

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

LAVOISIER ALMEIDA DOS SANTOS

**O ANTIGO DISCURSO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA TELA:  
memória e silenciamento**

Maceió  
2020

LAVOISIER ALMEIDA DOS SANTOS

**O ANTIGO DISCURSO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA TELA:  
memória e silenciamento**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Linguística e Literatura.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

Maceió  
2020

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S237a Santos, Lavoisier Almeida dos.

O antigo discurso do novo ensino médio na tela : memória e silenciamento /  
Lavoisier Almeida dos Santos. – 2020.  
181 f. : il. color.

Orientadora: Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.

Tese (doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas.  
Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió,  
2020.

Bibliografia. f. 174-181.

1. Novo ensino médio. 2. Educação dual. 3. Análise do discurso. I. Título.

CDU: 81'42



## TERMO DE APROVAÇÃO

**LAVOISIER ALMEIDA DOS SANTOS**

Título do trabalho: “O ANTIGO DISCURSO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA TELA: MEMÓRIA E SILENCIAMENTO”

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTOR em LINGÜÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

Profa. Dra. Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia (UFPR)

Profa. Dra. Ana Zandwais (UFRGS),

Profa. Dra. Belmira Rita da Costa Magalhães (PPGLL/Ufal)

Prof. Dr. Sóstenes Ericson Vicente da Silva (PPGLL/Ufal)

Maceió, 17 de dezembro de 2020.

À minha voinha Lourdes!  
Infelizmente, *in memoriam*.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria Cristina, por todo o amor, por toda a dedicação, por todas as noites de sono. Por ter sacrificado tudo para educar a mim e a meus irmãos. Mainha, à senhora, todo meu amor de filho, toda a minha dedicação e admiração.

A meu pai, Luiz Almeida, que, juntamente com a dona Cristina, decidiu sair da segurança e da tranquilidade de nossa terrinha, Murici, para buscar melhores condições de vida e outras possibilidades para o futuro dos seus filhos na capital, Maceió. Muito obrigado pela ousadia, pelos sacrifícios, pelo carro que vendeu para pagar a minha escola e a de meus irmãos. Ao senhor também, todo meu amor de filho, toda a minha dedicação e admiração.

A meu irmão Luiz Alex, pelo apoio e camaradagem, e à sua companheira Renata Botelho. Agradeço a vocês pelo dom de nossa Alexia. A meu irmão e compadre Laedson Carlos, meu xará das letras, e à minha comadre Luciana Lima, pela dádiva de nossa Ana Luísa, anjo azul que ilumina nossas vidas. À minha irmã Layane Regina. Obrigado pelo dom de nossa Melissa. A vocês, meu generoso coração de irmão.

A todos os meus sobrinhos e sobrinhas, flores delicadas que brotaram no jardim de meu coração.

À minha esposa Thâmara Gomes, companheira nas labutas e nos desafios do cotidiano. Obrigado pela amizade, pela partilha da existência, pela paciência. Estamos grávidos! Obrigado por dividir comigo essa experiência da gestação de nosso Theo Vinícius que ainda nem chegou e já enche meu coração com alegrias, medos, ansiedades, amor e esperança.

Ao camarada professor Dr. Valci Melo, pelos constantes diálogos, interlocuções teóricas e projetos partilhados. No dia 13 de agosto de 2016, ao me ligar para avisar do edital de seleção do PPGLL-UFAL, você se tornou uma peça central para construção desta tese. Obrigado pela presença constante.

À professora Dra. Maria Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante, pela militância, amizade, disponibilidade e contribuições teóricas nas disciplinas cursadas e na orientação desta pesquisa. Agradeço imensamente por sua abertura para o diálogo e pela forma que conduziu a construção deste trabalho. Aviso que nossa relação teórica e fraterna não se encerra por aqui.

Ao professor Dr. Sóstenes, pela participação da banca de qualificação, pela leitura cuidadosa e por todas as sugestões para construção final deste texto. Quero registrar, aqui, que as disciplinas que cursei com você, no PPGLL-UFAL, foram fundamentais para o desenho e desenvolvimento teórico-analítico desta pesquisa.

À professora Dra. Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia, pelas discussões, observações, apontamentos teóricos e sugestões na banca de qualificação desta pesquisa. Sua leitura atenta trouxe grandes contribuições para a consolidação de nossa investida teórico-analítica. Profa. Dra. Gesualda, obrigado por sua generosidade.

À professora Dra. Belmira Magalhães, por aceitar participar da banca de defesa desta tese. Obrigado pela disponibilidade, pelas discussões na disciplina “Discurso e ontologia” e por ter me acolhido no GEDOM, desde a minha entrada no curso de doutorado do PPGLL-UFAL.

À professora Dra. Ana Zandwais, pelas contribuições teóricas e por aceitar avaliar esta tese. É uma alegria tê-la em nossa banca de defesa.

Aos professores do PPGLL-UFAL, pelas disciplinas ofertadas, pelo compromisso com a pesquisa e a construção do conhecimento em nosso estado.

Ao professor Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho, pelas contribuições teóricas e por ter me acolhido para realização do estágio docente no curso de Letras da FALÉ.

Aos colegas de turma e do GEDON, pelas conversas, pelas partilhas teóricas e existenciais.

À Secretaria de Estado da Educação, do Esporte, e da Cultura de Sergipe, pela licença a mim concedida para realização deste curso de doutorado.

A CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo auxílio material nesses anos de curso.

Aos amigos que a história reservou para mim, pela alegria fraterna e pelos incentivos.

Ao mar que, em seu movimento dialético, me ensina seguir em frente em meio aos desafios históricos impostos à existência.

A Deus, pela vida e suas vibrações positivas!

O meu nome é Severino,  
como não tenho outro de pia.  
Como há muitos Severinos,  
que é santo de romaria,  
deram então de me chamar  
Severino de Maria.  
Como há muitos Severinos  
com mães chamadas Maria,  
fiquei sendo o da Maria  
do finado Zacarias.

Mas isso ainda diz pouco:  
há muitos na freguesia,  
por causa de um coronel  
que se chamou Zacarias  
e que foi o mais antigo  
senhor desta sesmaria.

Como então dizer quem falo  
ora a Vossas Senhorias?  
Vejamos: é o Severino  
da Maria do Zacarias,  
lá da Serra da Costela,  
limites da Paraíba.

Mas isso ainda diz pouco:  
se ao menos mais cinco havia  
com nome de Severino  
filhos de tantas Marias  
mulheres de outros tantos  
já finados, Zacarias,  
vivendo na mesma serra  
magra e ossuda em que eu vivia.

Somos muitos Severinos  
iguais em tudo na vida,  
morremos de morte igual,  
mesma morte severina:  
que é a morte de que se morre  
de velhice antes dos trinta,  
de emboscada antes dos vinte,  
de fome um pouco por dia  
(de fraqueza e de doença  
é que a morte severina  
ataca em qualquer idade,  
e até gente não nascida)

**MORTE VIDA SEVERINA**  
**(João Cabral de Melo Neto)**

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo, a partir da Análise do Discurso de filiação pecheutiana com interlocução teórica lukacsiana e bakhtiniana e, por isso, ancorada no materialismo histórico-dialético, analisar o discurso do Novo Ensino Médio transmitido à população brasileira por meio de propagandas governamentais, exibidas nos canais abertos da grande mídia televisiva do Brasil. Aponta-se, como resultado central da análise discursiva realizada neste trabalho, que o discurso do Novo Ensino Médio não é novo, ele já nasce velho, pois é a materialização do antigo discurso da educação dualista que endossa o projeto burguês para manutenção da sociedade de classes no Brasil. Esse antigo discurso do Novo Ensino Médio ativa, então, uma memória discursiva que nos remete a outras reformas educacionais que, em dados momentos da história brasileira, propuseram semelhante materialidade. Sendo assim, o discurso, em tela, constitui-se essencialmente como um discurso político que, se inscrevendo ideologicamente no modo de produção capitalista, tenta silenciar e harmonizar a luta de classes para manutenção do *status quo* do capital no Brasil, funcionando, dessa forma, como uma estratégia política das elites econômicas brasileiras para preservação do modelo de sociabilidade burguesa com a crescente exploração do trabalho pelo capital, do proletariado pela burguesia industrial/empresarial.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio. Educação dual. Análise do Discurso. Sujeito.

## ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the discourse of the Brazilian New High School (*Novo Ensino Médio*) conveyed to the population through governmental advertisements. Those announcements are shown on mainstream free-to-air television channels in Brazil. This research is done based on the Peuchetian discourse analysis with a Lukacsian and Bakhtinian theoretical dialogue and, therefore, guided by historical-dialectical materialism. One of the central results that this dissertation points out is that the discourse of New High School is not new. It is already born old, because it is the materialization of the old discourse of dualist education that endorses the bourgeois project for the maintenance of class society in Brazil. Thus, the old discourse of the New High School triggers a discursive memory that refers us to other educational reforms that, in certain moments of Brazilian history, proposed a similar materiality. Consequently, this discourse is essentially a political discourse ideologically inscribed in the capitalist mode of production that tries to silence and harmonize the class struggle to maintain the *status quo* of capital in Brazil. So, it works as a political strategy of the Brazilian economic elites to preserve the bourgeois sociability model with the growing exploitation of labor by the capital, of the proletariat by the industrial/business bourgeoisie.

**Keywords:** New High School. Dual education. Discourse Analysis. Subject.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo, a partir del análisis del discurso de la afiliación pecheutiana con la interlocución teórica lukacsiana y bakhtiniana y, por tanto, anclado en el materialismo histórico-dialéctico, analizar el discurso de lo Nuevo Bachillerato (Novo Ensino Médio) transmitido a la población brasileña a través de las publicidades gubernamentales mostradas en los canales abiertos de la televisión brasileña. Como resultado central del análisis discursivo realizado en este trabajo, se indica que el discurso del Nuevo Bachillerato no es nuevo, nace viejo, ya que es la materialización del viejo discurso de la educación dualista que avala el proyecto burgués para el mantenimiento de la sociedad de clases en Brasil. Este viejo discurso del Nuevo Bachillerato activa una memoria discursiva que nos lleva a otras reformas educativas que, en algunos momentos de la historia brasileña, propusieron similar materialidad. Así, el discurso en pantalla/tela se constituye esencialmente como un discurso político que, inscribiéndose ideológicamente en el modo de producción capitalista, intenta silenciar y armonizar la lucha de clases para mantener el status quo del capital en Brasil, actuando como estrategia política de las élites económicas brasileñas para preservar el modelo de sociabilidad burguesa con la creciente explotación del trabajo por el capital, del proletariado por la burguesía industrial/empresarial.

**Palabras-claves:** Nuevo Bachillerato. Educación dualista. Análisis del Discurso. Sujeto.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 – Jovem explicando aos colegas sobre o Novo Ensino médio..... | 55  |
| Figura 2 - Propaganda do Novo Ensino Médio que acontece na rua.....    | 145 |
| Figura 3 – Família apresentada em uma das propagandas.....             | 146 |
| Figura 4 - Propaganda do Novo Ensino Médio que acontece na rua.....    | 149 |
| Figura 5 – Quadro verde escrito a giz em uma das propagandas.....      | 150 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|        |                                                                  |
|--------|------------------------------------------------------------------|
| AAD    | Análise Automática do Discurso                                   |
| AD     | Análise do Discurso                                              |
| BNCC   | Base Nacional Comum Curricular                                   |
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior      |
| FALE   | Faculdade de Letras                                              |
| FIES   | Fundo de Financiamento Estudantil                                |
| FD     | Formação discursiva                                              |
| FI     | Formação ideológica                                              |
| FUNDEB | fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica             |
| GEDON  | Grupo de Estudos em Discurso e Ontologia                         |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Base da Educação                             |
| MEC    | Ministério da Educação                                           |
| MP     | Medida Provisória                                                |
| PCN    | Parâmetros Curriculares Nacionais                                |
| PNE    | Plano Nacional de Educação                                       |
| PPGLL  | Programa de Pós Graduação em Linguística e Literatura            |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos                                 |
| REUNI  | Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| SD     | Sequência Discursiva                                             |
| UFAL   | Universidade Federal de Alagoas                                  |

## SUMÁRIO

|         |                                                                                                                                                                             |     |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1       | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                                                      | 15  |
| 2       | <b>ANÁLISE PECHUTIANA DO DISCURSO NO BRASIL: ATRASO TEÓRICO, FIDELIDADE A MICHEL PÊCHEUX OU ATUALIDADE DE UM DESLOCAMENTO NO CAMPO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS?.....</b> | 23  |
| 2.1     | O movimento teórico de releituras na França e o surgimento da AD pecheutiana.....                                                                                           | 27  |
| 2.2     | O contexto epistemológico do estruturalismo e o surgimento do projeto teórico pecheutiano.....                                                                              | 35  |
| 2.3     | A construção do projeto teórico de uma disciplina de interpretação.....                                                                                                     | 43  |
| 2.4     | A AD pecheutiana na Universidade Federal de Alagoas: atualidade e ressignificação de um deslocamento teórico no campo das ciências humanas e sociais.....                   | 59  |
| 3       | <b>A FUNÇÃO SOCIAL DO ESTADO MODERNO: UM OLHAR DISCURSIVO PARA O CASO BRASILEIRO.....</b>                                                                                   | 67  |
| 3.1     | O surgimento do Estado moderno brasileiro e a consolidação do projeto societário do capital.....                                                                            | 71  |
| 3.2     | A crise política brasileira e a reorganização do capital no Brasil: a estabilização da ordem neoliberal no séc. XXI.....                                                    | 82  |
| 3.3     | O Estado brasileiro enquanto <i>lócus</i> de políticas públicas para reorganização do capital em crise: as condições de produção do discurso do Novo Ensino Médio.....      | 86  |
| 4       | <b>ENSINO MÉDIO NO BRASIL: PROJETOS SOCIETÁRIOS EM DISPUTA.....</b>                                                                                                         | 99  |
| 4.1     | O Ensino Médio brasileiro e sua dualidade histórico-estrutural-constitutiva.....                                                                                            | 99  |
| 4.2     | O projeto legal do Novo Ensino Médio.....                                                                                                                                   | 114 |
| 5.      | <b>O DISCURSO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA TELA: MEMÓRIA E SILENCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DUAL NO BRASIL.....</b>                                                                     | 121 |
| 5.1     | As propagandas governamentais do Novo Ensino Médio: apresentando o <i>Corpus</i> da pesquisa.....                                                                           | 125 |
| 5.1.1   | As propagandas, seus cenários e cenas: detalhando o <i>corpus</i> da pesquisa e compreendendo as condições restritas de produção do discurso em tela.....                   | 125 |
| 5.1.1.1 | Na escola.....                                                                                                                                                              | 125 |
| 5.1.1.2 | Na rua.....                                                                                                                                                                 | 126 |
| 5.1.1.3 | No auditório.....                                                                                                                                                           | 127 |
| 5.1.1.4 | No apartamento.....                                                                                                                                                         | 129 |
| 5.1.1.5 | Na lanchonete.....                                                                                                                                                          | 130 |
| 5.2     | Memória e silenciamento: analisando o discurso do Novo Ensino Médio.....                                                                                                    | 131 |

|          |                                                                                                                      |            |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.2.1    | A situação da educação brasileira como justificativa para aprovação e implementação do Novo Ensino Médio.....        | 142        |
| 5.2.2    | A afirmação da total liberdade dos sujeitos na processualidade do fazer histórico.....                               | 152        |
| 5.2.3    | A livre escolha de uma formação técnica.....                                                                         | 158        |
| 5.2.4    | O conhecimento do projeto Novo Ensino Médio como única condição necessária para aceitação do projeto em questão..... | 166        |
| <b>6</b> | <b>Considerações finais.....</b>                                                                                     | <b>169</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                              | <b>174</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A gente não quer só comida; A gente quer bebida, diversão e arte  
(TITÃS, Comida).

A presente pesquisa, sob o título **O antigo discurso do Novo Ensino Médio na Tela: memória e silenciamento**, tem como objetivo analisar o discurso da educação dual no Brasil materializado e atualizado no discurso do Novo Ensino Médio, presente nas propagandas governamentais que serviram para divulgação desse projeto de reforma educacional. Tal análise foi realizada a partir da Análise do Discurso (AD) de filiação pecheutiana com interlocução teórica lukacsiana e bakhtiniana e, por isso, ancorada no materialismo histórico-dialético.

O tema deste escrito se constitui essencial e propositalmente de uma contradição e de uma ambiguidade. Aquela é formada pelos adjetivos “Antigo” e “Novo”; esta pelo advérbio “Na Tela”. Antecipamos, pois, a reflexão afirmando que o projeto do Novo Ensino Médio, proposto pelo Governo Temer, já nasce velho, materializando e atualizando o antigo discurso de uma educação dual por meio do acesso a uma memória discursiva que nos remete a outras reformas educacionais que, em dados momentos da história brasileira, propuseram semelhante materialidade.

O advérbio “Na tela”, em sentido denotativo, designa o sistema televisivo no qual circulam as propagandas do Novo Ensino Médio. Porém, o termo “Tela” foi escolhido propositalmente para tensionar conotativamente com a ideia da tela, destinada à pintura, à realização da arte, à dimensão do artístico, do cinema, do teatro, do entretenimento artístico que é materializado para os grupos desfavorecidos da sociedade brasileira na televisão, enquanto instrumento da burguesia para manter o *status quo* da sociedade de classes no Brasil, harmonizando e silenciando, desta forma, a luta classes.

Ao falar de grupos desfavorecidos, estamos nos referindo à classe trabalhadora, àqueles cujo salário, conforme Marx e Engels (2007b, p. 46): “[...] se reduz, quase exclusivamente, aos meios de subsistência que lhe são necessários para viver e perpetuar sua espécie”, tendo apenas a comida e a bebida, isto é, o extremamente necessário para manter o corpo ativo, em movimento para o trabalho estranhado, sem direito à arte e ao lazer.

A grande motivação para realização dessa pesquisa se deu justamente pela relação existente entre o projeto do Novo Ensino Médio e a crescente retirada de direitos da classe trabalhadora para preservação da exploração do capital sobre o trabalho. Quando realizamos a seleção para o doutorado, nossa intenção era continuar o nosso projeto de mestrado que foi defendido em 2016 com a dissertação intitulada **Reforma universitária e flexibilização curricular: uma análise do REUNI no agreste alagoano**. Neste trabalho, discutimos os péssimos índices educacionais do estado de Alagoas como consequência da morosidade no processo de solidificação da educação formal nos fundamentos de fundação desse estado cuja criação se deu para atender os interesses do projeto econômico de exploração e exportação da cana de açúcar para Portugal.

Nesse sentido, pretendíamos, no período de estudos destinado ao doutorado, ampliar nosso entendimento sobre o tardio processo de expansão da UFAL para o interior do estado e as contradições intrínsecas a esse processo de expansão, democratização e precarização da educação superior em Alagoas, desenvolvendo, em 2016, o projeto de nossa autoria, aprovado na seleção de doutorado de 2017 do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Ufal (PPGLL-UFAL): **Tensões e interfaces discursivas no processo de interiorização da Ufal: o discurso oficial de otimização e o discurso docente de precarização**.

Contudo, diante de um momento de intensa crise econômica, social e política que se agravou em nosso país nos anos seguintes ao golpe jurídico-parlamentar de 31 de agosto de 2016 que derrubou a presidenta Dilma Rousseff do governo brasileiro, fomos provocados a redirecionar a temática de nossa pesquisa que, mesmo envolvendo a educação e questões discursivas, voltava-se agora a uma temática mais urgente que estava na ordem do dia: a reforma do Novo Ensino Médio e sua relação com a crise estrutural do capital no Brasil.

Em menos de um mês de governo golpista, chamado oficialmente Governo de Transição, o presidente ilegítimo Michel Elias Temer, doravante cognominado de Governo Temer, assinou a Medida Provisória (MP) 746, de 23 de setembro de 2016, que anunciava a aprovação do projeto do Novo Ensino Médio sob o discurso de modernizar essa etapa de ensino, resolver os problemas educacionais do Brasil e preparar os jovens mais rapidamente para o mercado de trabalho.

O dito discurso de modernização não se restringiu à reforma educacional. O Governo Temer propôs também uma dita modernização das leis trabalhistas e

previdenciárias por meio das Reformas Trabalhista e Previdenciária cujas propostas podiam ser sintetizadas da seguinte forma: flexibilização das leis trabalhistas, dando ao patrão, por meio do princípio da livre negociação entre empregador e empregado, mais possibilidades de explorar e coagir seus funcionários, tendo como resultado a crescente precarização das relações trabalhistas, prejudicando cada vez mais o trabalhador que, por meio da reforma da previdência, terá que trabalhar e contribuir ainda por mais tempo para em um futuro distante e incerto receber sua aposentadoria.

Aproximadamente, um mês depois da MP 746, de 23 de setembro de 2016, com protestos ocorrendo por todo o Brasil, escolas públicas estaduais de educação básica, institutos e universidades federais ocupados por estudantes<sup>1</sup>, o Governo Temer fez circular na grande mídia televisiva, as propagandas governamentais do Novo Ensino Médio. Nas diferentes propagandas, havia alguns dizeres que se repetiam: “Agora é você quem decide seu futuro”, “Pra quem quer terminar o Ensino Médio e começar a trabalhar é só escolher uma formação técnica”, “Novo Ensino Médio, quem conhece aprova”, “Agora você pode escolher o que vai estudar”.

O discurso das propagandas apontava, então, para a individualização das responsabilidades sociais do sujeito, apresentando o indivíduo como responsável pela decisão de seu futuro, pela escolha do itinerário formativo que vai realizar, tendo como consequência o fato de que o sucesso ou insucesso posterior torna-se única e exclusivamente responsabilidade do próprio sujeito que fez suas escolhas correta ou erroneamente.

Na verdade, esse é o núcleo temático do discurso do Governo Temer que, defendendo o Estado mínimo com toda sorte de parcerias público-privadas, transferiu todo o peso e responsabilidade da crise para o sujeito individual com o jargão: “Não fale em crise, trabalhe”, isto é, resolva você mesmo; esqueça a crise, seja criativo e dê um jeito você mesmo para conseguir os meios de garantir sua subsistência em meio ao caos econômico do Brasil.

O momento, de fato, era/é de crise econômica, política e social. Começam a aparecer casos de corrupção do Governo Transitório que assumira o poder, tendo como uma de suas bandeiras a honestidade e a transparência no trato das coisas públicas; o

---

<sup>1</sup> Pensamos ser importante destacar que o movimento estudantil de ocupação das escolas tinha uma pauta ampla se colocando contra o governo ilegítimo de Temer com seu maléfico pacote de reformas (educacional, trabalhista e previdenciária), contra a crise econômica com alta crescente do desemprego, do preço da cesta básica, dos combustíveis etc.

desemprego continua a crescer; o valor dos combustíveis e da cesta básica continuando em alta e a classe trabalhadora cada vez mais tendo seus direitos ameaçados e suas condições de existência sempre mais precarizadas.

Nesse contexto, as expressões das questões sociais começam a ficar visíveis ao observador atento ao cenário político-econômico nacional. Quando nos deslocávamos de casa para a UFAL, indo cursar as disciplinas do doutorado, e da UFAL para a Escola Estadual Rubens Canuto, situada em um bairro da periferia de Maceió, da qual somos professor de Língua Portuguesa e suas literaturas, percebíamos algumas mudanças no cenário urbano da capital alagoana.

Voltando para casa, demo-nos conta repentinamente, a olhos nus, de algumas transformações ocorridas no mundo do trabalho, mediante a crise estrutural do capital, aqui, no estado de Alagoas. Tentaremos relatar brevemente, nesta introdução, uma mudança ocorrida no mundo do trabalho que julgamos ser emblemática nesse cenário de crise estrutural do capital com crescente retirada de direitos da classe trabalhadora, sob o pseudoargumento de modernização das leis trabalhistas, e responsabilização do sujeito individual para ser criativo e sair da crise.

Voltando ao nosso relato, estávamos parados no semáforo quando, de repente, estavam à nossa frente cerca de vinte motociclistas entregadores de lanche, via aplicativo. Cada um com sua caixa quadrada, presa às costas. Algumas eram vermelhas, trazendo o nome *I food*; outras verdes com a expressão *Uber eats*; e outras de cor rosa com o desenho de um bigode e o nome *Rappi*. Nessa mesma noite, a uns três ou quatro quilômetros daquele semáforo, passamos por dois ciclistas que também eram entregadores de lanche, via aplicativo, e carregavam, em suas costas, as caixinhas quadradas, de cor verde, com o nome *Uber eat*. Esse acontecimento foi/é realmente emblemático para nós e, juntamente com as propagandas do Novo Ensino Médio, nos inquietou e interpelou para a construção desta pesquisa de doutorado em Linguística e Literatura.

Ora, o fato de trabalhadores entregarem comida de moto ou bicicleta em Maceió não é nenhuma novidade; eram os chamados *motoboys* que trabalhavam para uma determinada pizzeria, restaurante ou lanchonete. Contudo, os *motoboys* foram transmutados, agora, em *uber eats* ou entregadores por aplicativos. É necessário destacar que essa mutação de *motoboy* para *uber eats* não indica apenas uma mudança de nomenclatura, mas também, e principalmente, uma transformação na lógica que organiza

as relações de trabalho desses indivíduos com as empresas e pessoas físicas para as quais vendem sua força de trabalho.

O *motoboy* originário, digamos aqui primitivo, era funcionário contratado, via de regra, por uma empresa que oferecia ao contratado, uma moto com um baú para que fosse realizada a entrega de seus produtos. O *uber eats*, o *motoboy* moderno, por sua vez, trabalha com seu transporte “próprio”, na maioria das vezes alienado a algum banco por causa do financiamento ou pertencente à outra pessoa à qual se paga uma diária pelo uso. O novo entregador não é empregado de nenhuma das empresas das quais ele entrega os produtos, também não é funcionário do aplicativo, nem mesmo das pessoas às quais entrega os lanches.

Geralmente, não é somente a moto que é alienada, mas também o trabalhador que, revestido da ideologia neoliberal, assume em sua práxis o ideário do empreendedorismo de ser patrão de si mesmo, orgulhando-se por não estar, no mundo do trabalho, subordinado a ninguém, pois é ele mesmo o “dono” de sua moto, fazendo seu próprio horário e trabalhando quando e como quiser.

Dessa forma, o *uber eats* segue, pois, exemplarmente as coordenadas neoliberais do empreendedorismo de, no mundo do trabalho, o indivíduo ser gestor de si mesmo e de sua força de trabalho. Não queremos nos estender nessa discussão, pois não é nossa temática específica. Contudo, vamos pontuar apenas que, nessa nova lógica que passa a movimentar o mundo do ser social, basta que ocorra um acidente com o nosso *motoboy* moderno para ficar evidenciada a falácia do empreendedorismo em meio à crise estrutural do capital.

Se o *uber eats*, no trajeto de uma determinada entrega, sofrer um acidente com sua moto, a pessoa que ia receber a comida, o aplicativo ou o estabelecimento do qual o produto da entrega foi proveniente, nenhum desses entes responde pelo entregador, ninguém é responsável pelos danos de sua moto e os danos de seu corpo que carregava a caixinha quadrada destinada a receber os produtos de outros. No tempo necessário para o reestabelecimento de sua saúde e para os reparos de sua moto, o nosso trabalhador, sem cobertura previdenciária, estará entregue à própria sorte, pois o mesmo só recebe pelas entregas que faz sem direito a férias, a feriado, à licença por adoecimento ou acidente de trabalho. De forma sintética e simplória, essa é a consequência direta da modernização das leis trabalhistas proposta pelo Governo Temer.

Diante do apelo à subjetividade criadora dos brasileiros nos dizeres “Não fale em crise, trabalhe!”, expressão do presidente ilegítimo Michel Temer em vários de seus

discursos e replicado em *outdoors* espalhados por todo o país, “Agora é você quem decide seu futuro”, enunciado que aparece em sete das nove propagandas do Novo Ensino Médio, começamos a pensar nas relações e implicações existentes entre a reforma do Ensino Médio, a crise estrutural do capital, a reorganização do mundo do trabalho e a exaltação à individualidade redentora, enquanto fruto da ideologia liberal da subjetividade.

Ficamos, pois, absortos refletindo sobre um dos enunciados da propaganda: “Pra quem quer terminar o Ensino Médio e começar a trabalhar é só escolher uma formação técnica”. Que jovem é esse que quer terminar o Ensino Médio e já ingressar no mercado de trabalho? A que classe social esse jovem pertence? Ele está movido pela vontade ou pela necessidade? A quais condições de trabalho esse jovem, recém-saído do Ensino Médio será submetido?

Foi, então, que, afetados pelas propagandas do Novo Ensino Médio, com seus dizeres ecoando na mente, e diante desse palco, armado pelo capital em crise na nossa cidade, decidimos abandonar o projeto de doutorado sobre a expansão da educação superior em Alagoas, cuja problemática foi desenvolvida parcialmente em um artigo intitulado **Do discurso oficial de otimização ao discurso de precarização: tensões e interfaces discursivas do processo de interiorização da UFAL**, investindo nosso tempo e esforços em uma pesquisa que estava, por assim dizer, na ordem do dia, pois tinha relação direta com nossa atuação docente, enquanto professor do Ensino Médio na rede pública estadual de educação, e com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho para a manutenção do projeto societário burguês de classes.

Nossa pesquisa, então, está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo, seção 2, discute o contexto teórico de surgimento do projeto teórico de Michel Pêcheux em busca do estatuto científico das ciências humanas e sociais no meio da tensão teórica existente entre as vertentes que eram abrigadas pelo objetivismo abstrato e pelo subjetivismo idealista em torno da questão do sujeito, sua afirmação/negação, limites/possibilidades em relação ao conhecimento científico.

Nesse sentido, para poder trazer o sujeito historicizado às discussões das ciências humanas e sociais, isto é, para problematizar cientificamente o sujeito imbricado nas relações sociais impostas pelo modo de produção da sociedade na qual está inserido, Michel Pêcheux realizou, na ciência linguística, um deslocamento teórico da *língua* para o *discurso*, trazendo, assim, para as ciências humanas uma teoria “não-subjetiva da subjetividade”, que serviria de base para a construção de uma teoria materialista dos

processos discursivos sobre a qual nos ocupamos no primeiro capítulo, discutindo e provocando sobre a atualidade da análise pecheutiana do discurso no território brasileiro, bem como algumas filiações teóricas realizadas em tal território.

O segundo capítulo, seção 3, trata da função social do Estado moderno e das condições de produção do discurso em tela, pensando, a partir do referencial teórico marxista, o Estado brasileiro enquanto *lócus* de políticas públicas para a reorganização do capital em crise e a manutenção do projeto societário burguês, movido pelo antagonismo de classes no Brasil, para a estabilização da ordem neoliberal e a consequente consolidação da barbárie social no Brasil.

Na quarta seção, discutimos como se deu o processo de constituição legal do Ensino Médio no Brasil. Levando em consideração a dualidade histórica sobre a qual se alicerça a educação formal brasileira, apontamos para o dado que a dualidade histórico-estrutural que atravessa o Ensino Médio é inerente à gênese dessa etapa educacional, moldada, desde seu início, pelo modelo de sociabilidade do capital, destinando-se, de um lado, a preparar um determinado grupo social para os estudos universitários com carreiras de grande prestígio social e excelente rentabilidade financeira; e, do outro lado, destinando-se a preparar outro grupo social para os trabalhos braçais, socialmente desvalorizados e financeiramente pouco rentáveis.

A quinta seção deste trabalho é o capítulo dedicado à análise das propagandas do Novo Ensino Médio. Nessa seção, percebe-se que a reforma do Novo Ensino Médio apenas simula novidade, pois é, na verdade, a materialização do antigo discurso da educação dual no Brasil, revelando, assim, o caráter eminentemente político de tal reforma, que não surge de uma necessidade pedagógica de reconfiguração curricular do Ensino Médio brasileiro, mas sim da necessidade e interesses econômicos do capital sobre o trabalho, para a manutenção do *status quo* da sociabilidade burguesa no Brasil.

Esperamos que esta pesquisa traga contribuições aos estudos linguísticos realizados na área de Análise de Discurso no âmbito da UFAL e do Brasil, apresentando elementos de reflexão que agreguem valor às discussões que vêm sendo desenvolvidas em torno do discurso, do sujeito, da língua, da história, da ideologia, do materialismo histórico-dialético e do Estado. Esperamos também que este trabalho, em última instância, constitua uma escrita de resistência ao projeto educacional classista que é hegemônico na sociedade brasileira.

A construção de nossa escrita de resistência não se dará pela beleza da escrita, nem pela poética ou pela boa e precisa sintaxe do texto prosaico, mas sim pela militância do engajamento discursivo de nossa escrita na qual assumimos o discurso como práxis. Em uma sociedade movida pela dinâmica da luta de classes, assumir o discurso como prática social nos obriga a escolher um lado: nós escolhemos resistir!

## 2 ANÁLISE PECHUTIANA DO DISCURSO NO BRASIL: ATRASO TEÓRICO, FIDELIDADE A MICHEL PÊCHEUX OU ATUALIDADE DE UM DESLOCAMENTO NO CAMPO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS?

O Brasil é, então, hoje, pode-se dizer, a atual morada da Análise do Discurso da vertente francesa. Um fato curioso e que ilustra bem o que venho tentando traçar como panorama atual da Análise do Discurso na França é o comentário que me fizeram, quando eu disse lá na França que trabalhava na linha de Michel Pêcheux. Uma colega, então, me pergunta: “então, ele sobrevive no Brasil?”. Ao que respondi: “não, ele não sobrevive, ele vive” (FERREIRA, 2008, p. 138).

Diante das ausências do nome e da teoria de Michel Pêcheux nas atuais discussões no campo teórico da Análise do Discurso (AD) em território Francês, pensamos ser interessante discutir por que o referido autor tem tanta força e vitalidade nas pesquisas que são realizadas, em território brasileiro, no âmbito da AD. A Análise do Discurso pecheutiana praticada no Brasil seria, pois, indício do atraso teórico de uma retardada colônia do antigo terceiro mundo ainda subserviente à Europa? Seria uma fidelidade religiosa, isto é, uma fé cega ao seu Pai fundador que não é capaz de emancipar-se d’Ele? Ou seria a teoria pensada por Pêcheux atual e relevante para se tratar a questão da língua, dos sentidos e dos sujeitos no panorama histórico-social do Brasil?

Entendemos, neste trabalho, e assumimos a posição de que a relação estabelecida aqui no Brasil com a AD francesa, para ser mais preciso, com a AD pensada e praticada por Michel Pêcheux, não se deu, nem se dá, por meio de um viés colonizador que subjuga a intelectualidade e a criatividade dos pesquisadores do Brasil, bem como as idiossincrasias do território brasileiro no qual a AD francesa se estabeleceu e se ressignificou, ressignificando a forma de se trabalhar, nesse território, a ordem da língua e a ordem das coisas: o discurso, o sujeito, os sentidos e suas relações:

[...] não se recebe apenas um autor. Estabelece-se uma relação com a obra deste autor, sempre a partir de uma posição nossa em nossa tradição de reflexão e na história do conhecimento que produzimos no Brasil. É trabalho intelectual constante, que não parte desses autores, mas vai a eles para olhar nosso próprio trabalho em perspectiva (ORLANDI, 2015, p. 13).

Também descartamos a hipótese de que haja uma fidelidade dogmática com Pêcheux que se faça estabelecer com esse autor uma aliança religiosa na qual seus

postulados são ensinamentos inquestionáveis. Pêcheux vive no Brasil, mas não é o “Ele vive” da música religiosa popular: “[...] Porque Ele vive, eu posso crer no amanhã! Porque Ele vive, temor não há” (música religiosa popular brasileira) que ativa a memória da fé cega, da crença imaculada que, para utilizar a linguagem da teoria kierkegaardiana dos três estágios da existência humana, está para além do estético, do ético e se encontra no estágio religioso, marcado pela fé desmedida e pela confiança absoluta no ser superior (KIERKEGAARD, 1984).

Parodiando a música religiosa popular: “Ele, Pêcheux, vive”, mas não por uma crença ou ausência de temor. A vitalidade da teoria de Pêcheux no Brasil não se dá por uma fidelidade religiosa ou por uma submissão teórica, mas sim “[...] graças ao trabalho consistente dos analistas brasileiros, à solidez do material conceptual, que continua sendo acionado nas análises, e à renovação metodológica encontrada para fazer frente aos novos discursos” (FERREIRA, 2008, p. 138).

Não é sem temor que, dialogando com Pêcheux e atualizando seu *deslocamento teórico*, fazemos AD no Brasil. Segundo Silva Sobrinho (2014, p. 41), a AD pecheutiana analisa o discurso “enquanto produto (materialidade) da sociedade burguesa”. Ora, o ato de fazer análise do discurso nessa perspectiva impõe, ao analista do discurso, desafios teórico-práticos de intensa complexidade, pois “[...] nossa leitura e nossa escrita analítica são sempre um gesto político que desafia o contexto histórico” (SILVA SOBRINHO, 2014, p. 41).

Falamos de desafios teórico-práticos, pois há um desafio de ordem teórica e um desafio de ordem prática na análise do discurso, tomada conforme Pêcheux (2014b, p. 22), como “[...] uma análise materialista do efeito das relações de classes sobre o que se pode chamar as ‘práticas linguísticas’”. O desafio é colocado em dupla perspectiva: 1) pela complexidade teórica de se pensar uma teoria materialista do discurso, tentando entender os efeitos da luta de classes no campo das ciências humanas e, em especial, da linguística, como bem situa Pêcheux (2014b, p. 22), “em um ‘país ocidental’ sob a dominação da ideologia burguesa”; 2) pela iminência do imperativo teórico-prático dessa teoria.

Esse imperativo teórico-prático e a complexidade teórica da AD viabilizam, ao pesquisador, a visualização de uma gama de possibilidades e filiações teóricas para se pensar a língua, o sujeito, o discurso, a ideologia e seus efeitos. Por isso, segundo Silva Sobrinho (2007, p. 32), “[...] é necessário tomar partido dentro da linguística pela AD, e, em seguida, tomar partido dentro da AD pela ontologia marxiana”. Tomando-se partido

pela AD pecheutiana, mister se faz, então, tomar partido pela Revolução, pois, segundo Pêcheux (2014b, p. 270, grifo do autor): “intervir filosoficamente obriga a tomar partido: eu tomo partido *pelo* fogo de um trabalho crítico”.

No atual contexto sócio-histórico do território brasileiro, tomar partido na pesquisa acadêmica, no fazer científico, tornou-se um problema teórico-prático, pois a Academia, a escola brasileira tem que ser, a partir de agora, “sem partido” e a posição sujeito dos pesquisadores passa a ser pré-requisito para financiamento e avaliação de pesquisas científicas por meio de um dito critério ideológico estabelecido pelo governo federal.

Nesse sentido, retomando Silva Sobrinho (2007, p. 32): “[...] optar pelo marxismo exige coragem e fôlego, uma vez que o modelo dominante de fazer ciência expressa os anseios da burguesia de manter seu poder material e espiritual”.

A ciência está hegemonicamente a serviço do capital, produzindo, então, conhecimento para reorganização e manutenção do sistema capitalista em suas crises cíclica e estrutural. Sendo assim, Pêcheux, já no início de seu projeto teórico, ao refletir sobre a constituição e o papel das ciências humanas na década de 1960 - anos dourados do movimento estruturalista, aponta para a necessidade de uma reformulação teórica, no interior dessas ciências, o que necessariamente implicaria uma reformulação no modo de produção da sociedade:

[...] uma mudança “técnica” induz uma mudança *social* com a qual se deve contar: é, parece, o lugar que as ciências humanas são consideradas, do ponto de vista da ideologia dominante. Isto significa que as ciências humanas precisam se libertar de uma situação em que os problemas a resolver são “recaídas” da *expansão no quadro do modo de produção capitalista*: de modo geral, pode-se dizer que elas *reencontram* os problemas mais do que elas o reformulam [...]. [...] se é verdade que atualmente as ciências humanas “recebem” seus problemas respirando o *ar ambiente* da ideologia dominante [...]. Como é possível, *nas circunstâncias atuais*, estimular uma transformação? (PÊCHEUX, 2015a, p. 195-196, grifos do autor).

A transformação do fazer científico, de fato, precisaria acontecer em mão dupla, incidindo no campo teórico das ciências humanas e no campo econômico do modo de produção capitalista. No contexto teórico de surgimento do projeto teórico de Pêcheux, era urgente, e ainda hoje o é, realizar a libertação do fazer científico das teias do capitalismo para que as investidas da ciência deixem de ser fruto das demandas da sociedade industrial, fundada nas relações de exploração e consumo, e começassem a considerar outros elementos em seus postulados teórico-práticos:

Pode-se dizer que, de modo geral, o setor de estudo da *força de trabalho* domina atualmente aquele do estudo das *relações sociais de produção*, a tal ponto que certas questões, como aquela do assujeitamento do sujeito ao inconsciente, ou aquela da luta de classes em uma formação social, se encontram literalmente recalçadas e “substituídas” por questões como a da adaptação do indivíduo a seu meio ou aquela da organização social das unidades de produção. A transformação desta situação é verdadeiramente um dos objetivos primordiais da luta teórica sobre o terreno das ciências humanas, e é sem dúvida por aí que o materialismo histórico pode marcar, enquanto teoria científica, sua distinção com o que podemos chamar de a “Koiné” internacional (PÊCHEUX, 2015a, p. 199, grifos do autor).

Para poder trazer para as discussões das ciências humanas o sujeito historicizado, isto é, imbricado nas relações sociais impostas pelo modo de produção da sociedade capitalista, afetado pela luta de classes, estado permanente da formação social do capital, Pêcheux (2014b, p. 125, grifos do autor), com o auxílio da teoria marxista, realiza, na linguística, um deslocamento teórico da língua para o discurso, trazendo para as ciências humanas um novo terreno teórico: “terreno de uma teoria não-subjetiva da subjetividade [que] deve permitir-nos, de agora em diante, fundar, em seu princípio, a *teoria (materialista) dos processos discursivos*”.

O deslocamento teórico realizado por Pêcheux, da língua para o discurso com a sua teoria não subjetiva da subjetividade, nunca se fez tão necessário e urgente de ser ressignificado para podermos, assim, analisar os discursos que cruzam os cursos de nossos cotidianos no contexto econômico-político-social do capital em território brasileiro por meio das tipologias discursivas política, econômica, midiática, religiosa, educacional, étnico-racial, de gênero etc., afetando-nos e interpelando-nos a cada momento:

[...] Com a leitura de Michel Pêcheux, nós temos um método para pensar a língua, as línguas, as linguagens, os sentidos, os sujeitos, o mundo. [...] Mudou o pensamento sobre a linguagem. Fez deslocar-se o quadro das ciências humanas e sociais e sua relação com a linguagem, com o sujeito e com os sentidos (ORLANDI, 2015, p. 12).

Pesquisar filiado teoricamente à AD pecheutiana é produzir, trabalhar e realizar o conhecimento da linguagem no qual o sujeito e o político são partes dele, desmanchando automatismos linguísticos, aclarando a ilusão da transparência do dizer no movimento histórico de constituição dos sujeitos e dos sentidos no mundo que também se constitui nessa relação (ORLANDI, 2015, p. 13).

Ao tratar da importância do deslocamento teórico realizado por Michel Pêcheux no campo das ciências humanas e sociais no ato de fundação da teoria materialista dos processos discursivos, não podemos deixar de pontuar que Pêcheux construiu seu projeto na efervescência teórica do séc. XX francês, marcado pela tensão da afirmação e da negação do sujeito que, por um lado, é limitado pelos ditames da razão estruturalista e, por outro, elevado à máxima potência da existência pelo idealismo filosófico<sup>2</sup>. É justamente a partir desse contexto teórico que desejamos tratar da atualidade do pensamento pecheutiano no Brasil.

## **2.1 O movimento teórico de releituras na França e o surgimento da AD pecheutiana**

É importante destacar que o contexto teórico francês da década de 1960, no qual surge a AD pecheutiana, é marcado por um movimento de re/leituras. Coutinho (2010) aponta para um dado teórico-analítico importante para ampliarmos a compreensão dessas re/leituras e retomadas conceituais, realizadas pelo movimento teórico do estruturalismo, e para situá-la dentro do projeto burguês de dominação do capital:

[...] se a tarefa ideológica da burguesia revolucionária fora a conquista da realidade por uma razão explicitada em todas as suas determinações, essa tarefa - na época da decadência - consiste precisamente em negar ou em limitar o papel da razão no conhecimento e na práxis dos homens (COUTINHO, 2010, p. 23).

O estruturalismo, expressão filosófica da época da decadência, seria justamente o meio pelo qual a burguesia realizaria sua tarefa ideológica de delimitar a razão em sua potencialidade de progresso revolucionário. Nesse sentido, ocorre, no interior do movimento estruturalista, uma série de retomadas conceituais que, para a manutenção da ordem burguesa, faz com que, segundo Coutinho (2010, p. 25), “seja assimilado, na maioria dos casos, exatamente o aspecto mais reacionário do pensador em questão”.

Trataremos desse aspecto de assimilação reacionária mais à frente, contudo, neste ponto da discussão, interessa-nos destacar o movimento de re/leituras posto por pensadores

---

<sup>2</sup> A partir das leituras dos textos de Michel Pêcheux e da conjuntura teórica francesa no séc. XX, situamos como vertentes teóricas do Idealismo Filosófico: o idealismo de Friedrich Hegel, a fenomenologia de Edmund Husserl e o existencialismo de Jean-Paul Sartre.

estruturalistas, cujas atividades teóricas levantam uma série de questões, colocando a leitura/interpretação sob uma nova perspectiva:

São autores que, ao colocar em suspenso a noção de leitura, estão, ao mesmo tempo, produzindo um deslocamento em relação aos paradigmas científicos e uma refração na sua filiação aos autores que “lêem” (sic). Vejamos alguns deles. Althusser, na retomada de Marx (ler *O capital*), ou Lacan, na leitura de Freud, mostram que a leitura é na realidade a construção de um dispositivo teórico [...]. Em Barthes, a leitura aparece fundamentalmente como uma (re) escritura. E, em Foucault, a leitura é arqueologia (ORLANDI, 1996, p. 40-41).

Nessa perspectiva de suspensão, deslocamentos e refrações em torno da noção de leitura, interessa-nos, aqui, também o movimento de retomada/releitura de Hegel e de Kant em suas categorias centrais do humanismo, do historicismo e da razão dialética, como sistematizado por Coutinho (2010, p. 30):

As categorias do humanismo, do historicismo e da razão dialética são os únicos instrumentos capazes de fundar cientificamente a ética e a ontologia. Por isso, a tendência ideologizante da decadência começa exatamente por romper com tais categorias. Importa pouco saber como se opera esse rompimento, se por meio de uma polêmica aberta contra a filosofia clássica (reação de Kierkegaard a Hegel etc.) ou se mediante uma "correção" ou "interpretação" do conteúdo real de referidas categorias (Hegel transformado em irracionalista pelos neo-hegelianos, Kant num positivista vulgar pelos neokantianos etc.).

Temos, materializado nessa citação, um exemplo de assimilação reacionária na qual o processo de releitura do autor engendra deslocamentos e refrações de filiações teóricas. Essa retomada das categorias hegelianas e kantianas, nesse caso, gera uma mudança conceitual significativa no paradigma científico em questão, mesmo que essa mudança seja operada no campo teórico do idealismo burguês, pois se passa do idealismo objetivista, postulado por Hegel e Kant, para o idealismo subjetivista, postulado, então, pelo existencialismo. Como consequência desse processo, tem-se, por meio da transmutação conceitual de perspectiva teórico-analítica, a criação de novas categorias:

Em lugar do humanismo, surge ou um individualismo exacerbado que nega a sociabilidade do homem, ou a afirmação de que o homem é uma “coisa”, ambas as posições levando a uma negação do momento (relativamente) criador da práxis humana; em lugar do historicismo, surge uma pseudo-historicidade subjetivista e abstrata, ou uma apologia da positividade, ambas transformando a história real (o processo de surgimento do novo) em algo “superficial” ou irracional; em lugar da razão dialética, que afirma a cognoscibilidade da essência contraditória do real, vemos o nascimento

de um irracionalismo fundado na intuição arbitrária (COUTINHO, 2010, p. 30).

É importante destacar que as categorias do idealismo subjetivista, como o individualismo exacerbado e a pseudo-historicidade subjetivista e abstrata, dão sustentação à afirmação basilar do existencialismo, a saber: o poder total e a liberdade absoluta do sujeito. Essa é, na verdade, a tese que perpassa todo o existencialismo, seja o existencialismo dito cristão, representado por Soren Kierkegaard (1813-1855), um dos precursores do movimento filosófico existencialista, com sua ideia de homem que, quando no estágio religioso, por um motivo sublime está acima do bem e do mal, podendo, assim, realizar qualquer coisa (KIERKEGAARD, 1984); seja o existencialismo dito ateu, representado, aqui, por Friedrich Nietzsche (1844-1900), no qual o ser humano precisa realizar o assassinato divino para poder libertar-se totalmente de seu julgo, surgindo, assim, o homem superior, criador uma nova moral (NIETZSCHE, 2000); ou mesmo o existencialismo humanista, dito ateu, representado por Jean-Paul Sartre (1905-1980), no qual Deus não chega a ser uma questão, pois o existencialismo é uma extrema afirmação do humanismo (SARTRE, 1987).

É interessante observar que nos dois extremos do existencialismo, a saber: o ateu e o religioso, existem a afirmação da total liberdade humana que, naquele, se dá pela ausência do divino; e, neste, pelo fato de o homem estar em plena harmonia com a divindade. Nesse sentido, podemos concluir que a principal questão que perpassa e fundamenta todo o existencialismo, seja ele ateu ou cristão, não é a negação ou a afirmação de Deus, mas sim a absoluta afirmação do homem, de sua liberdade criadora e de sua capacidade de se autodeterminar na história.

Esse sujeito desmedido, imensurável, não poderia, na perspectiva do estruturalismo filosófico francês, compor o processo de produção do conhecimento científico sob o risco de sua subjetividade onipotente adulterar e falsificar o produto de tal produção. O movimento estruturalista francês tentou, então, resolver a problemática “sujeito x Conhecimento científico” não pelo seu enfrentamento, mas sim pela fuga do confronto direto:

[...] existe um *uso filosófico* ou um conjunto de usos filosóficos do conceito de estrutura. Trata-se precisamente dos usos elaborados por pensadores como Lévi-Strauss, Althusser, Foucault e Lacan, que, voltando-se contra o existencialismo, o subjetivismo idealista, o humanismo personalista, o historicismo e o empirismo grosseiramente

factualista (com todo o terror que ele tem pela “teoria”), deram origem a um movimento de pensamento, ou melhor, a uma *atitude*, precisamente a atitude estruturalista, apresentando soluções bem diferentes (das propostas pelas filosofias citadas) para urgentes *problemas filosóficos* relativos ao sujeito humano ou “eu” (com sua pretensa liberdade, a sua pretensa responsabilidade e o seu pretenso poder de fazer a história) e ao desenvolvimento da história humana (e o seu pretenso sentido) (REALE; ANTISERI, 1991, p. 941-942, grifos do autor).

A resposta do movimento estruturalista à querela epistemológica, causada pela presença do sujeito onipotente do idealismo filosófico no campo de produção do saber científico das ciências humanas e sociais, foi dizimar tal sujeito e colocar, em seu lugar, estruturas arquetípicas nas quais esse sujeito seria engessado, não podendo, assim, interferir com sua subjetividade avassaladora no processo de construção do conhecimento. Sendo assim, os teóricos estruturalistas pensaram o estruturalismo, em primeiro plano, com o intuito de tornar científicas as ciências sociais e humanas.

Podemos, então afirmar que o movimento estruturalista ou estruturalismo filosófico tem um caráter marcadamente epistemológico, voltando-se contra diversas vertentes filosóficas que trabalhavam, em seus postulados, com um sujeito altamente livre, determinado única e exclusivamente por si mesmo, autotranscendente, sendo senhor absoluto de sua história pessoal e da história da humanidade. Uma dessas vertentes era o existencialismo que, negando qualquer forma de determinação/condicionamento social, econômico ou histórico, afirmava absolutamente que “[...] as coisas serão como o homem decidir que elas sejam” (SARTRE, 1987, p. 13). Para essa perspectiva teórica, o homem seria o único determinante de si e de toda a humanidade.

A ciência, na perspectiva estruturalista, surge não somente como negação do sujeito do idealismo filosófico, mas também como uma negação da dialética histórica, pois se apoia no postulado da impossibilidade de existência de qualquer tipo de contradição no processo de produção do conhecimento e de qualquer forma de relação deste com a realidade prática e objetiva, fundada nas condições e relações de produção social. O estruturalismo constrói seu arcabouço teórico sobre uma dita regularidade estrutural na qual os sujeitos só podem ser tidos como seres ideais, a-históricos, abstratos, sem uma base de existência material. No movimento estruturalista, não há espaço para a concepção materialista dos sujeitos, segundo a qual “[...] os indivíduos, universalmente desenvolvidos, [...] não são um produto da natureza, mas da história” (MARX, 2011b, p.164).

É interessante destacar que, na aparente total contrariedade ou mesmo na estabilização de sentidos opostos existentes entre o estruturalismo e o existencialismo, há uma base comum que se revela justamente na forma de se perceber a história em sua dialeticidade, apontando para um limite comum a esses movimentos teóricos:

[...] são incapazes de recompor no pensamento a essência dialética da objetividade. Em suma, aceitam como “condição humana” o dilaceramento *histórico* (historicamente condicionado) que a alienação capitalista - por meio da burocratização da práxis - introduz na vida humana (COUTINHO, 2010, p. 44, grifos do autor).

Podemos, então, observar que, transitando por formações discursivas diferentes, existencialistas, com o discurso de total afirmação do sujeito, e estruturalistas, defendendo o discurso de total negação do sujeito, desenvolvem uma disputa antagônica aparente, pois essencialmente os dois movimentos estão inscritos na mesma formação ideológica, a do capital, e, por consequência, suas produções também concorrem para o mesmo fim: a manutenção do *status quo* do sistema capitalista.

Precisamos adiantar, ao leitor, o que entendemos por Formação Discursiva (FD) e Formação Ideológica (FI) para tornar a reflexão que pretendemos articular com essas categorias teórico-analíticas da Análise do Discurso mais objetiva possível. Começemos, então, pela definição de Formação Ideológica e sua relação com a produção dos sentidos:

Falaremos de *formação ideológica* para caracterizar um elemento suscetível de intervir – como uma força confrontada a outras forças – na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado. Cada formação ideológica constitui desse modo um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” e nem “universais”, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas em relação às outras (HAROCHE; PÊCHEUX; HENRY, 2008, p. 11, grifo dos autores).

Podemos entender, então, as FIs como as possíveis tomadas de posição dos sujeitos em suas práticas sociais no processo histórico-econômico-social da luta de classes. O sujeito, ao produzir ou assumir determinado discurso, revela sua inscrição ideológica, fazendo com que seu discurso signifique uma coisa e não outra. Nessa perspectiva, a produção dos sentidos se dá justamente a partir dessas posições assumidas pelo sujeito, levando-nos a entender, ainda com Haroche, Pêcheux e Henry (2008, p. 11, grifos dos autores): “[...] que as formações ideológicas assim definidas comportam necessariamente,

como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas, que determinam o *que pode e deve ser dito*”.

Essa relação das formações ideológicas com as formações discursivas nos permite entender a FD como a inscrição na língua da tomada de posição de um determinado sujeito em um determinado processo discursivo, territorializando, assim, sua forma-sujeito do discurso:

[...] ao enunciar, o sujeito do discurso o faz de um lugar historicamente determinado com o qual se identifica e, em última instância, define o sentido daquilo que de lá se enuncia. É a este espaço que ele [Pêcheux] chama de formação discursiva e que, segundo o autor, constitui-se em um lócus de reformulação, paráfrase, metáfora, metonímia, sinonímia em intrínseca associação – e dependência - com uma dada formação ideológica (SANTOS, 2016, p. 33-34).

Tendo em vista que os sujeitos e os sentidos são constituídos historicamente, a linguagem, por sua vez, não pode ser tida como transparente, pois há, segundo Pêcheux, um caráter material do sentido que só pode ser compreendido, levando-se em conta a formação ideológica, na qual o sujeito está inscrito, em uma determinada formação discursiva:

[...] *as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência às *formações ideológicas* [...] nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo, que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito* (PÊCHEUX, 2014b, p. 146-147, grifos do autor).

Seguindo o pensamento Pêcheux (2014b, p. 147), entendemos que “as formações discursivas [...] representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Sendo assim, o caráter material dos sentidos só pode ser entendido em referência à formação ideológica na qual o indivíduo se inscreve, posicionando-se, enquanto sujeito, no estado permanente de luta de classes da sociedade capitalista:

[...] “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”: esta lei constitutiva da *ideologia* nunca se realiza “em geral”, mas sempre através de um conjunto complexo determinado de *formações ideológicas* que desempenham no interior deste conjunto, em cada fase histórica da luta de classes, um papel necessariamente desigual na reprodução e na transformação das relações de produção, e isto em razão de características “regionais” (o Direito, a Moral, o Conhecimento, Deus etc.) e, ao mesmo

tempo, de suas características de classes. Por esta dupla razão, as formações discursivas intervêm nas formações ideológicas enquanto componentes (PÊCHEUX; FUCHS, 2014, p. 164, grifos do autor).

É nesse sentido que queremos encaminhar nosso pensamento sobre a teleologia das perspectivas teóricas do estruturalismo e do existencialismo. Ao afirmar o sujeito ou ao negá-lo, na variação de suas formações discursivas e na homogeneidade de suas inscrições ideológicas, estruturalistas e existencialistas estão produzindo, em última instância, os mesmos efeitos de sentido. Considerando com Pêcheux (2014b, p. 148, grifos do autor): “[...] que as *mesmas* palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra”, notamos que, na passagem do existencialismo ao estruturalismo, há um trânsito dos sentidos no que diz respeito à palavra/expressão/proposição: “sujeito”.

Considerando como elementos de saber sedimentados: a liberdade humana, a subjetividade, o primado da existência sobre a essência, a autenticidade, o absurdo etc., na FD existencialista, só se poderia pensar e discursivizar um sujeito livre, desmedido, transcendente, senhor de si, origem e fim dos sentidos. No que diz respeito à FD estruturalista, considerando como elementos de saber sedimentados: a objetividade, a regularidade, as estruturas universais, a inteligibilidade etc., só se poderia pensar e discursivizar um sujeito regrado, regular, objetivo e imanente a si mesmo e, por isso, desgarrado da história.

Esse trânsito dos sentidos, realizado entre as FDs citadas há pouco, permite-nos perceber, no campo das regionalidades demarcado por Pêcheux e Fuchs (2014), uma desestabilização interna à própria ordem do conhecimento. Essa desestabilização termina por estabilizar outros sentidos, fazendo com que, por formulações teóricas distintas, estruturalistas e existencialistas sustentem o mesmo discurso da impossibilidade da existência de uma ciência dialética capaz de se apropriar da contradição da realidade e posteriormente investir em sua transformação.

É justamente essa a última crítica de Marx, (2007, p. 539, grifos do autor) *Ad Feuerbach* (1845), na qual sintetiza a cosmovisão da tese dialético-materialista da História e do pensamento crítico: “Os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é *transformá-lo*”. Podemos, então, formular o pensamento de que existencialistas e estruturalistas, ao afirmar o homem e ao negá-lo, estão, de alguma

forma, cada um a seu modo, interpretando o mundo, porém na constante negação de qualquer aplicação dessa interpretação positivista na contrariedade do real:

Segundo Comte, o objetivo profundo do conhecimento é “reencontrar a constância no meio da variedade”; e Émile Durkheim considera “sintomas de objetividade” a “constância e a regularidade”. Lévi-Strauss (que homenageia Comte citando-o na epígrafe de um de seus livros) vai ainda mais longe: “Quando uma contradição aparece, isso é prova de que a análise não foi levada suficientemente longe e que certas características distintivas passaram despercebidas”. [...] Ora, o preço dessa redução do diverso ao idêntico, do variável ao constante, do contraditório ao homogêneo, é exatamente a extrema formalização do real e da racionalidade, o abandono à *irratio* dos problemas conteudísticos, ou seja, da gênese histórica e do sentido humano dos processos analisados (COUTINHO, 2010, p. 54, grifos do autor).

Essa questão da natureza histórica dos homens, bem como as atividades por ele produzidas, na base material de suas condições de produção, foram suprimidas das formulações teóricas tanto do existencialismo, quanto do estruturalismo, estando completamente ausentes das reflexões da ciência linguística do tempo de Michel Pêcheux. É nesse sentido que entendemos que, mesmo havendo esse movimento estruturalista de revisão dentro das ciências humanas e sociais sobre o fazer científico, para Pêcheux, a questão ainda estava posta e havia a necessidade de revisão teórica no que diz respeito ao sujeito e à ideologia para consolidação do estatuto científico dessas ciências:

[...] a análise de discurso não pode satisfazer-se com a concepção do sujeito epistêmico, “mestre de sua morada” e estrategista nos seus atos (salvo, nas coerções biossociológicas); ela supõe a divisão do sujeito como marca de sua inscrição no campo do simbólico (PÊCHEUX, 2015c, p. 230).

Havia, pois, para Michel Pêcheux, a necessidade da criação de uma teoria que garantisse as presenças do sujeito e da história no processo de produção do conhecimento científico; era urgente a elaboração de uma teoria na ciência linguística que ocasionasse um deslocamento teórico, nas ciências humanas, cujo desdobramento fosse a construção de um instrumento científico de intervenção no real:

[...] uma teoria não-subjetivista da subjetividade, que designa os processos de ‘imposição/dissimulação’ que constituem o sujeito, ‘situando-o’ (significando para ele *o que ele é*) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa ‘situação’ (esse *assujeitamento*) pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito, de modo que o sujeito ‘funcione por si mesmo’ (PÊCHEUX, 2014b, p. 123, grifos do autor).

Apesar da importância teórica desse esforço de Pêcheux em pensar o processo de constituição do sujeito nas ciências humanas, não podemos esquecer, como o próprio Pêcheux (2014b, p. 123) salienta sobre seu projeto teórico que se trata de um “esboço (incerto e incompleto) de uma teoria não-subjetivista da subjetividade”.

Pêcheux foi contemporâneo de um momento teórico de efervescência no campo epistemológico do estruturalismo francês e, por consequência, altamente afetado e interpelado por ele. Contudo, é importante destacar que, mesmo em alguns momentos, afetado pelo estruturalismo althusseriano, há, em seu projeto teórico, a intenção de se confrontar, no campo das ciências humanas e sociais, o sujeito com sua carga sócio-histórica, afetado pela história, pela ideologia e pelo inconsciente.

Na problemática, posta por Pêcheux em seus primeiros escritos, podemos perceber claramente que existe uma preocupação epistemológica de se criar um novo campo disciplinar do saber que está ligado inversamente às concepções de sujeito e de ideologia do contexto intelectual estruturalista da França de sua época.

## 2.2 O contexto epistemológico do estruturalismo e o surgimento do projeto teórico pecheutiano

É importante destacar que o terreno sobre o qual são firmados e costurados os primeiros postulados e inscrições da Análise do Discurso de Michel Pêcheux é, segundo Maldidier (2017, p. 20) “o território da epistemologia e da crítica das ciências sociais”. Para situar esse momento de surgimento da AD pecheutiana, consideramos, juntamente com Maldidier (2017) e Narzetti (2008), os artigos: **Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da Psicologia Social** (1966) e **Observações para uma teoria geral das ideologias** (1968), publicados por Pêcheux, sob o pseudônimo Thomaz Herbert, nos *Cahiers pour L'analyse*, a revista do círculo de epistemologia da École Normale; a obra **Análise Automática do Discurso** (AAD-69); e o artigo **As Ciências Humanas e o momento atual** (1969), publicado na revista marxista *La Pensée*.

Nesses textos, Michel Pêcheux, filósofo inquieto com o estatuto científico das ciências sociais e com as relações destas com a ideologia, a história e a luta de classes, realiza um diálogo vibrante dentro do movimento estruturalista francês que ressoará por todo o desdobramento posterior do seu projeto teórico da Análise do Discurso, colocando

em cheque o *modus operandi* da práxis científica estruturalista a serviço da manutenção do *status quo* do sistema capitalista:

[...] o modo de produção capitalista reprime e orienta a pesquisa em ciências humanas, não somente por meio de critérios políticos e econômicos [...], mas também por intermédio da *ideologia prática dominante*: isto se deve ao lugar particular que as ciências humanas ocupam atualmente, à junção da prática científica e à prática política. Mais precisamente, ‘as concepções de mundo’ ligadas à ideologia prática dominante intervêm de modo maciço na pesquisa em ciências humanas, enquanto *elemento social* do ‘progresso científico e técnico’, estão de fato estreitamente dependentes da classe em proveito da qual se efetiva esse progresso (PÊCHEUX, 2015a, p. 194, grifos do autor).

É relevante destacar que Michel Pêcheux (1938-1983) está cronológica e intelectualmente envolvido com o movimento estruturalista francês, representado por pensadores como Claude Lévi-Strauss (1908-2009), Louis Althusser (1918-1990), Michel Foucault (1926-1984), Jacques Lacan (1901-1981), em sua guerra epistemológica, envolvendo as ciências sociais e humanas, o sujeito, a linguagem e os postulados necessários para o novo estatuto científico sob a influência do corte epistemológico, operado por Saussure, na Linguística:

O estruturalismo era originalmente uma corrente linguística surgida como desdobramento do pensamento de Ferdinand de Saussure. A partir dos anos 50, a Linguística estrutural, graças a seus evidentes progressos, começa a exercer uma influência decisiva e renovadora sobre outros campos do saber. Seus conceitos e métodos são transpostos e aplicados ao estudo de outros objetos que não a língua. Claude Lévi-Strauss utiliza-os na Antropologia; Jacques Lacan, na Psicanálise; Roland Barthes, na Semiologia. É a época da Linguística como ciência piloto das ciências sociais (NARZETTI, 2008, p. 24).

Nesse ponto, destacamos uma relação entre quatro categorias que são centrais para nossa discussão: “Sujeito – Linguagem - Ideologia – Estatuto Científico”, pois pensamos que uma das chaves interpretativas para se compreender o movimento estruturalista francês é justamente a tentativa de se expurgar da práxis científica as marcas do subjetivismo idealista, postulado, por exemplo, pelo movimento existencialista francês – expressiva vertente teórica que imperava na França no período do pós-guerra. É importante destacar, para os desdobramentos teórico-analíticos desta pesquisa, que as bases filosóficas do existencialismo francês repousam sobre a filosofia de Hegel, evidenciando a influência do pensamento alemão no território da França:

Nos anos 60, a influência de pensadores de língua alemã ainda é forte, mas as referências dominantes agora são o Materialismo Histórico e Dialético de Marx, a Psicanálise de Freud e a genealogia de Nietzsche. Porém, é preciso destacar que as referências que se fazem a esses autores nos anos 60 passam quase sempre pelo filtro de ‘releituras’: o que conta então é o Marx relido por Louis Althusser, o Freud relido por Jacques Lacan, o Nietzsche relido por Gilles Deleuze (NARZETTI, 2008, p. 23-24).

Mesmo correndo o risco de ser reducionista, analisando rapidamente as categorias de *Sujeito* e *História*, podemos perceber a relação direta entre a dialética hegeliana, o existencialismo francês e o movimento estruturalista. Basta pensar que, para Jean-Paul Sartre (1905-1980), o sujeito é um ser onipotente, condenado a ser livre e sentenciado a criar individualmente, em sua história pessoal, a história universal da humanidade:

De fato, não há um único de nossos atos que, criando o homem que queremos ser, não esteja criando, simultaneamente, uma imagem do homem tal como julgamos que ele deva ser. Escolher ser isto ou aquilo é afirmar, concomitantemente, o valor que estamos escolhendo, pois não podemos nunca escolher o mal; o que escolhemos é sempre o bem e nada pode ser bom para nós sem o ser para todos. Se por outro lado a existência precede a essência, e se nós queremos existir ao mesmo tempo que moldamos nossa imagem, essa imagem é válida para todos e para toda nossa época. Portanto, nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, pois *ela engaja a humanidade inteira* (SARTRE, 1987, p. 6-7, grifos nossos).

Essa forma de pensar o sujeito e a história se aproxima de algum modo do desdobramento do espírito absoluto de Hegel, revelando a plenitude do homem no finalismo da história e será, segundo Reale e Antiseri (1991, p. 942, grifo dos autores), o ponto de intersecção ou o inimigo comum das diversas vertentes do movimento estruturalista:

[...] o *estruturalismo filosófico* é um leque de propostas díspares que encontram, contudo, sua unidade em um protesto comum contra a exaltação do eu e a glorificação do finalismo de uma história humana feita ou, de qualquer forma, guiada ou co-criada pelo homem e por seu esforço.

Essas condições subjetivas seriam, para Pêcheux, as condições ideológicas para o surgimento das ciências sociais nos moldes do estruturalismo francês que, conforme Henry (2014, p. 27): “fez da linguística a ciência-piloto”. Essas condições ideológicas, sob as quais a filosofia cria seu esboço teórico de sujeito livre, o subjetivismo idealista e o idealismo abstrato, que anulam a possibilidade de um protagonismo do sujeito na cena

científica do estruturalismo, são os alvos da crítica epistemológica do projeto teórico pecheutiano:

[...] os sujeitos tornam-se, assim, centros de perspectiva reciprocamente situados na prática social, e coletivamente responsáveis por esta, na medida em que todos contribuem para lhe dar forma. A atividade e a passividade infinitas do sujeito essencial, ou a lucidez dramática e a cegueira neurótica do sujeito politzeriano tornam-se então as duas faces indissociáveis da subjetividade concreta; o sujeito, como origem e fim absolutos de si-mesmo, é sempre livre para reorganizar a comanda, mas a co-existência de outros libertados absolutos prende a comanda em uma inércia quase infinita. Em outros termos, o sujeito tem consciência de seu *fim*, mas não tem nenhum *meio* de realizá-lo: pode-se observar, de passagem, o quanto esta problemática deve ao ‘Jovem Marx’ oportunamente ‘descoberto’ (HERBERT, 2015, p. 39, grifos do autor).

Nesse sentido, Herbert/Pêcheux apresenta, já em seu primeiro escrito, a necessidade que o fazer científico leve em consideração as especificidades do modo de produção capitalista que, pela intensidade produtiva de sua lógica de consumo, coloca em movimento uma série de técnicas que reverberam no todo da prática social, influenciando, assim, a prática política e gerando novas demandas no campo da ciência:

[...] no mesmo momento em que a subjetividade concreta chocava de frente com a inércia da comanda social, diversos ‘técnicos’ surgiam um pouco por toda parte da superfície da ideologia política (no sentido que demos a este termo), por razões que uma análise das vicissitudes do *modo de produção* capitalista, aí compreendida a ‘explosão nazista’, permitiria citar. Estes técnicos começaram a distinguir, em meio a uma mixórdia técnico-ideológica incrível, diversas técnicas de medida e de manobra desta mesma inércia social, e percebe-se bem depressa que esta estava longe de ser infinita. Estes técnicos, que se poderia nomear de ‘técnicos de exploração-transformação da comanda social’ (citemos rapidamente as pesquisas de opinião e de atitudes, as escalas de avaliação das necessidades subjetivas, do nível de aspiração, da tendência à mudança etc.) veem-se importando ferramentas pré-fabricadas de diversas práticas científicas ou técnicas (HERBERT, 2015, p. 39-40, grifos do autor).

Essa subjetividade concreta é, para Herbert/Pêcheux, o sujeito totalmente livre, como teorizado na filosofia de Sartre, que termina limitando uma reflexão que problematize e alcance o real dos homens em sua realidade social. No caso em questão, o sujeito a ser pensado é o sujeito da sociedade capitalista com suas demandas que têm de ser problematizadas no todo da prática social. As demandas da realidade social, para Herbert/Pêcheux, precisam ser entendidas sob um duplo aspecto de produção e consumo,

como uma espécie de necessidade induzida que é entendida, pelo autor, como comanda social:

[...] a demanda que emana das relações sociais determina de uma só vez, não somente a produção do objeto, mas também a maneira pela qual ele será consumido, de tal forma que podemos dizer: as condições de existência de um produto técnico são também o seu destino (HERBERT, 2015, p. 35).

Nessa perspectiva, a rápida ascensão do nazismo, por exemplo, como uma transformação da comanda social, isto é, de uma demanda induzida que emanou das relações sociais e foi identificada por meios técnicos como pesquisas de opinião, escalas de avaliação das necessidades subjetivas, do nível de aspiração, da tendência à mudança que serviam para mapear anseios, medos e projeções da sociedade alemã, explorando, transformando e criando demandas da realidade social<sup>3</sup>.

Para Herbert/Pêcheux (2015), as ciências sociais precisavam levar em conta que toda realidade social seria, então, perpassada ou constituída pela prática empírica, pela prática ideológica e pela prática teórica, como apresentaremos a seguir:

a) A prática empírica se dá por meio da prática social que, por sua vez, abarca a prática técnica, ligada aos instrumentos de produção, e a prática política, ligada às relações sociais;

b) A prática ideológica que, segundo Herbert (2015, p. 24-25), dá-se, em uma perspectiva gnosiológica, na “transformação de uma ‘consciência’ dada em uma nova ‘consciência’ produzida por meio de uma reflexão da consciência sobre si própria”;

---

<sup>3</sup> É interessante destacar que em 1979, treze anos depois, Pêcheux (2015b) vai encorpar essa reflexão, ao discutir sobre as propagandas, utilizadas pelos regimes políticos fortes da Europa, que funcionaram como um dispositivo de transformação da comanda social para manutenção e adesão a um determinado programa político. Como destaca Zandwais (2019, p. 71): “O termo ‘Propaganda’, referido por Michel Pêcheux em ‘Foi Propaganda Mesmo que Você Disse?’, visando a uma reflexão em torno da eficácia das ideologias de Estado no Oeste e Leste europeus, irá emergir nos EEUU com vistas a modular o comportamento das massas através do consumo de ‘commodities’”. Esse dado é significativo para nossa pesquisa, pois aponta para o quanto as propagandas induzem a reformulação da comanda social. Essas *commodities*, sugestionadas pelas propagandas, não se resumem a bens materiais de consumo, mas também a bens imateriais como os produzidos pela Indústria Cultural. Isso nos leva a pensar, por exemplo, uma ideologia política ou um projeto societário como uma mercadoria a ser propagandeada e consumida.

c) A prática teórica que se constitui no corte epistemológico, realizado, segundo Herbert (2015, p. 25), por meio da “transformação de um produto ideológico em conhecimento teórico, por meio de um trabalho conceitual determinado”.

Mesmo diante do limite da extensão do conceito de ideologia atrelado ao corte epistemológico do surgimento do conhecimento científico, tomado gnosiologicamente como transformação de uma consciência dada em uma nova consciência, temos, nessas reflexões iniciais de Pêcheux, elementos significativos para pensar o fazer científico de forma ampla e especificamente, na ciência linguística, os processos teórico-analíticos das múltiplas materialidades discursivas sobre as quais a Análise do Discurso vem se debruçando.

Herbert/Pêcheux (2015) toma inicialmente a ciência como prática, do latim *Praxis* – substantivo feminino parissílabo da terceira declinação latina cuja significação é “maneira de proceder” - entendida por ele como a categoria marxista do trabalho:

Por “*prática*”, no sentido geral, é preciso entender ‘todo processo de transformação de uma matéria-prima dada em um produto determinado, transformação efetuada por um trabalho humano determinado, utilizando meios de produção determinados’ (HERBERT, 2015, p. 24 grifos do autor).

A prática científica, nesse sentido, surge, em princípio, direta ou indiretamente da prática social, pois a base empírica com a qual rompeu a prática ideológica é justamente a prática social e suas implicações (por isso atende a uma comanda social):

[...] a prática social de uma sociedade determinada admite como fator dominante seu *modo de produção*, quer dizer, a organização complexa das *forças de produção* (instrumentos de produção e forças produtivas) e das *relações de produção* (formas de relações sociais entre os produtores) (HERBERT, 2015, p. 25).

No bojo da prática social, encontramos a prática técnica que consiste, segundo Herbert/Pêcheux (2015, p. 24) na “transformação de matérias primas extraídas da natureza – ou produzidas por uma técnica preliminar – em produtos técnicos, por meio de instrumentos de produção determinados” e a prática política que, por sua vez, se dá, ainda segundo Herbert (2015, p. 24), na “transformação de relações sociais dadas em novas relações sócias produzidas por instrumentos políticos”.

Nesse sentido, para Herbert/Pêcheux (2015, p.35), “[...] o instrumento de transformação da prática política é o *discurso*, como sistema articulado que remete à

prática social complexa – seja ela sob a forma de Mito ou de sistema”. Temos, aqui, uma primeira definição de discurso que ressoará em todo projeto teórico da análise do discurso pecheutiana e trará implicações teóricas para o estatuto das ciências humanas e sociais a partir daquele momento histórico.

Herbert/Pêcheux, ao avaliar, em 1966, a situação teórica das ciências sociais, e, nesse sentido, entendemos que o contraponto principal da reflexão é a ciência linguística, pois, como afirma Henry (2014, p. 27), “os estruturalistas tentaram definir seus métodos tendo como referência a linguística, tendo também transferido todo um conjunto de conceitos linguísticos para quase todos os domínios das ciências humanas e sociais”, já apontava para o limite da concepção de linguagem da ciência linguística de sua época.

Não vamos nos aprofundar, aqui, sobre esses limites, pois o faremos no próximo subtópico. Contudo, já adiantamos ao leitor que, ao evocar a ideia de discurso ligado à prática política que, conforme Herbert (2015, p. 37): “tem por função transformar as relações sociais no interior da prática social, de tal maneira que a estrutura global desta não se modifique”, Pêcheux desestabiliza a concepção instrumental da linguagem, cuja sustentação é o conceito de uma língua transparente, neutra, enfim, uma língua que, apartada das condições de produção e das relações sociais dos sujeitos enunciadore, não tinha influência alguma das disputas realizadas no interior da sociedade de classes. Sendo assim, como aponta Florêncio et. al (2009, p. 26): “[...] a Análise do Discurso fundada por Michel Pêcheux não nasce apenas como um simples campo de estudo, como mais uma área de conhecimento, mas como um instrumento de luta política”.

Para Herbert/Pêcheux, as ciências sociais não gozavam, então, do estatuto de ciência; seria uma técnica que atenderia às necessidades ideológicas de um determinado grupo social para manutenção do *status quo* social:

Em suma, diremos que ‘as ciências sociais’ consistem, em sua forma atual, na aplicação de uma técnica a uma ideologia das relações sociais, o conjunto complexo em aplicação tendo por fim responder à demanda social, realizando o real psicossociológico, com vista a uma adaptação ou a uma readaptação das relações sociais à prática social global, considerada como a invariante do sistema (HERBERT, 2015, p. 40).

Há um posicionamento de Herbert/Pêcheux, ao qual nos colocamos contrariamente, de que a ideologia não pode compor a cena do fazer científico e, por isso, não se pode

atribuir às ciências sociais o estatuto da prática científica<sup>4</sup>. Contudo, a crítica epistemológica pecheutiana não se restringe a isso. O autor coloca em questão outros elementos que consideramos significativos para a reflexão. Um desses elementos é a concepção de sujeito reinante na era estruturalista: exaltado pela filosofia existencialista/idealista/fenomenologista de Sartre e Husserl e rechaçado pelo estruturalismo das ciências humanas de Saussure e seus seguidores.

Outro elemento colocado em questão por Herbert/Pêcheux é a própria crítica da filosofia, como um vigia externo responsável por cuidar dos limites e do horizonte teleológico das ciências. Herbert (2015, p. 22) faz a crítica da filosofia como “[...] um Estado neutro, capaz de julgar os problemas de fronteira, de vigiar os vizinhos muito expansivos ou aqueles que uma crise interior torna suspeitos de quererem desencadear um conflito geral, ‘uma falência da Razão’”. Desde o início da elaboração do seu projeto teórico, havia algo, no campo teórico/prático das ciências humanas e sociais, que incomodava a Michel Pêcheux, fazendo-o deixar, em suspenso, a posição da filosofia como sendo a ciência que estabelece os limites territoriais das outras ciências.

Nesse sentido, a problemática estava/está posta: não há neutralidade na filosofia, como também não há nas ciências e, por consequência, a relação destas com a filosofia não é neutra ou livre de tensões. Uma materialização disso é o processo de retificação teórica, realizado por Pêcheux (2014c), em torno da questão da ideologia, levando em conta a relação que se estabeleceu, na França durante década de 1960, entre o Marxismo, a Psicanálise e a Linguística a partir das figuras de Althusser, de Lacan e de Saussure.

Em meio a tensões, erros e equívocos, presentes nessa relação, Pêcheux (2014c, p. 270, grifo do autor) se posiciona:

Intervir filosoficamente obriga a tomar partido: eu tomo partido *pelo* fogo de um trabalho crítico, que, muito provavelmente, acabará por destruir a cidadela da “Tríplice Aliança” como tal, embora haja, ao mesmo tempo, a possibilidade de que, por essa via, algo novo venha nascer [...].

---

<sup>4</sup> Afirmar que ideologia e conhecimento científico não podem coexistir em um determinado processo de produção do conhecimento é tomar a ideologia exclusivamente sob um prisma gnosiológico, versando essencialmente acerca da falseabilidade e da veracidade, acerca da representação ou inversão da realidade material. A partir de Lukács (2013), entendemos/assumimos a ideologia sob o prisma ontológico, entendendo que a dimensão gnosiológica compõe o complexo da ideologia, mas destacando a função social desta por meio de sua capacidade prático-operativa. De qualquer forma, não vamos nos estender sobre essa questão, porque nos dedicaremos a ela na seção 2.4 na qual trataremos da AD pecheutiana na Universidade Federal de Alagoas.

Michel Pêcheux, desde o início de seu projeto teórico, apontava para a necessidade de uma reformulação teórica no campo das ciências humanas e sociais. Porém, do que precisariam essas ciências para se tornarem científicas? O que, em última instância, as livraria de uma falência da razão ou de um colapso total? Qual o verdadeiro papel da filosofia nesse jogo epistemológico? Do que carecem essas ciências para alcançar o conhecimento do real e nele intervir?

Continuemos, então, com o posicionamento de Pêcheux (2014c, p. 270, grifo do autor) sobre a tomada de posição teórico-prática no campo das ciências humanas e sociais:

Essa tomada de partido obriga a discernir posições que, no campo de batalha filosófica, precisam ser urgentemente abandonadas daquelas posições que, mais do que nunca, é importante ocupar e defender, sob a condição que sejam ocupadas e definidas *de um modo* diferente. É uma questão de precisão: a luta filosófica (luta de classes na teoria) é um processo sem fim de retificações coordenadas, que se sustentam pela urgência de uma posição a ser defendida e fortalecida frente ao que se poderia chamar adversidade no pensamento. E é assomando a essa “linha de maior inclinação” que a filosofia toca especificamente o real.

Sendo a linguística a ciência piloto/modelo no campo das ciências humanas e sociais, Michel Pêcheux, ao tomar partido, aponta outro caminho teórico-prático para as ciências humanas e sociais tocarem o real, gerando um corte epistemológico cuja atualidade se perpetua até nossos dias, pois trouxe para os debates da ciência linguística, um novo objeto, a saber: o discurso que, por ser um instrumento de transformação de relações sociais, é tido como efeitos de sentido entre locutores, isto é, entre sujeitos que ocupam posições determinadas no processo de produção de uma dada sociedade.

### **2.3 A construção do projeto teórico de uma disciplina de interpretação**

Tendo em vista o movimento teórico de releituras, engendrado no território francês pelo estruturalismo, havia uma demanda no interior da linguística e, por tabela, nas ciências sociais, como um todo, no campo da leitura e da interpretação. Nesse sentido, Pêcheux (2015c, p. 227) aponta para o fato de que “[...] o estudo dos fenômenos discursivos, inerentes aos registros da fala e do texto, defrontam-se com um espaço mais vasto, aquele da leitura e da interpretação”.

No campo epistemológico das ciências humanas e sociais, ficam, pois, as questões de: como ler e interpretar sem deixar interferir a subjetividade do leitor? Como interpretar os dados de uma dada ciência sem as impressões do sujeito pesquisador?

Na perspectiva de Orlandi (1996, p. 40), havia a necessidade de se entender como se articulam, no gesto da interpretação, sujeito, língua e história, atribuindo-se um novo estatuto à leitura que “[...] ganha sentidos que apontam para a formação de um novo espaço disciplinar particular no conjunto das disciplinas praticadas no domínio das ciências humanas e sociais”.

Contudo, a construção de um novo estatuto para leitura implicava a construção de um novo estatuto para o sujeito que era pensado, até então pela linguística, única e exclusivamente pelos postulados da teoria da enunciação:

[...] a questão crucial para a análise de discurso é a do estatuto do sujeito enunciador, na fala, na escrita, na escuta e na leitura: *na medida em que ela se posiciona entre as disciplinas de interpretação*, colocando em causa a existência de um metadiscorso do discurso sob os discursos (PÊCHEUX, 2015c, p. 229-230, grifos do autor).

Com a constituição do projeto teórico da Análise do Discurso, Michel Pêcheux introduz, nas ciências humanas, uma nova perspectiva teórico-analítica para se pensar o sujeito, até, então, negado, pela herança epistemológica positivista, ou afirmado, como sujeito livre da fala, senhor de si mesmo e criador de seu arranjo existencial, pela tradição filosófica da fenomenologia subjetivista:

[...] podemos ressaltar que a nova forma de analisar a materialidade discursiva que é desenvolvida pela AD, possibilita uma análise objetiva do sujeito do discurso, que não é tomado como sujeito da fala, mas enquanto lugar discursivo determinado historicamente (FLORÊNCIO et al., 2009, p. 62).

Nesse sentido, a compreensão do contexto teórico francês da década de 1960 é fundamental para entendermos a essência desse projeto teórico que, já nas proposições da AAD69, buscava, de alguma forma, romper com as teorias linguísticas da época e formular um novo campo disciplinar cujo objeto tivesse implicações nas práticas do sujeito. O objetivo era, em tese, a teorização de um instrumento que permitisse, segundo Pêcheux (2014a, p. 150), a construção de “uma teoria do discurso enquanto teoria geral da produção dos efeitos de sentido”, tendo o horizonte teórico também da ideologia e do inconsciente:

[...] sublinhamos ainda que uma vez que a teoria do discurso não pode de forma alguma substituir uma teoria da ideologia, da mesma forma que não pode substituir uma teoria do inconsciente, mas ela pode *intervir* no campo dessas teorias (PÊCHEUX, 2014a, p. 150, grifos do autor).

Percebe-se, então, como aponta Malidier (2017, p. 22), que não somente “[...] Saussure, mas também a ‘ciência linguística’ e a brisa que ela faz passar sobre o campo das ideias na França, Jakobson e a ‘revolução chomskiana’ estão no horizonte de Michel Pêcheux”.

Para Michel Pêcheux, a concepção de sujeito da linguística enunciativa é consequência direta, mesmo que não pretendida conscientemente por Saussure, da exclusão do sujeito da ciência linguística moderna operacionalizada pela oposição saussuriana entre língua e fala, entre a dimensão individual e a social da linguagem:

[...] mesmo que explicitamente ele [Saussure] não o tenha desejado, é um fato que esta oposição autoriza a reaparição triunfal do sujeito falante como *subjetividade em ato*, unidade ativa de intenções que se realizam pelos meios colocados a sua disposição; em outros termos, tudo se passa como se a linguística científica (tendo por objeto a língua) liberasse um resíduo, que é o conceito filosófico de sujeito livre, pensado como avesso indispensável, o correlato necessário do sistema. A fala, enquanto uso da língua, aparece como um *caminho da liberdade humana*; avançar no caminho estranho que conduz dos fonemas ao discurso é passar *gradatim* da necessidade do sistema à contingência da liberdade (PÊCHEUX, 2014, p.70, grifos do autor).

Precisamos destacar que há aparentemente dois extremos no horizonte teórico/linguístico de Pêcheux: o estruturalismo saussuriano com a exclusão do sujeito e a linguística da enunciação com as teorias de Benveniste e de Jakobson, marcando o retorno do sujeito à linguística. No caso deste, assume-se a posição de sujeito emissor no esquema comunicacional da linguagem; no caso daquele, a posição de sujeito enunciador como figura central da teoria da enunciação.

Retomando a reflexão da seção 2.1 na qual discutimos como existencialistas e estruturalistas, na variação de suas formações discursivas e na convergência de suas inscrições ideológicas, produzem, em última instância, os mesmos efeitos de sentido, podemos afirmar que, de fato, os extremos que se encontram no horizonte da teoria pecheutiana são apenas aparentes, pois:

[...] em ambos [Saussure e Benveniste] uma teoria do sujeito não é explicitada. Se Benveniste passa para a história da disciplina como

reintrodutor da questão do sujeito na Linguística, isto se deve ao fato de que Saussure foi lido como quem inaugurou sua exclusão da língua, remetendo a subjetividade para o espaço insuportável da fala. E neste lugar indesejável para ciência e para objetividade, encontram-se Saussure e Benveniste. Ao primeiro, porque se lhe atribui um sujeito da fala independente das constrições da língua; ao segundo, porque se lhe atribui uma teoria metafísica do sujeito, origem e centro de referência de seu dizer (GERALDI, 2009, p. 14).

Os extremos do horizonte teórico de Michel Pêcheux na linguística são apenas aparentes, pois, na verdade, há uma base que é comum: a ausência do sujeito historicizado, afetado pelas reais condições de produção social. Saussure (2012), filiado à perspectiva teórica de Durkheim, institui o estatuto científico da linguística constituindo a língua, em detrimento da fala e em distinção com a linguagem, como objeto de estudo da ciência linguística:

[...] mas o que é a língua? Para nós ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação (SAUSSURE, 2012, p. 41).

Ferdinand Saussure pensa a ciência linguística nos moldes do estruturalismo, tendo uma preocupação central de garantir à língua o estatuto de objeto científico, caracterizando-a como um fato social, no sentido atribuído por Durkheim (1983, p. 100):

Devemos, portanto, considerar os fenômenos sociais em si mesmos, desligados dos sujeitos conscientes que, eventualmente, possam ter suas representações; é preciso estudá-los de fora, como coisas exteriores, porquanto é nesta qualidade que eles se nos apresentam. Se esta exterioridade não é senão aparente, a ilusão dissipar-se-á à medida que a ciência for avançando.

Durkheim (1983, p. 92-93, grifos do autor) assume o ideário positivista da objetividade da ciência e apresenta a necessidade de se extinguir o sujeito e suas marcas do método da sociologia. Por isso, o fato social deve ser considerado como coisa, “[...] suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; [...] tendo, ao mesmo tempo, uma existência própria, independente das suas manifestações individuais” (DURKHEIM,

1983, p. 92-93, grifos do autor). A análise do fato social, nessa perspectiva, só se dará como científica - livre das impressões do sujeito. Apropriando-se dessa perspectiva, Saussure (2012, p. 46, grifos nossos) caracteriza a língua, objeto científico da linguística, da seguinte forma:

1º- Ela [a língua] é a parte social da linguagem, *exterior ao indivíduo*, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; [...] Por outro lado, *o indivíduo tem necessidade* de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento; [...] A língua é uma *coisa* [...]. 2º- A língua, distinta da fala, é um objeto que se pode estudar separadamente. [...]. 3º- Enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza homogênea: constitui-se num sistema de signos em que, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e em que as duas partes do signo são igualmente psíquicas. 4ª- A língua, não menos que a fala, é um objeto de natureza concreta [...]. Os signos linguísticos, embora sendo essencialmente psíquicos, não são abstrações; as associações, *ratificadas pelo consentimento coletivo* e cujo conjunto constitui a língua, são realidades que têm sua sede no cérebro.

No terceiro capítulo de seu Curso de Linguística Geral, Ferdinand Saussure apresenta o objeto da linguística, a língua, com as mesmas características atribuídas por Émile Durkheim ao fato social, objeto científico da sociologia. Nesse sentido, Saussure define a língua como uma coisa, de dimensão coletiva, coercitiva ao indivíduo e independente deste. Ao afirmar a língua como coisa, coloca-se a perspectiva metafísica de que a língua é algo simples - não complexo – homogênea, transparente, podendo ser estudada nela mesma, em sua concretude psíquica, sem referência à realidade material.

Não estamos afirmando, aqui, que Saussure desconhece ou nega uma dimensão de referenciação material da linguagem, mas sim que, para o autor, a “língua” não tem essa dimensão, pois o que ele chama de “natureza concreta da língua” é uma realidade presente no cérebro e não na realidade concreta da história com suas relações sociais contraditórias. A linguagem, por sua vez, abrindo espaço para essa referenciação da realidade histórica, não pode compor o objeto científico da ciência linguística.

No desejo de deixar posta a objetividade científica da linguística moderna, Saussure expurga de seu objeto científico, ou seja, da língua, toda e qualquer marca da subjetividade que possa, em termos estruturalistas, deixar escapar da Linguística moderna algum resíduo ideológico, não científico. É nesse sentido que Saussure apresenta a dimensão coletiva da língua que precisa, para se constituir - em seu conjunto de signos linguísticos - da confirmação do consentimento coletivo, apresentando-se como exterior e coercitiva ao indivíduo que, na perspectiva de Saussure (2012, p. 46), “[...] por si só, não pode nem criá-

la nem modificá-la; [e] Por outro lado, o indivíduo tem necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento”.

Seguindo, à risca, o método proposto por Durkheim, Saussure opõe língua e fala, afastando da linguística o sujeito ou qualquer marca da subjetividade para, assim, se garantir, em termos estruturalistas, o estatuto científico da linguística, purificando-a de qualquer resíduo ideológico, ou seja, de qualquer marca não científica produzida pelo sujeito.

Benveniste, por sua vez, não desconsidera o sujeito nas operações teóricas da linguística, propondo, por meio do fundamento linguístico da subjetividade, o fim da dicotomia saussuriana sociedade-indivíduo/língua-fala. A subjetividade, para Benveniste, estaria instaurada na tomada de consciência de si mesmo, realizada pelo indivíduo no ato enunciativo:

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de “ego”. A “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. Define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (esse sentimento, na medida em que podemos considerá-lo, não é mais que um reflexo) mas como unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. Ora, essa “subjetividade”, quer a apresentemos em fenomenologia ou em psicologia, como quisermos, não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É “ego” que *diz ego*. Encontramos aí o fundamento da “subjetividade” que se determina pelo *status* linguístico da “pessoa” (BENVENISTE, 2005, p. 286, grifos do autor).

Também Roman Jakobson advoga a favor do sujeito na ciência linguística, defendendo a importância de se levar em conta, no esquema comunicacional da linguagem, os elementos emotivos do discurso que constituem essencialmente a função emotiva cujo elemento de referência, dentre os fatores constitutivos de todo processo linguístico da comunicação é, segundo o autor, o remetente, isto é, o sujeito emissor.

Os elementos emotivos do discurso, que, como se inclina Joos a acreditar, não podem ser descritos “por meio de um número finito de categorias absolutas”, são por ele classificados “como elementos não linguísticos do mundo real”. Destarte, “para nós, eles permanecem fenômenos vagos, proteicos, flutuantes”, conclui Joos, “que nos recusamos a tolerar em nossa ciência”. Joos é verdadeiramente um especialista brilhante em experimentos de redução, e sua exigência enfática de uma “expulsão” dos

elementos emotivos “da ciência linguística” constitui um experimento radical de redução – *reductio ad absurdum* (JAKOBSON, 2010b, p. 156, grifos do autor).

A teoria da enunciação traz à tona um sujeito, aos moldes existencialistas, que, como observa Geraldi (2009, p. 14), é “origem e centro de referência de seu dizer”, não tendo relação ontológica com o social, com a história e com a ideologia. Para essa vertente teórica, a ausência do sujeito nas operações linguísticas é uma regressão teórica absurda. Contudo, o sujeito aqui defendido é o sujeito da linguagem, apartado das reais condições de sua existência, que, na perspectiva de Benveniste, tem o fundamento ontológico na operação psicológica da tomada de consciência de si:

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha locução um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne um *tu* na locução daquele que por sua vez se designa por eu (BENVENISTE, 2005, p. 286, grifos do autor).

Enquanto Saussure faz uma releitura de Durkheim para fundar a linguística moderna, excluindo o sujeito de suas operações científicas, Benveniste se filia a uma tradição existencialista, trazendo à linguística a teoria da intersubjetividade, pensada por Martin Buber, em sua obra EU e TU (1923):

A palavra-princípio Eu-Tu só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade. A união e a fusão em um ser total não pode ser realizada por mim e nem pode ser efetivada sem mim. O Eu se realiza na relação com o Tu; é tornando Eu que digo Tu. Toda vida atual é encontro (BUBER, 2006, p. 49).

Na perspectiva/releitura teórica benvenistiana, o sujeito, então, se constitui na e por meio da relação intersubjetiva que é estabelecida no ato enunciativo, sem referência alguma às relações sociais nas quais se dão as relações linguísticas. Jakobson (2010a, p. 26) também se inscreve nessa tradição, defendendo que “[...] qualquer discurso individual supõe uma troca. Não há emissor sem receptor – exceto, é claro, quando o emissor é um doente mental ou um bêbado”. Nesse sentido, o estatuto do sujeito e do discurso da linguística da enunciação é única e exclusivamente o estatuto da enunciação linguística:

A que, então, se refere o *eu*? A algo de muito singular, que é exclusivamente linguístico: *eu* se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e lhe designa o locutor. É um termo que não pode ser

identificado a não ser dentro do que, noutro passo, chamamos uma instância de discurso, e que só tem referência atual. A realidade à qual ele remete é a realidade do discurso. É na instância de discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como “sujeito”. É portanto verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua (BENVENISTE, 2005, p. 288, grifos do autor).

Essa instância discursiva na qual o sujeito se constitui, por meio da interlocução enunciativa, é exclusivamente linguística sem referência às reais condições de produção do sujeito em sua práxis sócio-histórica, sendo, então, o fundamento da subjetividade da ordem da língua e não da história e o discurso, por sua vez, limita-se à troca de mensagens entre emissor e receptor, sendo, então, essa interlocução o problema fundamental da ciência linguística:

A teoria da comunicação parece-me uma boa escola para a linguística estrutural, assim como a linguística estrutural é uma escola útil para os engenheiros de comunicações. Penso que a realidade fundamental com que tem de se haver o linguista é a interlocução – a troca de mensagens entre emissor – receptor, entre remetente e destinatário, entre codificador e decodificador (JAKOBSON, 2010a, p. 26).

Mesmo com a reintrodução da subjetividade, realizada por Benveniste e Jakobson na ciência linguística, bem como o que aí se pensa sobre o discurso não contribui para o avanço de uma concepção de ciência linguística que interfira no real das relações humanas. Sujeito e discurso são tomados em um plano eminentemente linguístico, sem referência à ideologia e à história.

Note-se, aqui, que, mais uma vez, transitando por formações discursivas diferentes, vertentes teóricas aparentemente opostas estão caminhando na mesma direção. Seja negando a possibilidade da presença do sujeito na teoria linguística ou a afirmando, há, nas duas correntes de pensamento, a negação de uma razão materialista histórico-dialética cuja consequência teórica seja a realidade prática e, consequente, transformação dessa realidade.

É nesse contexto teórico que Michel Pêcheux vai pensar seu projeto teórico, já na AAD69, como um corte epistemológico nas ciências humanas, pois proporá para o campo da ciência linguística, ciência que até então era modelo paradigmático para as outras ciências, uma mudança de perspectiva teórica.

Parece que há aqui uma dificuldade fundamental, presa à natureza do horizonte teórico da linguística, mesmo em suas formas atuais: pode-se

enunciá-la dizendo que não é certo que o objeto teórico que permite pensar a *linguagem* seja uno e homogêneo, mas que talvez a conceitualização dos fenômenos que pertencem ao ‘alto da escala’ necessite de um deslocamento de perspectiva teórica, uma ‘mudança de terreno’ que faça intervir conceitos exteriores à região da linguística atual (PÊCHEUX, 2014a, 71-72).

Para Pêcheux, não haveria como a linguística se sustentar com seu objeto uno e homogêneo, apartado da subjetividade e de suas reais condições de produção. Essa era uma questão que estava posta na constituição teórica da linguística e, por consequência, para tratá-la, fazia-se mister a realização de uma ruptura teórica. É assim que Pêcheux traz para os estudos linguísticos a presença de um sujeito que, no discurso, é afetado pela história, pela ideologia e pelo inconsciente.

Na AAD69, Michel Pêcheux, sem pseudônimo, apresenta o novo objeto de estudo da ciência linguística cuja análise precisaria da intervenção de elementos de conceitos advindos de outras regiões científicas que não a da linguística:

Nosso propósito [...] é definir os elementos teóricos que permitem pensar os processos discursivos em sua generalidade: enunciaremos a título de proposição geral que *os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento* mas com a condição de acrescentar imediatamente que *este funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual desse termo*, e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de *colocação* dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismos que chamamos ‘condições de produção’ do discurso (PÊCHEUX, 2014a, 78, grifos do autor).

Pêcheux compartilha do pensamento linguístico estruturalista de seu tempo no que diz respeito à existência de um funcionamento discursivo, porém esse funcionamento não se daria apenas linguisticamente na enunciação. Os mecanismos que colocam os processos discursivos em funcionamento não são meramente linguísticos como defendia Jakobson (2010b, p. 156) em seu esquema comunicacional no qual há um funcionamento transparente da língua cuja lógica se daria em um movimento linear de transmissão de informação entre remetente e destinatário.

Esses mecanismos, na verdade, estão ligados às condições de produção que nos remetem ao social, ao econômico e ao histórico. Sendo assim, Pêcheux (2014a, p. 78, grifos do autor) adverte: “*é impossível analisar um discurso [...] como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção*”.

Ao trazer a categoria das condições de produção para entender os processos discursivos, Pêcheux amplia o horizonte teórico da ciência linguística, trazendo para o debate científico um novo conceito de discurso e de sujeito. Supera-se, assim, a herança da linguística saussuriana da linguagem transparente e homogênea que, no esquema da teoria comunicacional de Jakobson, transita linearmente do emissor (A) ao receptor (B):

[...] o termo *discurso* [...] implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B mas, de modo mais geral de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B. [...] Fica bem claro, já de início, que os elementos A e B designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais. Se o que dissemos antes faz sentido, resulta dele que A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares dos quais a sociologia pode descrever o feixe de traços objetivos característicos: assim, por exemplo, no interior da esfera da produção econômica, os lugares do “patrão” (diretor, chefe da empresa etc.), do funcionário de repartição, do contramestre, do operário são marcados por propriedades diferenciais determináveis. Nossa hipótese é de que esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo (PÊCHEUX, 2014a, p. 81, grifos do autor).

Trazemos essa reflexão, posta na AAD69, com duplo objetivo. O primeiro diz respeito à relevância e atualidade do pensamento de Michel Pêcheux no território brasileiro e o segundo, ao processo autônomo de ressignificação da AD pecheutiana pelos teóricos brasileiros. Para enfatizar a relevância, atualidade e urgência da teoria pecheutiana aqui no Brasil, tomaremos, como exemplo, o formalismo russo que, estando esquematizado na teoria comunicacional de Roman Jakobson, é conteúdo curricular obrigatório da disciplina de língua portuguesa das turmas da 1ª série do ensino médio do sistema educacional brasileiro, sob a nomenclatura de Funções da Linguagem.

Os livros didáticos apresentam, então, o processo de comunicação operacionalizado por meio das funções da linguagem, cujas bases são os elementos da comunicação, como sugerido por Jakobson:

A linguagem deve ser estudada em toda a variedade de suas funções. [...]. Para ter uma ideia geral dessas funções, é mister uma perspectiva sumária dos fatores constitutivos de todo processo linguístico, de todo ato de comunicação verbal. O *remetente* envia uma *mensagem* ao *destinatário*. Para ser eficaz, a mensagem requer um *contexto* a que se refere (ou “referente” [...]), apreensível pelo destinatário e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um *código* total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário [...]; e, finalmente, um *contato*, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que

capacite ambos a entrar e permanecer em comunicação (JAKOBSON, 2010b, p. 156, grifos do autor).

Perpetua-se, assim, no ensino formal brasileiro, a ideia/concepção de transparência do processo de comunicação humana e a evidência de que a linguagem serve para comunicar, engessando os processos linguístico-discursivos no esquema do enunciado sem considerar, nesses processos, a historicidade dos sujeitos (remetente/destinatário) e dos sentidos que compõem os processos discursivos, tomados como uma mensagem de sentido transparente.

É a ideologia que fornece as evidências [...] que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. [...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (PÊCHEUX, 2014b, p. 146, grifos do autor).

Para ilustrar essa questão do caráter material dos sentidos na constituição do discurso, vamos trazer para a discussão uma propaganda governamental de serviço sobre o Novo Ensino Médio, entendendo a propaganda política como um instrumento do exército burguês, revestido pela figura do Estado, nos conflitos ocasionados pelo movimento da luta de classes, pois, conforme apresenta Pêcheux (2015b, p. 91): “O Estado capitalista moderno passou a ser mestre na arte de agir à distância sobre as massas. [E] É esta toda a arte da propaganda”.

Precisamos destacar, como posto por Zandwais (2019, p. 70), que, em **Foi propaganda mesmo que você disse?**, Pêcheux está tratando das propagandas institucionais que surgiram no contexto das guerras mundiais e nas disputas por bandeiras políticas dos regimes fortes/totalitários, com o objetivo de garantir a manutenção ideológica e adesão a um determinado programa político-econômico:

[...] no continente europeu a propaganda buscou inicialmente sustentar a eficácia da disseminação de ideias gestadas no campo político para fazer circular o trabalho de determinadas ideologias com vistas à garantia das relações de poder de Estado sobre as massas, o que tem se perpetuado, desde então, ao longo da história (ZANDWAIS, 2019, p. 70).

Considerando que essas propagandas dos Estados fortes/totalitários são construídas, segundo Pêcheux (2015b), sobre a teoria da biopsicologia da propaganda<sup>5</sup> cuja tese basilar é a ideia de que o homem é um animal influenciável, podemos concluir que, em meio ao processo discursivo materializado por elas, a ideologia, que “[...] não é um puro não ser, mas uma força material” (PÊCHEUX, 2014d, p. 258), funciona como um elemento determinante que produz um efeito de influência e convencimento sobre o ser humano.

Nesse sentido, queremos destacar a importância de pensarmos a ideologia a partir de uma perspectiva ontológica, dando destaque a seu caráter prático-operativo, pois, conforme sinaliza Lukács (2013, p. 480) sinaliza: “[...] só é possível compreender o que realmente é ideologia a partir de sua atuação social, a partir de suas funções sociais”.

Essas propagandas são, então, entendidas como uma prática ideológica no interior do processo histórico da luta de classes e, por isso, um elemento presente na dinâmica da sociedade moderna. Nessa perspectiva, Pêcheux (2015b, p. 74) caracteriza-as como uma “Guerra permanente preventiva instalada no interior da paz social, dispositivo essencial do Estado capitalista autoritário moderno”.

Sabemos que as propagandas, sobre as quais vamos nos ocupar, são propagandas governamentais de serviço e a reflexão de Pêcheux (2015b; 2014d) versa sobre a propaganda institucional ligada à divulgação de um determinado sistema político-econômico e cooptação para participação do mesmo. Contudo, consideramos a reflexão de Pêcheux sobre essas propagandas como válidas para nossas análises pelo fato de as propagandas do Novo Ensino Médio trazerem em seu conjunto um programa político para manutenção do projeto societário capitalista no Brasil por meio da conservação do projeto educacional de classes a serviço do capital, sendo uma forma de o Estado, mediado pela ideologia, “agir à distância sobre as massas” (PÊCHEUX, 2015b, p. 91).

Voltemos, então, à nossa ilustração do caráter material dos sentidos na constituição do discurso, apresentando uma das propagandas que iremos trabalhar nesta pesquisa.

---

<sup>5</sup> Essa teoria foi formula progressivamente por Sergei Tchakhotin (1883-1973), como é explicado por Pêcheux (2015b, p. 57, grifo do autor): “Se tracei assim o itinerário de Tchakhotin é porque ele exemplar em sua obstinação ao mesmo tempo política e científica. É também porque a biopsicologia da propaganda que ele progressivamente formulou, pretendendo unir Taylor, Pavlov...e Freud, continua a frequentar as preocupações políticas de nosso tempo: a ideia de que o homem é um “animal influenciável” de uma grande plasticidade se impõe como uma *evidência* do século XX”.

A propaganda se dá em uma sala de aula cheia de alunos. Um dos alunos se levanta, vai para frente e, enquanto a professora está sentada, olhando-o com entusiasmo, pergunta aos colegas:

- “Vocês já conhecem o Novo Ensino Médio? Essa proposta que está todo mundo comentando por aí. Sabia que ela foi baseada nas experiências de vários países? [Enquanto isso, aparece no quadro branco da sala o nome dos seguintes países: Coreia do Sul, França, Inglaterra, Portugal e Austrália] Países que tratam a educação como prioridade.

**Figura 1 – Jovem explicando aos colegas sobre o Novo Ensino Médio.**



**Fonte:** Canal do MEC no YouTube<sup>6</sup>.

Ela [a proposta do Novo Ensino Médio] vai deixar o aprendizado bem mais estimulante e compatível com a realidade dos jovens de hoje? Pois é! Agora, além de aprender o conteúdo obrigatório, essencial para formação de todos e que será definido pela Base Nacional Comum Curricular já em discussão, [Enquanto isso aparece no quadro branco o nome Base Nacional Comum Curricular e no decorrer da fala do jovem os outros alunos vão aparecendo com as expressões de interesse, entusiasmo, atenção], eu vou ter liberdade de escolher entre quatro áreas de conhecimento para me aprofundar [Aparece, então, mais uma vez no quadro branco: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas].

<sup>6</sup> Disponível em:

[https://www.youtube.com/c/ministeriodaeducacao\\_MEC/search?query=Novo%20ensino%20m%C3%A9dio](https://www.youtube.com/c/ministeriodaeducacao_MEC/search?query=Novo%20ensino%20m%C3%A9dio).

Acesso em: 12 de novembro de 2020.

Tudo de acordo com a minha vocação e com o que eu quero para minha vida. E pra quem prefere terminar o ensino já preparado para começar a trabalhar, poderá optar por uma formação técnica profissional [Nesse momento aparece, no quadro branco, o letrreiro: FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL], com aulas teóricas e práticas. Há uma pausa na fala do jovem e começam a aparecer os outros alunos sorrindo, entusiasmados. O jovem protagonista, então, retoma sua fala: - “Acesse o site e participe das discussões. Agora é você quem decide seu futuro” [Enquanto isso aparece no quadro branco: MEC.GOV.BR – Participe das discussões]. A propaganda é encerrada com a seguinte vinheta: “Ministério da Educação, Governo federal: Ordem e Progresso”.

Se fôssemos analisar essa propaganda em uma perspectiva textual-enunciativa, poderíamos tomar o conceito de Marcuschi (2008, p. 82) de que “o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa”. A atividade enunciativa em tela seria, então, condicionada pela propaganda, enquanto gênero textual que organiza e estrutura o processo discursivo em tela. A partir do esquema comunicacional de Roman Jakobson, poderia ser afirmado que a propaganda, por ter o objetivo de convencer o receptor a realizar determinada ação, influenciar seu comportamento ou fazê-lo tomar um partido em determinada situação, se utiliza predominantemente da função conativa da linguagem:

A orientação para o *destinatário*, a função *conativa*, encontra sua expressão gramatical mais pura no vocativo e no imperativo, que, sintática, morfológica e amiúde até fonologicamente, se afastam das outras categorias nominais e verbais. As sentenças imperativas diferem fundamentalmente das sentenças declarativas: estas podem e aquelas não podem ser submetidas a prova de verdade (JAKOBSON, 2010b, p. 159, grifos do autor).

A função conativa da linguagem, tendo como principal característica a centralidade do receptor, visa sempre ao convencimento deste para adesão a alguma proposta. No processo comunicativo, colocado em movimento por essa função, todas as iniciativas e investimentos estão direcionados a quem assiste, lê, escuta, sente, a depender do processo comunicativo em questão, para gerar a identificação do receptor com o produto que está sendo propagandeado.

As marcas linguísticas do vocativo “Vocês!”, do imperativo “Acesse o site e participe das discussões. Agora é você quem decide seu futuro”, da centralidade do receptor “Vocês já conhecem o Novo Ensino Médio?” são todas percebidas na propaganda

em questão. Linguisticamente, na perspectiva do formalismo russo, está tudo resolvido, pois há emissor, receptor, mensagem, canal, código comum, referente, a ênfase está posta no destinatário, a modalização das sentenças no imperativo figura a pretensa incontestabilidade da mensagem como verdadeira, dissimulando o efeito ideológico de transparência da linguagem.

Contudo, na perspectiva pecheutiana, a problemática ainda está posta, a questão fundamental não foi resolvida. A língua, por sua vez, não é um instrumento transparente, portador de uma mensagem transmitida linearmente de um emissor para um receptor, pois como problematiza Pêcheux (2014b, p. 146), “[...] o caráter material do sentido – mascarado por sua evidência transparente para o sujeito – consiste na sua dependência constitutiva daquilo que chamamos ‘o todo complexo das formações ideológicas’”.

A mensagem transmitida é, na verdade, como postulado por Pêcheux (2014a, p. 81, grifos do autor) “‘efeito de sentidos’ entre os pontos A [Emissor] e B [Receptor]”. Sendo efeitos de sentido, o discurso não é a transmissão direta de uma mensagem, mas sim troca de sentidos entre sujeitos, interlocutores de um processo discursivo, afetados pela história, pela ideologia, pelos conflitos sociais de classes, inerentes à lógica do capital.

Um exemplo dessa perspectiva é a origem da presente pesquisa. Assistindo a essa propaganda, senti-me afetado pelo discurso ali veiculado. Contudo, o efeito de sentido não foi o pretendido pela função conativa de aproximação, adesão ao projeto e identificação. Os sentidos e seus efeitos não podem ser controlados em um esquema, em uma sistematização de elementos e funções da linguagem. Os sentidos são, pois, construídos historicamente em condições de produção dadas com toda a sua carga social e econômica e, por isso, sempre estão dialeticamente em deriva, deslizando e nos escapando pelos efeitos da ideologia. Como posto por Pêcheux, em **Uma teoria científica da propaganda?**, a ideologia, enquanto força material, que a classe dominante direciona para manobrar, dominar e aprisionar as massas, termina sendo o espaço no qual “[...] o povo ‘se liberta de suas correntes’, utilizando contra ela mesma [a classe dominante] essa força material” (PÊCHEUX, 2014d, p. 258).

Dizer como Jakobson (2010b, p. 159) que “as sentenças imperativas, na função conativa, não podem ser questionadas, submetidas à prova da verdade” é justamente uma tentativa de tentar estabilizar e controlar os sentidos. A modalização do imperativo é, na realidade, uma simulação de evidência, um simulacro de verdade inconteste. Nesse sentido, sequências como “Agora é você quem decide seu futuro” e “E pra quem prefere

terminar o ensino já preparado para começar a trabalhar, poderá optar por uma formação técnica profissional”, precisam ser postas à prova, questionadas, problematizadas em um gesto teórico-analítico.

Quem, de fato, é que prefere uma formação técnica para terminar o ensino médio pronto para trabalhar? Evocando as condições de produção desse discurso, qual lugar esse sujeito ocupa no interior da esfera de produção econômica para ter a necessidade de terminar o ensino médio e já ingressar no mercado de trabalho? A que classe pertence o jovem ao qual essa propaganda é, em última instância, dirigida? Qual é o sujeito que precisa já, no ensino médio, escolher seu itinerário formativo para já ali direcionar seu futuro profissional? Por fim, quem é esse sujeito que tem o total poder de decisão de sua história?

Deveras, a língua não é um instrumento transparente e é justamente nessa não transparência que a Análise do Discurso trabalha a linguagem em sua heterogeneidade e o sujeito em sua constituição histórica que é tensionada pelas relações sociais do modo de produção da sociedade capitalista de classes:

[...] a análise de discurso trabalha com a materialidade da linguagem, considerando-a em seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que (o) significam. O que me permite dizer que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído (ORLANDI, 1996, p. 36-37).

Sendo assim, Pêcheux (2014a), em seu contexto teórico inicial, traz uma contribuição importante para a ciência linguística ao conceituar o discurso como efeito de sentidos entre interlocutores que, por sua vez, não são, como propunha Jakobson (2010b), apenas elementos da comunicação, emissor e receptor – destinador e destinatário, mas sim sujeitos históricos que ocupam posições dentro da estrutura de produção de uma determinada sociedade.

Filiado teoricamente a Althusser, Michel Pêcheux toma a ideologia em uma perspectiva gnosiológica, de representação do real, defendendo que essa ocupação de posição, nos processos discursivos, se dá por meio de formações imaginárias, isto é, pelas representações dos sujeitos das situações objetivas: Nesse sentido, Pêcheux (2014, p. 82) defende: “[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que *A* e *B* se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”.

Reconhecemos, aqui, uma limitação teórica no que diz respeito à compreensão da ideologia, porém, é nesse ponto que queremos destacar o processo autônomo de ressignificação da AD pecheutiana pelos teóricos brasileiros. Como afirmado no início desta seção, a filiação desses teóricos a Michel Pêcheux é crítica e criativa, reconhecendo limites de um projeto teórico inacabado, pois foi interrompido abruptamente pelo suicídio de seu fundador, e apontando potencialidades, auxiliando-nos, assim, a problematizar e a trabalhar teórica e criticamente, no território brasileiro, o discurso, levando em consideração a ordem da língua e a ordem das coisas; o sujeito, os sentidos e suas relações com a ideologia.

## **2.4 A AD pecheutiana na Universidade Federal de Alagoas: atualidade e ressignificação de um deslocamento teórico no campo das ciências humanas e sociais**

A Análise do Discurso, praticada na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), materializa bem a ideia central que estamos trabalhando neste capítulo, pois, aqui - no território de estudos linguísticos da Ufal, a AD pecheutiana não é uma teoria colonizadora que nos subjugua, revelando um atraso teórico em relação ao território francês; também não é um dogma religioso ou uma divindade inquestionável a qual nos curvamos cegamente em adoração. Para nós, a teoria do discurso, postulada por Pêcheux, mesmo sendo, segundo o próprio autor (2014b, p. 123), um “esboço (incerto e incompleto)” de uma teoria para pensar o sujeito, o discurso e a ideologia, representa a atualidade de um deslocamento teórico, no terreno epistemológico das ciências humanas e sociais, extremamente necessário e relevante para se tratar dos processos discursivos no cenário político brasileiro.

Contudo, sem diminuir em nada a importância do projeto teórico pecheutiano, destacamos o dado de que, segundo o próprio autor, seu projeto não estava completo e, na nossa perspectiva teórica, não esgotaram as demandas conceituais advindas do processo teórico-analítico envolvendo sujeito, história, discurso e ideologia. É dessa forma que o Grupo de Estudos em Discurso e Ontologia (GEDON), ligado ao Programa de Pós Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, desde 2006, vem, em um processo árduo de labuta teórica, atualizando e ressignificando a teoria do discurso de Pêcheux por meio da articulação dessa teoria com a ontologia marxista:

[...] na Universidade Federal de Alagoas, o grupo de estudos em Análise do Discurso, desenvolve pesquisas nesse campo de estudo, articulando essa teoria com a perspectiva ontológica marxista, e, como as leituras do marxismo não são homogêneas, é importante explicitar os teóricos marxistas com quem estabelecemos interlocução – Lukács, Bakhtin. Esses teóricos, ao nosso ver, produziram contribuições relevantes para a AD, no que concerne às concepções de língua, ideologia e sujeito (FLORENCIO et al., 2009, p. 31).

Segundo Cavalcante (2012, p. 289) a Análise do Discurso “tem atravessado fronteiras, deslocado territórios, estabelecendo diferentes interlocuções teóricas, num movimento constante de expansão e de transterritorialização”. No caso da AD, praticada na Ufal, esse movimento de expansão e de transterritorialização se dá justamente na tentativa teórica de melhor compreender as práticas discursivas dos sujeitos interpelados, afetados, identificados, mas não engessados, pela ideologia. É nessa perspectiva que, aqui, fazemos interlocução teórica com Bakhtin, Volóchinov e George Lukács.

Bakhtin/Volóchinov (2006) inauguraram a reflexão marxista nos estudos da linguagem, refletindo sobre as relações existentes sobre a sociedade e a linguagem e valorizando a fala, a enunciação associada às estruturas sociais. É importante destacar que, na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929-1930), 40 anos antes de Michel Pêcheux, os referidos autores, segundo Florencio *et. al* (2009, p. 31), puseram em questão “[...] os dois marcos teóricos que orientaram a linguística de sua época: o subjetivismo idealista e ao objetivismo abstrato”, para, assim, defender e construir uma ciência linguística que levasse em conta a realidade e nela interferisse:

A primeira tendência [o subjetivismo idealista] interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção). O psiquismo individual constitui a fonte da língua. As leis da criação lingüística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo lingüista e pelo filósofo da linguagem. Esclarecer o fenômeno lingüístico significa reduzi-lo a um ato significativo (por vezes mesmo racional) de criação individual (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 71-72).

Como já tratamos, aqui, essa tendência, ao colocar a criação individual como fundamento da língua, transpõe também o fundamento da própria subjetividade na enunciação individual, apartando o sujeito e a língua de suas reais condições de produção em uma sociedade marcada pelo estado da luta de classes. Esse distanciamento da língua e do sujeito das relações sociais é percebido também na perspectiva do objetivismo abstrato:

Segundo esta tendência [o objetivismo abstrato], o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, situa-se, ao contrário, no *sistema linguístico*, a saber o *sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua*.[...] a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo. Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores. São justamente estes traços *idênticos* que são assim normativos para todas as enunciações – traços fonéticos, gramaticais e lexicais –, que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 77, grifos do autor).

Nesse sentido, tanto o subjetivismo idealista, quanto o objetivismo abstrato concorrem para apartar a língua e os sujeitos de suas reais condições de produção, negando o caráter material da língua ao colocar o ato de criação individual como fundamento da mesma e tratá-la como um sistema de formas, fechado, acabado e estável. Para Bakhtin/Volóchinov (2006, p. 125, grifos dos autores), o fundamento da língua “é constituído [...] pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*”. Sendo assim, a língua não é neutra e o signo linguístico, refletindo e refratando a realidade social, é sempre constituído pela ideologia no espaço de disputas da luta de classes.

O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também *se refrata*. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: *a luta de classes*. Classe social e comunidade semiótica não se confundem. Pelo segundo termo entendemos a comunidade que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação. Assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Consequentemente, *em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios*. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta pluralidade social do signo ideológico é um traço da maior importância (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 45, grifos do autor).

Na perspectiva de Bakhtin/Volóchinov, como explica Zandwais (2014, p. 52), existe uma dimensão ideológica na palavra, enquanto signo linguístico, que faz com que ela, a partir de um funcionamento próprio, não seja apenas um reflexo do real, mas também uma refração deste:

[...] a palavra seria o signo mais indicativo do trabalho ideológico em virtude de seu funcionamento dialético. Sendo o material semiótico de expressão de todos e ao mesmo tempo um signo neutro, ela somente

converte-se em signo ideológico ao incorporar os valores contraditórios dos que a utilizam, refletindo e refratando a ordem do real de formas distintas e até mesmo paradoxais.

Seguindo essa perspectiva, consideramos importante levar em conta a reflexão de Cavalcante (2012, p. 298) acerca do significado e das possibilidades desse processo discursivo de apropriação, por parte do sujeito, do signo linguístico em uma sociedade marcada pelo constante movimento da luta de classes:

[...] significa dizer que não apenas reproduz a realidade dada de antemão, mas a partir de um processo de identificação ou desidentificação com a realidade é também possível refratá-la, distorcê-la o que resulta na criação de uma nova realidade. O que possibilita esse processo de refração é a luta de classes.

Entendemos, assim que o sujeito do discurso, imbricado em sua realidade sócio-histórica, é capaz de, em sua liberdade relativamente condicionada por tal realidade, criar o novo e interferir na realidade. Nesse sentido, há uma relação entre sujeito e discurso que nos leva a pensar o discurso como atividade humana inscrita ideologicamente na história:

[...] o discurso não é uma construção independente das relações sociais, mas, ao contrário, o fazer discursivo é uma práxis humana que só pode ser compreendida a partir do entendimento das contradições sociais que possibilitaram sua objetivação (MAGALHÃES, 2003, p. 75).

Segundo Cavalcante, entender o discurso como práxis humana, remete-nos teoricamente a Bakhtin/Volóchinov, pois é preciso considerar o discurso como um *modus operandi* do sujeito:

[...] o discurso é um modo de se pôr formas específicas de ideologia, como por exemplo, a política, a religião, o direito, a educação. Não nasce da vontade repentina de um sujeito, mas de um trabalho sobre outros discursos com os quais o sujeito se identifica - repetindo, reafirmando – ou desidentificando – negando, ressignificando (CAVALCANTE, 2012, P. 302).

Ao assumir o discurso como práxis humana, cuja compreensão passa necessariamente pelas contradições sociais que possibilitaram sua objetivação/materialização e condicionaram o processo de subjetivação do sujeito de tal discurso no mundo dos humanos, é necessário defender também que, segundo Magalhães (2003, p. 74), a materialidade discursiva:

[...] traz a marca da subjetividade que a produziu, mas não no sentido de ser apenas expressão da individualidade do autor, pois o que está ali expresso é a relação entre uma individualidade, posta em um tempo e espaço definidos historicamente, e uma realidade que está sendo representada por essa individualidade, com consciência do que está fazendo, mas sem o domínio de todas as alternativas postas por essa mesma realidade.

É nesse sentido que a referida autora (2003, p.74) se propõe a “[...] avançar na discussão sobre as possibilidades do sujeito do discurso [...]” na AD pecheutiana, tendo como atualização e ressignificação de perspectiva teórico-analítica a teoria discursiva de Mikhail Bakhtin/ Volóchinov e a ontologia marxista de George Lukács.

No intuito de avançar, no território da AD, no entendimento acerca do sujeito e de suas possibilidades em meio aos condicionamentos sócio-históricos que lhes são impostos, o Grupo de estudos em discurso e ontologia da Ufal trabalha com o constructo teórico, de George Lukács, no qual a ideologia é tomada ontologicamente como um complexo social.

A posição que os sujeitos ocupam, pois, não se dá somente, como propunha Pêcheux, pelas representações que os sujeitos, por meio do funcionamento das Formações Ideológicas, materializadas linguisticamente nas Formações discursivas, faziam de si mesmos e dos outros em um determinado processo discursivo, mas também por posições teleológicas, entendidas por Lukács, segundo Florencio *et. Al* (2009, p. 38) como a capacidade do “[...] ser humano [...] pré-estabelecer um fim para seus atos e antever o resultado de sua ação [...]”. Essas posições teleológicas, segundo Magalhães (2003, p. 77), são assumidas pelo ser social, “através da capacidade da prévia ideação que realiza o planejamento da ação antes de sua execução”, mediante a orientação da ideologia. Ainda sobre esse pensamento, Cavalcante e Machado (2017, p. 41-42), explicam:

Essas posições teleológicas, de acordo com seu nível de complexificação, são denominadas de “primárias” e “secundárias”. Primárias são aquelas em que o homem transforma a natureza, para responder às necessidades de sua sobrevivência (comer, proteger-se dos efeitos naturais, etc.). Secundárias são as que orientam as ações dos homens entre si, induzindo-os a assumirem posições (de mando, de subordinação, de resistência etc.), frente a situações postas por uma formação social. É das posições teleológicas secundárias, nas quais se realiza ‘a prévia-ideação da prática social dos homens’, no sentido de influenciar outros homens a assumirem posições, que surge a ideologia (CAVALCANTE; MACHADO, 2017, p. 41-42).

A concepção de que, nos processos discursivos, o que funciona são as formações imaginárias cuja atividade é designar os lugares ocupados pelo sujeito, em tal processo,

está presente, no arcabouço teórico pecheutiano, desde os primeiros escritos, sob o pseudônimo de Thomas Herbert, e é apresentada textualmente por Pêcheux (2014a, p.82) na AAD69, tendo conservação e manutenção temática, em seus escritos posteriores, à medida que o referido autor não rompeu, em seu projeto teórico, com a perspectiva althusseriana de ideologia, tomada sob o prisma gnosiológico.

Nesse sentido, o conceito, da AAD69, de formação imaginária progride, nos escritos pecheutianos, para Formação Ideológica com a teorização de ideologia como o elemento que realiza “[...] o processo da interpelação-identificação que *produz* o sujeito” (PÊCHEUX, 2014b, p. 145, grifos do autor). Na perspectiva pecheutiana, a ideologia constitui o sujeito sob a evidência dissimulada de uma forma identificadora que o engessa em uma forma-sujeito do discurso:

[...] é a ideologia que, através do “hábito” e do “uso”, está designando, ao mesmo tempo, *o que é* e *o que deve ser*, e isso, às vezes, por meio de “desvios” linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de “retomada do jogo”. É a ideologia que fornece as evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” [...] (PÊCHEUX, 2014b, p. 146, grifos do autor).

Nosso objetivo, aqui, não é de tratar de um erro teórico ou desvio conceitual, até mesmo por que não é esse o caso, mas sim, como afirmado anteriormente, de uma atualização teórica que se dá pela resignificação de uma teoria para melhor se entender o funcionamento da ideologia sobre os sujeitos no processo discursivo.

Tendo em vista a plurissignificação do conceito *ideologia* no campo das ciências humanas e sociais, entendemos, como Löwy (1998, p. 11), que nessa categoria teórica “[...] se dá acumulação fantástica de contradições, de paradoxos, de arbitrariedades, de ambiguidades e de mal entendidos [...]”. Sendo assim, adotar a ideologia apenas em seu sentido epistemológico não diz tudo sobre seu funcionamento, sobre os sujeitos em um determinado processo discursivo.

Sendo, pois, o discurso uma atividade humana orientada pela ideologia, caracterizar, em uma sociedade de classes, a ideologia como representação idealizada da realidade, mistificação ou falseamento da mesma, de fato, não explica satisfatoriamente a tomada de posições, inscrições e identificação do sujeito com projetos societários contrários ao seu ser no mundo, à sua classe social. Nesse sentido, a filiação teórica a Lukács, para pensar a ideologia, deve-se a uma necessidade de ampliação desse conceito

para melhor compreensão dos sujeitos e dos fenômenos discursivos em uma sociedade de classes:

[...] para Lukács, é no terreno da ontologia que Marx trata a problemática da ideologia, e não, a partir de critérios gnosiológicos como correção ou falsidade. Isso não quer dizer que o problema da verdade ou da mistificação não tenha a ver com o debate ideológico; o autor apenas chama a atenção para o fato de que não é por aí que a ideologia é definida, e sim, por sua capacidade prático-operativa no mundo dos homens (MELO; SANTOS, 2020, p. 09).

Entender, pois, que a ideologia desempenha uma função social, isto é, tomá-la, em termos lukacsianos, em sua capacidade prático-operativa é fundamental para pensarmos o sujeito dentro de um determinado processo discursivo, pois quando tratamos das práticas do sujeito é necessário levar em conta, para além da questão gnosiológica, outros elementos:

[...] no campo da ação, o indivíduo comporta-se orientado não apenas pelo conhecimento, mas também, por um sistema de valores, interesses e representações com o qual se identifica (a ideologia), independentemente se ela corresponde a uma consciência correta ou falsa da realidade (MELO; SANTOS, 2020, p. 14).

Para concluir essa reflexão sobre a atualidade e vitalidade do deslocamento teórico pecheutiano no âmbito da linguística e, por consequência, no contexto teórico de Michel Pêcheux, nas ciências humanas e sociais, em território brasileiro, retomamos, enquanto perguntas retóricas, as indagações realizadas no início deste capítulo: a Análise do Discurso pecheutiana praticada no Brasil seria, pois, indício do atraso teórico de uma retardada colônia do antigo terceiro mundo ainda subserviente à Europa? Seria uma fidelidade do tipo religiosa, isto é, uma fé cega ao seu Pai fundador que não é capaz de emancipar-se dele? Ou seria a teoria pensada por Pêcheux atual e relevante para se tratar a questão da língua, dos sentidos e dos sujeitos no panorama histórico-social do Brasil?

A relação teórica estabelecida, aqui, com a teoria pecheutiana não é caracterizada, sob nenhum aspecto, por uma relação colonial de subserviência intelectual, nem mesmo configura uma relação dogmática de adoração a um pai fundador. A relação teórica realizada, neste território, com Michel Pêcheux é de autonomia intelectual, de atualização de uma perspectiva teórica e de reconhecimento da atualidade de um deslocamento teórico para se pensar a língua, o sujeito, a história e a ideologia.

Essa relação teórica de autonomia, atualização e revitalização da teoria pecheutiana pode, então, ser percebida na prática teórico-analítica da AD realizada pelo GEDON, ligado ao Programa de Pós-Graduação de Linguística e Literatura da Ufal. Nessa prática, a interlocução teórica com Bakhtin e Lukács, leva-nos a trabalhar com outras possibilidades teóricas para se pensar o binômio correlato sujeito-ideologia, trazendo para AD a noção de um sujeito responsivo que, mesmo implicado e afetado pelo modelo de sociabilidade burguesa no qual, por meio da legitimação do Estado, o capital tem total predomínio sobre o trabalho, não está engessado ou acorrentado em um processo de assujeitamento mecânico de inspiração estruturalista.

### 3 A FUNÇÃO SOCIAL DO ESTADO MODERNO: UM OLHAR DISCURSIVO PARA O CASO BRASILEIRO

— Pois bem. *A sua gente não pode resistir, nem fugir*. Volte para lá e diga aos homens que se entreguem. Não morrerão. Garanto-lhes a vida. Serão entregues ao governo da República. E diga-lhes que *o governo da República é bom para todos os brasileiros*. Que se entreguem. Mas sem condições; não aceito a mais pequena [sic] condição... (CUNHA, 2019, p. 623-624, grifos nossos).

As propagandas do Novo Ensino Médio, materialidade discursiva sobre a qual estamos nos ocupando nesta pesquisa, foram veiculadas em rede nacional, pelos canais abertos de televisão, em um momento que a sociedade brasileira estava vivenciando uma extrema crise econômica e política, possibilitando o surgimento e veiculação de uma série de discursos cuja temática unificadora era a evocação de um sujeito forte, criativo e inteligente, capaz de resolver seus problemas econômicos independentemente do Estado, da crise econômica ou de qualquer outro condicionamento sócio-histórico.

Essa crise política chega a seu clímax com o golpe jurídico-parlamentar de 2016, tendo Michel Temer como uma das figuras centrais de sua operacionalização. Não vamos tratar especificamente dessa questão agora, pois o faremos na seção 3.2, discutindo a crise política brasileira e a reorganização do capital no Brasil, bem como, na seção 3.3, refletindo sobre o Estado brasileiro enquanto *lócus* de políticas públicas para a reorganização do capital em crise e situando as condições de produção do discurso do Novo Ensino Médio. Contudo, interessa-nos, aqui, destacar que, no discurso de posse dos seus novos ministros, o presidente ilegítimo Temer, a partir de uma frase que ele viu em um estabelecimento comercial privado, fez um apelo à sociedade brasileira:

[...] eu passava por um posto de gasolina, na Castelo Branco, e o sujeito botou uma placa lá: “Não fale em crise, trabalhe”. Eu quero ver até se consigo espalhar essa frase em 10, 20 milhões de outdoors por todo o Brasil, porque isso cria também um clima de harmonia, de interesse, de otimismo, não é verdade? Então, não vamos falar em crise, vamos trabalhar (TEMER, 2016a, Discurso de posse dos novos ministros).

Considerando que o discurso do presidente ilegítimo Temer se inscreve em uma Formação Discursiva que interdita o sujeito a falar/pensar em crise e o interpela a trabalhar, a desenvolver suas condições de subsistência independentemente do governo, da crise econômica ou mesmo da realidade social que o circunda, temos o intuito de refletir

sobre a função social do Estado moderno, as estratégias do capital para a estabilização da ordem neoliberal e a consequente consolidação da barbárie social no Brasil.

Estamos entendendo, aqui, juntamente com Mészáros (2012), a barbárie social como a completa radicalização do *modus operandi* do sistema sóciometabólico do capital, caso não haja a intervenção de um modelo societário que rompa com a lógica autodestrutiva do capital, marcada pelo crescente predomínio deste sobre o trabalho, sobre o ser humano e sobre a natureza:

A terceira fase do imperialismo hegemônico global, potencialmente a mais mortal, que corresponde à profunda crise estrutural do sistema do capital no plano militar e político, não nos deixa espaço para tranquilidade ou certeza. Pelo contrário, lança uma nuvem escura sobre o futuro, caso os desafios históricos postos diante do movimento socialista não sejam enfrentados com sucesso enquanto ainda há tempo. Por isso, o século à nossa frente deverá ser o século do “socialismo ou barbárie” (MÉSZÁROS, 2012, p. 109).

Para uma melhor compreensão do significado de “barbárie social” é interessante observar a reflexão de Paulo Netto (2012, p. 202) sobre o capitalismo contemporâneo e o esgotamento de suas possibilidades civilizatórias:

[...] o tardo-capitalismo (o capitalismo contemporâneo, resultado das transformações societárias ocorrentes desde os anos 1970 e posto no quadro da sua crise estrutural) esgotou as possibilidades civilizatórias que Marx identificou no capitalismo do século XIX e, ainda, que tal exaurimento deve-se a que o estágio atual da produção capitalista é necessariamente destrutivo (conforme o caracteriza István Mészáros). Este esgotamento, que incide sobre a totalidade da vida social, manifesta-se visivelmente na barbarização que se generaliza nas formações econômico-sociais tardo-capitalistas.

Para, então, podermos pensar na função social do Estado moderno e nos desafios impostos pelas determinações econômicas do capital à construção de um horizonte societário que resista e supere esse atual sistema antagônico de produção e reprodução social, julgamos ser ilustrativa a narrativa, feita por Euclides da Cunha, da guerra de Canudos, em **Os Sertões: campanha de canudos**<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Pensamos ser importante destacar que boa parte das reflexões, aqui presentes, sobre a literatura pré-modernista são, em alguma medida, frutos de oficinas de leitura e exercícios de interpretação de textos literários realizados com os alunos da terceira série do Ensino Médio da Escola Estadual Rubens Canuto, nos anos de 2018 e de 2019, a partir de alguns dispositivos teórico-analíticos da AD como condições de produção, interdiscurso, já-dito e memória discursiva.

O motivo de trazermos, à nossa reflexão, o pré-modernismo, inaugurado justamente por essa obra emblemática da literatura brasileira, justifica-se pelo fato de esse período literário representar um momento histórico de mudanças sociais marcadas pelo profundo inconformismo de uma parte da sociedade com as instituições políticas/sociais da recém-nascida República brasileira e por uma acentuada crise econômica que se alastrava por todo o território nacional.

Nesse sentido, é importante adiantar ao leitor que não vamos, neste estudo, realizar uma análise literária de **Os Sertões**, também não é de nosso interesse entrar numa discussão acerca de méritos ou deméritos de Euclides da Cunha, elaborando algum juízo de valor em relação à posição teórico-ideológica positivista do referido autor ou realizando algum tipo de análise nessa perspectiva. Também não vamos realizar, aqui, uma retomada cronológica do surgimento do Estado no Brasil, em suas formas de governo monárquico e republicano desde a dita proclamação da independência até o século XXI.

Nossa proposta não é de uma retomada histórica cronológica, mas sim de retomar a consolidação do Estado moderno no Brasil com seu discurso de avanço, de progresso e de modernização para todos os brasileiros para, assim, a partir dessa memória discursiva, pensar a sua função social.

Nosso interesse com a obra **Os Sertões** é o de retomar tanto o discurso de civilização, de progresso e de modernização, materializado na figura do Estado moderno brasileiro – representado, na referida obra, pelo governo republicano e por suas instituições, quanto o discurso de barbárie, atraso, retrocesso, materializado não somente na figura de Antônio Conselheiro, líder do Arraial de Canudos, mas também no sertão e nos sertanejos. Entendemos, pois, que esses discursos, presentes na obra de Euclides da Cunha enquanto manifestação do imaginário coletivo de uma época, foram transmutados para nós em memória discursiva cuja ativação e atualização se dão constantemente no séc. XXI.

A narração da guerra de Canudos, presente em **Os Sertões**, é constituída polifonicamente por discursos sobre a formação social do povo brasileiro, sobre o tipo nacional; sobre o sertão, o sertanejo e seus costumes; sobre o litoral, os homens da capital e seus hábitos, bem como sobre regime republicano presidencialista brasileiro cuja instauração solidificou o surgimento do Estado moderno no Brasil com a simulação da igualdade e da liberdade de todos os brasileiros, independentemente de raça, cor, credo, posição social etc., pois, com o advento da República, não mais existem legalmente

escravos, senhores, barões, nobres, plebeus ou servos, todos passam a ser, como propõe o liberalismo econômico/político, cidadãos:

A teoria liberal da cidadania, (Kant, Hobbes, Locke, Rousseau e outros) tem como ponto de partida o pressuposto de que todos os homens são iguais e livres por natureza. As desigualdades sociais que hoje presenciamos teriam sido o resultado do próprio desdobramento da igualdade e da liberdade naturais. A busca da realização pessoal, consequência da própria liberdade de todos, faria com que os indivíduos se chocassem, inevitavelmente, entre si, dando origem a toda sorte de conflitos (TONET, 2005, p. 49).

O surgimento do Estado moderno, para a teoria liberal, está ligado, pois, à necessidade de garantir aos homens o exercício da liberdade individual, legitimando, assim, as diferenças sociais existentes entre os homens que teriam sua origem na natureza individual do ser humano:

[...] a teoria liberal do Estado foi fundada na contradição autoproclamada entre a presumida *harmonia* total das *finalidades* (as finalidades necessariamente desejadas pelos indivíduos em virtude de sua “natureza humana”) e a total *anarquia dos meios* (a escassez *necessária* de mercadorias e recursos, o que faz com que lutem e, por fim, destruam uns aos outros pelo *bellum omnium contra omnes*, a não ser que de algum modo eles tenham sucesso em estabelecer sobre e acima de si próprios uma força repressora *permanente*, o Estado burguês (MÉSZÁROS, 2011, p. 577, grifos do autor).

É, nesse sentido, que afirmamos alhures que o Estado moderno simula igualdade nas relações estabelecidas entre os seres humanos em sociedade, pois quando ele postula, por meio da teoria liberal, a liberdade e a igualdade entre os indivíduos como o Estado natural dos homens, o Estado moderno, está, na verdade, transpondo a causa das desigualdades sociais, isto é, o acúmulo de riquezas por uma pequena parcela da humanidade e a existência em condições miseráveis de uma parcela significativa dessa mesma humanidade, para individualidade dos homens em constante estado guerra uns com os outros, sendo essa, para os adeptos do liberalismo, a origem do Estado moderno que, em nossa perspectiva teórica, simula o discurso de igualdade para, assim, legitimar e preservar a desigualdade entre os sujeitos, enquanto defesa dos interesses individuais dos próprios homens, tendo em vista que, para a teoria liberal, a natureza do ser humano é individual:

[...] o Estado foi inventado para transformar “anarquia em harmonia” (para harmonizar a anarquia dos meios com o postulado, que confunde realidade com desejo, da harmonia das finalidades), reconciliando o

violento antagonismo dos dois fatores *naturais* – “natureza humana” e escassez material – graças à absoluta permanência de seu próprio “artifício”, para utilizar uma expressão de Marx (MÉSZÁROS, 2011, p. 577).

Dessa forma, a teoria liberal do Estado, apagando a real natureza do ser humano que, segundo Marx (2007, p. 534): “[...] não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais”, explica e legitima, de uma só vez, o surgimento do Estado moderno e a existência das desigualdades sociais no mundo dos humanos, como um desdobramento natural do desenvolvimento da essência humana.

### **3.1 O surgimento do Estado moderno brasileiro e a consolidação do projeto societário do capital**

O Estado moderno, no caso brasileiro, representado pelo regime político da República, apresenta-se inicialmente, na narrativa de Euclides da Cunha, como o detentor da civilização, do progresso e do bem estar humano. O arraial de Canudos, por sua vez, é apresentado como uma comunidade de religiosos fanáticos, um reduto monarquista portador da barbárie, do retrocesso, do mal estar, e da miséria humana. A narrativa literária discursiviza o antagonismo existente, no imaginário coletivo da sociedade brasileira republicana, entre o forte e o fraco, o litoral e o sertão, a civilização e a barbárie:

A civilização avançará nos sertões impelida por essa implacável “força motriz da História”, que Gumpłowicz, maior do que Hobbes, lobrigou, num lance genial, no esmagamento inevitável das raças fracas pelas raças fortes. A campanha de Canudos tem, por isto, a significação inegável de um primeiro assalto, em luta talvez longa. [...] Aquela campanha lembra um refluxo para o passado. E foi, na significação integral da palavra, um crime. Denunciemo-lo (CUNHA, 2019, p. 25-26).

Contudo, antes de ser um encontro antagônico da raça forte com a raça fraca, da civilização com a selvageria, a experiência de Canudos, na realidade, foi um desafio ao Estado moderno do Brasil em suas instituições republicanas, dando provas que “não há dominação sem resistência: primeiro prático da luta de classes, que significa que é preciso ‘ousar se revoltar’” (PÊCHEUX, 2014c, p. 281). Mesmo que o Estado republicano falasse, por meio de seu exército, que a gente de Canudos não poderia resistir, nem fugir, Canudos resistiu até onde foi possível:

Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até ao esgotamento completo. Expugnado palmo a palmo, na precisão integral do termo, caiu no dia 5, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente 5 mil soldados (CUNHA, 2019, p. 631).

Canudos ousou se revoltar, o Arraial resistiu até o fim à proposta civilizatória do Estado republicano brasileiro, defendendo os ideais de sua comunidade. Canudos não se rendeu! Resistiu até o fim à barbárie social imposta pela república. Não estamos fazendo, aqui, uma apologia ao Estado monárquico, pois sabemos que a monarquia, no Brasil, também estava à mercê da lógica do capital.

A questão principal não é se o Arraial de Canudos partilhava de um ideal monárquico ou se era uma comunidade messiânica de fanáticos preguiçosos – como era posto nos jornais da época que tratavam do conflito de Canudos, mas sim que o Arraial era formado por trabalhadores e trabalhadoras que, inconformados com a dominação e a exploração do governo republicano e suas crescentes taxações de impostos, com a exploração econômica, com a dominação do capital sobre o trabalho<sup>8</sup>, com a injusta divisão da terra e dos meios de produção, com os desmandos dos coronéis, juntam-se em torno de Antônio Conselheiro, conforme relata o cordel de França e Rinaré (2006, p. 8-9):

Segundo informações/ O grupo dos penitentes / Componha-se de ociosos/  
E pessoas delinquentes/ Andavam esfarrapados/ Em vilas e povoados.  
Peço uma ponderação/ Sobre aqueles “ociosos”/ Eles não tinham  
trabalho/ Por que eram preguiçosos? Ou a causa eram as cercas/ E não  
somente a seca/ Com efeitos escabrosos.

Nesse sentido, é importante destacar que o Arraial de Canudos materializou/materializa uma tentativa histórica de se construir uma sociedade diferente na qual todos tivessem a terra para trabalhar pela subsistência própria e pela subsistência da comunidade. Por isso, em Canudos, não existiam proprietários, mas sim uma partilha de terra igualitária para as famílias trabalharem em seus roçados que ficavam à disposição da comunidade, como é atestado por Cunha (2019, p. 218, grifo do autor): “[...] apropriação pessoal apenas de objetos móveis e das casas, comunidade absoluta da terra, das pastagens,

<sup>8</sup> No caso específico do relato presente em **Os Sertões: Campanha de Canudos**, a dominação do capital sobre o trabalho dava-se predominantemente na injusta divisão social do trabalho que se legitimava por meio da perpetuação do sistema agrário-econômico dos latifúndios no qual os agricultores cultivavam e plantavam em terras alheias, sendo constantemente o produto de seu trabalho alheio e estranho a si mesmo, e os vaqueiros, por sua vez, “[...] cuidando a vida inteira, fielmente, dos rebanhos que lhes não pertencem” (CUNHA, 2019, p. 149).

dos rebanhos e dos escassos produtos das culturas, cujos donos recebiam a exígua quota-parte, revertendo o resto para a *companhia*".

Também é necessário destacar que, no arraial, todas as crianças, sem restrições econômica, social ou racial, tinham acesso à escola. Enquanto que no Rio de Janeiro, capital da República, e em seus outros estados, crianças negras e pobres advindas da classe trabalhadora não tinham direito à educação formal, contradizendo mais uma vez o discurso estatal para a conciliação das classes sociais de que "o governo republicano é bom para todos os brasileiros" (CUNHA, 2019, p. 623).

Vale ressaltar, aqui, a crítica feita por Lima Barreto, em **Os Bruzudangas**, às relações antagônicas de classes existentes no Brasil. Essas relações não permitiam, por exemplo, a quebra do *status quo* social por parte do filho da classe trabalhadora que, por exceção, tivesse acesso à educação formal, pois seu diploma, à época, "teria" um menor prestígio social quando comparado ao diploma obtido pelos filhos das frações da burguesia brasileira em sua dita nobreza doutoral<sup>9</sup>. Um exemplo disso é o próprio Lima Barreto que, por ser negro e de origem pobre, mesmo sendo formado e excelente literato, seus escritos encontraram grandes resistências nos círculos intelectuais de seu tempo:

A nobreza doutoral, lá, está se fazendo aos poucos irritante, e até sendo hereditária. Querem ver? Quando por lá andei, ouvi entre rapazes este curto diálogo: — Mas T. foi reprovado? — Foi. — Como? Pois se é filho do doutor F.? Os pais mesmo têm essa idéia; as mães também; as irmãs da mesma forma, de modo a só desejarem casar-se com os doutores. Estes vão ocupar os melhores lugares, as gordas sinecuras, pois o povo admite isto e o tem achado justo até agora. Há algumas famílias que são de verdadeiros Polígnacs doutorais (sic). Ao lado, porém, delas vai se formando outra corrente, mais ativa, mais consciente da injustiça que sofre, mais inteligente, que, pouco a pouco, há de tirar do povo a ilusão doutoral (BARRETO, 2005, p. 37).

Mesmo a sociedade republicana passando por uma série de problemas de ordem social e econômica como as dificuldades de acesso à educação formal, desempregos, moradia, doenças endêmicas causadas pelas péssimas condições de infraestrutura urbana como saneamento básico, questões sanitárias, sistema de abastecimento de água potável, a

---

<sup>9</sup> Apesar da crítica de Lima Barreto ser do início do séc. XX, em pleno século XXI, mesmo com todo o processo de expansão da educação superior ocorrido aqui no Brasil durante o governo Lula por meio do Prouni, Reuni e do Fies, ainda há um monopólio das elites em relação aos diplomas que trazem maior prestígio social e rentabilidade financeira como o curso de medicina, por exemplo, tendo ainda os diplomas um valor simbólico a partir do capital cultural e econômico de cada família. O leitor poderá encontrar uma reflexão detalhada sobre o diploma da Educação Superior e seu valor simbólico/cultural em texto de nossa autoria (SANTOS, 2019).

cidade do Rio de Janeiro, representando a ideia do litoral, aparece, na narrativa euclidiana, em oposição ao arraial de Canudos, representando o Sertão, dicotomizando e simbolizando, assim, o progresso e o retrocesso, a República e a barbárie:

Ademais, ninguém se iluda ante a situação sertaneja. Acima do desequilibrado que a dirigia estava toda uma sociedade de retardatários. O ambiente moral dos sertões favorecia o contágio e o alastramento da nevrose. A desordem, local ainda, podia ser núcleo de uma conflagração em todo o interior do norte. De sorte que a intervenção federal exprimia o significado superior dos próprios princípios federativos: era a colaboração dos Estados numa questão que interessava não já a Bahia, mas ao país inteiro (CUNHA, 2019, p. 274).

Outro texto literário que trata do Sertão e faz alusão a este em oposição ao Litoral é **Morte vida Severina** de João Cabral de Melo Neto. Usamos parte desse poema como epígrafe deste trabalho. Não se dicotomiza, ali, o Sertão e o Litoral entre progresso e retrocesso. Contudo, faz-se algo análogo, opondo-se, no início da narrativa, morte e vida, simbolizando Sertão e Litoral. Severino, o retirante, sai do sertão, fugindo da fome, da seca, da falta de terra e de oportunidades de trabalho, escapando dessa forma da morte Severina:

[...] que é a morte de que se morre de velhice antes dos trinta, de emboscada antes dos vinte, de fome um pouco por dia (de fraqueza e de doença é que a morte Severina ataca em qualquer idade, e até gente não nascida) (MELO NETO, 2007, p. 92).

Na narrativa de João Cabral de Melo Neto, esse ideário do Litoral como símbolo da vida, da plenitude, da civilização, do progresso e do bem estar é posto em crise e desmistificado no decorrer da narrativa. O retirante Severino sai em busca de vida plena, fugindo da morte, isto é, das precárias condições de existência de sua realidade social. Porém, toda a sua trajetória, do sertão, passando pelo agreste e pela zona da mata, até o litoral, é marcada por experiências fúnebres como: o enterro, no cemitério de Torres, de Severino lavrador assassinado em uma emboscada por tentar cultivar um roçado; o fim do rio Capibaribe por conta da estiagem; o velório do finado Severino; o encontro com uma mulher que tem por profissão rezar pelos defuntos nos velórios; o enterro de um trabalhador de oito; o descanso da viagem próximo a um muro alto e caído onde escuta a conversa de dois coveiros; chegada a um cais do rio Capibaribe, em Recife, no qual Severino retirante pensa em cometer suicídio; por fim, o nascimento de um menino magro, pálido e franzino.

Todos esses acontecimentos fazem com que Severino, ao chegar à Recife, litoral pernambucano, conclua que “[...] nessa viagem que eu fazia, sem saber desde o sertão, meu próprio enterro eu seguia. Só que devo ter chegado adiantado uns dias; o enterro espera na porta: o morto ainda está com vida” (MELO NETO, 2007, p. 120), fazendo o leitor perceber que a morte e a vida severinas não é um fenômeno exclusivo do Sertão, enquanto representação do interior e da vida do trabalhador rural sem ter as condições necessárias para produzir sua subsistência, mas também do Litoral, representação da modernidade, do progresso, da vida urbana que, estruturada pelas relações antagônicas de classes, é perpassada por injustiças sociais, solidificando cada vez mais o *status quo* do capital.

Apesar de “Morte e vida Severina”, semelhante aos “Sertões”, trabalhar com as figuras dicotomizadas do Sertão e do Litoral, do interior e da capital, a perspectiva literária de João Cabral de Melo Neto (2007) é completamente diferente. A capital litorânea também tem seus problemas econômicos; a vida ali também é ameaçada pelas contradições sociais inerentes à sociedade de classes, sociedade esta que é legitimada e sustentada pelo Estado moderno que, por sua vez, assume uma lógica perversa de exploração e expropriação do trabalhador para total preservação e manutenção do capital sobre o trabalho estranhado no qual o trabalhador é desprovido dos meios de produção e, por isso, cada vez mais explorado e alienado do produto de seu trabalho:

[...] o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta com um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (*sachlich*), é a objetivação (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*) (MARX, 2010b, p. 80, grifos do autor).

A sobreposição do capital em relação ao trabalho é o que garante a efetivação da mercadoria e a desefetivação do trabalhador que, segundo Marx (2010b, p. 80), “[...] é desefetivado até morrer de fome”. Em nossa sociedade de classes antagônicas, essas relações conflituosas de exploração e expropriação são legitimadas pelo Estado moderno o que, segundo Mészáros (2011, p. 580, grifo do autor), foi postulado por Hegel como “[...] uma entidade *orgânica*, adequadamente fundida à sociedade e não mecanicamente superposto a ela”, cumprindo, assim as funções vitais de totalização da sociedade por meio

da conciliação de classes sociais antagônicas que teriam, conforme indica a teoria liberal, se desenvolvido naturalmente no mundo dos homens.

Essa seria, na perspectiva dos teóricos orgânicos do Estado a serviço do capital, a função social do Estado moderno: harmonizar os conflitos ocasionados pela livre fruição dos interesses individuais dos homens. O Estado, então, se configuraria, na perspectiva teórica liberal, por meio de um paradoxo: “[...] o paradoxo do Estado consiste no fato de que ele é, com frequência, bárbaro e civilizador, ao mesmo tempo, emancipador e escravizador” (MORIN, 2005, p.117). Seria, então, por meio desse paradoxo que o Estado realizaria essa conciliação de vontades e interesses conflitantes.

Todavia, como nos adverte Mészáros (2011, p. 581, grifos do autor), é importante entender que “[...] o Estado político moderno não se constitui como uma ‘unidade orgânica’, mas, pelo contrário, foi imposto às classes *subordinadas* a partir das relações de poder *materiais* já prevaletentes da sociedade civil”. Sendo assim, nós entendemos, a partir do referencial teórico-metodológico que assumimos – o materialismo histórico-dialético, que, na verdade, o Estado moderno é duplamente barbarizador, porque o que o mesmo entende por civilizar é, na verdade, uma forma de barbarizar, de instaurar a barbárie social, pois ser civilizado é aderir à valorização do Estado burguês, isto é, adequar-se ao modo de exploração da produção do capital:

Com o rápido aperfeiçoamento dos instrumentos de produção, e o constante progresso dos meios de comunicação, a burguesia arrasta para a torrente da civilização todas as nações, até mesmo as mais bárbaras [...]. Sob a pena de ruína total, ela obriga todas as nações a adotarem o modo burguês de produção; constringendo-as a abraçar a chamada civilização, isto é, a se tornarem burguesas. Em uma palavra, cria um mundo à sua imagem e semelhança (MARX; ENGELS, 2007b, p. 44).

Um fato histórico que materializa bem essa discussão é o horrendo e criminoso processo de escravização dos negros, nos séculos XVI e XVII, cuja força de trabalho sustentava o capitalismo mercantil que nascia com a idade moderna. Ao passo que o capitalismo vai se desenvolvendo e aperfeiçoando sua forma de produção não sendo mais compatível com um modelo econômico de trabalho estranhado e não assalariado, libertam-se os escravos para aprisioná-los sob outros grilhões.

No estágio de acumulação do capital, as relações de produção da sociedade burguesa deixaram de corresponder às forças produtivas do trabalho escravo, fazendo com que se abolisse tal prática por meio de uma constituição política e social condizente com as

demandas do capital àquela época, pois o trabalho escravo não mais se adequava a tais necessidades, gerando, pois, a demanda pela estabilização de um grupo de trabalhadores assalariados em escala global. Surge, então, a partir do desenvolvimento produtivo de cada país em relação à nova economia de mercado mundial, a classe do proletariado:

Com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, os quais só vivem enquanto têm trabalho e só têm trabalho enquanto seu trabalho aumenta o capital. Esses operários, constrangidos a vender-se a retalho, são mercadoria, artigo de comércio como qualquer outro; em consequência estão sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado [...] (MARX; ENGELS, 2007b, p. 46).

Como posto por Marx e Engels (2007b, p. 47), os operários modernos “[...] não são apenas servos da classe burguesa, do Estado burguês, mas também dia a dia, hora a hora, escravos da máquina, do contramestre e, sobretudo, do dono da fábrica”. Os operários modernos são, pois, os novos escravos, agora legitimados pelo Estado moderno, a serviço do capital. Esses novos escravos, como os antigos, estão também sujeitos ao trabalho estranhado, contudo, esse trabalho estranhado passa a ser assalariado:

[...] a burguesia com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. *O executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda classe burguesa* (MARX; ENGELS, 2007b, p. 42, grifos nossos).

O Estado moderno é, então, postulado, tendo como função a conservação material e espiritual do poder da burguesia sobre o trabalhador que, expropriado de si mesmo, dos meios de produção e estranhado do produto de seu trabalho, quanto mais produz mais corrobora com a dominação do capital sobre sua própria classe, produzindo-se a si mesmo como uma mercadoria:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria* (MARX, 2010b, p. 80, grifos do autor).

Nesse ponto, é importante levar em consideração a observação de Mészáros (2011, p. 576, grifos do autor) sobre a relação existente entre o capital, o trabalho e a política no seio do Estado moderno e o papel a ser desenvolvido por este nesta relação:

A dominação do capital sobre o trabalho é de caráter fundamentalmente *econômico*, não político. Tudo o que a política pode é fornecer as “garantias políticas” para a continuação da dominação já materialmente estabelecida e enraizada estruturalmente.

O Estado moderno está, pois, a serviço da manutenção do poder da burguesia industrial/empresarial. Sendo, então, o Estado moderno a expressão da sociedade civil moderna, ele é a expressão de uma sociedade rachada em partes contraditórias, pois exerce seu poder sobre uma determinada classe social para, assim, atender aos interesses da classe que domina os meios materiais de produção. O Estado é, então, o êxito de uma parte da sociedade em relação às demais:

[...] o Estado político, visto como uma abstração da “sociedade civil”, não é uma invenção de Hegel, mas o resultado dos desenvolvimentos capitalistas. Nem “fragmentação”, “atomismo”, “parcialidade”, “alienação” etc. são ficções da imaginação de Hegel, não importa o quanto ele as trate idealisticamente, mas características objetivas do universo social dominante, como é o desafio da “universalidade” (MÉSZÁROS, 2011, p. 579).

O Estado moderno é instituído, então, como confirmação e defesa do *status quo* da sociedade burguesa. Sua função social, nesse sentido, não é defender o interesse geral da sociedade, fomentando igualdade de direitos e deveres na cadeia do processo produtivo e na apropriação dos bens produzidos, mas sim defender a preservação do individualismo burguês e a conservação dos interesses particulares da classe burguesa, em suas variadas frações, que determina as posições que os sujeitos devem assumir nas relações de produção e consumo, estabelecendo, assim, uma relação de poder e dominação sobre a classe trabalhadora em seus diversos estratos. A grande indústria, aludida por Marx e Engels, no **Manifesto do Partido Comunista**, materializa justamente a ideia de propriedade privada que fundamenta o surgimento do Estado moderno e realiza a manutenção do modelo de sociabilidade burguesa:

[...] a moderna propriedade privada burguesa é a última e mais perfeita expressão do modo de produção e de apropriação baseado nos antagonismos de classes, na exploração de uns pelos outros. [...] Mas o trabalho do proletário, o trabalho assalariado cria propriedade para o

proletário? De modo algum. Cria o capital, isto é, a propriedade que explora o trabalho assalariado, para voltar a explorá-lo. Em sua forma atual, a propriedade se move entre dois termos antagônicos: capital e trabalho (MARX; ENGELS, 2007b, p. 52).

O Estado moderno funda-se, pois, essencialmente na exploração de uma classe sobre a outra, da maioria pela minoria, do proletariado pela burguesia, de uma nação sobre outra nação, do trabalho assalariado e estranhado pelo capital. O fim da luta de classes seria, então, o término da ditadura da burguesia sobre o proletariado, isto é, o fim do Estado moderno cuja existência é sinal da manutenção do antagonismo classista do capital.

Contudo, é necessário ficar atento, como alertam Marx e Engels (2007b, p. 67), para não confundir o fim do Estado burguês com “[...] a proclamação da harmonia social [das classes] e a transformação do Estado numa simples administração da produção”. A conciliação das classes sociais por meio de uma nova administração do modo de produção do capital é um feito insustentável. A esse dado se junta ainda o fato de que em uma sociedade de classes, regida pela burguesia empresarial, qualquer projeto de conciliação de classes será bem mais vantajoso para a os estratos da classe dominante do que os da classe dominada.

Nesse sentido, Karl Marx, segundo Mészáros (2011, p. 566), já apontava, em sua teoria política, que o movimento revolucionário para romper com o capital não poderia configurar “[...] simplesmente uma revolução política; deve ser uma revolução *social* para não ficar aprisionada dentro dos limites do sistema autoperpetuador de exploração socioeconômica”. Defendemos, então, juntamente com Mészáros (2011, p. 576, grifo do autor) que é necessário romper urgentemente com o modelo de produção classista da sociedade burguesa em suas relações com o Estado, o capital e o trabalho, para assim, a partir dessa ruptura, caminhar para o fim da sociedade de classes:

Dada sua relação de autossustentação recíproca, Estado, capital e trabalho poderiam apenas ser eliminados simultaneamente, como resultado de uma transformação estrutural radical de todo o sociometabolismo. Nesse sentido, nenhum dos três poderia ser “derrubado ou abolido”, mas apenas “transcendido e superado”. Este limite, por sua vez, necessariamente traz consigo a extrema complexidade e a temporalidade de longo prazo de tais transformações.

Essa relação de autossustentação recíproca existente entre Estado, capital e trabalho, no modelo de sociabilidade burguesa corrobora com a ideia central que estamos tentando desenvolver nesta seção. Mesmo sob o risco de ser repetitivo, reafirmamos que o

Estado moderno não surge como consequência do desenrolar da pretensa natureza individual dos homens, defendida pelos liberais, mas sim de uma necessidade estrutural do capital se perpetuar no poder por meio da exploração de homem sobre outro, isto é, do burguês sobre o trabalhador, do capital sobre o trabalho.

Sendo assim, é necessário afirmar que teoria liberal da natureza individual do homem, com o consequente surgimento do Estado, é falaciosa, pois, conforme Marx (2010, p. 145, grifos do autor): “[...] o *homem* não é um ser abstrato, acorrido fora do mundo. O homem é o *mundo do homem*. A natureza do homem é, deveras, social, pois consiste, ainda segundo Marx (2007, p. 534), no “[...] conjunto de suas relações sociais”.

Nesse sentido, não podemos, como fez Hegel, pensar o par “Estado político/sociedade civil” fora da realidade sócio-histórica, apartados das reais condições de produção de suas existências no mundo real:

[...] o dualismo abstrato da filosofia política de Hegel se revela como expressão sublimada da sufocante realidade de uma circularidade “concêntrica-dual” por meio da qual o capital politicamente reproduz a si próprio: definindo, *a priori*, os próprios termos e moldura da “reforma” que promete “superar” (através de alguma “mediação” fictícia) suas profundas deficiências estruturais, sem o menor questionamento do fatal poder imobilizador do próprio círculo político (MÉSZÁROS, 2011, p. 584, grifos do autor).

Para um melhor entendimento da reflexão de Mészáros sobre a filosofia política de Hegel, precisamos saber o porquê de a circularidade concêntrica-dual da filosofia hegeliana funcionar como um meio de o Capital se reproduzir politicamente. Nesse sentido, segue a explicação de Mészáros (2011, p. 583, grifos do autor):

O segredo último da assustadora e nua circularidade da sofisticada filosofia política de Hegel é este: o círculo real da reprodução autoampliadora do capital do qual parece não haver saída, graças aos *círculos duais* que se interconectam da “sociedade civil/estado político” e “Estado político/sociedade civil”, com sua *pressuposição* e sua *derivação* recíprocas, e com o capital no âmago de ambos.

Trilhando, então, as sendas epistemológicas de Feuerbach, mas superando sua perspectiva teórico-analítica, Marx (2010, p. 50) dirige sua crítica a Hegel, concluindo que “do mesmo modo que a religião não cria o homem, mas o homem cria a religião, assim também não é a constituição que cria o povo, mas o povo a constituição” (MARX, 2010, p. 50). Da mesma forma que na religião o homem inventa um ser que é maior do que ele, que pode mais do que ele, sendo capaz de protegê-lo em todas as suas necessidades; na

política, é o homem também que cria o Estado e a ele se submete como a um ser sagrado e superior:

[...] o Estado político não pode ser sem a base natural da família e a base artificial da sociedade civil; elas são, para ele, *conditio sine qua non*. Mas a condição torna-se o condicionado, o determinante torna-se o determinado, o produtor é posto como o produto de seu produto [...] (MARX, 2010, p. 30-31).

Na verdade, “[...] o Estado moderno faz abstração do *homem efetivo* ou satisfaz o homem *total* de uma maneira puramente imaginária” (MARX, 2010, p. 151, grifos do autor). Na **Crítica da filosofia do direito de Hegel**, Marx fundamenta sua investida teórica contra o Estado justamente nessa relação controversa de abstração existente entre o homem e o Estado e, em um segundo momento, o Estado e o homem:

A essência das determinações do Estado não consiste em que possam ser consideradas como determinações do Estado, mas sim como determinações lógico-metafísicas em sua forma mais abstrata. O verdadeiro interesse não é a filosofia do direito, mas a lógica. O trabalho filosófico não consiste em que o pensamento se concretize nas determinações políticas, mas em que as determinações políticas existentes se volatilizem no pensamento abstrato. A lógica não serve à demonstração do Estado, mas o Estado à demonstração da lógica. 1) O interesse universal e, nele, a conservação dos interesses particulares como *fim do Estado*, 2) os diferentes poderes como realização desse fim do Estado, 3) o espírito cultivado e autoconsciente, que quer e age, como o sujeito de sua realização (MARX, 2010, p. 38-39, grifo do autor).

Para Marx (2010), o Estado moderno é o contrário do que postulava Hegel. Sendo assim, o Estado moderno não é o desdobramento do espírito absoluto, desse espírito glorificado, elevado cultivado e autoconsciente, no qual o homem, segundo Hegel, realizaria abstratamente todas as suas potencialidades como sujeito ativo e autossuficiente de sua história particular e da história universal da humanidade. Para Mészáros (2011, p. 569, grifos do autor), Hegel tinha o objetivo, com a sua teoria do Estado, de blindar o modelo sóciometabólico burguês para a manutenção da ordem pré-estabelecida, concebendo uma classe social como universal em detrimento das demais:

Hegel deseja preservar (de fato, glorificar) o Estado, inventando a classe burocrática “universal” como um *Sollen* quintessencial (um “dever ser”); esta cumpre a função de conciliar as contradições dos interesses em guerra ao preservá-los, protegendo e assegurando desse modo a permanência da estrutura estabelecida da sociedade em sua forma antagônica.

Como extensão dessa reflexão, também podemos afirmar que não é função social do Estado moderno desenvolver e preservar o interesse universal da humanidade. Nesse sentido, a principal e fundamental função do Estado moderno, no mundo dos homens e das mulheres, é a preservação do interesse particular da classe burguesa que determina as posições sociais que os sujeitos devem ocupar no modo de produção da sociedade capitalista.

Segundo Santos (2009, p. 28), “O Estado, ao contrário do que pensava Hegel, é a expressão de uma sociedade rachada em classes contraditórias que se opõe entre si”. Sendo assim, a verdadeira função social do Estado moderno é garantir a manutenção do *status quo* da sociedade do capital, tornando-se a garantia do êxito de um grupo de indivíduos em relação aos demais, da exploração econômica, perversa e cruel de um homem sobre outro. Ao invés de ser superação das contradições sociais e solução de suas mazelas, o Estado moderno é a confirmação e a defesa destas.

### **3.2 A crise política brasileira e a reorganização do capital no Brasil: a estabilização da ordem neoliberal no séc. XXI**

A crise do capitalismo se intensificou no Brasil nos últimos anos, afetando intensamente o sistema político brasileiro, revelando a fragilidade de sua democracia, e as relações sociais do povo brasileiro, bem como suas concepções de direita e de esquerda, do que é moral e daquilo que fere os bons costumes, da normatividade e da subversão no ringue eleitoral de 2018. Nesse cenário histórico de crise econômica e política do Estado brasileiro, podemos observar, por assim dizer, uma materialização da primeira conceitualização de discurso de Pêcheux, sob o pseudônimo de Thomas Herbert, que apresentou, como já tratado anteriormente, o discurso como “[...] instrumento de transformação da prática política” (HERBERT, 2015, p. 35).

O discurso foi utilizado, no caso brasileiro, como instrumento de transformação das relações sociais entre os brasileiros, despertando o sentimento de ódio, rivalidade, de disputas pessoais por posicionamentos políticos alimentados por uma rasa polarização entre direita e esquerda, fomentada pela grande mídia e disseminada nas redes sociais online. Observamos, então, que há uma relação direta entre o discurso e as práticas sociais cuja teorização, como vimos na seção anterior, foge da ideia de língua neutra, abstrata, sem relação com a realidade social que imperava na ciência linguística da época de Pêcheux.

No caso em questão, o discurso utilizado para transformação da prática política foi o discurso de desmoralização da esquerda política, defendendo-se que todo o problema do caos econômico brasileiro, a saber: falência do Estado, desemprego, inflação, criminalidade, fome, moradores de rua, não está ligado à crise estrutural do sistema do capital, como teorizada por Mészáros (2011b), mas sim, à imoralidade do governo petista que, por sua vez, é personificado nas figuras de Lula e Dilma.

Percebemos, aqui, que o sentido da crise econômica desliza, por meio da prática discursiva, do campo da economia para o da política, precisamente para o político personificado, tendo como consequência uma deriva dos sentidos de “crise”.

A primeira deriva se encaminhou para o campo da moral. A crise econômica do Brasil era, então, responsabilidade de um presidente nordestino, imoral, analfabeto cuja vida política se iniciou em um sindicato de trabalhadores metalúrgicos do ABC paulista. Pois bem, a imoralidade pessoal desse homem desestabilizou toda economia nacional.

A segunda deriva dos sentidos, por sua vez, se encaminhou para o campo da administração. O Brasil estaria, pois, mergulhado na crise pela incompetência de uma presidente mulher que não teria as habilidades necessárias para dirigir um país continental como o nosso. Ao fato de a presidenta deposta ser mulher, acrescenta-se que ela era tida pelas frações da burguesia, ávidas por poder, como terrorista, porque, no período da ditadura militar brasileira – iniciada em 1964, a mesma tinha sido militante contra o regime ditatorial, sendo presa e torturada pelos militares. Pois bem, consoante o que aparecia na grande mídia, a incapacidade administrativa dessa mulher e suas “pedaladas fiscais”<sup>10</sup> estacionaram o país no caos econômico.

Tanto no caso Lula da Silva, quanto no caso Dilma Rousseff, sustenta-se o discurso de que o problema econômico-social não é estrutural ou sistêmico, mas sim pessoal. A

---

<sup>10</sup> Segundo a Agência Senado, Pedalada fiscal é o “Apelido dado a um tipo de manobra contábil feita pelo Poder Executivo para cumprir as metas fiscais, fazendo parecer que haveria equilíbrio entre gastos e despesas nas contas públicas. No caso do governo Dilma Rousseff, o Tribunal de Contas da União entendeu que o Tesouro Nacional teria atrasado, voluntariamente, o repasse de recursos para a Caixa Econômica Federal, o Banco do Brasil, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) para o pagamento de programas sociais como Bolsa Família e o Minha Casa Minha Vida, benefícios sociais como o abono salarial e o seguro-desemprego, e subsídios agrícolas. Essas instituições faziam o pagamento com recursos próprios, garantindo que os beneficiários recebessem em dia. Ao mesmo tempo, o governo omitia esses passivos nas estatísticas da dívida pública, postergando para o mês seguinte a sua contabilização. Com isso, as contas públicas apresentavam bons resultados que, no entanto, não eram reais”. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/pedalada-fiscal>. Acessado 30 de Novembro de 2020.

culpa é do sujeito político que é corrupto ou incompetente. Ora, se a crise é causada por um sujeito, a solução pode ser encontrada também por um sujeito. Não aquele corrupto e incompetente, mas sim o sujeito honesto, religioso, competente, portador e defensor da moral, dos bons costumes. Aparentemente, o que estava em disputa, no ringue eleitoral de 2018, não eram os direcionamentos a ser tomados pelo Estado por meio das questões política e econômica, mas sim a inscrição ideológica dos candidatos, revelada discursivamente pura e simplesmente por meio de questões estéticas, éticas e religiosas.

Marcamos temporalmente, nesta pesquisa, o início direto da disputa eleitoral de 2018 com o golpe jurídico-parlamentar de 31 de agosto de 2016 - materializado no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Contudo, antes do golpe, havia outras forças trabalhando no intuito de gerar outras demandas no interior das práticas sociais, como, por exemplo, a Operação Lava Jato, criada em março de 2014 e liderada pelo juiz psdbista Sérgio Mouro. Essa operação é amplamente divulgada pela grande mídia, tendo contornos bem específicos. Na rede Globo de televisão, sempre que se ia apresentar alguma notícia dessa operação aparecia, como pano de fundo da gravação, uma grande e suja tubulação de esgoto da qual saía uma incontável quantidade de dinheiro que representava os saques petistas aos cofres públicos, o assalto da esquerda à nação brasileira.

Constrói-se um imaginário coletivo no Brasil de que a corrupção é um fenômeno genuinamente do Partido dos Trabalhadores (PT), apagando-se a memória, até hoje não ressignificada, de que a corrupção aqui está instaurada desde a invasão do português colonizador que se apropriou indebitamente de um território alheio, fazendo estrangeiro e marginal quem, de fato, era o senhor e dono da terra. Atribui-se o surgimento da corrupção, no Brasil, ao PT como se, infelizmente, não houvesse corrupção nos governos democráticos anteriores, nas ditaduras, enfim, desde a invasão de 1500.

A operação Lava Jato tem seu ponto alto com a prisão do ex-presidente Lula, em 07 de abril de 2018, depois de ter sido condenado em julho de 2017 pela aquisição ilegal de um apartamento triplex, situado no Guarujá, consolidando a figura de Sérgio Moro como herói nacional, que receberia mais à frente, como prêmio pelo resultado das eleições de 2018, o superministério da Justiça, passando a ser chamado de super ministro, e facilitando a vitória de Jair Bolsonaro nas eleições de 2018.

Voltamos aqui com o pensamento de Herbert/ Pêcheux (2015, p. 35) de que o discurso é “um instrumento de transformação da prática política”, pois, a ascensão da extrema direita ao poder só foi possível por causa da desestabilização do sistema político

brasileiro, realizada pelo discurso de desmoralização de toda a esquerda brasileira que, sendo discursivizada, na grande mídia e nos meios de divulgação online, como corrupta, imoral, atea, contrária à família e aos bons costumes, perde força política e o apoio de uma parcela significativa da sociedade, culminando no golpe jurídico-parlamentar sofrido pela presidenta Dilma Rousseff.

Michel Temer, um dos orquestradores do golpe, assume um governo simbólico de transição com um projeto de governo totalmente voltado aos interesses da burguesia empresarial brasileira. Dizemos que esse governo de transição é simbólico pelo fato de ele apontar para outro significado de transição: a transição de um governo de centro-esquerda - representado na figura de Dilma - para um governo de centro-direita - representado por Temer - para um governo de extrema direita, ultraconservador de inspiração nazista, representado por Jair Bolsonaro.

Temer, ao assumir ilegitimamente a presidência, desencadeia uma série discursiva sobre o momento de crise econômica e como nele o sujeito deve se inscrever: “A partir de agora não podemos mais falar de crise. Trabalharemos. Não vamos falar em crise, vamos trabalhar” (discurso proferido na cerimônia de posse dos novos ministros); “Com vontade e coragem, tiramos o Brasil do vermelho e vamos seguir em frente. Agora, é avançar!”<sup>11</sup> (Propaganda Político-Partidária do PMDB exibida em rede nacional); “Agora você decide seu futuro” (Propaganda do novo ensino médio).

Observemos que as falas do governo Temer, mesmo sendo realizadas em momentos enunciativos distintos, apontam para o mesmo discurso de que o sujeito pode desenvolver-se e aplacar a crise independentemente dos condicionamentos sociais e determinações econômicas que o circundam. Irrompe do Discurso do governo Temer o sujeito onipotente do existencialismo sartreano cuja essência é a liberdade (SARTRE, 1987). Não sendo preso a nada, nem determinado por coisa alguma, o homem é, nessa perspectiva, completamente livre para escolher e modificar a sua história que é, segundo Sartre (1987,

---

<sup>11</sup> Queremos abrir um parêntese para destacar o efeito metafórico dessa expressão. Na passagem entre domínios discursivos diversos, a palavra “vermelho” tensiona, ideologicamente, efeitos de sentidos múltiplos, partindo, por exemplo, do campo da economia para simular que o país saiu da crise econômica; do campo da indústria automobilística para indicar que o país recebeu combustível e, por isso, saiu da reserva para seguir crescendo; do campo político para sinalizar que o Brasil saiu das mãos vermelhas dos “comunistas” petistas e agora precisa avançar rumo à direita. Essa reflexão é apenas uma breve janela explicativa, pois essa sequência traria elementos reflexivos para se construir um artigo sobre essa SD e seus efeitos de sentido.

p.7), a história de toda humanidade, pois sua escolha individual “engaja a humanidade inteira”.

Ora, nesse contexto brasileiro de crise político-econômica intensa na qual o sujeito reaparece, no discurso estatal, com força total, sendo, assim, apresentado como senhor absoluto da história, faz-se urgente e necessário retomar e atualizar a teoria não subjetiva da subjetividade, postulada por Michel Pêcheux, para pensar a realidade teórico/prática da sociedade brasileira em crise e nela intervir.

Tendo em vista, como discutido na seção anterior, que Pêcheux elaborou seu constructo teórico na ebulição teórico/política que acontecia na França no transcorrer da segunda metade do séc. XX, marcado pela tensão da afirmação e da negação do sujeito que, por um lado, é limitado pelos ditames da razão estruturalista e, por outro, elevado à máxima potência da existência pelo idealismo e existencialismo filosóficos, julgamos que é justamente esse contexto teórico de surgimento da AD pecheutiana que torna essa vertente teórica relevante e atual para tratarmos do cenário social, econômico e político do Brasil.

### **3.3 O Estado brasileiro enquanto *locus* de políticas públicas para a reorganização do capital em crise: as condições de produção do discurso do Novo Ensino Médio**

Começamos a reflexão desta subseção, tentando situar as condições de produção do discurso analisado por nós, nesta pesquisa, afirmando inicialmente que a reforma do Novo Ensino Médio é uma reforma de caráter eminentemente político e não pedagógico. Nessa perspectiva, é interessante retomar a assertiva de Cavalcante (2007, p. 85) de que “[...] toda ação educativa contém em si mesma uma função política que corresponde aos objetivos que se pretende alcançar, a serviço de quê, de quem e de que modelo de sociedade”.

Certamente que haverá uma reformulação pedagógica/curricular dessa etapa de ensino, porém o objetivo da reforma, sua intencionalidade é predominantemente política. E, nesse sentido, como vivemos em uma sociedade de classes antagônicas, precisamos questionar: a intencionalidade dessa política educacional está a serviço de quê, de quem e de que modelo de sociabilidade?

É necessário contextualizar, então, que a reforma do Novo Ensino Médio é posta na agenda política brasileira em um governo dito de transição que traz uma pauta de outras reformas, juntamente com a da educação, que possibilitarão mudanças permanentes na

legislação brasileira: reforma Trabalhista, reforma da Previdência e reforma do Ensino Médio.

Michel Temer assume a Presidência com um projeto de governo completamente voltado aos interesses da burguesia empresarial brasileira. Observemos, pois, rapidamente alguns fragmentos de seu discurso de posse:

- a) [...] é urgente pacificar a Nação e unificar o Brasil. É urgente fazermos um governo de salvação nacional. Partidos políticos, lideranças e entidades organizadas e o povo brasileiro hão de emprestar sua colaboração para tirar o país dessa grave crise em que nos encontramos [...] ninguém, individualmente, tem as melhores receitas para as reformas que precisamos realizar. Mas nós, governo, Parlamento e sociedade, juntos, vamos encontrá-las. Eu conservo a absoluta convicção de que é preciso resgatar a credibilidade do Brasil no concerto interno e no concerto internacional, fator necessário para que empresários dos setores industriais, de serviços, do agronegócio, e os trabalhadores, enfim, de todas as áreas produtivas se entusiasmem e retomem, em segurança, com seus investimentos.
- b) Teremos que incentivar, de maneira significativa, as parcerias público-privadas, na medida em que esse instrumento poderá gerar emprego no País. Sabemos que o Estado não pode tudo fazer. Depende da atuação dos setores produtivos: empregadores, de um lado, e trabalhadores de outro. São esses dois polos que irão criar a nossa prosperidade. Ao Estado compete — vou dizer, aqui, o óbvio —, compete cuidar da segurança, da saúde, da educação, ou seja, dos espaços e setores fundamentais, que não podem sair da órbita pública. O restante terá que ser compartilhado com a iniciativa privada, aqui entendida como a conjugação de ação entre trabalhadores e empregadores. [...]
- c) Tudo o que disse, meus amigos, faz parte de um ideário que ofereço ao País, não em busca da unanimidade, o que é impossível, mas como início de diálogo com busca de entendimento (TEMER, 2016a, Discurso de Posse).

O governo Temer assume o ideário do discurso do capital, pretendendo unir o Brasil pela conciliação de classes, isto é, na conjugação de trabalhadores e empregadores no projeto de sociabilidade burguesa que consiste objetivamente no aviltamento do trabalhador e soberania do patrão: eis a proposta da dita salvação nacional. O Governo, então, segue sua agenda com ações dirigidas aos seguimentos empresarial e trabalhista. Para aquele, há um crescente perdão fiscal do setor industriário e um forte investimento de recursos públicos nos setores produtivos privados; para este, coloca em pauta um conjunto de reformas:

- a) Reforma Trabalhista, aprovada e implementada ainda no governo Temer, sob o argumento de que é necessário modernizar as relações de trabalho e flexibilizá-las por meio da livre negociação entre empregador e empregado (TEMER, 2016b);
- b) Reforma do Ensino Médio, aprovada também no governo Temer, sob o argumento de que o insucesso da educação brasileira se deve à organização curricular desse nível de ensino que não é atraente ou estimulante para o aluno;
- c) Reforma da Previdência, aprovada posteriormente no governo Bolsonaro, sob o argumento da crise do sistema previdenciário: “[...] Sem reforma, em poucos anos o governo não terá como pagar os aposentados. Nosso objetivo é garantir um sistema de aposentadorias pagas em dia, sem calotes, sem truques. Um sistema que proteja os idosos, sem punir os mais jovens” (TEMER, 2016b).

Não iremos tratar aqui das reformas trabalhista e previdenciária, mas tivemos que trazê-las para discussão, pois as mesmas estão interligadas com a reforma do Novo Ensino Médio e fazem parte de um pacote específico de medidas, montado pelo capital internacional, através do aparato legal do Estado brasileiro, para anular direitos da classe trabalhadora do país, situando, assim, as condições de produção do discurso a ser analisado.

As reformas elencadas, bem como o governo Temer não tiveram boa aceitação, gerando discussões e protestos contra o governo transitório, contra os partidos que apoiaram o golpe, ficando isso discursivizado politicamente nos dizeres: “Fora Temer”, “Fica Dilma” e “É melhor Jair se acostumando”. Este último era aparentemente inexpressivo, quase inaudível, mas, que nesse contexto de golpe, sempre esteve presente.

Aqui, não nos interessa fazer um juízo de valor do governo Temer ou do governo Dilma ou mesmo da vitória nas urnas de Bolsonaro, mas sim entender o real dos sentidos que circulam no cenário político brasileiro, envolvendo reformas econômicas e educacionais que atingem diretamente a classe trabalhadora do Brasil, marcada intensamente pela luta de classes.

A análise de Marx (2010), presente nas **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”: de um prussiano**, sobre como os problemas econômico-sociais da Inglaterra eram enfrentados pela burguesia inglesa nos ajuda a compreender a situação político-econômica do Brasil e como a burguesia local e internacional apresenta a questão à sociedade brasileira.

Na medida em que a burguesia inglesa admite que o pauperismo é uma responsabilidade da política, o Whig [Partido Liberal do Reino Unido] considera o Tory [Partido conservador do Reino Unido] e o Tory o Whig a causa do pauperismo. Segundo o Whig, o monopólio da grande propriedade fundiária e a legislação protecionista contra a importação de cereais são a fonte principal do pauperismo. Segundo o Tory, todo o mal reside no liberalismo, na concorrência, no exagerado desenvolvimento industrial. Nenhum dos partidos encontra a causa na política em geral; ao contrário, cada um deles a encontra na política do partido adversário; porém, ambos os partidos sequer sonham com uma reforma da sociedade (MARX, 2010, p. 48).

Karl Marx, a partir da conjuntura sócio-político-econômica da Inglaterra do séc. XIX, já demonstrava que, no plano político, para se romper com o pauperismo, entendido segundo Paulo Netto (2012, p. 203-204) como “[...] a emergência imediatamente visível da dimensão mais evidente da *moderna* barbárie, a barbárie capitalista”, para se romper com as amarras do capital sobre o trabalho, visando o fim da existência da divisão social deste e o antagonismo de classes, o verdadeiro movimento de crítica/resistência deveria ser feito não a uma forma de governo ou a um determinado partido, mas sim ao Estado moderno enquanto protetor e legitimador de um modo produção perverso que, à medida que produz uma riqueza exorbitante para um grupo social e suas frações, socializa a miséria com os demais:

Pela primeira vez na história registrada, *a pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas*. Tanto mais a sociedade se revelava capaz de progressivamente produzir mais bens e serviços, tanto mais aumentava o contingente dos seus membros que, além de não terem acesso efetivo a tais bens e serviços, viam-se despossuídos até das condições materiais de vida de que dispunham anteriormente (PAULO NETTO, 2012, p. 203, grifos do autor).

Ainda sobre o pauperismo, na perspectiva da abordagem marxiana, pensamos ser importante destacar a reflexão realizada por Pimentel (2012, p. 45):

Esse pauperismo se constitui naquela camada social de [que] perdeu a capacidade de vender sua força de trabalho e tem que mendigar a caridade pública. Ele se expressa na forma como o capital se apropria da força de trabalho da classe trabalhadora através dos diversos mecanismos de exploração e dominação, com a finalidade de assegurar a sua reprodução e a acumulação da riqueza por parte dos capitalistas e, contraditoriamente, produz a acumulação da miséria, isto é, da classe que produz seu produto como capital.

Observando a história da humanidade, podemos perceber que, quando necessário, sempre acontece um redesenho das configurações econômicas existentes entre Estado, capital e trabalho, conforme as necessidades postas historicamente no mundo social, para fazer prevalecer, a qualquer preço, a soberania do capital. Nesse sentido, para se alcançar as verdadeiras crítica e ação contra a dominação do capital sobre o trabalho, legitimada sempre pelo Estado, nosso esforço teórico/prático deve buscar sempre, segundo Mészáros (2011, p. 577, grifos do autor):

[...] a transcendência/superação do próprio capital (e não apenas do capitalismo), do Estado em todas as suas formas (e não apenas do Estado capitalista) e da *divisão do trabalho* (e não apenas do trabalho assalariado). E, apesar de a revolução *política* poder ter sucesso nas tarefas imediatas, apenas a revolução *social* concebida por Marx – com seu “trabalho” positivo de “regeneração” – pode prometer realizações duradouras e transformações estruturais verdadeiramente irreversíveis.

Transpondo, com os devidos cuidados histórico-discursivos, toda essa reflexão sobre o Estado e os limites da política para a realidade brasileira do séc. XXI, entendemos que a análise marxiana continua atual e que as mazelas sociais do Brasil estão para além de um governo específico e, mesmo fazendo a devida crítica ao governo Temer, temos que visualizar o Estado moderno como mantenedor e zeloso guardião da organização de classes da sociedade moderna a serviço da manutenção do *status quo* do capital, fonte e princípio dos males sociais, que afetam a sociedade brasileira imersa não em uma crise moral ou político-partidária, mas sim em uma crise econômica, estrutural e global do sistema capitalista.

Entendemos, então, que a transição política antidemocrática que ocorreu entre os governos Dilma e Temer e, posteriormente, a vitória nas urnas de um governo com princípios fascistas, colocando em movimento uma série de atividades, acordos, beneficiamentos, cortes nas verbas de educação e saúde públicas, saneamento básico, reformas políticas tirando direitos duramente adquiridos pela classe trabalhadora e afrouxando as leis trabalhistas para permitir uma maior exploração por parte do capital, estabiliza ou, pelo menos, tenta estabilizar um determinado projeto político de reconfiguração econômica da relação existente entre capital, trabalho e estado no Brasil.

Nesse sentido, sabemos que a causa essencial desses acontecimentos, no cenário político brasileiro, não está resumida à dimensão política cuja personificação se dá nas figuras governamentais de Lula, Dilma, Temer ou Bolsonaro, mas sim na lógica

econômica do Capital que tem por base a exploração de um homem por outro, tem por base o pauperismo, fruto da luta de classes, como garantia da estabilidade do modelo de sociabilidade da classe burguesa que, como bem descrevera Marx e Engels, no **Manifesto do Partido Comunista**, tem o Estado moderno como um comitê executivo para gerir seus negócios em comum.

No caso brasileiro, a mídia polarizou/polariza e antagonizou/antagoniza as figuras de Dilma e de Temer, jogando-as em um ringue televisivo no qual se digladiam supostamente direita e “esquerda”, servindo de entretenimento para as massas brasileiras, enquanto eram [são] operacionalizadas as reformas necessárias para reconfiguração e manutenção do Capital no Brasil. Difunde-se, na mídia, que a crise econômica é responsabilidade da má administração petista e dos roubos coordenados pelo ex-presidente Lula da Silva e que Temer traz um governo contra corrupção instaurada pelo PT.

Contudo, Temer, ocupando a posição política de centro-direita, era até então um aliado do PT - partido de centro-esquerda, era também uma figura desgastada e, mesmo colocando em movimento uma série de reformas, ainda não era suficiente para a nova ordem social que deveria se instaurar, abrindo espaço para uma extrema direita defensora da moral, da família, dos bons costumes, de Deus e da pátria.

Em certa medida, foi assim que ganhou espaço, no cenário político brasileiro, a figura de Jair Messias Bolsonaro com sua proposta de governo fascista, racista e homofóbico, camuflado pelo ufanismo presente no slogan “Pátria amada Brasil” e no lema “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. Nesse sentido, retomando as **Glosas Críticas marginais**, a crítica de Marx ao pensamento político - de base voluntarista, do pretenso Prussiano traz pistas interessantes para entendermos a dita crise econômica brasileira e a polarização gerada entre as figuras individuais Dilma/Temer/Bolsonaro, materializando partidariamente as posições de Esquerda/Direita/Extrema-Direita.

O Estado jamais encontrará no “Estado e na organização da sociedade” o fundamento dos males sociais, como o “prussiano” exige do seu rei. Onde há partidos políticos, cada um encontra o fundamento de qualquer mal no fato de que não ele, mas o seu partido adversário, acha-se ao leme do Estado. Até os políticos radicais e revolucionários já não procuram o fundamento do mal na essência do Estado, mas numa determinada forma de Estado, no lugar da qual eles querem colocar uma outra forma de Estado (MARX, 2010, p. 58-59).

A suposta crise econômico-social, causada pela dita má administração petista, não será resolvida, então, por meio das reformas colocadas em cena pelo governo ilegítimo de

Temer e implementadas pelo governo reacionário de Bolsonaro, pois a mesma nem foi causada, nem será resolvida por um determinado partido, por um governo X ou por um político Y. O desemprego, a fome, o caos social não foram fenômenos que surgiram no Brasil em 2016. Essas problemáticas sociais sempre estiveram presentes na história nacional. A crise econômica que grassa o Brasil está, na verdade, na essência do modelo de sociabilidade burguesa, legitimada pelo Estado moderno em defesa do grande capital.

Dessa forma, a dominação do capital sobre o trabalho e o Estado burguês, fator material que legitima tal dominação, configuram as condições de produção amplas do discurso do Novo Ensino Médio que, na tela da televisão, tenta silenciar, nos seus ditos e não-ditos, a luta de classes existente no Brasil. Estamos refletindo, aqui, sobre a sociedade burguesa, seu modo de produção, a luta de classes e o Estado moderno, como mantenedor dessa ordem do capital, situando as condições de produção do discurso, mas sabemos que isso não diz tudo sobre uma análise materialista-histórico-dialética do discurso:

[...] não se fica quite com o materialismo histórico pela simples referência às *condições de produção* sócio-históricas do discurso, é preciso ainda, poder explicitar o conjunto complexo, desigual e contraditório das formações discursivas em jogo numa situação dada, sob a dominação do conjunto de formações ideológicas, tal como a luta ideológica de classes determina (PÊCHEUX, 2014b, p. 230, grifos do autor).

Na perspectiva teórica que assumimos, quando nos propomos a analisar um determinado discurso, mister se faz inscrevê-lo em suas bases reais de produção, buscando entender o processo de produção dos sentidos e seus efeitos. Para tanto, precisamos levar em conta as inscrições ideológicas do discurso na língua por meio das variadas formações discursivas na tensão ideológica da luta de classes da sociedade burguesa.

As propagandas referentes ao Novo Ensino Médio começaram a circular aproximadamente um mês depois de o presidente Temer assinar a Medida Provisória (MP) 746, de 23 de setembro de 2016, que anunciava o Novo Ensino Médio. A referida medida, chamada de **Reformulação do Ensino Médio** e sancionada, em 16 de fevereiro de 2017, pela Lei nº 13.415, produziu efeitos de sentidos diversos, encontrando apoio de alguns setores da sociedade e grande resistência de outros seguimentos como professores, alunos, intelectuais, militantes que visualizaram em tal proposta um retrocesso de direitos históricos conquistados com luta, conflitos e embates sociais. Com escolas ocupadas em todo o país por alunos de escolas públicas que se mostravam contrários ao projeto maléfico do Novo Ensino Médio, o governo precisava fazer com que a sociedade aceitasse tal

projeto ou, pelo menos, parecesse aceitá-lo. São sob essas condições que entram, no jogo, as propagandas do Novo Ensino Médio.

Boa parte da sociedade se mostrou contra a reformulação do Ensino Médio, havendo uma crescente resistência dos brasileiros a tal medida. Para que esse dado seja atestado, basta analisarmos rapidamente a consulta pública, realizada pelo Congresso Nacional, sobre a aprovação do Novo Ensino Médio, na qual apenas 4.551 pessoas opinaram favoravelmente; enquanto 73.554 opinaram negativamente<sup>12</sup>. Diante dos efeitos negativos gerados pela imposição da medida provisória, era necessário criar outros efeitos de sentidos que apontassem para a aceitação do projeto de reforma do ensino médio.

A produção desses efeitos ficou sob a responsabilidade das propagandas governamentais que, com o intuito de disseminar o discurso do Novo Ensino Médio, e arrebanhar adeptos, interpelando ideologicamente os que as assistissem para assumir a postura de sujeitos de tal projeto e o tomar como seu, aceitando-o e defendendo-o como benéfico e essencial para o melhoramento da educação formal do Brasil, colocaram o discurso do Novo Ensino Médio na tela por meio do canal do MEC, da TV Senado, da TV Câmara, YouTube e nos canais abertos da grande mídia televisiva.

O governo brasileiro, nessa busca de aceitação e legitimação do projeto de reforma do Ensino Médio, adota como estratégia de propagação do mesmo as propagandas governamentais de serviço, tendo como foco a utilização do “discurso de outrem” como artifício de inculcação ideológica. Nesse sentido, o governo lança sua proposta educacional através da figura de alguns jovens, atores artísticos protagonistas dessas propagandas, que assumem o discurso do governo com toda sua carga ideológica para manutenção da sociedade de classes no Brasil como sendo o próprio discurso das juventudes brasileiras<sup>13</sup> - seus anseios, necessidades, visão de mundo, inscrição histórica – nas propagandas do Novo Ensino Médio:

O discurso citado é o *discurso no discurso*, a *enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação*. [...] o discurso de outrem constitui mais do que o tema do discurso; ele pode entrar no discurso e na sua construção

<sup>12</sup> Conferir em <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>.

<sup>13</sup> Falamos, aqui, de “juventudes” amparados nos estudos da Sociologia da Juventude e entendemos, juntamente com Pais (2003, p. 47), que “[...] a juventude deve ser olhada não apenas na sua aparente unidade mas também na sua diversidade. Não há, de fato, um conceito único de juventude que possa abranger os diversos campos semânticos que lhe aparecem associados. Há diferentes juventudes e há diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois, necessariamente, diversas teorias”.

sintática, por assim dizer, ‘em pessoa’, como uma unidade integral da construção. [...] Ainda mais, a enunciação citada tratada apenas como um tema do discurso, só pode ser caracterizada superficialmente. Para penetrar completamente no seu conteúdo, é indispensável integrá-lo na construção do discurso (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 147, grifos do autor).

Tomando o discurso de outrem dramaturgicamente na propaganda televisiva e com isso, em um processo de simulação, fazendo com que seu discurso fosse apresentado como o discurso assumido pela juventude brasileira, o governo federal convoca a sociedade a assumir e a defender o projeto do Novo Ensino Médio. Contudo, nesse processo de apropriação discursiva, o “outro” é tomado, seguindo a perspectiva do subjetivismo idealista, transcendentalmente em relação às suas reais condições de existência, desconsiderando-se sua historicidade enquanto ator social:

[...] para essa atividade transcendente [empreitada copernicana de Kant] foi preciso inventar um sujeito puramente teórico, historicamente inexistente, uma consciência em geral, uma consciência científica, um sujeito gnosiológico. Mas, certamente, este sujeito teórico deveria a cada vez encarnar-se em um ser humano real, efetivo, pensante para incorporar-se, com o mundo todo do existir que lhe é inerente enquanto objeto de seu conhecimento, no existir do evento histórico real, simplesmente como seu momento (BAKHTIN, 2010, p. 44-45).

Para sairmos, então, da superfície discursiva e chegarmos aos efeitos de sentidos do discurso em tela, é necessário deslocar os sentidos de juventude brasileira assumidos pelo governo federal por meio dos jovens atores artísticos - protagonistas das propagandas, para os sentidos de juventudes brasileiras enquanto atores sociais – protagonistas da história real da luta de classes, abandonando-se assim, a perspectiva idealista/estética/transcendental/existencialista, presente nas propagandas, para assumir uma perspectiva materialista dos sentidos na qual o sujeito, por ser histórico, é afetado pelas reais condições de sua existência.

Seguindo essa mudança da perspectiva epistêmica para a perspectiva ontológica em relação ao sujeito, torna-se urgente, em uma análise materialista dos efeitos de sentido de um discurso, considerar as condições de produção deste discurso, pois, para a AD a que nos filiamos, as condições de produção do discurso:

[...] possibilitam ao analista interpretar o processo de produção dos efeitos de sentido que daí decorrem, não se tratando, portanto, de um mero aspecto categorial (no sentido metodológico do termo), mas de uma

condição constitutiva do discurso que articula realidade histórica, materialidade linguística e sujeito (SILVA, 2014, p. 82).

O discurso em tela é, pois, construído e inscrito historicamente no cenário da crise estrutural do capital. O governo brasileiro, em sua postura político-econômica neoliberal, se volta sobre essa crise e tenta remediá-la por meio de reformas do/no Estado, cujas mudanças tendem a precarizar as condições de existência/subsistência dos mais diversos estratos da classe trabalhadora.

Outra tentativa de remediar a crise é o estabelecimento de parcerias público-privadas que majoritariamente consistem em investimentos do Estado brasileiro nos ramos econômicos privados como, por exemplo, as isenções fiscais bilionárias e altos investimentos no setor do agronegócio, para manutenção do *status quo* da sociedade brasileira em suas relações opostas e excludentes entre capital e trabalho, entre a burguesia empresarial, em suas frações, e a classe trabalhadora em seus diversos estratos, revelando e materializando, como posto por Mészáros (2012, p. 29), a histórica e constitutiva relação de dependência do sistema capitalista com o Estado:

Apesar de todos os protestos em contrário, combinados com fantasias neoliberais relativas ao “recuo das fronteiras do Estado”, o sistema do capital não sobreviveria uma única semana sem o forte apoio que recebe do Estado. [...]. A questão remete ao reaparecimento maciço no século daquilo que Marx denominou de “ajuda externa”, termo já empregado por Henrique VIII e outros aos primeiros desenvolvimentos capitalistas, desde as “políticas agrícolas comuns” e garantias de exportação até os imensos fundos de pesquisa financiados pelo Estado e o apetite insaciável do complexo industrial-militar.

Em meio a esse cenário caótico de crise econômica, de reorganização do capital, de reconfiguração e intervenção do Estado, surge o governo federal anunciando uma reforma curricular do Ensino Médio que possibilita ao jovem decidir o seu futuro. Interessa, então, à nossa pesquisa questionar como se dá esse processo discursivo-ideológico de assunção do discurso de outrem nas propagandas e em que medida tal processo incide, para além das formas gramaticais, retóricas e argumentativas do discurso, nas práticas dos indivíduos que são por ele afetados, levando em consideração sua inscrição ideológica nesta sociedade de classes. Recorremos, aqui, a Bakhtin/Volóchinov (2006, p. 149) que, assim, se expressam:

Como, na realidade, apreendemos o discurso de outrem? Como o receptor experimenta a enunciação de outrem na sua consciência, que se exprime por meio do discurso interior? Como é o discurso ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das

palavras que o receptor pronunciará em seguida? Encontramos justamente nas formas do discurso citado um documento objetivo que esclarece esse problema. Esse documento, quando sabemos lê-lo, dá-nos indicações, não sobre os processos subjetivo-psicológicos passageiros e fortuitos que se passam na “alma” do receptor, mas sobre as tendências sociais estáveis características da apreensão ativa do discurso de outrem que se manifestam nas formas da língua. O mecanismo desse processo não se situa na alma individual, mas na sociedade [...] (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 149).

Entendendo com Pêcheux (2014a, p. 81) que o discurso é efeito de sentidos entre interlocutores em um determinado processo discursivo, pretendemos enfatizar que nosso objetivo é trabalhar os efeitos de sentidos do discurso do Novo Ensino Médio, tentando entender o que este projeto, por meio da ideologia, de silenciamentos, de memórias, de já ditos e não ditos, estrutura discursivamente na sociedade brasileira.

Tendo em vista a importância dessa concepção de discurso e o avanço que ela representa no âmbito dos estudos linguísticos e no campo das ciências humanas e sociais, é interessante apresentar ao leitor o que entendemos por efeitos de sentido e o que esse conceito operacionaliza. Na análise do discurso a que nos filiamos, o sentido não está preso em um determinado *lócus*, ele é construído e constituído relacionalmente no mundo dos seres humanos, em sua história:

Compreender o que é efeito de sentidos é compreender que o sentido não está alocado em lugar nenhum, mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos, e isso soe possível, já que sujeito e sentido se constituem mutuamente, pela sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas (que constituem as distintas regiões do dizível para os sujeitos). As formações discursivas são diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes (ORLANDI, 2007, p. 20).

Assim, analisaremos os efeitos de sentidos materializados pelas propagandas em seu objetivo de interpelar as massas da população brasileira, cooptando adeptos para defesa de seu projeto de reforma educacional no qual a classe trabalhadora do Brasil é interpelada para ser sujeito de um projeto societário contrário a si mesma, contrário a sua classe. Fica posto, então, que, para compreender o que é efeito de sentido, é necessário:

[...] compreender a necessidade da ideologia na constituição dos sentidos e dos sujeitos. É da relação regulada historicamente entre as muitas formações discursivas (com seus muitos sentidos possíveis que se limitam reciprocamente) que se constituem os diferentes efeitos de sentido entre locutores (ORLANDI, 2007, p. 21).

É preciso levar em conta, então, que os sentidos são constituídos nas posições históricas assumidas pelo sujeito que é afetado pela ideologia em um determinado processo discursivo:

[...] o sentido se configura nas posições (formações ideológicas) em que se inscrevem. As formações ideológicas como organização de posições políticas e ideológicas constituem suportes indispensáveis para as formações discursivas (FLORÊNCIO et al., 2009, p. 72).

Para Pêcheux (2014, p. 245, nota nº 18, grifo do autor), é necessário considerar, pois, a regulação histórica existente entre as formações discursivas, que têm o interdiscurso como lugar de redesenho no qual “[...] uma formação discursiva é levada, em função de interesses ideológicos que ela representa a absorver elementos *pré-construídos* produzidos fora dela” e, por isso, essas formações discursivas são inscritas em uma dada formação ideológica, entendida por Pêcheux (2014, p. 132) como “[...] materialidade concreta [sob a qual] a instância ideológica existe [...]”.

Nesse sentido, esse entendimento sobre a regulação histórica no funcionamento discursivo é fundamental para podermos realizar uma análise linguístico-discursiva dos efeitos de sentidos das propagandas do Novo Ensino Médio, postas no aparelho midiático para a sociedade brasileira em seu antagonismo de classes sociais:

Pensamos que uma referência à História, a propósito das questões de Linguística, só se justifica na perspectiva de uma análise materialista do efeito das relações de classes sobre o que se pode chamar as “práticas linguísticas” inscritas no funcionamento dos aparelhos ideológicos de uma formação econômica e social dada: com essa condição, torna-se possível explicar o que se passa hoje no “estudo da linguagem” e contribuir para transformá-lo, não repetindo as contradições, mas tomando-as como os efeitos derivados da luta de classes, hoje em “país ocidental”, sob a dominação da ideologia burguesa (PÊCHEUX, 2014b, p. 22).

Apesar da marca temporal, no texto de Michel Pêcheux, indicada pelo advérbio de tempo hoje, referindo-se precisamente à conjuntura sócio-histórica da França na década de 1970, isto é, contexto de guerra fria, crise do imperialismo e de crítica, por parte do movimento comunista, ao sistema stalinista cujos efeitos políticos materializavam uma verdadeira contradição aos ideais da revolução de 1917, ainda hoje, no século XXI, persiste a dominação e propagação ideológica burguesa a serviço do capital, sendo ainda necessário, como proposto outrora por Pêcheux (2014b, p. 13-14), “[...] questionar a

relação política do proletariado com o Estado burguês, os meios de conquistar esse Estado, de transformá-lo e de quebrar os mecanismos pelos quais ele se reproduz”.

É justamente nessa perspectiva que pretendemos refletir, na próxima seção, sobre o processo de constituição da educação formal brasileira que, estando historicamente a serviço de um projeto societário classista, funciona regularmente para manter equilibrado e operante, em meio ao estado permanente da luta de classes, o modelo de sociabilidade burguesa no Brasil.

## 4 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: PROJETOS SOCIETÁRIOS EM DISPUTA

[...] Tá vendo aquele colégio moço? Eu também trabalhei lá. Lá eu quase me arrebento, fiz a massa, pus cimento, ajudei a rebocar. Minha filha inocente veio pra mim toda contente: “Pai, vou me matricular!” Mas me diz um cidadão: “Criança de pé no chão aqui não pode estudar” (Zé Geraldo).

Analizando brevemente algumas reflexões que tratam da educação formal no Brasil durante o período colonial, imperial e republicano (KUENZER, 2000; RAMOS, 2005; SAVIANI, 2005, 2008; VECHIA, 2005), percebemos que há uma constante que rege a dinâmica de funcionamento desta nos diferentes momentos da história nacional: a educação formal sempre esteve/está a serviço de um projeto societário de classes que privilegia, a todo instante, as frações sociais da classe dominante.

Diante da constatação de que a educação formal no Brasil, estando historicamente a serviço de um projeto societário classista, funciona regularmente para manter equilibrada, em meio ao estado permanente da luta de classes, a sociabilidade do capital neste país, defendemos a tese de que a educação formal, no Brasil, é constituída historicamente para a manutenção de um projeto colonial de exploração e dominação de uma classe social sobre a outra, do capital sobre o trabalho. Esse projeto colonial de exploração permanente foi engendrado, no Brasil, pela invasão portuguesa do séc. XVI e moldou-se, do Império à (s) Republica (s), aos diversos regimes e formas organizacionais assumidos pelo sistema econômico-político brasileiro até o séc. XXI.

Fugiria ao interesse de nosso estudo e estaria completamente fora de nossas possibilidades epistemológicas trabalharmos com a educação formal como um todo na história do Brasil. Dessa forma, por uma questão que nos é posta por nosso objeto e pelas reais condições de produção de nossa pesquisa, temos como objetivo neste capítulo fazer um percurso histórico, ainda que breve, sobre o Ensino Médio brasileiro, enquanto um recorte específico da educação formal que é ofertada no Brasil.

### 4.1 O Ensino Médio brasileiro e sua dualidade histórico-estrutural-constitutiva

Para iniciar nossas reflexões sobre o Ensino Médio brasileiro, consideramos como marco reflexivo-analítico a tese retomada por Melo (2020), amparado nos estudos de Cury (1998), Kuenzer (2000) e Romanelli (1986), de que o Ensino Médio no Brasil é atravessado, em toda a sua história, por uma dualidade estrutural:

[...] trataremos sobre o Ensino Médio, retomando a tese de que essa etapa de ensino é historicamente atravessada por uma dualidade que põe, de um lado, aqueles cuja escolarização deve contribuir para formar a elite dirigente, e, do outro lado, aqueles que a escola deve preparar rapidamente para a ocupação profissional e a reprodução material da ordem social vigente (MELO, 2020, p. 540).

Pensamos ser pertinente acrescentar a essa tese, ou pelo menos explicitar, o dado de que a dualidade que atravessa o Ensino Médio, por ser histórica e estrutural, torna-se também constitutiva à gênese dessa etapa educacional. Essa tríade de adjetivos “histórico-estrutural-constitutivo” caracteriza bem a dualidade que atravessa o Ensino Médio brasileiro, pois essa dualidade é historicizada na estrutura antagônica da sociedade brasileira de classes, sendo a manutenção dessa dualidade a razão de ser dessa etapa educacional.

Sendo assim, a dualidade histórico-estrutural que atravessa o Ensino Médio é inerente à gênese dessa etapa educacional, moldada, desde seu início, pelo modelo de sociabilidade do capital, destinando-se, de um lado, a preparar um determinado grupo social para os estudos universitários com carreiras de grande prestígio social e excelente rentabilidade financeira; e, do outro lado, destinando-se a preparar outro grupo social para os trabalhos braçais, socialmente desvalorizados e financeiramente pouco rentáveis.

Grosso modo, essa é a forma mais básica de entender como o capital, no Brasil, se apropriou da educação formal, fazendo com que esta se estruturasse, a partir do princípio antagônico que rege o *modus operandi* da sociedade capitalista de classes, garantindo, assim, a manutenção do *status quo* posto pelo capital, fazendo sempre que o grupo social com maior poder econômico e prestígio social prevaleça sobre os outros grupos como senhor, dominador e explorador.

Desde o início da dominação portuguesa sobre a Terra de Santa Cruz, legitimada e justificada pelo processo sócio-histórico da colonização - posto em movimento pelo sistema político-econômico do colonialismo - a educação formal, sob a concepção pedagógica classista-humanista, era de monopólio da Ordem religiosa jesuítica a serviço dos grupos sociais pertencentes à elite econômica da colônia nascente:

[...] por mais de duzentos anos os jesuítas mantiveram no Brasil um “sistema escolar”, isto é, um conjunto de escolas, articulado por uma visão de ensino que visava ao preparo dos jovens da elite brasileira para

seguir os estudos superiores na universidade de Coimbra ou em alguma das universidades da França (VECHIA, 2005, p. 78).

Contudo, é importante citar em relação ao projeto educacional jesuítico no Brasil, como destaca Melo (2020, p. 545), que, desde as primeiras atividades pedagógicas organizadas pelos jesuítas nesse país, “[...] contrastava-se o oferecimento de uma educação basicamente catequética (ou no máximo elementar) para os indígenas [...] com uma formação mais sofisticada para os colonos e seus descendentes”. Desse fato, podemos deduzir a gênese histórico-constitutiva da educação formal brasileira em sua dualidade histórica e estrutural, pois a proposta inicial da educação jesuítica para o Brasil, o Plano de Instrução do Padre Manoel da Nóbrega, segundo Saviani (2008, p. 43): “[...] culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra)”.

No bojo da reflexão em curso nesta pesquisa, questionamos, então, qual é o lugar social ocupado por aqueles que são destinados aos estudos superiores na Europa e qual o lugar social daqueles destinados à educação profissional e agrícola? Quais posições esses indivíduos ocupavam/ocupam nas relações de produção e reprodução da vida social brasileira? Quem são esses indivíduos que transitam por lados opostos da educação formal ofertada no Brasil?

Conscientemente ou não, naquele projeto educacional do Padre Manoel da Nóbrega - não sistêmico ou mesmo estruturado - enquanto sistema de ensino, os jesuítas selavam a intencionalidade da educação formal brasileira, destinando-se, de um lado, a preparar os filhos das elites para o ingresso na universidade e, do outro, a preparar as outras frações sociais, pertencentes à classe trabalhadora, para o mercado de trabalho nas formas mais precarizadas possíveis. Aquele primeiro plano de Instrução dos jesuítas instituiu-se como um acontecimento histórico-discursivo que vai desdobrar-se constantemente, por meio de leis e decretos, na história educacional brasileira, como uma memória que se atualiza até nossos dias.

Mesmo com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, por meio do alvará do Marquês de Pombal, a concepção pedagógica jesuítica permaneceu, por meio das aulas-régias, exercendo forte influência direta neste país até o século XIX e, indiretamente, como exposto anteriormente, ainda o faz. O pombalismo, enquanto ideário teórico filiado ao iluminismo, rejeitava a concepção de educação formal de inspiração clássico-humanista,

praticada pelos jesuítas, para se aproximar de uma concepção de ensino de caráter mais técnico no sentido de ser útil por sua aplicação prática, por sua empiria, própria ao espírito iluminista do qual foi imbuída a reforma pombalina, no tocante à educação, com seus mais de 200 anos de presença educativa no Brasil

No tocante ao Ensino Médio, o Seminário Nossa Senhora da Graça, de Olinda-PE, conforme aponta Chagas (1978), no clima da reforma pombalina, foi a primeira experiência educativa que rompeu, de fato, com a concepção pedagógica dos jesuítas e se aproximou do ideário iluminista das reformas pombalinas, tornando-se a semente de como posteriormente se organizaria o ensino secundário no Brasil. Contudo, em seu tempo histórico, a experiência do Seminário de Olinda foi uma exceção passageira, pois o que predominou como resultado das iniciativas reformistas do marquês de Pombal em terras brasileiras foi uma outra realidade que não apontava para um rompimento com o ideário pedagógico jesuítico. Segundo Vechia (2005, p. 89):

[...] o que resultou da implantação das reformas pombalinas foi, portanto, um híbrido de classicismo e modernismo incipiente, de aulas-régias e alguns seminários, que permeou o pensamento educacional brasileiro no século XIX e em grande parte do XX.

Como apontam Chagas (1978) e Vechia (2005), realmente a origem da sistematização do Ensino Médio no Brasil com disciplinas organizadas lógica e gradualmente de forma seriada, com os alunos agrupados em sala, data do período imperial com a fundação do Seminário Episcopal de Olinda em 1800. Sobre esse dado, aponta Vechia (2005, p. 79-80):

[...] quebrando a tradição do humanismo clássico da educação secundária brasileira, foi inaugurado, em 1800, o seminário Episcopal de Olinda. Seu fundador, o Bispo Azeredo Coutinho, formado em Coimbra, trouxe para o Brasil a mentalidade dos novos rumos educacionais que Pombal imprimira em Portugal. Ao contrário das aulas-régias, o projeto de Azeredo Coutinho apresentava uma ordenação lógica e gradual das disciplinas, duração do curso e o regime de agrupar alunos em classes. Procurava reunir, em um plano integrado de estudos, o ensino clássico tradicional e o moderno. [...] Era atribuída grande importância à observação direta, 'que não basta sem a experiência', e ao Desenho como forma de expressão prática.

Sem querer diminuir a importância da experiência pedagógica do Seminário de Olinda, no séc. XIX, em seu prenúncio histórico de como se organizaria, mais de um século depois, o Ensino Médio no Brasil da forma como conhecemos hoje, no séc. XXI, é

necessário reafirmar que tal experiência foi passageira e estanque, não se perpetuando em seu tempo e ficando restrita ao Seminário de Olinda, na província de Pernambuco, sem se estender pelo resto do território brasileiro.

A marca legal que oficializaria tal sistematicidade e organicidade só seria estabelecida no período republicano com a Reforma Educacional de Francisco Campos, em 1931, na qual o governo federal assumiu definitivamente sua responsabilidade em relação a essa etapa de ensino, estabelecendo, assim, uma política educacional para a mesma:

[...] a partir da reforma Campos o governo federal definitivamente compromete-se com esse grau de ensino, dando-lhe conteúdo e seriação própria. O rompimento do monopólio estatal de acesso ao ensino superior deu amplitude à política de oficialização das escolas privadas, desde que cumprissem com a regulamentação da União e se submetessem ao controle federal. Criou-se, dessa forma, uma política educacional especialmente voltada para o ensino secundário como um todo. Foi com esta reforma, portanto, que o ensino secundário adquiriu organicidade, caracterizando-se por um currículo seriado e pela frequência obrigatória, com dois ciclos, um fundamental e outro complementar. A habilitação no ensino secundário tornou-se exigência para o ingresso no ensino superior (RAMOS, 2005, p. 230).

Se, por um lado, a Reforma Campos deu, sob a nomenclatura de ensino secundário organicidade ao Ensino Médio, conferindo-lhe um estatuto sistemático amparado legalmente pelo Estado, dando-se, então, segundo Saviani (2005, p. 31), “[...] um passo importante no sentido da regulamentação, em âmbito nacional, da educação brasileira”; por outro lado, não se conseguiu romper com a tradição colonial/imperial da educação formal brasileira, a serviço das elites econômicas que ocupam o poder, acentuando o caráter dual do Ensino Médio, cada vez mais aristocrático e elitista, com o fortalecimento de instituições privadas de ensino e com a institucionalização de sua finalidade exclusivamente propedêutica em relação ao ensino superior:

[...] os ramos profissionais foram ignorados, criando-se dois sistemas independentes. Ainda que se tenha regulamentado o ensino profissional comercial, nenhuma relação entre eles foi estabelecida. [...] sequer houve qualquer preocupação consistente com o ensino técnico, científico e profissional independente e restrito em termos de configuração produtiva e ocupacional (RAMOS, 2005, p. 230).

Essa concepção dual do Ensino Médio vai encontrar legalmente seu ápice com Gustavo Capanema que, ao assumir o Ministério da Educação em 1934, deu, por meio das

leis Orgânicas do Ensino Secundário, expressão máxima à política educacional iniciada por seu antecessor Francisco Campos:

[...] a característica dessa política educacional, cuja expressão mais acabada foram as reformas Capanema, é uma concepção dualista de ensino. Na reforma do ensino secundário estabeleceu-se que seu objetivo era a formação das elites condutoras. Ora, daí se infere que o objetivo do ensino técnico seria a formação do povo conduzido. E, de fato, esse dualismo se expressou de forma rígida, pois apenas o ensino secundário dava direito de acesso, mediante vestibular, a todas as carreiras do ensino superior (SAVIANI, 2005, p. 33).

Pensamos ser interessante explicitar que não nos opomos à formação técnica na etapa educacional do Ensino Médio, mas sim a uma determina compreensão pedagógico-legal que legitima a destinação de um ensino pleno para os filhos das elites se dedicarem às carreiras profissionais que necessitam de habilidades intelectuais, exigem menos esforço físico e oferecem maior rentabilidade financeira e grande prestígio social; enquanto, destina-se um ensino técnico como uma formação fragmentada/aligeirada, aos filhos da classe trabalhadora em suas variadas frações, cuja culminância se dá no adestramento mecânico para realização de um determinado fazer, no horizonte classista da sociedade capitalista, para a manutenção da sociabilidade burguesa na qual o jovem pobre está condenado aos trabalhos que exigem a maior exploração de sua força física, em maiores jornadas de trabalho com o menor pagamento possível por essa mão de obra realizada.

A consequência direta da “legalização” dessa organização pedagógica dual é a manutenção da lógica perversa do capitalismo com o aumento crescente e desumano do capital e a diminuição e o aviltamento do trabalhador. E tudo isso com a legitimação do Estado, corroborando, assim, com a constatação assertiva de Marx (2010b, p. 81) de que “O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata, quanto mais mercadorias cria”.

Nesse sentido, como aponta Mészáros (2005, p. 27, grifos do autor), “[...] é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. No caso brasileiro, o modelo educacional dual do Ensino Médio evidencia, conserva, legitima e naturaliza a relação dicotômica de classes da sociedade capitalista, enquanto materialização do antagonismo existente entre capital e trabalho no mundo dos homens, transmutado, pelo capital, em

mundo das coisas. A legitimação dessa dicotomia pode ser percebida explicitamente nos textos de lei da Reforma Capanema.

Observemos os fragmentos dos artigos das leis orgânicas do Ensino Secundário e do Ensino Industrial, ambas de 1942 -, que tratam da finalidade de cada ensino. Eis o que anuncia a lei orgânica do Ensino Secundário:

[...] é finalidade do ensino secundário formar ás (sic) individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade (BRASIL, 1942a, Art. 23).

Por sua vez, eis o que anuncia a lei orgânica do Ensino Industrial:

O ensino industrial [...] tem as finalidades especiais seguintes. 1. Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais. 2. Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria [...] uma qualificação *profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade* [...] (BRASIL, 1942b, Art. 4, grifos nossos).

O Ensino Industrial, ao invés de funcionar como uma tentativa de ampliar a compreensão do indivíduo sobre o processo produtivo que o cerca e, em alguma medida, que o condiciona e determina suas reais condições de existência, de estudos e de trabalho, deve servir única e exclusivamente para fortalecer e preservar a produtividade capitalista, naturalizando e inculcando, nos jovens pobres, o trabalho estranhado por meio da ideologia da otimização da produção. A intencionalidade da lei educacional posta, alinhada com as necessidades da economia de mercado assumida pelo Brasil, é explicitamente aumentar a eficiência e a produtividade da classe trabalhadora para o bem da produtividade e lucratividade das indústrias brasileiras.

As leis orgânicas dos ensinos secundário e industrial não eram as únicas que formavam o Ensino Médio proposto pela Reforma Capanema. Além dessas, havia ainda a lei orgânica do ensino comercial de 1943, e a dos ensinos normal, primário e agrícola de 1946, fazendo com que essa etapa de ensino ficasse organizada, segundo Saviani (2005, p. 33), “[...] horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional se subdividiu em industrial, comercial e agrícola, além do curso normal que mantinha interface com o secundário”. As leis orgânicas do ensino comercial e agrícola também tinham como terminalidade formar jovens e adultos da classe trabalhadora para o aumento da produtividade dos segmentos econômicos do comércio e da agricultura, semelhante ao que se propunha para a eficiência da produção industrial.

Essa organização do Ensino Médio, explicitamente classista, foi mantida por um bom tempo na organização legal da educação brasileira, mesmo que a constituição aprovada em 1946 apontasse quanto era necessária uma regulamentação da educação que servisse como direcionamento para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino em todo o Brasil, por meio da criação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que reestruturasse a organização e finalidade pedagógica do Ensino Médio.

Tal lei, a LDB 4.024 só seria aprovada morosamente em 1961, depois de treze anos de tramitação/congelamento, conservando-se, para o Ensino Médio, a mesma estrutura organizacional das leis orgânicas da Reforma Capanema, pois, o projeto original da LDB que entrou para a discussão do Congresso Nacional em outubro de 1948 foi, segundo Ramos (2005, p. 231), “[...] substituído por um projeto de Carlos Lacerda, apresentado em 1958, que incorporava os interesses dos estabelecimentos particulares de ensino”. Ao invés de se discutir sobre a intencionalidade do Ensino Médio, bem como uma nova organização pedagógica dessa etapa de ensino que superasse seu modelo de oferta educacional dual, segundo Ramos (2005, p. 231), “as discussões travadas em torno do projeto foram marcadas pelo conflito entre escola pública e escola particular”.

Temos aqui mais um elemento que irá acentuar a dualidade histórico-estrutural-constitutiva do Ensino Médio: a natureza de sua oferta que, podendo ser pública ou privada, abre espaço para que os grupos sociais, pertencentes à classe dominante, criem seus sistemas próprios de ensino.

Esse fato tem como consequência direta o aprofundamento e a naturalização da existência de uma diferença qualitativa entre o Ensino Médio ofertado aos jovens das elites econômicas, que podem pagar pelo ensino privado, e o Ensino Médio destinado aos jovens da classe trabalhadora que não podem pagar pela oferta desse ensino em uma instituição privada e, por isso, ficam a mercê da escola pública que, além de ter uma oferta tímida, em relação ao número de vagas destinadas ao Ensino Médio, levando em consideração a quantidade de pessoas em idade para cursá-lo, tinha a terminalidade de prepará-los para o trabalho braçal imediato, sem perspectivas de um futuro na universidade para a construção de uma carreira de trabalho com maior prestígio social e rentabilidade financeira.

Contudo, voltando ao princípio prático da luta de classes, proposto por Pêcheux (PÊCHEUX, 2014a, p. 281), de que “não há dominação sem resistência”, mesmo em meio à dominação impositiva do ideário neoliberal privatista, houve pressão popular para que os governos estaduais e federal assumissem seu compromisso com a oferta pública e gratuita

do Ensino Médio, ocasionando um significativo processo de expansão dessa etapa educacional. Segundo Ramos (2005, 231):

[...] não obstante à hegemonia do pensamento privatista, crescimento da procura pelo ensino secundário entre significativos contingentes da população urbana que não tinham condições de arcar com os custos do ensino privado fez com que as pressões se concentrassem sobre o governo dos Estados e da Federação. O atendimento a essas reivindicações provocou intenso processo de criação de escolas secundárias públicas estaduais.

Apesar desse avanço, é necessário reafirmar que os problemas mais urgentes relacionados ao Ensino Médio não foram superados pela LDB 4.024/61 e toda a expectativa social por uma mudança estrutural na forma da oferta desse ensino foi frustrada, havendo apenas uma alteração significativa na política de acesso à educação superior:

[...] para o ensino médio, o fato mais relevante foi a *equivalência entre este e o ensino profissional*. Organizado em dois ciclos – o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos -, ambos compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores). *A partir disso, os concluintes do colegial técnico podiam se candidatar a qualquer curso de nível superior* (RAMOS, 2005, p. 231-232, grifos nossos).

Mesmo com essa mudança na política de acesso à educação superior, por meio da equivalência legal entre o ensino técnico-profissional e o ensino secundário, essa equivalência legal não alcançou sua efetividade prática, pois, além de outros fatores, houve a conservação e manutenção da organização dual do Ensino Médio a serviço do projeto societário do capital, dificultando ainda mais as possibilidades de a juventude pertencente à classe trabalhadora se articular para a construção de um horizonte social diferente daquele imposto pelas frações da burguesia no poder.

A essência explícita da organização dual do Ensino Médio, consoante às leis orgânicas do ensino – criadas pela Reforma Capanema - manteve-se intacta até o final da década de 60, sofrendo alteração apenas em 1971, no governo ditatorial dos militares que tomaram o poder em 1964, com a criação da Lei 5.692 que, simulando uma proposta unívoca, neutra e não classista para essa etapa educacional, unificava as duas vertentes do ensino secundário, cognominado agora pela referida Lei de Segundo Grau, tornando compulsória a profissionalização:

[...] a Lei n. 5.692, de 11/08/1971, colocou como compulsória a profissionalização em todo o ensino de 2º grau. Essas medidas foram significativas da prática economicista no plano político que, concebendo um vínculo linear entre educação e produção capitalista, buscou adequá-la ao tipo de opção feita por um capitalismo associado ao grande capital (RAMOS, 2005, p. 233).

Apesar de todo o caráter economicista da reforma educacional realizada pelos militares a serviço do capital e de seu modelo de sociabilidade classista no Brasil, a profissionalização compulsória no segundo grau, segundo Saviani (2005, p. 35, grifos nossos), era apresentada, pelo governo ditatorial dos militares, como uma superação do dualismo educacional proposto anteriormente pela Reforma Capanema:

[...] ao justificar a tentativa de universalização compulsória da profissionalização no ensino de segundo grau, trouxe à baila o *slogan* “ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outro” com o qual se *procurava criticar* o dualismo anterior sugerindo que as elites reservavam para si o ensino preparatório para ingresso no nível superior, relegando a população ao ensino profissional destinado ao exercício de funções subalternas.

Aqui é interessante destacar a locução verbal utilizada propositalmente pelo autor citado: procura criticar, pois a crítica ficou apenas na procura, não sendo jamais encontrada. Como salientamos anteriormente, a reforma educacional do governo ditatorial militar para o Ensino Médio apenas simulava neutralidade, pois, na verdade, estava totalmente comprometida com os interesses classistas do capital no Brasil, corroborando com o seu projeto societário, como afirma Saviani (2005, p. 35-36, grifos nossos):

[...] essa mesma Lei n. 5.692 introduziu a distinção entre *terminalidade ideal ou legal*, que corresponde à escolaridade completa de primeiro e segundo graus com a duração de onze anos e *terminalidade real*, a qual implicava a antecipação da formação profissional de modo a garantir que todos, mesmo aqueles que não chegassem ao segundo grau ou não completassem o primeiro grau, saíssem da escola com algum preparo profissional para ingressar no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, podemos concluir que a mudança realizada na política educacional do período catastrófico da ditadura militar brasileira, iniciada em 1964, foi apenas a simulação de um projeto educacional que superasse a dualidade histórico-estrutural-constitutiva da educação formal brasileira. Mesmo não sendo dita, essa intencionalidade dual/classista da educação brasileira é atualizada e continua significando, produzindo seus efeitos de sentido na Lei 5.692/71.

Estamos nos referindo, aqui, ao não-dito na perspectiva do processo de silenciamento que, estando para além da simples ocultação de dados e informações, funciona como simulação da criação/transposição de uma forma material do sentido em outra forma e nos mostra, segundo Orlandi (2007, p. 12) “[...] que há um processo de produção dos sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica de implícito”.

A relação teórica entre o não-dito, o silenciado e o simulacro será melhor trabalhada no próximo capítulo. Antecipamos, no entanto, brevemente a reflexão somente para tensionar os efeitos de sentido dos questionamentos que seguem: quem é o jovem que será submetido à terminalidade real, seja por necessitar entrar de qualquer forma no mercado de trabalho para garantir os meios básicos de subsistência, seja por falta de condições reais, ligadas ao capital material e cultural de suas famílias, de participar até o fim da escolaridade básica, em seus onze anos de duração, para depois prosseguir os estudos em nível superior? De quais grupos sociais se origina esse jovem?

Diante desses questionamentos, é importante evidenciar a que projeto societário ou a que modelo de sociedade serve o Ensino Médio transmutado, compulsoriamente pelos militares, em ensino técnico. Ramos (2005, p. 233) nos fornece a resposta:

O ensino técnico, realmente, assumiu uma função manifesta e outra não manifesta. A primeira, a de formar técnicos; a segunda, a de formar candidatos para cursos superiores. Diferentemente do período pré-industrial, nessa fase o projeto de ascensão da classe média não se dava mais pelas iniciativas individuais em pequenos negócios, mas deslocou-se para hierarquia das burocracias públicas e privadas. Portanto, se numa etapa de desenvolvimento incipiente o curso universitário significava o coroamento de uma trajetória social de condições sócio econômicas estáveis e consolidadas, na etapa de industrialização acelerada e de concentração de renda esse curso passou a ser condição necessária para a possibilidade de ascensão social. A Lei n. 5.692/71 carregou em si a função de conter essa demanda mesmo que tal propósito não apareça claramente.

As perguntas aqui realizadas são apenas retóricas e têm a intenção de despertar, no leitor, a curiosidade crítica, pois para nós está posto que, mais uma vez, foi colocada em movimento uma política educacional classista que atende plenamente os filhos das frações da burguesia brasileira, oferecendo-lhes carreiras universitárias rentáveis e de grande prestígio social para garantir a dominação sobre os filhos dos diversos grupos sociais pertencentes à classe trabalhadora, oferecendo a esses uma formação educacional parca e fragmentada com fins imediatos de relações trabalhistas precárias, atendendo estritamente

às demandas do capital, por meio de uma otimização da produção, e interditando suas possibilidades de ascensão social e quebra do *status quo* da sociedade capitalista.

Com o fim do regime ditatorial-militar no Brasil, a reabertura democrática é marcada por novos sonhos, novas perspectivas em todas as esferas nacionais, sendo, então, consagrada pela promulgação da nova Constituição, em 05 de outubro de 1988.

Nesse ano, educadores e movimentos sociais progressistas preocupados em construir e perseguir um horizonte societário diferente daquele posto pelo capital que divide os homens entre explorados e exploradores fizeram surgir o projeto de uma nova LDB que, segundo Ramos (2005, p. 236), “[...] foi apresentado pelo deputado Octávio Elíseo em dezembro de 1988, dois meses depois de promulgada a Constituição, incorporando as principais reivindicações dos educadores progressistas”. Contudo, tal projeto, após passar por vários relatores e sofrer várias emendas, durante oito anos de discussão, foi barrado pelo governo, sendo, então aprovada uma proposta de LDB diferente daquela pensada pelos educadores progressistas. Sobre a referida Lei, diz Saviani (2005, p. 36-37):

[...] foi aprovada a proposta apresentada pelo Senador Darcy Ribeiro, mais maleável aos propósitos da política governamental que deu origem à nova LDB (Lei n. 9.3940 promulgada em 20/12/1996. Quanto à organização do ensino, a nova LDB manteve, no fundamental, a estrutura anterior, apenas alterando a nomenclatura ao subdividir as denominações de ensino de 1º e 2º graus, respectivamente por ensino fundamental e médio. [...] Com a nova LDB passamos a ter, em termos substantivos, apenas uma lei infraconstitucional normatizadora da educação em seus vários aspectos, unificando, portanto, a regulamentação do ensino no país. Em que pese essa unificação legal, não podemos fugir à constatação de que a política educacional brasileira continuou marcada pelo dualismo antes referido.

Mesmo em um período político de reabertura democrática, o sistema educacional brasileiro continua marcado por esse dualismo, justamente pelo fato de tal dualismo ser histórico, estrutural e constitutivo à própria gênese da educação formal destinada aos brasileiros. Essa educação, pelo que se pode ver na história deste país, está sempre a serviço da manutenção do modelo de sociabilidade burguesa, seja diante de um sistema político monárquico, seja republicano, seja em um regime democrático ou ditatorial. Não importa a forma que seja assumida pelo sistema político, a educação estará lá orquestrando ideologicamente os papéis que devem ser assumidos por cada grupo social em suas variadas frações.

Todavia, precisamos considerar que, mesmo sendo constitutivamente instituída para garantir a reprodução social da ordem capitalista, a educação formal se processa no interior das lutas de classes não somente reproduzindo a ordem posta, mas também subvertendo-a, gerando furos e escapes em tal reprodução. Nesse sentido, é interessante destacar que a LDB 9.394/96, mesmo corroborando com a organização dual da educação brasileira, apresenta, como destaca Ramos (2005, p. 236), marcos significativos para a estrutura organizacional da educação brasileira:

1) o alargamento do significado da educação para além da escola; 2) uma concepção também mais ampliada de educação básica, nela incluindo o ensino médio; [...] a caracterização do ensino médio como etapa final da educação básica, responsável por consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos pelo educando no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, a inserção no mundo do trabalho, bem como o exercício da cidadania.

Nesse sentido, no conjunto das medidas propostas pela LDB, destaca-se, como aponta Saviani (2005, p. 37), “[...] o Plano Nacional de Educação pela sua importância no que se refere ao diagnóstico da educação no país, ao estabelecimento de metas e, especialmente, quanto à previsão dos recursos relativos ao financiamento da educação [...]”. O PNE (2001-2010), em seu diagnóstico do Ensino Médio, aponta que, em 1997 no Brasil, de “[...] uma população de 16.580.383 habitantes na faixa etária de 15 a 19 anos. Estavam matriculados no ensino médio, no mesmo ano, 5.933.401 estudantes” (BRASIL, 2001, p. 25).

Apresentamos aqui apenas uma parte do diagnóstico do Ensino Médio no Brasil, realizado pelo PNE, contudo, por esse dado apresentado, já percebemos a importância da construção desse Plano Nacional da Educação, pois, nele, o governo federal reconhece explicitamente em sua política pública, voltada à educação, que somente 30% da população brasileira com idade escolar para frequentar o Ensino Médio estava, de fato, frequentando esse nível de ensino. Esse dado, implicitamente, nos permite pensar que 70% desses jovens estavam, na melhor hipótese, em um drástico processo de distorção idade-série, cursando alguma série do ensino fundamental; ou, simplesmente, esses jovens estavam fora da escola, não estando sujeitos a nenhum processo de educação formal.

Desse dado implícito, advindo logicamente da informação explicitada no documento, chegamos a um não-dito daquilo que fora afirmado pelo governo federal em sua política pública. Ora, se dos jovens que deveriam cursar a etapa educacional do Ensino

Médio, apenas 30% o estão fazendo, a quais grupos sociais pertencem os 70% dos jovens que estão fora das salas de aula do Ensino Médio? Certamente que, por exceção, alguns jovens pertencentes aos grupos sociais dirigentes compõem esse quadro social de jovens que sofrem por problemas de distorção idade-série ou mesmo por estarem fora da escola. Contudo, esse quadro social é formado majoritariamente pelos filhos da classe trabalhadora em seus diversos extratos.

Podemos destacar, então, a partir do implícito e do não dito, presentes no referido documento, um dado interessante e diferenciado desta política pública educacional presente no PNE (2001-2010) em relação às outras políticas educacionais, discutidas no transcorrer desta reflexão. No que diz respeito ao horizonte societário do qual a educação formal está a serviço no Brasil, corroborando para a manutenção do *status quo* da sociedade capitalista de classes, o PNE, mesmo não rompendo com essa lógica de reprodução social, apresenta uma proposta diferente, pois até então as políticas públicas, voltadas à educação, apresentavam a divisão social de classes da educação formal como teleologia, como proposta a ser alcançada, ora de forma restritiva, ora condicionada a uma formação tecnicista superficial.

O PNE (2001-2010), por sua vez, apresenta esse horizonte teleológico materializado em forma de consequência, apresentado como avaliação diagnóstica e as metas dessa política educacional agora se destinam a superar esse quadro de exclusão do acesso dos filhos da classe trabalhadora ao Ensino Médio. Adota-se, então, como metas a expansão de escolas públicas que ofertem o Ensino Médio, bem como a melhoria de seus espaços no que diz respeito à infraestrutura e questões sanitárias; formação e aperfeiçoamento dos professores; adoção de equipamentos didático- pedagógicos para sala de aula; reorganização curricular; dentre outras medidas (BRASIL, 2001, p. 29-31).

Não estamos, aqui, realizando a defesa da política educacional adotada por um determinado governo, nesse caso o governo de Fernando Henrique Cardoso do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), mas sim refletir sobre uma mudança de perspectiva que, mesmo não sendo estrutural, aponta para pequenas possíveis mudanças nos direcionamentos da educação formal brasileira, abrindo, assim, espaços para resistências, para o trabalho crítico-criativo. Nosso objetivo, aqui, não é o de fazer uma análise profunda do referido documento, mas apenas salientar as brechas deixadas pela política para a resistência e reinvenção do novo.

Essa foi uma das conclusões de nossa pesquisa de mestrado, tendo como recorte o estado de Alagoas, sobre a política do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que surgiu como um instrumento para se alcançar as metas do PNE (2001-2010) em relação ao Ensino Superior para absorver um maior número de alunos, concluintes do Ensino Médio.

No conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo quando se leva em consideração o setor privado. Assim, a porcentagem de matriculados na educação superior brasileiro em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12%, comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países do continente. A Argentina, embora conte com 40% da faixa etária, configura um caso à parte, uma vez que adotou o ingresso irrestrito, o que se reflete em altos índices de repetência e evasão nos primeiros anos. Mas o Brasil continua em situação desfavorável frente ao Chile (20,6%), à Venezuela (26%) e à Bolívia (20,6%) (BRASIL, 2001, p. 32-33).

A grande política pensada para melhorar os índices de acesso ao ensino superior público foi, como dito anteriormente, o REUNI, uma política de expansão da educação superior construída sob a ótica da otimização de recursos humanos e físicos. Por universidade otimizada, segundo Santos (2016, p. 43), “[...] pode-se entender uma universidade que se organize da forma mais econômica possível para poder atender o máximo de alunos com o mínimo de estrutura física e de recursos humanos”. Nessa lógica, escolhe-se um modelo econômico, barato, para se expandir a universidade, para fazê-la chegar de forma mais efetiva à classe trabalhadora.

Contudo, esse processo de expansão, tido como econômico, precarizado, foi, como aponta a pesquisa de Santos (2016), ressignificado, subvertendo a lógica da racionalização de recursos e surgindo como atividade educacional significativa e indispensável para a expansão da educação superior no estado de Alagoas, demonstrando, por meio da subversão da ordem posta, a assertiva de Pêcheux (2014a, p. 281) de que, não havendo dominação sem resistência, “[...] é preciso ‘ousar se revoltar’[...]”. Mas, voltemos ao foco de nossa reflexão que é o Ensino Médio.

Mesmo o PNE estando compromissado com a manutenção da ordem societária do capital, é uma política pública que dá margem para uma contra-ação reacionária, pois fomentava a formação de professores em áreas específica em nível de graduação; a criação de novas escolas que ofertassem o Ensino Médio; a criação de laboratórios de informática e de bibliotecas, estabelecendo como fonte financiadora para a realização dessas ações um

fundo público de financiamento, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) cujo funcionamento se deu até 2006, ano que foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A reorganização curricular, nomenclaturas, metas de expansão, estabelecidas pelo PNE (2001-2010) para o Ensino Médio, no bojo das ações ligadas à instituição da LDB 9.394/96, foram reassumidas pelo PNE (2014-2024) sem propor nenhuma mudança estrutural para essa etapa educacional. Nos direcionamentos legais do Estado brasileiro, uma proposta de mudança significativa da organização e funcionamento do Ensino Médio só viria a acontecer com o projeto do Novo Ensino Médio, por meio da MP 746, de 23 de setembro de 2016, designada como Reformulação do Ensino Médio, sancionada pela Lei nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017.

#### **4.2 O projeto legal do Novo Ensino Médio**

Não iremos tratar aqui do contexto político-econômico-social do surgimento do projeto legal do Novo Ensino Médio, pois já o fizemos nas subseções 3.2 e 3.3 desta pesquisa, nas quais discutimos as condições de produção do discurso em tela. Nosso principal objetivo, nesta seção, é apresentar o projeto de lei que regulamenta a nova proposta educacional em descontinuidade com a política pública direcionada anteriormente a esta etapa de ensino da educação básica, para, no próximo capítulo, tratarmos de suas continuidades históricas com as políticas educacionais brasileiras.

Iniciando as descontinuidades, colocamos uma questão que nos remete à discussão das condições de produção do discurso do Novo Ensino Médio, a saber: a necessidade ou não da existência de um fundo próprio de financiamento público para a educação. O projeto em questão foi aprovado e caminha para implementação em meio a um golpe jurídico-parlamentar que leva ao poder um governo de extrema direita cuja postura neoliberal é contrária à existência de um fundo público próprio da educação para financiamento da existência e funcionamento da escola pública. Esse dado fica evidenciado pelas tentativas do Governo Bolsonaro de barrar a renovação do FUNDEB que, estando para expirar em 2020, carece de aprovação do poder legislativo para adquirir nova vigência.

Dessa questão de contrariedade de um fundo de financiamento público para a educação pública decorrem outras questões como o ponto polêmico, proposto pelo projeto

de Lei do Novo Ensino Médio, do notório saber que, alterando o art. 61 da LDB 9.394/96, considera como profissional da educação professores não portadores de diploma de curso superior em licenciatura ou qualquer outro tipo de formação nesse nível de educação.

Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (BRASIL, 2017, Art. 6º).

Enquanto o PNE (2001-2010) buscava resolver o problema da falta de profissionais graduados nas áreas específicas de ensino, por meio de programas especiais/emergenciais de educação para formação de professores nas áreas com maiores carências, o projeto do Novo Ensino Médio, em um caminho mais curto, mais econômico e desastroso para a educação, passa a assumir como profissional do magistério pessoas não formadas nas licenciaturas específicas, deixando, então, a escola como espaço de trabalho para profissionais bacharéis que não tiveram uma formação acadêmica voltada às questões específicas que envolvem os processos de ensino-aprendizagem.

É o engenheiro que vai dar aulas de matemática e física, o advogado que vai ensinar língua portuguesa e história, a assistente social que vai lecionar filosofia e sociologia, a enfermeira que vai ensinar biologia, ou mesmo a pessoa que não conseguiu entrar na universidade, mas depois do Ensino Médio começou a lecionar alguma disciplina que tinha mais afinidade e agora está apta para ser, segundo a legislação oficial da educação brasileira, um profissional do magistério.

Não queremos aqui defender o PNE como uma política educacional revolucionária. Pelo contrário, como já afirmamos alhures, entendemos que o PNE é uma política que colabora para a educação funcionar como instrumento de reprodução do modelo de sociabilidade do capital. Entretanto, a política educacional posta pelo projeto do Novo Ensino Médio é ainda mais perniciosa e agressiva para a educação pública e constitui-se em sagaz defensora da divisão social da educação por classes econômicas, preservando a todo instante o *status quo* social da sociabilidade burguesa no Brasil.

Nesse sentido, semelhante ao PNE, o projeto Novo Ensino Médio, fazendo uma avaliação diagnóstica da educação formal no cenário nacional, admite, como posto em algumas de suas propagandas, o cenário caótico desta, sinalizando que no Brasil quase dois milhões de jovens estão fora da escola e do mercado de trabalho. Todavia, a solução

encontrada pelo projeto em questão para resolução dessa problemática foi a alteração da LDB 9.394/96 por meio da instituição de um reordenamento curricular flexível.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II-matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, art. 4).

Com esse reordenamento curricular, o aluno poderá escolher um determinado itinerário formativo para realizar seus estudos no Ensino Médio, tornando, assim, segundo o projeto, a escola mais atrativa para o jovem que está fora dessa realidade educacional, resolvendo-se, então, o problema da evasão, do abandono escolar e da realidade do desemprego, pois o jovem que optar pelo itinerário formativo técnico e profissional terminará, na ótica do projeto educacional do Novo Ensino Médio, apto para ingressar no competitivo e restritivo mercado de trabalho da sociedade contemporânea do Brasil.

As questões pertinentes à inconsistência desses argumentos, postos pelo projeto do Novo Ensino Médio para resolver as problemáticas que envolvem a oferta dessa etapa educacional por instituições públicas, bem como a questão de a quem se dirige essa formação técnica-profissional aligeirada, serão tratadas na próxima seção a partir do referencial teórico da análise do discurso à qual nos filiamos. Nesta seção, no que diz respeito ao projeto do Novo Ensino Médio, nos interessa apresentar ao leitor as principais mudanças propostas pelo referido projeto e como passa a funcionar o Ensino Médio a partir desse novo marco legal.

O Ensino Médio, a partir da Lei 13.415/2017, que altera a LDB 9.394/96, passa a ser sistematizado em dois momentos: um fixo e outro flexível. O momento fixo deve ser destinado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) cuja função é sistematizar os conhecimentos pertinentes a essa etapa educacional:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017, Art. 3).

Esse momento sistematizado pela BNCC deverá ter, no máximo, segundo o texto da referida Lei, 1.800 horas, sendo o ensino de língua portuguesa e da matemática obrigatório nos três anos que compõem o Ensino Médio. A lei não fala em carga horária mínima, apenas máxima. Tratando de carga-horária do Ensino Médio, a LDB 9.394/96 propunha para essa etapa educacional 800 horas por ano, divididas em 200 dias letivos. A Lei 13.415/2017, que orienta o Novo Ensino Médio, por sua vez, altera o texto da LDB até então vigente, determinando uma ampliação da extensão do ano letivo.

A carga horária mínima anual [...] deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017, Art. 1º).

Sendo assim, até 2022, o Ensino Médio brasileiro, que até então acontecia em 2.400 horas letivas, deverá ser formado por uma carga horária de 3.000 a 4.200 horas letivas, somados os três anos de sua duração. Dessa nova carga horária letiva, 1.800 horas deverão, como posto anteriormente, ser destinadas à BNCC, restando, no mínimo, 1.200 e, no máximo, 2.400 horas para o momento flexível do Novo Ensino Médio, no qual o aluno deverá optar pelo itinerário formativo que deseja cursar.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, Art. 4º).

Essa organização do Ensino Médio, flexibilizada em itinerários formativos, que se pretende nova, é apresentada como a solução de todos os problemas educacionais relacionados a essa etapa de ensino. A carga horária mínima destinada a esse momento pedagógico flexível no qual o aluno escolhe se deseja estudar linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais aplicadas ou mesmo fazer um dito curso técnico é de 1.200 horas que corresponde a 50% da carga horária total do “antigo” Ensino Médio.

Rapidamente, podemos perceber o que essa porcentagem sinaliza/significa em relação ao déficit formativo que o Novo Ensino Médio deixará para o aluno pobre da escola pública que, por necessidade de terminar a educação básica e começar a trabalhar ou

pela operacionalidade do discurso de empregabilidade presente na propaganda desse projeto, se decida pelo itinerário da formação técnica e profissional.

Contudo, apesar de toda a fragilidade, fragmentação e retrocesso presentes na proposta pedagógica da BNCC - Ensino Médio Ensino Médio, é importante destacar que, ao tratar do itinerário formativo de Linguagens e suas tecnologias, a BNCC apresenta a relação texto-discurso sob uma perspectiva que abre uma brecha significativa para nós, analistas do discurso filiados à teoria pecheutiana, fazermos frente à intencionalidade dual/classista da educação formal brasileira. Tomemos, a título de ilustração, a Competência I do itinerário formativo de Linguagens e suas tecnologias:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p. 483).

Para o aluno alcançar esse objetivo, segundo a BNCC, é necessário desenvolver as seguintes habilidades:

[1] Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos; [2] Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade; [3] Analisar, de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses; [4] Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social; [5] Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, como forma de fomentar diferentes modos de participação e intervenção social (BRASIL, 2018, p. 483).

Entendemos que diante da ofensiva do capital, por meio da reforma do Ensino Médio, sobre aos diretos da classe trabalhadora, temos um espaço curricular de luta e resistência, possível de ser ocupado pela AD pecheutiana. Há, pois, uma necessidade histórica de as teorias da AD que praticamos chegar às salas de aula da educação básica para que os alunos possam perceber a reciprocidade existente na díade texto-discurso/discurso-texto, a partir da perspectiva teórica da AD, ampliando, assim, seu aporte teórico-interpretativo-analítico da língua em suas diversas atividades enunciativas.

Retomando a discussão, realizada nesta pesquisa, sobre o contexto epistemológico do período de criação da Análise do Discurso francesa, é interessante destacar que, frente à pretensa objetividade científica pretendida pelo estruturalismo com a retirada do sujeito no processo de elaboração do conhecimento científico, uma das bandeiras levantadas pela AD foi a da criação de uma disciplina de interpretação na qual estivesse presente o sujeito, a história e a ideologia, mas sem deixar-se levar pelas impressões subjetivistas, respeitando, assim, o caráter material dos sentidos:

Mais do que para preencher espaços vazios deixados pela análise da língua e das proposições, expandindo o objeto para nele incluir os estudos das estruturas textuais, das contradições da língua sobre a fala ou das marcas da fala na língua, a análise do discurso (AD), especificamente a escola francesa de análise do discurso, surge como resposta a uma demanda das ciências sociais: Com que métodos ler objetivamente um texto, extrair deles seus significados sem se deixar influenciar pela subjetividade de leitor? (GERALDI, 2009, p. 15).

A partir dessa reflexão, podemos notar que a relação texto-discurso não é nova. Encontra-se, na verdade, nas raízes fundacionais da AD como já apresentado por nós a partir do texto de Pêcheux (2015c) **Especificidade de uma disciplina de interpretação (a Análise de Discurso na França)**. Essa relação precisa, hoje, mais do que nunca, ser retomada por pesquisadores da AD, professores, militantes e alunos para se chegar, na prática das análises linguístico-discursivas, ao mais próximo possível do real da história em meio às múltiplas possibilidades dos efeitos de sentido produzido por um determinado discurso materializado em um texto, seja ele verbal, imagético, multimodal etc.

De nossa parte, nós, analistas do discurso não podemos negar o texto em sua estrutura tipológica ou em sua organização social de gênero. Pelo contrário, temos que afirmar essa estrutura, essa organização, para melhor dá conta do processo discursivo que nele se revelará, levando em consideração, a partir dos dispositivos teórico-analíticos da AD, que sujeito e discurso são atravessados pela história, pelo social e pela ideologia.

Seguindo essa perspectiva e entendendo, juntamente com Paulo Netto (2011, p. 25), que na “[...] concepção marxiana de teoria: a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto”, refletiremos, em um movimento dialético de sucessivas aproximações e distanciamentos teórico-analíticos, sobre as propagandas do Novo Ensino Médio, materialidade discursiva de nossa pesquisa. Nesse sentido, nossa reflexão teórico-analítica tem como principal meta trazer ao real da história a educação

formal brasileira em seus embates de classes, contribuindo, assim, com o processo de construção do conhecimento crítico acerca da divisão social da educação no Brasil. Encaminhem-nos, então, à nossa análise.

## 5 O DISCURSO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA TELA: MEMÓRIA E SILENCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DUAL NO BRASIL

Temos como objetivo, nesta seção, com as lentes da Análise do Discurso de filiação pecheutiana EM interlocução teórica lukacsiana e bakhtiniana e, por isso, ancorada no materialismo histórico-dialético, fazer uma leitura das propagandas do Novo Ensino Médio, tendo como ponto de referência a memória discursiva da educação dual no Brasil. Retomando a reflexão da seção anterior sobre o histórico do Ensino Médio brasileiro em relação à política e às determinações econômicas, entendemos com Orlandi (2015, p. 53) que “Falando de história e política não há como não considerar o fato de que a memória é feita de esquecimentos, de silêncios e de silenciamentos”. Sendo assim, com o objetivo de colocar o leitor na trilha discursiva dessa memória educacional em meio a silenciamentos, esquecimentos, atualizações, falhas, deslizos e derivas dos sentidos, apresentaremos, a seguir, fragmentos de textos políticos voltados à reforma da educação formal em diferentes momentos da história brasileira:

[...] é finalidade do ensino secundário formar ás (sic) individualidades condutoras [...] (BRASIL, 1942a, Art. 23).

O ensino industrial [...] tem as finalidades especiais seguintes: 1. Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais [...] (BRASIL, 1942b, Art. 4).

“[...] aos estudantes de nível econômico mais modesto o acesso a um diploma superior intermediário [...] mantida a qualidade do curso” (MEIRA MATTOS, 1967, p. 226).

“E tem uma novidade também pra quem quer terminar os estudos e já começar a trabalhar, que é a formação Técnica Profissional, com aulas práticas e teóricas” [...] (Propaganda governamental do Novo Ensino Médio, 2017).

Uma análise discursiva desses fragmentos, retirados respectivamente dos textos das Leis orgânicas do ensino secundário e do ensino técnico/industrial da Reforma Capanema de 1942, do Relatório Meira Mattos no contexto da Reforma Universitária de 1968, e de uma propaganda do projeto do Novo Ensino Médio - 2017, quebra, de início, o primeiro efeito de sentido pretendido pelas propagandas, a serem analisadas neste estudo, que é a evidência de que o projeto de reforma educacional do Novo Ensino Médio é uma novidade

nos direcionamentos do Estado brasileiro em relação à educação formal. No entanto, vale lembrar que, como aponta Cavalcante (2007, p. 10):

[...] reforma evoca movimento. Cria-se a sensação de movimento, geram-se expectativas e isso parece provocar por si mesmo a mudança. Resta saber em que sentido se dá essa mudança, uma vez que podemos fazer com que tudo se mova para que nada mude, ou até para retornar a antigos lugares, ou seja, a velhos princípios e práticas.

Não queremos, aqui, controlar os sentidos das possíveis relações que o leitor pode fazer entre o projeto educacional de Capanema no período ditatorial do Estado Novo e o projeto do Novo Ensino Médio no período de transição do governo golpista de Temer, mas já pretendemos provocar o leitor a ficar atento ao fato de que o discurso, em tela nesta pesquisa, não é uma novidade ou um acontecimento discursivo, mas sim um retorno a antigos lugares, princípios e práticas, ou seja, é a atualização de uma memória discursiva sobre a qual iremos nos ocupar.

Pensamos ser importante salientar que, ao afirmarmos o discurso do Novo Ensino Médio - materializado nesta pesquisa por meio das propagandas governamentais de serviço, como atualização de uma memória, estamos nos referindo à Memória, como postulada por Pêcheux (2015f, p. 44): “[...] entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da memória individual, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. Nessa perspectiva, podemos, então, considerar a Memória como “[...] saber discursivo que faz com que, ao falarmos, nossas palavras façam sentido. Ela se constitui pelo já-dito que possibilita todo dizer” (ORLANDI, 2015, p. 58).

Foi justamente na tentativa de apontar para a memória discursiva da educação brasileira que, transitando entre fatos históricos e já-ditos<sup>14</sup>, apresentamos, na seção anterior, o percurso histórico do Ensino Médio brasileiro, cuja trajetória desemboca na formação de um imaginário coletivo-social no Brasil em relação aos condicionamentos sociais e econômicos inerentes à oferta da educação formal neste país.

Para analisar, então, o discurso do Novo Ensino Médio, enquanto atualização da memória discursiva da educação dual, precisamos considerar as condições de produção

---

<sup>14</sup> Juntamente com Florêncio et al (2009, p. 80-81), estamos entendendo, aqui, o já-dito como uma configuração do pré-construído tido “[...] como um objeto ideológico que atravessa o sujeito num processo de assujeitamento, mas dando lugar, também, à transgressão, porque, ao mesmo tempo em que este sujeito reproduz o já-dito, identificando-se com uma determinada formação discursiva, ele o faz de um novo lugar, produz diferentes sentidos para o pré-construído que retorna, mas se faz novo”.

desse discurso em relação à história e à ideologia, pois a memória sendo histórica, construída socialmente e atravessada pela ideologia, está sujeita a todo o movimento de produção, reprodução e transformação social, afetando, assim, o discurso que a atualiza:

[...] uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plana, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo. [...] É necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização ... (PÊCHEUX, 2015f, p. 50).

É nesse processo de atualização de uma determinada memória discursiva, processo que se dá - no território da memória - por meio de retomadas, deslocamentos, disjunções, regularização e conflitos dos sentidos, que entendemos, juntamente com Cavalcante (2012, p. 290), “a necessidade de se estudar o discurso como algo historicamente determinado”. Entendemos também que é nesse espaço discursivo da memória que temos a necessidade teórica de pensar o discurso a partir de um determinado modo de produção, da ideologia, das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos através das posições ocupadas no processo produtivo e na organização social de uma determinada sociedade.

É pensando o discurso nessa perspectiva que assumimos o pressuposto epistemológico elaborado por Marx (2008, p. 47), em sua **Contribuição à Crítica da Economia Política**, de que as relações sociais, em um dado movimento de determinação reflexiva são definidas pelas relações de produção da sociedade em questão:

[...] as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência [...]. Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; [...] A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual.

Nesse sentido, precisamos analisar as propagandas do Novo Ensino Médio a partir das condições de produção do discurso e das relações sociais de produção que estão presentes na trama do governo transitório e ilegítimo de Temer que, por sua vez, se inscreve nas relações de produção da sociedade capitalista no contexto neoliberal do Estado brasileiro. Para isso, também levaremos em conta as especificidades da propaganda,

como já discutido na segunda seção, em sua tipologia textual, pertencente a um gênero multimodal, inscrito no domínio comercial do marketing.

### 5.1 As propagandas governamentais do Novo Ensino Médio: apresentando o *corpus* da pesquisa

Antes de apresentar o *corpus* da pesquisa, precisamos antecipar ao leitor o que entendemos por esse conceito e o que o mesmo operacionaliza no processo da análise discursiva. Para tal, tomaremos a definição de *corpus* discursivo elaborada por Courtine (2014, p. 54):

Definiremos um *Corpus discursivo* como um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das CP [condições de produção] do discurso. A constituição de um *corpus* discursivo é, de fato, uma operação que consiste em realizar por meio de um dispositivo material de uma certa forma (isto é, estruturado conforme um certo plano), hipóteses emitidas na definição dos objetivos de uma pesquisa.

Entendendo a necessidade de pensar o *corpus* discursivo em relação ao plano de determinação das condições de produção do discurso, pedimos ao leitor que retome a reflexão da seção 3.3 sobre as condições de produção amplas e restritas do discurso do Novo Ensino Médio nas quais situamos o Estado brasileiro enquanto *lócus* de políticas públicas para a reorganização do capital em crise que incide diretamente no discurso em tela, afetando-o e determinando-o. Nessa perspectiva, um primeiro olhar sobre esse plano de determinação, leva-nos a entender o discurso do Novo Ensino Médio como um discurso eminentemente político, constituindo, assim, a forma do *corpus* discursivo em questão:

*Corpus* constituído de sequências discursivas produzidas a partir de posições ideológicas homogêneas/heterogêneas. Essa dimensão refere-se às análises de discurso político que são, em AD, mas frequentes [sic] que qualquer outra. Poder-se-ia falar igualmente de *corpora* constituídos de sequências discursivas que pertencem a uma formação discursiva/a várias formações discursivas (COURTINE, 2014, p. 57).

Para, então, realizar a análise discursiva pretendida nesta pesquisa, levando em conta as posições ideológicas, bem como as formações discursivas dos sujeitos e dos discursos, apresentaremos detalhadamente, por meio da descrição textual, as propagandas das quais foram retiradas as sequências discursivas a serem analisadas, isto é, o *corpus*

discursivo em tela, buscando, já na descrição das cenas, identificar, a partir das condições de produção amplas e restritas do discurso do Novo Ensino Médio, as sequências discursivas que encadeiam, estruturam e estabilizam determinados sentidos, e as formações discursivas que melhor identificam/caracterizam/significam os dizeres, concepções, saberes sedimentados, postos por esse discurso como marca linguístico-discursiva de sua inscrição ideológica, considerando com Orlandi (2007, p. 80) que “[...] faz parte das condições de produção do sentido a circulação possível pelas diferentes formações discursivas”.

#### 5.1.1 As propagandas, seus cenários e cenas: detalhando o *corpus* da pesquisa e compreendendo as condições restritas de produção do discurso em tela

As propagandas são constituídas por nove cenas que acontecem em cinco cenários diferentes: duas em uma escola, sendo que uma dessas cenas já foi descrita na seção anterior e, por isso, só apresentaremos, a seguir, a que ainda não foi descrita; duas na rua, em uma espécie de praça ao ar livre; duas em um teatro ou auditório; uma em um apartamento e outra em um restaurante ou lanchonete.

##### 5.1.1.1 Na escola

O cenário da propaganda é a biblioteca de uma escola onde alguns alunos estão lendo, escrevendo e conversando. A cena constitui um bate papo informal entre alunos. Uma aluna, então, olhando para a câmera, enuncia:

- “sabe o que estamos fazendo aqui? Conversando sobre o nosso futuro. Com o Novo Ensino Médio, o ensino nas escolas tem tudo pra ficar mais estimulante, mais de acordo com o que a gente quer mesmo”.

Um aluno toma a palavra:

- “A proposta é baseada na experiência de Países que tratam a educação como deve ser, né? Uma prioridade”.

Nesse momento, uma aluna, que estava em outra mesa, vira-se e questiona:

- “Como assim?”.

A aluna, que iniciou a cena, responde:

- “No Novo Ensino Médio, o conteúdo obrigatório, que é essencial à formação de todos, vai continuar existindo ele vai ser definido pela Base Nacional Comum

Curricular. E esse debate já começou”. A aluna da outra mesa, que tinha feito a pergunta, pega um tablet, pesquisa no site do MEC sobre o projeto do Novo Ensino médio e diz aos outros colegas: - “Tá aqui, ó. O mais importante é que vamos ter liberdade pra escolher entre quatro áreas de conhecimento pra poder nos aprofundar nos estudos, né? Tem Linguagens, Matemática, Ciências da natureza e Ciências humanas. Tudo de acordo com meus sonhos e o que eu desejo para meu futuro”.

A jovem que iniciou a cena retoma a palavra:

- “E tem uma novidade também pra quem quer terminar os estudos e já começar a trabalhar, que é a formação Técnica Profissional, com aulas práticas e teóricas. Antes quem queria ter uma formação técnica precisava terminar o ensino médio e ainda fazer um curso técnico separado. Agora a formação técnica e profissional vai ser mais uma opção pro aluno concluir o novo ensino médio. Daí, no final dos três anos, você pode terminar o ensino médio e receber um certificado do ensino técnico. Novo Ensino Médio. Acesse e participe das discussões”.

A outra aluna encerra a cena dizendo:

- “Agora é você quem decide o seu futuro”.

#### 5.1.1.2 Na rua

A cena se dá diurnamente em um calçadão no qual há uma espécie de sala de estar com um sofá, uma cadeira, um centro, um abajur, e ao seu lado um letreiro repleto de lâmpadas “NOVO ENSINO MÉDIO: O que vai mudar?”, e um quadro de giz com a distribuição da nova carga horária do ensino médio: 1.800 horas da Base Nacional Comum Curricular (obrigatória); 1.200 horas das Áreas de Conhecimento e Formação Técnica (flexível). Posto o cenário, vamos à cena: um professor recebe, na sala de estar ao ar livre, alguns alunos que se sentam e tiram dúvidas sobre o Novo Ensino Médio.

O primeiro aluno pergunta:

- “Eu vou continuar estudando Geografia, História e Filosofia?”

O professor responde:

- “Claro. A Base Nacional Comum Curricular contemplará tudo isso”.

O segundo aluno pergunta:

- “Mas eu vou poder escolher uma área de conhecimento?”

O professor responde:

- “Vai sim. Uma parte do currículo será obrigatória e a outra parte, você escolhe”.

Logo depois da resposta, aparece sentada no sofá, uma aluna acompanhada de sua mãe. A aluna pergunta:

- “As mudanças também valem para as escolas particulares?”

Mais uma vez o professor responde:

- “Sim. Elas valem para todas as escolas do país”.

Por fim, a cena é encerrada por uma vinheta, que diz: “Novo Ensino Médio aprovado por 72% dos brasileiros. Ministério da Educação, Governo Federal: Ordem e Progresso”, e pela imagem do professor e de três alunos ao lado do quadro no qual está escrito, a giz, o mesmo dizer da vinheta. A segunda cena que acontece na rua traz o mesmo cenário. O professor é o mesmo da cena anterior e recebe outros alunos que fazem outras/mesmas perguntas.

Uma aluna pergunta:

- “É verdade que eu vou poder fazer escolhas no meu currículo?”

O professor responde:

- “Sim. Claro”.

Outra aluna diz: -

“Mas eu ainda não sei que profissão seguir”.

E o professor a orienta:

- “Não precisa escolher a profissão agora apenas a área de conhecimento”.

Outra aluna pergunta:

- “E se eu quiser fazer um ensino técnico?”

O professor responde:

- “Aí basta escolher uma das formações técnicas oferecidas pela sua escola”.

Depois disso, a cena é encerrada por uma vinheta, que diz: “Novo Ensino Médio aprovado por 72% dos brasileiros. Ministério da Educação, Governo Federal: Ordem e Progresso”, e pela imagem do professor e de seis alunos ao lado do quadro no qual está escrito, a giz, o mesmo dizer da vinheta.

#### 5.1.1.3 No auditório

O cenário é um auditório escuro que não tem palestrante, espetáculo, nem mesmo palco. Há somente uma plateia de jovens sentados como se estivessem à espera de uma apresentação. A cena se inicia com o olhar de dois jovens, tendo ao fundo o som de uma vinheta com o seguinte dizer: - “Novo Ensino Médio: quem conhece aprova”. Na sequência, um canhão de luz é posto sobre uma jovem que levanta no meio do auditório e diz:

- “Eu escolho o que vou estudar? Então é claro que eu aprovo”.

O mesmo canhão de luz é posto sobre outro jovem que levanta no meio do auditório e enuncia:

- “Minha vocação? Sim, eu aprovo”.

Logo em seguida, o canhão de luz aparece no alto do cenário e, de repente, volta-se sobre uma jovem que se levanta e diz:

- “Eu quero”

O mesmo acontece com outro jovem que fala:

- “Eu aprovo”.

Depois da fala desse ultimo jovem, o canhão de luz começa a iluminar vários jovens com semblantes entusiasmados e sorrisos nos rostos. Enquanto isso, ao fundo, toca uma vinheta que diz: - “Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir seu futuro”. Terminada a vinheta, o canhão de luz ilumina um jovem que está no centro do auditório e diz:

- “Quem conhece o Novo Ensino Médio aprova”.

Enquanto o jovem fala, aparece a seguinte frase na tela: - “JÁ É ASSIM COM 72% DOS BRASILEIROS. Fonte: Pesquisa IBOPE NOV./2016”. Encerra-se a cena. A outra cena, que se passa no auditório, tem o mesmo cenário da anterior e é iniciada com o olhar de dois jovens, tendo, ao fundo, o som de uma vinheta com o seguinte dizer: “Novo Ensino Médio: quem conhece aprova”. Na sequência, um canhão de luz é posto sobre um jovem que levanta no meio do auditório e diz:

- “Eu quero fazer jornalismo”.

O canhão de luz incide sobre outra jovem que levanta e enuncia:

- “Eu quero ser professora. É o que eu amo”.

Logo em seguida, o canhão de luz aparece no alto do cenário e, de repente, volta-se sobre outro jovem que levanta e diz:

- “E eu, designer de games”.

Outra jovem, também iluminada pelo canhão de luz, levanta e enuncia:

- “Eu quero um curso técnico para já poder trabalhar”.

Depois da fala dessa jovem, o canhão de luz começa a iluminar vários jovens com semblantes entusiasmados e sorrisos nos rostos e, ao fundo, toca uma vinheta que diz: - “Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir seu futuro”.

Terminada a vinheta, o canhão de luz ilumina uma jovem que está no centro do auditório e diz:

- “Quem conhece o Novo Ensino Médio aprova”.

Enquanto o jovem fala, aparece a seguinte frase na tela: - “JÁ É ASSIM COM 72% DOS BRASILEIROS. Fonte: Pesquisa IBOPE NOV./2016”. Encerra-se a cena.

#### 5.1.1.4 No apartamento

A cena se dá em um apartamento no qual se encontra uma família heteronormativa formada por pai, mãe e filho. O pai está sentado em uma poltrona, lendo uma revista; a mãe sentada à mesa, na qual estão postos bolo e café, tomando um cafezinho e o filho está assistindo a uma propaganda do Novo Ensino Médio que está passando na televisão. Na sequência da cena, o filho desliga a TV e se dirige à mesa dizendo a seus pais:

- “A proposta do Novo Ensino Médio tá dando o que falar. O ensino tem tudo pra ficar mais estimulante, e com mais liberdade pra gente escolher nosso futuro”.

O pai, da poltrona, diz:

- “Hum... Muito bem, filho. E esse novo ensino médio é pra já?”

O filho, já com o notebook ligado, olha para o pai e responde:

- “Sim, pai. Não dá mais pra esperar! Tem muito jovem fora da escola”.

A mãe entra no diálogo:

- “É eu andei pesquisando. São mais de dois milhões de jovens fora da escola”.

Nesse momento, aparece um quadro informativo sobre o Brasil contendo a seguinte informação: - “Quase dois milhões de jovens não trabalham, nem estudam”. A cena continua, o pai levanta da poltrona, dirige-se até a mesa e senta-se, perguntando:

- “E como será esse Novo Ensino Médio?”.

O filho, então, responde:

- “Pera aí, vou pesquisar. Ó: uma parte do currículo vai ser comum a todos, com matérias obrigatórias e conteúdos básicos que são fundamentais na formação geral. Eles já estão sendo definidos pela Base Nacional Comum Curricular, já em debate. A outra parte será definida de acordo com o desejo de cada aluno, dentro de quatro áreas: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza”.

A mãe, então, completa a informação:

- “E pra quem precisa trabalhar cedo, tem a formação técnica profissional. Ele termina o ensino médio e vai direto pro mercado de trabalho”.

O filho toma a palavra:

“É isso aí, mãe. Uma maravilha, né? Novo Ensino Médio. Acesse o site e participe das discussões. Agora é você quem decide seu futuro”.

E assim, a cena se encerra.

#### 5.1.1.5 Na lanchonete

A cena acontece em uma lanchonete com pessoas lanchando e conversando em várias mesas espalhadas em um espaço aberto. Chega, então, uma jovem que interage com sua amiga que está sentada em uma das mesas:

- “Vamos lá, temos muito que estudar. Senão (...)”.

A amiga interfere:

- “Ah, amiga, eu não acho justo ser obrigada a estudar um monte de coisa que não tem muita ligação com o que eu desejo pra o meu futuro, pra minha vida”.

A jovem concorda:

- “É cansativo mesmo (...) e acaba desestimulando a gente”.

No momento que uma das amigas diz que não acha justo ser obrigada a estudar um monte de coisa que não tem muita ligação com o que eu desejo pra seu futuro, começam a aparecer na tela balões informativos com os seguintes dizeres: “Brasil: baixo desempenho na educação”, “Brasil: últimos lugares na avaliação do Pisa em 70 países”, “Brasil: quase 2 milhões de jovens não estudam, nem trabalham”. A cena continua com a jovem dizendo:

- “É mais isso vai mudar, né? O Novo Ensino Médio tem tudo pra ser estimulante; mais compatível com o que a gente deseja”.

A amiga escuta, acessa o site do MEC em seu telefone e diz:

- “Nós vamos ter matérias básicas, obrigatórias e fundamentais para nossa formação geral, e elas serão definidas pela Base Nacional Comum Curricular”.

A jovem pergunta:

- “Mas uma parte dos conteúdos vai ser escolhida por cada um de nós, né?”

A amiga responde:

- “Isso, Aqui, ó: vamos ter liberdade de escolher entre quatro áreas de conhecimento, as que mais se identificam com a gente: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. A gente também vai poder optar por concluir o ensino médio com formação técnica profissional. Pra quando terminar os estudos poder trabalhar”.

As amigas se levantam e dizem:

- “Novo Ensino Médio. Acesse o site e participe das discussões. Agora é você quem decide seu futuro”.

Sorriem e a cena se encerra.

## 5.2 Memória e silenciamento: analisando o discurso do Novo Ensino Médio

Realizar uma pesquisa tendo o silêncio como conceito teórico-analítico nodal é um processo árduo e tenso, pois, como aponta Orlandi (2007, p. 11), “tomá-lo como objeto de reflexão e colocarmo-nos na relação do dizível com o indizível, nos faz correr o risco mesmo de seus efeitos: o de não saber caminhar entre o dizer e o não dizer”. Nessa perspectiva, Authier-Revuz (2014, p. 263, grifos da autora), propõe que o desafio posto pela matéria significativa do silêncio, é a tensão de “[...] *acompanhar o dizer pelo dizer de sua falta*”. Essa relação antitética da falta do dizer com o dizer constitui uma díade cujo desdobramento se dá em uma relação constitutiva de complementaridade, revelando, assim, como apresentado por Orlandi (2007, p. 47) que, para significar, “[...] o dizer precisa da falta”.

Além dessa tensão, posta pelo silêncio no processo teórico-analítico da Análise do Discurso que praticamos, queremos acrescentar o desafio teórico-analítico de transitar entre o dito e o não-dito em meio a elementos discursivos como a memória e o esquecimento sem deixar perder, no percurso teórico da análise em busca dos sentidos do silêncio e de seus efeitos, nem a objetividade da materialidade discursiva em questão, nem os processos de subjetivação presentes no jogo da ideologia e dos sentidos - nos variados movimentos da significação.

Seguindo, então, esse percurso teórico-analítico, ao nos aproximarmos das tensões postas pelo silêncio, nos aproximamos também da tensão existente entre o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista, no contexto do surgimento do projeto teórico de Michel Pêcheux, já discutida por nós na segunda seção deste trabalho<sup>15</sup>. No que diz respeito ao objetivismo abstrato, o silêncio foi excluído da linguística, pois não se encaixava nos critérios da dita cientificidade exigida pelo estruturalismo linguístico da era saussuriana:

A reflexão sobre a linguagem [...] excluiu o silêncio, pelo menos tal como estamos definindo. Primeiramente, pelo lugar ancilar que dá à significação e, em seguida, pelo compromisso com o objetivismo abstrato, pela sua relação com o racionalismo, já que esta reflexão não

---

<sup>15</sup> Não vamos aprofundar aqui a relação existente entre o Objetivismo abstrato, o Subjetivismo idealista e a teoria não subjetiva da subjetividade de Michel Pêcheux, pois já discutimos teoricamente tal relação na segunda seção desta pesquisa, na qual trabalhamos o contexto epistemológico do estruturalismo e o surgimento do projeto teórico pecheutiano. Vamos nos limitar, aqui, a apontar os elementos necessários dessa discussão para discutir a relação Silenciamento-Memória-Esquecimento.

leva em conta a irracionalidade, o equívoco, a desorganização tanto do sentido quanto do sujeito (ORLANDI, 2007, p. 44).

O silêncio, estando fora do estruturalismo por não corresponder aos critérios de cientificidade exigidos pelo objetivismo abstrato que imperou nas ciências humanas e sociais em seu surgimento, compôs o arcabouço teórico da Análise do Discurso pecheutiana em seu deslocamento teórico no campo das ciências humanas e sociais. Contudo, ao considerar o silêncio, como posto por Orlandi (2007), enquanto dispersão dos sentidos e dos sujeitos, faz-se necessário ficar alerta para não o fazer na perspectiva do subjetivismo idealista, orientado pela ditadura do sujeito epistêmico, senhor de sua morada, onipotente, estando em todo lugar e sendo a fonte de todos os sentidos:

Sublinhamos aqui como ponto crucial que o espaço dos universos discursivos considerados como logicamente estabilizados constitui o espaço privilegiado de aplicações de teorias psicológicas do sujeito epistêmico. [...] [Há] uma costura metalingüística da situação da interpretação, na qual se acredita que o sujeito opere, por meio de estratégias cognitivas, sobre uma base de instruções fornecidas pela informação que ele dispõe (PÊCHEUX, 2015e, 143-144).

Para escapar do risco de tomar o sujeito sob um prisma meramente epistemológico, tendo consequentemente a construção dos sentidos sobre uma base de operações cognitivas - sem referência à história, à luta de classes, à ideologia, às relações de produção e reprodução social - precisamos retomar urgentemente a teoria não subjetiva da subjetividade, postulada por Michel Pêcheux, entendendo que “[...] o sujeito se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina” (PÊCHEUX, 2014b, p. 150). Nessa perspectiva, é interessante destacar que, ao tratar do Esquecimento no arcabouço de seu projeto teórico, Michel Pêcheux estava pensando na relação existente entre o discurso, a memória, o não-dito, a formação discursiva, o sujeito, a ideologia, o inconsciente e tinha como horizonte conceitual de disputa o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista.

Em resposta à perspectiva idealista da centralidade do sujeito epistêmico com a consequente ilusão de autoria originária, Pêcheux formula o Esquecimento nº1 que, segundo Florêncio et al. (2009, p. 82), consiste no fato de que “[...] no apagamento da memória, surge para o sujeito a ilusão necessária de que o discurso que ele produz é original, inicia-se com ele, sem vínculo histórico”. É justamente esse Esquecimento que, como apresentado por Pêcheux e Fuchs (2014, p. 167, grifo dos autores), produz, no sujeito, “[...] a ilusão de estar na *fonte do sentido*, sob a forma de retomada pelo sujeito de

um sentido universal preexistente (isto explica, particularmente, o eterno par individualidade/universalidade, característico da ilusão discursiva do sujeito)”. Essa ilusão, conforme Pêcheux (2014b, p. 160, grifos do autor), encontra sua fundamentação, dentro do horizonte teórico do objetivismo abstrato, na fenomenologia de Edmund Husserl:

[...] o projeto fenomenológico huesserliano, que visa reencontrar no “solo originário” dos atos do sujeito (como consciência, atividade etc.) a fonte daquilo que determina, na realidade, o sujeito como tal, é, com bastante exatidão, a repetição do mito idealista da interioridade, pelo qual o “não-dito não poderia ser diferente do “já-dito” ou do “dizível”.

O projeto fenomenológico de Edmund Husserl propõe um funcionamento mecânico dos sentidos no interior de uma determinada formação discursiva, pois esta é concebida, segundo Michel Pêcheux (2014, p. 161), pela vertente fenomenologista, no mito idealista da interioridade, como um “[...] espaço de formulação e paráfrase onde se constitui a ilusão necessária de uma ‘intersubjetividade falante’ pela qual cada um sabe de antemão o que o ‘outro’ vai pensar e dizer, já que o discurso de cada um reproduz o discurso do outro”.

Aqui, a relação com o outro não é dialógica, como postulada por Bakhtin (2006), essa relação não envolve a dialeticidade histórica própria do outro do discurso, pois se busca a ilusão de uma identidade rígida do sujeito, uma identidade fixa, sem falhas ou aberturas para o histórico, para o sentido outro que se apresenta como transversal à linearidade da significação. Para que tal identidade fosse instaurada seria necessário, então, o apagamento/esquecimento da história, da ideologia, do inconsciente, da memória discursiva ou de qualquer outro interdiscurso possível. Contudo, como destaca Florêncio et al. (2009, p. 82), “[...] essa identidade não se fixa, pois a memória não permite este “esquecimento”, abrindo brechas que possibilitam o surgimento de diferentes dizeres”.

A partir de Pêcheux (2015e; 2015f), podemos entender que a memória discursiva não é cognitiva/epistêmica, mas sim social/histórica e, por isso, sendo atravessada constantemente pela ideologia e pelos conflitos sociais é afetada pelas relações de produção/reprodução/transformação social, podendo ser, no jogo do funcionamento discursivo, recuperada, atualizada e ressignificada. Sendo assim, o não-dito discursivo não é recuperado em uma operação linguística-enunciativa de natureza lógica, como se faz com o implícito da linguística, mas sim no jogo discursivo que se dá na história, na prática social dos homens e das mulheres por meio da ideologia.

Entendemos, então, que há uma relação constitutiva entre a memória discursiva e os diferentes dizeres que materializam o discurso outro/o discurso que vem de outro lugar/o

interdiscurso que agora pode ser acessado por meio das brechas causadas pelo funcionamento da memória no processo discursivo, entendendo, com Pêcheux (2015f, p. 46), que “A memória discursiva seria aquilo que [...] vem restabelecer [...] os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.”.

Essas brechas, causadas pela memória discursiva, permitem a entrada do já-dito, do discurso transversal, do discurso de outrem, enfim, possibilitam a entrada do interdiscurso e nos provocam a pensar que existe uma contradição que é inerente à noção de sujeito do discurso e à formulação dos sentidos:

[...] ao falar o sujeito se divide: suas palavras são também as palavras dos outros. Dessa contradição inerente à noção de sujeito (e de sentido), resulta uma relação particularmente dinâmica entre identidade e alteridade: um movimento ambíguo que distingue (separa) e ao mesmo tempo integra (liga), demarcando o sujeito em sua relação com o outro (ORLANDI, 2007, p. 78).

A memória, enquanto “[...] espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PÊCHEUX, 2015f, p. 50), tensiona os sentidos na relação do processo histórico-ideológico da significação posto pelo silenciamento e pelos esquecimentos, permitindo o tráfego do sujeito pelos sentidos e fazendo-o transitar nos limites das formações discursivas:

[...] no silêncio, o sujeito trabalha a sua contradição constitutiva (sua relação com o Outro) que o produz na confluência do Um com o Múltiplo. No jogo entre uma formação discursiva e o conjunto delas. [...]. A polissemia, *nessa perspectiva*, é função do silêncio, pois ele permite a relação – ainda que indireta e sempre mediada – do sujeito com o interdiscurso (a exterioridade) (ORLANDI, 2007, p. 158, grifo da autora).

Concordamos com esse pensamento de Orlandi e ampliamos a reflexão na perspectiva de que não somente o silêncio seria o *locus* desse trabalho de construção de identidade e polissemia no trânsito dos sentidos que alarga e possibilita o dizer outro, mas também e principalmente a relação constitutiva entre Silêncio-Memória-Esquecimento, pois é somente nessa relação que poderemos entender a “[...] a possibilidade de o sujeito transitar por diferentes formações, de ser habitado por diferentes discursos, pois isto é o resultado de um sujeito histórico que é afetado pela memória” (FLORENCIO et al., 2009, p. 82).

Por uma questão de precisão teórica é importante destacar que nessa tríade silêncio-memória-esquecimento, estamos tratando tanto do Esquecimento nº1 – “[...] da instância

do ideológico, do inconsciente” (FLORENCIO et al., 2009, p. 82), tendo como campo teórico de enfrentamento o subjetivismo idealista, representado pela vertente teórica da fenomenologia husserliana; quanto do Esquecimento nº2 que, como apresentado por Pêcheux e Fuchs (2014, p. 175), produz a ilusão que ativa a necessidade de que:

[...] o sujeito indique com precisão ‘o que ele queria dizer’. [...] Propomos [...] identificar aí a fonte da impressão de realidade do pensamento para o sujeito (‘eu sei o que eu digo’, ‘eu sei do que falo’).

A formulação do Esquecimento nº2 tem como campo teórico de enfrentamento tanto o subjetivismo abstrato quanto o objetivismo idealista que, ao querer controlar o dito e seus sentidos, se apropriam de uma concepção de língua abstrata que não se envolveria nem com a história, nem com ideologia, negando, assim, as reais condições de produção do dito e de seus sentidos. Em relação ao subjetivismo abstrato, a formulação pecheutiana dos Esquecimentos (nº1 e nº2) coloca em questão o sujeito abstrato, desgarrado da história, da ideologia e das condições de produção e reprodução social, sujeito este que era postulado pelas teorias enunciativas da época de Michel Pêcheux:

A dificuldade atual das teorias da enunciação reside no fato de que estas teorias refletem na maioria das vezes a ilusão necessária construtora do sujeito, isto é, que elas se contentam em *reproduzir no nível teórico esta ilusão do sujeito*, através da ideia de um sujeito enunciador portador de escolha, intenções, decisões etc. na tradição de Bally, Jakobson, Benveniste (PÊCHEUX; FUCHS, 2014, p. 175, grifo dos autores).

Tratando especificamente do Esquecimento nº2, podemos perceber as marcas dessa ilusão no nível enunciativo quando o sujeito tenta controlar seu dizer, pois, esse esquecimento, como propõe Florêncio et al. (2009, p. 82):

[...] provoca no sujeito a ilusão de que seu discurso é formulado por determinadas palavras, e não outras, porque tais palavras são por ele controladas. [...] há uma ilusão de autonomia do sujeito sobre a escolha da forma do dizer.

A ilusão produzida pelo Esquecimento nº2 aponta justamente para o dado da incompletude da linguagem, sinalizando para a questão dos sentidos que fogem, escapam do sujeito e podem ser sempre outros<sup>16</sup>. Authier-Revuz (2014), analisando o dito, no plano

<sup>16</sup> Pensamos ser importante pontuar que, apesar de o sentido poder ser sempre outro, ele não pode ser qualquer sentido, isto é, no movimento de deriva dos sentidos, pode-se sempre apontar para outro sentido, mas não para qualquer sentido, pois o sentido é histórico, atravessado pela ideologia e determinado, em alguma medida, pelo modo econômico de produção social.

do intradiscurso, chama à atenção para a não precisão do dizer que se mostra no processo de metaenunciação, quando o enunciado volta-se sobre si mesmo, representando-se a si mesmo e tentando se autoexplicar:

[...] a representação passa aqui por formas breves, congeladas, repetitivas – *X, ou antes, Y, X, quer dizer Y, por assim dizer* – cuja contínua retomada faz parte antes de uma ‘tonalidade’ de não coincidência integrada ao dizer, constituindo o modo, o regime do dizer (AUTHIER-REVUZ, 2014, p. 281, grifos da autora).

A não precisão do dizer é, pois, o *modus operandi* do dizer, seu regime constitutivo de funcionamento dentro de uma determinada formação discursiva, como podemos observar o funcionamento do Esquecimento nº2 na prática discursiva do sujeito:

Concordamos em chamar *esquecimento nº2* ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior de uma formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – *um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada* (PÊCHEUX, 2014b, p. 161, grifos do autor).

Esse funcionamento discursivo do Esquecimento nº2, conforme aponta Pêcheux (2014b, p. 164, grifos do autor) “[...] *cobre exatamente o funcionamento do sujeito do discurso na formação discursiva que o domina, e que é aí, precisamente, que se apoia sua “liberdade” de sujeito*”. Podemos observar que, nessa perspectiva, a teoria da subjetividade da AD construída por Pêcheux toma um direcionamento completamente diferente daquele postulado pelas teorias enunciativas, pois os sentidos, produzidos pelo dito no processo discursivo, não têm sua origem no sujeito nem são escolhidos/determinados por ele.

Os sentidos, bem como os sujeitos são construídos/constituídos historicamente, atravessados pela ideologia, pelas relações sociais de produção e reprodução, pelo inconsciente e é, justamente por isso, que, como citado anteriormente, na teoria não subjetiva da subjetividade – postulada por Pêcheux - o sujeito se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina. Pensando, então, nesse processo de constituição mútua do sujeito e dos sentidos, entendemos, com Orlandi (2007, p. 20), “[...] que o sentido não está alocado em lugar nenhum mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos”. Relações estas que são historicamente determinadas, afetadas pela ideologia e pelas condições/modo de produção e reprodução social.

Pensando, então, na relação dos sujeitos e dos sentidos com o silêncio em meio à ideologia e aos Esquecimentos, sentimos a necessidade de apresentar ao leitor os modos de existência do silêncio para que possamos entender melhor, no plano teórico-analítico assumido e desenvolvido nesta pesquisa, o *modus operandi* do silêncio dentro de um determinado processo discursivo.

Nesse sentido, podemos distinguir, como Orlandi (2007) propõe, dois modos de existência do silêncio: o Fundador e o Político; e, seguindo a perspectiva da referida autora (2007, p. 75): “é preciso não confundir analiticamente os dois modos de existência do silêncio [...] sem entretanto separá-los categoricamente do ponto de vista teórico” (ORLANDI, 2007, p. 75).

Por uma necessidade teórico-analítica, posta pela temática de nossa pesquisa, não vamos tratar especificamente do silêncio fundador que “[...] significa em (por) si mesmo” (ORLANDI, 2007, p. 73), mas, trabalharemos com a política do silêncio que se dá por meio do silenciamento. Segundo Orlandi (2007, p. 12), o silenciamento “já não é silêncio mas por em silêncio”.

Nossa afirmação: “não vamos trabalhar especificamente com o silêncio fundador” não pode ser interpretada como um descarte teórico do mesmo ou então como uma dicotomização teórica rígida entre este e a política do silêncio, pois, como salienta Orlandi (2007, p. 85), é justamente pelo fato de que “[...] o silêncio significa em si que se pode explicar a política do sentido”.

A política do silêncio, por sua vez, é uma política dos sentidos cuja existência se dá nas formas do silêncio constitutivo<sup>17</sup> e do silêncio local<sup>18</sup>, definindo-se, segundo Orlandi (2007, p. 73), “[...] pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada”. O silenciamento se dá, então, como uma forma: “[...] de apagar sentidos, de silenciar e de produzir o não-

<sup>17</sup> Segundo Orlandi (2007, p. 73), o silêncio constitutivo, enquanto forma de existência da política do silêncio, “[...] pertence à própria ordem de produção do sentido e preside qualquer produção de linguagem. Representa a política do silêncio como um efeito de discurso que instala o antiimplícito: se diz ‘x’ para não (deixar) dizer ‘y’, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não-dito necessariamente excluído”.

<sup>18</sup> O silêncio local, enquanto forma de existência da política do silêncio, está ligado à *interdição do dizer* e podemos tomar como exemplo dessa política do silêncio a censura que, nessa perspectiva teórica, “[...] se alarga para compreender qualquer processo de silenciamento que limite o sujeito no percurso dos sentidos” (ORLANDI, 2007, p.13). Alargando, através da noção de silêncio, a compreensão de censura, podemos entender que, da mesma forma que, na censura, o aparelho repressor proíbe “[...] certas palavras para se proibirem certos sentidos” (ORLANDI, 2007, p. 76), fora dela o mesmo aparelho não diz certas palavras para que não sejam produzidos certos sentidos, produzindo, assim, o efeito de censura, pois, segundo Orlandi (2007, p. 76), “[...] desse modo se proíbe ao sujeito ocupar certos ‘lugares’, ou melhor, proibem-se certas “posições” do sujeito”.

sentido onde ele mostra algo que ameaça” (ORLANDI, 2007, p. 14). Sendo assim, dentro da perspectiva linguístico-discursiva assumida por nós, só é possível pensar os processos de silenciamento se levarmos em conta, nesses processos, suas relações com a história, com a ideologia e com o modo de produção e reprodução social.

Seguindo esse direcionamento, temos por objetivo, nesta pesquisa, pensar o binômio “Memória – Silenciamento” como um par correlato que se complementa na relação discursiva existente entre o silêncio, a história e a ideologia, em meio aos Esquecimentos, pois em nossa investida teórico-analítica, percebemos que, ao passo que se silencia a intencionalidade dual do projeto do Novo Ensino Médio brasileiro, isto é, a predestinação, a partir da classe ou estrato social, dos lugares/itinerários formativos a serem ocupados pelos jovens estudantes, ativa-se a memória discursiva da educação dual no Brasil.

Nessa perspectiva, há um movimento dialético de ida/vinda que, passando pelos Esquecimentos, vai do silenciamento à Memória e da Memória ao silenciamento, pois a memória que se tenta apagar “está lá” no imaginário coletivo como pré-construído – na forma de já-dito e, ao ser silenciada, é de alguma forma acessada e, por isso, ativada e atualizada no processo discursivo em trânsito. Aqui, precisamos dar atenção à relação de sentidos que existe entre o real e o imaginário, pois “é nessa relação do imaginário com o real que podemos apreender a especificidade da materialidade do silêncio, sua opacidade, seu trabalho no processo de significação” (ORLANDI, 2007, p. 16).

Assumindo com Orlandi (2007, p. 29) a tese de que “o silêncio é o real do discurso” e que o discurso “[...] é o lugar de observação do contato entre a língua e a ideologia” (ORLANDI, 2008, p. 86) e que, por isso, nele, “[...] temos o social e o histórico indissociados” (ORLANDI; LAGAZZI 2006, p. 14), nosso esforço teórico-analítico buscará compreender, ancorado na AD à qual nos filiamos, o que o governo silencia no processo discursivo em tela, considerando, juntamente com Pêcheux e Fuchs (2014, p. 163), que “[...] se deve conceber o discursivo como um dos aspectos materiais do que chamamos materialidade ideológica”.

Na busca do real da significação, em seu aspecto material discursivo, entendemos, juntamente com Orlandi (2015, p. 61), que “[...] o real histórico faz pressão, fazendo que algo irrompa nessa objetividade material contraditória (a ideologia)” e, por isso, vamos analisar o funcionamento prático-operativo da ideologia por meio do silenciamento e da atualização da memória da educação dual no processo discursivo em tela.

Para tal, sistematizamos a análise dos efeitos de sentidos do discurso do Novo Ensino Médio, organizando os dizeres das propagandas em sequências discursivas (SD). Como alguns dizeres discursivos se repetem, realizando um movimento de paráfrase discursiva, sinalizando para a existência de matrizes de sentido, agrupamos as sequências discursivas, organizadas em famílias parafrásticas, nas suas respectivas matrizes de sentido:

[...] para nós, a produção do sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre as sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar a “matriz do sentido”. Isto equivale a dizer que é a partir da relação no interior desta família que se constitui o efeito de sentido, assim como a relação a um referente que implique este efeito (PÊCHEUX; FUCHS, 2014, p. 166-167).

A matriz de sentido é, então, aquilo que se mantém, ou melhor, o sentido que se estabiliza entre enunciados ou sequências discursivas que estabelecem uma relação de paráfrase no interior de uma determinada formação discursiva, surgindo, assim, como uma possibilidade teórico-analítica de sistematização das sequências discursivas para uma melhor análise dos efeitos de sentidos postos pelo discurso do Novo Ensino Médio em seu movimento parafrástico:

[...] é o funcionamento da paráfrase que configura o espaço da formação discursiva como espaço do “mesmo” no processo de identificação do sentido. [...] o mecanismo da paráfrase lhe dá ao mesmo tempo, a impressão de estabilidade do sentido, da permanência de seu “conteúdo” (ORLANDI, 2007, p. 177).

Para concretização dessa possibilidade teórico-analítica, acrescentamos ao pensamento de Pêcheux e Fuchs (2014) sobre a matriz de sentido, a reflexão acerca do tema do discurso realizada por Bakhtin/Volóchinov (2006) e Bakhtin (1997) que apontam, segundo Cavalcante (2007, p. 73), para a noção de tema numa perspectiva completamente diferente daquela tida pela linguística formal:

[...] a noção de tema do discurso não se refere a uma proposição que deverá ser defendida ou demonstrada por um enunciante nem remete ao constituinte imediato de uma frase, qualificada pelo predicado, como é abordado pela linguística [...]. Assim, deve ser compreendido em uma situação histórica determinada, considerando-se as possibilidades de atualização de uma diversidade de enunciados que se entrecruzam pela interdiscursividade. Ou seja, o tema da enunciação não é determinado pelas formas linguísticas (palavras, combinações morfológicas ou

sintáticas), mas pelos elementos não verbais da situação, ou seja, pela situação histórica em que esta é produzida.

Tendo em vista que, na perspectiva bakhtiniana, precisamos levar em conta, para pensar o tema de um discurso, a situação histórica concreta que o envolve, pois segundo Bakhtin (1997, p. 279): “O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma [das] esferas [da atividade humana]”, trazemos à nossa discussão, articulando esse pensamento à teoria pecheutiana, a necessidade de se pensar as condições de produção do discurso para se chegar ao seu tema, bem como a noção de memória discursiva que é ativada na interdiscursividade do silenciamento e dos Esquecimentos nos enunciados a serem analisados:

[...] um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles (BAKHTIN, 1997, p. 316).

Na busca do tema do discurso, para realização de uma análise não subjetiva dos efeitos de sentidos de um discurso, precisamos, então, levar em conta que o enunciado, constituinte da sequência discursiva, é reflexo de outros enunciados que, inscritos ideologicamente em uma formação discursiva dada, o determina e o faz significar, isto é, o faz produzir sentidos nas diversas atividades comunicacionais realizadas pelos homens na história:

Vamos chamar o sentido da enunciação completa o seu *tema* [Unidade temática]. O tema deve ser único. Caso contrário, não teríamos nenhuma base para definir a enunciação. O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação (BAKHTIN /VOLÓCHINOV, 2006, p. 131, grifos do autor).

As relações estabelecidas pelos enunciados, nessa perspectiva, não são somente de determinação reflexiva. Elas também são históricas, afetadas pela ideologia, pelas condições de produção e pelas relações de classes da sociedade burguesa, tendo sua

significação efetivada, em meio a um processo de silenciamento, pela atualização de uma memória discursiva, caracterizada por Bakhtin (1997, p. 316) como “[...] ecos e lembranças de outros enunciados [...]” que, por conta da funcionalidade prático-operativa da ideologia, não somente refletem, mas também refratam outros enunciados, outras realidades.

Uma forma de se analisar essa relação de pergunta e resposta, de reflexão e refração, de negação e afirmação, de identidade e contradição, estabelecida pelos enunciados em um determinado processo discursivo é observar o movimento de paráfrase, realizado no interior de uma família parafrástica, levando em consideração a relação de identidade de sentidos entre os enunciados, pois, segundo Pêcheux e Fuchs (2014, p. 167, nota nº 14), “[...] é nesta relação que sentido e identidade de sentido podem se definir”.

Na busca de compreensão dos efeitos de sentidos do discurso, sabemos que apenas a análise do movimento parafrástico realizado entre as sequências discursivas não é suficiente para se colocar em questão a obviedade do sentido em sua materialidade, pois ainda segundo Pêcheux e Fuchs (2014, p. 167, grifos dos autores), “[...] o ‘sentido’ de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou aquela formação discursiva”.

Nesse sentido, precisamos afirmar que as relações de paráfrase, possibilitadas por um determinado processo discursivo, nos levam à matriz do sentido que é inerente a uma determinada formação discursiva que estabiliza e regula o dizer. Entendemos, então, com Orlandi (2007, p. 36), que “os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. [...] Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado”. É importante destacar também que, segundo Pêcheux (2014, p. 171, grifos do autor), “[...] estando os processos discursivos na fonte da produção dos efeitos de sentido, a língua constitui o *lugar material* onde se realizam estes efeitos de sentido”.

O processo de movimento parafrástico nos possibilita, então, trabalhar o discurso em sua materialidade linguística, na instância de intradiscurso, com inversões sintáticas, trocas de palavras pertencentes ao mesmo campo semântico e outros artifícios linguísticos, colocando em movimento a deriva dos sentidos possíveis das sequências discursivas, possibilitando-nos agrupá-las em possíveis matrizes de sentido.

No caso de nossa pesquisa, nós não tivemos a necessidade de construir o movimento de paráfrase com as sequências discursivas escolhidas para análise, pois como

foram organizadas muitas propagandas em torno do mesmo texto, trazendo todas as mesmas informações sobre o projeto do Novo Ensino Médio como organização do projeto, sua justificativa, carga horária, itinerários formativos, possibilidades de o próprio aluno montar seu currículo etc., os dizeres das propagandas ora se repetiam literalmente, ora se repetiam por paráfrase, deixando escapar sentidos, mostrando/evidenciando aquilo que se mantém com ecos e lembranças que concorrem para atualização de uma memória, sempre presente, da educação formal no Brasil.

Esse dado nos possibilitou organizar os dizeres, em seu movimento de paráfrase, a partir daquilo que se mantém, a partir dos sentidos que se tenta estabilizar e que nós identificamos, nesta análise, como matrizes de sentido. Eis, pois, as matrizes de sentido, sistematizadas por nós, a partir do processo parafrástico realizado nas propagandas do Novo Ensino Médio: a) a situação da educação brasileira como justificativa para aprovação e implementação do Novo Ensino Médio; b) a afirmação da total liberdade dos sujeitos na processualidade do fazer histórico; c) a livre escolha de uma formação técnica; d) o conhecimento do projeto Novo Ensino Médio como única condição necessária para aceitação e engajamento do projeto em questão. Segue, pois, a análise das sequências discursivas, trabalhadas nesta pesquisa.

### 5.2.1 A situação da educação brasileira como justificativa para aprovação e implementação do Novo Ensino Médio

**SD1:** “Vocês já conhecem o Novo Ensino Médio? Essa proposta que está todo mundo comentando por aí. Sabia que ela foi baseada nas experiências de vários países? [aparece no quadro branco da sala o nome dos seguintes países: Coreia do Sul, França, Inglaterra, Portugal e Austrália] Países que tratam a educação como prioridade”;

**SD2:** “A proposta é baseada na experiência de Países que tratam a educação como deve ser, né? Uma prioridade”;

**SD3:** “Brasil: últimos lugares na avaliação do Pisa em 70 países”;

**SD4:** “São mais de dois milhões de jovens fora da escola”;

**SD5:** “Brasil: quase dois milhões de jovens não estudam, nem trabalham”.

Entendendo com Pêcheux (2014b) que a afirmação do óbvio também precisa ser questionada, problematizada e posta em crise, começamos a análise de nossas sequências discursivas pelo elemento que parece ser mais evidente no discurso em tela: o novo. Ao

colocarmos em questão a ideia de novidade, presente nesse discurso, estamos problematizando diretamente o efeito de evidência produzido pela ideologia na tentativa de estabilizar e naturalizar o sentido de novo no projeto em questão:

A ideologia representa a saturação, o efeito de completude que, por sua vez, produz o efeito de “evidência”, sustentando-se sobre o já-dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como “natural” (ORLANDI, 2007, 96-97).

Todas as propagandas afirmam aquilo que para o governo é o mais importante na temática dessa reforma educacional voltada aos anos finais da educação básica: o novo modelo curricular, flexível e optativo, do Ensino Médio. Retomamos, então, a reflexão que nos levou ao título de nossa tese: “O Antigo discurso do Novo Ensino Médio” que aponta para o dado de que o discurso do novo Ensino Médio é, na verdade, o antigo discurso da educação dual no Brasil, silenciado, atualizado e ressignificado na proposta de reforma educacional do governo Temer.

Nesse sentido, defendemos a tese de que o discurso do Novo Ensino Médio, apesar de se pretender novo, já nasce velho, pois é a materialização do antigo discurso da educação dualista que endossa o projeto burguês da manutenção da sociedade de classes no Brasil, estando, pois a educação formal a serviço da manutenção e preservação do *status quo* do projeto societário burguês do Estado brasileiro a serviço do capital, como corroborado por Cavalcante (2007, p. 12) na citação que segue:

Se fizermos uma incursão pela história da educação brasileira – da chegada dos jesuítas ao momento atual – constataremos que ela sempre esteve direcionada para atender aos interesses da classe dominante. [...] as diversas reformas no sistema educacional brasileiro acabam sempre direcionadas para contemplar os interesses das elites, no poder.

Ao nos debruçarmos, em nossa análise, sobre as propagandas, percebemos vários mecanismos ideológicos que, por meio da simulação, têm o objetivo de construir as condições necessárias para a produção do efeito de *novo* – *novidade*, fazendo-nos atentar para o funcionamento da ideologia enquanto simulacro:

[...] a ideologia não é “X” mas o mecanismo de produzir “X”. Pela ideologia há transposição de certas formas materiais em outras, isto é, há simulação (e não ocultação) em que são construídas transparências para ser interpretadas por determinações históricas. [...] a ideologia não é ocultação mas interpretação de sentido em certa direção, direção esta determinada pela história (ORLANDI, 2007, p. 97).

A partir do funcionamento ideológico de simulação existente no discurso do Novo Ensino Médio, tomaremos de empréstimo teórico-analítico, a ideia de Cavalcante (2007) que, ao analisar discursivamente a reforma da educação brasileira ocasionada pela implementação da LDB, percebeu que o discurso de qualidade e cidadania presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujo objetivo era orientar a reordenação curricular da referida reforma, funcionava ideologicamente como o simulacro de um discurso modernizador, pois apresentava a ideia de que a mudança curricular, proposta nos PCN's, iria por si mesma modernizar a escola brasileira, fazendo-a superar seus problemas estruturais sem que houvesse investimento ou melhoramento algum na base material e humana de seu funcionamento, como apresenta irônica e criticamente a autora:

[...] o governo fez sua parte, cumpriu sua “obrigação”, entregou às escolas a solução para se obter uma educação de qualidade – os PCN – basta segui-los [...]. Basta uma reforma curricular com alguns arranjos metodológicos, aliados à boa vontade dos agentes educativos (professores, coordenadores, administradores) para resolver os graves problemas atuais da educação escolar, transformando-a, num passe de mágica, de educação deficitária em educação de qualidade e a escola em “um espaço que atende às aspirações de professores e alunos” (CAVALCANTE, 2007, p. 84).

Diante da problemática social existente no Brasil e apresentada pelas próprias propagandas, como posto na sequência discursiva 5 (SD5), de que mais de dois milhões de jovens estavam fora tanto da escola, quanto do mercado de trabalho; e de que o Brasil ocupa uma das últimas posições na avaliação do Pisa<sup>19</sup>, como colocado na SD3, as propagandas funcionam ideologicamente como simulacro de um discurso modernizador sobre o Ensino Médio. Em uma tentativa discursiva de simulação do novo, afirma-se verbalmente a novidade “maravilhosa” da proposta e apresentam-se imagetivamente espaços educativos com estruturas modernas, porém, tudo é organizado apenas para gerar o

---

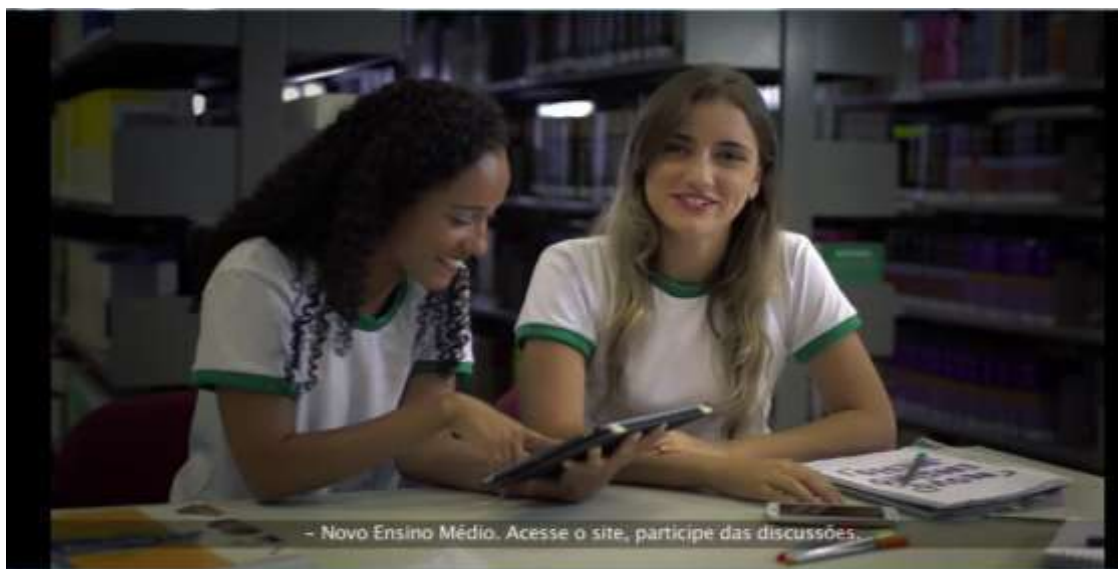
<sup>19</sup> Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em 23 dez. 2020.

efeito ideológico de simulação, tentando silenciar o antigo e garantindo a manutenção do *status quo* da educação dual no Brasil a serviço da sociedade de classes capitalista.

A ideologia funciona de tal modo como simulacro de modernização, nesse processo de silenciamento da memória discursiva da educação dual no Brasil, que “[...] poderia ser uma forma de o novo, desrespeitosamente, deslocar o velho. Mas, do modo como funciona, ele parece antes uma forma de o velho se fingir novo” (ORLANDI, 2007, p. 141).

O discurso, materializado nas propagandas, é, então, permeado pela contradição. Enquanto os dados, apresentados por elementos verbais da escrita e da fala, apontam para a quantidade de jovens que estão fora da escola e o longínquo lugar ocupado pelo Brasil no ranking mundial da educação, a escola que serve de cenário para propaganda, enquanto elemento não verbal, tem um formato moderno, acessível, no qual os alunos, brancos, negros e pardos, estão em uma biblioteca climatizada com tablets conectados à internet, como se pode observa na figura 1, quando, na realidade, a estrutura física das escolas estaduais espalhadas pelo país é bem diferente e o analfabetismo não somente digital, mas também funcional são uma constante entre crianças, adolescentes e jovens brasileiros sem acesso a tablets, a computadores e à internet.

**Figura 2 – Escola pública apresentada em uma das propagandas.**



Fonte: Canal do MEC no YouTube.

Outro elemento interessante que contribui no efeito de simulação é o fato de estarem na sala em número de igualdade alunos brancos, negros e pardos quando os índices apontam que os jovens negros são os que mais sofrem sem acesso à educação

formal, sendo, então, os negros a formarem o maior número de jovens assassinados, a maior parte da população carcerária, enfim, os ditos quadros de delinquência social.

Outra tentativa de simulação do novo se dá na cena que acontece no apartamento. Tenta-se apresentar uma família moderna, pequena, formada apenas por pai, mãe e um filho que moram em um apartamento. O filho com um notebook conectado à internet, falando ao pai sobre o novo projeto educacional do governo; a mãe explicando ao marido a importância do projeto em questão a ser implementado.

**Figura 3 – Família apresentada em uma das propagandas.**



Fonte: Canal do MEC no YouTube.

Aparentemente, uma família moderna com novas relações marcadas pelos protagonismos juvenil e feminino. Contudo, analisando a propaganda em seu conjunto, percebemos sua inscrição na formação discursiva do patriarcado. Mesmo que, na cena, esteja ensinando ao homem sobre o projeto, a mulher ocupa, no apartamento, o espaço entre a cozinha e a mesa que está servida com um café; o lugar ocupado pelo homem é uma poltrona na qual está bem sentado com os pés estirados em um pufe, lendo uma revista e depois vai sentar à mesa para servir-se do café, preparado pela mulher. Há, na propaganda, uma tentativa de modernizar as relações familiares para se evidenciar a inscrição de novidade do projeto do Novo Ensino Médio, porém é apenas simulação, pois a identificação ideológica do projeto é com as antigas relações da família patriarcal, heteronormativa, marcada pela subserviência da mulher em relação ao seu senhor, seu monarca, sentado na poltrona, seu trono.

Entendendo que a identidade do sujeito e do sentido se dá em sua inscrição numa determinada formação discursiva e que as formações discursivas “São regiões de sentidos

já dimensionados, situados no conjunto do dizível e que representam as diferentes determinações do social, do político e do histórico” (ORLANDI, 2007, p. 157), podemos perceber, no discurso do Novo Ensino Médio, alguns elementos que apontam para uma inscrição ideológica reacionária desse discurso propagandeado, revelando seu alinhamento com a formação discursiva patriarcal, cujos elementos de saber sedimentados apontam para o machismo, tendo o homem como senhor e provedor; para a manutenção dos ditos bons costumes e da suposta moralidade; para a heteronormatividade; para a legitimação e naturalização da dominação política-econômica-cultural da mulher pelo homem nas sociedades de classes com a consequente domesticação do feminino; para divisão sexual do trabalho etc.

Percebemos também essa inscrição patriarcal de inferiorização da mulher na SD10, que compõe o próximo eixo temático a ser analisado, “Eu quero ser professora. É o que eu amo”. A cena, na qual se realiza essa sequência, apresenta vários jovens dizendo a profissão que desejam seguir. É interessante destacar que, das profissões ditas, a de professor foi a única acompanhada de justificativa, a saber: que a jovem seria professora por que amava esse ofício. Temos, aqui, uma inscrição de gênero que nos leva também à formação discursiva do patriarcado, pois justamente a docência, cujo piso salarial é um dos mais baixos entre as carreiras profissionais que exigem o ensino superior, é ligada, na propaganda, à figura feminina que escolheu ser professora por um sentimento maternal de amor e afeto; não por ser uma carreira profissional rentável cujo exercício possa proporcionar uma vida economicamente estável.

Nesse sentido, por meio da simulação, as propagandas silenciam as reais causas dos péssimos índices da educação brasileira, como a própria questão salarial da carreira do magistério da educação básica. O processo é de simulação, pois, em suas propagandas, o governo admite que a educação não está boa, que os índices são preocupantes e que, por isso, precisa-se melhorar urgentemente a situação da educação. Todavia, o motivo dessa realidade é apresentado por meio da falseabilidade e da simulação, pois o fato de mais de dois milhões de jovens estarem fora da escola e do mercado de trabalho é atribuído única e exclusivamente ao motivo de o modelo curricular do Ensino Médio não ser atrativo, por ser rígido e não respeitar a liberdade e a volição dos jovens estudantes.

Podemos entender a escolha dessa argumentação, por parte do governo federal, retomando a ideia de tema do discurso de Bakhtin/Volóchinov (2006) e Bakhtin (1997), pois, como posto por Zandwais (2012, p. 55):

[...] o tema, ao mesmo tempo em que coloca em destaque as questões de determinada classe, precisa garantir que o discurso panfletário produzido responda, de forma eficiente, às expectativas destas classes a fim de cumprir os objetivos pretendidos. [...] a título de ilustração, uma campanha política que dá destaque à falta de empregos e à resolução de questões assistenciais aos trabalhadores que vivem na informalidade tem como destinatários as classes mais baixas, os que trabalham sem carteira de trabalho e sem direitos assistenciais e os desempregados. Os interesses que estão implicados neste gênero de discurso, portanto, podem ser assistencialistas, populistas, simplesmente eleitorais, mas, inegavelmente, precisam ser apresentados como contraditórios aos valores que sedimentam os interesses do lucro e da exclusão social.

Para que o discurso propagandeado alcançasse seus objetivos, o governo federal apagou, nesse discurso, a realidade socioeconômica dos jovens brasileiros, bem como a multiplicidade de significações que a educação formal possui nas diversas realidades sociais, econômicas e culturais vividas por cada um. Nesse sentido, o discurso do novo Ensino Médio, apoiando-se no princípio do pensamento liberal da dita igualdade existente entre os homens, alinha-se ao discurso jurídico e se inscreve ideologicamente na formação discursiva liberal, assumindo, assim, a forma sujeito histórica capitalista que, segundo Orlandi (2015, p. 55), “[...] corresponde ao sujeito jurídico constituído pela ambiguidade que joga entre a autonomia e a responsabilidade sustentada pelo vai-vem entre direitos e deveres”.

Sempre, então, que o discurso do Novo Ensino Médio se refere à juventude brasileira, seja falando sobre ela ou tomando-a como interlocutora, o faz, tratando-a como um grupo homogêneo de iguais e dando-lhe total responsabilidade e autonomia para a construção do sucesso ou insucesso futuro na tentativa de apagar a realidade de classes vivida pelas juventudes brasileiras no cotidiano social de cada uma, bem como os limites postos, por essa realidade, à ascensão social das mesmas.

Há, então, uma tentativa de estabilização dos sentidos que produz “[...] o apagamento das diferenças constitutivas dos lugares distintos [e] reduz o interlocutor ao silêncio” (ORLANDI, 2007, p. 41). O silêncio, aqui, funciona não somente como apagamento da individualidade de cada jovem estudante em seus diversos lugares sociais, em suas reais condições de existência com dinâmicas e desafios próprios, mas também como apagamento das reais condições de trabalho e estudo das escolas estaduais brasileiras com suas estruturas físicas precarizadas, seus quadros humanos mal remunerados - basta

retomar o dado de que o piso salarial do magistério é o mais baixo dentre os pisos salariais das profissões de nível superior.

Segundo as propagandas, como posto pelas SD1 e SD2, o projeto educacional do Novo Ensino Médio é baseado na experiência de países que tratam a educação como uma prioridade. Esta é, pois, a forma de o governo brasileiro tratar a educação como prioridade: flexibilizar o currículo do Ensino Médio e diminuir sua carga-horária obrigatória a ser cursada pelos estudantes. Tratar a educação como prioridade, na perspectiva política do Brasil, nada tem a ver com melhorar as estruturas das escolas, diminuir a carga horária docente em sala de aula, aprimorando, assim, as condições de trabalho e estudo. A política educacional do Novo Ensino Médio funciona, então, como um simulacro modernizador no qual se atualiza a Memória de que ser professor/professora é uma questão de amor familiar ou mesmo de devoção religiosa/sacerdotal.

Trazemos o pensamento de Cavalcante (2007) da política educacional se constituir em simulacro de um discurso modernizador, pois é uma síntese potente e elucidativa para entendermos o projeto do Novo Ensino Médio que se pretende novo, mas já nasce velho e se inscreve, em suas cenas, todo o tempo, nas antigas relações patriarcais para manutenção da sociedade do capital. As propagandas que acontecem na rua são ilustrativas para pensarmos a pretensão de novidade do referido projeto:

**Figura 4 – Propaganda do Novo Ensino Médio que acontece na rua.**



Fonte: Canal do MEC no YouTube.

Apesar de toda estrutura de novidade, isto é, uma aula na rua com o professor recebendo os alunos em um sofá e tirando suas dúvidas amigavelmente, com sorrisos, na maior descontração possível como se pode constatar na imagem, no final da cena, aparece

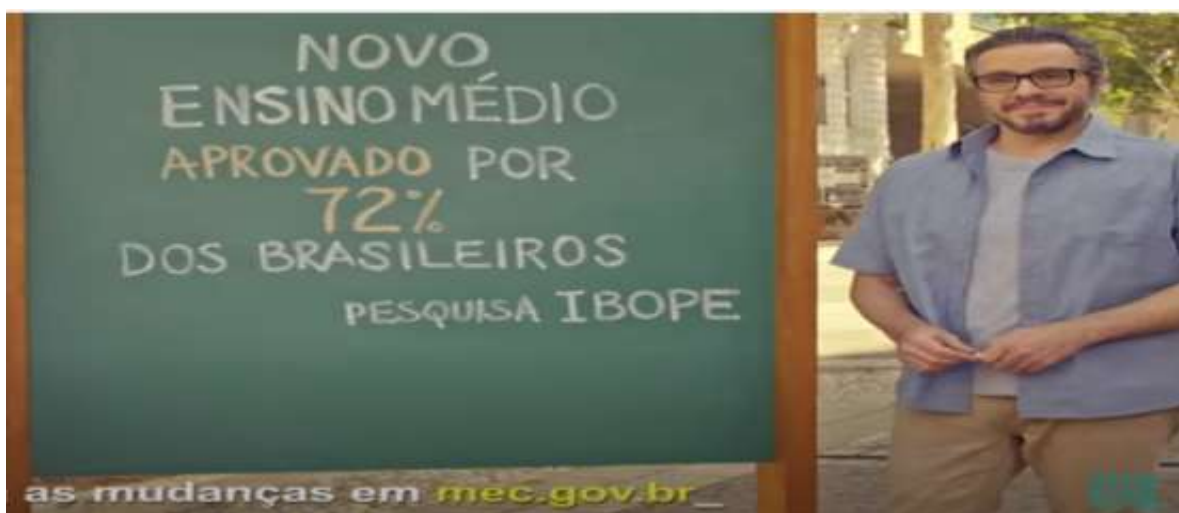
a imagem do professor e de seis alunos ao lado de um quadro verde no qual está escrito a giz: “Novo Ensino Médio aprovado por 72% dos brasileiros. Ministério da Educação, Governo Federal: Ordem e Progresso”. Esse é o projeto do Novo Ensino Médio e essa é sua inscrição ideológica: aparência de novo, mas escrito a giz, simbolizando sua inscrição arcaica, enquanto atualização e ressignificação do antigo. Há, no discurso em tela, uma relação entre o silêncio, os sentidos e o simbólico que faz com que esse discurso funcione como um simulacro de um discurso modernizador e é justamente por isso que precisamos dispensar nossa atenção teórico-analítica sobre a relação do silêncio com o simbólico:

O silêncio não é diretamente observável e no entanto ele não é o vazio, mesmo do ponto de vista da percepção: nós o sentimos, ele está “lá” (no sorriso da Gioconda, no amarelo de Van Gogh, nas grandes extensões, nas pausas). Para torná-lo visível, é preciso observá-lo indiretamente por métodos (discursivos) históricos, críticos, desconstrutivistas (ORLANDI, 2007, p. 45).

Dessa forma, se, utilizando os métodos necessários, o silêncio pode ser indiretamente observável no plano do artístico e do enunciativo com suas pausas e extensões, podemos afirmar que o silêncio está no simbólico e é possível discursivamente historicizá-lo em um processo teórico-analítico crítico de desconstrução.

É dessa forma que entendemos, juntamente com Pêcheux (2015f, p. 45), o funcionamento da imagem, em sua dimensão simbólica, como “[...] um operador de memória social, comportando no interior dela mesma um programa de leitura, um percurso escrito discursivamente em outro lugar”.

**Figura 5 – Quadro verde escrito a giz em uma das propagandas.**



Fonte: Canal do MEC no YouTube.

Analisemos a figura 4, buscando observar nela a relação do simbólico com o silêncio e a memória. Em uma leitura linear, a imagem do quadro verde com uma frase sobre o Novo Ensino Médio e o professor ao lado, segurando o giz que serviu para escrevê-la, poderia ser interpretado obviamente como um elemento ligado ao cotidiano escolar. Contudo, é importante pontuar que nós, analistas do discurso, na busca dos sentidos e de seus efeitos, não fazemos uma leitura linear do texto, pois levamos em consideração a dispersão dos sentidos.

Essa busca crítica pelos efeitos de sentido, nos leva a entender, com Orlandi (2007, p. 46), que “A significação não se desenvolve sobre uma linha reta, mensurável, calculável, segmentável. Os sentidos são dispersos, eles se desenvolvem em todas as direções e se fazem por diferentes matérias, entre as quais se encontra o silêncio”.

Levamos, então, a seguinte questão: por que, em meio a um cenário inovador de uma aula que acontece no espaço aberto da rua com alunos sentados em sofás, a propaganda se encerra com um quadro verde no qual tem uma frase escrita a giz quando, hoje, quase todas as escolas brasileiras utilizam quadro branco e lápis de tinta removível?

Temos que levar em conta que a troca do quadro branco com lápis a álcool, de tinta removível foi uma conquista alcançada pelos trabalhadores da educação, pois a utilização do giz é altamente prejudicial à saúde dos professores e professoras que desenvolviam vários problemas de saúde ligados ao trato respiratório, à perda da voz e a questões dermatológicas. Não estamos afirmando que a política do Novo Ensino Médio propõe um retorno à utilização do giz, prática superada em boa parte do país, mas queremos, a partir desse elemento simbólico e de seus efeitos de sentido, tensionar a inscrição ideológica da política do Novo Ensino Médio enquanto simulacro de um discurso modernizador.

Pensar essa política, enquanto simulacro discursivo de modernização, nos fez desconstruir o efeito de evidência da novidade da reforma educacional do governo Temer, levando-nos à conclusão implícita de que se não é novo, então é velho. Ou seja: um projeto antigo, mas posto discursivamente como novidade em meio à ressignificação de uma Memória. Entendendo a Memória como “[...] saber discursivo que faz com que, ao falarmos, nossas palavras façam sentidos (ORLANDI, 2015, p. 58), temos, nesse processo discursivo, uma Memória que é convocada, ativada e atualizada e que, quando projetada sobre os jovens brasileiros, discursivizados nas propagandas como sujeitos iguais, livres e autodeterminantes da história, nos ajuda a ampliar o entendimento sobre o processo de silenciamento presente na trama dessa reforma educacional.

### 5.2.2 A afirmação da total liberdade dos sujeitos na processualidade do fazer histórico

**SD6:** “Ah, amiga, eu não acho justo ser obrigada a estudar um monte de coisa que não tem muita ligação com o que eu desejo pra o meu futuro, pra minha vida”;

**SD7:** “[...] eu vou ter liberdade de escolher entre quatro áreas de conhecimento para me aprofundar. Tudo de acordo com a minha vocação e com o que eu quero para minha vida”;

**SD8:** “O mais importante é que vamos ter liberdade pra escolher entre quatro áreas de conhecimento pra poder nos aprofundar nos estudos, né? Tem Linguagens, Matemática, Ciências da natureza e Ciências humanas. Tudo de acordo com meus sonhos e o que eu desejo para meu futuro”.

**SD9:** “Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir seu futuro”;

**SD10:** “Eu quero ser professora. É o que eu amo”.

**SD11:** “Agora é você quem decide seu futuro”.

É interessante destacar que as sequências que se agrupam em torno da matriz de sentido sobre “a afirmação da total liberdade dos sujeitos na processualidade do fazer histórico” realizam um movimento de gradação dos sentidos, começando pela liberdade futura de escolher a área do conhecimento que se deseja cursar, passando pela escolha da profissão a ser desempenhada, chegando à possibilidade presente de decisão do futuro, que é marcada pelo elemento dêitico temporal - **agora** - da SD11: “Agora é você quem decide seu futuro”.

Um olhar discursivo sobre as sequências SD6 à SD11, em seu movimento de gradação dos sentidos, levou-nos, então, a pensar nos elementos Sujeito e História, enquanto categorias teóricas da AD, como categorias de nossa pesquisa, pois houve, diante da rejeição da sociedade civil em relação à reforma do Ensino Médio, uma necessidade por parte do governo, como feito em outros processos reformistas na história do Brasil, de que os brasileiros aceitassem tal reforma como sendo benéfica para o progresso do país e bem estar da população, como analisado por Cavalcante (2007, p. 10), na reforma educacional que visava a implementação dos PCN’s na educação básica:

Embora anunciadas sob rótulos que enunciam propósitos louváveis, essas reformas geralmente têm outra função: fazer crer que existe uma estratégia política para melhorar a oferta educacional. Para atingir tal intento é necessário buscar o consenso em torno de certas propostas. Daí

a necessidade de atribuir ao discurso que se difunde uma força capaz de transformar a prática, dotando-o de tal força argumentativa que convença os destinatários de que a concretização das referidas mudanças será possível pela própria evidência de suas virtudes (CAVALCANTE, 2007, p. 10).

Nessa perspectiva, realizou-se um processo de *merchandising* do projeto do Novo Ensino Médio cuja finalidade era cooptar jovens estudantes para se constituírem em sujeitos desse processo de reforma educacional. Como estratégia de cooptação e persuasão, neste caso, lançou-se o argumento de que com essa reforma o estudante passaria a decidir livremente seu futuro, sua história e não precisaria mais estudar aquilo que não desejasse ou não tivesse afinidade intelectual.

É interessante destacar que, das nove propagandas, em apenas duas os jovens estudantes não eram protagonistas das cenas, desenhando esse senhorio das histórias pessoais de cada um. Que os homens e as mulheres são protagonista da história é um fato, porém, vale ressaltar que seu protagonismo é sujeito a condicionamentos sócio-históricos:

[...] os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram (MARX, 2011, p. 25).

Não há possibilidades de um protagonismo absoluto do ser humano, pois o indivíduo é um ser afetado pela história e pela ideologia, preso, em partes, por determinadas condições materiais de sua existência. Um sujeito completamente livre para decidir seu futuro seria um ser completamente emancipado, livre de qualquer amarra ou condicionamento histórico, social, econômico ou cultural, isto é, um ser fora da história.

Não podemos, então, conceber, em nossa sociedade, o homem como um indivíduo solto, desgarrado de um grupo ou de uma classe social. Não existe um sujeito que não seja determinado por certas condições sociais impostas por sua própria determinação histórica das contradições de nossa sociedade de classes:

[...] a história [...] é a história da luta de classes. [...] Nas mais remotas épocas da História, verificamos quase, por toda parte, uma completa estruturação da sociedade em classes distintas, uma múltipla gradação de posições sociais. Na Roma Antiga, encontramos patrícios, cavaleiros, plebeus, escravos; na Idade Média, senhores, vassalos, mestres das corporações, aprendizes, companheiros, servos [...]. A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classes. Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das

que existiram no passado. Entretanto, a nossa época, a época da burguesia, caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe. A sociedade divide-se cada vez mais em dois campos opostos, em duas grandes classes em confronto direto: a burguesia e o proletariado (MARX; ENGELS, 2007, p. 40, 41).

Assim, quando falamos de história, não podemos perder de vista o antagonismo de classes que perpassa a existência do ser social, imprimindo-lhe uma série de limitações históricas/estruturais e, concomitantemente, uma gama de possibilidades para criar resistência, pois, como propõe Pêcheux (2014c, p. 279): “Se, na história da humanidade, a revolta é contemporânea à extorsão do sobre-trabalho é porque a luta de classes é o motor dessa história”.

Nessa perspectiva, pensamos ser importante destacar que quando o governo brasileiro diz, por meio das propagandas nas sequências discursivas de SD6 a SD9, que o aluno poderá escolher o itinerário formativo que quiser conforme seus sonhos, desejos e vocação; ou, na SD10, que a jovem será professora, pois é o que ela ama; e, na SD11, impõe o imperativo categórico de que agora é o jovem quem decide livremente seu futuro, esse discurso está silenciando, em última instância, a realidade de classes das juventudes brasileiras.

Quando falamos de realidade de classes, estamos depositando nessa expressão as relações sociais, como de gênero, de trabalho, de estudo etc., às quais as juventudes do Brasil estão submetidas e que geram uma limitação ao acesso a bens materiais, culturais e intelectuais por parte dos jovens pertencentes à classe trabalhadora. Nesse sentido, à medida que o discurso do Novo Ensino Médio evidencia as potencialidades do sujeito individual com sua pseudocapacidade de se autodeterminar na história, ele silencia proporcionalmente a luta de classes, bem como os mecanismos de opressão e reprodução desse modelo antagônico de sociabilidade burguesa, a serviço do capital na sociedade brasileira.

Pensando as juventudes na perspectiva teórico-analítica da luta de classes, precisamos destacar a relação do silêncio como o dialogismo no processo de significação das propagandas, pois ao se referir aos jovens e ao falar sobre eles, seja na forma de interlocutor, seja na forma de sujeito que se apropria do discurso do governo (discurso de outrem), seja o sujeito sobre o qual se fala algo ou se dá algum atributo, convoca-se o outro para participar do discurso.

Contudo, em meio a essas diferentes formas de convocação do outro, no discurso em tela, há uma constante em relação ao silêncio, pois o “[...] outro está presente mas *no* discurso de modo ambíguo (presente e ausente)” (ORLANDI, 2007, p. 48). Sendo assim, a juventude, no discurso do Novo Ensino Médio, é convocada de forma ambígua: presente por aquilo que é dito e ausente por aquilo que é silenciado: a realidade de classes das juventudes brasileiras.

O silenciamento da história da luta de classes e das determinações dessa história na vida dos jovens estudantes do Brasil, presentes/ausentes nas propagandas do Novo Ensino Médio, adquire seu real sentido quando analisado no âmbito da formação ideológica do capital em crise na qual se inscreve a formação discursiva neoliberal, tendo, como elementos de saber sedimentados, os postulados de Estado mínimo, de parcerias público-privadas, do sujeito livre, da solução individual para todas as problemáticas, da criatividade e do empreendedorismo.

Para podermos entender, no discurso em questão, o processo de silenciamento, realizado por meio da constante invocação à individualidade dos sujeitos, pela afirmação da força da volição, do total poder de decisão e da livre ação desses sujeitos na história, precisamos “[...] deslocar a análise do domínio dos produtos para o dos processos de produção dos sentidos” (ORLANDI, 2007, p. 55). A realização desse deslocamento no processo teórico-analítico desta pesquisa, deixou posto que o silenciamento da luta de classes estava/está implicado constitutivamente no processo de formulação dos sentidos das propagandas do Novo Ensino médio, funcionando, assim, como uma política de produção e controle dos sentidos.

Como, então, podemos entender a afirmação de que um jovem pode decidir livremente seu futuro por meio de um modelo flexível do Ensino Médio se, a depender da classe social à qual esse jovem pertença, terá uma série de determinantes e condicionamentos socioeconômicos para aquilo que ele vai escolher/conseguir para o seu futuro? Nesse sentido, o discurso do Novo Ensino Médio, enquanto atualização da memória discursiva da educação dual no Brasil, silencia o sentido da história dos homens reais que precisam lutar para poder garantir a condição de suas existências. Isso quer dizer que esse discurso silencia, de fato, a luta de classes.

Tendo em vista que, segundo Orlandi (2007, p. 27), “[...] a linguagem estabiliza o movimento dos sentidos”, podemos observar que, na tentativa de estabilização, controle e demarcação dos sentidos produzidos pelo discurso do Novo Ensino Médio, as propagandas

dizem, de diversas formas, que a reforma do Ensino Médio atingirá todas as escolas brasileiras, beneficiando todos os jovens do Brasil.

Percebemos aí a tentativa de construção de um discurso unívoco sobre o Novo Ensino Médio. Contudo, basta observarmos o que é silenciado nas referidas propagandas, para desconstruirmos o pretenso efeito de univocidade desse discurso, pois, conforme apresentamos anteriormente, se, na linguagem, há “um projeto de sedentarização do sentido. [...] No silêncio, ao contrário, sentido e sujeito se movem largamente” (ORLANDI, 2007, p. 27). E, nesse largo movimento realizado no silêncio pelo sentido e pelo sujeito, visualizamos elementos importantes que apontam para o dado de que o discurso do Novo Ensino Médio não evoca ou não produz univocidade, mas é um discurso contraditório, perpassado pelo cinismo, pela dissimulação e pela contradição.

Nesse sentido, levantamos, a seguir, algumas perguntas retóricas para ajudar o leitor a se mover largamente no movimento realizado pelo silêncio neste processo teórico de análise: em que medida esse projeto atingirá todas as escolas de um país de dimensões continentais como o Brasil? Como se dará a implementação desse projeto em escolas públicas e particulares? Quais serão os impactos dessa reformulação curricular na precária infraestrutura física e humana das escolas da rede pública estadual? A quem interessa que a juventude brasileira escolha o itinerário formativo que deseja seguir em sua vida já no Ensino Médio, tendo uma redução significativa do processo de ensino-aprendizagem de outras áreas de conhecimento além daquela escolhida? A quais grupos sociais pertencem os jovens que desejam/precisam terminar o Ensino Médio pronto para trabalhar?

Podemos observar que as propagandas silenciam todas essas questões, mas elas estão lá. Todas elas silenciadas pelo/no discurso. Contudo, todas elas estão presentes. Por isso, é necessário saber analisar o silêncio e entender que ele não está dito, pois é silêncio, mas está lá significando, tensionando sentidos:

[...] o silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas (ORLANDI, 2007, p. 32).

Estamos, em nossa análise, captando o que passa pelas palavras, o que escorre em meio aos repetidos dizeres sobre o Novo Ensino Médio, isto é, o que é silenciado, pois entendemos, como Orlandi (2007, p. 34), que “[...] o silêncio, de seu lado, é o que pode transtornar a unicidade”. A teoria sobre a política do silêncio nos possibilita, então,

identificar a equivocidade presente nas referidas propagandas, pois, nelas, o silenciamento interdita e redesenha o dizer, produzindo sentidos e alterando seus efeitos:

Há, pois, uma declinação política da significação que resulta no silenciamento como forma não de calar mas de fazer dizer “uma” coisa, para não deixar dizer “outras”. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Essa é sua dimensão política (ORLANDI, 2007, p. 53).

É assim que entendemos que quanto mais as propagandas afirmam que os jovens terão a possibilidade de escolher seu futuro, poderão terminar o Ensino Médio e poder trabalhar, mas silenciam a luta de classes que efervescia, por exemplo, nas escolas públicas ocupadas nas quais jovens da classe trabalhadora protestavam, reivindicando, dentre outras questões, por uma educação pública gratuita e de qualidade. Sendo assim, podemos observar, conforme Orlandi (2007, p. 69), que quanto “[...] mais se diz, mais o silêncio se instala, mais os sentidos se tornam possíveis e mais se tem ainda a dizer”.

Nessa perspectiva, entendemos que o silenciamento funciona, de fato, como uma política dos sentidos e aquilo que a propaganda silencia é a real intencionalidade da política em questão, a saber: a exploração da maior parte da sociedade para manutenção dos interesses das classes dominantes em favor do capital. O governo tenta estabilizar a ideia da não existência dos condicionamentos sociais de classe no dito da propaganda. Contudo, quando evidenciamos o processo de silenciamento, essa noção é colocada em crise e desestabilizada.

Da reflexão, que realizamos até agora, sobre a linguagem, o silenciamento e os sentidos, podemos entender que a linguagem categoriza o silêncio a fim de gerar uma estabilização dos sentidos em meio à dialeticidade da história:

[...] ela [a linguagem] produz a sedentarização dos sentidos, as palavras representam já uma disciplinação da significação “selvagem” do silêncio. Assim a produção verbal serve para administração (gestão) do sentido. O dizer como ato que domestica o significar serve à asserção, à unificação do sentido e à unicidade do sujeito. A identidade – que exige coerência, unicidade, heterogeneidade disciplinada – produzida por nossa relação à linguagem nos torna visíveis e intercambiáveis, como sujeitos. Ao contrário, por sua relação com o silêncio, o homem se remete à continuidade, à contradição, à diferença, às rupturas, ao absoluto e à indistinção (ORLANDI, 2007, p. 54-55).

Nessa complexa relação entre linguagem e silêncio, silêncio e sentido e a partir da mesma, voltamos a afirmar que, sob qualquer aspecto, as propagandas do Novo Ensino Médio são unívocas. Elas tentam produzir um efeito de univocidade, expondo

repetitivamente alguns dizeres, mas, ao convocar a unicidade, tais propagandas convocam também uma memória discursiva que produz efeitos de sentidos diversos, relegando o dizer das propagandas à incompletude:

[...] é a incompletude que produz a possibilidade do múltiplo, base da polissemia. E é o silêncio que preside essa possibilidade. A linguagem empurra o que ela não é para o “nada”. Mas o silêncio significa esse “nada” se multiplicando em sentidos: quanto mais falta, mais silêncio se instala, mais possibilidades de sentidos se apresentam (ORLANDI, 2007, p. 47).

É justamente sobre a ideia da possibilidade múltipla do sentido, presidida pelo silêncio, que queremos teorizar nossa reflexão. Na tentativa de estabilizar os sentidos ou seus efeitos, as propagandas tentam uniformizar a juventude e as escolas brasileiras, apresentando que a implementação do Novo Ensino Médio beneficiará a todos, corroborando a assertiva teórico-analítica de Cavalcante (2007, p. 85) de que essas reformas políticas funcionam como simulacro:

[...] tentam passar a ideia de que, em uma sociedade de classes, de interesses antagônicos, é possível se pensar uma proposta curricular capaz de atender às expectativas de todos, indistintamente, como se fosse possível pensar uma sociedade homogênea, onde todos tivessem as mesmas necessidades, as mesmas aspirações (CAVALCANTE, 2007, p. 85).

Em uma sociedade constituída por classes antagônicas, não há como um projeto de governo contemplar beneficentemente opressores e oprimidos. Nesse sentido, se faz necessário pontuar que a juventude brasileira não é um bloco homogêneo, pois é constituída pela organização social de classes e que o projeto do Novo Ensino Médio atende aos anseios do capital para manutenção dessa sociedade de classes, oferecendo, assim, aos jovens da classe trabalhadora que precisam trabalhar desde cedo, para garantir suas condições de existência, uma formação técnica aligeirada para assumirem apressadamente os postos servis das relações trabalhistas mais precarizadas possíveis, da contemporânea sociedade do trabalho alienado.

### 5.2.3 A livre escolha de uma formação técnica

**SD12:** “E tem uma novidade também pra quem quer terminar os estudos e já começar a trabalhar, que é a formação Técnica Profissional, com aulas práticas e teóricas. Antes quem queria ter uma formação técnica precisava terminar o ensino médio e ainda fazer um curso

técnico separado. Agora a formação técnica e profissional vai ser mais uma opção pro aluno concluir o novo ensino médio. Daí, no final dos três anos, você pode terminar o ensino médio e receber um certificado do ensino técnico”;

**SD13:** “E se eu quiser fazer um ensino técnico? O professor responde: - Aí basta escolher **uma das formações técnicas oferecidas pela sua escola**”;

**SD14:** “Eu quero um curso técnico para já poder trabalhar”;

**SD15:** “A gente também vai poder optar por concluir o ensino médio com formação técnica profissional. Pra quando terminar os estudos poder trabalhar”;

**SD16:** “E pra quem prefere terminar o ensino já preparado para começar a trabalhar, poderá optar por uma formação técnica-profissional, com aulas teóricas e práticas”;

**SD17:** “E pra quem precisa trabalhar cedo, tem a formação técnica profissional. **Ele termina o ensino médio e vai direto pro mercado de trabalho**”.

Analisando as sequências discursivas elencadas acima, percebemos um movimento de paráfrase em torno da ideia de o jovem escolher uma formação técnica para terminar o Ensino Médio “pronto” para ser absorvido pelo mercado de trabalho. Nesse movimento parafrástico, os verbos utilizados pelos jovens, personagens protagonistas das propagandas, para se referir à escolha de uma formação técnica circulam, seja no modo subjuntivo, seja no indicativo, no campo semântico da volição, envolvendo desejo e vontade: “se eu quiser”, “eu quero”, “poder optar”, “pra quem prefere”.

Entendemos a escolha do emprego de verbos pertencentes a esse campo semântico como uma tentativa de estabilização do efeito de sentido posto nesta matriz de sentido: a ideia de que a escolha dos sujeitos por uma formação técnica é um ato totalmente livre, feito por uma questão de vontade e não por uma imposição social ou por uma necessidade econômica de sobrevivência.

Há uma tentativa de controle dos sentidos por meio da escolha de um determinado léxico semântico. Contudo, analisando o movimento parafrástico realizado pelos dizeres das propagandas, há um momento que, no jogo da ideologia com o inconsciente e com a história, essa tentativa de controlar os sentidos falha, revelando o funcionamento discursivo dos Esquecimentos nº1 e nº2. Este marcado pela ilusão de o sujeito ter o domínio completo das escolhas lexicais e do campo semântico daquilo que por ele é enunciado. Aquele, pela ilusão, por parte do sujeito, do apagamento da memória, tentando-se estabelecer no dito, em si mesmo, e no próprio sujeito a fonte e a finalidade dos sentidos.

Nesse movimento de paráfrase, abre-se espaço, por meio do lapso, para a instauração da metáfora discursiva que, no rito ideológico da constituição mútua dos sujeitos e dos sentidos, funciona, segundo Pêcheux (2015d, p. 160): “[...] fundamentalmente como uma perturbação que pode tomar a forma de lapso, do ato falho, do efeito poético, do witz, ou do enigma”, revelando, assim, que: “[...] que não há ritual sem falhas; enfraquecimento e brechas, ‘uma palavra por outra’ é a definição da metáfora, mas é também o ponto que o ritual se estilhaça no lapso” (PÊCHEUX, 2014c, p. 277).

No caso de nossa análise, a metáfora se estabeleceu na troca de campo semântico dos verbos utilizados em torno desta família parafrástica: Eu “quero” um curso técnico/A gente “vai poder optar”/E pra quem “prefere”/E pra quem “precisa”. O verbo da última oração escapa do domínio semântico da volição para o domínio semântico da necessidade, estabelecendo/instaurando, nesse deslizamento dos sentidos, a metáfora discursiva que estilhaça o ritual ideológico com o estabelecimento provisório do não-sentido, iniciando, assim, o processo de produção dos novos sentidos:

[...] “o sentido” é produzido no “*non-sens*” pelo deslizamento sem origem do significante, de onde a instauração do primado da metáfora sobre o sentido, mas é indispensável acrescentar imediatamente que *esse deslizamento não desaparece sem deixar traços* no sujeito-ego da “forma-sujeito” ideológica, identificada com a evidência de um sentido (PÊCHEUX, 2014c, p. 277, grifos do autor).

Ao falhar, o discurso, em tela, revela a intencionalidade da política em questão, pois a verdadeira motivação para um jovem realizar uma formação técnica não está ligada ao desejo, à vontade, mas sim à necessidade histórica de garantia das condições básicas de existência, conforme exige o modo de produção que mantém funcionando o sistema capitalista em suas crises cíclicas e/ou estruturais.

Tenta-se estabelecer o sentido de que a realização do itinerário formativo técnico com o objetivo de imediato ingresso no mercado de trabalho é uma livre escolha do indivíduo. Contudo, silencia-se aí que o jovem que “prefere” terminar o Ensino Médio e trabalhar é, na verdade, o jovem pobre pertencente à classe trabalhadora que, desde cedo, “necessita” produzir os meios necessários para garantir a própria subsistência e por isso, a análise discursiva mostra, no movimento do lapso/falha, que não é preferência por, mas sim necessidade de.

Nessa perspectiva, o lapso e o ato falho, ao produzirem o deslizamento dos sentidos, causam uma falha que desarticula, em alguma medida, o ritual ideológico

celebrado no/pelo discurso da classe dominante, abrindo/cedendo espaços, no campo histórico da luta de classes, para a produção do discurso de resistência:

O lapso e o ato falho (falhas do ritual, bloqueio da ordem ideológica) bem que poderiam ter alguma coisa de muito preciso a ver com esse ponto sempre- já aí, essa origem não-detectável da resistência e da revolta: formas de aparição fugidia de alguma coisa “de uma outra ordem” vitórias ínfimas que, no tempo de um relâmpago, colocam em xeque a ideologia dominante tirando partido de seu desequilíbrio” (PÊCHEUX, 2014c, p. 278).

Para evitar uma interpretação reducionista e psicologizante da origem do movimento de Luta/Resistência/Revolta da classe oprimida/dominada, pensamos ser importante destacar que tal movimento tem sua existência fundada na processualidade histórica dos homens e das mulheres em meio ao estado permanente de luta de classes, como fora explicitado e advertido pelo próprio Pêcheux (2014c, p. 278):

Não estamos, com isso, querendo sugerir que o lapso ou ato falho seriam, como tais, as bases históricas de constituição das ideologias dominadas; a condição real de sua disjunção em relação à ideologia dominante se encontra na luta de classes como contradição histórica motriz (um se divide em dois) e não em um mundo unificado pelo poder de um mestre.

No caso específico de nossa análise, podemos perceber, no lapso/deslizamento dos sentidos, a quebra da tentativa de univocidade e controle dos sentidos por parte do discurso do Novo Ensino Médio, pois essa deriva dos sentidos abre espaço para pensarmos que a referida proposta educacional não é para um mundo/sociedade de iguais, mas sim para uma sociedade dividida em classes antagônicas. Nessa sociedade, há pessoas que podem escolher o itinerário formativo que querem estudar, há aqueles que precisam de uma formação acadêmica aligeirada para prontamente se submeterem ao mercado de trabalho de relações precarizadas, sujeitando-se, assim, a relações de intensa exploração para a garantia de suas condições de subsistência e há ainda aqueles que, por questões impostas também por essa sociedade de classes, estão fora de qualquer processo formativo ligado à educação formal.

O deslizamento dos sentidos, realizado na troca verbal “Preferir/Necessitar”, desestabiliza a o efeito de evidência do processo ideológico, posto em movimento nas propagandas, que tentava de estabilizar a ideia de que fazer uma formação técnica seria uma escolha livre do sujeito orientado tão somente por seus desejos e gostos. Sendo assim, voltamos a fazer uma pergunta retórica: o jovem pode mesmo escolher seu futuro?

Digamos que ele pode. Porém, sua escolha está submetida aos condicionamentos sócio-históricos que tensionam sua existência. Retornamos aqui Às **glosas críticas** onde Marx critica o Prussiano, em seu artigo, ao analisar a sociedade alemã como um bloco homogêneo, negligenciando especificidades da mesma. O referido autor, ao retomar criticamente tal artigo, mostra a necessidade de explicitar o que se encontra embutido na expressão “sociedade alemã”:

Façamos o que o “prussiano” negligencia: diferenciemos as diversas categorias que foram subsumidas na expressão “sociedade alemã”: governo, burguesia, imprensa e, por fim, os próprios trabalhadores. Estas são as diversas massas de que se trata aqui. O “prussiano” subsume essas massas e as condena em massa a partir de sua excelsa perspectiva. De acordo com ele, a sociedade alemã “ainda não chegou ao pressentimento de sua ‘reforma’” (MARX, 2010, p. 29).

Nesse sentido, é necessário explicar parte do que as propagandas silenciam em seus dizeres sobre a juventude, tendo em vista que os jovens na sociedade brasileira não constituem um bloco homogêneo. Os jovens brasileiros são jovens de classes sociais distintas cujas oportunidades, possibilidades e condições de estudos variam drasticamente, a depender do grupo social ao qual o jovem esteja integrado. A insistência de as propagandas afirmarem que agora há, no Ensino Médio, uma formação técnica que possibilita o jovem terminar essa etapa educacional pronto para trabalhar aciona uma memória discursiva da educação brasileira que nos dá uma melhor compreensão teórico-analítica da materialidade discursiva de nossa pesquisa. Voltemos a Pêcheux (2015f, p. 45-46):

[...] a questão da memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

De fato, a estruturação do discurso do Novo Ensino Médio enquanto materialidade discursiva a ser lida, a ser analisada, só é possível se levarmos em conta, como já posto anteriormente, sua interdiscursividade com a memória discursiva das reformas educacionais ocorridas aqui no Brasil. Quando, na seção 4.1, por exemplo, fizemos a inscrição histórica do discurso em tela, situando suas condições de produção, destacamos que a reforma do Novo Ensino Médio não era um acontecimento isolado, mas fazia parte

de um pacote reformista, que envolvia as reformas trabalhista e previdenciária, para modernizar, segundo o discurso de Temer, as relações trabalhistas, previdenciárias e educacionais no Brasil. Nessa tentativa de inscrição histórica do discurso do Novo Ensino Médio, encontramos também um funcionamento dialético da repetição e da regularização que ativa a memória de outras reformas da educação no Brasil:

[...] a partir da década de 90, no rumo do re-ordenamento econômico, um conjunto de reformas começa a ser desenvolvido – reforma política, reforma da previdência, reforma trabalhista, reforma da educação. [...] Chama-nos a atenção o discurso modernizador atribuído às referidas reformas, bem como a forma autoritária como são impostas e o afã como são recebidas e implantadas pelas instituições oficiais, como a “maravilha curativa” para todos os males [...] (CAVALCANTE, 2007, p. 10).

Enquanto analistas do discurso, não podemos tomar o dado de uma reforma da educação que ocorreu na década de 90 do século XX e foi proposta, semelhante à reforma do Ensino Médio na segunda década do séc. XXI, dentro de um pacote de outras reformas para modernizar as relações da sociedade brasileira como uma simples coincidência ou mera semelhança com a reforma analisada por nós aqui. Temos, então, uma memória discursiva que, sendo evocada pelo discurso do Novo Ensino Médio, gera efeito de estabilização e regularidade dos sentidos.

A constante afirmação das propagandas sobre a possibilidade de escolha de um itinerário formativo técnico cuja realização habilita, segundo o projeto do Novo Ensino Médio, o jovem a entrar gloriosamente no mercado de trabalho estabelece interlocução com uma memória discursiva que desestabiliza o efeito pretendido de que a reforma está se dando por uma necessidade de modernização do modelo curricular do Ensino Médio. A necessidade não é de reformulação curricular para potencializar essa etapa de ensino, mas sim de retroceder direitos duramente adquiridos; a necessidade é de baratear os custos com essa etapa de ensino, precarizando ainda mais, por meio da retirada de disciplinas, conteúdos e repertórios socioculturais, a situação da educação pública brasileira que atende a alunos advindos das classes menos favorecidas, gerando uma interdição à arte, às literaturas, a conhecimentos lógicos, filosóficos, matemáticos, físicos, químicos etc., essenciais à formação acadêmica e humana de uma parte da juventude brasileira que irá enveredar pelo itinerário formativo de uma formação técnica sem perspectivas de continuação dos estudos em nível superior.

É nessa perspectiva que defendemos a tese de que o Novo Ensino Médio já nasce velho. Ele é o retorno de um antigo discurso que sustenta e justifica o projeto de uma educação dual no Brasil. Os dizeres postos nas propagandas, aqui analisadas, ativam uma memória discursiva que nos remete a outras reformas educacionais que, em dados momentos da história brasileira, propuseram semelhante materialidade.

O projeto do Novo Ensino Médio, como apresentado em suas propagandas, é portador de uma concepção dualista de educação como proposto na Reforma Capanema, ensejada durante o Estado Novo, e no Relatório Meira Mattos, pensando a Reforma Universitária de 68 no período da Ditadura Militar iniciada em 64.

Com o fim do Estado Novo, a Reforma Capanema propõe limites pedagógicos, a partir de um aparato legal-ideológico, para o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior:

[...] o ensino industrial [...] tem as finalidades especiais seguintes: 1. Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais. 2. Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria [...] uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade. [...] (BRASIL, 1942b, art. 4).

Enquanto que para os jovens advindos das classes sociais ligadas à elite econômica do país, destinava-se uma educação completa cujos princípios desenvolvessem, nos alunos, a capacidade de acessar a educação superior e o espírito de liderança para conduzir a massa dominada dos trabalhadores: “é finalidade do ensino secundário formar às (sic) individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade” (BRASIL, 1942, Art. 23).

O governo federal brasileiro, na reforma educacional Capanema, torna explícita, em texto de lei, sua postura classista no que diz respeito à oferta da educação formal no território nacional, tendo os filhos da elite a oferta de uma educação completa que viabilizava o ingresso nos estudos de nível superior, restando aos pobres uma formação técnica/intermediária para compor, a serviço da burguesia empresarial, os quadros produtivos da atividade industrial brasileira, com condições de trabalho cada vez mais precárias para intensificar o acúmulo do capital.

Na reforma do ensino secundário estabeleceu-se que seu objetivo era a formação das elites condutoras. Ora daí se infere que o objetivo do ensino técnico seria a formação do povo conduzido. E, de fato, esse dualismo se expressou de forma rígida, pois apenas o ensino secundário dava direito

de acesso, mediante vestibular, a todas as carreiras do ensino superior [...] (SAVIANI, 2011, p. 33).

Em síntese, a Reforma Capanema propunha, no período político do Estado Novo uma formação completa para as elites abastadas; outra intermediária, aos desafortunados. Na Ditadura Militar, iniciada em 64, o coronel Meira Mattos, coordenador da Comissão Especial para Assuntos Estudantis – responsável por pensar a Reforma Universitária de 68, propõe, então, como caminho possível, para a resolução da problemática do número de jovens fora da universidade, a “flexibilização curricular”:

[...] objetiva-se dar maior flexibilidade à composição de cursos e currículos, no propósito de reajustar a formação de nível superior às realidades do País. Quais são essas realidades? [...] a necessidade de atender a uma demanda cada vez maior, correspondente ao ritmo de crescimento populacional; o imperativo de adaptar os cursos e currículos às imposições do desenvolvimento nacional [...] (MEIRA MATTOS, 1967, p. 224).

Tal pensamento será materializado em uma proposta de formação por ciclos, “possibilitando, assim, aos estudantes de nível econômico mais modesto o acesso a um diploma superior intermediário [...] mantida a qualidade do curso” (MEIRA MATTOS, 1967, p. 226). O governo brasileiro, no período de chumbo da Ditadura Militar, coloca mais uma vez em movimento a concepção dualista da educação formal destinada à sociedade brasileira.

Existe, então, uma relação interdiscursiva entre as reformas educacionais ocorridas no Brasil no transcorrer do séc. XX e a reforma do Ensino Médio, proposta pelo governo Temer no séc. XXI. Além de as três propostas de reforma educacional apresentarem a manutenção temática de uma concepção dual da educação formal, como podemos constatar nos enunciados que seguem: 1. “uma formação completa para as elites abastadas; outra intermediária, aos desafortunados” (Reforma Capanema); 2. “possibilitando, assim, aos estudantes de nível econômico mais modesto o acesso a um diploma superior intermediário” (Relatório Meira Mattos); 3. “Para quem prefere terminar o ensino médio preparado para começar a trabalhar poderá optar por uma formação técnica” (Projeto do Novo Ensino Médio); as mesmas se dão em contextos de crises político-econômico-sociais coroadas com golpes políticos, sejam eles civil, militar, parlamentar ou mistos.

5.2.4 O conhecimento do projeto Novo Ensino Médio como única condição necessária para aceitação do projeto em questão

**SD18:** “Novo Ensino Médio: quem conhece aprova”;

**SD19:** “Quem conhece o Novo Ensino Médio aprova”.

Os dizeres da SD18 e da SD19, que se repetem em algumas propagandas, veiculam a ideia de que só não aprova o Novo Ensino Médio quem não conhece a proposta inovadora do projeto. É interessante, e até mesmo necessário, analisar essa matriz de sentido sob duas perspectivas que orbitam em torno da mesma questão: Conhecimento Sobre/Identificação Com.

A primeira perspectiva, em alguma medida, já foi discutida em outro estudo, de coautoria nossa, a convite do pesquisador Valci Melo, intitulado **“Por mais aulas de história para essa gente...”: a crença no conhecimento científico como antídoto à ideologia** (MELO; SANTOS, 2020), como também no primeiro capítulo desta pesquisa. A segunda diz respeito ao risco de uma análise discursiva apressada concluir que basta, em um processo de desvelamento, verbalizar o que fora silenciado, apontar as contradições do discurso e apresentar a memória discursiva de um projeto societário de classes, que o mesmo convoca e dialoga interdiscursivamente, para que um determinado sujeito não aprove o Novo Ensino Médio, rejeitando, assim, seus postulados.

Nesse sentido, temos a necessidade de pensar o funcionamento da ideologia, em um determinado processo discursivo, para além de uma perspectiva gnosiológica de falseamento da realidade, assumindo, com Lukács (2013, p. 467), a ideologia em sua dimensão ontológica com finalidade prático-operativa:

[...] porém, verdade ou falsidade ainda não fazem de um ponto de vista uma ideologia. Nem um ponto de vista individualmente verdadeiro ou falso, nem uma hipótese, teoria etc., científica verdadeira ou falsa constituem em si e por si só uma ideologia [...]. Eles podem se converter em ideologia só depois que tiverem se transformado em veículo teórico ou prático para enfrentar e resolver conflitos sociais, sejam estes de maior ou menor amplitude, determinantes dos destinos do mundo ou episódicos.

Não podemos, sob hipótese alguma, perder de vista essa dimensão da ideologia, pois, se o fizermos, corremos o risco, segundo Lukács (2013, p. 357), de conceber o ser humano e suas relações sociais como “[...] ‘relações essencialmente espirituais’; por essa via, a sociedade humana inteira se transforma em um produto da consciência – de feição kantiana”. Nesse sentido, entendemos que o caráter gnosiológico compõe o complexo da

ideologia, porém não diz tudo acerca de seu funcionamento no movimento contínuo das relações sociais estabelecidas pelos homens e mulheres:

[...] a ideologia é um meio da luta social, que caracteriza toda sociedade, pelo menos as da “pré-história” da humanidade. É nessas lutas que tem origem também o significado pejorativo da ideologia, que historicamente se tornou tão importante. A incompatibilidade factual das ideologias em conflito entre si assume as formas mais díspares no curso da história, podendo se manifestar como interpretação de tradições, de convicções religiosas, de teorias e métodos científicos etc., que, no entanto, constituem sempre antes de tudo meios de luta; a questão a ser decidida por eles sempre será um “o que fazer” social, e decisivo para a sua confrontação fática é o conteúdo social do “o que fazer”; os meios de fundamentação dessa pretensão de condução de práxis social permanecem meios cujo método, cuja constituição etc. sempre depende do *hic et nunc* social do tipo de luta, do tipo de “o que fazer?” contido nele (LUKÁCS, 2013, p. 465-466).

Assumindo com Lukács (2013, p. 465) a função prático-operativa da ideologia de “tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir” e considerando os efeitos causados por tal função, temos consciência de que é necessário levar em conta, em um processo teórico analítico como o realizado pela Análise de Discurso à qual nos filiamos, que a posição assumida pelos sujeitos, nos conflitos cotidianos da luta de classes, se dá a partir de suas inscrições ideológicas e não do conhecimento que se tem acerca de um determinado projeto político/societário.

Podemos, então, afirmar que o ser social assume o programa político X, em detrimento do programa político Y, não somente por conhecê-lo ou desconhecê-lo, mas também e principalmente por se identificar ou se desidentificar com o programa X ou com o programa Y.

Nesse sentido, voltando à reflexão discursiva sobre nossa matriz de sentido, não basta conhecer o Novo Ensino Médio para um determinado sujeito poder aprová-lo ou reprová-lo, pois a aceitação de um determinado projeto societário ou a resistência ao mesmo não se resume ao conhecimento que se tem sobre o projeto, suas bases teóricas, seu *modus operandi*, se o projeto engendra um engajamento progressista ou reacionário.

O conhecimento equivale a apenas um momento do processo, pois aceitação ou resistência está ligada à identificação ideológica do sujeito com o projeto em questão a partir de sua inscrição ideológica no aqui e agora de suas relações sociais no mundo do ser social.

Em uma sociedade de classes, resistir a um projeto educacional dual, a serviço da manutenção do capital em crise é identificar-se com outro modelo de sociabilidade, inscrevendo-se ideologicamente em um modelo social cujas relações não estejam submetidas à lógica de classes, castas, camadas ou estratos sociais, uma sociedade na qual não haja a dominação do capital sobre o trabalho, de um homem por outro. Por outro lado, assumir tal projeto educacional como sendo seu, é identificar-se com o modelo de sociabilidade capitalista, inscrevendo-se ideologicamente no modelo de sociedade de classes, mantido pelo capital que, por meio do Estado, naturaliza e legitima as relações sociais de dominação e exploração de um indivíduo pelo outro.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando o postulado teórico-prático de Marx (2008) que aponta para a necessidade de supor a realidade, em sua dinâmica e contradição, como princípio epistemológico para a construção de um conhecimento sólido e verdadeiro, tivemos como objetivo, neste trabalho, analisar o discurso do Novo Ensino Médio transmitido à população brasileira por meio de propagandas governamentais, exibidas nos canais abertos da grande mídia televisiva do Brasil.

Realizamos, então, nossa pesquisa, a partir da Análise do Discurso de filiação pecheutiana com interlocução teórica lukacsiana e bakhtiniana e, por isso, ancorada no materialismo histórico-dialético. A partir de nossa filiação teórica, apresentamos como primeiro resultado de nossa investida teórico-analítica que a conclusão de uma pesquisa em AD nunca está acabada, pois, a todo o momento, os sentidos sinalizam/gritam que seus efeitos sempre podem ser outros.

Depois que realizamos diversos distanciamentos e aproximações teóricas em direção ao discurso da educação dual no Brasil, percebemos que, de fato, os sentidos nos escapam e, embora, por serem históricos, por serem atravessados pela ideologia e por estarem imbricados nas relações de produção e reprodução social, não possam ser quaisquer sentidos, os sentidos sempre podem ser outros. Contudo, mesmo com as limitações im/postas pelas possíveis derivas dos sentidos e pelo funcionamento discursivo do Esquecimento nº2 de Michel Pêcheux, apresentaremos, aqui, para a construção de um possível efeito de conclusão, os principais elementos de reflexão, gestados no decorrer desta pesquisa.

A construção desta tese de doutorado foi um espaço-tempo teórico-prático para podermos pensar/experienciar a Análise do Discurso, de fato, como uma disciplina de interpretação que se constitui não como uma técnica de coleta, sistematização e análise de dados, mas sim como um referencial teórico-metodológico que nos fornece dispositivos teórico-analíticos para a realização de um programa de leitura cujo *modus operandi* é ímpar, pois é fruto de um rompimento prático-epistemológico no campo das ciências humanas e sociais.

Entendemos que a criação desse programa de leitura só foi possibilitado pelo corte teórico pecheutiano realizado no campo das ciências humanas e sociais, pois, desde o início de seu projeto teórico, Michel Pêcheux afirmava que os instrumentos de uma ciência

também precisavam ser teorizados. Nessa perspectiva, os instrumentos de análise, da AD que praticamos, são todos teorizados enquanto dispositivos teóricos de análise ou dispositivos teórico-analíticos da AD.

Tendo, então, nos aproximado do discurso do Novo Ensino Médio a partir desses dispositivos teórico-analíticos, apontamos, como resultado central de nosso estudo, que o discurso do Novo Ensino Médio não é novo, ele já nasce velho, pois é a atualização do discurso da educação dualista que endossa o projeto burguês para manutenção da sociedade de classes no Brasil. Esse antigo discurso do Novo Ensino Médio ativa, então, uma memória discursiva que nos remete a outras reformas educacionais que, em dados momentos da história brasileira, propuseram semelhante materialidade.

Sendo assim, o discurso, em tela, constitui-se essencialmente como um discurso político que, se inscrevendo ideologicamente no modo de produção capitalista, tenta silenciar e harmonizar a luta de classes para manutenção do *status quo* do capital no Brasil, funcionando, dessa forma, como uma estratégia política das elites econômicas brasileiras para preservação do modelo de sociabilidade burguesa com a crescente exploração do trabalho pelo capital, do proletariado pela burguesia industrial/empresarial.

Nessa perspectiva, o projeto educacional do Novo Ensino Médio, enquanto discurso político, é um componente do projeto societário do Capital que garante às elites uma educação plena com fins à educação superior, em suas carreiras de maior rentabilidade e prestígio social, em detrimento de uma formação aligeirada voltada ao mercado de trabalho em seus setores de maior precariedade das relações trabalhistas, para os filhos da classe trabalhadora, garantindo, assim, o *status quo* de dominação e submissão entre as classes/grupos sociais que compõem a sociedade brasileira.

Esse dado é considerado por nós uma das possíveis chaves interpretativas para se entender as péssimas condições de trabalho e estudo existentes nas redes estaduais de educação pública que, a grosso modo, ofertam a educação formal gratuita para os alunos pobres cujos pais não podem pagar por melhores condições de estudo em instituições privadas.

Entendemos que há exceções, a exemplo dos Institutos Federais, de algumas escolas pilotos das redes estaduais ou escolas de aplicação ligadas a Universidades Federais que ofertam melhores condições de trabalho e estudo para professores e alunos. Contudo, para tratar especificamente disso, seria necessária a realização de outra pesquisa. No geral, as condições de trabalho e estudo das redes estaduais de ensino público são

precárias, marcadas por salas de aula abafadas, sem condicionadores de ar ou mesmo ventiladoras; número elevado de alunos por turma, de cinquenta a sessenta alunos em cada sala e isso, a depender da série, gera transtornos e danos irreparáveis à formação discente e à prática docente.

Entretanto, em uma tentativa de dissimular a realidade, o governo federal apresenta, nas propagandas, escolas equipadas com recursos tecnológicos, laboratórios, bibliotecas climatizadas, estruturas físicas modernas que são acompanhadas da afirmação de que o projeto educacional do Novo Ensino Médio é baseado na experiência de países que tratam a educação como uma prioridade.

Esta é, pois, a forma de o governo brasileiro tratar a educação como prioridade: flexibilizar o currículo do Ensino Médio e diminuir sua carga-horária obrigatória a ser cursada pelos estudantes. Tratar a educação como prioridade, na perspectiva da política educacional dualista do Brasil, nada tem a ver com melhorar as estruturas das escolas, diminuir a carga horária docente em sala de aula, aprimorando, assim, as condições de trabalho e estudo. A política educacional do Novo Ensino Médio funciona, então, como um simulacro modernizador no qual se atualiza a memória de que ser professor/professora é uma questão de amor familiar ou mesmo de devoção religiosa/sacerdotal.

Dessa tentativa do governo de simular uma novidade que não se sustentava na realidade educacional do Brasil, concluímos que o Estado brasileiro, por meio do discurso do Novo Ensino Médio, construiu uma “retórica da opressão”, que buscava incansavelmente silenciar todos esses elementos do real da história da educação dual no Brasil. Contudo, entendendo com Orlandi (2007, p. 85), que “[...] à ‘retórica da opressão’ – que se exerce pelo silenciamento de certos sentidos – responde a ‘retórica da resistência’, fazendo esse silêncio significar de outros modos”, construímos, nesta pesquisa, uma retórica de resistência. Resistência ao projeto educacional de educação dual que é uma constante na história educacional brasileira marcada desde sua gênese pela luta de classes.

Nos encaminhamentos de seu projeto teórico, Pêcheux (2014c, p. 281) nos deixou dois grandes ensinamentos para compor uma retórica da resistência no âmbito dos estudos discursivos: [1] “não há dominação sem resistência [...] que significa que é preciso ‘ousar se revoltar’”. [2] “ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja [...], isto é, é preciso ‘ousar pensar por si mesmo’”. Analisando os direcionamentos da reforma do Novo Ensino Médio, reafirmamos a urgência de resistirmos, ousando pensar por nós mesmos em uma perspectiva de classe.

Em uma sociedade de classes, resistir a um projeto educacional dual, a serviço da manutenção do capital em crise é identificar-se com outro modelo de sociabilidade, inscrevendo-se ideologicamente em um modelo social cujas relações não estejam submetidas à lógica de classes, castas, camadas ou estratos sociais, uma sociedade na qual não haja a dominação do capital sobre o trabalho, de um homem por outro. Por outro lado, assumir tal projeto educacional como sendo seu, é identificar-se com o modelo de sociabilidade capitalista, inscrevendo-se ideologicamente no modelo de sociedade de classes, mantido pelo capital que, por meio do Estado, naturaliza e legitima as relações sociais de dominação e exploração de um indivíduo pelo outro.

Foi nesse processo de identificação ideológica com um sistema opressor de colonização que, conscientemente ou não, no projeto educacional do Padre Manoel da Nóbrega, os jesuítas selaram a intencionalidade da educação formal brasileira a serviço de um projeto societário classista de exploração e expropriação. Aquele primeiro plano de Instrução dos jesuítas instituiu-se como um acontecimento histórico-discursivo que vai desdobrar-se constantemente, por meio de leis e decretos, na história educacional brasileira, como uma memória que se atualiza e nos assombra cotidianamente.

Ao nos ocuparmos sobre o discurso do Novo Ensino Médio, enquanto atualização do discurso da educação dual no Brasil, notamos a atualidade e a vitalidade da teoria pecheutiana, no âmbito teórico-prático dos estudos discursivos. Nesse sentido, podemos destacar que a relação teórica estabelecida, aqui no Brasil, com a teoria pecheutiana não é caracterizada, sob nenhum aspecto, por uma relação colonial de subserviência intelectual, nem mesmo configura uma relação dogmática de adoração a um pai fundador. A relação teórica realizada, neste território, com Michel Pêcheux é de autonomia intelectual, de atualização de uma perspectiva teórica e de reconhecimento da atualidade de um deslocamento teórico para se pensar a língua, o sujeito, a história e a ideologia.

Buscamos, então, demonstrar como essa relação teórica de autonomia, atualização e revitalização da teoria pecheutiana acontece na Universidade Federal de Alagoas por meio do trabalho árduo de vários pesquisadores do GEDON, Grupo de Estudos em Discurso e Ontologia, ligado ao Programa de Pós-Graduação de Letras e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, que, estabelecendo interlocução teórica com Bakhtin e Lukács, buscam outras possibilidades teóricas para se pensar o sujeito e o discurso atravessados pela ideologia, pelo social e pela história.

Essa interlocução teórica traz elementos significativos para pensarmos questões referentes à língua e ao sujeito no cenário de crise do capital que domina a realidade social do Brasil rumo à solidificação da barbárie social ao passo que se dissemina a ideologia neoliberal por meio de discursos que convocam um sujeito forte, criativo, empreendedor cujas ações não se submetem a nenhum tipo de condicionamento.

Nesse sentido, nunca é demais afirmar que os sujeitos reais são históricos e, por isso, ao mesmo tempo em que são livres para intervir na processualidade do fazer histórico, são afetados por toda sorte de condicionamentos sejam eles sociais, econômicos ou culturais.

Esse foi um dos motivos de utilizarmos o poema *Morte Vida Severina* como epígrafe deste trabalho. Severino, logo ao se apresentar, revela que sua identidade/sua forma sujeito é afetada pela religião; pelo fator político/histórico/econômico do coronelismo, tendo como base a injusta divisão de terras no Brasil a partir das capitânicas hereditárias e sesmarias; pelas características naturais/geográficas da serra magra e ossuda que ele vivia; etc.

Trabalhando com os dispositivos teórico-analíticos da AD, pudemos entender que o discurso da educação dual funciona como um mecanismo de controle social para o acesso das massas à educação formal a partir da classe econômica de cada sujeito, tendo como consequência direta a manutenção e sedimentação do projeto societário de classes antagônicas neste país.

Analisar esse processo discursivo, levando em conta a memória, os esquecimentos, o silenciamento, as condições de produção etc., fez-nos perceber que estamos em meio à processualidade do fazer histórico no qual, como apontava Marx (2011, p. 25), fazemos a história, mas não podemos escolher “[...] as circunstâncias sob as quais ela é feita”.

Todavia, o fato mais importante é que nós fazemos a história e, sendo a história da humanidade, como apresentado por Marx e Engels (2007, p. 40), a “história da luta de classes,” nela podemos resistir, pois, conforme aponta Pêcheux (2014c, p. 281): “não há dominação sem resistência”.

Por isso, resistamos como a comunidade do Arraial de Canudos resistiu! Resistamos como resistiu o movimento estudantil, em 1968, às imposições da ditadura militar! Resistamos como resistiram os estudantes que ocuparam as escolas em resposta ao golpe jurídico-parlamentar de Temer! Resistamos!

## REFERÊNCIAS

- AUTHIER- REVUZ, Jacqueline. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. Tradução: Maria Onice Payer. In: ORLANDI, Eni Puccinelle (org.) **Gestos de Leitura: da história no discurso**. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.
- BAKHTIN. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail/ Volóchinov. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Vara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BARRETO, Lima. **Os Bruzundangas**. Curitiba: Positivo, 2005.
- BASTOS, Maria Helena (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Tradução: Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de abril de 1942a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 14 nov. 2020.
- BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 de fevereiro de 1942b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 dá outras providência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 14 nov. de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base **Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.
- BUBER, Martin. **EU e TU**. Tradução: Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira**: o simulacro de um discurso modernizador. Maceió: Edufal, 2007.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. A análise do discurso e sua interface com o materialismo histórico. In: ZANDWAIS, Ana (org.). **História das ideias: diálogos entre linguagem, cultura e história**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2012.

CAVALCANTE, Maria do Socorro de Oliveira; MACHADO, Fabiano Duarte. A ideologia em Lukács: contribuições para o estudo do discurso. In: Cavalcante, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Linguagem, discurso e ideologia: a materialidade dos sentidos**. Maceió: EDUFAL, 2017.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. Tradução: Cristina de campos Velho birk et al. São Carlos: Edufscar, 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões** (Campanha de Canudos). Porto Alegre: L & PM, 2019.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro et al. 2. ed. São Paulo: Abril cultural, 1983.

FRANÇA, Antônio Queiroz de; RINARÉ, Rouxinol. **Antônio Conselheiro e a Guerra de Canudos**. Série Heróis e mitos brasileiros. Fortaleza: Tupynanquim editora, 2006. (Vol. III).

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Os desafios de fazer avançar a análise do discurso no Brasil com singularidade e liberdade. **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 135-143, jul./dez. 2008.

FLORENCIO, Ana Maria Gama et al. **Análise do Discurso: fundamentos e práticas**. Maceió: Edufal, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com MAQUIAVEL** – as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Tradução: Dário Canali. 11. ed. Porto Alegre: L & PM Editores, 1986.

HAROCHE, Claudine; PÊCHEUX, Michel. HENRY, Paul. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. Tradução: Roberto Baronas e Fábio montanheiro. **Linguasagem**, São Carlos, 3. ed. out-nov, 2008. Disponível em: <http://www.ufscar.br/linguasagem/edicao03/traducao.php>. Acesso em: 13 nov. 2020.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux. Tradução: Tradução: Bethania S. Mariani. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014.

HERBERT, Thomas. Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social. Tradução: Maria Vieira da Silva e Laura A. Perrela Parisi. In: PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por: Eni pulccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

JAKOBSON, Roman. A linguagem comum dos linguistas e dos antropólogos. Tradução: Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. In: JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2010a.

JAKOBSON, Roman. Linguística e poética. Tradução: Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. In: JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2010b.

KIERKEGAARD, Soren Aabye. **Diário de um sedutor; Temor e tremor; O desespero humano**. Tradução: Carlos Grifo, Maria José Marinho e Adolfo Casais Monteiro. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educ. Soc.**, Campinas, ano XXI, n. 70, abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução: Nélcio Schneider et al. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAGALHÃES, Belmira. O sujeito do discurso: um diálogo possível e necessário. Linguagem em (Dis)curso, **Tubarão**, v. 3, Número Especial, p. 73-90, 2003. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/247](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/247). Acesso: 15 jun. 2017.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do Discurso**: (Re) ler Michel Pêcheux hoje. Tradução: Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes Editora, 2017.

MARX, Karl. Marx sobre Feuerbach (1845) [Com alterações de Engels, 1888]. Tradução: Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. Tradução: Zur Kritik der hegelschen Rechtsphilosophie 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosófico**. Tradução: Jesus Ranieri São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução: Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Glosas Críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”**: de um prussiano. Tradução: Ivo Tonet São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858 - esboços da crítica da economia. Tradução: Mario Duayer e Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011a.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução: Nélío Schneider São Paulo: Boitempo, 2011b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução: Rubens Enderle, Nélío Schneider e Luciano Cavini Martorano São Paulo: Boitempo, 2007a.

MARX; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Tradução: Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 2007b

MARX; ENGELS, Friedrich. **Luta de classes na Alemanha**. Tradução de Nélío Schneider São Paulo: Boitempo, 2010.

MEIRA MATTOS, Carlos de. **Relatório**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967.

MELO, Valci. O ensino de sociologia perante a dualidade histórica do ensino médio brasileiro. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v.15, n.2, p.539-566, mai./jun., 2020. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/7396/4655>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MELO, Valci; SANTOS, Lavoisier Almeida dos. **“Por mais aulas de história para essa gente...”**: a crença no conhecimento científico como antídoto à ideologia. In: SEMANA INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 4, 2018, Maceió. Anais [...] Maceió, Ufal, 2018. p. 1-15.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida Severina**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005

MÉSZÁROS, István. Como poderia o Estado fenecer. Tradução de Paulo Cezar castanheira e Sérgio Lessa In: MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo et al 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2011b

MÉSZÁROS, István. **O século XXI**: socialismo ou barbárie? Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2012.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Tradução: Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina 2005.

NARZETTI, Claudiana Nair Pothin. **A formação do Projeto Teórico de Michel Pêcheux**: de uma teoria geral das ideologias à análise do discurso. 2008. 190f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução: Mário da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas de Silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Edit. Da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto**: Formulação e Circulação dos Sentidos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. **Introdução à ciência das linguagem – Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes editores, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Ler Michel Pêcheux hoje. In: **Análise do Discurso: Michel Pêcheux**. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso: fato, dado, exterioridade In.: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Maio de 68: Os Silêncios da Memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da Memória**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULO NETTO, José. Capitalismo e barbárie contemporânea. **Argumentum**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 202-222, 2012. DOI: 10.18315/argumentum.v4i1.2028. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/2028>. Acesso em: 30 out. 2020.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). Tradução: Bethania S. Mariani. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2014a.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014b.

PÊCHEUX, Michel. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. In: PÊCHEUX, Michel.

**Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014c.

PÊCHEUX, Michel. Uma teoria científica da propaganda? Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. In: PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014d.

PÊCHEUX, Michel. As Ciências Humanas e o “Momento Atual”. Tradução: Bethania Mariani. In: PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso:** Michel Pêcheux. Textos escolhidos por: Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015a.

PÊCHEUX, Michel. Foi “propaganda” mesmo que você disse? Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. In: PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso:** Michel Pêcheux. Textos escolhidos por: Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015b.

PÊCHEUX, Michel. Especificidade de uma disciplina de interpretação (A Análise de Discurso na França). Tradução: Solange Leda Gallo. In: PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso:** Michel Pêcheux. Textos escolhidos por: Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015c.

PÊCHEUX, Michel. Metáfora e Interdiscurso. In: PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso:** Michel Pêcheux. Textos escolhidos por: Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015d.

PÊCHEUX, Michel. Leitura e Memória: Projeto de Pesquisa. In: PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso:** Michel Pêcheux. Textos escolhidos por: Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015e.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. Tradução: José Horta Nunes. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da Memória.** 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015f.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). Tradução: Péricles Cunha. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2014.

PIMENTEL, Edilene. **Uma “Nova questão social”? Raízes materiais e humano - sociais do pauperismo de ontem e de hoje.** 2. ed. São Paulo: Instituto Luckács, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. O Ensino Médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005 (Vol. 3).

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. O ESTRUTURALISMO. In: REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia:** do romantismo até nossos dias. São Paulo: Paulus, 1991. (Vol. 3).

SANTOS, Lavoisier Almeida dos. **A ideologia ufanista do governo ditatorial de Médici: em uma perspectiva marxista.** São Paulo: Biblioteca 24x7, 2009.

SANTOS, Lavoisier Almeida dos. **Reforma Universitária e flexibilização curricular: uma análise do REUNI no agreste alagoano.** 2016. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2016b.

SANTOS, Lavoisier Almeida dos. “Vocês falando de Enem e a gente querendo fazer neném”: uma tentativa de compreender como jovens do interior sergipano significam e se apropriam da universidade ao final do curso de Ensino Médio. **Humanidades e inovação**, v. 6, n. 14, p. 319-332, set. de 2019.

SANTOS, Valci Melo Silva dos. **Ensino de Sociologia no Sertão Alagoano: o discurso oficial e a concepção dos professores.** 2016. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2016b.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo.** Tradução: Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Forte e Bento Prado Júnior. 3. ed. São Paulo: Nova cultural, 1987.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral.** Tradução: Antônio Chelin et al. 28. ed. São Pulo: Cultrix, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. **Discurso, velhice e classes sociais: a dinâmica contraditória do dizer agitando as filiações de sentido na processualidade histórica.** Maceió: EDUFAL, 2007.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. O analista do discurso e a práxis sócio-histórica: um gesto de interpretação materialista e dialético. **Conexão Letras**, Maceió, v. 9, n. 12, p. 37-50, 2014.

SILVA, Sóstenes Ericson Vicente da. Agronegócio e agricultura familiar: a desfaçatez do Estado e a insustentabilidade do discurso do capital. 2014. 192f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística: Linguística) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2014.

TEMER, Michel. **12-05-2016 - Discurso do Presidente da República, Michel Temer, durante cerimônia de posse dos novos ministros de Estado** - Palácio do Planalto, 2016a. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/michel-temer/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-posse-dos-novos-ministros-de-estado-palacio-do-planalto>. Acesso em: 20 jan. 2018.

TEMER, Michel. **Pronunciamento do Senhor do Presidente da República, Michel Temer, em cadeia de rádio e televisão**. Planalto: Brasília, 2016b. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/discursos/discursos-do-presidente-da-republica/pronunciamento-do-senhor-do-presidente-da-republica-michel-temer-em-cadeia-de-radio-e-televisao>. Acesso em: 20 jan. 2018.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Século XIX. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005 (Vol. 2).

ZANDWAIS, Ana. Possíveis leituras de “Foi propaganda mesmo que você disse?” de Michel Pêcheux. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 14, n. 22, p. 67-79, jul-dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/98121>. Acesso em: 14 nov. de 2020.

ZANDWAIS, Ana. Contribuições de teorias de vertente marxista para os estudos da linguagem. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 9, n. 12, p. 51-63, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55121/33521>. Acesso em: 14 nov. de 2020.