizer, isso cria o efeito de que o que se diz somente pode ser dito da maneira como é feito, trata-se, pois, da ilusão de que o pensamento corresponde objetivamente à realidade. Um segundo tipo de esquecimento, chamado de ideológico, diz respeito à maneira como a ideologia afeta o sujeito discursivo, e é da ordem do inconsciente. Tal esquecimento cria a ilusão de que a subjetividade do sujeito discursivo é a origem daquilo que ele diz, quando, na verdade, ele recorre a sentidos pré-existentes que refletem a maneira singular como ele encontra-se inscrito na língua e na história (ORLANDI, 1999).

Essa consciência de que aquilo que é dito nos discursos não é indiferente aos sentidos prévios e à ideologia permite que o pesquisador em *Análise de Discurso* **coloque-se no lugar do interlocutor**, a partir do qual ele ouve suas próprias palavras e pode, então, antecipar-se a ele em relação aos sentidos que suas palavras produzem, ou seja, ao porquê de ele dizer as coisas de uma forma e não de outra (ORLANDI, 1999). As maneiras de dizer também são determinadas pelas relações de poder, o que quer dizer que o lugar de onde fala o sujeito é constitutivo do que ele diz, como, por exemplo, o dizer do ministro Milton Ribeiro, por ocupar uma posição de autoridade, é diferente do dizer das pessoas e veículos que reproduzem os efeitos de sentido do seu discurso.

Entretanto, a regularidade do discurso efetivada pelos meios que o veiculam pode funcionar como uma espécie de controle dos efeitos de sentido pretendidos pelo sujeito de discurso, nesse sentido, é preciso melhor discorrer acerca dos meios de difusão dos dizeres do ministro Milton Ribeiro, como a imprensa e demais mídias, enquanto instituição consolidada e pautada por regras e as redes sociais, enquanto

novos veículos de informação em vias de regulamentação e em processo de instituição. Haja vista que as sequências discursivas analisadas foram veiculadas e ainda circulam por meio não somente da chamada imprensa, mas também por diferentes mídias, como as novas mídias ou mídias sociais.

Embora a chamada grande mídia, ou mídia tradicional, ainda ocupe um espaço privilegiado na produção e na circulação de informações, viu-se surgir, nas últimas décadas, uma sociedade conectada por meio da *internet* e da difusão de notícias por meio das redes sociais, as quais compõem as chamadas novas mídias. Nesse sentido, enquanto a grande mídia possa ser um tanto mais transparente quanto aos seus interesses políticos e publicitários e siga determinadas linhas editoriais, as novas mídias promovem conteúdos postos em circulação por grupos com diversos e vastos interesses. Empresas, influenciadores digitais, personalidades e partidos políticos promovem suas ideias em massa e com base em critérios éticos que nem sempre estão claros para o público. Assim sendo, as redes sociais, enquanto conformando um novo tipo de mídia, tornam-se um espaço de disputa de poder, onde circulam livremente qualquer tipo de informação. Plataformas *online*, como *facebook*, *twitter* e *whatsapp*, tornaram-se um espaço de circulação de dizeres e imaginários políticos, sejam estes de adesão ao discurso dos governos e grupos de poder ou de resistência contra as ideias promovidas por eles (MONTEIRO, 2021).

Dessa forma, embora as novas mídias possuam a capacidade de mobilizar grupos com interesses em comum para promover suas ideias de maneira espontânea e democrática, as grandes corporações e forças estatais podem veicular os dizeres, as notícias e as informações que mais se adequam aos seus interesses políticos e econômicos. No caso da presente análise, isso que foi citado pode ser compreendido pelos dizeres de Milton Ribeiro, a partir dos quais ele busca criar uma imagem negativa dos professores perante a sociedade, no contexto da pandemia de COVID-19, durante o qual setores da sociedade, principalmente os pais de alunos da rede pública de ensino, pressionavam para que houvesse o retorno às aulas presenciais e que pode ter influenciado nesse sentido (MONTEIRO, 2021).

### **3 A IMPRENSA COMO INSTITUIÇÃO LIBERAL E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO**

Como dito anteriormente, para que haja comunicação efetiva entre as partes, é necessário que os interlocutores, ou, na perspectiva da Análise de Discurso, os locais sociais de onde se fala, estejam de acordo em relação aos conceitos a serem utilizados. Posto isso, é válido dizer que, para os objetivos propostos nessa análise, compreendemos, assim como Mariani (1999), a imprensa como uma instituição. Do ponto de vista sociológico, uma instituição é uma estrutura definida dentro do tecido social a qual controla os meios de se alcançar objetivos culturalmente legitimados. Assim sendo, cada sociedade ou grupo social vincula seus objetivos culturais a regulamentos e procedimentos moralmente aceitáveis para se atingir tais objetivos. A referida moralidade que legitima os regulamentos e procedimentos aceitáveis encontra-se enraizada nas instituições ou nos costumes. Dessa forma, as instituições são compreendidas como instrumentos de controle que modelam as práticas sociais pragmaticamente, ou seja, sem nunca conseguir se impor de maneira absoluta (MARIANI, 1999).

Percebe-se que, sociologicamente, um grupo social poderia ser descrito de acordo com seu pertencimento à determinada instituição e, portanto, a um discurso correspondente. Porém, em termos de Análise de Discurso, tal correlação seria um tanto reducionista. Ainda que as instituições organizem os poderes pragmaticamente (e programaticamente) as práticas discursivas não podem ser consideradas como reflexos absolutos das normas institucionais e classificadas homogeneamente segundo tais normas. Não obstante os lugares sociais de onde fala o sujeito constituírem aquilo que ele deve dizer, esses lugares devem ser compreendidos e analisados em relação ao complexo de formações discursivas inseridos em um contexto histórico. Como ilustra Mariani (1999), uma determinada instituição, ao ser instituída, é moldada de acordo com uma formação discursiva dominante que delinea as produções de sentido, contudo, as fronteiras dessa produção de sentido não são fixas, mas influenciadas por um complexo de formações discursivas externas que constituem determinado momento histórico em relação à instituição, ou seja, pelo interdiscurso (MARIANI, 1999).

O analista de discurso também deve ficar atento para não cair na armadilha de considerar, como os antigos contratualistas, a existência de um mundo anterior ao

advento do Estado, em uma condição natural, a partir da qual as instituições vão modelando e conformando os indivíduos a uma norma por um processo de aceitação e resistências traduzido por discursos que traduziriam essas relações. O maior problema desse tipo de abordagem é considerar que as instituições, por si só, condicionam a priori e automaticamente as falas provenientes dos lugares sociais. Ademais, corre-se o risco de se considerar a existência de um sentido literal das falas do discurso fixado objetivamente pelo **real** da instituição (MARIANI, 1999).

Portanto, a abordagem que melhor se adequa à Análise de Discurso é conferir às instituições e aos discursos institucionais a sua historicidade, haja vista que as instituições somente ganham sentido e coerência durante o seu processo de instituição, inserido em um momento histórico e pensado por meio da linguagem. Isso equivale dizer que uma instituição conforma uma comunidade de discurso e uma formação discursiva que lhes são correspondentes, porém, é válido lembrar que a instituição não apenas afeta a memória e a ideologia, mas também é afetada por ela, pois a materialidade da instituição é, ao mesmo tempo, uma materialidade discursiva e histórica (MARIANI, 1999).

Além de pensar a instituição como uma estrutura que se forma e se mantém diacronicamente, pode-se pensá-la como uma dimensão sincrônica do acontecimento. Nesse sentido, os acontecimentos discursivos não são engessados, ao contrário, são eles que permitem a inovação e manutenção da memória, da ideologia e, portanto, das instituições. Os acontecimentos discursivos articulam e desarticulam práticas discursivas vigentes, produz, reproduz e desloca sentidos, sendo todos esses movimentos passíveis de serem absorvidos pela memória e plasmados em novas práticas institucionais (MARIANI, 1999).

Segundo essa perspectiva, aquilo que aqui convencionamos chamar instituição é fruto de um longo processo histórico que legitima e organiza práticas discursivas por meio de regras e leis (as quais são igualmente práticas discursivas) que permitem que ela seja pensada e evidenciada para o todo da ordem social. Essa visibilidade conferida pelas práticas discursivas e pela linguagem às instituições acabam por “naturalizá-la” criando um efeito de ‘universalização’” (MARIANI, 1999).

Por exemplo, na sociedade liberal ocidental todos sabem o que é o Estado, a escola, a família, etc. Assim sendo, essas instituições passam a ser compreendidas pelos indivíduos como categoriais necessárias, universais e autoevidentes, assim como, por meio do passar do tempo e do esquecimento, os discursos e as práticas

sociais que emanam dessas instituições também se tornam naturalizados. Esse processo que promove o esquecimento do processo de instituição das instituições e de legitimação cultural das suas práticas discursivas é mediado pela ideologia, e é nesse sentido que Althusser concebe as instituições como a escola e família enquanto aparelhos ideológicos do Estado (MARIANI, 1999).

Posto isso, tal como Foucault (1984 *apud* MARIANI, 1999) define, instituição é a dimensão de normatização que constitui a ordem de possibilidades de um discurso. A Análise de Discurso se ocuparia, portanto, não de perguntar **o que** as instituições querem dizer, mas **como** as instituições dizem aquilo que dizem. É por meio da Análise de Discurso que se pode compreender o processo de legitimação de determinada instituição, da mesma maneira como os modos que suas práticas discursivas vão se adaptando, paulatinamente, conforme as conjunturas históricas, observando as regularidades que ordenam os discursos, assim como suas variações (MARIANI, 1999).

Após essa breve conceptualização do termo instituição, é preciso retomar a questão do discurso jornalístico enquanto vinculado a uma determinada formação discursiva (e determinados efeitos de sentido) e a imprensa, enquanto instituição, haja vista que os pronunciamentos do ministro Milton Ribeiro foram veiculados pela imprensa oficial e reproduzidos pela imprensa privada e mídias sociais. A imprensa é uma instituição que forjou para si uma imagem de imparcialidade que reitera sua vocação para informar. Tal imagem foi naturalizada pelos manuais profissionais que se referem às normas de redação jornalística, assim como a usos aceitáveis da linguagem pelos repórteres. Essas normas, sejam elas produto dos manuais de formação de profissionais da imprensa ou de teóricos de comunicação, definem as possibilidades do que o jornalista pode dizer, isto é, conferem ao profissional de imprensa a responsabilidade de repassar o acontecimento da forma mais fidedigna possível, provocando uma fissão entre jornalismo e opinião. Tal contraposição entre informação e opinião acaba reforçando o mito da objetividade da linguagem jornalística na qual os **fatos falam por si** (MARIANI, 1999).

Como observa Mariani (1999), a imprensa é resultado de um processo histórico de longa duração que se inicia com as tipografias e se estende até as mídias modernas, possuindo estreita relação com o discurso jurídico liberal que assujeitou o indivíduo em sujeito de direito. A atividade jornalística, ao longo do seu processo de instituição, acabou por criar uma jurisprudência própria, baseada nas leis de censura

que a regulavam, primeiramente impostas pela Igreja e depois pelo Estado. Tais leis determinavam o que poderia ser dito dentro do âmbito jornalístico e da sua vocação para informar. Nesse sentido, como informar contra os interesses da Igreja ou do Estado estavam dentro do domínio daquilo que não poderia ser dito, o não respeito às leis de imprensa previam sanções ao não cumprimento ou ao desvio dessa **jurisprudência jornalística**. A isso corresponde um duplo movimento: por um lado as chamadas “leis de imprensa” limitavam a escrita e a fala jornalísticas, por outro lado, elas funcionavam como um **selo de garantia** de imparcialidade na atividade de informar o público (MARIANI, 1999).

Dentro dessa ótica, a imprensa, como a conhecemos hoje em dia, surge em um contexto histórico no qual ela é atravessada pelo discurso jurídico que contribuiu para sua conformação e legitimação. O discurso jurídico, dessa forma, assume a função de interpelar o indivíduo em sujeito do discurso jurídico, por identificação à forma-sujeito liberal, ou seja, o sujeito de direito é aquele que se reconhece e se enuncia sob a evidência do **Eu**, compreendido como uma singularidade autônoma e autodeterminada, pautada por deveres e direitos individuais, embora a singularidade de tais direitos esteja inserida na universalidade do ideal iluminista de direitos humanos (ou direito de **alguns humanos**). No que diz respeito à imprensa, é possível afirmar que a própria imprensa passou por um processo histórico no qual ela foi assujeitada a saberes da formação discursiva jurídica, isto é, a um já-dito constituído juridicamente, relativos às exigências do poder religioso e político de preservar suas posições dominantes na sociedade e não ao aparente requisito de imparcialidade, que rege o discurso jornalístico ainda nos dias atuais (MARIANI, 1999).

Ademais, de acordo com Althusser (1984), o sujeito de direito, sendo uma ficção criada pela instituição jurídica e uma das facetas do “Eu” (o indivíduo dono de si mesmo), enquanto efeito de sentido do discurso liberal, colocou o sujeito como centro da História mundial ou, pelo menos, da História ocidental. Contudo, tal ego, seja ele econômico, político ou filosófico é apenas imaginário, ou seja, ele apenas existe nas formações ideológicas a partir das quais o sujeito se reconhece inconscientemente (ALTHUSSER, 1984).

Dessa forma, o sujeito **consciente de si e de suas necessidades**, portador de uma identidade, é uma produção ideológica da burguesia que, ao insistir que o indivíduo é **senhor do próprio destino**, apaga o postulado da luta de classes e, conseqüentemente, a exploração da classe trabalhadora pela burguesia. Além disso,

a ideia de sujeito consciente de si permite o controle do indivíduo não apenas no âmbito jurídico, mas também no âmbito da consciência particular, haja vista que o sujeito de direito é um sujeito consciente dos seus atos (ALTHUSSER, 1984).

Sob tal perspectiva, a instituição diacrônica da imprensa foi atravessada historicamente pelo discurso jurídico e filia-se à ideologia liberal ou Formação Discursiva jurídico- liberal, portanto, de forma geral, a imprensa, por meio do efeito de sentido de discurso imparcial e objetivo, cumpre o papel, em certa medida, de conservar as posições de poder das autoridades políticas e religiosas na sociedade, ou seja, ela busca preservar o *status-quo*.

É nesse sentido que dizeres de autoridades político-religiosas, como o ministro Milton Ribeiro, podem assumir o efeito de sentido de um apelo à consciência dos chamados “cidadãos de bem” contra forças insurgentes no cenário das instituições do Estado de Direito, ou seja, das instituições da Democracia liberal. Tais cidadãos de bem são compreendidos, a partir da ótica do bolsonarismo, como pessoas beligerantes, as quais defendem o armamento civil, opõem-se aos partidos de esquerda, aos movimentos de direitos humanos e aos ativistas político-identitários, assim como possuem aversão à imprensa tradicional e à ciência. Ademais, a imagem do cidadão de bem está associada a um patriotismo ufanista, o qual contrapõe países considerados inimigos, como Venezuela e Cuba, a países aliados, como dos EUA e Israel (COSTA, 2021). Foi a partir de tais premissas que se desenvolveu a metodologia que informa a presente pesquisa, assim como o dispositivo analítico mobilizado para a interpretação do discurso objeto de nossa reflexão, os quais se expõe a seguir.

#### 4 DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ALGUNS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO

Quando se pensa na construção de uma metodologia de pesquisa, não se pode deixar de discorrer sobre as noções de dispositivo teórico e dispositivo analítico. Inicialmente, é preciso ressaltar que a AD compreende que não há um sentido verdadeiro, uma **chave de interpretação** ou uma verdade oculta atrás do texto, mas há método, construção de um dispositivo teórico e gestos de interpretação. Seria possível, portanto, definir o dispositivo teórico como sendo o constructo teórico da Análise de Discurso, os conceitos, as noções e teorias da área. O dispositivo analítico seria, por sua vez, o dispositivo teórico **já individualizado** pelo analista em uma análise específica, ou seja, a mobilização de determinados conceitos dentro do dispositivo teórico de acordo com questão posta pelo analista, a natureza do material que está analisando e a finalidade de sua análise, conforme Orlandi (1999).

Sendo assim, a presente pesquisa sustenta-se no dispositivo teórico da AD, porém, sem deixar de lançar gestos de interpretação a partir do objeto de análise, mobiliza-se conceitos em específico que auxiliarão a analisar e compreender o *corpus*. O trabalho, portanto, é constituído em torno do objeto de pesquisa, que são os discursos sobre a educação, no contexto da pandemia de COVID-19, que circularam – e ainda circulam – na mídia.

Baseando-se na seleção do objeto, constituímos o *corpus* de análise, o qual é composto por sequências discursivas dos dizeres citados anteriormente. De modo geral, a análise das sequências discursivas inscreve-se em uma série de outras sequências, segundo uma presumida filiação. Porém, como afirma Pêcheux (2014 [1983]), o perigo de se inscrever um dado discurso a uma determinada série ou **corpus documental** é apagar o discurso enquanto acontecimento, autonomizando tal discurso em relação às suas condições de produção.

Dessa forma, a estrutura serial passaria a ser considerada como um fator apriorístico que confere sentido ao discurso, isto é, o discurso seria absorvido na série em uma interpretação que já estaria dada antecipadamente, a partir do reconhecimento de determinadas repetições formais, embora a identificação e observância das repetições em relação a outros discursos (ou interdiscursos) sejam partes importantes da análise, é preciso ter cuidado para não naturalizar os sentidos, negligenciando a construção histórica dos discursos (PÊCHEUX, 2008).

Para evitar essa **armadilha**, é necessário ressaltar que o discurso, só por sua existência em si, já é marcado pela possibilidade de estruturação e reestruturação das redes de memória e trajetos sociais a partir das quais ele surge. Todo discurso pode ser compreendido como indício tanto de continuidade com de resistência em relação a suas filiações sócio-históricas, ou seja, cada discurso é ao mesmo tempo efeito dessas filiações, como um trabalho mais ou menos consciente do autor do discurso em suas condições sincrônicas de produção (PÊCHEUX, 2008 [1983]). Esse alerta de Pêcheux justifica a nossa escolha por selecionar, para a análise, um *corpus* bastante conciso e circunscrito a um breve recorte temporal.

Portanto, preferiu-se utilizar, para análise, sequências discursivas inseridas em um mesmo contexto, ou seja, das discussões acerca da educação pública brasileira no contexto da pandemia de COVI-19, entre 2020 e 2021, e que remetem ao imaginário discursivo suscitado pelo governo bolsonarista em relação à educação e aos professores.

Utiliza-se o conceito de sequência discursiva enquanto dizeres que formam um **corpus** discursivo. No presente caso, o *corpus* discursivo, estando inserido em condições de produção mais ou menos homogênea, isto é, dentro do contexto do governo bolsonarista e seus apoiadores, é formado pelas sequências discursivas selecionadas a partir dos dizeres do então Ministro da Educação, Milton Ribeiro, em conjunto com a replicação desses dizeres por parlamentares alinhados ao governo. Por fim, tais sequências discursivas ganham coesão não apenas com base em suas condições de produção, ou seja, dos lugares sociais de onde falam Milton Ribeiro e seus apoiadores em uma dimensão sincrônica, mas dos efeitos desses dizeres, ou melhor desse **corpus** discursivo que compõe o recorte da pesquisa. Tais efeitos, mais do que uma dimensão diacrônica, compõem uma confusão entre a ordem psicológica, ou subjetiva dos locutores e sua condição histórica de produção propriamente dita. É nessa perspectiva que são analisados os efeitos os quais os dizeres do ministro buscam naturalizar e instituir, como a ideia de que os professores da educação pública não trabalharam durante o período da pandemia; que os representantes dos sindicatos dos professores são “vagabundos” que não se preocupam com a educação e que o ensino superior deveria ser reservado para poucos, enquanto o governo deveria investir apenas no ensino técnico vão se reproduzindo enquanto uma inversão da realidade histórica, isto é, os efeitos de sentido subjetivos vão, pelo discurso, substituindo o real histórico (COURTINE, 2016).

Com o suporte da análise do *corpus*, busca-se perceber o processo de constituição e circulação dos dizeres de Milton Ribeiro em relação ao ensino público brasileiro durante a pandemia causada pelo novo Coronavírus. Nesse sentido, visou-se compreender a produção de efeitos de sentido e também de naturalização/atualização desses sentidos, restituindo a tais dizeres a sua materialidade, ou seja, as suas condições de produção, fundamentadas em filiações ideológicas e memórias discursivas, que foram silenciadas pelo trabalho da ideologia durante o trabalho de composição do discurso.

Embora façam parte de um mesmo *corpus* discursivo, as sequências discursivas foram divididas em dois temas, para facilitar, na pesquisa, a observância de dois momentos cronologicamente distintos: o pronunciamento, de julho de 2021, e a entrevista de agosto de 2021, na qual o então ministro retoma e reforça os seus dizeres anteriores, ademais, tais sequências discursivas produziram efeitos de relações parafrásticas que transpassaram os dizeres dos parlamentares e jornalistas que se projetaram a partir do apoio ao governo, tácito ou explicitamente. Assim sendo, aquilo que confere a coesão das sequências discursivas selecionadas, e que as permite conformarem um *corpus* discursivo, para além dos recortes cronológicos é: a ideia de que os professores não trabalharam durante a pandemia do COVID-19, quando as escolas da rede pública de ensino permaneceram fechadas, essa sequência discursiva serve como referencial para o desdobramento das demais: a de que o ensino técnico-profissional deve possuir mais investimento do que o ensino público superior e a de que os sindicatos são prejudiciais ao país como um todo.

Como referido na introdução, as sequências discursivas (SDs) selecionadas para a análise foram extraídas do pronunciamento de Milton Ribeiro em defesa do retorno às aulas presenciais, que foi ao ar em 20 de julho de 2021, em rede nacional. Também foram selecionados SDs de uma entrevista concedida pelo ministro ao programa Sem Censura, da TV Brasil, que foi ao ar em 9 de agosto de 2021. Essas SDs foram relacionadas com outros dizeres que buscaram naturalizar os sentidos do discurso de Milton Ribeiro, por meio da regularidade e atualização de tais sentidos, isto é, de relações parafrásticas. São as demais essas relações: a breve participação do ministro no fórum *Enlighted*, edição de 2021, promovido pela Fundação Telefônica VIVO, e declarações do deputado do PSD, eleito em Santa Catarina, Kennedy Nunes e do deputado federal Ricardo Barros (Progressistas), líder do governo na Câmara

dos Deputados, assim como o dizer do comentarista Adrilles Jorge no programa *Morning Show*, transmitido pela Rádio Jovem Pan, no dia 21 de julho de 2021<sup>5</sup>.

Para o desenvolvimento dos gestos analíticos, é importante compreender o funcionamento da paráfrase discursiva enquanto matriz do sentido, é necessário remeter ao que está exterior ao linguístico, mais precisamente, às condições históricas e ideológicas que permitem ao já dito, pertencente a uma FD e conjuntura sócio-histórica, ressoar em outro discurso, situado em outra FD e diferentes condições. Um discurso, quando remete a outros, pertencentes a outras condições e FD, é constituído, pois, pelo funcionamento de ‘ressonâncias de significação’:

Serrani propõe esse termo para indicar a existência de paráfrase entre duas ou mais unidades, considerando que “para que haja paráfrase a significação é produzida por meio de um efeito de vibração semântica mútua” (1997, p. 47). A autora traz para o centro de seu estudo a noção de interdiscurso, pois as ressonâncias de significação se estabelecem no interior de dado discurso pela sua relação com o interdiscurso, a partir de uma ressonância interdiscursiva. Esta, para a autora, é fundamental para se compreender como ressoam os já ditos, e, ao se estabelecer a relação entre discursos, poder observar as ressonâncias de significação. (SCHNEIDERS, 2013, p. 1001).

De acordo com Serrani (1997), a paráfrase constitui uma ressonância semântica vinculada a modos específicos de dizer, ou seja, ela aponta para regularidades atravessadas por um ou vários interdiscursos. Tal abordagem é interessante para esta pesquisa, pois os dizeres dos apoiadores do governo que dialogam com as sequências discursivas analisadas produzem relações parafrásticas atreladas, por um lado, à verticalidade dos dizeres de Milton Ribeiro enquanto matriz de efeitos de sentido (lugar a partir do qual os sentidos ressoam) e, por outro lado, à horizontalidade desses dizeres em uma formação discursiva mais ampla, que pretende mobilizar tais sentidos para a construção de uma formação imaginária acerca da educação pública no Brasil (SERRANI, 1997).

Vejamos como Schneiders (2013, p. 1002) discorre acerca do funcionamento da paráfrase retomando os estudos de Serrani (1997):

Nessa abordagem, a paráfrase, para a autora, vincula-se ao nível da verticalidade do discurso, lugar onde os sentidos ressoam, e materializa-se na medida em que é linearizada na horizontalidade do discurso, materialização essa que pode ocorrer de diferentes modos, por meio de diferentes mobilizações linguísticas. Tal noção é, portanto, do nível do

---

<sup>5</sup> Ver Quadro 1 – Bloco I – Os maus professores não pensam nas crianças e Quadro 2 – Bloco II – A função da educação é suprir demanda de mercado.

interdiscurso, sendo concebida por Serrani (1997, p. 16, grifo do autor) como “*ressonâncias interdiscursivas de significação que tende a construir a realidade (imaginária) de um sentido*”.

A inclusão dessas relações parafrásticas em nossa pesquisa foi baseada na concepção de que o discurso, ligado ao Governo Federal, acerca da educação e do professor, se atrela a discursos anteriores, isto é, a uma memória discursiva, que atua no fio do discurso como interdiscurso, na forma de sentidos que são convocados a fazer parte da formação discursiva pró-governo. Tais sentidos, advindos de uma memória discursiva e também de uma formação imaginária, sustentam e estabilizam o discurso por formações ideológicas que conformam regularidades, as quais procuram produzir efeitos de sentido que levariam o interlocutor a crer nos dizeres proferidos. Os sentidos desses discursos anteriores circulam por meio de **rememoração**, em uma linha diacrônica, ou seja, em um tempo linear. Dessa forma, a rememoração retoma o já-dito e atualiza-o, produzindo uma regularidade que, ademais de estabilizar o discurso, cria a possibilidade de novos dizeres, ainda que nesses novos dizeres se mantenham os sentidos anteriores, convocados da memória discursiva e das formações imaginárias (VENTURINI, 2012).

Essa abordagem também justifica a divisão das sequências discursivas em dois agrupamentos ou recortes, pois os dizeres do ministro em julho e agosto de 2021 são interessantes por fornecer material para análise da rememoração de discursos que remetem ao Estado Novo (1937-1945), especificamente da famigerada Reforma Capanema, reforma do ensino de viés fascista, que destacava temas como nacionalismo e patriotismo, difundindo a ordem militar por meio da disciplina escolar denominada Educação Moral e Cívica nas escolas secundárias brasileiras. Nesse sentido, as sequências discursivas retomam seus sentidos por paráfrases, em uma linha diacrônica de mais longa duração, por outro lado, as sequências discursivas que agrupam os dizeres dos parlamentares e do comentarista da Jovem Pan, em maio, julho e agosto de 2021, conferem material para perceber o processo da produção de regularidades de sentido, por meio da rememoração, em uma linha diacrônica de curtíssima duração.

A rememoração sustenta o discurso governista acerca da educação e do professor, e diz respeito mais às demandas da sociedade no momento histórico da pandemia de COVID-19, como a reabertura das escolas e o ensino técnico-profissional, refletindo os interesses institucionais do Governo Federal na figura de um

porta-voz, no caso, o ministro Milton Ribeiro. Assim, a rememoração de sentidos já-ditos há um longo tempo busca não conferir espaço para contradição e questionamentos, pois ela pretende **ensinar** qual a melhor forma de atender às demandas da sociedade em determinado momento histórico (VENTURINI, 2012).

Não obstante o nível diacrônico (eixo-vertical) da rememoração, no que diz respeito às regularidades produzidas e reproduzidas pelas sequências discursivas dos dizeres dos parlamentares e do comentarista governista, que retomam, atualizam e tecem a regularidade dos efeitos de sentido dos dizeres do sujeito porta-voz<sup>6</sup>, Milton Ribeiro, há também que considerar tais sequências discursivas em relação ao seu nível sincrônico (eixo horizontal), isto é, em sua dimensão contextual. No eixo horizontal, a circulação dos sentidos não ocorre somente pelo processo de rememoração, mas também pela comemoração, a qual faz com que os membros de uma comunidade desejem ser iguais entre si, e, portanto, busquem uma identidade em comum. Nesse sentido, a comemoração, embora também funcione como interdiscurso, reúne seus sentidos não apenas da memória discursiva ou formações imaginárias anteriores, mas de uma formação imaginária ideal de sujeito e sociedade que surge de uma necessidade social ou política de pertencimento a um grupo com ideais afins, podendo, dessa maneira, possibilitar novos sentidos e novas inscrições dos sujeitos a formações imaginárias coletivas e de memória, subjetivando-os a partir de novas identidades em comum, dando visibilidade a essa identidade, efetivando-a (VENTURINI, 2012).

Assim, ao ressoarem os sentidos dos dizeres de Milton Ribeiro, os parlamentares e o comentarista da Jovem Pan, além de rememorar seus dizeres, buscando conferir regularidade e estabilidade à formação discursiva governista, estariam comemorando um ideal **bolsonarista**, ou seja, uma formação imaginária ideal, a qual engendra uma nova identidade que se torna visível pelos dizeres desses sujeitos. Melhor dizendo: a rememoração atualiza sentidos advindos da memória discursiva, adaptando-os a novas redes de sentido, que são apropriadas pelo discurso no processo de produção de um imaginário e de uma identidade ideais, pela comemoração (VENTURINI, 2012). Tal identidade pode ser definida como político-messiânica; conservadora-liberal; nacionalista/patriota; religiosa (cristã/evangélica); anticomunista; punitivista; defensora de valores morais tradicionalistas e da família, anticorrupção e reacionária.

---

<sup>6</sup> A noção de sujeito porta-voz será melhor especificada no Capítulo 4.

#### 4.1 A CIRCULAÇÃO DOS DISCURSOS NAS MÍDIAS

Para o aporte teórico utilizado na presente dissertação, não se poderia deixar de discorrer acerca da circulação dos discursos sobre a educação na mídia, dentro do contexto da pandemia da COVID-19. Isto porque os dizeres do ministro Milton Ribeiro, após serem pronunciados na imprensa oficial, foram difundidos, ora pela chamada **imprensa empresarial**, ora via novas mídias, chamadas mídias sociais, como *WhatsApp, Facebook, Instagram*, dentre outros. Essa replicação dos dizeres visava, sobretudo, reforçar a posição do governo bolsonarista em relação ao enfrentamento da pandemia de COVID-19. Nesse sentido, mobiliza-se a perspectiva da Análise de Discurso franco-brasileira para analisar as sequências discursivas (re)produzidas e que circularam por meio de diversas mídias a partir dos dizeres do ministro da educação.

Como observam Dias e Couto (2011), a constituição do sujeito no mundo contemporâneo e a formulação de seu conhecimento político são perpassados pela circulação e divulgação de informações pelas chamadas redes sociais ou mídias sociais. Do ponto de vista da Análise de Discurso, a linguagem deve ser sempre considerada em relação a sua materialidade, ou seja, às suas condições de produção. Desse modo, os sujeitos são constituídos nas disputas pelos saberes e por meio de suas contradições e disputas. Contradições, estas, que são afetadas diretamente pelas novas tecnologias digitais, um novo campo que não se encontra imune ao movimento da luta de classes e, portanto, um lugar de constituição dos sujeitos políticos (DIAS; COUTO, 2011).

Ao se falar sobre redes sociais, deve-se considerar que o chamado ciberespaço se apresenta como um “não-espaço”, ou seja, é impossível conferir-lhe categorias como tempo e espaço. Assim sendo, mais do que os discursos produzidos e difundidos por instituições como a imprensa, as quais podem ser atribuídas dimensões espaço-temporais, os discursos advindos de comunidades eletrônicas se situam exclusivamente em contextos. Tais contextos se tornam reais ao passo que mais e mais pessoas passam a aderir determinada comunidade eletrônica, criando um maior efeito de pertencimento. Tal senso de pertencimento encontra sustentação na autenticidade e espontaneidade das falas. Quanto mais as falas se repetem e surgem padrões discursivos, vão se construindo laços afetivos, assim como uma produção de

sentidos coletiva acerca da realidade, que é afetada pelos processos de informação e desinformação (KLEIN; KLEIN, 2021).

Retomando o referencial teórico anterior, seria possível dizer, despretensiosamente e a título de ilustração, que as regularidades no discurso analisado se inscrevem em uma formação discursiva advinda de uma comunidade de discurso dentro de um lugar social, ou melhor, comunidade eletrônica dentro de um contexto virtual, a partir de onde se reproduzem efeitos de sentido, os quais conferem materialidade a uma ideologia com a qual os sujeitos podem se identificar.

Com a popularização da internet, o processo histórico de implantação de redes mundiais de comunicação, que teve seu início com a globalização, vem criando novos meios de subjetivação e individuação do sujeito, nas quais o indivíduo tem a ilusão de que ele pode controlar e determinar a sociedade e a história por meio de suas conexões e ferramentas de rede, quando, na verdade, ele está sendo assujeitado por meio das relações que mantém com as condições materiais de produção dos discursos, ou seja, as redes sociais (DIAS; COUTO, 2011).

Atualmente, observa-se que a atividade do jornalismo e a prática discursiva da imprensa, legitimadas pela ilusão de objetividade e imparcialidade sustentada pelo discurso jurídico, perdeu sua centralidade como instância informadora da sociedade e mesmo como mediadora entre os fatos e as falas públicas. Essa condição se acentuou ainda mais com as chamadas mídias sociais. Diversas instituições, como o próprio governo, as marcas e empresas valem-se das mídias sociais para articular e difundir seus discursos de maneira interessada, embora adotando as formas de linguagem do jornalismo. Desse modo, cria-se um efeito de sentido de que tais instituições estão legitimadas pela informação objetiva dos fatos, vocação que o discurso jornalístico pleiteia para si mesmo, mas, como dito anteriormente, isso não passa de uma ilusão criada pela ideologia liberal e sustentada pelo discurso jurídico. Contudo, esse efeito de sentido de imparcialidade criado pela linguagem jornalística confere a ideia de que as ações das instituições via mídias sociais são necessariamente em prol do interesse público (KLEIN; KLEIN, 2021).

É necessário não perder de vista o fato de que as mídias sociais possuem sentidos diferentes para as instituições, como o governo e a imprensa, e para os indivíduos que são subjetivados por meio dos discursos originados nessas instituições, ou seja, pelas instâncias que buscam regular e decidir o que pode e deve ser circulado. Os indivíduos são individualizados, politicamente, por meio de um

imaginário que faz a mediação entre o sujeito e suas condições de existência. No que diz respeito às mídias sociais, esse imaginário não é construído apenas pelos discursos das instituições oficiais, mas por diversas fontes que circulam por meio de vários formatos, como textos, fotos, memes, vídeos, campanhas, etc. (DIAS; COUTO, 2011). Essas fontes de informação (ou desinformação) que perpassa os meios digitais não são constituídas por um padrão lógico-formal, mas isso não impede que se acabe criando, por meio delas, memórias discursivas que suportem determinados discursos e repliquem os seus efeitos de sentido.

Ao se analisar os dizeres do ministro Milton Ribeiro, notam-se certas estratégias discursivas na preparação de seus pronunciamentos. Primeiramente, temos o efeito de sentido de um discurso especializado, haja vista que o referido ocupa o cargo de ministro da educação e é respaldado pelo discurso oficial acerca do funcionamento da educação pública dentro do contexto pandêmico, ademais, em suas falas, o ministro se vale da evocação de autoridade representada por falas de especialistas detentores de conhecimento sobre o tema. Desse modo, Milton Ribeiro ocupa um lugar social de autoridade enquanto Ministro da Educação, mas não somente isso, o lugar ocupado é também o lugar do discurso oficial do governo, com o qual ele se identifica e que, reproduzindo-o, coloca em funcionamento a ideologia dominante e contribui para a naturalização de dizeres sobre a educação, afetando o outro lugar social ao qual ele se dirige, isto é, a população brasileira.

Os dizeres do ministro da educação Milton Ribeiro acerca da relação entre a pandemia da COVID-19 e o funcionamento das escolas públicas fazem parte da articulação de informações mobilizadas de agentes que se apresentam como especialistas na questão, o que se pode observar na circulação dos vídeos que contém os pronunciamentos do ministro. O compartilhamento de tais vídeos propaga as ideias apresentadas por meio das mídias sociais, como o *WhatsApp*. A replicação de tais vídeos, que podem ser recortados, editados e descontextualizados, acionam diferentes aspectos do real, modificando a relação do público com os fatos apresentados, assim como a compreensão de suas vidas cotidianas (KLEIN; KLEIN, 2021).

As estratégias de edição dos vídeos seguem determinadas lógicas discursivas para conferir concisão às informações acerca da questão em pauta, conferindo ao público a sensação de que tal vídeo resolve um problema na vida da pessoa que o recebe, sendo assim, o receptor não se sente impelido a buscar maiores informações,

pois o vídeo recebido possibilita um alívio por sanar um problema, assim como por preencher uma lacuna de informação. Esse efeito de sentido também gera uma grande possibilidade de compartilhamento do material, garantindo uma dimensão narrativa bastante ampla, a qual sustenta e legitima a criação e disseminação de conteúdos similares (KLEIN; KLEIN, 2021).

O compartilhamento dos vídeos do pronunciamento do ministro Milton Ribeiro acerca do retorno às aulas presenciais é um exemplo do que foi dito, isto é, ao defender o retorno às aulas presenciais e atacar os professores e sindicatos por não se sentirem seguros o suficiente para essa reabertura das escolas e retomada das atividades educacionais, os dizeres do ministro estariam conferindo aos pais trabalhadores, os quais se encontravam em uma situação difícil tendo que manter os filhos em casa, uma solução, que seria a reabertura das escolas. Dito isso, os pais não se interessariam a buscar mais informação sobre os riscos do retorno presencial às aulas.

É nesse sentido que é importante compreender também o funcionamento da circulação de informações em redes sociais e suas ferramentas de filtragem de interesse, pois tais pais, ao utilizar as redes sociais acabam presos em bolhas de informação, construídas pelos agrupamentos de afinidades e perfis elaborados pelas plataformas digitais, de maneira invisível aos seus usuários, direcionando as informações que sejam mais relevantes a cada um de acordo com os perfis montados pela plataforma, que são repassados pelo usuário a outras pessoas com as mesmas afinidades, influenciando a opinião pública por mediação dos interesses econômicos/publicitários das grandes corporações que controlam as novas mídias sociais (MONTEIRO, 2021).

#### 4.2 O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO SOBRE AS CONDIÇÕES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: DISCURSOS QUE RESSOAM

Considerando-se que a memória, a qual funciona como interdiscurso e faz parte da história que, em conjunto com a ideologia, conformam o processo discursivo, é imprescindível que se exponha, em linhas gerais, a História da educação no Brasil, para que se possa compreender e analisar os sentidos retomados pelo ministro Milton Ribeiro em seus pronunciamentos, que dissimulam, em uma concatenação de

interdiscursos, os repertórios prévios de sentidos que foram buscados consciente e inconscientemente para a construção do seu dizer.

A História do ensino no Brasil teve início com a educação humanística dos jesuítas, vinculada ao âmbito espiritual e voltada para a instituição do modelo de sociedade portuguesa na sociedade colonial que estava nascendo, a partir da transmissão da cultura europeia e da tradição medieval para a população da conquista. Nesse sentido, a inserção de uma educação formal ampla e sistematizada não era necessária para os objetivos iniciais dos conquistadores. O principal objetivo da Companhia de Jesus era o de angariar fiéis para a Igreja e súditos para a Coroa. A catequese buscava a conversão da população indígena à fé católica e sua inserção na tradição cristã ocidental. No âmbito colonial, ademais dos núcleos missionários nas aldeias, a educação elementar foi inicialmente formada para as crianças indígenas e mais tarde estendeu-se aos filhos dos colonos portugueses. A educação média era totalmente voltada para os homens da classe dominante, com exceção das mulheres. A educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos nobres da terra que quisessem ingressar no clero, que formariam a classe letrada (RIBEIRO, 1993).

O objetivo da Companhia de Jesus era catequizar os indígenas, convertendo-lhes à fé católica, entretanto, os jesuítas acabaram voltando-se, também, para a instrução das elites coloniais, o que explica a enorme influência dos jesuítas na sociedade da época. Durante esse período, destaca-se o trabalho do Padre Serafim Leite, que se correspondia com outros jesuítas célebres, como Nóbrega e Vieira. Nessas cartas destacam-se trechos citando a criação de certas **escolas de ler e escrever**, além do ensino sistematizado das disciplinas de latim; humanidades; teatro; artes; filosofia; matemática e física. Havia também, evidentemente, menções ao programa catequético voltado para as comunidades indígenas. Durante esse período, em 1689, a Companhia solicitou à Roma a permissão para se criar, na Bahia, a Universidade do Brasil, plano que foi frustrado por não possuir os requisitos necessários para compor uma Universidade (LEITE, 1937).

Na primeira metade do século XVIII, a mando do famoso Marquês de Pombal, uma série de reformas educacionais foram realizadas na metrópole e que também repercutiram na colônia. Pombal, sob a influência iluminista, passou a competência educacional das mãos da Igreja para as do Estado, instituindo, pela primeira vez, as bases para o ensino público em Portugal e no Brasil. Entretanto, mesmo com a expulsão dos jesuítas por Pombal, em 1759, e a instauração das Aulas Régias, o

ensino manteve suas bases enciclopédicas, e seus programas voltados para os grandes clássicos e métodos pedagógicos disciplinares (RIBEIRO, 1993).

No século XVIII, com a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil e a presença de Dom João VI, conhecido por ser um homem de letras e admirador da arte, pode-se observar uma série mudanças na educação da época, sobretudo no quadro institucional, com a criação do ensino superior laico; dos cursos médicos-cirúrgicos; da inauguração de academias, museus e bibliotecas. No entanto, o ensino primário não obteve muito incentivo durante o período e a população brasileira, em geral, permaneceu iletrada durante os anos da monarquia. Por outro lado, valorizou-se o ensino superior, fato que reflete a necessidade de pessoas letradas para compor o quadro administrativo da jovem nação (RIBEIRO, 1993).

O Ato Institucional de 1834 descentralizou a educação no Brasil, as províncias ficaram responsáveis por legislar e reger os ensinos primário e médio, enquanto o ensino superior tornou-se exclusividade do poder central, que deveria promovê-lo e regulamentá-lo. O prestígio das escolas de Direito em São Paulo e em Recife fizeram com que o currículo do ensino médio se adequasse aos currículos dessas faculdades. Como reflexo de uma sociedade ainda aristocrática, que repudiava os chamados **ofícios mecânicos**, o ensino médio era acadêmico e humanístico, mantendo uma certa aversão ao ensino técnico-profissional. Porém, em virtude da falta de arrecadação tributária, as províncias não lograram desenvolver os ensinos primário e médio, ocasionando a frustração do sistema descentralizado de educação proposto pelo Ato Institucional, o que levou às instituições de unidades privadas de ensino assumirem a responsabilidade pela promoção do ensino médio (RIBEIRO, 1993).

No século XIX, o ensino secundário era quase integralmente voltado para preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior, haja vista que a elite econômica também desejava se tornar a elite intelectual do país. Nesse sentido, as aulas de oratória e retórica eram as mais valorizadas, enquanto o senso crítico não era devidamente estimulado pelos mestres. Não obstante, os primeiros anos da República foram marcados por diversas propostas educacionais de inovação no ensino. Destaca-se a Reforma de Benjamin Constant, bastante abrangente, e que propôs a inclusão das disciplinas científicas nos currículos nacionais, além de uma melhor divisão do sistema educacional em níveis de ensino. Entretanto, tal reforma não foi posta em prática devido tanto à falta de infraestrutura quanto à falta de apoio das elites, que viam na reforma uma ameaça aos valores da antiga aristocracia rural

e católica. Pelos mesmos motivos, as reformas subsequentes, pautadas no positivismo, no cientificismo e na pragmática, também não lograram muito êxito (RIBEIRO, 1993).

Em contrapartida, as reformas pedagógicas de Epitácio Pessoa, Carlos Maximiliano e Luiz Alves, influenciadas pelas ideias liberais de ensino universal; respeito às capacidades e pensamento individuais e igualdade de direitos, alcançaram determinados bons resultados para o ensino, embora não completamente satisfatórios, pois o ensino tradicional, baseado no modelo sócio-político da sociedade aristocrática colonial, que não se havia alterado muito desde o advento da República, manteve-se ainda durante todo o período. Do ponto de vista prático, houve uma ampliação do ensino secundário, embora este atingisse mais o ensino particular. No ensino público ocorreu uma maior contratação de pessoal docente e uma diminuição nas escolas e nas matrículas. O Estado não se interessava em melhorar o ensino secundário, pois a conjuntura econômica ainda não necessitava de pessoas com ensino médio, o que resultava no baixo nível das escolas oficiais. Esse quadro levou a elite a matricular seus filhos nas escolas privadas, para que eles ingressassem futuramente no ensino superior (RIBEIRO, 1993).

Durante a década de 20, do século XX, observou-se o paulatino declínio das antigas oligarquias, com o surgimento do modelo desenvolvimentista, que buscou impulsionar a indústria nacional. Nesse período, a burguesia industrial se fortaleceu perante a antiga elite rural, fazendo com que o liberalismo ganhasse relevância de fato, haja vista que o modelo agrário exportador prejudicava parte do setor industrial em desenvolvimento. Assim, o pensamento burguês vai, aos poucos, influenciando o modelo de organização escolar do período. É nesse contexto, de ascensão da burguesia industrial, que surge o movimento da chamada Escola Nova, que denunciou o analfabetismo e outros problemas da educação no Brasil. A Escola Nova, de origem europeia e, portanto, de uma sociedade já industrializada havia um século, trouxe para o Brasil a preocupação com a individualidade do aluno. Dessa forma, no cenário educacional brasileiro, a Nova Escola defendia o ensino laico, universal, gratuito, obrigatório e a ênfase no papel do Estado na educação. Do ponto de vista pedagógico, o escolanovismo adotou uma abordagem técnico-científica, procurando promover a “harmonia entre homem e máquina” (RIBEIRO, 1993).

A Escola Nova e seu pragmatismo liberal influenciou uma série de reformas referentes ao ensino primário, a nível estadual. Tais reformas buscavam incutir nos

alunos os hábitos de higiene; boas maneiras; raciocínio lógico; certas noções de literatura; história; língua portuguesa e educação física. A Escola Primária Integral procurava exercitar nos alunos os hábitos de educação e raciocínio; noções de literatura; história e língua pátria; desenvolvendo o físico e a higiene. No entanto, o ensino médio, que funcionava como um nível integrador entre o primário e o superior, não sofreu muitas alterações (RIBEIRO, 1993).

No início dos anos 30, após as referidas reformas nos âmbitos locais, os conflitos de interesse entre as elites agrárias e a burguesia industrial se tornaram mais acirrados, levando ao fim da chamada República Velha e a subsequente tomada de poder por Getúlio Vargas. Nesse contexto, o pensamento católico conservador surge enquanto tendência contrária à Escola Nova, buscando impedir as inovações propostas por ela, pois estas estavam ligadas aos valores do pensamento burguês liberal. Dessa forma, pode-se dizer que a Escola Nova representava as ideias da burguesia industrial em ascensão, enquanto o pensamento católico conservador era defendido pelas elites rurais. Apesar de convergirem na concepção de que o Estado deveria participar na educação e da importância desta participação para a construção do futuro do país, a Escola Nova e o conservadorismo católico divergiam crucialmente no que diz respeito às relações sociais. A Escola Nova apoiava o respeito às inclinações individuais e, portanto, acreditava em um ensino laico, enquanto a ideologia católica defendia um ensino religioso, pautado na hierarquia, na moral cristã e na educação separada e diferenciada para alunos e alunas (RIBEIRO, 1993).

Ainda em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, sob a liderança de Francisco Campos, que iniciou uma reforma no ensino superior, organizando o sistema universitário e, em seguida, o ensino secundário também sofreu algumas reformas. No que diz respeito ao ensino secundário, tais reformas não possuíam um amplo alcance, apesar de estabelecerem, por exemplo, o currículo seriado; a frequência obrigatória e a divisão em ciclos, sendo o primeiro chamado de fundamental, com cinco anos de duração e o segundo complementar, com duração de dois anos. No ensino superior, por sua vez, a reforma limitou-se a nível administrativo, criando órgãos como a reitoria; o conselho universitário e as assembleias universitárias (RIBEIRO, 1993).

Delineou-se, dessa forma, o conflito de ideias entre liberais e conservadores, disputa essa que para além de educacional, confundia-se com os interesses políticos de ambos os grupos. Dentro desse contexto, Getúlio Vargas foi se consolidando no

poder, atendendo às reivindicações, ora da burguesia liberal, ora da aristocracia rural católica e conservadora. A Constituição de 1934 dedica um capítulo inteiro à questão da educação no Brasil e atribui à União a competência exclusiva de traçar as diretrizes educacionais do país. Dessa forma, foi criado o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação, além de determinar a quantidade de verba que deveria ser aplicada na educação, que passou a ser reconhecida como direito universal. A Constituição de 1934 também previa a obrigatoriedade do ensino primário, assistência social e bolsas de estudo aos alunos (RIBEIRO, 1993).

Em 1937, com a instauração do regime ditatorial do Estado Novo, a burguesia industrial passou a apoiar com mais afinco o novo governo de Getúlio Vargas, de tendências fascistas, pois esse a beneficiaria em detrimento da antiga aristocracia rural, já em decadência. O modelo nacional-desenvolvimentista, adotado por Vargas após o golpe, fomentou diversas mudanças estruturais na sociedade brasileira, como a dispensa do modelo representativo; a centralização do poder no Executivo; o fim do federalismo; dos governos estaduais e da pluralidade sindical, entre outras. No que diz respeito à educação no país, o governo declarou ser a arte, a ciência e o ensino livres à iniciativa individual e de associações de pessoas públicas ou particulares; manteve a gratuidade do ensino primário, incentivou o ensino pré-vocacional e profissional e estabeleceu o regime de cooperação entre a indústria e o Estado (RIBEIRO, 1981).

A intensa urbanização e industrialização que ocorreram durante o período, passaram a exigir mudanças na educação com o intuito de suprir as novas necessidades, como a mão de obra para as novas funções que surgiam no mercado de trabalho, mas não somente isso, era também urgente oferecer uma formação mínima para o operariado. Dessa forma, durante o Estado Novo, aumentaram-se as verbas destinadas à educação assim como foram criadas instituições com o objetivo de traçar uma política educacional de âmbito nacional. Algumas dessas instituições foram o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o Instituto Nacional do Cinema Educativo, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e o Serviço Nacional de Radiofusão Educativa. Ademais, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que tinha por finalidade criar um sistema de ensino complementar ao oficial, dirigido pela Confederação Nacional das Indústrias e mantido pelas empresas a ela filiadas (RIBEIRO, 1993).

A política do Estado Novo se pautava pelo populismo, reprimindo radicalmente os grupos dissidentes e se esforçando para conciliar as classes antagônicas em nome de um projeto nacionalista. Nesse contexto, foi realizada a reforma educacional que ficou conhecida como Reforma Capanema, de cunho fascista, voltada para temas como nacionalismo e patriotismo, difundindo a ordem militar por meio da disciplina Educação Moral e Cívica nas escolas secundárias. Quanto à duração, o ensino secundário passou a dois ciclos de quatro e três anos, nos quais os primeiros quatro anos correspondiam ao curso ginásial e os três últimos ao curso colegial. No que diz respeito ao conteúdo e aos métodos pedagógicos, a educação manteve seu caráter enciclopédico e humanístico, advindo dos períodos anteriores. Ademais, foi instituído o ensino industrial, de grau médio, divididos em dois ciclos. O primeiro se estendia por quatro anos, e formava profissionais especializados para a indústria, o segundo, que durava três anos, correspondia ao ensino técnico, e formava profissionais técnicos. O ensino industrial ainda previa o curso de maestria, de dois anos e o estágio, de um ano (RIBEIRO, 1993).

Por fim, durante o Estado Novo, também foi estabelecido o chamado ensino comercial, cujo o primeiro ciclo básico durava quatro anos e era complementado por um segundo ciclo técnico de três anos, a escolha do estudante. Os cursos eram os seguintes: comércio, propaganda, administração, contabilidade, estatística e secretariado. Quanto à passagem do ensino secundário para o ensino superior, tanto os cursos industriais quanto os comerciais só permitiam o acesso às universidades caso o curso universitário selecionado pelo estudante fosse no ramo profissional correspondente ao que havia sido cursado no ensino médio profissional (RIBEIRO, 1993).

Em 1945, Getúlio Vargas é derrubado do poder e o Brasil passa por um período de redemocratização, com a eleição do general Eurico Gaspar Dutra por meio de votação livre. Durante esse período, o ensino primário, que havia ficado esquecido desde 1827, foi reestruturado por meio da Lei Orgânica do Ensino Primário, que resgatava os princípios da Escola Nova. O ensino profissional, além do SENAI, passou a contar com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), dirigido pelo setor do comércio, assim, as empresas comerciais vinculadas ao serviço tornaram-se obrigadas a empregar menores e matriculá-los nas escolas do SENAC. O então Ministro da Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de

educadores para propor mudanças profundas na educação brasileira, mas que só viria a ser implementada em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases (RIBEIRO, 1993).

Nesse ínterim, o conflito educacional entre católicos conservadores e burgueses liberais, que havia ocorrido durante o Estado Novo, retomou vigor nos anos 50, sob a polêmica entre escola privada e escola pública. Os católicos defendiam a escola privada e afirmavam que a escola pública apenas se preocupava com o conhecimento formal de seus alunos, negligenciando sua educação moral e religiosa. Segundo essa perspectiva, apenas as escolas de tipo confessional estavam aptas a formar o caráter moral de seus alunos. Portanto, os católicos defendiam a subvenção do Estado às escolas privadas e o direito das famílias na formação moral e filosófica dos seus filhos. Por outro lado, os defensores da escola pública aproximavam-se da abordagem liberal-pragmática da Escola Nova, que buscava educar para ajustar o indivíduo à sociedade industrializada (RIBEIRO, 1993).

Em 1961, foi aprovada a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que procurou atender às reivindicações tanto dos católicos conservadores quanto da burguesia liberal. Ao logo da década de 60, também surgiram vários Movimentos de Educação popular pelo Brasil, com o intuito de alfabetizar o povo e levar até ele elementos culturais que proporcionassem uma participação ativa na vida política do país. Entretanto, com o golpe de 1964 e a ditadura militar, tais movimentos perderam força, quando não foram violentamente reprimidos e censurados. No que concerne à educação, além do problema político do controle e da censura, houve um aumento na busca por cursos superiores, ocasionando a falta de vagas nas universidades, haja vista que qualquer aluno que atingisse a nota mínima para aprovação teria direito à vaga. Por esse motivo, muitos candidatos que haviam ficado sem vaga passaram a protestar pelo ingresso nas universidades. Em vista dessa crise no ensino superior, foram feitos uma série de acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *Agency for International Development (AID)*, dos Estados Unidos da América. Tais acordos ficaram conhecidos como MEC-USAID (RIBEIRO, 1993).

Com esses acordos, os EUA ofereciam ajuda econômica à educação brasileira por meio da concessão de bolsas de estudo e auxílio de verba. Entretanto, os problemas eram muitos. Por um lado, a classe média passou a considerar o ensino superior como um meio de ascensão social, pois os pequenos e médios estabelecimentos comerciais de propriedade da pequena burguesia não estavam mais conseguindo concorrer com as empresas multinacionais que se estabeleciam no país.

Por outro lado, a classe operária passou a exigir o direito ao ensino médio para seus filhos, haja vista que o mercado de trabalho exigia pessoal qualificado. Contudo, não havia vagas para todos e surgiram diversas revoltas estudantis, concomitantemente com os protestos da classe trabalhadora (RIBEIRO, 1993).

Percebendo que os acordos MEC-USAID não estavam obtendo o sucesso esperado, o Estado brasileiro organizou a Comissão Meira Matos, com propostas para apaziguar os movimentos estudantis. Entretanto, os protestos não pararam de eclodir do seio da sociedade e o governo militar decidiu extinguir todas as liberdades individuais com o famigerado Ato Institucional nº 5 de 13 de dezembro de 1968. O decreto proibia quaisquer manifestações políticas nas escolas e universidades. Foram criadas leis que proibiam as instituições educacionais de reduzir o número de vagas, mas permitia que as vagas fossem limitadas no ensino superior. De modo abrangente, tais leis reafirmavam os acordos MEC-USAID e a influência do modelo educacional norte americano na Educação brasileira (RIBEIRO, 1993).

Assim sendo, a reforma do ensino superior seguia um modelo universitário americano: havia o ensino básico e o profissional e dois níveis de pós-graduação, o mestrado e o doutorado. A reforma também adotava o sistema por créditos, ou seja, as matrículas eram feitas em cada disciplina, mantendo-se a unidade de ensino e pesquisa. Os professores passaram a adotar o regime de tempo integral e dedicação exclusiva e o vestibular unificado e classificatório foi introduzido como meio de ingresso à universidade. Quanto ao ensino secundário, as leis instituídas focaram-se na profissionalização, com o intuito de atenuar as pressões dos estudantes que não conseguissem ser aprovados no vestibular. Dessa forma, aqueles jovens que terminassem o ensino médio profissional não necessitavam do ensino superior para conseguir um emprego, pois já haviam se especializado em alguma profissão durante o ensino médio técnico e poderiam adentrar no mercado de trabalho (RIBEIRO, 1993).

Ademais da memória, que configura o interdiscurso como um pré-construído que adentra o discurso, a breve história da educação brasileira aqui exposta também contribui para que se compreenda o interdiscurso enquanto uma instância que articula o enunciado, isto é, o interdiscurso, além de fornecer formações discursivas e ideológicas ao discurso, também os conecta por meio de um fio condutor, o qual explica o discurso por meio de “lembranças” de saberes relacionados entre si, tais referências aparecem no discurso como um retorno do sujeito discursivo à memória discursiva (COURTINE, 2009). Nesse sentido, as sequências discursivas analisadas

retomam sentidos passados, extraídos da História da Educação no Brasil e as articula no presente, em um novo contexto de produção material.

#### 4.3 O DISCURSO JORNALÍSTICO E OS EFEITOS DE SENTIDO ACERCA DO PROFESSOR DE ENSINO PÚBLICO NO BRASIL

A educação pública no Brasil, desde sua inauguração, nunca obteve uma condição plenamente satisfatória, tanto no que diz respeito aos investimentos do poder público no setor quanto em adotar metodologias de ensino eficazes de maneira mais sólida. Ademais, certos sentidos de uma memória discursiva assentada sobre a desvalorização do professor enquanto profissional ressoam ainda nos dias de hoje, permeando os discursos oficiais do governo Bolsonaro, que são endossados por parte da população e da mídia.

As escolas públicas, de uma maneira geral, constituem um ambiente de vulnerabilidade social, no qual os estudantes convivem com vários tipos e níveis de violência e também com a precariedade do espaço físico. Tais fatores geram medo, insegurança e sentimento de não pertencimento. No que diz respeito aos professores, ademais da vulnerabilidade em relação à violência, há a dificuldade de se trabalhar em turmas excessivamente numerosas e com estudantes que apresentam diferentes necessidades para a efetivação do aprendizado; a exaustão da extensa jornada de trabalho, que vai muito além do tempo em classe; o alto índice de professores que trabalham em caráter temporário, dificultando a criação de vínculos entre as turmas e os professores; por fim, existe a questão da baixa remuneração oferecida aos professores do ensino público no Brasil (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA 2017).

Desse modo, no presente capítulo, ver-se-á de que maneira o discurso jornalístico pode se utilizar da questão dos baixos salários dos professores das escolas públicas brasileiras para criar efeitos de sentido que levariam a crer que os problemas apresentados no parágrafo anterior se resolveriam por meio de soluções atreladas ao discurso neoliberal, e não com mais investimentos estatais no setor educacional.

Um discurso é composto por efeitos de sentido produzidos pela língua em contato com a História, isto é, o discurso é determinado por suas condições materiais de produção. Dessa maneira, um discurso sempre retoma sentidos que já são correntes (e recorrentes) em nossa formação social, ou seja, sentidos possíveis, os

quais surgem em forma de paráfrases de sentidos que emergem de uma memória discursiva prévia (ORLANDI, 1999).

Como apontam Dela-Silva e Santos (2018), os discursos sobre o professor, que são postos em circulação na mídia não são exceção a tal materialidade e se pode observar, nos últimos anos, um determinado esforço da mídia em produzir e veicular sentidos acerca do ofício de professor, sobretudo do professor brasileiro de escola pública. Alguns desses sentidos transmitem uma imagem negativa do professor, por meio de dizeres que pretendem ser **relatos de fatos**, mas que, na verdade, partem de posições discursivas previamente determinadas e retomam certos sentidos de momentos históricos passados (DELA-SILVA; SANTOS, 2018), como os que foram retratados no capítulo anterior.

Dada a impossibilidade de dizer acerca de algo sem nenhuma filiação ideológica e histórica determinada, não se considera, dentro da presente pesquisa, o discurso jornalístico como empiricamente objetivo e imparcial, mas produzido a partir de uma memória discursiva previamente dada e isso não poderia ser negligenciado no que diz respeito à produção de sentidos acerca do ofício do professor de escola pública pelo discurso midiático, pois, apesar das estratégias narrativas que pretendem transparecer uma suposta objetividade, como a utilização da terceira pessoa, dados estatísticos e depoimentos de fonte, o discurso jornalístico, buscando distanciar-se daquilo de narra, um discurso sempre acabará por formular juízos e emitir opiniões, ainda que tacitamente (MARIANI, 1998).

Contudo, o poder do jornalismo de influenciar politicamente os sujeitos advém da regularidade, ou seja, não é tanto o fato narrado isoladamente por um veículo jornalístico, que influenciará os comportamentos e ideias do público, mas a regularidade. Tal regularidade tem alcançado uma dimensão cada vez maior, por meio da replicação dos discursos jornalísticos nas novas mídias, como as redes sociais e aplicativos de mensagens, dando a impressão de que tais discursos estão por toda a parte a todo o tempo.

A regularidade dos discursos acaba conformando uma memória discursiva, ou seja, um dizer que já foi dito, esquecido e acabou por constituir uma memória acerca de um saber discursivo, a qual conforma as possibilidades de dizer do sujeito. Isso leva a uma naturalização dos sentidos, fazendo com que os sentidos acerca de determinado tema pareçam óbvios, como se já tivessem sempre existido como um a

*priori*, “apagando para os sujeitos a sua construção histórica”. (DELA-SILVA; SANTOS, 2018, p. 303).

Esse **apagamento** da construção histórica e ideológica do discurso, promovido pela regularidade, faz parte do processo de naturalização dos sentidos, sendo um mecanismo do funcionamento da ideologia e, portanto, especialmente interessante para esta pesquisa. Como observaram Dela-Silva e Santos (2018), os discursos midiáticos acerca do professor do ensino público no Brasil estão ligados aos dizeres acerca dos baixos salários desses profissionais, tais dizeres ressoam há muito tempo, por meio da memória discursiva que repete os seus sentidos, isto é, o trabalho ideológico de naturalização do sentido de que os professores recebem mal e são desvalorizados enquanto profissionais.

A esse sentido naturalizado acerca da baixa remuneração dos professores se juntam os discursos que abordam a questão dos resultados insatisfatórios do processo de aprendizagem dos alunos, isto é, a baixa qualidade da educação pública no Brasil. Em resposta a essa questão, surge um discurso que ecoa a memória discursiva neoliberal a qual defende que para melhorar os resultados da educação brasileira é preciso estimular os professores, no sentido de oferecer benefícios (pecuniários ou não) para aqueles professores que conseguirem apresentar um bom desempenho dos seus alunos (DELA-SILVA; SANTOS, 2018).

Sob tal perspectiva, a regularidade dos sentidos naturalizados acerca dos baixos salários dos professores das escolas públicas e da baixa qualidade do ensino apaga as condições históricas que determinaram e determinam o ensino público no Brasil, como aquelas que foram listadas no início desse capítulo (violência, precariedade, superlotação, insegurança, excesso de trabalho). Dessa forma, transparecerá evidente ao sujeito apenas a relação de causa-efeito: a baixa remuneração dos professores leva à baixa qualidade do ensino.

Os sentidos naturalizados, como os colocados acima, formam o que Pêcheux (2014) chamou de **pré-construído** do discurso. O pré-construído direciona o sujeito pelo discurso por meio de sentidos que remontam a uma espécie de saber universal objetivo, apagando os processos materiais de construção desses sentidos, o que produz um efeito de evidência empírica (DELA-SILVA; SANTOS, 2018).

Nesse sentido, dentro do discurso jornalístico de alguns veículos midiáticos, a construção do efeito de sentido que se origina na “baixa remuneração dos professores”, que resulta da “baixa qualidade da educação pública” e que deve ser

resolvida com “incentivos por melhores resultados” parece ao sujeito algo óbvio, haja vista que ele não consegue perceber o “pré-construído” do discurso, que remonta a um imaginário neoliberal (DELA-SILVA; SANTOS, 2018).

Contudo, faz-se necessário observar e determinar o lugar social de onde falam esses discursos jornalísticos. No caso da pesquisa de Dela-Silva e Santos (2018), o *corpus* selecionado agrupou sequências discursivas recortadas do jornal Gazeta do Povo, que apresentou, em 2017, um relatório do Banco Mundial acerca das condições de trabalho e remuneração dos professores do ensino público no Brasil e uma série de reportagens do Jornal Nacional, que foi ao ar em 2015 (DELA-SILVA; SANTOS, 2018).

Nesta dissertação, ademais dos dizeres de Milton Ribeiro, selecionamos, para observar as relações parafrásticas que se estabelecem, uma sequência discursiva extraída do programa *Morning show*, da rádio Jovem Pan, que apresenta um discurso de cunho jornalístico aos moldes daqueles que já foram apresentados. O referido programa é transmitido em tempo real e simultaneamente pelo sistema de rádio FM e pela rede social de vídeos YouTube. O programa é composto por uma bancada formada por três comentaristas e dois mediadores, que se propõem a discutir pautas majoritariamente políticas, supostamente a partir de diferentes prismas. Como apontam Silva e Mendes (2022), a pluralidade de posicionamentos da bancada do programa origina-se a partir da evocação de elementos históricos, os quais se propõem a aprovar ou desaprovar a gestão de Bolsonaro durante a pandemia. Por um lado, Adrilles (cujos dizeres são analisados na presente dissertação) e Zoe filiam-se a formações discursivas (e ideológicas) que corroboram as ações do governo federal, enquanto, por outro lado, Joel Pinheiro busca oferecer um contraponto, criticando e desaprovando as medidas bolsonaristas (SILVA; MENDES, 2022). É válido ressaltar que o programa *Morning Show* é transmitido pela rádio Jovem Pan, veículo de mídia que tem se mostrado alinhado, partidariamente, ao governo de Jair Bolsonaro.

Uma evidência desse suposto alinhamento da Jovem Pan ao bolsonarismo é o grande êxito que a emissora obteve a partir do governo Bolsonaro. O grupo Jovem Pan, dono de emissoras de rádio, sites e TV e aumentou consideravelmente seu faturamento em 2021. O lançamento do canal de TV da Jovem Pan, “Jovem Pan News”, contou com a presença do próprio presidente Jair Bolsonaro no programa “Pânico”, assegurando à emissora um considerável crescimento de ibope. Essa grande audiência pode explicar o sucesso comercial do grupo, embora fique claro também que os anunciantes da Jovem Pan News são, em grande parte, empresários bolsonaristas, os quais

contribuem para o faturamento da emissora, ainda que esta seja substancialmente independente de verbas do Governo Federal (RAVANCHE, 2022).

No que diz respeito à TV Brasil, que veiculou a entrevista com o ministro da Educação no programa Sem Censura, Como novidade, esta foi criada concomitantemente com a chegada da tecnologia digital nas transmissões de TV no Brasil, trata-se de uma rede pública de televisão brasileira, pertencente à Empresa Brasil de Comunicação (EBC), criada durante o governo Lula, em 2007, resultado da fusão da TVE do Rio de Janeiro, TVE do Maranhão e da Radiobrás. A TV Brasil surgiu da necessidade de se criar uma rede de TV pública independente do governo federal, mas, no contexto de sua inauguração, os opositores do governo Lula a acusaram de ser um canal de propaganda do governo, embora a rede tenha autonomia para criar os seus próprios conteúdos, independentemente do governo e com a participação da sociedade civil. Não obstante possua financiamento público, a TV Brasil foi criada com a proposta de ser uma emissora não estatal e apartidária (AGUIAR, 2012).

Dessa forma, percebe-se que os lugares sociais a partir de onde se produzem os sentidos dos discursos possuem interesses econômicos e políticos na naturalização de efeitos de sentido como a falência do ensino público, para propor soluções como a privatização do ensino e demais propostas que ressoam do discurso neoliberal e que deslegitima o trabalho do professor por meio da repetição exaustiva desses sentidos negativos conferidos à educação pública e que recobrou especial ênfase durante o governo Bolsonaro, sobretudo nos dizeres do ministro da educação, Milton Ribeiro, as quais são analisadas na presente pesquisa.

#### 4.4 O LUGAR SOCIAL INSTITUCIONAL E A POSIÇÃO-SUJEITO DISCURSIVA

O lugar-sujeito, ou seja, o lugar social a partir de onde o sujeito emite os seus dizeres é parte importante das condições de produção do discurso, assim como o imaginário discursivo que a sociedade possui acerca de tais lugares. Dessa forma, os sentidos dos discursos são produzidos por meio de dizeres que sempre se relacionam a outros dizeres, que nem sempre foram dizeres realizados, mas podem ser imaginados (imaginário discursivo) ou mesmo possíveis, isto é, projetados. Entretanto, ainda que o discurso seja sempre parte de um processo discursivo mais amplo que não cessa de se referir a si mesmo, todo sujeito possui a capacidade de se colocar no lugar de seu interlocutor e “imaginar” quais seriam os efeitos de seus dizeres, ou

melhor, ele busca antecipar os efeitos produzidos e regula sua argumentação por meio desse mecanismo, que pode variar de acordo com a imagem que o locutor possui de quem são os seus interlocutores (ORLANDI, 1999).

Dentro desse jogo de sentidos e imaginários discursivos, os quais são parte integrante das condições de produção, há também a relação de forças. Tal relação de forças implica que o lugar de onde o sujeito produz seus dizeres é um lugar que se situa em uma relação entre poderes hierarquizados e, portanto, constitui aquilo que ele pode ou não dizer. Dessa forma, os dizeres de alguém que se encontra no topo da hierarquia significam mais do que daqueles que se encontram nas esferas mais baixas. Todos esses fatores mencionados, que compõem as condições de produção do discurso, assentam-se nas formações imaginárias, isto é, nas imagens que a sociedade projeta sobre as posições-sujeito que interagem no discurso. Assim sendo, não são os lugares empíricos ou os sujeitos físicos, inscritos sociologicamente em determinado grupo, que produzem os discursos, mas as projeções imaginárias que permitem que esses sujeitos passem de uma situação empírica para uma posição discursiva, esta que sempre se encontra em relação ao contexto sócio-histórico e à memória, isto é, ao já-dito (ORLANDI, 1999).

Posto isso, em relação a esta dissertação, compreende-se que não é o lugar institucional empírico de onde o ministro Milton Ribeiro emite seus dizeres que, por si só, compõe o discurso, mas a sua posição discursiva, a qual está intrinsecamente relacionada às projeções imaginárias que a sociedade faz do que seja um ministro, um professor ou um sindicalista, assim como a imagem que o ministro possui de si mesmo e do público para o qual ele dirige seus dizeres. É a partir da relação entre a língua, as instituições e as formações imaginárias que é possível pensar os sujeitos em relação às condições de produção do discurso, ou seja, o sujeito na história.

Seguindo por esses pressupostos teóricos, considera-se que Milton Ribeiro assume, durante seu mandato, uma posição de **sujeito porta-voz**.

Para Pêcheux (1990b), assim como o próprio discurso, o sujeito porta-voz é determinado pelas condições históricas e de produção nas quais ele se insere. Historicamente, a noção de sujeito porta-voz surge no contexto revolucionário, quando há, por parte de um grupo, o questionamento da ordem preestabelecida, nesse momento, um grupo coeso passa a se multiplicar em ressonâncias individuais, quebrando um ciclo de repetição do ordenamento, produzindo efetivamente um acontecimento histórico pela quebra do *status quo*. É nesse momento que surge o

sujeito porta-voz, enquanto testemunha desse acontecimento, ele se encontra autorizado a falar em nome do grupo, tornando-se aquele que busca tornar novamente as múltiplas ressonâncias individuais em um discurso coeso, enquanto parte visível do próprio acontecimento histórico. Nesse sentido, o sujeito porta-voz adquire uma dupla visibilidade: enquanto fala em nome dos seus e enquanto fala contra seus adversários. O lugar social do sujeito porta-voz torna-se, dessa forma, o lugar privilegiado das negociações políticas e sociais (PÊCHEUX, 1990b).

No que diz respeito às questões de Estado, o sujeito porta-voz, enquanto representante dos interesses políticos do governo, é confrontado/interpelado por discursos já sedimentados, advindos de uma memória discursiva formada por todos aqueles que já estiveram anteriormente em sua posição. Tais discursos, que se tornam interdiscursos enquanto memória discursiva, são revividos por meio do sujeito porta-voz, embora podendo assumir maneiras diferentes, variando de acordo com suas condições de produção (PÊCHEUX, 1990b).

Portanto, Milton Ribeiro se apresenta como porta-voz do governo de Bolsonaro e também da sociedade brasileira, ao menos da parte da sociedade brasileira que apoia o governo. Dessa forma, o ministro institui lugares de autoridade, produz efeitos de verdade e exerce o poder por meio de dizeres que se institucionalizam no discurso, remetendo-se a outras formações discursivas e materializando-se no discurso por meio de formações ideológicas que transparecem a partir de dizeres que pretendem convencer de que maneiras o governo e a sociedade devem agir perante a pandemia no que diz respeito à educação pública (VENTURINI, 2012).

Desse modo, Milton Ribeiro atua como sujeito-porta-voz, seja quando se propõe a falar em nome do governo e da sociedade brasileira, seja quando ele faz demandas **em nome** da sociedade, como quando exige dos professores o retorno às aulas presenciais no ensino público, evocando o imaginário, presente na sociedade brasileira, de que o professor não gosta de trabalhar, ou trabalha pouco. Por meio desses mecanismos, o ministro, enquanto sujeito porta-voz se inclui como membro da sociedade e do governo aos quais ele pretende dar voz, conferindo visibilidade aos pais insatisfeitos com o fechamento das escolas dos filhos durante o período pandêmico, produzindo o efeito da existência de um **nós**, ao mesmo tempo que institui uma alteridade a qual se opõe: **os professores** (VENTURINI, 2012).

No processo discursivo da criação **desses nós e os outros**, o sujeito porta-voz Milton Ribeiro, além de sua posição institucional empírica de Ministro da

Educação, assume uma posição discursiva de **profeta**, pois cria a imagem possível de um ensino público melhor; de **dirigente**, pois ele estaria encarregado de levar o ensino público existente e insatisfatório a um ensino público idealizado e projetado em um futuro e também como **homem de estado**, que possui a autoridade para ditar o que deve ser feito para tal (VENTURINI, 2012). O paradoxo encontrado na análise é que no processo de projeção dessa formação imaginária ideal da educação pública brasileira, os dizeres do ministro encontram resistência nas posições dos próprios agentes educacionais aos quais ele deveria convencer, mais uma vez: **os professores**.

Em uma perspectiva semelhante e também retomada de Pêcheux, Zoppi-Fontana (1997 *apud* OLIVEIRA; SILVA, 2020) afirma que o sujeito porta-voz possui uma contradição inerente a sua condição: o sujeito porta-voz, enquanto parte visível e ativa de um coletivo, assim como testemunha ocular de um acontecimento histórico, encontra-se em um entrecruzamento de funcionamentos opostos, ou mesmo contrários. Por um lado, o sujeito porta-voz, por meio de processos discursivos de identificação, conforma uma união com o grupo por ele representado, isto é, uma ilusão (efeito de discurso) de que o representante e o representado formam um todo coeso. Por outro lado, ele se diferencia, via processos discursivos de diferenciação do grupo ao qual representa, enquanto líder. Nesse sentido, o sujeito porta-voz aparece na formação imaginária, ao mesmo tempo, sob a ilusão de ser um todo e também sob a ilusão de ser um igual que se destaca perante o todo. Esses dois funcionamentos, entrecruzados na figura do porta-voz, vão delimitar as posições-sujeito possíveis no discurso e, da mesma forma, o processo de constituição do sujeito discursivo enquanto porta-voz (OLIVEIRA; SILVA, 2020).

De acordo com essa proposição, o sujeito porta-voz pode se subjetivar em diversas posições-sujeito. É possível dizer que o presidente Jair Bolsonaro, enquanto sujeito porta-voz, é subjetivado em suas formações discursivas como político; conservador-liberal; nacionalista; religioso (cristão); antipetista; punitivista; defensor de valores morais e da família e anticorrupção. Algumas dessas subjetivações ressoarão (como interdiscurso) nos dizeres de Milton Ribeiro, enquanto porta-voz do governo, nos assuntos que se referem ao ensino público e à educação de uma maneira geral (OLIVEIRA; SILVA, 2020).

#### 4.5 “SÓ O PROFESSOR NÃO QUER TRABALHAR”: UMA ANÁLISE SOBRE OS DIZERES DE MILTON RIBEIRO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Selecionou-se, como *corpus* da presente pesquisa, sequências discursivas (SDs) extraídas de dizeres do ministro da educação, Milton Ribeiro, proferidos durante o contexto da pandemia do novo Corona Vírus (COVID-19) e que dizem respeito aos professores das escolas públicas brasileiras e, conseqüentemente, ao ensino público brasileiro de uma forma em geral. As SDs tiveram como critério de seleção para a análise as regularidades discursivas observadas, bem como o interesse de pesquisa, ou seja, lançar um olhar analítico sobre o processo de constituição dos sentidos (ou efeitos de sentido) acerca da educação pública, contidos em certos dizeres de Milton Ribeiro enquanto sujeito-discursivo. Compreende-se tal processo a partir das SDs selecionadas, assim como das ressonâncias dos sentidos desses dizeres por meio das relações parafrásticas que deles partiram e circularam por meio de diversas mídias.

A análise foi realizada, dessa maneira, a partir de alguns dizeres de Milton Ribeiro, os quais se referem ao ensino público e que circularam durante o início de seu mandato como Ministro da Educação do governo Bolsonaro. Tais dizeres geraram sérios questionamentos por parte de alguns segmentos da sociedade, sobretudo àqueles ligados à educação e ao ofício de professor. As sequências discursivas selecionadas para a análise foram extraídas do pronunciamento de Milton Ribeiro em defesa do retorno às aulas presenciais, que foi ao ar em 20 de julho de 2021, em rede nacional obrigatória, além de excertos de uma entrevista concedida pelo ministro ao programa *Sem Censura*, da TV Brasil, que foi ao ar em 9 de agosto de 2021. No referido programa, Milton Ribeiro falou acerca da política de cotas nas universidades; de ensino técnico profissional e criticou os professores da educação básica em relação ao receio, por parte destes, de retornar às aulas presenciais sem o esquema de vacinação completo e com as possíveis falhas nos protocolos de biossegurança, as quais estavam sendo apresentadas naquele momento (SEM CENSURA, 2021).

Compreende-se o pronunciamento em rede nacional e a entrevista concedida por Milton Ribeiro como parte do discurso jornalístico, enquanto discurso que se propõe a informar o público, embora associadas ao poder político e, portanto, que veicula certos dizeres os quais procuram reforçar a posição oficial do governo em relação a questões determinadas. No que diz respeito à presente pesquisa, as mídias governamentais citadas promoveram a circulação dos dizeres do ministro acerca da

educação pública no Brasil como se a opinião de Milton Ribeiro refletisse diretamente a vontade da população brasileira, quando, na verdade, tais dizeres partem de um lugar social específico que retoma, atualiza e cria efeitos de sentido acerca da pauta da educação pública no Brasil durante o período da pandemia de COVID-19.

Nesse sentido, a análise das sequências discursivas tem como foco dois pontos apresentados pelo ministro da educação em seus dizeres: a urgência do retorno às aulas presenciais nas escolas públicas e o ensino técnico-profissional como solução para o desemprego entre os jovens.

Primeiramente, selecionou-se, como sequências discursivas, os dizeres de Milton Ribeiro, enquanto sujeito porta-voz do governo em assuntos relacionados à educação, no fórum de tecnologia, educação e inovação promovido pela empresa de telefonia Vivo, em julho de 2021. Nesses dizeres, o ministro apresenta sua formação imaginária acerca do seu lugar-sujeito e, portanto, será a SD1. Como as análises das sequências discursivas selecionadas se reúnem no *corpus* discursivo por meio de dois efeitos de sentido referenciais – a) professores são acomodados e não querem trabalhar e b) formação universitária não é garantia de emprego, logo, a solução para o desemprego entre jovens brasileiros é o ensino técnico-profissional – foram selecionadas as seguintes sequências discursivas: os dizeres do ministro no pronunciamento em rede nacional, em julho de 2021, nos quais Milton Ribeiro se refere à urgência do retorno às aulas presenciais – SD2a. Relacionados a essa sequência discursiva, tem-se os dizeres do deputado do PSD, eleito em Santa Catarina, Kennedy Nunes, em 2020 e os dizeres do deputado federal Ricardo Barros (Progressistas), líder do governo na Câmara dos Deputados, em 2021. Tais dizeres interessa pelo fato de possibilitar compreender as relações de sentido que vão se estabelecendo entre os discursos em circulação. Dessa forma, os recortes mobilizados visam explicitar tais efeitos e serão identificados como relações parafrásticas (RP).

Também foram selecionados os dizeres do ministro na entrevista ao programa Sem Censura, nos quais ele busca eximir o governo de culpa em relação à manutenção do fechamento das escolas públicas – SD3a; os dizeres, na mesma entrevista, nos quais o ministro imputa a culpa deste nos professores – SD4a; os dizeres no pronunciamento em rede nacional, em que o ministro defende que a falta de vacinação não deve ser empecilho para o retorno às aulas presenciais – SD5a; os dizeres na entrevista ao programa Sem Censura, em que o ministro ridiculariza a

demanda, por parte dos professores, para a vacinação dos estudantes como condição do retorno às aulas presenciais – SD6a e, por fim, os dizeres do comentarista da Jovem Pan, Adrilles Jorge, enquanto relação parafrástica (RP).

A segunda seleção de sequências discursivas foi agrupada em relação à promoção do ensino técnico-profissional em detrimento do ensino superior na rede pública de ensino, por parte do ministro Milton Ribeiro. Assim, temos: SD1b, a já referida entrevista conferida pelo ministro ao programa Sem Censura; na qual Milton Ribeiro discorre acerca dos alunos cotistas nas Universidade Públicas; os dizeres do ministro em entrevista à TV Brasil, nos qual ele afirma que as universidades deveriam ser para poucos – SD2b, o pronunciamento feito pelo ministro na cidade de Taubaté, no dia 23 de agosto de 2021, em que ele defende o investimento no ensino técnico-profissional em detrimento das universidades públicas – SD3b e o pronunciamento ocorrido em Nova Odessa, São Paulo, em agosto de 2021, no qual o ministro reafirma sua posição em relação ao ensino técnico-profissional – SD4b.

Assim, para melhor observar a divisão das SDs, tem-se, nesse primeiro momento:

Quadro 1 – Bloco I – Os maus professores não pensam nas crianças

| SD1a   | Meio de circulação                               | Data           |
|--|--|----------------|
| <b>Estamos</b> em um Governo com uma visão mais <b>liberal</b> , não é tão voltada mais à visão <b>socialista</b> . Isso fez com que nós tivéssemos alguns <b>embates</b> com os sindicatos dos professores e profissionais da educação, que exigiam um <b>perfeito</b> encaminhamento até mesmo da vacinação deles próprios antes de tomar as aulas. (grifo nosso)  | Pronunciamento no fórum da Enlighted             | Julho de 2021  |
| SD2a   | Meio de circulação                               | Data           |
| Quero <b>conclamá-los</b> ao retorno às aulas presenciais. O Brasil <b>não pode</b> continuar com as escolas fechadas, gerando impactos negativos nesta e nas futuras gerações. <b>Não devemos</b> privar nossos filhos do aprendizado necessário para a <b>formação</b> acadêmica e <b>profissional</b> deles. Estudos [...] apontam que o fechamento de escolas traz consequências devastadoras. (grifo nosso) | Pronunciamento em rede nacional                  | Julho de 2021  |
| SD3a   | Meio de circulação                               | Data           |
| O Ministério da Educação <b>não pode</b> determinar o retorno presencial das aulas, caso contrário <b>eu já teria determinado</b> . Mas não é um <b>retorno a qualquer preço, que isso fique bem claro</b> . Fornecemos protocolos de biossegurança sanitários a todas as escolas, tanto da educação básica quanto do ensino superior. (grifo nosso)   | Entrevista ao programa Sem Censura, na TV Brasil | Agosto de 2021 |

| SD4a  | Meio de Circulação                               | Data           |
|---|--|----------------|
| Como que o <b>professor</b> é capaz de ficar <b>em casa</b> e deixar as <b>crianças sem aula? A culpa não é do governo federal. Se pudesse, eu teria mandado abrir todas as escolas.</b> Mas <b>não podemos, depende</b> das redes municipais e estaduais. (grifo nosso)  | Entrevista ao programa Sem Censura, na TV Brasil | Agosto de 2021 |
| SD5a  | Meio de Circulação                               | Data           |
| A vacinação é importante e eu, pessoalmente, solicitei ao senhor Ministro da Saúde [Marcelo Queiroga] a priorização de todos os profissionais da educação básica, os quais já estão sendo vacinados. <b>Entretanto, a vacinação de toda a comunidade escolar não pode ser condição para a reabertura das escolas.</b> [...] precisamos enfrentar juntos os desafios impostos pela pandemia. (grifo nosso) | Pronunciamento em rede nacional                  | Julho de 2021  |
| SD6a  | Meio de Circulação                               | Data           |
| Infelizmente, <b>alguns maus professores</b> (a grande maioria está querendo voltar e se preocupa com as crianças) <b>fomentam a vacinação deles</b> , que foi conseguida; agora [querem a imunização] das crianças; depois, com todo o respeito, para o cachorro, para o gato. <b>Querem vacinação de todo jeito.</b> O assunto é: <b>querem manter escola fechada [...]</b> (grifo nosso)               | Entrevista ao programa Sem Censura, na TV Brasil | Agosto de 2021 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Para levar a cabo a análise, compreende-se que as SDs em questão foram produzidas por meio de um processo que as coloca em contraposição a uma mera propaganda governamental, ou seja, pretendem ser discursos jornalísticos que, embora tenham como base a opinião do ministro, a qual reverbera aquela do governo, apresentam estratégias próprias do jornalismo midiático, como fontes; dados estatísticos; opiniões de especialistas; relatos; comparações; dentre outras. Tais estratégias são utilizadas para conferir o efeito de sentido de que a opinião de Milton Ribeiro representa uma base empírica que vai além da sua filiação político-partidária. Colocando de outra maneira: o efeito de sentido de objetividade que fundamenta os dizeres de Milton Ribeiro busca se sobrepôr a sua filiação ideológica.

Entretanto, ao buscar se apresentar como um observador objetivo e imparcial que extrai sua opinião de fatos incontestáveis em face ao contexto imediato, Milton Ribeiro, enquanto sujeito discursivo, inscreve-se em uma filiação ideológica, ou seja, seu discurso é constitutivo de uma ideologia, a qual procura naturalizar e atualizar os sentidos negativos acerca do professor e da educação pública brasileira utilizados em seus dizeres.

O efeito de que os argumentos do ministro são evidentes e homogêneos é produzido com base em uma memória discursiva que já havia naturalizado os sentidos

bem antes dessas fazerem parte de seus dizeres, durante as fases do processo histórico de institucionalização da educação pública no Brasil. Desse modo, com a análise, pretende-se compreender de que maneira a formação ideológica determina a formação discursiva do discurso em análise, questionando, assim, os seus efeitos de evidência.

Como consta no referencial teórico-metodológico da presente análise, entendemos que os discursos compõem, de maneira geral, um **jogo** no qual se projetam efeitos de sentido entre sujeitos que ocupam posições discursivas diversas, as quais refletem seus lugares sociais. No que diz respeito às sequências discursivas aqui analisadas, observa-se que o sujeito do discurso, desde sua posição, projeta (e busca naturalizar) seus efeitos de sentido para outras posições discursivas/sociais, sejam elas o público do pronunciamento obrigatório em rede nacional, ao público do programa *Sem Censura*, da TV Brasil, ou ao público do programa *Morning Show*, da Jovem Pan, o qual endossou veementemente os sentidos pretendidos pelos dizeres do ministro.

Com suas estratégias discursivas, o Ministro da Educação procura enunciar dois sentidos principais: o de que os professores da rede pública de ensino do Brasil são responsáveis pela demora do retorno das aulas presenciais e o de que o Ministério da Educação deveria investir no ensino técnico-profissional em detrimento do ensino superior que, em suas palavras, “deveria, na verdade, ser para poucos” (G1, 2021a). Esses sentidos são projetados sobre os dizeres do ministro e acabam criando os seguintes efeitos de sentido: a) professores são acomodados e não querem trabalhar e b) formação universitária não é garantia de emprego, logo, a solução para o desemprego entre jovens brasileiros é o ensino técnico-profissional.

Assim sendo, antes de iniciar a análise em si, faz-se necessário delimitarmos qual é a posição discursiva com a qual Milton Ribeiro se identifica desde seu lugar social. Nesse sentido, nas palavras do ministro, durante o fórum *Enlighted*, edição de 2021, promovido pela Fundação Telefônica Vivo:

SD1a: **Estamos** em um Governo com uma visão mais **liberal**, não é tão voltada mais à visão **socialista**. Isso fez com que nós tivéssemos alguns **embates** com os sindicatos dos professores e profissionais da educação, que exigiam um **perfeito** encaminhamento até mesmo da vacinação deles próprios antes de tomar as aulas. (ROSSI, 2021, grifo nosso).

Com base na sequência acima, é possível verificar que Milton Ribeiro, enquanto sujeito porta-voz do governo bolsonarista e incluindo-se nesse Governo (“Estamos”), assume uma posição “mais liberal”, que “não é tão voltada mais à visão socialista”. Esse dizer também indica a filiação ideológica, ou seja, uma filiação dita liberal. Nesse sentido, baseando-se nessa autodefinição ideológica, percebe-se a inscrição do sujeito em uma determinada Formação Discursiva atravessados por dizeres provenientes da tradição liberal e suas propostas para o ensino público ao longo da História da educação no Brasil. Ademais, percebe-se que sua Formação Discursiva é construída em oposição aos sindicatos e aos professores, os quais o ministro identifica como inclinados a uma visão socialista e, portanto, oposta à sua própria visão e a do governo, que seria mais **liberal**.

Ao afirmar que a postura do governo é liberal, contrapondo-a a uma postura dita socialista, Milton Ribeiro, enquanto sujeito-porta-voz do Estado, procura um efeito de sentido que cativa parte do eleitorado de Bolsonaro, o qual se identifica como sendo liberal, isto é, que defende, basilarmente, a separação entre o mercado e o Estado, ou entre o mercado e o âmbito político. Entretanto, o que se pode observar nas ações do governo federal no enfrentamento à pandemia é uma lógica neoliberal. O neoliberalismo, nesse sentido, seria uma adaptação do liberalismo, na qual não há tal separação entre o mercado e o Estado, mas o próprio modelo de Estado está sujeito às lógicas da competitividade do mercado.

Assim sendo, compreende-se que o posicionamento de Bolsonaro e seus ministros frente à crise da COVID-19 reproduz a racionalidade econômica neoliberal como princípio de ação. Mesmo quando o mundo inteiro estava enfrentando uma crise sanitária, o presidente não recuou em sua postura que colocou os interesses econômicos acima da saúde coletiva, relativizando os perigos do novo vírus e negando a eficácia das vacinas e as medidas de isolamento social, tendo como justificativa que tais medidas afetariam negativamente a economia e gerariam desemprego (FONSECA; SILVA, 2020).

Nesse sentido, Milton Ribeiro assume, por um lado, a posição de sujeito-porta voz do governo, enquanto homem de estado, ajustando os seus dizeres em relação à formação discursiva bolsonarista e à formação ideológica neoliberal, que funciona como interdiscurso, e, por outro lado, também assume a posição de sujeito-porta-voz do segmento de apoiadores do governo, compreendida, por meio de uma formação imaginária enquanto o todo do **povo brasileiro**, enquanto o dirigente que possui

autoridade para propor melhoras na educação pública brasileira. Ambas posição-sujeito são construídas em uma relação de oposição entre o **nós**, isto é, as pessoas insatisfeitas com a manutenção fechamento das escolas e os **outros**, ou seja, os profissionais da educação e os membros de sindicatos, estes, compreendidos como outro segmento da sociedade, que estariam agindo **contra** a educação pública no Brasil.

Considerando-se a SD1a, sob o prisma da noção do sujeito-porta-voz, observa-se que, no interior da formação-discursiva do sujeito porta-voz, há posições de sujeito que são tomadas a partir de dois processos discursivos: a formação do **nós**, a partir da frase: “**estamos** em um Governo com uma visão mais **liberal**”, remete ao efeito de sentido de que se fala em nome de um todo indiviso (**nós, brasileiros, estamos**) ou seja, há um processo discursivo de identificação. Concomitantemente, acontece o processo discursivo que marca uma relação de poder, a qual busca diferenciar o representante (enquanto líder) dos representados (enquanto alocutários). Entretanto, as relações de poder no discurso não dizem respeito apenas ao líder e aqueles aos quais ele representa, o sujeito porta-voz, além de ser aquele que se destaca dentro de seu próprio grupo (apesar de manter sua posição de igual entre o **nós**), também se diferencia de outro grupo, o qual procura superar ou mesmo eliminar, assumindo uma posição de embate. Dessa maneira, produz-se o **eles**, como se observa a partir da frase: “os sindicatos dos professores e profissionais da educação, que exigiam um **perfeito** encaminhamento até mesmo da vacinação deles próprios” (**eles, os sindicatos dos professores e profissionais da educação, querem a vacinação deles**). Em suma, entre o sujeito porta-voz e aqueles aos quais ele dá voz há uma relação assimétrica de poder, porém concordante, afinal, ambas as partes fazem parte do mesmo **nós**. Em contrapartida, a relação de poder marcada pela disputa entre o **nós** e o **eles** é uma disputa de poder. Ela não é uma relação concorde, mas de tensão e embate.

As posições de sujeito tomadas pelo sujeito porta-voz na SD1a são afetadas por aquilo que já foi dito nos discursos que antecedem o ministro enquanto **sujeito porta-voz homem de estado**, ou seja, pelas posições de sujeito tomadas por Bolsonaro em suas subjetivações, a partir dos seus discursos de governo. Uma dessas subjetivações é sujeito **agente de mudança**. Em sua campanha presidencial, e mesmo após ter sido eleito, os dizeres de Bolsonaro apresentam o seu governo como uma proposta de um novo Brasil, diferente de e em oposição ao governo da

esquerda (**ou do PT**), que ocorreu anteriormente (OLIVEIRA; SILVA, 2020). Enquanto interdiscurso, esses dizeres e essa posição-sujeito agente de mudança ressoam na SD1a, entretanto, em vez de um novo Brasil em oposição ao governo de esquerda (**voltado à visão socialista**), observa-se **um Governo com uma visão mais liberal**, que ocupa o lugar da mudança ou do processo de mudança em curso em oposição **aos sindicatos dos professores e profissionais da educação**, que passam a representar, nos dizeres do sujeito porta-voz agente de mudança, os remanescentes de um sistema de governo que deve ser superado pelo atual.

Sob a perspectiva da Análise de Discurso, poder-se-ia dizer que Milton Ribeiro, enquanto Ministro da Educação do governo de Bolsonaro, é constituído em meio às disputas de saberes em relação ao que seria melhor para o ensino público no Brasil e também a partir das contradições entre interesses de grupos sociais, que engendram o processo de constituição dos sujeitos políticos, no caso, os professores, trabalhadores sindicais e setores do próprio governo federal, como o Ministério da Educação.

Para levar a cabo os objetivos propostos, inicia-se com a SD2a, isto é, o pronunciamento em rede nacional o qual obteve grande repercussão midiática e, portanto, gerou a regularidade dos efeitos de sentido apresentados no processo de criação de uma representação dos professores do ensino básico das escolas públicas como **preguiçosos, egoístas e dissimulados**. Milton Ribeiro abre sua fala da seguinte maneira:

SD2a: Quero **conclamá-los** ao retorno às aulas presenciais. O Brasil **não pode** continuar com as escolas fechadas, gerando impactos negativos nesta e nas futuras gerações. **Não devemos** privar nossos filhos do aprendizado necessário para a **formação** acadêmica e **profissional** deles. Estudos [...] apontam que o fechamento de escolas traz consequências devastadoras. (XAVIER, 2021, grifo nosso).

Por meio da SD acima, o ministro, na posição-sujeito de porta-voz, **conclama** os cidadãos ao retorno às classes presenciais, como se estivesse em praça pública, rodeado por um auditório de pessoas, ou ainda, a utilização da palavra conclamar também deixa transparecer a ideia de culto religioso, no sentido de um líder religioso que **conclama** seus fiéis a uma ação modelar. Essa estratégia discursiva cria um efeito de persuasão, ao passo que o ministro se coloca ao mesmo tempo como líder político e religioso que fala de cima de um púlpito (lugar simbólico).

Aqui também percebe-se que o sujeito inscreve-se em uma formação discursiva que ressoa o discurso religioso, funcionando no discurso enquanto interdiscurso e o sujeito-porta-voz assume a posição-sujeito de **profeta**, buscando oferecer uma solução para o impasse da manutenção do fechamento das escolas públicas, dando visibilidade ao segmento da sociedade que clamava pela reabertura das escolas, colocando-se como parte desse segmento e antecipando a reação positiva que esse público teria em relação aos seus dizeres.

Após o **conclame**, temos na SD2a, que o “Brasil não pode continuar com as escolas fechadas”. Tal frase busca identificar o público ao Brasil, ou seja, ele não se dirige a cada indivíduo em particular, mas ao Brasil, procurando suscitar um sentimento nacionalista-patriótico associado à volta às aulas presenciais e à preocupação com os impactos que a permanência das escolas fechadas geraria “nesta e nas futuras gerações”. Essa sequência discursiva também cria um efeito de sentido que exclui os professores daquilo que o ministro chama de **Brasil**, pois, se o “Brasil não pode continuar com as escolas fechadas” e, segundo o que se observa na SD, os professores seriam os responsáveis pela permanência do fechamento das escolas, logo, os professores não fazem parte do todo, produzindo novamente uma divisão de sentidos.

É possível dizer que o discurso neoliberal afeta os dizeres, gerando o efeito de sentido que exclui os professores daquilo que no discurso aparece como Brasil. Nesse sentido, o Brasil seria identificado apenas como **economia brasileira**, ou seja, aquela que, segundo o discurso oficial do governo, não poderia parar. O Brasil do discurso é, dessa forma, identificado apenas com a parte da sociedade brasileira que movimenta a economia diretamente, o que, no imaginário neoliberal, não incluiria os professores, sobretudo, os professores da rede pública de ensino (SURDI; LUZ; SURDI, 2021).

Nessa sequência discursiva, o principal efeito de sentido que se pretende naturalizar por meio do apagamento, ou seja, pelo não dito, é **escolas fechadas**. Ao dizer que **as escolas não podem permanecer fechadas**, a SD omite o fato de que as escolas estavam funcionando em regime remoto e os professores estavam dando suas aulas e atendendo a comunidade escolar via plataformas digitais, isso é conveniente apagado do discurso para naturalizar a ideia de que os professores estavam em casa, recebendo seus salários sem trabalhar.

Tal efeito de sentido reverbera, enquanto relação parafrástica nos dizeres do deputado do PSD, eleito em Santa Catarina, Kennedy Nunes:

É claro que é fácil para os educadores, que estão em casa ganhando sem perder nada. Eles não querem voltar a trabalhar, óbvio. Ainda mais podendo cuidar em casa de crianças e fazer uma boquinha. (DEPUTADO..., 2020).

E também em outra relação parafrástica nos dizeres do deputado federal Ricardo Barros (Progressistas), líder do governo na Câmara dos Deputados:

É absurdo a forma como estamos permitindo que os professores causem tantos danos às nossas crianças na continuidade da sua formação. O professor não quer se modernizar, não quer se atualizar. Já passou no concurso, está esperando se aposentar, não quer aprender mais nada [...] (UOL, 2021).

Percebe-se que os dizeres dos dois deputados tendem a criar uma memória discursiva que seria retomada pelos sentidos dos dizeres do Ministro da Educação: **preocupação com o futuro das crianças e professores não querem trabalhar**. Além das repetições visando naturalizar esses sentidos, novamente se observa um efeito de sentido pelo não-dito: o de que os professores não estavam trabalhando durante o período da pandemia de COVID-19. Tal sentido busca a adesão da população brasileira ao **conclame** do porta-voz do Ministério da Educação para o retorno às aulas presenciais nas escolas públicas, haja vista que não seria justo uma classe de profissionais receber seus salários sem trabalhar.

Por meio das regularidades linguísticas das sequências discursivas, compreende-se o funcionamento do que se entende por **comemoração** enquanto interdiscurso (VENTURINI, 2012). A demanda, por parte dos pais de estudantes, pelo retorno às aulas presenciais no ensino público, uniu esse segmento da sociedade por meio de uma necessidade social em comum, tornando-os suscetíveis a concordar com a imagem negativa que o ministro e os parlamentares buscaram construir em seus dizeres, criando uma formação imaginária coletiva e subjetivando-os em uma identidade coletiva: a dos pais trabalhadores contra os professores acomodados.

Vale novamente ressaltar que, na verdade, os professores estavam trabalhando em regime de trabalho remoto, cumprindo suas cargas horárias e, muitas vezes, excedendo-a, pois, além das aulas à distância, tiveram que aprender a utilizar as ferramentas das plataformas digitais, assim como implementar todo um novo modelo de ensino.

No dizer do deputado Ricardo Barros, nota-se um efeito de sentido que também é interessante para esta pesquisa: o de que o funcionário público, especialmente o

professor, é um **acomodado** e, portanto, improdutivo. Tal efeito de sentido serve tanto ao propósito de criar uma imagem negativa do professor para a população, quanto para defender a pauta liberal da privatização do ensino no Brasil. Percebe-se também, nessa SD, o funcionamento de um imaginário negativo que a sociedade brasileira possui do professor de escola pública, isto é, de que o professor trabalha pouco em relação a outros profissionais.

Retomando os dizeres de Milton Ribeiro, no seu pronunciamento em rede nacional, tem-se a SD3a, na qual se observa:

SD3a: O Ministério da Educação **não pode** determinar o retorno presencial das aulas, caso contrário **eu já teria determinado**. Mas não é um retorno a qualquer preço, que isso fique bem claro. Fornecemos protocolos de biossegurança sanitários a todas as escolas, tanto da educação básica quanto do ensino superior. (XAVIER, 2021, grifo nosso).

Prossegue-se em defesa ao retorno às aulas presenciais afirmando-se que se fosse permitido ao Ministério da Educação determinar o retorno presencial, o próprio ministro já o teria feito. Esse dizer cria dois efeitos de sentido: a de que a culpa pela permanência do fechamento das escolas não é do governo federal, mas dos estados e município e, sendo assim, o ministro defende, tacitamente, a concentração de poder no âmbito do executivo, haja vista que os estados e municípios da federação aparecem nos dizeres como um estrave à ação do governo, cujo o plano de ação seria o único correto.

Novamente o sujeito-discursivo assume uma posição-sujeito de porta-voz enquanto homem de estado, que, embora não seja uma autoridade em assuntos de educação, haja vista que sua formação original é de homem religioso e não de educador, assume um lugar de autoridade, haja vista seu lugar empírico de Ministro da Educação.

Esse efeito de sentido que busca culpar os estados e municípios da federação pela permanência do fechamento é elaborado com mais clareza no seguinte trecho da entrevista concedida ao programa Sem Censura, da TV Brasil – SD4a:

SD4a: Como que o professor é capaz de ficar em casa e deixar as crianças sem aula? **A culpa não é do governo federal. Se pudesse, eu teria mandado abrir todas as escolas. Mas não podemos, depende** das redes municipais e estaduais. (G1, 2021a, grifo nosso).

Observa-se, nessa SD, a utilização da palavra **culpa**, o que pode ser compreendido como um dizer advindo da Formação Discursiva dominante na qual sujeito discursivo se insere e que, como foi apontado anteriormente, é uma Formação Discursiva que se impõe por meio de uma Formação Ideológica religiosa cristã. Nessa perspectiva, a noção de culpa associa-se àquela de pecado ou erro. Na SD, o erro é identificado como “deixar as crianças sem aula”, culpa essa que não recai sobre o governo federal, mas sobre os professores das redes municipais e estaduais, que estariam em “pecado”. O sujeito porta-voz assume, então a posição-sujeito de **profeta**, identificando uma situação de pecado ou injustiça, que deve ser corrigida para o bem das crianças.

Retomando os dizeres do pronunciamento em rede nacional, ademais do teor autoritário que denota desrespeito à autonomia dos estados e municípios, Milton Ribeiro afirma que o retorno não seria realizado “a qualquer preço”, haja vista que, segundo ele, foram entregues “protocolos de biossegurança sanitários a todas as escolas [...]” (XAVIER, 2021). Contudo, tal afirmação cria apenas um efeito de sentido de segurança, pois, após o retorno às atividades presenciais, foram evidenciadas fragilidades e falhas nos protocolos de segurança, o que colocou em risco a saúde da comunidade escolar (FRAGILIDADES..., 2022).

Ainda acerca da questão da segurança sanitária, analisa-se a SD5a, na qual é afirmado em pronunciamento em rede nacional que:

SD5a: A vacinação é importante e eu, pessoalmente, solicitei ao senhor Ministro da Saúde [Marcelo Queiroga] a priorização de todos os profissionais da educação básica, os quais já estão sendo vacinados. **Entretanto, a vacinação de toda a comunidade escolar não pode ser condição para a reabertura das escolas.** (...) precisamos enfrentar juntos os desafios impostos pela pandemia [...] (XAVIER, 2021, grifo nosso).

Nessa SD, observa-se uma concessão, que serve como efeito de sentido: “a vacinação é importante”. Entretanto, tal concessão é apenas uma estratégia discursiva, pois, logo a importância da vacinação é mitigada pela afirmação de que ela “não pode ser condição para a reabertura das escolas”. Esse dizer é interessante, porque expõe a falta de preocupação com a saúde da comunidade escolar, sobretudo a das crianças, o que entra em contradição com o principal argumento para o retorno às atividades presenciais nas escolas: a preocupação com o bem-estar e o futuro das crianças.

Milton Ribeiro dá continuidade a esse tema da vacinação em sua entrevista ao Sem Censura – SD6a:

SD6a: Infelizmente, **alguns maus professores** (a grande maioria está querendo voltar e se preocupa com as crianças) **fomentam a vacinação deles**, que foi conseguida; agora [querem a imunização] das crianças; depois, com todo o respeito, para o cachorro, para o gato. **Querem vacinação de todo jeito**. O assunto é: **querem manter escola fechada [...]** (G1, 2021a, grifo nosso).

Mais uma vez, observa-se a tentativa da naturalização do sentido de que os professores não querem o retorno às aulas presenciais por não estarem **preocupados com as crianças** e, subentende-se, também, que por acomodação. O requerimento, por parte dos professores, da vacinação contra o COVID-19, não apenas de sua categoria profissional, como também dos estudantes, como requisito para o retorno às aulas presenciais é visto como um estratagema para manter as escolas fechadas, reforçando o efeito de sentido de que os professores estariam usufruindo do privilégio de estar em casa confortavelmente, sem trabalhar e recebendo seus salários, o que se mostra comprovadamente falso.

Analisando a SD6a, com base na concepção de tomada de posição no discurso a partir da figura do porta-voz, é possível notar outra divisão de sentidos, posições antagônicas no discurso, compreendido pelo efeito de um **nós** em oposição a um outro (**eles**), no qual os **maus professores**, que demandavam a vacina contra o COVID-19 enquanto condição necessária ao retorno às aulas presenciais, opõem-se aos **bons professores**, favoráveis à reabertura imediata das escolas, e que seriam, segundo a SD, a **grande maioria**. Tal discurso maniqueísta do bem contra o mal, ademais de evocar um efeito de sentido que remete a um discurso religioso, no caso, cristão, também demonstra a tomada de posição do sujeito porta-voz como **sujeito protetor da família**, identificando-se com o conjunto daqueles a quem busca representar, isto é, com os **bons professores que se preocupam com as crianças**.

Ademais, na sequência discursiva, constrói-se um discurso a partir de determinadas condições de produção, ou seja, a partir do contexto da pandemia de COVID-19, no qual há, por um lado, a demanda, por parte dos pais, para o retorno às aulas presenciais nas escolas públicas; por outro, a demanda, por parte dos professores, da vacinação dos estudantes como condição para a reabertura das instituições de ensino. Nesse sentido, o sujeito porta-voz, por meio da formação

imaginária, de que a manutenção do fechamento das escolas seria mais prejudicial à sociedade brasileira do que o retorno às aulas presenciais sem a vacinação dos jovens, antecipa a reação positiva do público, ajustando seu discurso à demanda dos pais. Além disso, compreende-se uma posição-sujeito de dirigente, pois há a escolha qual das duas demandas seria melhor atender, tendo supostamente em vista o bem-comum da sociedade brasileira.

Considerando-se que a vacinação da comunidade escolar como requisito para a reabertura das escolas foi uma pauta comum entre os sindicatos de professores, as tentativas de naturalização de sentidos que representam os professores como uma classe privilegiada, que gozaria de todos os seus benefícios sem dar o devido retorno à sociedade, acabou se expandindo para incluir os trabalhadores sindicalistas da educação, como é possível observar nesta relação parafrástica extraída do programa *Morning Show*, transmitido pela Rádio Jovem Pan, no dia 21 de julho de 2021 (MORNING SHOW, 2021). Segundo um dos comentaristas do *podcast*, o retorno às aulas presenciais não ocorria em virtude da pressão dos sindicatos que representam os docentes. Eis como tais entidades são retratadas:

É uma estupidez, boçalidade [...] A gente sabe que sindicato não gosta de trabalhar, gosta de mamar na teta [...] Sindicato de professor, todo sindicato. Não gostam de trabalhar, gostam de dinheiro e de mamar na teta; nefastos; câncer; burros, boçais, canalhas, ratos, vigaristas e criminosos de vagabundagem remunerada. (JOVEM PAN, 2021).

No referido programa, além de atacar os sindicatos em geral e, sobretudo, aqueles que representam os professores, os comentaristas endossam os dizeres de Milton Ribeiro acerca do retorno às aulas presenciais e apontam mais uma instância que seria responsável pela demora do retorno às aulas presenciais: os sindicatos de professores. Ao atacar os sindicatos que representam os interesses dos docentes brasileiros, os dizeres dos comentaristas do programa da Jovem Pan ressoa um efeito de sentido que também se situa na esfera do não dito: a de que funcionários públicos e os sindicatos que lhes representam são **vagabundos** e **acomodados**. Ao representar negativamente os professores e sindicalistas, os dizeres do governo e de seus apoiadores, como os comentaristas da Jovem Pan, fortalecem o discurso neoliberal de que apenas a iniciativa privada possuiria profissionais produtivos.

Como foi possível observar, os dizeres de Milton Ribeiro, enquanto sujeito porta-voz são centrados no embate de um **nós** contra **eles**, no qual o **nós** é

representado pelo “povo brasileiro”, isto é, os apoiadores do governo de Bolsonaro e os pais de alunos que desejavam o retorno às aulas presenciais na rede pública de ensino (a vontade do “povo”), em contrapartida, o **eles** é representado enquanto os professores e demais trabalhadores da educação e seus respectivos sindicatos, definidos como os “inimigos do povo”.

Percebe-se que tal embate imaginário pode ser compreendido da seguinte maneira, de acordo com o suporte teórico utilizado para a análise: o sujeito empírico Milton Ribeiro é interpelado e assujeitado pela Formação Ideológica do governo bolsonarista, com o qual ele se identifica e por meio do qual ele se torna forma-sujeito do discurso. A forma-sujeito dominante da Formação Discursiva é, portanto, aquela que remete ao liberalismo, conservadorismo, antipetismo, dentre outros. No entanto, outros saberes, advindos de Formações Discursivas externas a essa dominante (interdiscurso), são mobilizados e adentram a Formação Discursiva que domina o sujeito, como o discurso religioso, que, apesar de não ser a forma-sujeito dominante, também faz parte do processo de identificação do sujeito. Assim, na tensão entre a forma-sujeito “bolsonarista” e a forma-sujeito “homem religioso”, o sujeito tece os saberes do interdiscurso e do intradiscurso na Formação Discursiva, por meio de tomadas de posição.

Dentro da Formação Discursiva, o sujeito discursivo assume, sobretudo, a posição de sujeito porta-voz, haja vista que ele pretende falar em nome de uma unidade imaginária com a qual se identifica e que se identifica com ele. Tal identificação deve ser fundamentada pela rememoração e reforçada pela comemoração de efeitos de sentido, a saber: os professores não trabalharam durante a pandemia; os professores não querem voltar às aulas presenciais por pressão dos sindicatos; os professores e sindicatos desejam desestabilizar o governo e, por fim, os maus professores não pensam no bem-estar das crianças.

É válido ressaltar que esses efeitos de sentido também conformam parte do interdiscurso, pois são atualizações de saberes de Formações Discursivas que passam a se inserir na Formação Discursiva que domina a forma-sujeito em um contexto de antagonismo entre os dois grupos sociais em questão, por meio de tomadas de posição do sujeito porta-voz que mobilizam esses saberes em um efeito de sentido de contradição em relação a ideologia com a qual ele se identifica, isto é, contra os interesses do grupo social o qual ele busca representar.

#### 4.6 “UNIVERSIDADE É PARA POUCOS”: UMA ANÁLISE SOBRE OS DIZERES DE MILTON RIBEIRO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Outra pauta bem ressaltada nos dizeres de Milton Ribeiro é a do ensino profissional em detrimento dos cursos superiores, sobretudo os oferecidos pelas Universidades Federais. Acerca desse tema, separamos um segundo bloco de seqüências discursivas, que podem ser observadas abaixo:

Quadro 2 – Bloco II – A função da educação é suprir demanda de mercado

| SD1b   | Meio de Circulação                                      | Data           |
|--|---|----------------|
| <b>Pelo menos</b> nas federais, 50% das vagas são direcionadas para cotas. <b>Mas</b> os outros 50% são de alunos preparados, que não trabalham durante o dia e podem fazer cursinho. Considero justo, porque são os pais dos 'filhinhos de papai' que pagam impostos e sustentam a universidade pública. Não podem ser penalizados. (grifo nosso)   | Entrevista ao programa Sem Censura, na TV Brasil        | Agosto de 2021 |
| SD2b   | Meio de Circulação                                      | Data           |
| [...] muito engenheiro ou advogado dirigindo Uber porque não consegue colocação devida. <b>Mas</b> se ele fosse um técnico de informática, estaria empregado, porque há uma demanda muito grande [...] <b>Universidade</b> , na verdade, <b>ela deveria ser pra poucos</b> nesse sentido de ser <b>útil à sociedade</b> . (grifo nosso)  | Entrevista ao programa Sem Censura, na TV Brasil        | Agosto de 2021 |
| SD3b   | Meio de Circulação                                      | Data           |
| É uma falácia que o fato de um menino ter um diploma de curso superior apenas é uma garantia de emprego. Não é. Hoje <b>o que falta é demanda é mão de obra técnica</b> . E o meu discurso pode ser assim: - olha, elitista, não quer que o pobre chegue até o curso superior. É mentira, senão eu não estaria aqui. O que estou fazendo é olhar para quem já sabe e já fez. Alemanha fez isso, outros grandes países da Europa fizeram isso. Mão de obra técnica. (grifo nosso) | Pronunciamento em inauguração de escola cívico-militar. | Agosto de 2021 |
| SD4b   | Meio de Circulação                                      | Data           |
| Que adianta você ter um diploma na parede, [se] o menino faz inclusive o financiamento do FIES, <b>que é um instrumento útil, mas</b> depois ele sai, termina o curso, fica endividado e não consegue pagar porque não tem emprego [...] o Brasil precisa de mão de obra técnica, profissional. (grifo nosso)  | Discurso em atendimento aos prefeitos                   | Agosto de 2021 |

Fonte: Elaborado pela autora.

As seqüências discursivas do segundo bloco foram agrupadas segundo o efeito de sentido proposto pelo sujeito porta-voz de que a função da educação pública é suprir a demanda de mercado, ou seja, o ensino é pensado a partir da lógica

economicista de oferta e demanda. Acerca desse assunto, em entrevista ao programa Sem Censura, da TV Brasil, o Ministro da Educação afirma o seguinte, como consta na SD1b:

SD1b: **Pelo menos** nas federais, 50% das vagas são direcionadas para cotas. **Mas** os outros 50% são de alunos preparados, que não trabalham durante o dia e podem fazer cursinho. Considero justo, porque são os pais dos 'filhinhos de papai' que pagam impostos e sustentam a universidade pública. Não podem ser penalizados. (G1, 2021a).

Na sequência discursiva citada acima, percebe-se dois efeitos de sentido: o de que alunos que passam nas universidades públicas por meio das cotas e ações afirmativas **não estão preparados**, pois **trabalham durante o dia e não podem fazer cursinho**. O outro efeito de sentido é o de que são somente os “filhinhos de papai” que sustentariam o ensino superior público, por meio pagamento de impostos.

Novamente, a filiação ideológica inscrita no discurso em análise opera via o não-dito. Um estudo realizado pela Universidade de Brasília demonstrou que a nota para entrar na universidade de estudantes cotistas e não cotistas diferem apenas por uma pequena margem e que o desempenho após o ingresso também é similar (MIRAGLIA; RIZZI, 2017). Além disso, os trabalhadores que recebem até três salários mínimos são os que pagam mais impostos no Brasil, que são utilizados para a manutenção os serviços públicos, como as universidades, e não somente “os pais dos filhinhos de papai”. Ademais, observa-se na SD uma divisão entre quem pode e deve estar, ou não, na universidade, o que se reforça pelo uso das expressões **pelo menos** e **mas**. Esses marcadores discursivos também apontam para uma tensão na Formação Discursiva, que diz respeito à identificação da forma-sujeito com o sentido de que os **alunos preparados** não podem ser penalizados em detrimento dos alunos cotistas, os quais comporiam o grupo social com o qual o sujeito porta-voz não se identifica, ou se contraidentifica. Na SD, essa contraposição do **nós** e do **eles** é observada pela própria divisão dos alunos de universidades federais em 50% de alunos ingressos pelo sistema de cotas e outros 50% de **alunos preparados**.

Ainda em entrevista à TV Brasil – SD 2b, o Ministro da Educação disse que tem:

SD2b: [...] muito engenheiro ou advogado dirigindo Uber porque não consegue colocação devida. Mas se ele fosse um técnico de informática, estaria empregado, porque há uma demanda muito grande [...] **Universidade**, na verdade, **ela deveria ser pra poucos** nesse sentido de ser **útil à sociedade** [...] (G1, 2021a).

Dando segmento acerca das Universidades Públicas, encontra-se na SD a ideia de que estas deveriam ser “pra poucos”, mas com a ressalva de que isso significa “ser útil à sociedade”, ou seja, só deveriam frequentar as universidades, aqueles que tivessem melhores possibilidades de oferecer um retorno à sociedade. Tal visão utilitarista e economicista é, sobretudo, elitista e possui um efeito de sentido além do efeito imediatamente evidente: a de que o desemprego é culpa do jovem que não consegue seu **lugar devido**, e não do governo federal que falha em não promover a criação de empregos. Percebe-se, a partir da SD 1b e da SD 2b, que os marcadores **pelo menos, mas e deveria** apontam para tomadas de posição dentro da Formação Discursiva, mais precisamente, posições de contraidentificação da forma-sujeito dominante. De maneira geral, as referidas SDs apontam no sentido de que alunos cotistas, ou que trabalham e estudam, não deveriam cursar o ensino superior em universidades públicas. Esta seria a posição sujeito tomada no interior da Formação Discursiva, enquanto a própria ideia de cotas e aumento de vagas em universidades públicas surge como um sentido com o qual o sujeito porta-voz se contraidentifica e que devem ser atualizados em novos efeitos de sentido que a desabone.

Após os dizeres das SDs mencionadas anteriormente, o ministro foi acusado de elitismo e se defendeu em um pronunciamento na cidade de Taubaté, no dia 23 de agosto de 2021 – SD3b:

SD3b: É uma falácia que o fato de um menino ter um diploma de curso superior apenas é uma garantia de emprego. Não é. Hoje **o que falta e demanda é mão de obra técnica**. E o meu discurso pode ser assim: - olha, elitista, não quer que o pobre chegue até o curso superior. É mentira, senão eu não estaria aqui. O que estou fazendo é olhar para quem já sabe e já fez. Alemanha fez isso, outros grandes países da Europa fizeram isso. Mão de obra técnica. (G1, 2021b).

Esse dizer remete-se à uma memória discursiva. De acordo com a sequência discursiva (SD3b) abalizada, seria uma falácia dizer que diploma é sinônimo de emprego e, segundo o efeito de sentido que ele emprega, **todo mundo sabe disso**, há uma naturalização do sentido **diploma não garante emprego**, contudo, tal dizer **apaga** o processo histórico-social que levou à construção desse sentido, e que se iniciou com o escolanovismo e sua proposta de ensino científico-pragmática, de cunho liberal, passando pela defesa do ensino técnico-industrial por Vargas, durante o Estado Novo, e culminando na ideia do ensino técnico como meio de inserção rápida

do jovem no mercado de trabalho pelo governo da Ditadura Militar e é retomada pelos dizeres do Ministro da Educação (RIBEIRO, 1993).

Percebe-se nessa sequência discursiva o funcionamento do mecanismo de antecipação, imaginando que ao dizer que o ensino superior deveria ser para pouco e que o estudante pobre deveria se focar no ensino técnico-profissionalizante, o ministro antecipa, pela formação imaginária que ele possui dos seus adversários que seria rotulado de elitista, a partir disso, ele ajusta o seu discurso, afirmando que seus dizeres não são elitistas, mas sim que estaria seguindo o modelo de países europeus e que seriam, portanto, mais adequados à educação brasileira.

Para reforçar a naturalização desse efeito de sentido de que o que o Brasil necessita é de ensino técnico e que as universidades deveriam ser **para poucos**, observa-se, na SD, o exemplo da Alemanha e “outros grandes países da Europa” que, de acordo com o sujeito porta-voz, haviam investido no ensino técnico. Nesse momento da sequência discursiva, a Formação Discursiva é atravessada por uma estratégia de dissimulação advinda do discurso jornalístico: a da suposta objetividade de que **os fatos falam por si**, ou seja, se a Alemanha, um país desenvolvido, e outros países europeus (não especificados pelo ministro), investiram no ensino técnico, seria **óbvio** que a solução para a educação brasileira é o ensino técnico.

Contudo, na sequência discursiva, não se observa outros dados que seriam igualmente relevantes para a defesa de sua premissa: qual é a definição de ensino técnico; como foram feitos tais investimentos no ensino técnico da Alemanha e em “outros grandes países da Europa” e, finalmente, se tais investimentos foram feitos em detrimento dos investimentos no ensino superior. Como já foi dito anteriormente, esse apagamento de dados importantes, sendo feito conscientemente ou não, contribui para a naturalização dos sentidos propostos pelo discurso.

Ainda que busque se defender das acusações de elitismo, nota-se, nas SDs, citadas anteriormente, que a forma-sujeito dominante transparece por meio de uma tomada de posição elitista por parte do sujeito. Tal posição, com a qual o sujeito se identifica ideologicamente, defende que o ensino superior deveria ser para poucos (uma elite), excluindo-se os demais grupos sociais, ou seja, os alunos cotistas e trabalhadores, os quais deveriam, por outro lado, buscar o ensino técnico-profissional. Ademais, a Formação Discursiva é atravessada por uma memória discursiva (tomada aqui como interdiscurso) que remete aos saberes advindos de Formações Discursivas do Estado Novo e da ditadura militar e que também defendiam as mesmas pautas

defendidas nas SDs analisadas, embora estas surjam como atualizações e ressonâncias.

Outro aspecto a ser observado nessa SD é a oposição à visão do governo de Lula, o qual buscou ampliar o acesso ao ensino superior por meio do ProUni - Programa Universidade para Todos - criado com a finalidade de conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação em instituições privadas de educação superior (AMARAL). Dessa forma, o sujeito porta-voz toma uma posição discursiva em oposição ao discurso do governo Lula, isto é, se no governo Lula, havia um programa chamado Universidade para todos, no governo Bolsonaro, o ensino superior deveria ser para poucos e não para todos.

Ainda acerca do ensino técnico-profissional e o desemprego entre os jovens, foi selecionado outro pronunciamento – SD4b, desta vez em Nova Odessa, SP, no dia 21 de agosto de 2021:

SD4b: Que adianta você ter um diploma na parede, [se] o menino faz inclusive o financiamento do FIES, **que é um instrumento útil**, mas depois ele sai, termina o curso, fica endividado e não consegue pagar porque não tem emprego [...] o Brasil precisa de mão de obra técnica, profissional. (G1, 2021c).

A sequência discursiva se inicia repetindo e naturalizando o efeito de sentido de que diplomas de ensino superior são inúteis, pois não garantem emprego, mas, logo depois, faz-se uma breve concessão. De acordo com a SD, o “FIES, é um instrumento útil”. Nesse momento, pode-se observar um jogo de tomada de posição exercido pelo sujeito-discursivo (assujeitado pelo discurso). Ocorre uma contraidentificação do sujeito com a forma-sujeito proposta pela afirmação de que **o fies é um instrumento útil**, nesse momento, surge na Formação Discursiva um saber advindo de outra Formação Discursiva relativa ao governo anterior e ao sucesso do programa FIES, perante essa irrupção do interdiscurso que o contradiz, o sujeito porta-voz não se identifica plenamente com a forma-sujeito trazida por esse saber. Nesse sentido, o sujeito produz um novo sentido para atualizar/acomodar esse saber na Formação Discursiva que o domina e que está vinculada com a posição de que **a universidade é para poucos**, por isso, é utilizado, novamente, o marcador discursivo, **mas**, isto é, para demarcar que, embora o FIES seja útil, **depois ele sai, termina o curso, fica endividado e não consegue pagar porque não tem emprego**, levando, novamente, à conclusão de que

a universidade pública deveria ser para uma elite enquanto os demais grupos sociais deveriam focar no ensino técnico-profissionalizante.

Desse modo, a SD sugere que o programa FIES, criado no governo FHC e ampliado durante o governo Lula, é um instrumento útil, embora sua utilidade seja condicionada, isto é, o programa passa a ter sua utilidade invalidada a partir do momento em que o estudante não consegue emprego com um diploma de curso superior. Assim, o público é conduzido à conclusão de que, na verdade, ao contrário do que ele havia dito, o FIES não é um instrumento útil, criando o efeito de sentido de que ademais de inútil, seria nocivo, pois, ao final da graduação, o estudante se encontraria desempregado e endividado. Essa tomada de posição configura mais uma tentativa de naturalização da hipótese de que o Brasil necessita de ensino técnico-profissional e não de ensino superior, sendo este último **reservado para poucos**.

Nota-se, nessa sequência discursiva, a influência de um interdiscurso neoliberal, o qual defende que a educação e o trabalho, assim como todas as instituições sociais devem se submeter às lógicas do mercado, sobretudo à lógica comercial/industrial da oferta e demanda. Nesse sentido, a educação deveria ser voltada somente para as áreas onde houvesse maior oferta de vagas e/ou menor demanda profissional (cursos técnico-profissionais), isto é, deveria ser uma educação voltada unicamente para o mercado de trabalho, e não para a cidadania. Sob esse ponto de vista, os estudantes formados no ensino superior por meio FIES e que não conseguem emprego seriam um estorvo para a sociedade, pois além de desempregado, estaria também endividado, ao contrário do estudante do ensino técnico-profissionalizante, que já sairia supostamente empregado da escola técnica e, dessa forma, seria um membro produtivo e útil à sociedade.

Por fim, a análise não estaria adequada à proposta sem que se mencionasse a noção de interdiscurso e como ela se apresenta no *corpus* selecionado. Como já foi tratado em outro momento da pesquisa, o interdiscurso constitui-se por elementos exteriores em relação à Formação Discursiva com a qual o sujeito discursivo se identifica, tais elementos, que são dizeres e saberes, conformam certas formulações discursivas concretizadas em algum momento anterior à Formação Discursiva dentro da qual o sujeito profere seu discurso. Grosso modo, o interdiscurso compõe redes de sentido que são ativadas durante o processo de produção do discurso e nem sempre tal ativação é consciente (ORLANDI, 1999).

Em relação às sequências discursivas que fazem parte da análise, é possível identificar alguns elementos **interdiscursivos** que irrompem do discurso analisado e remetem a sentidos construídos previamente e que são retomados, resinificados e replicados a partir da filiação ideológica do sujeito discursivo. Primeiramente, e mais fácil de identificar, observa-se a valorização do ensino técnico-profissional, que remonta à política varguista do Estado Novo, de inspiração fascista, com a implementação do **ensino industrial** e do **ensino comercial**, passando pelos teóricos da Escola Nova, de filiação liberal, os quais influenciaram a educação brasileira durante a primeira redemocratização e buscavam um equilíbrio entre a vida social do estudante e sua preparação para o trabalho em um mundo capitalista e, por fim, a valorização e incentivo da ampliação do ensino profissionalizante esteve presente durante o período da Ditadura Militar, o qual se iniciou com o golpe de 1964, que viam o ensino técnico como uma solução para a demanda de profissionais no mercado de trabalho.

Outro dizer do Ministro da Educação também se coaduna com alguns sentidos oriundos do período da Ditadura Militar. Quando os militares chegaram ao poder, estavam ocorrendo diversos protestos de estudantes universitários, muitas vezes em conjunto com os trabalhadores e sindicatos, alinhados à esquerda política. Assim sendo, ao se contrapor aos professores das escolas públicas e aos sindicatos, entende-se uma retomada de um já-dito que foi historicamente construído na ditadura militar, as tensões entre direita e esquerda, que remontam à luta de classes, em uma perspectiva marxista.

Em conjunto a esta contraposição aos universitários, professores e sindicatos, está o sentido de que a **universidade é para poucos**. Durante o governo militar, havia o problema da falta de vagas nas universidades públicas e, em vista dessa crise, o Ministério da Educação e Cultura realizou uma série de acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *Agency for International Development* (AID), dos Estados Unidos da América. Tais acordos ficaram conhecidos como MEC-USAID e consistiam na concessão de bolsas de estudo e auxílio de verbas por parte do governo dos EUA à educação brasileira (RIBEIRO, 1993).

Entretanto, tais acordos não obtiveram o efeito esperado no suprimento de vagas para o ensino superior e foi instituído o vestibular classificatório como meio de ingresso na Universidade, tornando o ensino superior **para poucos** (RIBEIRO, 1993). Assim, o sentido que fora construído em um contexto histórico específico foi retomado e atualizado nos dizeres de Milton Ribeiro, para quem a **universidade deve ser para**

**poucos**, mas não em virtude da falta de vagas, cuja a oferta aumentou com a ampliação do FIES, e sim “no sentido de ser útil a sociedade”, como afirmou o ministro em seus dizeres.

Como foi possível observar na sequência de SDs analisadas nesse bloco, a forma-sujeito dominante da Formação Discursiva mantém-se aquela ligada à Formação Ideológica dita liberal, relativa à autodenominação do governo bolsonarista e que aparece também na sequência anterior de SDs. Essa forma-sujeito liberal é identificada pelo sujeito discursivo, no caso, o sujeito porta-voz do referido governo e da referida Formação Ideológica no contexto da pandemia de COVID-19. Além da forma-sujeito dominante, o sujeito-porta voz transita para outras formas-sujeito dentro da Formação Discursiva por meio da tomada de posição em torno de saberes importados do interdiscurso, como o sentido de que o ensino superior deve ser para poucos, ideia essa que remonta às políticas educacionais do Estado Novo e da Ditadura Militar no Brasil. Por outro lado, há também uma contraidentificação do sujeito porta-voz com o interdiscurso que irrompe involuntariamente dentro da Formação Discursiva e que deve ser acomodado à forma-sujeito dominante, isto é, o sentido de que o FIES havia sido um programa de sucesso do governo anterior, ao qual ele se opõe.

Nesse sentido, o sujeito porta-voz se contraidentifica com a forma-sujeito e marca isso na Forma discursiva com o argumento de que, embora o referido programa de financiamento universitário seja útil, depois que o estudante termina o curso, ele fica endividado e não consegue pagar porque não tem emprego, assim sendo, o ensino superior, não obstante o sucesso do FIES, deveria ser para poucos, ou seja, o interdiscurso, ainda que introduza a tensão e o contraditório, retorna para o locutor e se torna constituinte da Formação Discursiva, em um sentido atualizado/remodelado, em concordância com a forma-sujeito dominante, de teor elitista.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa dissertação, buscou-se perceber de que forma os dizeres de Milton Ribeiro acerca da educação pública no Brasil, durante o período da pandemia de COVID-19, foram produzidos e veiculados, a partir de uma seleção de sequências retiradas de declarações, pronunciamentos e entrevistas do Ministro da Educação, em conjunto com a replicação desses dizer por parlamentares alinhados ao governo bolsonarista.

Com base nisso, e de uma maneira geral, foi possível identificar alguns efeitos de atualização e naturalização de sentidos, como a ideia de que os professores não trabalharam durante o período pandêmico e atrapalharam o retorno às aulas presenciais em virtude de uma suposta pressão exercida por sindicatos, originada pela aversão destes grupos ao governo federal. Outro efeito de sentido que também foi sendo naturalizado por meio dos dizeres do ministro e que foi **desnaturalizado** pela análise é o de que a **universidade é para poucos** e que, portanto, os investimentos do Ministério da Educação deveriam se focar no ensino médio profissionalizante em detrimento das universidades públicas. É esperado que os discursos produzidos em condições de grandes tensões sociais e políticas procurem trazer propostas e ideias para que haja um retorno à *normalidade*.

No caso das sequências discursivas analisadas, percebe-se a defesa da volta às aulas presenciais, ou seja, o retorno à *normalidade* escolar, projeta-se não apenas como um regresso ao cotidiano pré-pandemia, mas a um já-dito que se remete a características que estiveram presentes na educação pública brasileira ao longo de toda a sua história, como o ensino voltado para a instrução das classes mais baixas à obediência às autoridades instituídas e um ensino superior voltado apenas às elites e, posteriormente, à promoção do ensino técnico-profissional como saída para o desemprego entre os jovens da classe trabalhadora. Em outras palavras, as sequências discursivas apresentadas evocam discursos “sem memória”, pois já foram ditos e universalizados, e surgem no discurso como “pré-construídos” (COURTINE, 2016). Dentro dessa perspectiva, a Análise de Discurso mantém o papel de resgatar a memória histórica, desnaturalizando a existente confusão entre passado e presente, assim como entre a realidade histórica e a subjetividade dos locutores.

A análise das sequências discursivas selecionadas e seus efeitos produzidos foram levadas a cabo segundo um arcabouço teórico mobilizado para tal e que se

mostrou bastante útil e coerente com a proposta. Compreende-se que as sequências discursivas fazem parte de um todo discursivo, o qual é chamado de Formação Discursiva. A Formação Discursiva é composta por um complexo de saberes dispostos em uma conjuntura social, histórica e ideológica dada, ou seja, os saberes correspondem às condições de produção do discurso. É por meio da identificação com alguns desses saberes que um sujeito se torna sujeito do discurso. Após a mobilização desses saberes em uma determinada Formação Discursiva, o sujeito passa a se identificar com uma forma-sujeito, a qual é fundamentada pela ideologia, disposta por meio de estruturas que reproduzem interesses de classe.

Tal forma-sujeito, por meio da qual um sujeito empírico se torna sujeito discursivo, pressupõe uma posição do sujeito dentro da Formação Discursiva, tal posição é chamada de posição dominante. Entretanto, ademais da posição dominante, o sujeito toma várias outras posições dentro da Formação Discursiva em referência à posição dominante, à qual ele tende a retornar. As diferentes posições tomadas pelo sujeito na construção do intradiscurso são reguladas pela relação que ele mantém com a ideologia, ou com as Formações Ideológicas dispostas em uma conjuntura histórica dada. Haja vista que toda conjuntura histórica reproduz uma tensão entre grupos sociais, o sujeito pode se identificar e contraidentificar com diferentes forma-sujeitos, sem que ocorra um rompimento radical com a Formação Discursiva que o domina.

A tomada de posição dentro da Formação Discursiva não ordena apenas o intradiscurso, isto é, os saberes que são próprios da Formação Discursiva que domina o sujeito, mas também entrecruza esses saberes com outros saberes que não fazem parte dela imediatamente, ou seja, que fazem parte de Formações Discursivas interligadas entre si, mas que lhe são externas e, em determinado momento, passam a integrá-la, possibilitando novas tomadas de posição do sujeito dentro da Formação Discursiva. A isso, denomina-se interdiscurso, o qual regula o processo de produção do discurso.

Nesta dissertação, em razão da abordagem que analisa as sequências discursivas a partir dos eixos de rememoração e comemoração, o conceito de interdiscurso está intrinsicamente ligado ao de memória discursiva. Como já mencionado, uma Formação Discursiva é constituída a partir de dois eixos, o interdiscurso, que seria um eixo vertical, no qual estaria contido a memória discursiva, ou seja, tudo que já foi dito anteriormente sobre um tema qualquer e o intradiscurso,

que representa o eixo horizontal, no qual ocorre a formulação do discurso em uma conjuntura histórica. O eixo vertical (interdiscurso) é diacrônico e, por ser memória, determina as possibilidades de dizer o discurso, por outro lado, o eixo horizontal (intradiscurso) é sincrônico e determina o que seria relevante de se dizer no momento de produção do discurso, isto é, na conjuntura materialmente determinada pela história, pela sociedade e pela ideologia. Nas análises apresentadas, toma-se as diferentes posições do sujeito na Formação Discursiva como o ponto de convergência que une os saberes dos dois eixos: do interdiscurso e do intradiscurso.

Nesse sentido, trabalhou-se com a forma-sujeito autodenominada pelo sujeito-discursivo como *liberal*, com a qual ele se identifica, em uma conjuntura cuja a historicidade específica é a de um governo buscando conferir soluções para problemas relacionados à educação pública no Brasil durante a pandemia de COVID-19. Pode-se resumir esses problemas em dois blocos, de acordo com as sequências discursivas selecionadas para a análise. Primeiramente, há a questão do retorno às aulas presenciais antes de declarado o término da pandemia e, em segundo lugar, há a questão do investimento em universidades públicas e abertura de vagas no ensino superior em geral.

Para analisar essas questões e a maneira como elas surgem no discurso, utilizou-se o conceito de sujeito-porta-voz. Apesar de estar originalmente ligado a um contexto revolucionário, de quebra de um *status quo*, no qual um homem se encontra autorizado a falar em nome de um grupo, unindo ressonâncias individuais em um único discurso coeso, acredita-se que é possível alargar o conceito para abranger outros contextos além do estritamente revolucionário.

Portanto, o ex-ministro Milton Ribeiro é apresentado na análise como sujeito porta-voz do governo de Bolsonaro no que tange às questões acerca da educação durante o momento pandêmico. Enquanto tal, por meio de seus dizeres, o sujeito porta-voz exerce o poder político, institui lugares de autoridade e produz efeitos de verdade. Na qualidade de sujeito discursivo homem de Estado, o porta-voz remete-se constantemente à memória discursiva do cargo, isto é, ao interdiscurso e exerce o poder por meio de dizeres que se institucionalizam no intradiscurso, segundo a conjuntura. Desse modo, Milton Ribeiro atua como sujeito-porta-voz quando se propõe a falar em nome do governo e da sociedade brasileira, buscando demonstrar de que maneira a educação pública no Brasil deve ser gerida.

Considerando-se que as Formações discursivas possuem historicidade própria e que as condições históricas são expressões de conflitos entre grupos sociais, a estratégia discursiva adotada nas sequências discursivas analisadas é a da criação do efeito de sentido de um **nós**, o qual representa o porta-voz e o governo, junto com os pais insatisfeitos com o fechamento das escolas dos filhos durante o período pandêmico, e **os outros**, identificados como os professores e sindicatos de educação, os quais seriam o grupo antagônico aos interesses ideológicos do sujeito do discurso, tanto em relação à questão do retorno às aulas presenciais, a qual é abordado na primeira seleção de SDs, quanto no que diz respeito ao investimento em ensino técnico-profissional em detrimento do ensino superior, que é tratado na segunda seleção de SDs. No processo discursivo da criação desse **nós e os outros**, o sujeito porta-voz também assume a posição discursiva de **profeta, dirigente e homem de estado**, pois cria o imaginário de que a situação presente da educação pública Brasileira é insatisfatória, ao mesmo tempo que projeta um ideal de um ensino público melhor em um futuro, missão da qual ele estaria investido pela autoridade de ditar o que deveria ser feito para tal.

Por fim, considera-se as sequências discursivas analisadas tanto pela rememoração, naquilo que se refere à memória discursiva, isto é, do interdiscurso, o qual, no caso da presente dissertação, remete-se às regularidades de todos os saberes acumulados anteriormente acerca do ensino público, que são retomados, atualizados e organizados em regularidades de efeitos de sentido, quanto pela comemoração, que diz respeito à dimensão sincrônica ou conjuntural. A comemoração surge de um desejo social ou político de pertencimento, de uma necessidade de buscar uma identidade em comum em momentos de tensão, principalmente entre grupos sociais. Nesse sentido, a comemoração está mais ligada à elaboração do intradiscurso, haja vista que os saberes são mobilizados por ela no sentido de buscar ideias e ideais afins para a criação de um coletivo ou, em outras palavras, uma Formação Ideológica, a partir da qual os sujeitos, pertencentes a essa comunidade imaginária possam ser subjetivados em sujeitos de discurso.

Nas análises apresentadas, a **rememoração** está mais presente nos dizeres do ex-ministro Milton Ribeiro, quando ele se refere à questão do investimento no ensino técnico-profissionalizante em detrimento das universidades públicas, pois tal assunto está plasmado na memória discursiva da educação brasileira, já tendo sido defendida pelos governos do Estado Novo e da Ditadura Militar. Em contrapartida, a

**comemoração** surge nas sequências discursivas quando se toca no assunto da reabertura das escolas e retorno das aulas presenciais na rede pública de ensino, haja vista que esse é um contexto novo na história da educação do país, ocasionado pela pandemia de COVID-19, portanto, era necessário a criação de novos sentidos, dentro da Formação Discursiva, que suprissem a necessidade dos apoiadores do governo bolsonarista de se unirem em torno de uma identidade em comum, que vai sendo construída por meio dos dizeres de Milton Ribeiro e contra a alteridade, representada pelos professores e sindicatos da educação, reconhecidos como antagonistas dessa nova identidade imaginária.

Em conclusão, tendo em vista que a presente dissertação foi redigida por meio do referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso franco-brasileira e as análises apresentadas fundamentadas, sobretudo, no conceito de Formação Discursiva, que foi cunhado por Foucault; desenvolvida por Pêcheux e retomada por Orlandi e Indursky, concorda-se, aqui, com a assertiva desta última: “Julgo, pois, que a FD merece que lutemos por ela” (INDURSKY, 2005).

Para além dessa luta conceitual da Formação Discursiva no âmbito da Análise de Discurso, é necessário que se lute por uma FD relacionada à educação inclusiva como um todo, acima de ideias mesquinhas de ordem utilitária e mercadológica, e que informe discursos a partir da memória de educadores como Paulo Freire e não que retome dizeres de uma época da história brasileira na qual a boa educação escolar e universitária era privilégio de uma elite. Precisamos de uma educação que esteja acima de discursos de ódio e de arranjos populistas do “**nós** contra **eles**”, que seja para todos e que não veja o professor como um pária da sociedade, e sim que valorize o seu trabalho.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, I. **TV Brasil: algo novo no ar**. 1. ed. Florianópolis: [s. n.], 2012.
- ALTHUSSER, L. **Freud e Lacan, Marx e Freud**. Tradução de Walter José Evangelista. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 1. ed. Lisboa: Presença: Martins Fontes, 1974.
- AMARAL, D. P. O Programa Universidade para Todos e o acesso ao ensino superior: diferentes discursos, difíceis consensos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – EDUCAÇÃO NO BRASIL: O BALANÇO DE UMA DÉCADA, 33., 2010, Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2010.
- FRAGILIDADES dos protocolos sanitários são identificadas na volta das aulas presenciais. **Jornal da USP**, 22 mar. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/fragilidades-dos-protocolos-sanitarios-identificadas-na-volta-das-aulas-presenciais/>. Acesso em: 23 mar. 2022.
- COSTA, J. F. A. Quem é o cidadão de bem? **Psicologia USP**, São Paulo, v. 32, p. e190106, 2021.
- COURTINE, J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Paulo: EdUFSCar, 2009.
- COURTINE, J. J. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em análise do discurso. *Policromias*, v. 1, n. 1, p. 14-35, jun. 2016.
- DASCAL, M.; BORGES NETO, J. Do que trata a linguística, afinal? **Histoire, Epistemologie, Language**, v. 13, n. 1, p. 13-50, 1991.
- DELA-SILVA, S. C.; SANTOS, R. G. A mídia e os dizeres sobre o professor no Brasil: uma análise do discurso jornalístico. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 28, n. 57, p. 299-317, 2018.
- DEPUTADO afirma que professores da educação infantil não querem voltar a trabalhar; entidades repudiam. **O Município**, 11 ago. 2020. Disponível em: <https://omunicipiojoinville.com/deputado-afirma-que-professores-da-educacao-infantil-nao-querem-voltar-trabalhar-entidades-repudiam/>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- DIAS, C.; COUTO, O. As redes sociais na divulgação e formação do sujeito do conhecimento: compartilhamento e produção através da circulação de ideias. **Linguagem e Discurso**, v. 11, n. 3, p. 631-648, 2011.
- FERREIRA, M. C. L. O caráter singular da língua no discurso. **Organon**, Instituto de Letras/UFGRS, v. 17, n. 35, p. 189-200, 2003.

FONSECA, A. D.; SILVA, S. L. A. da. O neoliberalismo em tempos de pandemia: o governo Bolsonaro no contexto de crise da covid-19. **Ágora**, v. 22, n. 2, p. 58-75, 2020.

FOUCAULT, M. (1969). **A arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1971.

G1. Ministro da Educação defende que universidade seja 'para poucos'. **G1 Educação**, São Paulo, 10 ago. 2021a. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml>. Acesso em: 29 mar. 2022.

G1. Ministro da Educação diz que diploma de universidade não adianta porque não tem emprego. **G1 Piracicaba e Região**, São Paulo, 21 ago. 2021c. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2021/08/21/ministro-da-educacao-diz-que-diploma-de-universidade-nao-adianta-porque-nao-tem-emprego.ghtml>. Acesso em: 29 mar. 2022.

G1. Ministro da Educação visita Taubaté para inauguração de escola cívico-militar. **G1 Vale do Paraíba e Região**, São Paulo, 23 ago. 2021b. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2021/08/23/ministro-da-educacao-visita-taubate-para-inauguracao-de-escola-civico-militar.ghtml>. Acesso em: 29 mar. 2022.

INDURSKY, F. AAD-69: o marco histórico de um discurso fundador. **Línguas e instrumentos linguísticos**, Campinas, SP, n. 44, p. 157-173, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8657797/21805>. Acesso em: 29 mar. 2022.

INDURSKY, F. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO: MAPEANDO CONCEITOS, CONFRONTANDO LIMITES, 2., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2005. p. 1-11.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. *In*: MITTMANN, S.; CAZARIN, E.; GRIGOLETTO, E. (Org.). **Práticas discursivas e identitárias**: sujeito e língua. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

JOVEM PAN vende discurso negacionista de ministro da Educação. Professores rebatem. RBA, São Paulo, 21 jul. 2021. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2021/07/jovem-pan-vende-discurso-negacionista-de-ministro-da-educacao-professores-rebatem/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

KLEIN, E. J. C.; KLEIN, G. V. C. A circulação do discurso perito em fluxos de desinformação sobre COVID-19 no WhatsApp. **Matraga**, v. 28, n. 53, p. 282-297, maio/ago. 2021.

LEITE, S. **Páginas de História do Brasil**. São Paulo: Nacional, 1937.

MARIANI, B. Discurso e instituição: a imprensa. **Rua (UNICAMP)**, Campinas, SP, v. 5, p. 47-62, 1999.

MARIANI, B. **O PCB e a imprensa**: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Unicamp, 1998.

MIRAGLIA, P.; RIZZI, R. Uma avaliação dos resultados do sistema de cotas nas universidades públicas. **Jornal nexo**, 23 fev. 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/02/23/Uma-avalia%C3%A7%C3%A3o-dos-resultados-do-sistema-de-cotas-nas-universidades-p%C3%BAblicas>. Acesso em: 29 mar. 2022.

MONTEIRO, F. D. da S. **Fake news**: estratégias discursivas e de memória utilizadas nas redes sociais durante o embate político-eleitoral no Brasil de 2018. 120 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

MORNING SHOW. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (10 min). Publicado por Jovem Pan. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=1&v=n7bFBb4Lf6E&feature=emb\\_logo&ab\\_channel=MorningShow](https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=n7bFBb4Lf6E&feature=emb_logo&ab_channel=MorningShow). Acesso em: 29 mar. 2022.

OLIVEIRA, B. R. de; SILVA, E. G. Eleição presidencial de 2018: o funcionamento do lugar discursivo do porta-voz na campanha de três candidatos. **Fólio – Revista de Letras**, v. 12, p. 489-513, 2020.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. Exterioridade e ideologia. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 30, p. 27-34, 1996.

PÊCHEUX, M. A Análise do Discurso: três épocas. *In*: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1990a.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 7-24, 1990b.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 5. ed. Traduzido por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014.

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

PÊCHEUX, M. **Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso**. Tradução de Eni P. Orlandi. **Escritos**, Campinas, n. 4, maio, 1999.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. **Há uma via para a Linguística fora do logicismo e do sociologismo?** São Paulo: Labeurbe/Unicamp, 1998.

QUEVEDO-CAMARGO, G; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? **Ensino e Tecnologia em Revista**, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017.

RAVANCHE, G. O bolsonarismo sustenta a Jovem Pan? A resposta é complicada. **UOL**, 24 jun. 2022. Disponível em: <https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/mercado/o-bolsonarismo-sustenta-jovem-panresposta-e-complicada-82981>. Acesso em: 5 jul. 2022.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 4, p. 15-30, fev./jul. 1993.

ROSSI, Marina. Ministro da Educação atribui demora para retomada das aulas presenciais a “embates” com sindicatos e professores. **El País**, São Paulo, 19 out. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-10-20/ministro-da-educacao-atribui-demora-para-retomada-das-aulas-presenciais-a-embates-com-sindicatos-e-professores.html>. Acesso em: 29 mar. 2022.

SCHNEIDERS, C. M. O funcionamento da paráfrase discursiva: constituição do sujeito e dos sentidos na produção do conhecimento dos anos de 1950. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 43, p. 997-1011, 2013.

SEM CENSURA. Apresentado por Marina Machado. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (58 min). Publicado por TV Brasil. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=6JyH4faRwpY&ab\\_channel=TVBrasil](https://www.youtube.com/watch?v=6JyH4faRwpY&ab_channel=TVBrasil). Acesso em: 29 mar. 2022.

SERRANI, S. M. **A linguagem na pesquisa sociocultural**: um estudo da repetição na discursividade. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

SILVA, Antoniel Guimarães Tavares; MENDES, Laurianne Guimarães. Estratégias discursivo-políticas no programa Morning Show da rádio Jovem Pan. **Espaço Acadêmico**, v. 22, n. 234, p. 257-268, maio/jun. 2022.

SILVA, J. A. L. da. Quem recebe até três salários mínimos é quem mais paga impostos no Brasil. **InfoMoney**, São Paulo, 14 ago. 2014. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/minhas-financas/injusto-quem-recebe-ate-tres-salarios-minimos-e-quem-mais-paga-impostos-no-brasil/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SOUZA, S. A. F. **Análise de discurso**: procedimentos metodológicos. Manaus, AM: Censur, 2014.

SURDI, M. I.; LUZ, M. N. S.; SURDI, M. S. Representações sobre o sujeito-professor no contexto de pandemia: o que os memes têm a nos dizer. *In*: PETRI,

V. *et al.* (Org.). **Ditos e não-ditos**: discursos da, na e sobre a pandemia. Campinas: Pontes, 2021. p. 47-68.

UOL EDUCAÇÃO. Só o professor não quer trabalhar na pandemia, diz Ricardo Barros. **UOL Educação**, 20 abr. 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/20/ricardo-barros-governo-critica-professores.htm>. Acesso em: 29 mar. 2022.

XAVIER, C. Pronunciamento de ministro da Educação gera reação a contradições, **Vermelho**, Brasília, 20 jul. 2021. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2021/07/20/pronunciamento-de-ministro-da-educacao-gera-reacao-a-contradicoes/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

VENTURINI, M. C. O sujeito porta-voz é sempre um nós em construção? **Alfa: Revista de Linguística**, v. 56, p. 293-308, 2012.

WHO. **Coronavirus disease 2019 (COVID-19)**: Situation Report – 94. Genebra: WHO, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200423-sitrep-94-covid-19.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2022.