

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Letras

Dissertação

O DISCURSO SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO:
uma análise da divulgação governamental

Aline Reinhardt da Silveira

Pelotas, RS

2018

O discurso sobre a reforma do Ensino Médio:
uma análise da divulgação governamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ercília Ana Cazarin

Pelotas, 2018

Aline Reinhardt da Silveira
O discurso sobre a reforma do Ensino Médio: uma análise da divulgação governamental

**Dissertação aprovada, como requisito parcial,
para obtenção do grau de Mestre em Letras,
Programa de Pós-Graduação em Letras,
Universidade Católica de Pelotas.**

Data da Defesa:

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Ercília Ana Cazarin – UCPel – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Aracy Graça Ernst – UCPel

Prof^a. Dr^a. Carolina Fernandes - Unipampa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587d Silveira, Aline Reinhardt
O discurso sobre a reforma do ensino médio: uma análise da divulgação governamental. / Aline Reinhardt Silveira. – Pelotas: UCPEL, 2018.

133 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, Mestrado em Letras, Pelotas, BR-RS, 2018. Orientadora: Ercília Ana Cazarin.

1.análise do discurso. 2. discurso de divulgação governamental. 3. reforma do ensino médio. 4. câmara de eco. 5. língua de vento. I. Cazarin, Ercília Ana, or. II. Título.

CDD 401.41

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Cristiane de Freitas Chim CRB 10/1233

*Ao Tulon, companheiro de todas as horas,
dedicação sem medida.*

*A minha mãe, Sandra, meu pai, Antônio, e a
meus avós, Delmar e Nedi, que me ensinaram
a ousar pensar.*

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, aos meus avós e ao meu pai, que me permitiram crescer em ambientes cheios de criticidade e heterogeneidade de opiniões, e pelo incentivo à curiosidade e à leitura desde sempre.

A eles, a minhas irmãs, e a toda a minha família, de sangue ou de coração, agradeço pelo apoio, incentivo e amor constitutivos de toda essa jornada.

Ao Tulon, pelo incentivo e carinho essenciais para que esse projeto se materializasse, pela dedicação incansável e cotidiana, pelo apoio que torna tudo possível.

À professora Ercília, pela orientação precisa e carinhosa, pela amizade e pela aprendizagem que me proporcionou, e por ter despertado em mim a paixão pela AD. Jamais saberei agradecer o suficiente a sorte de tê-la encontrado e com ela poder conviver.

Às amigas e aos amigos, os de toda uma vida e os conquistados nos anos de mestrado, os que moram bem perto e os que, mesmo distantes geograficamente, sempre se fizeram presentes: sou grata pelo convívio, o cuidado e o incentivo de muitos anos fundamentais nessa caminhada.

Às professoras e colegas do PPGL, pela acolhida generosa e os ensinamentos valiosos.

À Universidade Federal do Pampa, pelo apoio institucional concedido.

A minha Katara, pela companhia e o aconchego.

*[...] se a uva é feita de vinho, talvez a gente seja
as palavras que contam o que a gente é.*

Eduardo Galeano

RESUMO

Com filiação na Análise de Discurso pecheuxtiana, a dissertação trata do funcionamento do discurso de divulgação governamental sobre a reforma do Ensino Médio. O arquivo e também o *corpus* foram constituídos a partir da seção “Notícias” do portal do Ministério da Educação (MEC). O período compreendido pela análise tem início em 12 de maio de 2016, quando da tomada do poder pelo governo de Michel Temer, e vai até o contexto de promulgação da Medida Provisória que instituiu a referida reforma, em setembro do mesmo ano. A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro, são apresentadas noções essenciais para uma análise em AD, tais como sujeito, sentido e interpretação. No segundo, são abordadas as condições de produção do discurso em análise. O terceiro capítulo trata do discurso de divulgação governamental (DDG), bem como da construção do dispositivo analítico. O quarto capítulo ocupa-se com a análise, empreendendo um movimento teórico-analítico. Esse capítulo está formado por cinco gestos de análise, metodologicamente definidos de forma a contemplar os objetivos específicos. Nesse capítulo, parte-se de uma aproximação do jornalismo com a análise do discurso; examina-se o funcionamento: (i) da repetibilidade; (ii) da exterioridade; (iii) do silenciamento. A partir dessas análises, foi possível chegar a formular a noção de câmara de eco, bem como entender o funcionamento desse discurso enquanto propaganda e, por conseguinte, constituir-se como uma língua de vento. Tal metáfora, em AD, descreve o uso da linguagem para a circulação de mensagens que sirvam à propaganda de Estado, constituídas pelo apelo emocional e caracterizadas pela efemeridade das informações que veiculam – quando assim o fazem.

Palavras-chave: Análise de Discurso; discurso de divulgação governamental; reforma do Ensino Médio; câmara de eco; língua de vento

ABSTRACT

This dissertation deals with the governmental divulgation discourse of the secondary educational system reform in Brazil. To do so, it is affiliated with Pêcheux's Discourse Analysis Theory (AD). Both Archive and *corpus* were compiled over the "News" section from the Ministry for Education website. The period comprehended by the analysis spans from May 12th, 2016, date of Michel Temer's taken of government, to the publication of the decree that establishes the reform, in September of the same year. This dissertation is organized in four chapters. The first presents essential notions to an AD analyses, such as subject, meaning and interpretation. The second discusses our analyzed discourse's production conditions. The third chapter approaches the governmental divulgation discourse, as well as the analytical dispositive construction. The fourth chapter is dedicated to the analysis, by developing a theoretical-analytical gesture. This latter chapter is composed by five analytical gestures, methodologically defined to reckon its specific objectives. This chapter departs from an approximation between journalism and Discourse Analyses. The functioning of: (i) the repeatability, (ii) the exteriority, (iii) the silencing are examined. From this analysis, it was possible to formulate the notion of an echo chamber, as well to comprehend this discourse functioning while propaganda and, therefore, to be constituted as a 'langue du vent'. Such metaphor, translated as language of wind, describes, in AD, a language use specific to propaganda messages circulation, messages constituted by an emotional appeal and characterized by the ephemerality of the information it publicize.

Key-words: Discourse Analyses; governmental divulgation discourse; secondary educational system reform; echo chamber; 'langue du vent'

Lista de Figuras

Figura 1: Sequência Discursiva 1 (SD 01)	43
Figura 2: Novo Ensino Médio	75

Lista de Quadros

Quadro 1 – Mensagens-chave para suporte a assessorados	53
Quadro 2 – Argumentos centrais observados nas matérias que compõem o arquivo.	55

Sumário

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	8
1 DISPOSITIVO TEÓRICO DA ANÁLISE DE DISCURSO	13
1.1 Considerações sobre a teoria da Análise de Discurso	14
1.2 Sujeito, sentido e interpretação	15
2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	21
2.1 De assessoria de imprensa a jornalismo institucional: um breve histórico	24
2.2 Destituição da presidente e a tomada de poder pelo “Governo Temer”	31
3 DISCURSO DE DIVULGAÇÃO GOVERNAMENTAL	35
3.1 O jornalismo como modalidade do <i>discurso sobre</i>	37
3.2 A construção do dispositivo analítico	39
4 FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DA DIVULGAÇÃO GOVERNAMENTAL SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: GESTOS DE ANÁLISE	42
4.1 Aproximando o jornalismo da AD: um exercício de análise	42
4.2 Regime de repetibilidade	52
4.3 A exterioridade em funcionamento no discurso de divulgação governamental	62
4.4 Silêncio e silenciamento	68
4.5 Reforma do Ensino Médio x Novo Ensino Médio	75
EFEITO DE FECHAMENTO	80
REFERÊNCIAS	83
ANEXO A	88
ANEXO B	90
ANEXO C	92
ANEXO D	94
ANEXO E	96
ANEXO F	98
ANEXO G	100
ANEXO H	102
ANEXO I	105
ANEXO J	107
ANEXO K	108
ANEXO L	111
ANEXO M	113
ANEXO N	114
ANEXO O	116

ANEXO P.....	120
ANEXO Q.....	122
ANEXO R.....	124
ANEXO S.....	125
ANEXO T.....	127

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A mudança abrupta de governo no Brasil após o processo de afastamento e deposição da presidente Dilma Rousseff trouxe, a partir de 2016, uma profusão de comunicados governamentais os quais buscam apresentar medidas que o governo de Michel Temer pretende implantar por meio de uma série de reformas em diferentes áreas. Dentre elas, educação, trabalhista, previdência social, todas com potencial de impacto tanto em curto, quanto em longo prazo na realidade brasileira. Em meio à diversidade de pronunciamentos, campanhas e outras ações de comunicação apresentadas por essa gestão, a maneira como o governo colocou em pauta a primeira dessas reformas causou-me certa inquietação. Diante disso, tomei como interesse de trabalho um recorte do universo que abarca a denominada comunicação governamental: matérias publicadas em *site* institucional sobre a reforma do Ensino Médio.

O interesse de pesquisa vem motivado por minha trajetória profissional, jornalista, servidora pública de uma universidade federal, e emerge a partir de uma inquietação com as práticas e as reflexões necessárias ao exercício da profissão de jornalista dentro de uma instituição governamental, em secretarias de comunicação ou em atividade comumente conhecida como assessoria de imprensa. Encontrei, ao ingressar no curso de mestrado, na Análise de Discurso o caminho para tentar compreender¹ a dinâmica desse processo e tentar contribuir para o entendimento dessa sub-área da Comunicação Social a partir de uma perspectiva discursiva, tendo em mente a busca constante ao objetivo maior do serviço público: servir ao público.

O campo de atuação profissional congrega parcela significativa dos jornalistas brasileiros. Segundo dados do relatório Perfil dos Jornalistas Brasileiros (UFSC/FENAJ, 2013), atuavam fora da mídia 40% dos profissionais pesquisados, em atividades como assessoria de imprensa ou outras ações análogas que utilizam conhecimento jornalístico, e um terço dessa parcela atuava em órgãos ou empresas públicos. Mesmo que caracterizada por desempenhar seu papel nos bastidores, a área merece relevância e estudo uma vez que atua de forma significativa no Brasil na construção das coberturas e publicações jornalísticas. Alcança o público final tanto de forma indireta, por meio de seu papel como intermediário entre

¹Em obra introdutória sobre a Análise de Discurso, Eni P. Orlandi (2015) dá especial atenção à noção da compreensão, à qual chega o analista ao interpretar os resultados da análise de texto à luz da teoria do discurso (e não a interpretação do texto em si). “Por isso podemos dizer que o analista tem como finalidade compreender o processo de produção de sentidos instalado por uma materialidade discurso” (ORLANDI, 2015, p.30).

instituições e grande mídia, quanto de forma mais direta, por meio de publicações e canais de comunicação próprios, como portais de Internet e outras formas de distribuição direta de conteúdo.

Mais especificamente, o material que compõe o trabalho de dissertação merece atenção diante de um momento político nacional que talvez se possa classificar como de ruptura ou como acontecimento histórico, no qual sentidos são (re)tomados e (re)significados. No governo de Michel Temer, sai o lema "Pátria Educadora"², utilizado a partir do segundo mandato de Dilma Rousseff, entra o *slogan* "Ordem e Progresso". Compreendo essa substituição como um indício, como uma das marcas do processo de mudança em curso no Brasil. A série de *slogans* que marcaram as presidências do Partido dos Trabalhadores ("Brasil: um País de todos", de Lula, e, de Dilma, "País rico é País sem Pobreza" e "Pátria Educadora") relacionavam-se – a partir de um primeiro olhar, na linearidade que se relaciona ao eixo da formulação – com inclusão social, erradicação da miséria e da pobreza e, por fim, a educação. Essa série foi substituída por um *slogan* que recupera o lema presente em um símbolo nacional, com sua formulação originalmente enraizada no positivismo e nos ideais que constituíram a Primeira República Brasileira.

A mudança de *slogan* é uma entre tantas marcas de uma mudança de governo. Essas frases que pretendem resumir o principal objetivo de uma gestão são costumeiramente apresentadas quando há uma mudança de governo, mesmo nos casos em que se observa alinhamento ou continuidade entre o período gestor que termina e o período que se inicia. Em um momento de ruptura, como foi o processo de *impeachment* de Dilma e ascensão à presidência por Temer, a marca da mudança de *slogan* acentua-se e mostra-se sintomática da mudança em curso. Ao lado dessa peça, outras instâncias da comunicação também costumam passar por mudanças, acompanhando as alterações de rumo advindas da troca de gestão.

Entretanto, mesmo diante da troca de governantes, o aparato comunicacional governamental nunca para. Ajusta-se o rumo, muitas vezes, mudam-se os atores, mas o trabalho de divulgação e cobertura dos atos do governo logo é retomado, se é que chega a ser interrompido. E é o resultado desse trabalho de divulgação e cobertura institucional que me interessa, que me inquieta, que me faz querer compreender como funciona discursivamente essa ação de divulgação e cobertura dos chamados fatos, a partir da óptica da comunicação

² A citação ao lema "Pátria Educadora", aqui, cabe como exemplo da substituição de uma formulação anterior pelo lema "Ordem e Progresso", que busca retomar a formulação presente na bandeira do Brasil. Não significa que o primeiro *slogan* deva ser considerado tal qual está formulado linearmente, e sim que não nos aprofundaremos neste trabalho a respeito do processo discursivo a partir do qual o *slogan* do governo Dilma foi produzido.

institucional.

Meu interesse, para esta dissertação, recai especificamente sobre as peças de comunicação produzidas pela área de jornalismo institucional do governo federal a respeito da reforma do Ensino Médio – a primeira da série de reformas que o governo Temer busca implementar em diferentes áreas sociais brasileira se as quais podem ser consideradas uma das marcas dessa presidência. É a partir desse material empírico, sob a tutela da filiação em Análise de Discurso pecheuxtiana, e com o olhar de quem atua no jornalismo institucional e em assessoria de imprensa, que busco compreender o funcionamento discursivo engendrado pelo aparato jornalístico institucional, considerando sempre o entendimento de ser esse um serviço público e de interesse público por excelência e prioridade.

Para chegar a um *corpus* discursivo representativo do discurso de divulgação governamental (DDG), compus o arquivo de matérias publicadas na seção *Notícias* do portal do MEC a respeito da reforma do Ensino Médio publicadas no período entre a posse de Michel Temer como presidente da República, em maio de 2016, e o contexto da promulgação da Medida Provisória que institui a implantação da reforma, em setembro do mesmo ano. Ao todo, compõem o arquivo vinte matérias datadas entre 6 de junho e 27 de setembro de 2016.

Submeter o material em questão, ou seja, relacionado às políticas públicas de educação, à Análise de Discurso de filiação pecheuxtiana – teoria que compreende a interpelação ideológica e o atravessamento do inconsciente dos sujeitos, ao produzir e fazer circular discursos –, permite desfazer as evidências apresentadas ao nível da formulação pelos produtos de comunicação social desenvolvidos no âmbito institucional. Isso normalmente é feito em favor da aprovação (tanto formalmente, pelas casas legislativas, quanto informalmente, pelo que se convencionou chamar comumente de “opinião pública”) das medidas que poderão afetar a organização, a qualidade e o acesso à educação em sentido amplo para todos os brasileiros. Entendo que empreender tal análise permitirá ampliar e aprofundar a compreensão de questões ideológicas que constituem o discurso sobre acontecimentos que afetam as oportunidades de desenvolvimento da população de um país por meio da educação; questões ideológicas que subjazem, embasam e levam a cabo as próprias ações políticas.

Além de lançar luz à questão, ousou pensar que essa compreensão, ao levar em conta o fazer diário dos jornalistas que trabalham nas assessorias, secretarias, departamentos e diretorias de comunicação institucional, possa contribuir para um melhor entendimento do ofício do jornalismo institucional no serviço público e suas práticas, tão específicas do Brasil; contribuir também para que, ao tentar afastar em certa medida o véu do assujeitamento

ideológico ao qual o sujeito é submetido, possamos, nós, jornalistas institucionais, ser menos ingênuos aos processos que nos determinam. Talvez contribuir para que possamos, no serviço público, efetivamente servir ao público.

Ao longo do trabalho e por meio das análises realizadas, três questões abrangentes norteiam a análise: (1) como esse discurso funciona (“utilizando” quais mecanismos discursivos) na produção de efeitos de sentido; (2) o que é silenciado nesse discurso, e (3) quais são as relações de força materializadas por esse discurso e como podemos, discursivamente, percebê-las/apontá-las. São essas questões que me levam ao objetivo central: compreender o funcionamento do discurso de divulgação governamental (DDG) sobre a reforma do Ensino Médio, em especial a partir da reflexão de sua relação com o jornalismo, bem como os efeitos de sentido que a partir desse discurso se produzem.

Procurando dar conta de tal intento, destaco os seguintes objetivos específicos: (a) entender a possível aproximação do jornalismo com a AD; (b) entender como funciona e produz sentido a repetibilidade nesse conjunto de publicações; (c) analisar o funcionamento da exterioridade nesse discurso; (d) compreender diferentes formas de silenciamento nesse discurso, e, por último, (e) estabelecer a relação do discurso de divulgação governamental com a língua de vento nos moldes trabalhados em AD.

O presente trabalho é organizado em quatro capítulos – buscando, sempre que possível, realizar o trançamento entre teoria e análise, duas instâncias essenciais da Análise de Discurso, em um movimento pendular, em que uma faz avançar a outra e vice-versa. Tendo isso em mente, um primeiro capítulo situa o trabalho a partir de sua filiação em AD, apresentando considerações sobre o dispositivo teórico, tratando de noções da AD como sujeito, sentido e interpretação.

Um segundo capítulo apresenta as condições de produção do discurso de divulgação governamental sob o viés das condições de produção relacionadas à prática profissional específica em que esse discurso é produzido, e diante da conjuntura histórica que produziu as condições para o *impeachment* e que, por consequência, faz parte do discurso de divulgação governamental sobre a primeira reforma proposta pelo governo de Michel Temer, que a substituiu.

O terceiro capítulo trata do discurso de divulgação governamental, discute o jornalismo como modalidade do *discurso sobre* e apresenta a construção do dispositivo analítico – levando em consideração, dentre outras, questões tais como estranhamento, falta, excesso, necessárias no decorrer das análises.

O quarto capítulo apresenta gestos de análise sobre as notícias institucionais acerca da

reforma do Ensino Médio, de forma a compreender o funcionamento do discurso de divulgação governamental aqui em estudo. Dada sua complexidade, apresento o mesmo em cinco subcapítulos, procurando atender os objetivos específicos.

Ao final, trato de produzir um efeito de fechamento a partir das análises empreendidas e das discussões teórico-analíticas apontadas ao longo de toda a dissertação.

1 DISPOSITIVO TEÓRICO DA ANÁLISE DE DISCURSO

O desafio crucial da Análise de Discurso é o de construir interpretações, sem jamais neutralizá-las, nem no ‘qualquer coisa’ de um discurso sobre o discurso, nem em espaço lógico estabilizado com pretensão universal.

Michel Pêcheux

Michel Pêcheux (1938 – 1983), filósofo francês propositor e orientador fundamental da teoria conhecida por Análise de Discurso (AD) nos ensina que, em AD, discurso é efeito de sentido entre interlocutores. Mesmo que seja conhecida, muitas vezes, como “AD francesa” ou “de linha francesa”, preferimos a especificação de “nossa” AD como pecheuxtiana ou com filiação em Michel Pêcheux, por considerarmos mais justa com toda a tradição dessa teoria desenvolvida no Brasil, a partir dos estudos de Eni Orlandi, e também de outras pesquisadoras e pesquisadores que se dedicam a contribuir para o crescimento e aprofundamento da área que encontrou, em solo latino-americano, espaço, interesse e relevância (por nossas desigualdades e lutas entre classes tão latentes ainda hoje) para seu desenvolvimento.

Para compreendermos o funcionamento do discurso de divulgação governamental³ aqui em análise, entendemos ser importante (re)visitar noções importantes da teoria a qual nos filiamos e a qual nos direciona metodologicamente – sendo essa uma área que se propõe estar em constante revisão e crescimento, que não apresenta um método pronto ao pesquisador-analista, mas sim embasamento para a construção de um dispositivo metodológico-analítico adequado ao *corpus* discursivo a ser estudado, buscando sempre um movimento pendular entre teoria, análise e, de volta, à teoria.

Nesse primeiro capítulo, dedicado a considerações teóricas, abordamos, de forma central, três noções fundamentais da AD: sujeito, sentido e interpretação. Assim como nesse capítulo, ao longo de todo o trabalho, e inclusive nas análises, discorreremos sobre outras noções da Análise de Discurso conforme sua pertinência e necessidade. A centralidade de determinada noção não significa exclusividade de debate sobre tal noção; representa uma forma de organização do trabalho e condução das discussões, sem representar o detrimento de outras noções tão importantes quanto.

³ Doravante, tratado também como DDG.

1.1 Considerações sobre a teoria da Análise de Discurso

Cabe aqui discutir um pouco sobre a especificidade da filiação teórica que orienta este trabalho. A distinção da Análise de Discurso desenvolvida, no Brasil, a partir dos trabalhos do filósofo Michel Pêcheux, em comparação com outras áreas, se relaciona tanto com o objeto com o qual trabalha o campo, quanto com a própria concepção de língua para a AD. A língua é tida como um sistema sujeito a falhas, no qual a exterioridade não é vista como o que está fora da língua, mas sim como algo que a constitui e que participa da produção de sentidos, os quais são produzidos no interior da formação discursiva em que o sujeito está inscrito, FD essa determinada pelo interdiscurso (PÊCHEUX, 2014 [1975]; 2015 [1988]; ORLANDI, 2015 [1999]).

Conforme Orlandi (2015 [1999]), para a AD, a língua tem ordem própria, mas essa autonomia não é absoluta e a linguagem é relacionada à noção de sujeito e de situação, pois

nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos. [...] A língua é assim condição de possibilidade do discurso (p.20).

Assim, o discurso é entendido não só como estrutura, mas como um processo discursivo inscrito na história, pois no processo de significação do discurso, estão presentes a ordem da língua e a ordem da história nas suas materialidades. Na teoria, o discurso, constructo teórico, é o objeto, e o texto, a unidade de análise.

Enquanto teoria, a AD pressupõe a linguística, de forma a compreender a língua enquanto sistema, enquanto base para os processos discursivos, porém não é limitada por esse campo do conhecimento. Analisa os processos discursivos a partir de sua inscrição na história, tendo apoio, aí, no materialismo histórico, a um mesmo tempo em que é atravessada pelo entendimento sobre o sujeito da psicanálise. É a partir desse lugar muito específico que toma o discurso como seu objeto de análise e o texto como unidade dessa análise. Para Orlandi, mais do que saber “o quê” significa um texto, a questão é saber “como” tal texto significa, como são possíveis alguns sentidos e não outros.

É trabalho da AD, portanto, desfazer as evidências de transparência da linguagem para compreender como o discurso funciona. Pêcheux (2015 [1988], p.53) afirma que a AD pretende trabalhar nesse espaço aberto à interpretação advindo de todo enunciado, o qual é entendido como “uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva

possíveis”. Abertura à interpretação concebível, pois há “ligação, identificação ou transferência” (PÊCHEUX, 2015 [1988], p.53) que a permite.

1.2 Sujeito, sentido e interpretação

Sujeito, sentido e interpretação são noções intrincadas de tal forma que, em nosso ponto de vista, merecem ser tratadas no seu conjunto. Conforme Orlandi (2002),

a interpretação se constitui como o lugar de inflexão da questão da ideologia, trabalho que procura explicitar o linguístico na relação com o discursivo, fazendo incidir a questão do sujeito e do sentido (p. 31).

A noção de sujeito é específica para a AD. O sujeito aqui não é tido como indivíduo empírico, nem mesmo como sujeito psicossocial. O sujeito da AD é interpelado ideologicamente e atravessado pelo inconsciente, não intencional e marcado pelos esquecimentos, que o fazem ignorar seu assujeitamento ideológico e permitem manter a ilusão de controle sobre seu dizer. Formulando de outra forma, esse sujeito não é dono de si, nem é fonte de seu dizer, mas é, sim, um sujeito linguístico-histórico (ORLANDI, 2015 [1999]), constituído pela ideologia e pelo esquecimento, afetado pelo real da língua e pelo real da história e pelo inconsciente, não se dando conta de que essas instâncias o afetam.

O sujeito, portanto, não é fonte do sentido, é constituído em sujeito pela ideologia. O conceito de assujeitamento foi trabalhado primeiramente por Althusser e compreendido também assim pela teoria de Pêcheux; exprime a ilusão de liberdade e de vontade do sujeito, a qual não passa de ilusão – o sujeito acredita-se livre e dono, fonte de seu dizer, mas é, justamente aí, que se pode entender a ideologia em seu funcionamento.

Conforme Cazarin (2004, p. 18), “o sujeito do discurso não é portador de escolhas e/ou de intenções e a subjetividade não é nele centrada”. É essa ideia que nos permite compreender a noção de uma teoria não-subjetiva da subjetividade a qual se propõe ser a AD. O sujeito aqui é descentrado.

Se Althusser traçou a noção de um sujeito assujeitado pela ideologia, “sempre-já dado” por seu assujeitamento ideológico, Pêcheux reconstituiu a noção ao considerar que o sujeito é, também, afetado pela ordem do inconsciente. Assujeitamento ideológico e recalque inconsciente trabalham juntos na constituição do sujeito. O sujeito é interpelado como tal pela ideologia, mas ignora que o é ao recalcar essa “informação”, ao “relegá-la” ao inconsciente, inacessível como um trauma que se torna inacessível ao consciente (PÊCHEUX, 2014 [1975]).

Retomamos Cazarin (2004, p. 19), quando a autora discute, a partir de “A Arqueologia do Saber”, de Michel Foucault, que “*as regras de funcionamento dos objetos* (dos enunciados) não têm o seu ponto de origem no sujeito que os enuncia”. Ou seja, por mais que o sujeito tenha a ilusão de ser a origem de seu dizer e de dominar a forma como o diz, essa ilusão é produzida porque o sujeito é afetado por aquilo que Pêcheux (2014 [1975], p. 161 – 162) nomeou de esquecimentos.

O esquecimento nº 2 diz respeito aquele que afeta a zona do dizível, que produz no sujeito a ilusão de tipo “eu sei o que digo” e produz o efeito de liberdade do sujeito falante. Tem funcionamento do tipo pré-consciente/consciente, e é sob tal que o sujeito falante mobiliza um enunciado dizível a partir da FD pela qual está afetado. Em contrapartida, a faceta inconsciente da constituição do sujeito está relacionada ao esquecimento nº 1 – portanto, relacionada à zona do recalçado e de que o sujeito falante não pode se encontrar jamais no exterior de alguma FD. O esquecimento nº 2 pode ser dito *enunciativo* e o esquecimento nº 1, *ideológico*.

Por esse motivo, afirmamos, juntamente com Cazarin (2004):

o fato de o sujeito enunciadador não ter consciência desse assujeitamento, faz com que o mesmo esqueça que a FD com a qual se identifica é fortemente marcada por relações de poder que afetam a forma como ele enuncia – não há como esse sujeito enunciar fora dessas relações, a não ser na ilusão da plenitude do sujeito (p. 24).

A compreensão é que os processos discursivos têm sua origem na formação discursiva com a qual o sujeito imaginariamente se identifica, e não no sujeito em si. Ao considerarmos a FD e seus desdobramentos – forma-sujeito e posição sujeito –, compreendemos a perspectiva descentralizada do sujeito: o sujeito é tomado como posição (em relação à forma-sujeito, historicamente constituído). “É uma perspectiva que não permite pensar um sujeito pleno de intenções: o sujeito é descentrado – não é fonte e responsável pelo sentido que produz, é apenas parte desse processo; ele é mais o outro, mais o inconsciente” (CAZARIN, 2004, p. 23).

Conforme explica a autora, citando Pêcheux, ideologia e inconsciente têm, em comum, “o fato de eles operarem ocultando sua própria existência, produzindo uma rede de verdades ‘subjéticas’ evidentes; ‘subjéticas’ significa não ‘que afetam o sujeito’, mas ‘em que o sujeito se constitui’”. (CAZARIN, 2004, p. 25).

Sujeito e sentido constituem-se concomitantemente. É essencial a compreensão de que, em AD, os sentidos não são evidentes, dados *a priori*, transparentes ou colados às palavras de forma unívoca. Pêcheux (2015 [1975]) e Orlandi (2015 [1999]) ensinam que o sujeito é constantemente instado a interpretar, e o sentido é compreendido como um efeito,

possível a partir de sua relação com a ideologia e com a história. “O discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2015 [1999], p.15).

O sentido não preexiste ou está determinado pelas propriedades linguísticas – é social e historicamente determinado, ou seja, “é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico, no interior da FD” (CAZARIN, 1997, p. 39).

Pêcheux, em 1975, afirma que o sentido é indissociável da família parafrástica que funciona como a “matriz de sentido”. Ou seja, uma sequência só tem um sentido materialmente concebível, quando inscrita em uma formação discursiva – essa, por sua vez, imbricada com o interdiscurso enquanto complexo de formações discursivas. Dito de outra forma, o sentido só “faz sentido” porque está administrado por uma formação discursiva dada, sob determinadas condições de produção que permitem essa produção de sentido. O sentido não está dado sempre-já-lá, não está colado às palavras por suas propriedades linguísticas – é produzido enquanto um efeito, determinado por e possível no âmbito de determinada formação discursiva.

É Orlandi (2015 [1999], p.8) quem afirma que “toda formação social, no entanto, tem formas de controle da interpretação, que são historicamente determinadas”. Os sentidos não estão soltos, mas administrados no corpo social; soma-se a isso o fato de que somos instados a interpretar constantemente, diante de qualquer objeto simbólico. Isso produz a ilusão de o sentido estar sempre-já-lá, apagando o movimento – ideológico, inconsciente – que permite que o sentido seja produzido. Por esse motivo, a autora afirma que

o trabalho ideológico é um trabalho da memória e do esquecimento, pois é só quando passa para o anonimato que o dizer produz seu efeito de literalidade, a impressão do sentido-lá. [...] O dizer tem história. Os sentidos não se esgotam no imediato. Tanto é assim que fazem efeitos diferentes para diferentes interlocutores (ORLANDI, 2015 [1999], p. 47).

Se é possível “encontrar” sentido em palavras e enunciados, é porque esse sentido já foi produzido anteriormente em outro lugar – só “faz sentido” em uma região de saber (ideologicamente constituída) que regula, mesmo que de forma não homogênea ou estanque, o que pode ser dito e o que não deve ser dito. Esse constructo teórico que ajuda a compreender essa região de saber é chamado formação discursiva (FD), termo utilizado primeiramente por Michel Foucault em “A Arqueologia do Saber” (2016 [1969]), e (re)significado por Pêcheux no campo teórico da AD. Conforme o autor,

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 (articulado sob a

forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) (PÊCHEUX, 2014 [1975], p.147).

Os sentidos se dão na e pela formação discursiva, ou seja, é no interior da FD que os elementos lógico-linguísticos de um enunciado tomam sentido, “de modo que, em última instância, será a configuração das formações discursivas no interior das quais se inscreve uma subjetividade dada que determinará o sentido que esse enunciado tomará” (PÊCHEUX, 2014 [1975], p.207). Compreendendo o funcionamento das formações discursivas no “estabelecimento” dos sentidos, podemos compreender a não evidência dos mesmos. A língua é opaca, e é sobre essa opacidade que o analista de discurso se debruça em seu fazer.

Por esse motivo Pêcheux diz

que o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma [...] que ‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas (PÊCHEUX, 2014 [1975], p.147).

Ainda segundo o autor, a correspondência das formações discursivas com a ideologia não se dá em coincidência ou equivalência pura. Há, sim, uma intrincação das formações discursivas com as formações ideológicas, “intrincação cujo princípio se encontraria precisamente na ‘interpelação’.” (PÊCHEUX, 2014 [1975], p.147).

A formação discursiva não é homogênea ou fechada em si mesma; ao ser circunscrita teoricamente pelo analista, deve ser entendida como uma região porosa, em contato com outros saberes/formações discursivas, e heterogênea, ou seja, suporta dizeres que nem sempre se identificam plenamente com a forma-sujeito que a estrutura (PÊCHEUX, 2014 [1975]; id., 2015 [1988]; ORLANDI, 2015 [1999]; INDURSKY, 2008; CAZARIN, 2011). Courtine (2009) explica a forma-sujeito, também chamado sujeito universal ou sujeito do saber, como o elemento constituído no interior da FD que “garante ‘o que cada um conhece, pode ver ou compreender’” (COURTINE, 2009, p.74) no âmbito dessa formação discursiva, instância de onde podem ser enunciados elementos de saber dados como evidentes.

É a forma-sujeito o ponto, na FD, no qual se ancora a estabilidade referencial das posições de sujeito que compõem dada formação discursiva, sendo tal posição de sujeito “uma relação determinada que se estabelece em uma formulação entre um sujeito enunciator e o sujeito do saber de uma dada FD.” (COURTINE, 2009, p.88). Pêcheux (2014 [1975], p.199), ao falar sobre a forma-sujeito, enquanto relação de desdobramento entre sujeito da enunciação e sujeito universal, teoriza sobre os modos de tomadas de posição do sujeito possíveis em relação à forma-sujeito: identificação, contra-identificação e desidentificação.

A primeira modalidade, a identificação, consiste no mais próximo de uma

superposição entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal (o mais próximo, pois não há processo de identificação plena e absoluta). É a modalidade em que o sujeito, dito aqui “bom sujeito”, se identifica, em seu discurso, com os saberes da FD, “de modo que a ‘tomada de posição’ do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do *‘livremente consentido’*” (PÊCHEUX, 2014 [1975], p.199), ou seja, o sujeito seria determinado de forma cega e realizaria seus efeitos sob a ilusão de liberdade plena. O resultado desse processo é um efeito-sujeito (INDURSKY, 2008; ORLANDI, 2015 [1999]; PÊCHEUX, 2014 [1975]; PÊCHEUX, 2015 [1988]).

Na figura de “mau sujeito” estaria a modalidade da contra-identificação. Nessa modalidade, “o *sujeito da enunciação ‘se volta’ contra o sujeito universal* por meio de uma ‘tomada de posição’ que consiste, desta vez, em uma *separação* [...] com respeito ao que o ‘sujeito universal’ lhe ‘dá a pensar’” (PÊCHEUX, 2014, p.199). É essa tensão na e sobre a forma-sujeito (INDURSKY, 2008) que instaura a divergência no âmbito da formação discursiva. Entretanto, essa condição de contradição é ainda suportada pela formação discursiva. Em outras palavras, a heterogeneidade instaurada por essa tomada de posição diferente, divergente, contra-identificada, ainda faz parte dos dizeres de uma formação discursiva dada, mesmo que a ilusão de identificação com a forma-sujeito dessa FD se dê de forma conflituosa.

Já quando a tomada de posição do sujeito do discurso diverge de tal maneira da forma-sujeito de uma dada FD a ponto de os saberes vinculados se tornarem insustentáveis no âmbito da mesma, há o “trabalho (transformação-deslocamento) da forma-sujeito” (PÊCHEUX, 2014, p.201), característico da modalidade de desidentificação. Nessa terceira modalidade, a ideologia não desaparece, mas funciona às avessas, “sobre e contra si mesma, através do ‘desarranjo-rearranjo’ do complexo das formações ideológicas (e das formações discursivas que se encontram intrincadas nesse complexo).” (PÊCHEUX, 2014, p.202). É o constructo teórico dessa modalidade que auxilia a caracterizar os processos discursivos nos quais há uma espécie de “migração” desde o discurso esperado/prototípico de uma FD até a identificação com o discurso de outra FD intrincada no todo complexo com dominante do qual fala Pêcheux.

É por meio das duas modalidades em que o sujeito é “mau” que podemos compreender a não homogeneidade da noção de formação discursiva, ou seja, sua natureza heterogênea; a porosidade inerente à configuração dessas regiões do saber intrincadas com/nas formações ideológicas e a possibilidade de certa “liberdade”, não total determinação ou capacidade de mobilidade do sujeito entre saberes e dizeres possíveis (e impossíveis).

Sujeito e sentido constituem-se mutuamente no instante da interpretação. Como é impossível haver sentido sem interpretação, ou interpretação sem sujeito, compreendemos que tais noções funcionem imbricadas em todo processo de produção de sentidos. Se um discurso, como afirma Pêcheux, é efeito de sentido entre interlocutores, esse efeito já é resultado de um gesto de interpretação. Na mesma perspectiva, Orlandi (2015 [1999]) afirma que não há como não interpretar, pois diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico se é levado a interpretar. Portanto, em AD, interpretação é entendida como gesto, e o analista trabalha (n)os limites da interpretação, pois não está fora da história, do simbólico, da ideologia. Por isso, nos ensina a autora, a interpretação não é neutra e sempre pode ser outra, mas não pode ser qualquer uma.

Os efeitos de sentido só são produzidos no âmbito de uma dada FD, diante de determinadas condições de produção. É desta noção que nos ocuparemos no capítulo seguinte.

2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

*[...] e porque não dissemos nada
já não podemos dizer nada.*

Eduardo Alves da Costa, No caminho com Maiakóvski

Para compreendermos a noção de condições de produção do discurso em AD precisamos ter em mente a premissa básica sobre o que é discurso para essa disciplina: discurso é efeito de sentido entre (inter)locutores. Essa é a compreensão que Pêcheux nos apresenta sobre o discurso desde o princípio da constituição da teoria, na AAD69⁴, e, desde então, entende na constituição da AD a relação do exterior com o discurso.

Pêcheux traz, já na AAD69, a noção de condições de produção (CP) como constitutiva do discurso (PÊCHEUX *in* GADET; HAK, 1990, p. 76 - 87). Já nesse trabalho Pêcheux, não só faz referência à situação de enunciação como constitutiva do sentido, mas também ao lugar do locutor-enunciador no estado das relações de força em que se encontra inserido. Nessa obra, Pêcheux (*in* GADET; HAK, 1990, p. 77) assinala que o discurso (ou o conjunto de processos discursivos como um todo) deve ser remetido às relações de sentido nas quais é produzido, colocando o discurso – e suas condições de produção, por conseguinte – em relação a seu interdiscurso⁵ de forma a produzir sentido.

Conforme explica Cazarin (1998),

a postura de Pêcheux estabelece uma importante ruptura nos estudos linguísticos, pois propor uma Teoria do Discurso como teoria da determinação histórica dos processos semânticos, determinados pelas Condições de Produção, significa trazer a exterioridade para o seio dos estudos linguísticos e, em especial, para os estudos ligados à semântica discursiva por ele proposta (p. 32).

Pêcheux parte do esquema informacional de Jakobson, o qual coloca em evidência os protagonistas da “troca de mensagens” modelada nesse esquema, para demarcar que, para si, o discurso é muito mais do que essa troca de mensagens entre A e B, tratando-se, sim, de um efeito de sentidos estabelecido entre A e B. A partir de então, Pêcheux enumera o entendimento das condições de produção até este momento na teoria. A e B seriam, dessa

⁴ “Análise Automática do Discurso (AAD69)”, texto publicado em 1969 por Pêcheux (abreviada aqui como AAD69 ou AAD), é a obra que produz o efeito fundador da teoria da Análise de Discurso. Como era do feitio de Pêcheux como pesquisador e filósofo, a obra foi revisitada e a teoria revista em obras posteriores, como o texto “A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas”, de Pêcheux e Fuchs, de 1975, e as próprias alterações e desenvolvimentos da teoria propostas pelo primeiro em “Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio”, também do mesmo ano.

⁵ A noção de interdiscurso é abordada na primeira parte deste trabalho.

forma, não sujeitos biopsicológicos, mas sim representações, no discurso, de lugares determinados na estrutura de uma formação social (patrão, operário, professor etc.).

É nesse ponto, como constituinte das condições de produção, que Pêcheux propõe a noção de formações imaginárias, os lugares que os referidos A e B atribuem a si mesmos e ao outro, o lugar social de fala que imaginam para si e que imaginam para seu interlocutor. É nesse ponto que Pêcheux propõe questões que imaginariamente cada um se faz ao dirigir-se a um interlocutor: Quem sou eu para lhe falar assim? Quem é ele para que eu lhe fale assim? Quem sou eu para que ele me fale assim? Quem é ele para que me fale assim?

Tais perguntas fariam parte, mesmo que inconscientemente, do processo de formulação do dizer, sendo que o locutor buscaria colocar-se no lugar de seu interlocutor e imaginar como este poderá interpretar seu dizer. Um processo imaginário e determinado pelo inconsciente que constitui o processo de formulação de um enunciado, contemplado pela noção de antecipação.

Ainda a título do “contexto” e “situação”, estariam as imagens que A e B fazem do referente (De que lhe falo assim? De que ele me fala assim?), compondo, portanto, uma antecipação das representações do dito receptor. É sobre esse mecanismo de antecipação das representações imaginárias que se funda, conforme Pêcheux, a estratégia do discurso, mecanismo esse que faz parte das condições de produção do discurso. Conforme o autor,

isso implica que o orador experimente de certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o “espera”. Esta antecipação *do que o outro vai pensar* parece constitutiva de qualquer discurso (PÊCHEUX, in GADET; HAK, 1990, p. 77).

Tal orador jamais estaria isolado, no entendimento da AD. Ele está sempre situado no interior de relações de força. A ideia é retomada em texto de 1975 por Pêcheux a respeito da AAD, quando CP aparece como essencial para o entendimento sobre formação discursiva. O autor explicita que as formações ideológicas comportam

uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita em uma relação de classes. Diremos, então, que toda formação discursiva deriva de *condições de produção* específicas, identificáveis a partir do que acabamos de designar (PÊCHEUX; FUCHS, in GADET; HAK, 1990, p. 166 - 167).

Em nota apontada sobre a noção em destaque, Pêcheux busca esclarecer ambiguidades no uso do termo “produção”, elucidando, que, nesta passagem, o entende como “produção de um efeito”.

Ao rever e avançar no texto “A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975)” sobre o que foi dito em AAD69, Pêcheux, juntamente com Fuchs, aponta o que considerou uma ambiguidade no uso do termo “condições de produção”, pois esse designava, em 1969, ao mesmo tempo “o efeito das relações de lugar nas quais se acha inscrito o sujeito” (PÊCHEUX; FUCHS, *in* GADET; HAK, 1990, p. 171) e a situação concreta e empírica em que se materializa o discurso⁶.

Jean-Jacques Courtine (2009), em “Análise do Discurso Político: o discurso comunista endereçado aos cristãos”, propõe ir além do contexto da enunciação e alcançar uma compreensão mais estável para a noção de condições de produção em AD.

Courtine (2009, p. 51) afasta sua pesquisa da “irresistível atração”, em suas palavras, que as pesquisas até então apresentavam por uma definição da noção de condições de produção em que domina a referência a uma situação psicossociológica de comunicação – quadro em que estariam em jogo a situação de enunciação, as interações verbais dos locutores nessa situação e as hipóteses tipológicas ligadas a ela, como aponta o próprio Courtine (2009, p. 51).

O autor demarca essa diferenciação, em função de as origens da noção de condições de produção estarem relacionadas à psicologia social, originando-se por três vieses: pela análise de conteúdo; pela sociolinguística, em uma origem indireta; pelo trabalho de 1952 de Zellig Harris sobre o discurso, classificada pelo autor como uma origem implícita (COURTINE, 2009, p. 45 – 48). Nas palavras do autor,

O caráter heterogêneo e instável da noção de CP de um discurso faz dela, nessa perspectiva, o lugar onde se opera uma *psicologização espontânea* das determinações propriamente históricas do discurso (o estado das contradições de classe em uma conjuntura determinada, a existência de relações de lugar a partir das quais o discurso é considerado, no centro de um aparelho, o que remete a situações de classe) que ameaça continuamente transformar essas determinações em simples circunstâncias em que interajam os “sujeitos do discurso”, o que equivale também situar no “sujeito do discurso” a fonte de relações de que ele é apenas o portador ou o efeito (COURTINE, 2009, p. 51-52).

Courtine, portanto, redefine a noção de CP, até então instável e heterogênea na própria AD, de forma a evitar o equívoco de considerar algo que é da ordem de determinações históricas do discurso como apenas simples circunstâncias de interação entre interlocutores.

⁶ Pêcheux afirma: “Em outros termos, o que faltava e o que ainda falta parcialmente é uma teoria não-subjetiva da constituição do sujeito em sua situação concreta de enunciação. O fato de se tratar fundamentalmente de uma ilusão não impede a necessidade desta ilusão e impõe como tarefa ao menos a descrição de sua estrutura (sob a forma de um esboço descritivo dos processos de enunciação) e possivelmente também a articulação da descrição desta ilusão ao que aqui chamamos o ‘esquecimento n° 1’.” (PÊCHEUX; FUCHS, *in* GADET; HAK, 1990, p. 171).

O externo não mais é visto, em AD, como algo com forma e bordas definidas e que realmente esteja “fora” do discurso; o exterior é entendido como constitutivo do discurso. Por conseguinte, com Courtine as condições de produção deixam de ser entendidas como algo concreto e externo ao discurso, e passam a ser compreendidas a partir da complexidade do interdiscurso.

Com fins didáticos, Eni Orlandi (2015 [1999]; 2015) considera que as condições de produção incluem os sujeitos e a situação. Assim, a autora propõe pensar a noção de condições de produção em sentido estrito e em sentido lato – tendo em mente que a complexidade dessas duas facetas faz com que ambas jamais se apresentem em separado uma da outra. Enquanto o sentido estrito compreenderia o contexto imediato, as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o sentido lato compreenderia o contexto mais amplo, sócio-histórico, ideológico.

Compreendemos, no caso de nossa pesquisa, o desenho das condições de produção do discurso de divulgação governamental que traçamos a seguir: a partir de seu contexto imediato (a mudança de governo, os fatos do dia a dia, as formas de publicação) imbricado com o contexto sócio-histórico, ideológico. Por conseguinte, tratamos, neste capítulo, de como se deu a instalação de um novo governo e de sua relação com a promoção de reformas em diferentes áreas sociais, das condições sócio-históricas que permitiram a ascensão do governo Temer, bem como de aspectos relacionados ao jornalismo institucional e seu papel enquanto componentes das condições de produção do discurso de divulgação governamental.

Em função da especificidade da atuação do jornalismo no âmbito institucional no cenário brasileiro, procuramos abordá-la a partir dos seguintes tópicos: (1) um breve histórico da área no Brasil como parte das condições de produção desse discurso e (2) sobre o *impeachment* de Dilma Rousseff e ascensão e clima político com a tomada de poder por Michel Temer.

2.1 De assessoria de imprensa a jornalismo institucional: um breve histórico

As nomenclaturas, por muitas vezes, se misturam e são utilizadas de forma intercambiável, e até mesmo autores e profissionais não encontram consenso. Entretanto, no Brasil, é comum que seja chamada de assessoria de imprensa a atividade desenvolvida por jornalistas, quer contratados como prestadores de serviço, quer incluídos nos quadros profissionais das próprias instituições. São profissionais que atuam na comunicação interna e

externa de empresas, órgãos públicos ou organizações do terceiro setor, bem como os que assessoram diretamente pessoas com alta visibilidade. Jornalistas que, entre outras atividades relacionadas ao jornalismo no nível de fonte (DUARTE, 2011) (sendo considerado aqui o assessorado a fonte), fazem, inclusive, assessoria de imprensa em seu sentido mais simples: o de contato especializado entre instituição e mídia.

Essa especificidade brasileira – de ser um jornalista o profissional identificado com a assessoria de imprensa, e não um profissional de Relações Públicas, como ocorre nos Estados Unidos e na Europa, por exemplo – nos faz buscar as reflexões de Nelson Traquina (2013, p.13 – 20) sobre a “comunidade interpretativa” que, em suas palavras, formam o conjunto de jornalistas enquanto profissionais de uma área. Interessa-nos esse ponto, pois, como afirma Traquina, “não é possível compreender porque é que as notícias são como são sem uma compreensão dos profissionais que são os ‘agentes especializados’ do campo jornalístico” (TRAQUINA, 2013, p. 14).

E, sendo a AD uma disciplina não subjetiva da subjetividade, essa breve reflexão que o teórico português do jornalismo nos apresenta a respeito da profissão nos parece relevante para pensarmos as condições de produção do discurso que é materializado pelas/nas notícias que têm por finalidade a divulgação governamental.

Dito de outra forma, trazemos para o cerne de nossa discussão sobre as condições de produção do discurso de divulgação governamental o jornalismo, realizado em sua faceta institucional, pois compreendemos que é como jornalistas, antes de tudo, que se percebem/se imaginam os profissionais que atuam nessa área, e é a partir do jornalismo que a área de assessoria de imprensa nasce e desenvolve-se no Brasil. São as formações imaginárias (quem sou eu para lhe falar assim?) em jogo quando pensamos as condições de produção do discurso, e com isso em mente apresentamos, de forma breve, essa área de atuação.

O foco neste trabalho diz respeito mais diretamente ao jornalismo que é feito no nível de fonte, estabelecendo e alimentando veículos próprios da instituição baseados em técnicas jornalísticas que fazem a comunicação direta do assessorado/instituição ao público externo/leitor final. Entretanto, para conhecermos sobre a atuação desse profissional e compreendermos efeitos de sentido que circulam a partir dessas publicações que compõem material dessa pesquisa, vemos como necessário traçar um breve histórico da área conhecida como assessoria de imprensa, reconhecendo-a como fundadora da função e como parte das condições de produção dos discursos considerados neste trabalho. Compreender como este ofício chegou ao Brasil – e em que condições se desenvolveu – subsidia a compreensão do que é feito hoje em termos de assessoria de imprensa e comunicação institucional.

A partir de sua experiência como jornalista de redação que migrou de forma bem sucedida para a assessoria de imprensa, Maristela Mafei (2015) defende em livro voltado para a atuação profissional na área: “assessor de imprensa é, sim, jornalista. Ele trabalha com a exatidão da notícia, com a informação de interesse público que não deve se opor ao interesse do assessorado” (MAFEI, 2015, p.47).

Além de saber o que faz, saber de onde surgiu a área de Assessoria de Imprensa é relevante para a análise e compreensão dos textos nela originados. A atividade de assessoria de imprensa emerge no Ocidente de mãos dadas com o capitalismo do início do século XX. Em sua faceta moderna, assessoria de imprensa e Relações Públicas têm como efeito fundador a instalação do que foi considerado o primeiro escritório de Relações Públicas do mundo, do jornalista Ivy Lee, que na Nova Iorque de 1906 inovou ao assessorar um desastre da *Pennsylvania Railroad*, levando repórteres à área do desastre e buscando minimizar o ímpeto sensacionalista dos jornais da época. Logo após, passou a assessorar o magnata John Rockefeller, multimilionário cujos relatos o retratam como o mais impopular homem de negócios dos Estados Unidos da época. O intuito da contratação de um jornalista para trabalhar a imagem de um homem de negócios era o de reverter a hostilidade com que público e imprensa tratavam o capitalista (CHAPARRO, 2011; MAFEI, 2015) – melhorando assim as possibilidades de ganhos nos âmbitos pessoal e de suas empresas.

A carta de princípios endereçada à época por Ivy Lee aos jornais esclarecendo o tipo de informação que buscava enviá-los a partir de então, diferenciando o *press release*, como passou a ser conhecido, das publicações destinadas ao espaço publicitário, ajuda a exemplificar como se construiu esse ramo de atuação então novo para os jornalistas, bem como a estabelecer a face moderna da disciplina de relações públicas. Conforme detalha o trecho da carta de Ivy Lee destacado a seguir:

Este não é um serviço de imprensa secreto. Todo nosso trabalho é feito às claras. Pretendemos fazer divulgação de notícias. Isto não é agenciamento de anúncios. Se acharem que o nosso assunto ficaria melhor na seção comercial, não o usem. Nosso assunto é exato. Maiores detalhes, sobre qualquer questão, serão dados prontamente. E qualquer diretor de jornal interessado será auxiliado, com o maior prazer, na verificação direta de qualquer declaração de fato. Em resumo, nosso plano é divulgar, prontamente, para o bem das empresas e das instituições públicas, com absoluta franqueza, à imprensa e ao público dos Estados Unidos, informações relativas a assuntos de valor e de interesse para o público. (LEE apud CHAPARRO, 2011, p.6, itálico do autor).

Ivy Lee tem o mérito de ter “criado o conceito e a prática do informante profissional competente” (CHAPARRO, 2011, p.8), conceituação que explica, em poucas palavras, o que vem a ser o papel do jornalista como assessor de imprensa. Como afirma Mafei (2015), é

responsabilidade desse profissional buscar que a informação correta a respeito de seu assessorado seja a que alcança as páginas dos jornais. O Manual de Assessoria de Imprensa da Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj) do Brasil, em sua terceira edição, também traz esforços em definir a área ao falar sobre o profissional:

Um assessor competente facilita a relação entre seu cliente [...] e os veículos de comunicação. Cabe a este profissional orientar sobre o que pode vir a ser notícia, o que interessa aos veículos, o que não vai interessar e o que deve, ou não, ser divulgado. (FENAJ, 2001, p.7).

Apesar de ter reconhecida toda sua contribuição para a área, lançando as bases do que é feito no Brasil até hoje, por exemplo, a atuação de Ivy Lee não é vista sem controvérsias. Conforme Manuel Chaparro (2011)

com o fornecimento de informações tratadas pelos critérios da carta-compromisso, não custa admitir que Ivy Lee tenha colaborado em boas matérias jornalísticas; mas também fez o jogo sujo, com práticas de emprego duplo [aos jornalistas de redação, para que não falassem negativamente de seus assessorados], propina, favores escusos, almoços sedutores, viagens prazerosas e outras formas de convívio vantajoso com o poder econômico. (p.8)

Os favores e a manipulação rondam o fazer da assessoria de imprensa em diferentes épocas e países. Entretanto, a busca por uma atuação ética, baseada no jornalismo, e que repudia as práticas de manipulação e “compra” de profissionais de redação é uma constante no exercício profissional e no ensino da comunicação voltada para as organizações (na forma como a área se organiza de forma diferenciada no Brasil), como afirmam Mafei (2015) e Chaparro (2011). Iniciativas como o Manual de Assessoria de Imprensa, lançado pela Fenaj em 1986 são indícios dessa busca por seriedade e resultados por meio de técnicas profissionais, e não por meios escusos. Entretanto, a motivação primordial de defender os interesses do capital aparece de forma entrelaçada à fundação da área de forma incontestável.

A atividade de assessoria de imprensa, que, desde seus primórdios⁷, situa-se no controverso entre meio de interesse público (a partir da origem do jornalismo) e de defesa dos

⁷ As primeiras publicações empresariais surgiram na Europa no século XVI, elaborados por bancos alemães e italianos sobre as situações dos mercados. Entretanto, conforme Ana Viale Moutinho e Jorge Pedro Sousa (2011, p. 44), os primeiros jornais de empresa apareceram junto com a Revolução Industrial. “Esses jornais foram importantes para a formação e integração dos trabalhadores, para a divulgação de produtos e serviços, para a projeção externa das empresas e para a disputa ideológica com a imprensa sindical e imprensa socialista” (MOUTINHO e SOUSA, 2011, p. 44). É no século XIX que surgem os primeiros *houseorgans* – publicações empresariais específicas para funcionar como veículos de informação direta da diretoria para os funcionários – surgem de forma a conter o avanço dos sindicatos e da imprensa operária. Essas publicações ganham mais adeptos no início do século XX, nesse período de instalação e desenvolvimento das Relações Públicas. Em 1908, Henry Ford publicou seu *houseorgan*, *The Ford Times* (AMARAL, 2011). Conforme Mafei (2015), acuados pelas publicações criadas pelos trabalhadores a fim de propagar a voz que lhes era negada pela mídia tradicional, “os empregadores responderam criando jornais direcionados a seus funcionários, em uma tentativa de evitar que ideias libertárias e revolucionárias cooptassem os operários” (MAFEI, 2015, p.32). O contexto operário é, nessa época, permeado por ideias relacionadas ao comunismo e ao anarquismo, correntes ideológicas vistas como a

interesses capitalistas (nas empresas que se utilizavam dos seus serviços), se estabelece no Brasil logo no início do século XX, com o primeiro serviço de atendimento à imprensa e divulgação de informações governamentais estabelecido em 1909, na estrutura do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio na presidência de Nilo Peçanha (DUARTE, 2011, p. 52). A área desenvolve-se na primeira metade do século XX por dois vieses: ligado à propaganda política e de Estado, a partir das iniciativas de Getúlio Vargas, e nos quadros das multinacionais automobilísticas, que trazem de seus países de origem a cultura da comunicação organizacional como parte de sua gestão (CHAPARRO, 2011; MAFEI, 2015).

Nas instituições públicas, a autora aponta o presidente norte-americano Andrew Jackson como precursor do que viriam ser os *houseorgans*, com o *Globe*, jornal publicado com forte foco em defender a imagem e os interesses desse presidente. Luís Amaral (2011) destaca o papel da Primeira Guerra Mundial no desenvolvimento das técnicas de propaganda e do assessoramento de Relações Públicas e de imprensa, com os presidentes norte-americanos Theodore Roosevelt e Woodrow Wilson envolvidos com a ideia de solucionar seus problemas de imagem utilizando-se dessas áreas. Roosevelt instala uma sala de imprensa na Casa Branca, e Wilson inicia a prática de entrevistas coletivas. Nesse contexto, passa a existir também a figura do “porta-voz da Casa Branca”.

No Brasil, a criação de canais diretos de comunicação com o público, de veículos próprios das assessorias e secretarias de comunicação (que mais adiante encontram na tecnologia o aparato para construção de páginas *online* que se mesclam em veículos para público interno e externo das instituições) é marcada pelos períodos ditatoriais sob o governo de Getúlio Vargas e do regime militar.

Conforme Duarte (2011, p. 53), desde o governo provisório de Vargas, a partir de 1930, o governo federal passou a tomar como política de Estado controlar e disseminar informações nos meios de comunicação. Em 1931 é estruturado o Departamento Oficial de Propaganda na Imprensa Nacional⁸, e após sucessivas reorganizações alcança seu ápice entre 1939 e 1945 como Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), acompanhado dos órgãos

serem combatidas pelo capitalismo industrial da época. A ideia já havia sido lançada no século XIX. Moutinho e Sousa (2011) destacam que teria sido o economista alemão Friedrich List a propor, em 1834, a criação de um veículo de comunicação empresarial com o intuito de instruir os trabalhadores sobre os interesses da empresa. Nas palavras dos autores, “o jornal da empresa, para List, funcionaria em grande medida como instrumento ideológico de apaziguamento das tensões sociais” (MOUTINHO e SOUSA in DUARTE, 2011, p. 44). O uso da mídia empresarial de forma a amenizar tensões sociais e conflitos voltaria a ganhar força na Europa pós-Primeira Guerra Mundial, diante do cenário de crise e de ativo combate ideológico às reivindicações dos trabalhadores, segundo os autores citados.

⁸ O DIP foi extinto e a Agência Nacional, órgão ligado ao DIP, permaneceu atuando mesmo ligada a outros órgãos e sendo reestruturada até ser transformada, no governo Lula, em Empresa Brasileira de Comunicação (EBC), em funcionamento atualmente.

estaduais com a mesma finalidade. É exemplo dessa era de desenvolvimento da divulgação governamental a criação da Voz do Brasil, programa diário no ar até hoje às 19h nas rádios brasileiras.

Já a Ditadura Militar, a partir do relato de Chaparro (2011), foi responsável pela institucionalização das relações públicas em um superministério do período (e, ainda segundo o autor, dentro de uma noção adesista ao regime, em grande parte responsável pela consolidação da própria área). O mesmo autor traz a informação de que foi durante a Ditadura Militar também que a Câmara dos Deputados e o Senado passaram a fazer um trabalho jornalístico de disponibilização das informações pertinentes a quem cobria a área, sendo a equipe da Câmara responsável pela edição de boletim diário considerado essencial para a cobertura política sobre a casa legislativa.

Ainda sob a ditadura de 1964, está a criação de um vácuo no espaço editorial dos veículos de comunicação, antes ocupado pela cobertura política típica dos momentos democráticos, alijada durante um governo totalitário, dando margem à ampliação da cobertura econômica, conforme os autores. Com disponibilidade de páginas, o noticiário econômico passa a ter maior relevância e profundidade, sendo alimentado por e retroalimentando, assim, as assessorias das grandes corporações.

Mafei (2015) afirma que, no universo industrial, e em especial das montadoras de automóveis, a comunicação organizacional e a assessoria de imprensa deram seus primeiros passos na criação de *houseorgans* de forma a conter o avanço dos sindicatos e do anarquismo que desembarcou com os operários imigrantes italianos e espanhóis que se contrapunham aos empresários. Anos depois, durante a Ditadura Militar, a indústria passa a atuar na criação de interesse do público externo à empresa pelo universo de sua produção e pelos produtos que coloca no mercado. A autora fala sobre como, em um contexto de censura pela Ditadura Militar, as montadoras passaram a pautar os veículos para que o brasileiro aprendesse sobre e se familiarizasse com o universo automobilístico, aproveitando um espaço editorial disponível pela impossibilidade de cobertura da política, bem como criando demanda desse público que, ao se informar, passaria a querer consumir os bens produzidos por essas empresas.

Para Chaparro (2011), o modelo jornalístico de assessoria de imprensa é uma experiência tipicamente brasileira. Reconhecido como relações públicas mundo a fora, no Brasil desde a década de 1980 a assessoria tem reserva de mercado para os jornalistas acordada com colegas de outras áreas da comunicação. O autor fala em “rebeldia” do jornalismo ao se diferenciar da atividade de relações públicas neste país, e insiste na ideia de

que a atividade se desenvolve para subsidiar, apoiar e facilitar o trabalho do repórter. E é nessa trajetória que se baseia, no Brasil, a ideia de um jornalismo realizado nas fontes.

Duarte (2011, p. 55-62) defende que, ao longo dos últimos 50 anos, a Assessoria de Imprensa no Brasil se profissionalizou, moralizou o relacionamento entre fontes e imprensa, e contribuiu e contribui ativamente para a democratização e qualificação da informação. Isso acontece na medida em que as assessorias passaram a incorporar os preceitos de defesa do interesse público que caracterizam a profissão de jornalista, bem como passaram a apoiar efetivamente redações com equipes reduzidas e em expansão comercial e industrial em suas capacidades produtivas. E Duarte destaca a mutação em andamento na comunicação como um todo, com as possibilidades que a Internet trouxe e traz para interação e disseminação de informações, deslocando, assim, o papel e a importância da mídia tradicional como intermediária entre fonte de informação e público. “As nascentes de informação tornaram-se incalculáveis e há facilidade em participar de comunidades, criar mídias próprias, gerar, disseminar e obter conteúdo em múltiplas formas” (DUARTE, 2011, p. 71). Esse contato direto, como veículo próprio, constitui, em nosso entendimento, as condições de produção do discurso de divulgação governamental atualmente.

Voltando ao interesse de nossa pesquisa, consideramos, neste trabalho, todos os preceitos, técnicas e relações de forças envolvidos nessa área como parte das condições de produção do discurso de divulgação institucional aqui em pauta. Sua origem no seio da atividade capitalista, em nosso entendimento, deve ser considerada e rememorada ao pensarmos em sua migração para a área pública, enquanto serviço público e em relação de força entre o interesse público e os interesses dos governantes no comando em dado período.

As relações de força que se estabelecem são fundamentais para a produção de sentido entre locutores, sentidos que são produzidos e disputados no âmbito das formações discursivas. Quando algo é dito, publicado, divulgado, o é por alguém que ocupa um lugar social, e as imagens que fazemos desse lugar social fazem parte da significação. Por isso a compreensão de que o exterior participa no entendimento do discurso. O processo de produção de sentido ocorre diferentemente se a materialidade do discurso é um comício, um pronunciamento televisionado do presidente da República, uma notícia escutada pelo rádio ou uma publicação oficial nos veículos de comunicação governamentais. As representações que toda formação social tem de cada uma das situações constituem a produção de sentido entre locutores, faz parte do discurso.

Entretanto, não só a forma de jornalismo em jogo no DDG compõe as condições de produção do discurso analisado neste trabalho. O discurso de divulgação governamental

específico que analisamos a partir da temática da reforma do Ensino Médio proposta pelo governo Michel Temer tem, na composição de suas condições de produção, fatores como a construção do *impeachment* de Dilma Rousseff, bem como as condições de produção imediatas de pressão por aprovação de reformas, impulsionadas pelo empresariado e o mercado financeiro brasileiro, ao lado da oposição política marcada e da rejeição popular ao novo presidente⁹.

2.2 Destituição da presidente e a tomada de poder pelo “Governo Temer”

As condições de produção do discurso de divulgação governamental aqui analisado têm, em nosso entendimento, relação direta com as condições de produção do processo político que levou à destituição da presidente Dilma Rousseff. O processo ocorrido no Brasil não se tratou de mera substituição de uma governante por seu vice. Entendemos, sim, termos vivenciado a destituição de um projeto de governo de forma a dar espaço para a ascensão de outro projeto e outra visão de País, mais alinhado aos interesses das elites tradicionais brasileiras.

O filósofo Jessé Souza, em seu recente livro “A radiografia do golpe” (2016), discorre sobre como foi possível, ao longo dos governos do PT¹⁰, em especial de Dilma, a construção da mobilização que culminou no *impeachment* da presidente eleita. O autor traz para sua reflexão o recalçamento do passado escravocrata do Brasil e a própria anistia política no contexto da ditadura militar, bem como a criação de certos mitos nacionais que atuam em como o brasileiro se vê e como enxerga sua nacionalidade, o que nos permite refletir sobre o papel das políticas de esquecimento que influenciam a circulação de sentidos na atualidade.

Ao longo da obra, que busca analisar as condições que tornaram possível o *impeachment*, o autor fala sobre a fundação escravocrata de um país (que, apesar disto, retoma e venera seu passado europeu com muito mais ênfase do que a que dá à sua herança negra), e chega aos dias atuais refletindo sobre o “abafamento” de preconceitos de raça e classe, relegados até pouco tempo ao âmbito da intimidade.

⁹ Pesquisa do Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (IBOPE) encomendada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) acerca da avaliação do governo divulgada em 27 de julho de 2017 apontou que a aprovação do presidente pelos entrevistados alcançou índice de 5%, considerado o mais baixo percentual na história das pesquisas sobre a popularidade dos governantes. Na mesma aferição, o índice de avaliação negativa do presidente foi de 70%. Dados disponíveis em <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2017/07/aprovacao-de-michel-temer-cai-para-5-e-chega-ao-pior-indice-da-historia.html> e <http://agenciabrasil.etc.com.br/politica/noticia/2017-07/cniiboep-70-desaprovam-governo-de-michel-temer-e-5-aprovam>, acesso em 21 de agosto de 2017.

¹⁰ Partido dos Trabalhadores (PT).

Souza joga luz sobre como um grupo, a quem ele nomeou de elite intelectual brasileira, ao longo do século XX, diminuiu e/ou desconsiderou o papel e o efeito da escravatura na formação do Brasil e do brasileiro. Tal atitude, na visão do autor, acabou por ‘moldar’ o que podia e devia ser dito, e o que não podia e não deveria ser dito e debatido em termos de raça e preconceito racial e social no País em público. Essa administração de sentidos teria se dado, primeiramente na academia, alcançando posteriormente o *status* de uma narrativa ampla, a qual, segundo ele, permeia o imaginário do brasileiro sobre o Brasil: o imaginário (falacioso) de e sobre um brasileiro gentil-homem que não cultivaria preconceitos de raça e origem.

Entretanto, o preconceito é real, segundo a análise de Souza, e, durante muito tempo, permaneceu oculto, relegado aos espaços mais íntimos, mas fortemente calcado em um passado escravocrata. Passado conhecido, mas não encarado a fundo ou com a criticidade que a história merece ao ser analisada, um pretérito sobre o qual não se deveria falar – dito de outra maneira, um passado cujos sentidos são interditados em uma formação discursiva relacionada a saberes mais tradicionais ou relacionados à elite. Para o filósofo, tal preconceito – que amálgama raça e lugar social – permaneceu latente enquanto as condições da economia e da sociedade brasileira garantiam a nítida visualização das fronteiras entre as classes, entre padrões (em uma generalização, preferencialmente com origens europeias) e empregados (também em uma generalização, com origens na população anteriormente escravizada negra e/ou indígena).

Contudo, vozes dissonantes do que era propagado pela classe dominante não deixaram de existir, e projetos políticos com foco no bem estar social e nas classes trabalhadoras alcançaram condições de destaque, interesse e até mesmo o voto da população no início do século XXI. A eleição do PT à presidência da República, com Lula, é um marco na ascensão social das classes economicamente mais deprimidas. Mas esse curto período de bonança econômica, pelo menos nas relações de consumo, foi caracterizado também por uma aproximação entre classes historicamente mais desfavorecidas da chamada “classe média” em termos de consumo. Tal cenário, ainda acompanhando a análise de Souza (2016), criou as condições para uma imaginária “ameaça” ao entendimento próprio de identidade dessa classe média, que, na visão do autor, teme o apagamento das fronteiras entre as classes, combatendo-o.

Esse contexto atuou como combustível para que a carga até então recalcada de preconceitos emergisse do âmbito da intimidade para ocupar o espaço público da rua, inflamado pelas empresas que dominam a exploração dos meios de comunicação brasileiros,

em especial rádio, TV e jornais, das mais diferentes formas, mais acentuadamente a partir da reeleição e ao longo do segundo governo Dilma.

Um dos fatores da insatisfação difusa parece ter sido, portanto, o efeito não intencional de políticas virtuosas de maior inclusão das classes populares, com acesso ao capital cultural de maior reconhecimento e prestígio. (SOUZA, 2016, p.99).

Manifestações nas ruas amplamente divulgadas e incentivadas pela grande mídia passaram a canalizar a luta de classes materializada nessa dita “insatisfação difusa”, produzindo o espaço para a emergência de sentidos recalcados até então de preconceito de raça e classe. Tais manifestações passaram a ser base para a formulação de uma “justificativa” e “apoio popular” à deposição da presidente, inflamada por agentes políticos e pela mídia – retroalimentando o movimento que nasceu entoando formulações contra a corrupção na política e acabou entoando os pedidos de *impeachment* da presidente.

Dizendo de outra forma, a insatisfação, segundo o autor, foi canalizada pela mídia travestida de uma luta contra a corrupção (tal como ocorrido em diversos momentos de ruptura da ordem democrática no Brasil) e transformada em manifestações de uma direita que, pela primeira vez, sente que pode “sair do armário” (SOUZA, 2016) e liberar sentidos tipicamente inscritos em sua formação discursiva que não eram aceitos fora de círculos íntimos até então.

É importante salientar que, apesar de o movimento de pressão pela derrubada da presidente tenha se dado sob a bandeira do combate à corrupção, os termos formais do processo de impedimento da chefe de governo relacionam-se a decretos presidenciais de crédito suplementar ao orçamento em 2015, e a operações de crédito (as quais ficaram conhecidas como “pedaladas fiscais”), ambos atos que iriam contra o estabelecido pela Lei de Responsabilidade Fiscal brasileira. Os crimes investigados pela Polícia Federal na operação nomeada como “Lava Jato”, que motivaram e alimentaram as manifestações, não fizeram parte da denúncia ou do processo formal de *impeachment* da presidente¹¹.

Compreendemos que o governo que toma posse logo após a queda da presidente, o governo Temer, assume, pelo menos em certa medida, filiado aos saberes mais tradicionais, calcado nesses preconceitos de classe e raça, os quais estão engendrados na formação do Brasil como País e como nação. Tais saberes não podem ser excluídos das condições de produção do discurso de divulgação governamental e da compreensão sobre uma formação

¹¹ Informações disponíveis em <http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/a-integra-do-pedido-de-impeachment-de-dilma-apoiado-pela-oposicao/> e https://brasil.elpais.com/brasil/2016/03/31/politica/1459453388_280149.html.

discursiva que suporta saberes tradicionais, relacionados a elites oligárquicas e econômicas brasileiras.

A formação do Brasil, a especificidade técnica do jornalismo institucional e o momento de instabilidade política e econômica que caracterizam o governo Temer fazem parte, em nossa compreensão, das condições de produção do discurso de divulgação governamental sobre a reforma do Ensino Médio. Como tal, são essenciais para a compreensão da produção dos efeitos de sentido possíveis e o funcionamento do discurso aqui em análise.

3 DISCURSO DE DIVULGAÇÃO GOVERNAMENTAL

O jornalista lê em um discurso e diz em outro.

Eni Orlandi

Ao definirmos como nosso objeto de estudo o material produzido no âmbito das assessorias de imprensa do Governo Federal, enfocando especialmente o que foi produzido sobre a reforma do Ensino Médio no período de tentativa de convencimento da população de sua urgência, deparamo-nos com a necessidade de tipificar, especificamente, o discurso do qual tratamos.

Diferentemente de outras formas de estudo do discurso político, não nos ocupamos do discurso de um enunciador específico (um presidente ou um líder de partido, por exemplo) ou de o discurso de uma organização específica (um partido ou um ministério como um todo, a partir de seus pronunciamentos públicos e decretos, por exemplo). Enfocamos um espaço de intersecção entre um fazer – jornalístico institucional – e um discurso político. E é, a partir desse entendimento, que compreendemos estudar um discurso de divulgação, modalidade de um *discurso sobre*.

Nesse capítulo, desenvolvemos a discussão a respeito da definição da noção de *discurso de divulgação governamental* (DDG) a qual recorreremos, organizando-o, posteriormente, em dois subcapítulos: um em que discutimos o DDG como modalidade do *discurso sobre*, e outro no qual apresentamos a construção de nosso dispositivo analítico levando em consideração essas compreensões.

Em seu trabalho sobre o Discurso de Divulgação Científica, Grigoletto (2005) afirma compreender seu objeto como relacionado a, pelo menos, duas ordens de constituição, a ciência e o jornalismo. Analogamente, compreendemos que nosso objeto, o discurso de divulgação governamental envolve, também, ao menos duas ordens constitutivas: o jornalismo e um governo, por conseguinte, uma política governamental.

O papel da divulgação é tornar acessível a um grande público as decisões e programas oficiais do governo – seja de forma direta ao cidadão como leitor final desse material produzido com fins de divulgação, seja de forma indireta, servindo como subsídio ou ponto de partida para as coberturas dos veículos jornalísticos da chamada “grande mídia”.

Entra aqui uma terceira ordem que afeta esse discurso, a projeção imaginária de um efeito-leitor que, por sua vez, se dispersa entre o leitor comum e o jornalista de mídia interessado na pauta.

Levado em consideração esses três elementos que afetam o discurso aqui estudado em relação a suas condições de produção, cabe ressaltar que se trata de compreender o discurso de divulgação governamental como em um entremeio – senão um entremeio discursivo, talvez um entremeio de práticas que nele se relacionam. Compreendemos o DDG, como seu próprio nome nos permite inferir, a divulgação de, pois não se trata nem do discurso do governante em sentido estrito, nem do discurso jornalístico midiático. É, o DDG, um discurso que se materializa nesse espaço de entremeio, heterogêneo, e precisa assim ser compreendido.

O DDG provoca movimentos nessas diferentes ordens, mobiliza saberes de uma e de outra, e (re)configura um espaço próprio e marcado de enunciação.

Assim como é possível observar em outros discursos, o funcionamento discursivo que tenta sustentar o mito da imparcialidade é observado nas peças jornalísticas do DDG. São as marcas linguísticas da terceira pessoa do singular, que assim como no discurso da ciência, no discurso de Divulgação Científica (GRIGOLETTO, 2005) e no discurso do jornalismo, aparecem também no discurso de divulgação governamental.

Entretanto, filiados à Análise de Discurso, compreendemos que esta ilusão de imparcialidade e mera transmissão de informações (como a teoria da comunicação de Jakobson pretende observar) não passa da busca de produção de um efeito – um efeito de sentido sustentado, em grande parte, pelo funcionamento do uso da terceira pessoa do singular na linearidade do enunciado.

Jamais o dizer e o efeito de sentido desse dizer estão isentos dos processos ideológicos que os determinam. Estão ambos, assim como o sujeito, inseridos e determinados pelos processos ideológicos e históricos que os constituem. Faz sentido porque já fez sentido antes, em outro lugar, anteriormente. Produz um efeito de sentido, pois há historicidade constituindo esse dizer.

Voltamos à questão da divulgação. Bueno (1985, *apud* Grigoletto, 2005), ao falar sobre o jornalismo científico, afirma que o mesmo implica em um processo de divulgação. O autor diferencia a divulgação de outros dois processos dos quais essa se aproxima, mas com os quais não se confunde: a difusão e a disseminação. A divulgação pressupõe um processo de recodificação, “isto é, a transposição de uma linguagem especializada para uma linguagem não especializada, com o objetivo de tornar o conhecimento acessível a uma vasta audiência” (BUENO, 1985, p.1422, *apud* GRIGOLETTO, 2005).

Em nosso caso, o jornalismo institucional realiza uma recodificação bastante específica dos fatos do governo, dos pronunciamentos dos governantes e até mesmo da

legislação, para citar alguns exemplos. E o faz inserido em um cotidiano ao qual reage e leva em conta (externo e interno ao próprio governo), aspecto esse relacionado ao dizer do jornalista e constitutivo das condições de produção de um discurso dado.

O jornalista (tomado enquanto efeito, e não empiricamente como sujeito-indivíduo), produz um gesto de interpretação acerca dos fatos que motivam e inspiram sua produção. É ao resultado publicado desse gesto interpretativo a que temos acesso, e é ele que nos interessa na composição do *corpus* de nossa análise. São esses os textos que compreendemos como representativos do discurso de divulgação governamental.

Conforme afirma Grigoletto, “opera-se, no funcionamento discursivo, uma simulação de apagamento da interpretação em nome dos fatos – no caso do discurso jornalístico – e em nome dos objetos de saber que falam por si – no caso do discurso científico” (GRIGOLETTO, 2005, p. 43). Pensamos a necessidade de compreender esse discurso aqui estudado enquanto discurso de divulgação governamental de acordo com o que resume Orlandi (2001): “o jornalista lê em um discurso e diz em outro”.

3.1 O jornalismo como modalidade do *discurso sobre*

Flores (2005), ao falar sobre o trabalho do jornalista/assessor de imprensa no Discurso de Divulgação Científica, diferencia três tipos de divulgadores desse discurso. Enquanto o *tipo 1* refere-se ao próprio pesquisador/cientista quando divulga seu trabalho em congressos, revistas especializadas etc. (ou seja, divulgação da ciência para a ciência, nas palavras da autora), os *tipos 2 e 3* referem-se à divulgação realizada por jornalistas. A divulgação de *tipo 2* seria aquela realizada no escopo da grande mídia, ou seja, do jornalismo/jornalista para o público em geral, e a divulgação de *tipo 3* a realizada pela assessoria de imprensa, do jornalista institucional para o jornalista de mídia.

Ao especificar essa tipologia, a autora discute como os textos que cada um dos divulgadores formula se diferem e produzem diferentes efeitos de sentidos. Principalmente, a tipologia permite discutir como os diferentes sujeitos divulgadores são afetados pelas formações discursivas e os múltiplos discursos entre os quais transitam. Enquanto o divulgador *tipo 1* faz uso de termos técnicos específicos de sua área, produzindo efeitos de sentido junto a seus interlocutores também cientistas da mesma área, os divulgadores *tipo 2* e *tipo 3* atuam, no entendimento da autora, em um lugar de entremeio – do qual “interpretam” o discurso produzido em uma FD para produzir sentidos em outra FD.

Podemos dizer, então, que o jornalista/assessor trabalha no entremeio entre o discurso da ciência e o discurso jornalístico, fazendo uma ligação entre os dois, transferindo sentidos de um discurso para outro e se identificando com cada um em determinados momentos, sempre atravessados pelas condições históricas de produção do sentido (FLORES, 2005, p. 61).

Dito de outra forma: o jornalista/assessor de imprensa (divulgador *tipo 3*), na análise de Flores (2005), “lê”, obtém suas informações inscrito na FD da ciência, e produz o efeito de fechamento de seu texto tendo como leitor imaginário um sujeito inscrito na FD jornalística. Por sua vez, o divulgador *tipo 2*, a saber, o jornalista de mídia, recebe as informações de um texto produzido sob condições de produção influenciadas tanto pelo discurso da ciência quanto pelo discurso do jornalismo e as re-interpreta de forma a apresentar um novo texto sob o funcionamento do discurso da grande mídia e do cotidiano.

Em nossa compreensão, ambos trabalham com modalidades do *discurso sobre* – mesmo que mais envolvidos, em muitos casos empíricos, com a fonte de onde parte a divulgação da ciência, ainda assim o jornalista/assessor ocupa uma posição de *falar sobre* a pesquisa desenvolvida por outrem.

Tomamos de empréstimo a definição de Mariani (1996) a respeito do *discurso sobre*:

Os *discursos sobre* são discursos que atuam na institucionalização dos sentidos, portanto no efeito de linearidade e homogeneidade da memória. Os *discursos sobre* são discursos intermediários, pois ao *falarem sobre* um *discurso de* (‘discurso-origem’), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja. De modo geral, representam lugares de autoridade em que se efetua algum tipo de transmissão de conhecimento, já que o *falar sobre* transita na co-relação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor (MARIANI, 1996, p. 64).

Também em Orlandi (1990), encontramos considerações acerca do *discurso sobre*. A autora destaca o papel do *discurso sobre* para polifonia, atuando na organização das diferentes vozes do *discurso de*. Em um mesmo tempo que organiza vozes e institucionaliza os sentidos acerca do *discurso sobre* o qual fala, disciplina a memória e a reduz. Nas palavras da autora:

Consideramos que os ‘discursos sobre’ são uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos. É no ‘discurso sobre’ que se trabalha o conceito de polifonia. Ou seja, o ‘discurso sobre’ é um lugar importante para organizar as diferentes vozes (dos discursos *de*). Assim, o discurso *sobre* o samba, o discurso *sobre* o cinema é parte integrante da arregimentação (interpretação) dos sentidos do discurso *do* samba, *do* cinema etc. O mesmo se passa com o discurso *sobre* o Brasil (no domínio da história). Ele organiza, disciplina a memória e a reduz (ORLANDI, 1990, p. 37).

É o *discurso sobre* que enfatizamos em nosso estudo em tela. Também nós, aqui, analisamos textos que falam *sobre* o discurso *do* governo, textos esses produzidos por sujeitos empíricos jornalistas/assessores de imprensa. E se o sentido é produzido sob dadas condições de produção, determinado por uma formação discursiva dominante, analisaremos, no capítulo

seguinte, um dos textos que compõem nosso *corpus* discursivo para iniciarmos a compreensão do funcionamento desse *discurso sobre* o discurso do governo, que aqui nos interessa – considerando sua relação com as formações discursivas/discursos que os determina, bem como sua especificidade enquanto discurso de divulgação governamental.

3.2 A construção do dispositivo analítico

Em AD, é consenso que não se trata de aplicar uma metodologia no desenvolvimento de um trabalho, e sim de construí-la conforme as exigências do próprio material analisado. É o analista o responsável pela construção do dispositivo capaz de descrever e sustentar suas análises.

Tomamos emprestado o que diz Orlandi acerca da construção do dispositivo analítico:

a proposta é a da construção de um dispositivo da interpretação. Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 2015 [1999], p.57).

É dessa forma, colocando o dito em relação ao não dito, buscando ouvir o que não é dito, mas que igualmente constitui o dizer, que construímos nosso dispositivo analítico, disposto em cinco momentos ou movimentos de análise. Tais movimentos são empreendidos a partir de um olhar sobre o *corpus* constituído para o trabalho de forma a identificar o que nos inquieta enquanto analistas, seguindo a sugestão formulada pelo próprio Pêcheux sobre como abordar o *corpus* a ser estudado. Essa inquietação sobre como o discurso de divulgação governamental funciona – e a quais noções da Análise de Discurso esse funcionamento se relaciona – é o que conduz este trabalho.

Para compreender o discurso de divulgação governamental, refletimos sobre diferentes possibilidades metodológicas a fim de estabelecer um recorte passível de ser analisado. Diante do cenário de ruptura política, optamos por observar as ações imediatas do governo instaurado pós processo de *impeachment* e que prometia, promete e parece buscar ser identificado pelas reformas que pretende implantar. Portanto, elegemos as matérias de divulgação da primeira da série de reformas a serem implementadas por esse governo como um recorte significativo do discurso de divulgação governamental diante desse cenário.

Para a construção de nosso arquivo, foi considerado como efeito de início das publicações institucionais no escopo do governo Temer o período a partir de maio de 2016,

quando este presidente toma posse com efetividade no cargo. A coleta das matérias teve como critério que a publicação considerada estivesse disponível no portal oficial do Ministério da Educação, na seção intitulada *Notícias*, com data de publicação posterior à da posse oficial do Ministro da Educação apontado por Temer, e que tivessem relação direta com a temática “reforma do Ensino Médio”. Como efeito final para o período designado para coleta, tomamos o contexto da promulgação da Medida Provisória que estabeleceu a implantação da reforma, em setembro de 2016.

A partir desses critérios, foram selecionadas para compor o arquivo vinte publicações datadas entre 6 de junho e 27 de setembro de 2016, arquivo este do qual pudemos realizar recortes de sequências discursivas que compõem nosso *corpus* empírico, bem como o *corpus* discursivo para as análises. Ao todo, compõem o *corpus* discursivo 15 sequências discursivas numeradas a partir da ordem em que são expostas ao longo do trabalho, da SD 01 a SD 15. Entrelaçadas às análises das SD, procuramos desenvolver uma discussão teórica concernente às mesmas, de forma a empreender um movimento pendular que parte da teoria em direção à análise, e de volta à teoria.

Os cinco movimentos de análise propostos não foram estabelecidos arbitrariamente. São resultado do processo de leitura e (re)leitura do arquivo construído sobre a reforma do Ensino Médio, bem como do objetivo central deste trabalho, compreender o funcionamento do discurso de divulgação governamental (DDG) sobre a reforma do Ensino Médio, em especial, a partir da reflexão de sua relação com o jornalismo. As cinco seções de análise buscam responder às inquietações materializadas pelas três questões norteadoras deste trabalho: (1) como o discurso de divulgação governamental funciona, (2) o que é silenciado nesse discurso e (3) quais relações de força são materializadas e como podemos percebê-las discursivamente.

Ao imbricarmos o objetivo central com as questões norteadoras, definimos os cinco objetivos específicos correspondentes a cada um dos cinco movimentos de análise: (a) entender a possível aproximação do jornalismo com a AD; (b) entender como funciona e produz sentido a repetibilidade nesse conjunto de publicações; (c) analisar o funcionamento da exterioridade nesse discurso; (d) compreender diferentes formas de silenciamento nesse discurso, e, por último, (e) estabelecer a relação do DDG com a língua de vento nos moldes trabalhados em AD – o uso efêmero da língua para fins de propaganda e publicidade.

Em um primeiro movimento de análise, buscamos entrelaçar o olhar do jornalismo com o olhar da AD para analisar uma matéria formulada a qual segue regras de redação jornalística mobilizando noções propostas pela Análise de Discurso. Posteriormente,

seguimos a sugestão de Ernst-Pereira (2009) e lançamos nosso olhar sobre o arquivo a partir das noções de falta, excesso e estranhamento.

Ernst-Pereira (2009, p. 4) tematiza essas três noções em texto apresentado ao IV SEAD¹² no intuito de “auxiliar quem se inicia nas trilhas do discurso” de forma a contribuir para a leitura analítica do material em estudo que caracteriza a AD. Ao organizar didaticamente em três noções movimentos analíticos empreendidos por importantes autores da AD, entre eles Pêcheux (2015) e Authier-Revuz (2004), a autora propõe que tais noções assumam uma dimensão operacional para apoiar o reconhecimento de sequências discursivas no processo de recorte do *corpus* empírico para composição do *corpus* discursivo. É nesse sentido que esse trabalho nos auxilia na construção de nosso dispositivo analítico.

Buscamos identificar em nosso *corpus* empírico “aquilo que é dito demais, aquilo que é dito de menos e aquilo que parece não caber ser dito” (ERNST-PEREIRA, 2009, p. 2) para estabelecermos um recorte representativo diante de nossos objetivos. Com a definição desse ponto de partida, empreendemos a mobilização das noções concernentes à dinâmica do discurso em análise e aos nossos objetivos específicos. Tendo isso em mente, prosseguimos a análise, organizada em outros quatro subcapítulos.

Lançamos nosso olhar sobre o excesso: a seção que representa o segundo movimento de análise debate a repetição dentro do *corpus* discursivo – um excesso e uma repetição que se diferem daqueles essenciais para a identificação de famílias parafrásticas pertencentes a uma mesma FD. Já no terceiro movimento analítico, nosso foco de análise recai sobre aquilo que é dito em outro lugar e que emerge no discurso analisado. Buscamos analisar aquilo que parece vir de *fora* desse discurso, ou seja, o que estranha, lançando nosso olhar sobre o que emerge a partir da interdiscursividade.

O quarto movimento parte da análise sobre o que não é dito, mas constitui o dizer – o que falta, o que é silenciado. Aquilo não materializado enquanto sequência linguística no intradiscurso, mas que pode ser resgatado da exterioridade para que a produção de sentido seja possível. Como último movimento de análise, mobilizamos, novamente a partir do estranhamento, as noções da AD para estabelecermos uma relação entre o DDG e a propaganda do “Novo Ensino Médio”, a qual nos parece funcionar como uma língua de vento.

¹² Seminário de Estudos em Análise de Discurso.

4 FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DA DIVULGAÇÃO GOVERNAMENTAL SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: GESTOS DE ANÁLISE

Se a liberdade significa alguma coisa, será sobretudo o direito de dizer às outras pessoas o que elas não querem ouvir.

George Orwell, 1984

A construção de nosso dispositivo analítico busca dar conta de compreender nossos objetivos específicos a partir das três questões que norteiam este trabalho. Orientadas por elas, estruturamos a apresentação de nossas análises em cinco subcapítulos, em que cada um se relaciona com cada um de nossos objetivos específicos: (a) aproximar a AD e o jornalismo de forma teórico-analítica; (b) compreender o funcionamento da repetibilidade nesse discurso; (c) entender como a exterioridade funciona na produção de efeitos de sentido; (d) interpretar como o silêncio está presente nesse discurso; (e) estabelecer a relação do discurso de divulgação governamental com a língua de vento.

Desenvolvemos, dessa forma, nas cinco seções seguintes discussões teórico-analíticas de forma a alcançar o objetivo geral deste trabalho: compreender o funcionamento do DDG sobre a reforma do Ensino médio, a partir da reflexão sobre sua relação com o jornalismo, a interpretação de efeitos de sentido possíveis a partir desse discurso, embasados e norteados pelas noções trabalhadas em AD.

4.1 Aproximando o jornalismo da AD: um exercício de análise

Os sentidos são no meio de outros e há mais espaço para incertezas do que para afirmações categóricas

Eni Orlandi

SD 01:

The image shows a screenshot of the MEC (Ministry of Education) portal. The main article is titled "Ministro convoca empresariado a se unir ao governo na luta pela qualidade da educação" (Minister calls business leaders to join the government in the fight for the quality of education). The article is dated July 8, 2016. The text discusses the government's commitment to improving the quality of education and the role of the business sector. The article is annotated with red boxes and numbers 1 through 9, indicating a discursive sequence. The annotations are as follows:

- 1: Title of the article.
- 2: First paragraph of the article.
- 3: Second paragraph of the article.
- 4: Third paragraph of the article.
- 5: Fourth paragraph of the article.
- 6: "GOVERNO" menu item in the left sidebar.
- 7: "Assesse a página da Confederação Nacional da Indústria (CNI) Assessoria de Comunicação Social" link.
- 8: "Assesse a página da Mobilização Empresarial pela Inovação (MEI)" link.
- 9: "MOBILIZAÇÃO SOCIAL" menu item in the left sidebar.

The left sidebar contains a navigation menu with the following items: PÁGINA INICIAL > BUSCA, Pronatec, Prouni, Enem, Gabinete do Ministro, ACESSO À INFORMAÇÃO, SECRETARIAS, PROFESSORES / DIRETORES, ESTUDANTES, BRASILEIROS NO MUNDO, PAIS E FAMILIARES, GOVERNO, MOBILIZAÇÃO SOCIAL, IES, CENTRAL DE CONTEÚDOS, vídeos, Audios, Publicações, and Aplicativos. The footer contains links for Assuntos, Serviços, Redes Sociais, and RSS, along with a copyright notice: "© 2016 Ministério da Educação. Todos os direitos reservados. Utilizando software livre."

Figura 1: Sequência Discursiva 1 (SD 01)¹³

¹³ Fonte: Portal do MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/222-noticias/537011943/37681-ministro-convoca-empresariado-a-se-unir-ao-governo-na-luta-pela-qualidade-da-educacao>. Publicada em 8 de julho de 2016. Acesso em 8 de maio de 2017. Edições nossas.

SD 01:

Mobilização

Ministro convoca empresariado a se unir ao governo na luta pela qualidade da educação

Sexta-feira, 08 de julho de 2016, 18h46

Durante reunião na sede da CNI, o ministro Mendonça Filho, ao lado do presidente Temer, deu exemplos do que precisa ser corrigido na educação (Foto: Rafael Carvalho/MEC) “Eu ousou aqui fazer um chamamento ao empresariado brasileiro para, juntos, nos mobilizarmos, a fim de fortalecer a base educacional do país, melhorando a qualidade do ensino.” A convocação foi feita nesta sexta-feira, 8, pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, durante reunião do comitê de líderes da Mobilização Empresarial pela Inovação (MEI), realizado na sede da Confederação Nacional da Indústria (CNI), em Brasília, e que contou com a presença do presidente interino Michel Temer.

“Temos 98% das crianças matriculadas no ensino fundamental, mas os números do desempenho escolar das crianças brasileiras ainda são, infelizmente, insatisfatórios”, observou o ministro. “Apenas 11% das crianças têm proficiência plena no item leitura e não podemos falar em inovação sem falar, também, em educação básica de qualidade, na formação de crianças e jovens e na preparação desse público para o mercado de trabalho.”

A reunião foi coordenada pelo presidente da CNI, Robson Braga de Andrade, e contou com mais de 100 representantes de empresas. O ministro disse ainda que o orçamento do MEC triplicou nos últimos anos, mas os indicadores de educação estão estagnados. “A eficiência no gasto de investimento na educação é o nosso foco. É preciso gastar na área fim para que os recursos cheguem na ponta, beneficiando crianças e jovens que precisam desse apoio”, defendeu. E citou o exemplo do gasto do MEC com call center (0800). “O MEC gastava R\$ 125 milhões com esse contrato. Reduzimos para R\$ 55 milhões. Esse dinheiro será destinado a áreas que realmente necessitam de investimento e que trarão benefícios reais à população”, completou.

O ministro disse que encontrou programas, como o Mais Educação, em que é clara a ineficiência na gestão, como o pagamento a 8,3 milhões de alunos, enquanto o Censo Escolar registra 4,5 milhões de alunos na rede escolar de todo o país. Mendonça Filho disse, ainda, que o MEC terá como foco quatro grandes

prioridades: a discussão da base nacional comum curricular, a formação de professores, a alfabetização plena e na idade certa e a reforma do ensino médio.

Acesse a página da Mobilização Empresarial pela Inovação (MEI)

Acesse a página da Confederação Nacional da Indústria (CNI)

Assessoria de Comunicação Social

Ao tomarmos como direção para a análise a noção de que o sujeito jornalista/assessor tem como interlocutor imaginário, primordialmente, o sujeito jornalista de mídia (aqui entendidos como posições de sujeito nas respectivas formações discursivas nas quais se inscrevem), analisamos a sequência discursiva 1 (SD 01) como um sumário de pontos de pauta a serem abordados pela mídia sobre a Reforma do Ensino Médio, “oferecidos” como pontos de discussão que defendem a suposta necessidade de aprovação e implantação de tal reforma.

Os pontos referenciados ao longo da análise estão marcados na figura próximo aos parágrafos aos quais se referem. Mesmo considerando todo o texto uma sequência discursiva única, para maior clareza na leitura, trazemos abaixo destaques da SD 01 de acordo com o que cada ponto se refere.

Destaque 1:

Ministro convoca empresariado a se unir ao governo na luta pela qualidade da educação

Destaque 2:

“Eu ousou aqui fazer um chamamento ao empresariado brasileiro para, juntos, nos mobilizarmos, a fim de fortalecer a base educacional do país, melhorando a qualidade do ensino.” A convocação foi feita nesta sexta-feira, 8, pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, durante reunião do comitê de líderes da Mobilização Empresarial pela Inovação (MEI), realizado na sede da Confederação Nacional da Indústria (CNI), em Brasília, e que contou com a presença do presidente interino Michel Temer.

Nos pontos marcados na Figura 01 como 1 e 2, é apresentada a ligação do esforço de aprovação da reforma do Ensino Médio com os interesses do empresariado brasileiro. Na linearidade do texto a ligação é apresentada como um chamamento que parte do governo em direção ao empresariado (“Ministro convoca empresariado”; “Eu ousou aqui fazer um

chamamento ao empresariado”). Entretanto, a convocação é realizada em um evento que tem como anfitrião o empresariado brasileiro e, como convidados, representantes do governo como o próprio Ministro da Educação e o presidente Michel Temer.

Apesar de encontrarmos no parágrafo de abertura (2) os elementos clássicos que compõem o lide/lead da notícia¹⁴, a motivação da convocação de um ministro aos empresários para unir esforços para a educação não é explicitada, colocada em palavras na linearidade do texto. A produção de efeitos de sentido que dá resposta à pergunta “por que” do lide – a resposta de por que a união dos elementos (a) empresariado brasileiro e (b) fortalecimento da base educacional do país levariam à conclusão (c) obtenção da melhoria da qualidade de ensino – está calcada no funcionamento pré-construído¹⁵ de que o empresariado teria interesse em melhorar o ensino.

Entretanto, a noção do que “melhoria do ensino” significa em termos práticos depende – como todos os efeitos de sentido dependem – da formação discursiva em que esse efeito de sentido é produzido. Podemos elencar alguns. Em uma formação discursiva que chamaremos genericamente aqui de “FD senso comum”, a melhoria do ensino pode ser interpretada como melhores condições de ensino, aprendizagem, trabalho para os professores, maior e melhor difusão do conhecimento entre todos os brasileiros, com conseqüente melhoria das condições de vida para o indivíduo “que estuda”.

Em uma formação discursiva do empresariado, considerando as condições de produção de um governo que prevê reformas que beneficiam a elite brasileira e desfazem avanços na área do estado de bem-estar social até então empregado pelos governos anteriores, a melhoria do ensino básico produz efeitos de sentido relacionados à formação de mão de obra mais focada nas necessidades da indústria e comércio brasileiros e menos propensa a discutir e promover mudanças culturais e sociais no Brasil que vão de encontro aos interesses econômicos e de lucratividade desse empresariado.

O DDG joga com essa ambigüidade que a produção de efeitos de sentidos permite ao trazer na superfície do enunciado apenas a formulação do interesse em melhorar na qualidade de ensino. Atividade de entremeio, é também na inter-relação de formações discursivas que faz ressoar seu discurso, entregando ao interlocutor imaginário a responsabilidade da interpretação e produção de sentidos, omitindo para não mentir, deixando em aberto as possibilidades de produção de efeito de sentido de forma a não comprometer o DDG com

¹⁴ A saber, respostas para as perguntas o que, quando, quem, onde e por quê.

¹⁵ Noção que busca dar conta de um funcionamento do interdiscurso que remete a uma construção anterior, exterior, em oposição ao que é construído pelo enunciado. Tal noção será mais amplamente abordada no subcapítulo 4.3.

apenas uma versão. Permite, dessa forma, que seus pronunciamentos e publicações agradem a quem lê/interpreta a partir dos pré-construídos que esse leitor em potencial mobiliza a partir da FD na qual está inscrito, evitando impor a interpretação de uma versão a um mesmo tempo em que se utiliza dessa ambiguidade para negar os aspectos negativos das decisões as quais noticia/divulga.

Essa “maquiagem positiva” é típica do discurso publicitário, em que apenas o positivo é ressaltado de forma a associar o produto ou ideia em oferta a um cenário favorável, baseado na ideia de que quem é alvo da publicidade/quem interpreta o texto terá maior propensão a associar-se ao positivo do que ao negativo de uma ideia.

Esse mesmo discurso do jornalista/assessor também é atravessado pelo discurso publicitário, através da forma como ele se organiza socialmente, como ele circula na “forma de elogio”, marcado através da espetacularização do acontecimento. [...] Essa presença do discurso publicitário se materializa pela relação do sujeito jornalista/assessor por um interlocutor “contratante” (FLORES, 2005, p. 62).

Ao trabalhar entre informação e venda de imagem positiva, o DDG se aproxima a outra noção, a da propaganda. Por ora apenas a citaremos, pois voltaremos a essa noção posteriormente.

Destaque 3:

“Temos 98% das crianças matriculadas no ensino fundamental, mas os números do desempenho escolar das crianças brasileiras ainda são, infelizmente, insatisfatórios”, observou o ministro. “Apenas 11% das crianças têm proficiência plena no item leitura e não podemos falar em inovação sem falar, também, em educação básica de qualidade, na formação de crianças e jovens e na preparação desse público para o mercado de trabalho.”

Damos continuidade ao nosso gesto interpretativo pelo parágrafo identificado na figura pelo número 3. O uso de porcentagens e a citação genérica a “números do desempenho escolar” funciona, nesse discurso em pauta como um discurso de entremeio (o DDG), jogando com as projeções imaginárias das duas FDs com as quais flerta: a empresarial e a jornalística.

Mais do que o conteúdo da formulação, o que nos interessa aqui é a constituição desse discurso, que funciona a partir do flerte aos interesses de dois públicos leitores em potencial – interesses esses projetados imaginariamente no âmbito do DDG. As cifras de porcentagens que aqui aparecem, mais do que representar a ligação com estatísticas reais, relacionadas a pessoas reais, mais do que evidências de uma realidade palpável, surgem na formulação como índices de um discurso constitutivo que objetiva apresentar a favorabilidade

de uma ação, sem realmente aprofundar-se na explicação sobre as consequências dos atos e decisões tomados pelo governo o qual divulga.

Ao mesmo tempo em que números aparecem na ordem da formulação do parágrafo em questão, representam cifras relativas, porcentagens as quais necessitam de um universo total a qual se refiram para que possam ser interpretadas em profundidade. Esse universo total é negligenciado. A produção de efeito de sentido se baseia em uma cifra vazia, em uma porcentagem de um número absoluto ao qual não temos acesso. A produção de efeito de sentido desse item se baseia numa confiança imaginária na autoridade e veracidade desse locutor/enunciador governamental.

Essa produção de efeito de confiança só pode ser encontrada na ordem do discurso, como efeito de sentido produzido no âmbito desse discurso de divulgação governamental. Produz sentido, pois há uma memória que aí funciona de que o governo deve falar a verdade e de que o jornalismo deve divulgar o que é verdadeiro (somam-se os dois aspectos no DDG). Entretanto, não é possível dizer que este efeito de sentido esteja colado às palavras e números que se apresentam na linearidade do texto. O sentido emerge do discurso que o constitui, mas não se encontra preso ao texto ou já-lá dado *a priori*, descolado da formação discursiva que o afeta.

Destaque 4:

A reunião foi coordenada pelo presidente da CNI, Robson Braga de Andrade, e contou com mais de 100 representantes de empresas. O ministro disse ainda que o orçamento do MEC triplicou nos últimos anos, mas os indicadores de educação estão estagnados. “A eficiência no gasto de investimento na educação é o nosso foco. É preciso gastar na área fim para que os recursos cheguem na ponta, beneficiando crianças e jovens que precisam desse apoio”, defendeu. E citou o exemplo do gasto do MEC com call center (0800). “O MEC gastava R\$ 125 milhões com esse contrato. Reduzimos para R\$ 55 milhões. Esse dinheiro será destinado a áreas que realmente necessitam de investimento e que trarão benefícios reais à população”, completou.

Destaque 5:

O ministro disse que encontrou programas, como o Mais Educação, em que é clara a ineficiência na gestão, como o pagamento a 8,3 milhões de alunos, enquanto o Censo Escolar registra 4,5 milhões de alunos na rede escolar de todo o país. Mendonça Filho disse, ainda, que o MEC terá como foco quatro grandes prioridades: a discussão da base nacional comum curricular, a formação de professores, a alfabetização plena e na idade certa e a reforma do ensino médio.

Em nosso gesto de interpretação, o funcionamento dos destaques referentes aos pontos 4 e 5 é similar, estando baseados na sinalização da mudança de paradigma na formação discursiva governamental¹⁶ que domina o DDG. Vale lembrar que as condições de produção imediatas do texto remontam ao período de interinidade da presidência de Michel Temer, sendo publicado cerca de dois meses após a destituição de Dilma Rousseff. No ponto 4, a marca da mudança de paradigma governamental se ancora no funcionamento da conjunção adversativa “mas”, implicando na produção de efeito de sentido de que a gestão anterior teria sido ineficiente. A ideia é reiterada no último parágrafo, sinalizado pelo ponto 6, buscando no funcionamento da repetição a produção de um efeito de verdade.

Enquanto discurso de divulgação governamental, mais do que transmitir conteúdo a respeito dos programas do governo ou a soma dos investimentos em educação, os destaques 4 e 5 apontam, em nosso entendimento, caminhos a serem investigados em reportagens. As marcas numéricas (triplicou, indicadores, no ponto 4, e a comparação discrepante de 8,3 milhões e 4,5 milhões de alunos) apontam, na linearidade, para dados “descobertos” pela nova gestão. Ancorado na formulação pelo item “enquanto”, produz efeito de sentido de acusação ao governo anterior, desqualificando-o. Como marcas do discurso, funcionam como sugestões de pauta, indicando possíveis fraudes ou portas de entrada a reportagens investigativas a respeito – as quais poderiam danificar ainda mais a credibilidade do governo anterior, justificando, assim, a tomada de poder pelo governo Temer.

Destaque 6:

E citou o exemplo do gasto do MEC com call center (0800).

O ponto 6 poderia ser analisado sob o mesmo escopo dos pontos 4 e 5. Contudo, destacamos o destaque 6 com o objetivo de melhor compreender esse discurso. Nosso gesto interpretativo é de que, sob a face de uma informação exemplificadora de uma redução de gastos a ser realizada, o que vemos funcionar é o preenchimento de um dos requisitos ou orientações para a construção de uma boa matéria jornalística: o uso de exemplo palpável para a contextualização do dado no dia-a-dia.

A interlocução aqui se faz, imaginariamente, com todos aqueles que podem compreender o que a redução de R\$ 125 milhões para R\$ 55 milhões pode significar, ao mesmo tempo em que aciona uma memória negativa: o contato telefônico indesejado de operadores de *call center*, também conhecido como *telemarketing*. A produção de efeito de

¹⁶ Embora não tenhamos configurado a formação discursiva governamental, o entendimento nesta dissertação é o de que ela, no período analisado, abriga/acolhe todo o discurso do Governo Temer.

sentido possível é afetada por essa memória, e a associação do sentimento negativo ao gasto apontado como desnecessário funcionam, conjuntamente, para a descredibilização do governo Dilma, além de funcionar como reforço positivo à presença de Temer na presidência.

Destaque 7:

Acesse a página da Mobilização Empresarial pela Inovação (MEI)

Acesse a página da Confederação Nacional da Indústria (CNI)

Destaque 8:

Assessoria de Comunicação Social

Tomamos os pontos 7 e 8 para posterior retorno no texto, no ponto sinalizado por 9. O destaque 7 apresenta *links* de Internet para outras páginas a serem acessadas, os quais interpretamos como uma orientação para a busca de mais informações, indicando outras produções de efeitos de sentidos possíveis – e a “personalização” das re-interpretações desse material a serem desenvolvidas por outros veículos de comunicação e publicada no formato de matérias próprias. Já a sinalização de 8 ressalta o efeito de autoria com a marca de “Assessoria de Comunicação Social”, fazendo funcionar aí o pré-construído acerca do que é uma Assessoria de Comunicação ou de Imprensa e resgata uma memória do local de fala do qual está autorizado a dizer.

Destaque 9:

quatro grandes prioridades: a discussão da base nacional comum curricular, a formação de professores, a alfabetização plena e na idade certa e a reforma do ensino médio.

O ponto 9 reforça esse funcionamento do DDG baseado na interlocução imaginária com um sujeito jornalista de mídia. A marca linguística aqui é o uso dos dois pontos como forma de anunciar a enumeração de itens. Se na formulação se apresenta assim, constitutivamente anuncia os quatro pontos de pauta a serem trabalhados nos dias vindouros; quatro temáticas a serem acompanhadas pelas redações; quatro assuntos a serem debatidos e defendidos para que seja alcançada a “melhora da qualidade do ensino” (ponto 1) pretendida.

A disposição dos itens na enumeração retém nossa atenção para análise. Enquanto o primeiro item da enumeração (“a discussão da base nacional comum curricular”) chama a atenção por seguir diretamente o sinal gráfico de dois pontos, o último item (“a reforma do ensino médio”) também se destaca não só pela diferenciação que recebe ao ser precedido por “e” – ao contrário dos itens intermediários, precedidos por vírgula –, mas também por

encerrar o corpo principal da matéria publicada, funcionar como ponto final a ser alcançado por toda a mudança de paradigma anunciada em encontro com empresários e elencada na peça em análise.

Essa posição do item “reforma do ensino médio” como ponto final é mais um indício de como o DDG funciona a fim de (a) propagar, sob um verniz de positividade, as pretensões do governo que o impregna naquelas dadas condições de produção e (b) sugerir os assuntos e pautas que deverão dominar a ordem do dia em diferentes redações jornalísticas às quais imaginariamente se dirige. O faz afetado pelo funcionamento do discurso jornalístico dominante, mas constituído pelo funcionamento da propaganda.

Compreendemos, dessa forma, a partir do gesto de análise empreendido, que o efeito-texto o qual analisamos é produzido inscrito na formação discursiva governamental, afetado fortemente pelo discurso do jornalismo, mas também afetado pelo discurso da publicidade, caracterizando-se, assim, como um discurso de *propaganda*.

Em “Foi propaganda mesmo que você disse?”, Pêcheux retoma a utilização da propaganda como ferramenta de convencimento das massas em diferentes regimes do Século XX: o soviético, o capitalista e o nazi-fascista. Em sua argumentação, afasta a compreensão até então dominante da relação da propaganda com a psicologia, e lança luz para uma compreensão da propaganda a partir da noção da ideologia.

O autor afirma:

Seria necessário fazer história e não psicologia, e interrogar as práticas contraditórias que se instituíram no coração do desenvolvimento capitalista mais do que passar em revista técnicas psicológicas da propaganda (PÊCHEUX, 2016, p. 80).

Concordamos com Pêcheux quando afirma que “a raiz desse debate, longe de estar instalada nas contradições psicológicas da consciência humana, seja na realidade encontrada nas *formas históricas de assujeitamento do indivíduo*”, ou seja, pela determinação ideológica a qual é submetido e instado em sujeito.

É ainda de Pêcheux que emprestamos uma definição para a propaganda no âmbito da política: “arte de anestesiar resistências, de absorver as revoltas no consenso e de fazer abortar as revoluções” (PÊCHEUX, 2016, p. 92). Arte que se faz com imagens e palavras, sentimentos, ideias e gestos, conforme o mesmo autor, mas que, apesar das evidências que apontam para a psicologia, dizem respeito a formas de assujeitamento.

4.2 Regime de repetibilidade

Algumas pessoas, quando ouvem um eco, pensam que deram origem ao som.

Ernst Hemingway

Ao reunir o arquivo coletado para posterior análise, percebemos que a frequência com que a reforma do Ensino Médio surgia como pauta para o portal do MEC estava diretamente relacionada a momentos-chave da tramitação da proposta da reforma. Ao observar o arquivo, constatamos que esse fato é sintomático do processo discursivo diante do qual compreendemos estar, e entendemos que esses padrões são significativos para a produção de sentido. Por exemplo, o hiato de algumas semanas em que a reforma não é pautada pelo portal do MEC é substituído por uma concentração de publicações apenas nos três dias que antecedem a promulgação da Medida Provisória.

O bombardeio sobre um assunto que surge em ondas, alternando entre um período em que pouco se fala sobre o assunto, e outro no qual tal pauta é repetida à exaustão, inquieta-nos, e nos faz querer compreender como se dá esse processo discursivamente.

Indursky (2013; 2015) tematiza sobre o *regime de repetibilidade* com o qual trabalha a grande mídia ao repetir à exaustão certos sentidos. Tal repetição produz, nas palavras da autora, um efeito de verdade, ao mesmo tempo em que são silenciados outros sentidos possíveis, oriundos de outras formações discursivas ou outras tomadas de posição do sujeito. Ela afirma:

No que tange à mídia, sua prática é muito clara. Ela produz um *processo discursivo* que é da *ordem da repetibilidade*. No seu interior só há espaço para os saberes referentes à Formação Discursiva Dominante, os quais são repetidos à exaustão, até produzirem um *efeito de verdade*. Outras tomadas de posição são excluídas, produzindo-se *gestos de silenciamento* em torno de outros possíveis sentidos. (INDURSKY, 2015, p.14)

É essa repetibilidade de argumentos, no intento de produção de um efeito de verdade ao mesmo tempo em que busca silenciar outros sentidos possíveis (o que, algumas vezes, não passa de uma tentativa de refutação de sentidos oriundos de outras FDs), que compreendemos encontrar nas matérias selecionadas para nosso *corpus*, nas quais foram identificadas grupos de mensagens-chave que atuam na construção desse processo discursivo da ordem do repetível.

Ao fazer trabalhar o regime de repetibilidade como categoria de análise, Indursky (2015) observa o funcionamento de quatro telejornais da Rede Globo, distribuídos na grade de programação ao longo do dia, entre o início da manhã e o final da noite. As notícias/matérias

apresentadas desde o primeiro telejornal até o último pouco variam, relata a autora; repete-se a pauta, repetem-se falas e imagens, repete-se a formulação e repete-se a mesma possibilidade de produção de sentidos.

Trata-se de um processo discursivo que se constrói pela repetição de argumentos dispersos, nas palavras da autora, ou distribuídos, conforme nosso entendimento nesta análise, espaço-temporalmente ao longo dos telejornais, mudando alguns detalhes da abordagem (de acordo com o horário ou o público imaginariamente concebido como aquele ao qual se destina o programa), entretanto sem variar os sentidos que constituem esse discurso. Todo o esforço produtivo desses telejornais gira em torno da repetibilidade de argumentos que buscam apresentar “uma posição como se fosse a única posição” (INDURSKY, 2015, p.15). Esse procedimento argumentativo produz um efeito de verdade, que, por sua vez, produz um efeito de silenciamento do diferente. Tal silenciamento é, segundo Indursky, responsável pela instauração do efeito de consenso no corpo social.

Trazendo o exposto para nossa análise, a partir das matérias publicadas no portal do MEC e que antecedem a promulgação da MP da reforma do Ensino Médio, selecionadas para nosso *corpus*, funcionam em nosso entendimento, a partir desse processo discursivo descrito por Indursky, pois distribuem, ao longo do tempo, os mesmos argumentos, instaurando um regime de repetibilidade.

Neste gesto de análise do *corpus* constituído para a dissertação constatamos repetições que se instauram em um regime de repetibilidade. Para analisar como funciona a instauração desse regime de repetibilidade, reunimos para nossa análise as sequências discursivas em torno de três eixos de temas do discurso aqui analisado, conforme sua afinidade com cada um dos seguintes temas: urgência, eficiência administrativa e ensino igual para todos.

O trabalho de análise e seleção de sequências significativas do discurso aqui por nós estudado permitiu-nos chegar à delimitação de três eixos temáticos ao qual se remetem o discurso: urgência, eficiência administrativa e flexibilização do currículo.

Recortamos a sequência abaixo para exemplificar a temática da urgência em implantação da reforma do Ensino Médio, significativa em nosso *corpus*. Ela aparece como título de matéria publicada no portal do MEC, com grifo nosso:

Ministro apresenta Ideb e propõe **urgência** na votação do projeto de reforma do ensino médio

Da mesma forma, a temática da necessidade de eficiência na gestão aparece em sequências como na que segue:

Recursos — Em relação ao **orçamento** para a educação básica, o secretário entende que pôr mais dinheiro na educação é importante, mas garantir a **qualidade da aplicação dos recursos** é fundamental. “Precisamos saber de tudo o que acontece com os recursos repassados pelo governo federal aos estados e municípios”, diz. Para ele, é preciso também dar prioridade a uma distribuição mais igualitária, que tenha impacto na qualidade da educação.

A temática em torno da oferta de Ensino Médio igual para todos os adolescentes ou a disponibilização de percursos curriculares diferentes entre os jovens surge relacionada à palavra “flexibilização”, conforme exemplo que segue (grifos nossos).

“O mais importante é a **flexibilização**”, defende Maria Helena. “Hoje o Brasil tem o **ensino médio que é único para todo mundo. O currículo é monótono, enciclopédico e não tem a ver com o mundo real dos alunos**”, acrescenta.

Esses três eixos, organizados para nossa análise, agrupam formulações que apoiam a circulação de argumentos que reforçam essas temáticas que funcionam a partir da repetição. É nosso gesto analítico compreender que tais formulações atuam no funcionamento do regime da repetibilidade, sem, entretanto, aprofundar, nos textos que compõem o *corpus* empírico, o debate e o esclarecimento sobre o que é dito. Nosso entendimento, enquanto analistas, é de que funcionam como formulações pré-arranjadas, a serem utilizadas à exaustão para a construção de um efeito de verdade.

Tal “pré-arranjo” não seria novidade no âmbito da assessoria de imprensa, em especial na área política. É prática da área a construção de quadros de “argumentos” e “ideias” que venham apoiar a argumentação pretendida, organizados de forma que seja fácil e rápido para que a pessoa ou as pessoas destacadas a atuarem como porta-vozes sobre determinado tema possam visualizar esses argumentos, consultá-los e utilizá-los em suas falas. Compreendemos, enquanto analistas, que esse procedimento venha contribuir para a produção de um efeito de homogeneidade entre as falas de todos esses porta-vozes – a quem, no jargão da assessoria de imprensa, também podemos chamar de assessorados.

A utilização de quadros de argumentos (ou ferramenta análoga, mesmo que nomeada diferentemente) não é novidade como forma de “treinamento” de assessorados a respeito de efeitos de sentido que uma organização ou governo pretende fazer circular, de forma que compreendemos, enquanto analistas, serem utilizados em especial objetivando a instauração de um efeito de consenso do corpo social em torno de um assunto. Jorge Duarte, pesquisador do campo da assessoria de imprensa e profissional com décadas de experiência em secretarias de comunicação de instituições brasileiras e passagem relevante pela Presidência da República no governo Lula, apresenta tal ferramenta a ser utilizada pelo profissional em texto

assinado juntamente com Armando Medeiros de Faria intitulado “*Media training: capacitando fontes e porta-vozes*” (2011).

No referido texto, esses autores apresentam quadro classificado por eles como um guia de mensagens-chave a serem decididas e combinadas antecipadamente entre o assessorado/gestor/fonte e a assessoria de imprensa, por exemplo. Segundo os autores, as mensagens-chave costumam ser definidas conjuntamente entre gestão e equipe de comunicação com base na percepção que este grupo tem sobre a questão de comunicação que será abordada (o assunto, a pauta, propriamente dita) e as características do veículo, mídia e profissional jornalista para quem se dará a entrevista. Essas mensagens são, ainda, baseadas nas preocupações e/ou necessidades de informação definidas pela instituição/gestão (DUARTE; FARIA, 2011, p. 362).

Nas palavras de Duarte e Faria (2011, p. 362):

Mensagens-chave são conceitos ou afirmações determinadas previamente para posicionamento público e que a fonte enfatizará durante a entrevista buscando esclarecer, convencer e destacar. [...] As mensagens devem ser claras, relevantes, consistentes, memorizáveis e concisas. Elas são preparadas previamente para serem inseridas e compreendidas no contexto da entrevista [...] e costumam ser resumidas em palavras-chave e definidas com o auxílio de informações de suporte (frases de efeito, argumentos, fatos, dados, casos, exemplos, detalhes adicionais), utilizadas segundo a oportunidade para esclarecer, enfatizar, destacar o que se deseja.

Nessa obra, os autores apresentam, à guisa de manual para assessores de imprensa, um esqueleto de como montar tal quadro de mensagens-chave, conforme segue aqui reproduzido tal qual proposto pelos autores:

Quadro 1 – Mensagens-chave para suporte a assessorados

Mensagem-chave	SUPORTE	
	Argumentos	Dados/Casos/ Exemplos/Fontes
1.	•	•
	•	•
	•	•
2.	•	•
	•	•
	•	•
3.	•	•
	•	•
	•	•

Fonte: DUARTE; FARIA. 2011. Mensagens-chave. *Assessoria de Imprensa e Relacionamento com a mídia*, p.362. São Paulo: Atlas.

Fazemos, a seguir, um gesto de aproximação entre uma noção (de certa forma, bastante prática) específica da área de assessoria de imprensa, e a nossa compreensão baseada na Análise de Discurso, a qual norteia nossa análise. A utilização de quadros de mensagens-chave seria uma forma prática e rápida de coordenar o que é dito por todos os “porta-vozes” (na acepção utilizada pela área de Comunicação Social) sobre a instituição ou sobre o assunto em pauta sobre o qual foi designado como uma das figuras públicas autorizadas a falar.

Embora em AD saibamos que a administração de sentidos não passa de uma ilusão, no âmbito da assessoria de imprensa, são traçadas estratégias guiadas por esse desejo de “garantia” de um sentido. É parte dos esforços profissionais de uma assessoria buscar evitar a possibilidade de “ambiguidades”, a abertura de margens para sentidos outros, a mudança de foco de um assunto para outros que não são compreendidos como produtores aos interesses da instituição naquele momento, numa tentativa de barrar a emergência de sentidos interditados pela formação discursiva dominante. Contribuem para isso um conjunto de argumentos repetidos à exaustão postos em circulação para tentar garantir a pretensa homogeneidade de efeitos de sentidos, a conseqüente produção de um efeito de verdade e a promoção de um efeito de consenso na população foco.

Para nosso caso em estudo, tomamos o quadro de Duarte e Faria (2011) como ponto de partida, e propomos uma versão analítica de tal quadro. Nosso intuito é “enxergar” como um grupo de formulações, observadas em seu conjunto, pode ser representativo do funcionamento da repetibilidade enquanto regime – e como as ditas “mensagens” representam efeitos de sentido possíveis que constituem o discurso aqui em estudo.

A partir dessa “inspiração”, propomos renomear os cabeçalhos das colunas e ampliar o quadro ao qual já nos referimos anteriormente. Incluímos, à direita, uma coluna com sequências discursivas recortadas de nosso *corpus*, procurando já demonstrar o processo de repetibilidade que ocorre nesse discurso. É nessa perspectiva que apresentamos, no quadro que propomos a seguir, os efeitos de sentido por nós produzidos a partir das sequências discursivas que, conforme estamos entendendo, funcionam discursivamente de forma a instaurar o regime de repetibilidade.

Quadro 2 – Argumentos centrais observados nas matérias que compõem o arquivo.

Temáticas/Argumentos centrais ¹⁷	Formulações Relacionadas ¹⁸		Sequências Discursivas de Referência (SDR)
	Formulações de apoio ¹⁹	Dados, exemplos e frases de efeito ²⁰	
Urgência	<ul style="list-style-type: none"> O ensino médio está em situação de catástrofe. Brasil em desvantagem em comparação com outros países. É prioridade do ministério. 	<ul style="list-style-type: none"> Índices classificados como catastróficos. Resultados do IDEB. Resultados do Enem. “O ensino médio está na UTP”. Índices comparativos internacionais (Pisa, visitas a escolas estrangeiras etc.). Avaliação Nacional da Alfabetização: apenas 11% alcançam nível esperado de alfabetização. 	<ul style="list-style-type: none"> SD 02: “A reforma no ensino médio é urgente.” Segundo o ministro, “já passou da hora de oferecermos uma solução adequada para a educação dos jovens”. (Portal do MEC, 08/09/2016) SD 03: Ele [o ministro] considera a mudança tão urgente que, se preciso, vai recorrer ao presidente Michel Temer. (Portal do MEC, 08/09/2016) SD 04: “Encaminhamos ao presidente Michel Temer a necessidade urgente de mudar a arquitetura legal da educação de nível médio [...]”, enfatizou o ministro. (Portal do MEC, 16/09/2016)
Eficiência Administrativa	<ul style="list-style-type: none"> Este governo vai fazer/faz gestão mais eficiente. A questão não é quanto gastar, mas como gastar. Os investimentos precisam ser mais bem direcionados. 	<ul style="list-style-type: none"> Números (valores em reais) de cortes da gestão anterior Contingenciamento x investimentos. Afirmção de novos investimentos, em comparação com o governo anterior Ineficiência administrativa anterior Desperdícios 	<ul style="list-style-type: none"> SD 05: “A eficiência no gasto de investimento na educação é o nosso foco. É preciso gastar na área fim para que os recursos cheguem na ponta, beneficiando crianças e jovens que precisam desse apoio”, defendeu [o ministro]. (Portal do MEC, 08/07/2016) SD 06: Em relação ao orçamento para a educação básica, o secretário entende que pôr mais dinheiro na educação é importante, mas garantir a qualidade da aplicação dos recursos é fundamental. (Portal do MEC, 04/08/2016) SD 07: Orçamento – Acompanhar a execução orçamentária de um ministério não é uma tarefa simples. Segundo Maria Helena, o MEC deve apresentar até o fim do ano um conjunto de medidas que buscam equilibrar

¹⁷ No quadro proposto por Duarte e Faria, “mensagem-chave”.

¹⁸ No quadro proposto por Duarte e Faria, “SUPORTE”.

¹⁹ No quadro proposto por Duarte e Faria, “argumentos”.

²⁰ No quadro proposto por Duarte e Faria, “dados/casos/exemplos/fontes”.

			melhor o gasto e o investimento na educação. (Portal do MEC, 14/09/2016)
Flexibilização	<ul style="list-style-type: none"> Os estudantes não são iguais entre si, então o ensino não pode ser igual para todos. As realidades são diferentes para cada pessoa. A preparação para o mercado de trabalho e/ou para a universidade deve ser diferente entre os estudantes – já que eles vêm de realidades diferentes e querem coisas diferentes. Uma mudança é debatida há anos. Implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). 	<ul style="list-style-type: none"> Os estudantes querem coisas diferentes entre si. O ensino médio é monótono. O ensino médio não é atrativo. Há necessidade de flexibilização. Há necessidade de aproximação entre médio e técnico/profissionalizante. O mercado de trabalho tem suas exigências e o ensino médio deve cumprir. Os gostos e aptidões dos jovens diferem. Busca por qualidade. 	<ul style="list-style-type: none"> SD 08: “O mais importante é a flexibilização”, defende Maria Helena. “Hoje o Brasil tem o ensino médio que é único para todo mundo. O currículo é monótono, enciclopédico e não tem a ver com o mundo real dos alunos”, acrescenta. (Portal do MEC, 14/09/2016) SD 09: Já o dirigente do Consed preferiu enfatizar a necessidade de flexibilização do ensino médio. “Devemos torná-lo mais atrativo, para que o próprio aluno estabeleça seu percurso”, afirmou Deschamps (Portal do MEC, 15/09/2016) SD 10: “Nosso propósito é flexibilizar o currículo, fazer com que ele tenha mais relacionamento com a vocação natural do próprio jovem, integração com o ensino técnico e estímulo para que o jovem possa definir sua trajetória profissional.” (Portal do MEC, 16/09/2016)

Fonte: REINHARDT DA SILVEIRA, Aline.

Os pontos de fala, compostos pelas formulações de apoio apresentados no quadro 2, agrupados em torno dos três eixos temáticos desenhados em nossa análise, repetem, ao longo dos meses que antecedem a promulgação da MP, os mesmos argumentos de forma a criar uma *câmara de eco* em torno do assunto “reforma do Ensino Médio”, a qual ensurdece e silencia qualquer ruído vindo do exterior (qualquer saber que venha de outra FD, que não esteja autorizado no conjunto de saberes permitidos pela formação discursiva dominante).

Estamos propondo aqui utilizar a formulação *câmara de eco* como uma noção que reforça e complementa a noção de regime de repetibilidade. Para além do uso dessa expressão no senso comum para identificar as chamadas “bolhas ideológicas” promovidas pela convivência e circulação de opiniões idênticas em ambientes como as redes sociais no final desta segunda década do século XXI, nos valem, aqui, da imagem mental de um espaço de ressonância e reverberação do mesmo, deslocando esse entendimento para junto da compreensão de processo discursivo que temos a partir da AD. Voltaremos a essa proposta ainda nesse subcapítulo.

Esse processo discursivo calcado na repetibilidade se caracteriza, conforme Indursky (2015), pela dispersão de argumentos no tempo e no espaço das publicações. Nesta dissertação, essa dispersão é compreendida em termos de disposição ou apresentação de argumentos, distribuídos no espaço e no tempo – tal conclusão é possível quando observadas as condições de produção imediatas das publicações recortadas para análise. Conforme a promulgação da MP se aproxima e os debates e as críticas ao projeto se intensificam, maior é o número de matérias publicadas e menor é o espaço temporal observado entre elas.

Levando em consideração as condições de produção imediatas do DDG, entendemos funcionar, aqui, também, o processo de antecipação do discurso, uma tentativa de projetar imaginariamente o pensamento do outro para, então, organizar a formulação. A noção de antecipação substitui a noção de formações imaginárias, anteriormente posta na teoria, e trata do funcionamento pelo qual o orador experimenta (imaginariamente) o lugar de ouvinte de seu próprio discurso. Pêcheux (1990, p. 77 - 78) afirma:

isso implica que o orador experimenta, de uma certa maneira, o lugar do ouvinte a partir do seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o “espera”. Esta antecipação *do que o outro vai pensar* parece constitutiva de qualquer discurso.

É assim que entendemos funcionar quadros de direcionamento ou de preparação como o Quadro 1 citado anteriormente, buscando antecipar os efeitos de sentidos que os

interlocutores poderão produzir a partir do que é dito, corrigindo antecipadamente o percurso da formulação dos enunciados e buscando gerir, a partir desse funcionamento, os efeitos de sentido a serem produzidos.

Há um bombardeio de argumentos não aprofundados, formulados para serem veiculados em textos com a aparência de matérias jornalísticas, e a motivação aparente das publicações parece ser apenas repetir os argumentos a fim de produzir um efeito de verdade, e não a constituição de algo que possamos chamar notícia a partir de critérios de noticiabilidade tais quais novidade, atualidade, relevância etc., conforme compreendido pelas teorias do jornalismo como em Traquina (2006) e Wolf (1999).

Ao mesmo tempo em que compreendemos a repetição na base da produção desse efeito de verdade, perguntamo-nos, enquanto analistas, como esses argumentos funcionam? Como os três temas de argumentação “colam” e “convencem” enquanto efeito de sentido? Como é possível que determinados enunciados, quando postos em circulação, consigam eclipsar os demais efeitos possíveis de serem produzidos?

Voltamos à noção de *câmara de eco*, proposta anteriormente, a qual estamos entendendo como esse efeito produzido pelo regime de repetibilidade. Imaginamos como “câmara de eco” um espaço fechado (uma conjuntura dada) em que o mesmo é repetido diversas vezes, em alto e bom som, de forma que a mensagem ecoe quando encontra um obstáculo, retornando em ondas e preenchendo esse espaço imaginário com as mesmas vozes, as mesmas mensagens.

O burburinho do que se repete e ecoa repetindo ainda mais vezes acaba por ensurdecer e silenciar qualquer voz que venha de fora desse espaço imaginariamente circunscrito, abafa com sua repetição qualquer mensagem que destoe dos efeitos de sentido proferidos, muitas vezes, com o intuito de ecoar, repetir essas vozes e esses sentidos, muitas outras vezes mais.

Convence, ao impedir que outras vozes sejam ouvidas. Convence por fazer silenciar a divergência. Convence ao circunscrever ao exterior as possibilidades de efeitos de sentido divergentes.

Entretanto, como afirma Pêcheux (2014 [1975]), não há ritual sem falhas e, por diversas vezes, a exterioridade penetra as paredes porosas do discurso e se faz ressoar, mesmo que sob o funcionamento do inconsciente, mesmo que sob funcionamentos discursivos específicos da exterioridade de um discurso. É essa a temática que organiza a próxima seção de análise.

4.3 A exterioridade em funcionamento no discurso de divulgação governamental

É no discurso que o homem produz a realidade com a qual ele está em relação.

Eni Orlandi

É claro para nós, a partir da perspectiva que adotamos pela Análise de Discurso, que os sentidos não estão presos às palavras ou que delas derivam, simplesmente. Compreendemos, sim, que a produção de efeitos de sentido é possível sob determinadas condições de produção e no âmbito de uma formação discursiva. Entretanto, mesmo sob esse viés, é do entendimento desta perspectiva teórica de que a exterioridade também pode se fazer presente no processo de produção de efeitos de sentido. Ou seja, a produção de sentidos funciona, também, a partir das relações de interdiscursividade possíveis no complexo das formações discursivas. É esse funcionamento da exterioridade, a partir do interdiscurso, que buscamos mobilizar teórico-analiticamente nesta seção.

Em *Semântica e Discurso*, Pêcheux aponta para a discrepância materializada em determinadas frases com relação entre o que é pensado antes, em outro lugar ou independentemente, e o que está contido na afirmação global da frase. É diante disso, conforme o autor, que Paul Henry propõe o termo pré-construído, designando “o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado. Trata-se, em suma, do efeito discursivo ligado ao *encaixe* sintático” (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 89). É o funcionamento de quando um elemento outro, externo à formulação em análise, irrompe nessa formulação como algo já dado, pré-existente, nas palavras de Pêcheux, “como se esse elemento já se encontrasse aí” (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 89) e que “dá seu objeto ao pensamento sob a modalidade da exterioridade e da pré-existência” (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 101).

Pêcheux ilustra seu raciocínio com a formulação “aquele que salvou o mundo morrendo na cruz nunca existiu” (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 88), enunciado que, sob o escrutínio da lógica, poderia ser considerada inválida ou ilógica, conforme argumentação do autor. Entretanto, esse enunciado produz sentido sob a força do funcionamento de um pré-construído, um sentido produzido em outro lugar, anteriormente, e que emerge no enunciado em questão articulado sob a forma do encaixe da nominalização no intradiscurso (“aquele que”).

Conforme afirma Courtine, “trata-se do efeito discursivo ligado ao encaixe sintático: um elemento do interdiscurso nominaliza-se e inscreve-se no intradiscurso sob a forma de pré-construído, isto é, como se esse elemento já se encontrasse ali” (COURTINE, 2009, p. 74). É o que é dado como evidente, “o que todo mundo sabe” materializando-se em um discurso, apesar de ser externo ou pré-existente a ele. No exemplo de Pêcheux, a formação discursiva cristã aparece na forma de um pré-construído, introduzido pela expressão “aquele que” substituindo o nome próprio Jesus Cristo em uma formulação produzida para negar a existência desse mesmo “aquele que”. Tal negação é possível no âmbito de outra formação discursiva que não a cristã, ao mesmo tempo em que a produção de sentido possível a partir do enunciado prescindia de um conhecimento que funciona sob o efeito de “todo mundo sabe” advindo de uma formação discursiva cristã. Tal relação se faz possível, pois está aí em jogo o complexo de relações efetuadas no âmbito do interdiscurso, sendo o interdiscurso o lugar de constituição do pré-construído.

O interdiscurso também é lugar de articulação dos enunciados sob a forma de discurso transverso. Os primeiros estudos acerca do discurso transverso, a partir de Pêcheux e Paul Henry, são reconhecidos em trabalhos concernentes às orações relativas. Conforme afirma Courtine (2009),

o emprego de uma relativa explicativa produz assim, por expressões tais que “como nós dissemos/como cada um sabe, pode-se ver”, uma lembrança lateral do que se sabe por outro lado (“um retorno do saber no pensamento”, nos termos de Pêcheux), produzindo um efeito de apoio correlativo à articulação das orações no intradiscurso (p. 75).

Pêcheux (2014 [1975], p. 101) nomeia como efeito de apoio ou efeito de sustentação a relação de implicação entre duas propriedades, destacando que é ela que realiza a articulação entre proposições constituintes. Trata-se daquilo que se materializa no intradiscurso pela articulação de asserções como “evocação lateral” do que se sabe a partir de outro lugar, a partir do interdiscurso. O efeito de sentido é aí produzido ao se estabelecer uma “cumplicidade” entre os interlocutores, como condição de existência de um sentido da frase (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 104). Um algo a mais que a sentença exprime ao estar associada a outra, o que não faria se surgisse isoladamente.

Pré-construído e discurso transverso/articulação diferem-se e não somente pela forma como emergem no intradiscurso. Nas palavras de Pêcheux (2014 [1975]),

o pré-construído corresponde ao ‘sempre já-ali’ da interpretação ideológica que fornece-impõe a realidade a seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (‘o mundo das coisas’), enquanto a articulação constitui o sujeito na sua relação com o sentido, de sorte que ela representa no interdiscurso o que determina a dominação da forma-sujeito (p. 151).

Courtine soma a essa explicação a relação do pré-construído com a formação discursiva. Conforme o autor, o pré-construído constitui no seio de uma FD um sujeito universal com o qual o sujeito enunciador se identifica, e, dessa forma, dá por evidente algo que é da ordem do assujeitamento ideológico engendrado por esse processo de identificação.

Para compreender o funcionamento de um discurso – de como é possível que produza os efeitos de sentido que produz –, partimos do entendimento de que o sentido não é pré-existente, não está grudado às palavras, mas sim é produzido no âmbito da formação discursiva que administra a produção desse sentido. A FD, por sua vez, enquanto constructo teórico, é compreendida como porosa, passível da “influência” do complexo de FDs que a “circundam”, e o sentido – produzido no âmbito daquela – não é “nem insensível à materialidade nem incomunicável com o exterior da FD” (CAZARIN; ERNST-PEREIRA; QUEVEDO, 2013, p. 133). Ou seja, a FD está em comunicação com as demais, em contato com outras FD, intrincada no interdiscurso.

O interdiscurso pode ser caracterizado como o “exterior específico de uma FD” (PÊCHEUX *in* GADET; HAK, 2014 [1990], p. 310) e está em constante processo de reconfiguração, sendo essa a denominação proposta por Pêcheux (2014 [1975])

a esse “todo complexo com dominante” das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas. Diremos, nessas condições, que o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que “algo fala” (*ça parle*) sempre “antes, em outro lugar e independentemente”, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas (p. 149).

Por sua vez, o interdiscurso encontra sua ancoragem material no intradiscurso – fio do discurso do sujeito, “efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma ‘interioridade’ inteiramente determinada como tal ‘do exterior’” (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 154). Essa compreensão do interdiscurso se faz importante na discussão de dois de seus funcionamentos: o pré-construído e a articulação de enunciados.

Na busca de compreender os funcionamentos do interdiscurso no discurso em análise, destacamos duas sequências discursivas com o funcionamento do pré-construído:

SD 11: “[...]Não vamos nos subordinar a intimidações, a mentiras, a domínios de guetos, como se porventura a educação pública de nosso país fosse propriedade de alguns poucos que, mesmo triplicando o orçamento da educação nacional,

entregaram muito pouco para as crianças e jovens do nosso querido Brasil”, disse o ministro.²¹

SD 12: Para a reforma do ensino médio, que vem sendo discutida pela sociedade brasileira, o ministro destacou a importância de se flexibilizar a grade curricular e torná-la mais atrativa para o jovem.²²

Destacam-se aqui as orações relativas que fazem o encaixe de pré-construídos em ambos os enunciados. É o caso de “X que P” apresentado por Courtine (2009) em seu estudo, do encaixe, por meio das relativas, as quais retomam um saber tido como evidente em um contexto situacional. Remetem a construções anteriores, exteriores, que aparecem em oposição ao construído pelo enunciado.

No caso da SD 11, “aquilo que todo mundo sabe” encaixado sob a forma de uma oração relativa (“alguns poucos que, mesmo triplicando o orçamento da educação nacional, entregaram muito pouco para as crianças e jovens do nosso querido Brasil”) produz um efeito de sentido de desqualificar o governo anterior, colocar como “evidente” uma suposta inabilidade ou má-fé na condução dos projetos de futuro do País. É nossa compreensão de que tal sentido não “nasce” na FD governamental simplesmente. Esse efeito de sentido é resgatado a partir de relações interdiscursivas dessa FD com as demais, trazendo na forma de um pré-construído a possibilidade da produção de sentidos em circulação em outras FD, em circulação em outras esferas da sociedade – de que o governo anterior não soube governar.

Na SD 12, o uso das relativas explora outro pré-construído: de que a reforma do ensino médio, que está agora sendo proposta, na verdade já vem sendo discutida anteriormente. Tal informação remete a uma construção anterior, exterior ao discurso em estudo, mas funciona enquanto pré-construído de forma que o efeito de sentido a ser produzido (a reforma já estava em debate, portanto tem legitimidade) supere a contradição intradiscursiva do enunciado (a reforma é novidade, está sendo proposta por esse governo, e não pelo anterior – pois o anterior não tinha qualidade suficiente para propô-la; mesmo assim, essa reforma que é nova já vinha sendo discutida, e portanto tem legitimidade perante a sociedade).

²¹ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39001:unesco-aponta-educacao-como-caminho-para-construcao-de-um-mundo-sustentavel&catid=211&Itemid=86. Publicada em 6 de setembro de 2016. Acesso em 14 de janeiro de 2018.

²² Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39361:ministro-defende-boa-gestao-durante-seminario-em-sao-paulo&catid=211&Itemid=86. Publicada em 16 de setembro de 2016. Acesso em 8 de maio de 2017.

Assim como no caso de “aquele que morreu na cruz nunca existiu”, a contradição lógica da SD aqui em estudo pode ser superada, pois a produção do efeito de sentido se ampara em um saber oriundo de outra formação discursiva, de um discurso em circulação na exterioridade da FD em estudo, e emerge nesse discurso por meio do funcionamento do interdiscurso ao qual nomeamos pré-construído.

Corresponde ao “sempre-já-ali” (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 151) da interpelação ideológica, e apresenta-se como “aquilo que todo mundo sabe”, o que todos veem como evidente em um contexto, o que é naturalizado pela FD, que, nas palavras de Pêcheux (2014 [1975], p. 101), “dá seu objeto ao pensamento sob a forma da exterioridade e da pré-existência”.

Por meio deste funcionamento, ao mesmo tempo em que retoma o conteúdo de um sujeito universal, dá suporte ao processo de identificação, ao identificar-se com uma forma-sujeito que se baseia na autopropagação da excelência desse governo em detrimento de outro(s).

Enquanto o pré-construído, conforme Pêcheux (2014, p. 151), fornece-impõe a realidade e seu sentido, o mundo das coisas, o segundo funcionamento do interdiscurso citado, a articulação de enunciados “constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito. A articulação (discurso transversal) constitui “a evocação lateral daquilo que se sabe a partir de outro lugar” (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 101),

Conforme resumem Cazarin, Ernst-Pereira e Quevedo (2013):

Enquanto o pré-construído é “aquilo que todo mundo sabe” (conteúdo de um sujeito universal, suporte da identificação, e o que todos veem como evidente em um “contexto situacional”), a articulação pelo funcionamento do discurso-transverso corresponde a “como todo mundo sabe” (retorno do Universal no sujeito), “como dissemos” (evocação intradiscursiva) ou até mesmo o “como todo mundo pode ver” (universalidade implícita do humano) (p. 135).

Ou seja, o discurso transversal é um funcionamento da articulação de asserções e, conforme Pêcheux, seu funcionamento pode ser comparado com o do que comumente é chamado de metonímia, em sua relação da parte com o todo, da causa com o efeito, do sintoma com o que designa etc.

Colocamos em exame outras duas sequências discursivas de nosso *corpus*:

SD 13: Flexibilização – Aproximar a escola da realidade do jovem e diminuir o alto índice de abandono escolar são também algumas das justificativas para flexibilizar o ensino médio.²³

SD 14: “O Brasil não pode ficar para trás em relação à educação mundial. O jovem tem que ter o direito de escolher o seu destino e o seu caminho também no campo educacional.” Mendonça Filho observou [...]”²⁴

Enfocamos, aqui, o funcionamento do interdiscurso por meio do discurso transverso. Em ambos os casos, as formulações recorrem ao uso do item lexical “também” para instaurar um efeito de reiteração de ideias – na primeira, em que se somariam justificativas; na segunda, possibilidades de escolhas. Contudo, em ambos os casos, “também” refere-se a um sentido exterior ao texto, algo para além da formulação, “constitui a evocação lateral daquilo que se sabe a partir de outro lugar” (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 101).

Nesses casos, há um retorno do Universal no sujeito, o qual recorre a construções que se baseiam na ideia de um saber pré-existente que pode ser articulado intradiscursivamente. Na SD 13, “como todo mundo sabe” demarcado a partir do item lexical *também* pode ser interpretado como efeito de sentido de que “como todos sabem, existem muitas justificativas para se flexibilizar o Ensino Médio, apenas estamos apresentando mais uma delas”. Na SD 14, a ideia resgatada a partir de sentidos em circulação externamente é de que “como todos sabem, os jovens fazem suas escolhas em outras áreas da vida, e por isso defendemos que façam escolhas também na vida escolar”.

O funcionamento do discurso transverso na produção de efeitos de sentido nesses casos nos permite refletir sobre por que esses saberes são introduzidos no DDG sob esse funcionamento, e não outros. Ao produzir um efeito de sentido de obviedade ou evidência na introdução de tais saberes, o discurso, em sua constituição, desqualifica a atuação do governo anterior – o qual, na perspectiva do discurso em análise, não teria proporcionado essas “oportunidades” de “escolhas” e “flexibilidade”.

Quando no DDG sobre a reforma do Ensino Médio se produz um efeito de sentido em que são óbvias as possibilidades de escolha e de flexibilização que existem em outras áreas da vida (ou seja, efeitos de sentido em circulação em outros discursos), ao mesmo tempo se está

²³ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=38361:participacao-da-sociedade-deve-facilitar-a-implantacao-da-base&catid=211&Itemid=86. Publicada em 10 de agosto de 2016. Acesso em 14 de janeiro de 2018.

²⁴ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39531:mendonca-filho-defende-mobilizacao-nacional-para-garantir-qualidade-da-educacao-brasileira&catid=222&Itemid=86. Publicada em 21 de setembro de 2016. Acesso em 14 de janeiro de 2018.

apontando para um efeito de sentido de que flexibilização e escolhas não eram opções óbvias nesse discurso. Não eram óbvias, pois não faziam parte dele, foram introduzidas via funcionamento do interdiscurso. Desqualificam, portanto, a atuação de seus antecessores.

Se deslocássemos nosso olhar para o funcionamento da negativa na SD 14, poderíamos também analisar tal SD sob o viés do enunciado dividido – os quais “formam-se na contradição que liga os processos discursivos inerentes a duas FD antagônicas” (COURTINE, 2009, p. 198). Entretanto, o que nos interessa neste tópico não é compreender as relações de antagonismo emergentes nesse discurso. Focamos, nesse subcapítulo, as funções do interdiscurso de forma a compreender como a exterioridade funciona no DDG sobre a reforma do Ensino Médio, de forma a constituí-lo ao atuar como suporte para o processo de identificação que permite, a um mesmo tempo, a instauração da heterogeneidade nesse discurso.

Nos quatro enunciados analisados nesse tópico, funciona a tentativa de busca de desqualificação do governo anterior a partir da (re)tomada de efeitos de sentido que circulam na exterioridade do discurso em pauta. Esses efeitos de sentido são resgatados de uma exterioridade a partir da relação da FD em pauta com o interdiscurso que a circunda – incorporando, assim, ao DDG, saberes oriundos de uma exterioridade, uma lateralidade.

Essa “incorporação”, mesmo que regida pelo processo de identificação do sujeito, não ocorre sem falhas – e, dessa forma, surge enquanto formulação marcada pelo uso das orações relativas e pelo advérbio *também*. É a partir dessas marcas que podemos desfazer o efeito de transparência do discurso e alcançar sua constituição – nesse caso, a tentativa de desqualificar o trabalho realizado por seus antecessores a fim de promover o próprio.

Se por um lado, lançamos nosso olhar ao que vem de fora, que nos estranha, por outro nos ocupamos daquilo que falta, aquilo que não está presente enquanto formulação, mas nem por isso deixa de significar. É desse silêncio e como ele funciona no DDG que nos ocupamos no próximo tópico.

4.4 Silêncio e silenciamento

Todas as palavras tomadas literalmente são falsas. A verdade mora no silêncio que existe em volta das palavras. Prestar atenção ao que não foi dito, ler as

entrelinhas. A atenção flutua: toca as palavras sem ser por elas enfeitiçada. Cuidado com a sedução da clareza! Cuidado com o engano do óbvio.

Rubem Alves

Em “As formas do silêncio”, Eni Orlandi tematiza essa noção a partir de uma perspectiva positiva, como a própria autora classifica. No lugar de enxergar o silêncio como uma falta, Orlandi vale-se de sua filiação à Análise de Discurso para compreender o silêncio como uma presença ausente: algo que está no discurso mesmo que não se materialize como uma fala.

Ao propor uma perspectiva positiva do silêncio, a autora nos leva a refletir como o silêncio *é/está*, como é ele o estado primeiro – enquanto é a palavra que o quebra, o rompe, o interrompe. Não é o silêncio a ausência do preenchimento (realizado pela fala) e, portanto, a ausência de sentidos. É o contrário. O silêncio marca a possibilidade de produção de sentidos outros, dependendo da formação discursiva na qual é produzida sua interpretação. E é essa compreensão que buscamos trabalhar enquanto analistas.

Conforme afirma Orlandi (1993, p. 33), “o silêncio não fala. O silêncio *é*. Ele *significa*. Ou melhor: no silêncio o sentido *é*”.

Nessa concepção, o silêncio não remete ao dito – o que o faria equivaler ao implícito. Não se trata aqui de compreender o implícito, cujo funcionamento se ancora no que é dito e é “o resto visível dessa relação” (p. 47) entre implícito e silêncio. O silêncio é o que não é observável, mas está lá por sua ausência. É passível de se tornar visível por métodos discursivos de sua interpretação, observável por seus efeitos retóricos ou políticos, e em sua dimensão política, recorta o dizer.

Para fazer trabalhar a noção, Orlandi distingue duas formas de silêncio: primeiro, a que chama de silêncio fundante ou fundador; e a segunda, a política do silêncio ou silenciamento.

O silêncio fundador relaciona-se a questões constitutivas no percurso silêncio/linguagem. É o silêncio presente na constituição do sentido, o não-dizer para poder dizer, o silêncio que torna possível toda a significação. Ele *é* independentemente das palavras, seu sentido não deriva delas – e, assim como a linguagem, não é transparente. O silêncio fundador é aquele que significa o não-dito e dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar.

Já a política do silêncio diz respeito aos processos de silenciamento, e “se define pelo fato de que, ao dizer algo, apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 1993, p. 75). Para demarcar a diferença entre as duas categorias propostas, a autora formula que, enquanto a política do silêncio produz um recorte entre o dizer e o não dizer, o silêncio fundador significa em si mesmo e por si mesmo, sem estabelecer alguma cisão.

Para fins didáticos, a autora subdivide a política do silêncio entre silêncio constitutivo e silêncio local.

O silêncio constitutivo é - nas palavras da autora - determinado pelo caráter fundador do silêncio e pertence à ordem de produção dos sentidos, presidindo, assim, qualquer produção de linguagem. É o não-dito necessariamente excluído para não se deixar produzir os sentidos os quais se quer excluir. Indica que para dizer é preciso não dizer – uma palavra apaga, necessariamente, “outras” palavras.

Já o silêncio local refere-se à censura, aquilo que é proibido dizer em determinada conjuntura. Relaciona-se aos processos de identificação do sujeito: como os sentidos são sempre produzidos a partir de uma posição sujeito, ao dizer, necessariamente, outros sentidos deixam de ser ditos, produzindo um recorte necessário no sentido. E a forma direta e sem sutilezas da política do silêncio; faz calar aquilo que poderia ser dito, impede que seja materializado o sentido que a força da conjuntura não quer ver produzido.

Figurativamente, entendemos o silêncio como o espaço em branco que garante a distinção entre as palavras grafadas e, portanto, o entendimento. O silêncio representa a incompletude própria do processo discursivo; o não-dito necessário ao dito. Compreendemos que o silêncio significa e, dessa forma, pode ser analisado a partir da ausência a qual representa, da ausência que torna presente ao silenciar.

Conforme explicita a autora, “para torná-lo visível, é preciso observá-lo *indiretamente* por métodos (discursivos) históricos, críticos, dê-construtivistas” (ORLANDI, 1993, p. 47), mesmo que não tenhamos à disposição marcas formais. Para tanto, buscamos, analiticamente, por pistas e indicativos do silêncio nos textos analisados.

“O silêncio não é pois imediatamente visível e interpretável. É a historicidade inscrita no tecido textual que pode ‘devolvê-lo’, torná-lo apreensível, compreensível” (ORLANDI, 1993, p. 60).

Por esse motivo, ainda nos valendo das palavras da autora, entendemos que “compreender o silêncio não é, pois, atribuir-lhe um sentido metafórico em sua relação ao

dizer (‘traduzir’ o silêncio em palavras) mas conhecer os processos de significação que ele põe em jogo. Conhecer seus modos de significar” (ORLANDI, 1993, p. 52).

Debruçamo-nos sobre nosso *corpus* discursivo para fazer significar os silêncios compreendidos como tais enquanto analistas de discurso.

Nossas pistas se baseiam nas vozes presentes nos textos recolhidos para análise – e sua relação com as vozes ausentes nesses textos. As marcas aqui, para além das linguísticas, são as da falta que percebemos a partir da construção de nosso dispositivo teórico-analítico. Retomemos a SD 01 para observarmos o silêncio que ecoa do tecido textual:

SD 01:

Mobilização

Ministro convoca empresariado a se unir ao governo na luta pela qualidade da educação

Sexta-feira, 08 de julho de 2016, 18h46

Durante reunião na sede da CNI, o ministro Mendonça Filho, ao lado do presidente Temer, deu exemplos do que precisa ser corrigido na educação (Foto: Rafael Carvalho/MEC) “Eu ousei aqui fazer um chamamento ao empresariado brasileiro para, juntos, nos mobilizarmos, a fim de fortalecer a base educacional do país, melhorando a qualidade do ensino.” A convocação foi feita nesta sexta-feira, 8, pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, durante reunião do comitê de líderes da Mobilização Empresarial pela Inovação (MEI), realizado na sede da Confederação Nacional da Indústria (CNI), em Brasília, e que contou com a presença do presidente interino Michel Temer.

“Temos 98% das crianças matriculadas no ensino fundamental, mas os números do desempenho escolar das crianças brasileiras ainda são, infelizmente, insatisfatórios”, observou o ministro. “Apenas 11% das crianças têm proficiência plena no item leitura e não podemos falar em inovação sem falar, também, em educação básica de qualidade, na formação de crianças e jovens e na preparação desse público para o mercado de trabalho.”

A reunião foi coordenada pelo presidente da CNI, Robson Braga de Andrade, e contou com mais de 100 representantes de empresas. O ministro disse ainda que o orçamento do MEC triplicou nos últimos anos, mas os indicadores de educação estão estagnados. “A eficiência no gasto de investimento na educação é o nosso foco. É preciso gastar na área fim para que os recursos cheguem na ponta, beneficiando crianças e jovens que precisam desse apoio”, defendeu. E citou o

exemplo do gasto do MEC com call center (0800). “O MEC gastava R\$ 125 milhões com esse contrato. Reduzimos para R\$ 55 milhões. Esse dinheiro será destinado a áreas que realmente necessitam de investimento e que trarão benefícios reais à população”, completou.

O ministro disse que encontrou programas, como o Mais Educação, em que é clara a ineficiência na gestão, como o pagamento a 8,3 milhões de alunos, enquanto o Censo Escolar registra 4,5 milhões de alunos na rede escolar de todo o país. Mendonça Filho disse, ainda, que o MEC terá como foco quatro grandes prioridades: a discussão da base nacional comum curricular, a formação de professores, a alfabetização plena e na idade certa e a reforma do ensino médio.

Acesse a página da Mobilização Empresarial pela Inovação (MEI)

Acesse a página da Confederação Nacional da Indústria (CNI)

Assessoria de Comunicação Social

É princípio da apuração e redação jornalística a busca por contemplar em uma reportagem as vozes de todos os envolvidos no assunto em questão. Na SD em questão, podemos observar a presença da voz do produtor do texto, despersonalizado, mas ocupando a posição-sujeito do jornalista institucional que organiza o efeito-texto e assume o efeito de autoria por ele emanado. Alguns grupos são citados nessa matéria:

- (1) O governo atual – representado pelo efeito-texto como um todo; pelo ministro da Educação, único cuja fala é atribuída pela citação direta marcada pelo uso das aspas; pela citação ao presidente Michel Temer, presente também na foto que ilustra a matéria.
- (2) O governo anterior – pela desqualificação de programas da esfera educacional “encontrados” pelo governo atual.
- (3) O empresariado – representado pelos grupos de classe “Mobilização Empresarial pela Inovação (MEI)” e “Confederação Nacional da Indústria (CNI); pelo presidente da CNI e os empresários presentes no evento.

Esses são os grupos citados os quais podemos encontrar na superfície dos enunciados, observáveis por marcas na formulação.

Em um conjunto de matérias que tratam de um assunto tal como é a da reforma do Ensino Médio, podemos elencar grupos de pessoas que se relacionariam, em nosso

entendimento, diretamente à temática: estudantes, professores e a sociedade em geral, que deveria se preocupar com o que acontece com o ensino formal de um país. Tais grupos são ignorados como vozes possíveis na composição dessa e das demais matérias que fazem parte de nosso *corpus*.

Compreendemos essa análise como a ausência que se faz presente por meio do silenciamento imposto pela política do silêncio do discurso de divulgação governamental. Estudantes poderiam ter sua voz manifesta na posição de *cases*²⁵ para as matérias; professores e especialistas no assunto poderiam manifestar suas opiniões, dúvidas, compreensões, experiências, divergências e concordâncias com que está sendo exposto; a sociedade poderia estar representada como anfitriã e protagonista dos debates políticos. Em oposição a essas possibilidades, vemos esta última tipologia de lugar de fala ocupada na SD pelo grupo dos empresários, por exemplo.

Ao emprendermos o gesto de interpretação sobre as ausências sentidas nesses textos, apontamos a ausência de grupos diretamente interessados e afetados pela educação, os quais “aparecem” silenciados no DDG. A percepção dos efeitos de sentido possíveis de serem produzidos a partir desse silenciamento somente desponta a partir da compreensão analítica e crítica de sua ausência.

Podemos compreender o funcionamento do silenciamento no DDG a partir dos grupos que são “deixados de fora” na formulação. Silenciar esses grupos, em nossa compreensão, significa deixá-los à margem do processo de mudança ao qual serão submetidos. Significa deixá-los à margem do processo democrático com o qual o País deveria estar comprometido.

Compreendemos, portanto, que a SD 01 aqui em análise materializa o funcionamento da política do silêncio ou silenciamento enquanto processo discursivo. Mas perguntamo-nos: devemos compreendê-lo a partir da modalidade do silenciamento constitutivo ou do silenciamento local?

O silenciamento constitutivo relaciona-se à constituição do dizer, a necessidade de se deixar de dizer X para dizer Y. Relaciona-se, dessa forma, à administração de sentidos produzidos nos âmbitos das formações discursivas que regulam a interpretação. Diante deste entendimento, destacamos o seguinte recorte da SD 01:

A reunião foi coordenada pelo presidente da CNI, Robson Braga de Andrade, e contou com mais de 100 representantes de empresas. O ministro disse ainda que o

²⁵ Personagem que “ilustra” a matéria como caso-exemplo do assunto abordado. Por exemplo, um estudante que relata sua rotina de estudos em uma matéria sobre o Enem, uma mãe que fala a respeito de sua participação no conselho da escola em matéria sobre decisões democráticas nessas instituições etc.

orçamento do MEC triplicou nos últimos anos, mas os indicadores de educação estão estagnados.

A citação à CNI e aos representantes de empresas representa, em nosso entendimento, o dizer X que interdita a possibilidade de dizer Y nessa formação discursiva que domina o DDG sobre a reforma do Ensino Médio. Esse Y aqui representa as vozes silenciadas, todos os grupos citados anteriormente nessa análise e que poderiam ser ouvidos a respeito das mudanças no ensino. Ao mesmo tempo em que Y não cabe ser citado, não merece destaque, não vem a ser materializado na formulação, X (os empresários) ganham seu espaço mesmo sem conexão lógica com a frase que se segue a respeito do orçamento do MEC e os indicadores de educação.

Cogitamos a compreensão do funcionamento do silenciamento a partir da censura, a partir de um cenário hipotético no qual o agente formulador do texto em análise poderia ser pressionado ou deliberadamente instruído a não contatar e citar determinados grupos da sociedade de forma a garantir a visibilidade apenas do governo e do grupo de empresários. Entretanto, esse cenário apenas se sustentaria por evidências empíricas as quais não temos acesso e não nos interessam aqui como material para análise. Tampouco cremos ter pistas discursivas de que a censura esteja aqui em funcionamento enquanto silenciamento local.

O funcionamento do silenciamento a partir de sua faceta constitutiva é, em nossa compreensão, essencial no discurso de divulgação governamental aqui em estudo. Ao silenciar, relega ao exterior desse discurso a existência de outros grupos interessados (positiva ou negativamente) na reforma do Ensino Médio, e inclui, agrega aos limites da formação discursiva que domina o DDG um discurso que poderia ser considerado exterior à FD governamental: o do empresariado.

Analisarmos o funcionamento do silenciamento, aqui, também nos auxilia a lançar luz sobre o funcionamento heterogêneo do DDG: o empresariado é convocado a participar dos debates sobre a reforma (conforme o título na SD 01 formula), trazendo consigo seu ponto de vista e seus interesses – ou seja, amalgamando seu discurso ao governamental. O custo disso é o silenciamento dos interesses diretos de estudantes, professores e especialistas da área no discurso de divulgação dessa reforma.

Observamos, até aqui, o que se repete no DDG sobre a reforma do Ensino Médio, como a exterioridade se materializa nesse discurso e como a política do silêncio pode ser percebida. Contudo, algo ainda nos causa estranhamento. É essa sensação que buscamos transformar em análise no item a seguir.

4.5 Reforma do Ensino Médio x Novo Ensino Médio

O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.

Michel Foucault



Figura 2: Novo Ensino Médio²⁶

No contexto das publicações que compõem o *corpus* empírico desta dissertação, a reforma do Ensino Médio sofre uma mudança em sua designação a partir do anúncio da assinatura da Medida Provisória nº 746/2016. Se antes referida de forma mais vaga e genérica como “reforma do ensino médio”, “mudanças no ensino médio”, “alterações no ensino médio” e outras referências de mesmo tipo (conservada aqui a grafia conforme publicada no Portal do MEC), com o anúncio da MP, esse conjunto de ações passa a receber a designação de “Novo Ensino Médio” (aqui, também, preservada a grafia adotada pelo Portal do MEC).

²⁶ Fonte: Portal do MEC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39641:secretaria-diz-que-modelo-do-ensino-medio-actual-esta-falido&catid=211&Itemid=86. Publicada em 23 de setembro de 2016. Acesso em 14 de janeiro de 2018.

Pontuamos tal mudança como materialidade do atravessamento de um *discurso outro* nessa peça representativa do discurso de divulgação governamental, conforme observado na sequência discursiva a seguir:

SD 15: “Nos últimos anos, o fracasso do **ensino médio** brasileiro é um dado da realidade apontado por todos os especialistas da área. O modelo faliu, quebrou, não funciona e o **ensino médio** é uma etapa importante da formação dos jovens”, disse a secretária executiva do Ministério da Educação, Maria Helena Guimarães Castro, durante o Encontro Internacional Educação 360, realizado no Rio de Janeiro. O evento discutiu os desafios da qualidade na educação e a **reforma do ensino médio**. O Ministério da Educação anunciou na quinta-feira, 22, a criação do **Novo Ensino Médio**.²⁷

Na SD 15, destacamos as ocorrências de “ensino médio”, “reforma do ensino médio” e “Novo Ensino Médio”, pois compreendemos, enquanto analistas, que a grafia variante ora em minúsculas, ora em maiúsculas para a expressão “Ensino Médio” não ocorre por acaso, mas sim determinada por um discurso que busca administrar sentidos possíveis a partir da ocorrência dos termos.

Enquanto as expressões “reforma do ensino médio” e “ensino médio” aparecem grafadas com iniciais minúsculas, nos permitindo a interpretação de uma não determinação dessas expressões – indicando qualquer ensino médio, efeito de sentido de uma reformulação até então não determinada das diretrizes que guiam o nível de ensino –, a expressão “Novo Ensino Médio” é cuidadosamente grafada com as iniciais maiúsculas, marcando a determinação dessa designação e dotando a expressão de um efeito de sentido de nome próprio, “batizado” somente no nascimento – o projeto “indeterminado” transformado em Medida Provisória de fato.

O termo “reforma”, antes privilegiado nas publicações no âmbito do DDG, passa a adotar o nome próprio “Novo Ensino Médio”. É nossa compreensão de que a grafia maiúscula, dessa forma, faz trabalhar uma rede de memória que atualiza sentidos relacionados a nomes próprios de projetos, tal qual o estabelecimento de marcas comerciais, a adoção de nomes-fantasia por empresas, a nomeação de produtos a serem comercializados nas prateleiras de supermercados.

²⁷ Fonte: Portal do MEC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39641:secretaria-diz-que-modelo-do-ensino-medio-atual-esta-falido&catid=211&Itemid=86. Publicada em 23 de setembro de 2016. Acesso em 14 de janeiro de 2018. Negritos nossos.

O DDG é, então, atravessado por um discurso outro – discurso de outro (COURTINE, 2009), elemento exterior ao saber da FD que o domina: o discurso das empresas, do comércio; o discurso do *marketing*.

Como forma linguístico-discursiva, o discurso outro é uma das formas em que a heterogeneidade enunciativa se marca nos discursos. Pêcheux (*in* GADET; HAK, 2014 [1990], p. 313) destaca seu funcionamento como o *discurso de um outro* “colocado em cena pelo sujeito, ou discurso do próprio sujeito se colocando em cena como um outro”, mas, sobretudo, destaca um “além interdiscursivo” que vem estruturar essa encenação ao mesmo tempo em que a desestabiliza.

Se até então o DDG é caracterizado, fortemente, pela influência recebida do discurso do jornalismo, e é produzido no cerne de um órgão governamental que deve ter como bússola o interesse público, a partir do recorte aqui em estudo podemos demarcar as evidências que nos permitem acessar esse discurso outro que o atravessa, o discurso do *marketing*.

É a exterioridade funcionando como discurso outro: o discurso de um outro, colocado em cena pelo próprio sujeito enunciativo, que resgata uma exterioridade interdiscursiva (a grafia que marca a presença do discurso do *marketing*, do comércio, das vendas, no discurso de divulgação governamental), o qual ao mesmo tempo estrutura a encenação da divulgação (ao criar um rótulo para o assunto, facilitando sua retomada em textos subsequentes), ao mesmo tempo em que a desestabiliza (deixando as marcas pelas quais podemos desfazer a evidência de transparência dos enunciados e alcançarmos a interpretação analítica da constituição do DDG). Discurso esse, que, em nosso entendimento, se transmuta em propaganda (de Estado).

Queremos compreender o funcionamento de uma língua da propaganda, mas precisamos reconhecer que tratamos, aqui, de uma língua de Estado – mesmo que na forma de um discurso de divulgação governamental. Gadet e Pêcheux (2004) propuseram um conjunto de metáforas que dessem conta de categorizar os usos da linguagem quando, no contexto capitalista marcado pela lógica da administração, ela é instituída como instrumento de comunicação.

Os autores apresentam, então, as expressões língua de ferro, língua de madeira e língua de vento. Em termos gerais, a língua de ferro seria a língua do imperialismo, dos estados e regimes imperialistas que promovem o domínio das nações sem que haja uma percepção dos seus efeitos. A língua de madeira é a língua dos Estados totalitários e autoritários, língua da administração e língua do Direito – “uma língua dura, hermética, o

mais impermeável possível, já que seu fim último é não deixar ruir a ordem social” (DALTOÉ, 2011, p. 182).

Em correspondência à manutenção do poder de ambas línguas de madeira e de ferro, estaria a língua de vento. Fluida e instável como o vento, aprazível ou destrutível como o material do qual se vale a metáfora, a língua de vento é, para os autores, a língua da propaganda – que, ao lado das outras, atua “dissimulando pela noção higiênica de informação o fato de que o que se comunica provém de uma loucura de Estado” (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 116).

Grangeiro (2008, p. 187), ao discutir a temática, buscou explicar a compreensão da língua de madeira:

Gadet e Pêcheux (2004) consideravam como língua de madeira as línguas do Direito e da Política, por se tratarem de enunciados extremamente codificados, tipos de códigos fechados, inacessíveis a outros setores não envolvidos nesse campo de saber bem como à maioria da população.

Gadet e Pêcheux apontaram para a “face obscura da modernidade” para tematizar o entrelaçamento das línguas de madeira e de vento: “A língua do direito e da política se enrosca com a língua de vento da propaganda e da publicidade. Uma face obscura de nossa modernidade a que uma reflexão sobre a língua não poderia permanecer cega” (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 23).

As três “línguas” entrelaçam-se, misturam-se ao buscar administrar os sentidos e evitar o equívoco, os deslizos, as produções de sentidos outros. Buscam reger a interpretação de forma a imobilizá-la – como se fosse realmente factível, como se não passasse de um efeito – trabalhando, também, para a instauração de um silenciamento.

Grangeiro (2008, p. 75), ao discutir tais metáforas, afirma que

é possível que essa língua de vento da Política ou essa política da ‘língua de vento’ que ocorre, por meio, por exemplo, do silenciamento de determinados temas e de outros mecanismos, seja uma outra forma de manifestação da língua de madeira, visto que, de uma ou outra forma, as ‘falas políticas’, as questões concernente à cidade, às pessoas, continuam inacessíveis ao ‘povo’, não são discursivizadas.

Em nosso caso, a língua de madeira, do Estado, representada pelos pronunciamentos oficiais, entrevistas e decretos, é transmutada em língua de vento pela propaganda praticada no âmbito do discurso de divulgação governamental. A promulgação de uma Medida Provisória e a conseqüente implantação de uma reforma (língua de madeira) é transmutada em matéria de aparência jornalística no portal oficial do Ministério da Educação, e passa a funcionar como propaganda para esse Estado/governo/regime no poder.

A “reforma do ensino médio”, até então discursivizada como necessária ao crescimento e desenvolvimento do País e em debate desde os anos 1990, é embalada e rotulada sob a expressão “Novo Ensino Médio”, a guisa de produto a ser vendido pela divulgação governamental a partir daquele momento.

Como afirmam Gadet e Pêcheux, “pelo logro publicitário da linguagem comercial e política [...] a ‘língua de vento’ permite à classe no poder exercer sua maestria, sem mestre aparente” (Gadet; Pêcheux, 2004, p. 24).

Tanto a mudança da designação quanto o destaque da grafia em “Novo Ensino Médio” demarcam a instauração de um efeito de autoria de que esse governo, e não outro, é o responsável pela mudança pretendida para os anos finais da educação básica no Brasil. A um só tempo, ao cristalizar o rótulo, silencia o processo histórico que preconiza alterações profundas nas estruturas de uma área vital de uma sociedade.

Comprendemos como um funcionamento muito próprio do DDG a instauração desse efeito de autoria produzido ao passar a designar um projeto amplo com uma marca (no sentido publicitário do termo) ou expressão que reduza a poucas palavras algo que representa todo um processo longo e complexo. Efeito de autoria e apagamento do processo histórico como representativos do funcionamento do DDG. A um mesmo tempo em que se demarca, mascara a complexidade dos processos. Transmuta a dureza da madeira em matéria tão efêmera que pode ser carregada pelo vento.

EFEITO DE FECHAMENTO

Como já dito anteriormente, esta pesquisa tem uma identidade com o fazer profissional de quem trabalha com divulgação e informação em uma instituição governamental. A inquietação diante do momento de ruptura vivido no Brasil e tentativa de buscar interpretar o que está acontecendo, bem como compreender as relações de força que se materializam nesse processo, levou-nos a observar com olhos de analista de discurso – bem como, de jornalista – a dita “cobertura” institucional da primeira reforma anunciada pelo governo de Michel Temer. Inquietadas pela (in)compreensão sobre seu funcionamento, definimos o discurso de divulgação governamental (o qual nomeamos a partir desta dissertação como DDG) sobre a reforma do Ensino Médio como objeto de estudo.

Nosso objetivo, portanto, foi compreender como esse discurso funciona, focando especialmente a relação com o jornalismo para esse funcionamento e buscando traçar gestos de interpretação para os efeitos de sentido possíveis de serem produzidos a partir desse discurso. Filiadas à teoria que nos orienta, nossa interpretação, ao longo das análises, trata-se de um gesto – um efeito de sentido entre outros possíveis de serem produzidos, já que o sentido sempre pode ser outro.

Foi essa relação, em nosso entendimento, possível e desejável, entre jornalismo e AD, que conduziu o primeiro gesto de análise. Nesse, buscamos compreender como a estrutura da publicação observada enquanto sequência discursiva (SD 01) pode ser interpretada analiticamente – em que cada elemento constituinte da suposta notícia pode ser interpretado como indicativo de uma pauta possível de ser desenvolvida por outros jornalistas (imaginariamente, os de mídia). Nossa interpretação, nesse primeiro movimento de análise, é de que a publicação funciona como um *sumário de pontos de pauta* a serem explorados por outrem – podendo jogar, aqui, as formações imaginárias da interlocução com um jornalista ou veículo da mídia tradicional.

Esse gesto de interpretação nos é possível ao considerarmos as condições de produção desse discurso – abordadas também nesta dissertação –, tanto a partir do aspecto técnico da área, quanto do processo histórico de formação dessa tecnicidade e das relações de força em contradição nas condições de produção imediatas desse discurso. Diante disso, recorreremos ao uso de recortes na SD 01 para melhor ilustrarmos a sumarização dos pontos de pauta, e buscamos, a partir desses recortes, traçar gestos de interpretação possíveis sobre as relações de força que constituem cada recorte.

A partir dessa primeira análise, que buscou lançar um olhar analítico global sobre uma matéria representativa do DDG sobre a reforma, tomando-a como um todo a compor apenas uma sequência discursiva, demos continuidade a nosso gesto de interpretação orientado pela AD e pelas noções gerais do jornalismo. Dessa forma, recorreremos às noções de excesso, estranhamento e falta para traçarmos as estratégias teórico-analíticas sobre o funcionamento do discurso em pauta.

Observando nosso *corpus* empírico como um todo, analisamos como o excesso de certas regularidades e repetições funcionam nesse discurso. O excessivo nos permitiu relacionar nosso objeto de análise àquele analisado por Indursky quando a autora formula a respeito do regime de repetibilidade. Nessa seção, propusemos uma aproximação da teoria do jornalismo institucional ou em assessoria de imprensa com a AD, elaborando um quadro interpretativo/analítico a partir de uma ferramenta direcionada ao uso cotidiano dos setores de comunicação institucional. Ao retomarmos o que diz Indursky, propomo-nos ir além e teorizar como o regime de repetibilidade funciona, pelo menos na análise que aqui realizamos, como uma câmara de eco, na qual a repetição faz reverberar o mesmo e impede que o novo seja escutado de forma eficiente.

Como consideramos em AD que não há ritual sem falhas, nem homogeneidade que não passe de um efeito aparente, também essa câmara de eco se permite ser, por vezes, porosa, passível à inundação da exterioridade em seu interior. É a partir dessa perspectiva que buscamos entender como essa exterioridade funciona nesse discurso, como o DDG funciona a partir de pré-construídos e discursos transversos, ou seja, como o “de fora”, por vezes, também reverbera “dentro”.

Se o burburinho do eco de uma voz pretensamente dominante ensurdece, também silencia vozes com menor potência de se propagar num dado ambiente (posições-sujeito mais periféricas numa dada formação discursiva). É do entendimento da AD sobre o silêncio e o silenciamento que nos ocupamos no quarto movimento de análise. Ao retomar a SD 01, analisamos como a política do silêncio funciona de forma a excluir a voz de todos aqueles que serão diretamente afetados pela reforma ou os quais sobre ela poderiam debater e refletir, utilizando o aparato jornalístico institucional como um fórum de discussão. O estabelecimento de tal espaço de debate não cabe diante do funcionamento do discurso de divulgação governamental sobre a reforma, e a exclusão/silenciamento de vozes – com potencial para instaurar o novo, o divergente, o heterogêneo – nesse discurso nos faz refletir sobre o funcionamento do mesmo, não enquanto serviço público, mas sim enquanto propaganda.

A propaganda como uma constante nesse processo discursivo em análise nos levou à compreensão de que o DDG, procurando afirmar-se, buscou constantemente a desqualificação de outras políticas educacionais até então.

É a partir do funcionamento da propaganda, entendida aqui como propaganda de Estado, tal qual praticada pelos regimes totalitários muito presentes em nossa memória, que damos continuidade à nossa análise. Lançamos nosso olhar para a mudança de designação e destaque para a grafia que culminou na expressão “Novo Ensino Médio” e a analisamos a partir da intersecção com a publicidade – e não mais com o jornalismo.

A designação “Novo Ensino Médio” funciona como uma marca, tanto no sentido das marcas comerciais de produtos e serviços à venda, quanto no sentido de uma marca discursiva que nos permite acessar a constituição desse discurso. É o discurso da publicidade, do *marketing* e da propaganda de Estado que entendemos aqui funcionar, e é por esse motivo que chegamos à compreensão de que o discurso de divulgação governamental da reforma do Ensino Médio funciona como língua de vento, a qual, segundo Pêcheux, dissimula, pela noção higiênica da informação, o fato de que comunica uma loucura de Estado.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Luís. Assessoria de Imprensa nos Estados Unidos. In: DUARTE, Jorge (Org.). *Assessoria de imprensa e relacionamento com a mídia: teoria e técnica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011. p. 22 – 38.

AUTHIER-REVUZ, J. O lugar do outro em um discurso de falsificação da história. A respeito de um texto que nega o genocídio dos judeus no III Reich. In: *Entre a transparência e a opacidade*. Um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CAZARIN, Ercília Ana. *Heterogeneidade discursiva: relações e efeitos de sentido instaurados pela inserção do discurso-outro no discurso político de L. I. Lula da Silva*. Ijuí, RS: Editora da UNIJUI, 1998. Série Dissertações de Mestrado.

_____. *Identificação e representação política: uma análise do discurso de Lula (1978 – 1989)*. 2004. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre.

_____. Enunciados em rede na tessitura do discurso. In: GRIGOLETTO, Evandra; STOCKMANS, Fabiele; SCHONS, Carme (Orgs.). *Discurso em Rede: práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividade no ciberespaço*. Recife: Ed. Universitária – UFPE, 2011.

CAZARIN, Ercília Ana; ERNST, Aracy; QUEVEDO, Marchiori. Para além do efeito de circularidade: interpretando as noções de pré-construído e articulação a partir de enunciados *idem per idem*. *Revista Gragoatá*, Niterói, n. 34, p. 131-143, 1. sem. 2013.

CHAPARRO, Manuel Carlos. Cem anos de assessoria de imprensa. In: DUARTE, Jorge (Org.). *Assessoria de imprensa e relacionamento com a mídia: teoria e técnica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011. p. 3 – 21.

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

DALTOÉ, Andréia da Silva. *As metáforas de Lula: a deriva dos sentidos na língua política*. 2011. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre.

DUARTE, Jorge. Assessoria de imprensa no Brasil. In: *Assessoria de imprensa e relacionamento com a mídia: teoria e técnica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011. p. 51 - 75.

DUARTE, Jorge; FARIA, Armando Medeiros. Media Training: Capacitando Fontes e Porta-Vozes. In: DUARTE, Jorge (Org.). *Assessoria de imprensa e relacionamento com a mídia: teoria e técnica*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2011. p. 356-369.

ERNST-PEREIRA, Aracy. A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do corpus discursivo. *Anais do IV SEAD*. 2009. Disponível em

<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/4SEAD/SIMPOSIOS/AracyErnstPereira.pdf>

FLORES, Giovanna G. Benedetto. *Entre a ciência e a mídia: um olhar da assessoria de imprensa*. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciência da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. *A língua inatingível*. Campinas: Pontes, 2004.

GRANGEIRO, Cláudia Rejanne Pinheiro. Discurso político: ecos de Madeira, sopros de vento. In: *Revista Estudos da Língua(gem): imagens de discursos*. Vitória da Conquista. V. 6, nº 1, junho de 2008.

GRIGOLETTO, Evandra. *O discurso de divulgação científica: um espaço discursivo intervalar*. 2005. Tese (Curso de Pós-Graduação em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília (Orgs.). *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

_____. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

_____. Políticas do esquecimento x políticas de resgate da memória. In: *Análise de discurso em rede: cultura e mídia*. Vol. 1. FLORES, Giovanna B.; NECKEL, Nádia.R.M; GALLO, Solange M.L (Orgs). Campinas: Pontes, 2015.

FENAJ. *Manual dos Jornalistas em Assessoria de Imprensa*. 3. ed. rev. e ampl. Disponível em http://fenaj.org.br/wp-content/uploads/2016/08/manual_de_assessoria_de_imprensa3.pdf. Acesso em 10 de nov. 2016.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 24.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014 [1971].

_____. *A arqueologia do saber*. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016 [1969].

MAFEI, Maristela. *Assessoria de Imprensa: como se relacionar com a mídia*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MARIANI, Bethânia Sampaio Corrêa. *O comunismo imaginário: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922 – 1998)*. 2006. Tese. (Curso de Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ORLANDI, Eni P. *Terra à vista! : discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

_____. Divulgação científica e efeito leitor: uma política social urbana. In: GUIMARÃES, Eduardo (org.). *Produção e circulação do conhecimento: estado, mídia, sociedade*. Vol. 1, Campinas, SP: Pontes Editores, 2001, p. 21 - 30.

_____. A análise de discurso e seus entremeios: notas a sua história no Brasil. In *Cadernos de estudos lingüísticos*, nº 42, Campinas, SP: jan/jun. 2002.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4.ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2015 [1999].

_____. Análise de Discurso. In: *Introdução às Ciências da Linguagem: Discurso e Textualidade*. LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni P. (orgs.). 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

_____. *Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET & HAK (org). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1990.

_____. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014 [1975].

_____. A análise de discurso: três épocas. In: *Por uma análise automática do discurso*. GADET, Françoise; HAK, Tony. 5.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014 [1990].

_____. *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. 7. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015 [1988].

_____. *Análise de Discurso: textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi*. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016 (a).

_____. Foi propaganda mesmo que você disse? In: *Análise de Discurso: textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi*. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016 (b).

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET & HAK (orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1990.

SOUZA, Jessé. *A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado*. Rio de

Janeiro: LeYa, 2016.

TRAQUINA, Nelson. *Teorias do jornalismo*. Vol. 2. 3. ed. Florianópolis: Insular, 2013.

UFSC/FENAJ. *Perfil do jornalista brasileiro*. Disponível em <http://perfildojornalista.ufsc.br/files/2013/04/Perfil-do-jornalista-brasileiro-Sintese.pdf>. Acesso em 11 de nov. 2016.

WOLF, Mauro. *Teorias da Comunicação de Massa*. Lisboa: Editorial Presença, 1999.

ANEXOS

ANEXO A

EDUCAÇÃO INFANTIL

Base Comum busca reforçar articulação com as etapas do ensino fundamental e do médio

Segunda-feira, 06 de junho de 2016, 11h05

A capacidade de brincar é uma questão muito específica da educação infantil e deve ser valorizada como forma de aprendizagem (foto: José Bittar/MEC – 30/6/10)A maior participação da educação infantil nas etapas posteriores da educação básica tem sido uma demanda crescente da sociedade. Há uma tendência, principalmente nos últimos anos, de a educação infantil antecipar os aprendizados do ensino fundamental. No entanto, os efeitos desse estímulo precoce, para alguns, têm levado pais e professores a repensar esse posicionamento.

O tema tem sido amplamente debatido desde setembro de 2015, quando se iniciou a construção da Base Nacional Comum Curricular. Nesse período de discussões foram apontados questionamentos sobre o papel da educação infantil em relação ao ensino fundamental e médio. A segunda versão do documento reforçou a articulação entre as duas etapas em relação ao letramento e à alfabetização das crianças.

Para Maria Carmem Barbosa, assessora da coordenação da Base na área da educação infantil e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é papel da família e da escola acompanhar e ajudar no desenvolvimento das crianças, sempre respeitado o tempo de cada um. “A capacidade de brincar é uma questão muito específica dessa faixa etária e é fundamental valorizarmos isso como forma de aprendizagem”, diz. “Relacionar a brincadeira com a leitura, a escrita e a matemática já quer dizer que ali tem diversos conhecimentos.”

Outra demanda incorporada pelo documento é a necessidade de uma progressão no desenvolvimento das crianças. Além de um conjunto de objetivos de aprendizagem estabelecido para cada faixa etária, a Base organizou a educação infantil em três subgrupos — os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas. “Procuramos explicitar algumas coisas relativas aos conhecimentos escolares, tudo com noções bem abertas e introdutórias”, afirma a professora. “É um conhecimento que vai ser sistematizado pelo ensino fundamental.”

Nesse sentido, o Ministério da Educação tem investido em políticas públicas, as quais, de acordo com a coordenadora da elaboração do documento, Hilda Micarello, ganharam mais

ênfase na segunda versão. “Apresentamos uma nova proposta, bem diferente da primeira, mas não tenho dúvida de que ela será objeto de críticas, como seria qualquer proposta; só que agora não serão as mesmas questões”, afirma.

A segunda versão da Base Nacional Comum Curricular foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), para avaliação. A expectativa, agora, segundo Hilda, é que o texto seja amplamente debatido pelos representantes de estados e municípios. “Gostaríamos que as pessoas pudessem ler e se manifestar para que possamos ter aquilo que é o mais parecido com a demanda social”, diz.

Assessoria de Comunicação Social

Fonte: Portal do MEC

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=36811:base-comum-busca-reforçar-articulacao-com-as-etapas-do-ensino-fundamental-e-do-medio&catid=211&Itemid=86

Acesso em: 14 de janeiro de 2018.

ANEXO B

AUDIÊNCIA PÚBLICA

Resgate do orçamento do MEC foi das primeiras providências adotadas para manter programas

Terça-feira, 05 de julho de 2016, 19h32

[Legenda:] Ao lado da secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, o ministro Mendonça Filho falou sobre seu plano de trabalho (Foto: Rafael Carvalho/MEC)

O resgate do orçamento do Ministério da Educação foi uma das principais providências adotadas de imediato pelo governo interino de Michel Temer, disse o ministro Mendonça Filho durante audiência pública na Câmara dos Deputados. A audiência, realizada nesta terça-feira, 5, foi requerida pelas Comissões de Educação e Fiscalização Financeira e Controle daquela casa.

“Tivemos um corte definido pelo governo anterior de R\$ 6,4 bilhões, e uma das primeiras providências de revisão orçamentária determinada pela equipe econômica atual, a partir de uma recomendação do presidente Michel Temer, foi no sentido de reposição de R\$ 4,7 bilhões desse total”, explicou.

Segundo Mendonça Filho, que foi à Câmara para apresentar seu plano de trabalho à frente do MEC, diante do cenário educacional encontrado, a medida possibilitou a reestruturação de várias iniciativas. Dentre elas, a ampliação de 75 mil novas vagas para quem pretende obter o benefício do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) para estudar em instituições particulares de educação superior no segundo semestre do ano.

Retomada de programas estratégicos e garantia de realização da edição de 2016 do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), além de normalização do repasse de recursos para a rede federal de ensino, também foram ressaltadas aos parlamentares por Mendonça Filho.

“O repasse médio para as universidades e instituições técnicas federais de ensino, de janeiro a abril, foi em média de R\$ 600 milhões, e a partir do primeiro mês da nossa gestão ampliamos para mais de R\$ 1 bilhão, resgatando parte da dívida acumulada desde o início do ano pela gestão anterior”, exemplificou.

Outro ponto destacado pelo ministro foi a liberação de recursos para várias áreas do MEC, inclusive para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). De acordo com o ministro, a dívida da autarquia com relação a compromissos em aberto, principalmente

com estados e municípios, está na casa de R\$ 10,6 bilhões. “Recentemente, o presidente Michel Temer disse que liberaria R\$ 700 milhões para que a gente pudesse cumprir os compromissos principais do FNDE em relação ao PAC.”

Ao final da apresentação, Mendonça Filho mostrou que a gestão atual da Educação visará o fortalecimento do pacto federativo, além das políticas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE). Como ações prioritárias, o ministro citou o programa Alfabetização na Idade Certa e a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se encontra em discussão nos estados.

Mendonça também aproveitou a audiência para solicitar aos deputados que acompanhem de perto as discussões na Câmara sobre a reforma do ensino médio e os debates sobre a melhoria na formação de professores. “Dentro de pouco tempo devemos anunciar iniciativas que irão na direção do fortalecimento da política educacional brasileira, valorizando o papel do professor e qualificando-os cada vez mais”, afirmou.

Assessoria de Comunicação Social

Fonte: Portal do MEC

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/222-noticias/537011943/37611-resgate-do-orcamento-do-mec-foi-das-primeiras-providencias-adotadas-para-manter-programas>

Acesso em: 8 de maio de 2017.

ANEXO C

MOBILIZAÇÃO

Ministro convoca empresariado a se unir ao governo na luta pela qualidade da educação

Sexta-feira, 08 de julho de 2016, 18h46

[Legenda:] Durante reunião na sede da CNI, o ministro Mendonça Filho, ao lado do presidente Temer, deu exemplos do que precisa ser corrigido na educação (Foto: Rafael Carvalho/MEC)

“Eu ousou aqui fazer um chamamento ao empresariado brasileiro para, juntos, nos mobilizarmos, a fim de fortalecer a base educacional do país, melhorando a qualidade do ensino.” A convocação foi feita nesta sexta-feira, 8, pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, durante reunião do comitê de líderes da Mobilização Empresarial pela Inovação (MEI), realizado na sede da Confederação Nacional da Indústria (CNI), em Brasília, e que contou com a presença do presidente interino Michel Temer.

“Temos 98% das crianças matriculadas no ensino fundamental, mas os números do desempenho escolar das crianças brasileiras ainda são, infelizmente, insatisfatórios”, observou o ministro. “Apenas 11% das crianças têm proficiência plena no item leitura e não podemos falar em inovação sem falar, também, em educação básica de qualidade, na formação de crianças e jovens e na preparação desse público para o mercado de trabalho.”

A reunião foi coordenada pelo presidente da CNI, Robson Braga de Andrade, e contou com mais de 100 representantes de empresas. O ministro disse ainda que o orçamento do MEC triplicou nos últimos anos, mas os indicadores de educação estão estagnados. “A eficiência no gasto de investimento na educação é o nosso foco. É preciso gastar na área fim para que os recursos cheguem na ponta, beneficiando crianças e jovens que precisam desse apoio”, defendeu. E citou o exemplo do gasto do MEC com call center (0800). “O MEC gastava R\$ 125 milhões com esse contrato. Reduzimos para R\$ 55 milhões. Esse dinheiro será destinado a áreas que realmente necessitam de investimento e que trarão benefícios reais à população”, completou.

O ministro disse que encontrou programas, como o Mais Educação, em que é clara a ineficiência na gestão, como o pagamento a 8,3 milhões de alunos, enquanto o Censo Escolar registra 4,5 milhões de alunos na rede escolar de todo o país. Mendonça Filho disse, ainda, que o MEC terá como foco quatro grandes prioridades: a discussão da base nacional comum

curricular, a formação de professores, a alfabetização plena e na idade certa e a reforma do ensino médio.

Acesse a página da Mobilização Empresarial pela Inovação (MEI)

Acesse a página da Confederação Nacional da Indústria (CNI)

Assessoria de Comunicação Social

Fonte: Portal do MEC

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=37681:ministro-convoca-empresariado-a-se-unir-ao-governo-na-luta-pela-qualidade-da-educacao&catid=222&Itemid=86

Acesso em: 8 de maio de 2017.

ANEXO D

FRENTE PARLAMENTAR

Ministro pede participação do Congresso na discussão de temas importantes da educação

Quarta-feira, 13 de julho de 2016, 15h26

[Legenda:] O ministro defendeu, em reunião com a Frente Parlamentar, uma “modificação profunda” na educação (Foto: Rafael Carvalho/MEC)

“Vamos construir a Base Nacional Comum Curricular de forma técnica, responsável e de acordo com parâmetros internacionais”, garantiu o ministro da Educação, Mendonça Filho, em encontro com a Frente Parlamentar de Educação do Congresso Nacional. “Assim os alunos do Brasil não perderão espaço com relação às principais nações do mundo em termos de aprendizado”, disse o ministro.

O evento aconteceu nesta quarta-feira, 13, na Câmara dos Deputados e contou com a presença de senadores, deputados, secretários do Ministério da Educação, reitores e representantes de entidades ligadas à educação. No encontro, o ministro falou sobre as prioridades da educação no país e pediu a participação dos parlamentares na discussão de temas como a formação de professores, o Plano Nacional de Educação, a reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular.

Segundo Mendonça, o Ministério da Educação está comprometido com a qualidade da educação como instrumento de equidade e transformação social. “O Brasil, para se transformar numa nação verdadeiramente evoluída, desenvolvida e com justiça social, ou promove uma modificação profunda na área da educação ou a gente vai continuar patinando e enxergando os países desenvolvidos se distanciarem de nós”, disse o ministro.

O presidente da Frente Parlamentar da Educação, Alex Canziani, observou que a Frente Parlamentar da Educação defendeu a participação de toda rede de ensino, privada e pública, na Olimpíada Brasileira de Matemática e a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional 395, que permite que as universidades públicas cobrem por cursos de pós-graduação lato sensu, como cursos de especialização. O parlamentar também ressaltou a importância de uma legislação que regule a criação de fundos patrimoniais para as universidades.

“As grandes universidades do mundo têm fundos patrimoniais que ex-alunos, pessoas que passaram por essas universidades, doam a essa universidade em gratidão por aquilo que a universidade fez, muitas vezes universidades pagas no exterior. Aqui nós temos uma

quantidade significativa de universidades públicas e os alunos não contribuem, e muitas vezes não contribuem porque não existe um mecanismo legal pra poder acontecer”, defendeu Canziani.

A Frente Parlamentar da Educação é composta por 237 deputados e senadores que realizam amplos debates sobre a educação no país.

Assessoria de Comunicação Social

Fonte: Portal do MEC

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/222-noticias/537011943/37721-ministro-pede-participacao-do-congresso-na-discussao-de-temas-importantes-da-educacao>

Acesso em: 8 de maio de 2017.

ANEXO E

EDUCAÇÃO BÁSICA

Comitê gestor balizará discussões da Base Curricular e sobre reforma do ensino médio

Quinta-feira, 28 de julho de 2016, 13h35

[Legenda:] O documento final da Base Nacional Comum Curricular vai definir o conjunto de conhecimentos e habilidades que os alunos devem adquirir e desenvolver em cada etapa de ensino e em cada ano de escolaridade (foto: Mariana Leal/MEC – 10/8/15)

O Ministério da Educação, em portaria publicada nesta quinta-feira, 28, instituiu o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio. O colegiado surge para acompanhar o processo de discussão da segunda versão preliminar da Base e deve encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta final do documento, além de contribuir com subsídios para a reforma do ensino médio.

Entre as atribuições do comitê estão as de acompanhar os debates sobre o documento da Base a serem promovidos nos estados e no Distrito Federal até agosto próximo; convidar especialistas para discutir temas específicos da proposta em discussão; sugerir alternativas para a reforma do ensino médio; propor definições, orientações e diretrizes para a elaboração da versão final e implementação da BNCC e sobre a reforma do ensino médio.

O comitê vai estabelecer ainda um cronograma de trabalho, indicar especialistas para redigir a versão final do documento e estabelecer orientações para a implantação gradativa das diretrizes da Base pelas redes de ensino públicas e particulares.

Em sua composição, o comitê será constituído pela Secretaria Executiva do MEC, que o presidirá; pelo titular da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, que atuará como secretário executivo, e pelos membros titulares das secretarias de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi); de Educação Profissional e Tecnológica (Setec); de Educação Superior (Sesu); de Articulação dos Sistemas de Ensino (Sase), todas do MEC, e pelo presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

O documento final da Base Nacional Comum Curricular vai definir o conjunto de conhecimentos e habilidades que os alunos devem adquirir e desenvolver em cada etapa de ensino e em cada ano de escolaridade. A Base servirá de documento orientador para que sistemas e redes de ensino desenvolvam os próprios currículos.

Médio — Para o ensino médio, será proposta uma nova formatação, que terá como diretriz a diversificação da oferta para possibilitar aos jovens diferentes percursos acadêmicos e profissionalizantes de formação.

A Portaria do MEC nº 790/2016, que institui o comitê gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do ensino médio, foi publicada no Diário Oficial da União desta quinta-feira, 28.

Assessoria de Comunicação Social

Fonte: Portal do MEC

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/37991-comite-gestor-balizara-discussoes-da-base-curricular-e-sobre-reforma-do-ensino-medio>

Acesso em: 8 de maio de 2017.

ANEXO F

EDUCAÇÃO BÁSICA

Combater analfabetismo funcional e consolidar Base Comum são grandes desafios, diz secretário

Quinta-feira, 04 de agosto de 2016, 11h20

[Legenda:] Em entrevista ao programa Educação no Ar, da TV MEC, Rossieli fez a advertência: “A alfabetização é um processo extremamente relevante; se você não alfabetiza bem, esse aluno vai ter dificuldade o resto da vida” (foto: reprodução/TV MEC)

Enfrentar o analfabetismo funcional e consolidar a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são alguns dos principais desafios da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação. Responsável por auxiliar na execução das políticas educacionais do país, a SEB tem trabalhado para repensar alguns programas existentes com objetivo de potencializá-los.

De acordo com o titular da SEB, Rossieli Soares da Silva, além de promover o acesso à educação infantil e ao ensino fundamental e médio, a educação básica precisa ter qualidade. “Garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas plenamente até aos 8 anos de idade não é saber ler uma palavra”, diz o secretário. “Ela precisa saber ler as palavras, escrever frases, interpretar textos; não adianta termos analfabetos funcionais, que não conseguem interpretar o que leem.”

Rossieli lembra que no último resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), apenas 11% dos alunos matriculados na última etapa do ciclo de alfabetização, isto é, no terceiro ano do ensino fundamental, alcançaram o nível 4. Nessa faixa de aprendizado, a criança demonstra que está alfabetizada ao ler e interpretar um texto cujo conteúdo esteja de acordo com a idade. “A alfabetização é um processo extremamente relevante; se você não alfabetiza bem, esse aluno vai ter dificuldade o resto da vida”, adverte.

Outro aspecto destacado pelo secretário como prioridade em sua gestão é a importância da formação inicial e continuada dos professores para o sucesso do processo educacional. “Não dá para o professor ensinar da mesma forma que se ensinava nas décadas de 90, 80 ou 50; temos de aproveitar aquilo que ainda permanece vivo, mas agregar”, afirma. “Como pensar em educação sem falar de redes sociais, sem falar de toda a tecnologia que está posta no mundo?”

Rossieli afirma que, além da formação, o professor precisa de metodologias apropriadas, espaços adequados e material pedagógico para que o aprendizado seja eficiente.

Recursos — Em relação ao orçamento para a educação básica, o secretário entende que pôr mais dinheiro na educação é importante, mas garantir a qualidade da aplicação dos recursos é fundamental. “Precisamos saber de tudo o que acontece com os recursos repassados pelo governo federal aos estados e municípios”, diz. Para ele, é preciso também dar prioridade a uma distribuição mais igualitária, que tenha impacto na qualidade da educação.

Base — Os últimos meses serão decisivos para o processo da Base Nacional Comum Curricular. Seminários são realizados em todos os estados e no Distrito Federal para discutir o documento. Essa é a fase das últimas alterações e supressões por parte de estudantes, professores, especialistas, coordenadores e entidades da área de educação. Após esse período, o MEC vai unificar as contribuições em um único documento e encaminhá-lo ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

“A Base é um apontamento para o futuro do Brasil”, destaca o secretário. “Ela vai nos dizer qual o tipo de educação que nós queremos e o que cada cidadão brasileiro deve saber nos próximos 10 ou 20 anos.”

A meta do documento é organizar os componentes curriculares a serem oferecidos em cada etapa, respeitados a diversificação e o aprofundamento sugerido pelos sistemas de ensino de cada rede, estadual, municipal e particular.

Segundo Rossieli, a Base é fundamental para que os estados e municípios construam seus currículos. Para ele, esse debate permitirá algumas discussões importantes na educação básica, como a reforma do ensino médio, mudanças no livro didático e ampliação da formação de professores.

Esses e outros assuntos foram discutidos com o secretário Rossieli Soares da Silva, no programa Educação no Ar, da TV MEC, transmitida pela TV NBR. O programa, veiculado nesta quinta-feira, 4, terá reprise até domingo — na sexta-feira, 5, às 8h e às 19h; no sábado, às 20h, e no domingo, às 13h30.

Assessoria de Comunicação Social

Fonte: Portal do MEC

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=38231:combater-analfabetismo-e-consolidar-a-base-comum-sao-grandes-desafios-diz-secretario&catid=211&Itemid=86

Acesso em: 8 de maio de 2017.

ANEXO G

EDUCAÇÃO BÁSICA

Participação da sociedade deve facilitar a implantação da Base

Quarta-feira, 10 de agosto de 2016, 16h21

Durante sete semanas, mais de 8 mil pessoas estiveram reunidas nos 26 estados e no Distrito Federal para discutir as propostas de atualização e unificação curricular da educação básica brasileira. Com o encerramento dos seminários estaduais, o Brasil está cada vez mais perto de definir o que os alunos da educação básica devem aprender em cada etapa escolar. Desde a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), são quase dois anos de debate sobre o conteúdo da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

“Os seminários estaduais trouxeram esse tempero essencial para a construção da versão final do documento”, afirma o secretário de Educação Básica do MEC, Rossieli Soares da Silva. Segundo ele, tem sido muito bom ouvir os estudantes, os professores e os especialistas em educação para saber qual direção seguir durante as discussões.

Para o presidente do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), Eduardo Deschamps, a participação e o envolvimento da sociedade certamente facilitarão a implementação da BNCC. “A forma como a Base vem sendo construída, ainda que possa ter algumas falhas em alguns momentos, é um processo amadurecido, um processo moderno que envolve e compromete as pessoas com aquilo que vai ser produzido.”

Responsáveis por esta versão do documento, o Consed e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) tiveram o apoio do MEC para realização dos seminários. Os encontros foram estruturados segundo as cinco áreas do conhecimento, e os 27 componentes curriculares (conteúdos) divididos em nove grupos de trabalho. Já os temas discutidos foram de forma interdisciplinar e respeitando a diversidade local e regional de cada estado. A expectativa é de que até o fim de agosto o documento seja entregue ao MEC.

Deschamps ressalta também que a Base é um documento guia para orientar o trabalho no ambiente escolar. E que além dele ainda é preciso organizar os currículos, preparar os professores e estruturar as escolas com equipamento e tecnologia.

As discussões foram além do conhecimento cognitivo, habilidades, e consideraram as competências emocionais da educação. Na etapa da educação infantil, a maior preocupação foi em relação à antecipação do ensino fundamental. De acordo com as orientações da BNCC, as crianças de 4 e 5 anos devem ser estimuladas para avançar no processo de alfabetização e

aprendizagem da matemática, de maneira respeitosa, sem antecipar o processo de alfabetização.

A integração dos conteúdos das disciplinas de cada uma das áreas do ensino fundamental foi outro ponto destacado pelos debates nos estados. Há uma grande preocupação em despertar nos alunos o interesse pela aprendizagem e conseqüentemente pela escola.

Flexibilização – Aproximar a escola da realidade do jovem e diminuir o alto índice de abandono escolar são também algumas das justificativas para flexibilizar o ensino médio. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio – 2004/2014, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas 58,6% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados no ensino médio. O objetivo é que as escolas construam seus projetos político-pedagógicos com base em quatro áreas: trabalho, tecnologia, ciência e cultura.

Na opinião de Deschamps, o modelo curricular do ensino médio no Brasil é ultrapassado, com base em um conjunto de disciplinas obrigatórias, fragmentadas e desinteressantes para o jovem do século 21. Ele defende que o ensino médio seja marcado pelo protagonismo juvenil. “Queremos que o jovem, já a partir da sua entrada no ensino médio, possa começar a desenhar seu projeto de vida, o que ele quer realizar enquanto cidadão.”

Assessoria de Comunicação Social

Fonte: Portal do MEC

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=38361:participacao-da-sociedade-deve-facilitar-a-implantacao-da-base&catid=211&Itemid=86

Acesso em: 14 de janeiro de 2018.

ANEXO H

MONITORAMENTO GLOBAL

Representante da Unesco acredita que MEC irá reverter índices negativos da área de educação

Terça-feira, 06 de setembro de 2016, 20h47

Somar iniciativas globais relacionadas à educação, ao desenvolvimento socioeconômico e à preservação do meio ambiente é o que propõe o Relatório de Monitoramento Global da Educação. Apresentado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), nesta terça-feira, 6, o documento aponta soluções para os atuais desafios enfrentados pela humanidade e pelo planeta.

Na mesa de abertura, o secretário de assuntos educacionais da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Heleno Gomes, aproveitou sua fala para protestar contra o governo. Em resposta, o ministro da Educação, Mendonça Filho, registrou a inadequação do momento para tal postura e defendeu que a paixão e dialética políticas que se estabeleceram no Brasil de forma bastante aguçada não interfiram nas discussões de temas tão relevantes para o povo brasileiro, como é o caso da educação.

“Quando se fala em educação, há de se ter o mínimo de unidade e respeito a todos. A equipe do MEC foi composta por profissionais qualificados, sérios, respeitados, que atuam na área há muito tempo. Independentemente de posição político-ideológica, são pessoas dedicadas à causa, isso todos reconhecem. Meu histórico político nunca admitiu a ideia de transformar num departamento político do meu partido ou de qualquer outro. O único partido político que terá espaço no MEC será o partido da educação. Esse é o partido que eu vou vestir a bandeira. Não vamos nos subordinar a intimidações, a mentiras, a domínios de guetos, como se porventura a educação pública de nosso país fosse propriedade de alguns poucos que, mesmo triplicando o orçamento da educação nacional, entregaram muito pouco para as crianças e jovens do nosso querido Brasil”, disse o ministro.

Em seu discurso, o ministro reconheceu que a educação não pode ser uma política social única e isolada; deve estar integrada com outras políticas sociais para transformar a realidade da população global. “Avaliar e reavaliar as políticas educacionais faz parte do nosso trabalho. Quando se fala em educação, é necessário um mínimo de unidade”, enfatizou.

Mendonça defende uma ação integrada que envolva estados, municípios e o governo federal. “É um princípio que eu tenho repetido: de que o espírito do MEC será federalista”, acrescentou.

Relatório – De acordo com o documento da Unesco, intitulado Educação para as pessoas e o planeta, apenas 70% das crianças em países de baixa renda completarão a educação primária em 2030, um índice que já deveria ter sido alcançado em 2015. Segundo Marlova Noletto, diretora da área programática da Unesco no Brasil, sem educação não há avanço em nenhum dos objetivos propostos pela entidade, como a erradicação da pobreza e do analfabetismo e a igualdade de gênero.

A secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, destacou a importância desse tipo de levantamento para que a pasta dê continuidade às ações e programas que melhoram a qualidade da educação no Brasil. “Há um compromisso do Ministério da Educação em produzir informações relevantes sobre a educação brasileira. Esse relatório de monitoramento global, e uma série de avaliações de políticas, de programas e de educação, auxiliam a todos os interessados e trabalhadores da área a entender melhor o que está acontecendo e o que é possível ser feito para melhorar a educação no Brasil e no mundo”.

Marlova Noletto afirma que os números impõem desafios, mas acredita que o Ministério da Educação, em parceria com toda a rede, vai reverter índices ainda abaixo do esperado. “O objetivo mais importante dessa agenda é não deixar ninguém para trás. Precisamos de vontade política, inovação, políticas públicas e recursos para reverter essa tendência. Reunimos os parceiros aqui porque nós sabemos que são estes os parceiros que permitem que a agenda do Brasil avance. E que há no MEC, na Undime, no Consed, na CNTE, e em vários outros parceiros fundamentais, o grande compromisso de continuar avançando.”

Nesse cenário, o MEC tem demonstrado uma preocupação especial com o aumento da qualidade na educação básica. Segundo a presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Maria Inês Fini, muitos educadores e jovens rejeitam o modelo de escola que temos, pelo fato de ser desvinculada dos seus projetos pessoais e da realidade brasileira.

Fini defendeu a aprovação do Projeto de Lei 6840/2013, em tramitação no Congresso Nacional, que propõe trajetórias curriculares mais atraentes para os jovens brasileiros. “Precisamos acolher os jovens e fazer da escola uma parceira dos seus projetos de vida”, acredita.

Conheça a íntegra do Relatório de Monitoramento Global da Educação
Assessoria de Comunicação Social

Fonte: Portal do MEC

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39001:unesco-aponta-educacao-como-caminho-para-construcao-de-um-mundo-sustentavel&catid=211&Itemid=86

Acesso em: 14 de janeiro de 2018.

ANEXO I

EDUCAÇÃO BÁSICA

Ministro apresenta Ideb e propõe urgência na votação do projeto de reforma do ensino médio

Quinta-feira, 08 de setembro de 2016, 16h40

O ministro da Educação, Mendonça Filho, anunciou que vai pedir urgência na tramitação do Projeto de Lei 6840/2013, que institui a jornada integral e altera o currículo do ensino médio. Este nível de ensino apresentou os resultados mais baixos do índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb), que o ministro apresentou em coletiva de imprensa na tarde desta quinta-feira, 8. O estudo avalia os níveis fundamental inicial, fundamental final e médio. Apenas quatro estados cumpriram a meta do Ideb na rede estadual.

“Os resultados são uma catástrofe para nossa juventude”, afirmou o ministro. “A reforma no ensino médio é urgente.” Segundo o ministro, “já passou da hora de oferecermos uma solução adequada para a educação dos jovens”. Ele considera a mudança tão urgente que, se preciso, vai recorrer ao presidente Michel Temer. “Se porventura a apreciação do projeto não se dê ainda neste ano, vamos sugerir ao presidente Michel Temer que seja editada uma Medida Provisória. Não se pode ficar passivo aguardando o próximo ano”, disse o ministro. Mendonça espera que essas mudanças sejam votadas ainda em 2016, para começar a implementá-las em 2017.

[Legenda:] O ministro Mendonça Filho (entre a secretária executiva do MEC, Maria Helena Castro, e a presidente do Inep, Maria Inês Fini) apresentou os dados do Ideb, que ele considerou “uma catástrofe” (Foto: Mariana Leal/MEC)

Números – O Ideb é um indicador que relaciona o desempenho dos alunos com dados de fluxo escolar. O estudo é realizado a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e avalia alunos do ensino fundamental da rede pública e do ensino médio de escolas públicas e privadas.

Segundo o estudo, o índice alcançado por alunos do ensino médio está estagnado há quatro anos, sem qualquer evolução. O indicador está em 3,7 desde 2011. Além disso, desde 2013, está abaixo da média estipulada pelo Ministério da Educação. Naquele ano, apenas dois estados cumpriram a meta: Amazonas e Pernambuco. Em 2014, a meta era 3,9 e, no ano passado, 4,3. “São índices absolutamente vergonhosos para o Brasil. É uma tragédia para a educação do país”, resumiu o ministro. Para o presidente do Consed, Eduardo Deschamps, o

problema do ensino médio não é a escola pública, mas o modelo, que precisa mudar (Foto: Mariana Leal/MEC)

“Os dados mostram que o problema não é a escola pública, porque as escolas privadas também vão mal. É preciso mudar o modelo de ensino médio que temos hoje”, comentou o presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Eduardo Deschamps.

Considerando ainda os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), braço do cálculo do Ideb, o desempenho em matemática é o pior em uma década.

Em relação ao ensino fundamental, o índice mais satisfatório foi o dos anos iniciais (primeiro ao quinto ano), já que a meta de 5,2 foi superada – ficou em 5,5. Mas, na avaliação do MEC, os alunos seguem com deficiências em português e matemática.

Ainda de acordo com o Ideb, do sexto ao nono ano do ensino fundamental, as redes não atingem a meta desde 2013. Em 2013, o objetivo era alcançar o índice de 4,4 mas chegou apenas a 4,2. Em 2015, ficou em 4,5, quando a meta era 4,7. Nesta faixa, a maioria das unidades da Federação ficou abaixo do esperado. Apenas os estados de Pernambuco, Amazonas, Mato Grosso, Ceará e Goiás conseguiram bons resultados.

Assessoria de Comunicação Social

Fonte: Portal do MEC

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39041:ministro-apresenta-ideb-e-propoe-urgencia-na-votacao-do-projeto-de-reforma-do-ensino-medio&catid=211&Itemid=86

Acesso em: 8 de maio de 2017.

ANEXO J

TV ESCOLA

Educação global em destaque na programação desta quarta

Quarta-feira, 14 de setembro de 2016, 13h53

A edição especial desta quarta-feira, 14, do programa Salto para o Futuro, na TV Escola, mostra um raio X da educação mundial, a partir dos dados do recém-lançado Relatório de Monitoramento Global da Educação. A reportagem foi gravada durante a cerimônia de lançamento, realizada em Brasília pela representação no Brasil da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco).

Entre os destaques, há depoimentos e entrevistas de participantes brasileiros e internacionais, entre eles, o ministro da Educação, Mendonça Filho, além de informações sobre o cenário educacional mundial, com destaque para o Brasil e a América Latina.

Em discurso durante a cerimônia, o ministro ressaltou que a educação deve estar integrada com outras políticas sociais para transformar a realidade da população global. “Avaliar e reavaliar as políticas educacionais fazem parte do nosso trabalho”, lembrou. “Quando se fala em educação, é necessário um mínimo de unidade.”

O Salto para o Futuro vai ao ar às 19h, pela TV Escola.

Assessoria de Comunicação Social

Fonte: Portal do MEC

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/222-noticias/537011943/39231-educacao-global-em-destaque-na-programacao-desta-quarta>

Acesso em: 14 de janeiro de 2018.

ANEXO K

EDUCAÇÃO NO AR

Secretária executiva do MEC aponta metas para ensino médio e defende flexibilização

Quarta-feira, 14 de setembro de 2016, 19h07

Os desafios atuais da educação brasileira, como a universalização da alfabetização, a reformulação do ensino médio e a formação continuada de professores são temas abordados pela secretária executiva do Ministério da Educação, Maria Helena Guimarães, no programa Educação no Ar, da TV MEC, transmitida pela TV NBR. O programa será veiculado nesta quinta-feira, 15, às 9h10 e às 16h10, e reprisado em outros horários.

“Qual é o futuro dos jovens? Essa é a nossa maior preocupação hoje”, afirma a secretária executiva, ao lembrar que o ministro da Educação, Mendonça Filho, tem como prioridade em sua gestão redesenhar a arquitetura do ensino médio brasileiro. Com esse objetivo, tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei 6840/2013, que altera o currículo e institui a jornada em tempo integral.

À frente da Secretaria Executiva há quase quatro meses, ela conta que a proposta do MEC deve acompanhar as tendências mundiais na área do ensino médio. “Faz anos que participamos de seminários em diferentes ambientes para discutir o que fazer com o ensino médio. Temos que fazer uma reforma pesada”, assegura Maria Helena.

“O mais importante é a flexibilização”, defende Maria Helena. “Hoje o Brasil tem o ensino médio que é único para todo mundo. O currículo é monótono, enciclopédico e não tem a ver com o mundo real dos alunos”, acrescenta.

[Legenda:] A secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães, propõe “uma reforma pesada” para o ensino médio (Foto: TV MEC)

A proposta do MEC é que metade do ensino médio seja dedicado àquilo que é comum para a formação geral do aluno. E a outra metade seja um sistema flexibilizado, que garanta aos alunos diferentes oportunidades, como o aprofundamento em línguas, letras, matemática, engenharias, ciências da natureza ou ciências sociais, por exemplo.

Sobre a alfabetização, Maria Helena indaga os resultados da última Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). “Apenas 11% das crianças de 8 anos têm o desempenho desejável em leitura, isso é muito pouco. São crianças que já estão no final do terceiro ano do

ensino fundamental”, observa a secretária, lembrando que a maioria das crianças brasileiras frequenta as escolas públicas.

Segundo ela, pesquisas no Brasil e no Mundo demonstram que, quanto mais a criança tem dificuldade nos anos iniciais no processo de alfabetização, maior será sua dificuldade de continuar aprendendo. “Acho que essa dívida o Brasil tem com todas as crianças do país”, acrescenta.

Nesse cenário, Maria Helena destaca a formação de professores como o terceiro grande desafio. “Sem a formação de professores de qualidade é impossível melhorar a qualidade do ensino. Eu falo que as crianças são o coração e o professor é a alma da escola”. Segundo ela, para uma escola funcionar adequadamente é preciso um professor estimulado, bem formado, com uma boa carreira e sobretudo com um projeto de equipe pedagógica bem integrado.

“Tudo isso depende de uma outra ação que foi iniciada nos últimos dois anos, que é a Base Nacional Curricular Comum. A BNCC é considerada indispensável para melhorarmos a qualidade do ensino, da alfabetização, do ensino médio e da formação de professores em todos os níveis de ensino”, garante a secretaria executiva.

Orçamento – Acompanhar a execução orçamentária de um ministério não é uma tarefa simples. Segundo Maria Helena, o MEC deve apresentar até o fim do ano um conjunto de medidas que buscam equilibrar melhor o gasto e o investimento na educação. “A política é universal, mas é preciso combater as desigualdades educacionais”, reconhece.

A secretária defende uma política que privilegie estados e municípios com maiores índices de crianças vulneráveis, de forma que essas unidades possam se aproximar dos estados mais desenvolvidos em educação. Como exemplo, cita o programa de alimentação escolar, que é igual para todos, mas no seu entender deveria ter critérios para ampliação de recursos para os estados com maiores índices de desnutrição.

Atribuições – Responsável pela coordenação interna dos programas e políticas definidas como prioritárias pelo Ministério da Educação, a Secretaria Executiva também realiza a articulação com outras autarquias. Atende desde a educação infantil e a creche até a pós-graduação, passando por hospitais universitários, programas de residência médica, exames nacionais, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Avaliação Nacional da Alfabetização, por exemplo.

Esses e outros assuntos foram abordados pela secretária, no Programa Educação no Ar, da TV MEC, transmitida pela TV NBR. O programa será veiculado nesta quinta-feira, 15,

às 9h10 e às 16h10, com reprise até o domingo, 18, em horários diferentes: na sexta-feira, às 8h e 19h, no sábado às 20h e no domingo às 13h30.

Assessoria de Comunicação Social

Fonte: Portal do MEC

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39251:secretaria-executiva-do-mec-aponta-metas-para-ensino-medio-e-defende-flexibilizacao&catid=211&Itemid=86

Acesso em: 8 de maio de 2017.

ANEXO L

EDUCAÇÃO BÁSICA

Entidades levam ao Ministério contribuições à segunda versão da Base Nacional Comum

Quinta-feira, 15 de setembro de 2016, 19h05

O relatório de contribuições da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi entregue nesta quarta-feira, 14, pelos presidentes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Eduardo Deschamps e Alessio Costa Lima, ao ministro da Educação, Mendonça Filho. O documento, preparado pelas duas entidades, consolida as sugestões apresentadas nos seminários estaduais realizados em julho e agosto, em todos os estados brasileiros. Participaram cerca de 10 mil pessoas.

“Tivemos nos seminários uma ampla participação de educadores, estudantes, pais e de toda a sociedade. Isto nos dá a clareza de que este documento terá o lastro social necessário com uma consistência técnica que representará a necessidade das escolas de todo o Brasil”, destacou o ministro.

O presidente da Undime alertou para o cuidado que se deve ter com a transição entre as várias etapas da educação básica. “Acontecem rupturas de uma etapa para outra, então os objetivos de aprendizagem precisam de uma certa progressividade”, avaliou Alessio Lima.

Já o dirigente do Consed preferiu enfatizar a necessidade de flexibilização do ensino médio. “Devemos torná-lo mais atrativo, para que o próprio aluno estabeleça seu percurso”, afirmou Deschamps. “Para isso, é necessário que seja tratado de maneira diferente do ensino fundamental.”

Etapas – As sugestões fazem parte da última etapa de discussão da segunda versão da BNCC. Durante esse período, o MEC criou o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio que, na semana passada, realizou a sua terceira reunião de trabalho. O comitê tem como presidente a secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, e como secretário executivo o titular da Secretaria de Educação Básica (SEB), Rossieli Soares da Silva.

Agora, a partir do documento apresentado pelo Consed e pela Undime, o Comitê iniciará a discussão, análise e a redação da terceira versão da BNCC, que será enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE). De acordo com Rossieli Silva, a Base vai gerar uma série de mudanças no sistema educacional brasileiro, e assuntos como o livro didático e a

formação de professores terão que ser redesenhados. “São macroprocessos que levarão anos de implementação, mas que a partir da aprovação do documento final pelo CNE, começarão a ser intensificados”, destacou.

Assessoria de Comunicação Social

Fonte: Portal do MEC

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39271:entidades-levam-ao-ministerio-contribuicoes-a-segunda-versao-da-base-nacional-comum&catid=211&Itemid=86

Acesso em: 8 de maio de 2017.

ANEXO M

ENSINO MÉDIO

Reforma deve ser aprovada ainda este ano, afirma ministro

Sexta-feira, 16 de setembro de 2016, 10h35

“Prioridade no Ministério da Educação, a reforma do ensino médio deve ser aprovada até o fim deste ano.” A afirmação é do ministro da Educação, Mendonça Filho, em entrevista após a abertura do Seminário Internacional Gestão Escolar, na manhã de quinta-feira, 15, em São Paulo.

Dentre os principais pontos da reforma estão o enxugamento e a flexibilização do currículo, além do aperfeiçoamento da conexão entre o ensino médio e o técnico. “Encaminhamos ao presidente Michel Temer a necessidade urgente de mudar a arquitetura legal da educação de nível médio e, ao mesmo tempo, o estímulo para que possamos agregar, ainda mais, concepções exitosas de escola em tempo integral, aplicadas a várias realidades do Brasil”, enfatizou o ministro.

Mendonça Filho lembrou que não houve redução do orçamento do MEC e salientou que, para 2017, o orçamento é 7% maior que o de 2016. “Se levarmos em consideração que o governo anterior cortou R\$ 6,4 bilhões, em contingenciamento, até o início do ano, teremos um acréscimo nominal de cerca de 10% do orçamento contingenciado pela gestão anterior”, esclareceu. O ministro garantiu também que, este ano, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) não sofrerá mudanças.

Assessoria de Comunicação Social

Fonte: Portal do MEC

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39291:reforma-deve-ser-aprovada-este-ano-afirma-ministro&catid=211&Itemid=86

Acesso em: 8 de maio de 2017.

ANEXO N

EVENTO

Ministro defende boa gestão durante seminário em São Paulo

Sexta-feira, 16 de setembro de 2016, 18h50

“Parte do sucesso da educação decorre da gestão. Supervisão, monitoramento, acompanhamento e planejamento precisam estar presentes na gestão pública, inclusive na educação”, destacou o ministro da Educação, Mendonça Filho, durante o 2o Seminário Internacional Caminhos para a qualidade da educação pública: Impactos e Evidências, que ocorreu na quinta e sexta-feira, 15 e 16, em São Paulo.

Mendonça ressaltou que o país conseguiu avançar muito na universalização do ensino básico, mas a ampliação do acesso não veio acompanhada da melhoria da qualidade. “Quando a gente avalia a questão da qualidade, a gente tem que ter a consciência e convicção de que estamos muito distantes do que seria razoável para um país que é a oitava economia do mundo e almeja crescer e se desenvolver”, afirmou o ministro.

Ele apontou a alfabetização e a reforma do ensino médio como os desafios mais imediatos para a garantia dos direitos de aprendizagem dos jovens brasileiros e a inclusão social da população. “A prioridade é a Base Nacional Comum Curricular, para que a gente tenha uma unidade de conteúdos registrados nas salas de aula do Brasil como um todo”, explicou Mendonça. Além da Base Comum, o ministro também destacou a importância da formação e atração de professores bem formados e com a qualificação necessária para melhorar a qualidade da educação por meio da valorização dos profissionais da educação.

Para a reforma do ensino médio, que vem sendo discutida pela sociedade brasileira, o ministro destacou a importância de se flexibilizar a grade curricular e torná-la mais atrativa para o jovem. “Os resultados do Ideb [índice de desenvolvimento da educação básica] permitem que tenhamos essa prioridade enfatizada, tanto pelo poder público federal quanto pelos estados da federação”, disse. “A realidade do ensino brasileiro produz uma evasão brutal de jovens que não se identificam com as escolas. Nosso propósito é flexibilizar o currículo, fazer com que ele tenha mais relacionamento com a vocação natural do próprio jovem, integração com o ensino técnico e estímulo para que o jovem possa definir sua trajetória profissional.”

O seminário foi realizado pelo Instituto Unibanco e pelo grupo Folha de S. Paulo, com apoio do Insper e reúne pesquisadores, professores e gestores brasileiros e estrangeiros sobre

a contribuição das avaliações, estudos, pesquisas e evidências científicas para o aprimoramento das políticas públicas e para priorizar investimentos educacionais.

Assessoria de Comunicação Social

Fonte: Portal do MEC

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39361:ministro-defende-boa-gestao-durante-seminario-em-sao-paulo&catid=211&Itemid=86

Acesso em: 8 de maio de 2017.

ANEXO O

EDUCAÇÃO BÁSICA

Governo lança Novo Ensino Médio, com Escolas em Tempo Integral e nova proposta curricular

Quinta-feira, 22 de setembro de 2016, 20h21

O presidente da República, Michel Temer, e o ministro da Educação, Mendonça Filho, anunciaram nesta quinta-feira, 22, o Novo Ensino Médio, a maior mudança na educação nos últimos 20 anos, desde a Lei de Diretrizes e Base da Educação. Com foco na aprendizagem do aluno, na manutenção dos jovens na escola e na oferta de uma proposta curricular que atenda não apenas às necessidades individuais dos estudantes, a proposta também oferece oportunidades iguais aos principais países do mundo.

O Governo anunciou, também, que vai investir R\$ 1,5 bilhão em políticas de escolas em tempo integral, para atender a 500 mil novos estudantes de ensino médio nesse regime até 2018.

“As crianças e os jovens do Brasil têm pressa. A educação precisa avançar”, afirmou o ministro Mendonça Filho, ao apresentar a proposta. Um dos principais pontos do Novo Ensino Médio é a flexibilização do currículo. Serão ofertadas quatro áreas de estudo – linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências sociais e humanas. O modelo trará, ainda, a formação técnica e profissional dentro da carga horária do ensino regular.

“Hoje, cerca de 80% dos nossos jovens que terminam o ensino médio não entram na faculdade e saem sem formação para o mundo do trabalho. Precisamos dar oportunidade para esses jovens”, ressaltou o ministro.

A admissão dos alunos deverá ocorrer por proximidade da escola pública de origem ou local de moradia. As escolas e regiões de vulnerabilidade social ou com baixos índices sociodemográficos deverão ser priorizadas no momento da seleção. O volume de escolas será de aproximadamente 5% da rede, com o mínimo de oito e máximo de 30 escolas por Estado.

“Uma escola em tempo integral, até por sua carga horária diferenciada, tem custo de operação superior a uma escola regular. Desta maneira, para incentivar este tipo de escola, e entendendo o momento fiscal dos estados, decidimos subsidiar a operação de um volume de escolas, por estado”, ressaltou Mendonça Filho.

Segundo o ministro, a política de fomento à educação em tempo integral é eficaz e tem mostrado resultados altamente positivos no ensino médio em estados como Amazonas, Goiás, Rio de Janeiro e mais notadamente Pernambuco. “Pernambuco hoje tem mais de 40% da rede

de ensino médio em tempo integral e saltou do 21º lugar do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2007 para primeiro lugar na última divulgação de resultados de 2015. Essas experiências de sucesso, com resultados concretos e consistentes, mostram um caminho para o ensino médio que vale seguir”, afirmou.

A carga horária continuará sendo de 2.400 horas, sendo o limite máximo de 1.200 horas para a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). As demais 1.200 horas serão voltadas para o currículo flexível. “A BNCC vai nortear as aprendizagens e competências necessárias e o aluno poderá cursar os componentes curriculares definidos por esse documento. E na parte flexibilizada do currículo, o estudante que optar pelo aprofundamento e formação na área de ciências sociais e humanas, por exemplo, dedicará ainda mais tempo para os componentes curriculares como filosofia ou sociologia”, destacou o ministro.

O Novo Ensino Médio estabelece a ampliação gradual da jornada escolar conforme o Plano Nacional de Educação (PNE). Para estimular e ampliar a oferta do tempo integral, o Governo Federal vai trabalhar em parceria com os estados para duplicar o número de alunos atualmente nesse sistema. A política de escolas em tempo integral vai priorizar as escolas e regiões de vulnerabilidade social ou com baixos índices sociodemográficos. “Nosso foco é manter o aluno da escola e oferecer a ele uma educação de qualidade, dentro de um formato flexível, atual, viável e adequado à sua necessidade e ao seu projeto de vida”, defendeu o ministro Mendonça Filho.

No Novo Ensino Médio a oferta de língua portuguesa e matemática será obrigatória, ano a ano, durante os três anos do ensino médio. As demais disciplinas da Base Comum poderão ser ministradas conforme determinação das redes e das próprias escolas.

Em 20 anos, os jovens que estão concluindo o ensino médio no Brasil estão aprendendo menos português e matemática. Essa é apenas uma das constatações preocupantes registradas nos últimos estudos apresentados sobre a situação da educação no país. No resultado do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2015, o desempenho foi de 267 pontos em língua portuguesa. Uma redução de 8% em relação a 1995, quando a nota foi de 290 pontos. Em 2015, os alunos obtiveram uma proficiência média em matemática de 267 pontos, quando em 1995, a pontuação foi de 267. Diversificação – Em todo o mundo, o ensino médio é altamente diversificado e permite um amplo espectro de opções de estudo e formação para os estudantes, ao mesmo tempo em que procura assegurar os aspectos mais gerais da educação que se inicia no ensino fundamental e deve ter continuidade no nível médio até os 15 ou 16 anos de idade.

“Assim se organiza o ensino médio em países como a Austrália, França e Inglaterra, que definiram uma base comum de formação geral que garanta o aprendizado das competências e conhecimentos essenciais para todos os estudantes, permitindo, depois da escolaridade obrigatória de 10 ou 11 anos de duração, a diversificação da oferta sem impedir a continuidade de estudos no futuro”, apontou Mendonça Filho.

Em todos os casos, a diversificação do ensino médio pode ocorrer dentro de cada escola ou em escolas especializadas, ou mesmo por meio de uma combinação e articulação entre elas.

Formação – O Novo Ensino Médio trata da oferta de uma alternativa de formação média de nível técnico e profissional. Nessa proposta, essa formação deverá ocorrer dentro do programa escolar regular, que hoje só é possível nas escolas de tempo integral. Com isso, será possível que os jovens continuem desenvolvendo as competências gerais que fazem parte da base comum e possam se dedicar a atividades de cunho mais prático e aplicado, desenvolvendo competências específicas em áreas profissionais, capacitando-se para o trabalho qualificado, e continuem os estudos em nível superior, em cursos tecnológicos e superiores, em uma etapa seguinte.

“É importante ressaltar que a opção pela formação técnica profissional – cursos técnicos nas áreas de serviços, saúde, indústria, agricultura e outros – proposta no novo modelo, deve corresponder à parte da flexibilidade do currículo do novo ensino médio”, explicou o ministro. O requisito básico mais importante, além da parte comum da Base Nacional Curricular, é a exigência de um componente prático, na forma de atividades supervisionadas realizadas no setor produtivo ou em ambientes de simulação.

Cenário – O Ensino Médio no Brasil é tido como principal desafio da educação brasileira. Os resultados do Ensino Médio no índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) 2015 revelam que o país está estagnado, de acordo com as últimas quatro avaliações, em um patamar abaixo da meta desejada. E que apenas duas redes estaduais ultrapassaram a meta prevista. Além disso, o País ainda tem 1,7 milhão de jovens, de 15 a 17 anos, fora da escola.

De cada cinco jovens de 15 a 17 anos que ainda não concluíram o ensino médio, três estão matriculados nesta etapa, um ainda está no ensino fundamental, e um está fora da escola. O modelo de ensino integral proposto já foi alvo de vários estudos que demonstram que o impacto em proficiência e fluxo é bastante relevante. Ele foi inspirado na experiência exitosa de Pernambuco, onde cerca de metade da rede é de ensino médio integral.

Deve-se levar em conta que a oferta de vagas integrais do ensino médio é ainda muito baixa. Para se ter um exemplo, em 2014 elas representaram apenas 5%.

A Medida Provisória nº 746/2016, que promove alterações no ensino médio, foi publicada no Diário Oficial da União, edição extra nº 184-A, nesta sexta-feira 23.

Assessoria de Comunicação Social

Fonte: Portal do MEC

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39571:proposta-preve-flexibilizacao-e-r-1-5-bilhao-em-investimentos-em-escolas-de-tempo-integral&catid=211&Itemid=86

Acesso em: 14 de janeiro de 2018.

ANEXO P

TODOS PELA EDUCAÇÃO

Mendonça Filho defende mobilização nacional para garantir qualidade da educação brasileira

Quarta-feira, 21 de setembro de 2016, 21h07

O Movimento Todos pela Educação comemorou seus 10 anos, nesta quarta-feira, 21, com um ato pela educação pública no plenário da Câmara dos Deputados. O ministro Mendonça Filho participou da cerimônia, assim como estudantes, professores, representantes de instituições de ensino e organizações não governamentais.

Mendonça defendeu que a mobilização pela educação de qualidade não se limite ao MEC, ao Congresso Nacional e a organizações não-governamentais. Para ele, estados, municípios e sociedade devem se envolver efetivamente nesse debate.

“Essa missão deve ser dividida entre todos, como o próprio nome já diz, todos pela educação. Acho que isso traduz um chamamento à sociedade brasileira”, avaliou o ministro.

Segundo a presidente executiva do Movimento Todos pela Educação, Priscila Cruz, o objetivo do ato foi expressar uma indignação misturada com otimismo da sociedade brasileira em colocar a educação como pilar central do projeto de país.

“Precisamos ver o professor como o principal profissional do país. Garantir uma carreira atraente, uma formação inicial e continuada de qualidade para que em todas as salas de aula tenhamos um professor que saiba o que fazer com cada aluno para garantir que todos aprendam”, defendeu Priscila. “Temos 2 milhões de professores, mas em 10 anos metade desses profissionais vai se aposentar, então mais de 1 milhão vão entrar. Precisamos garantir essa formação inicial para que tenhamos bons professores”, acrescentou.

Mendonça Filho lembrou também que o país teve avanços nos últimos anos em relação ao acesso e à universalização, principalmente do ensino fundamental nos anos iniciais, mas que ainda convive com deficiências bastante graves, que comprometem o futuro das crianças e dos jovens brasileiros que estudam na rede pública.

“O Brasil não pode ficar para trás em relação à educação mundial. O jovem tem que ter o direito de escolher o seu destino e o seu caminho também no campo educacional.” Mendonça Filho observou que, tanto na educação técnica como na educação superior, é necessário atrair os jovens para as escolas. Ele lembrou que temos 1,7 milhão de jovens, entre 15 e 17 anos, que nem trabalham nem estudam, “é esse quadro que precisamos mudar, é esse o censo de urgência”, completou.

“Todo o processo de adaptação dessas mudanças se dará de forma gradual, nada radical, ouvindo e partilhando com as redes estaduais”, garante o Ministro.

Mendonça Filho salienta que, como ministro, jamais vai considerar satisfatório o orçamento dedicado à educação, mesmo com o acréscimo para 2017 de 7% em relação a este ano. “Sabemos que os desafios são grandes e que sempre há necessidade de ampliação de orçamento, mas temos que conviver também com a realidade”, avaliou o Ministro. “Em qualquer política pública temos que refletir em termos de aumento de orçamento público mas também em qualidade, eficiência e na destinação do gasto público.”

Assessoria de Comunicação Social

Fonte: Portal do MEC

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39531:mendonca-filho-defende-mobilizacao-nacional-para-garantir-qualidade-da-educacao-brasileira&catid=222&Itemid=86

Acesso em: 14 de janeiro de 2018.

ANEXO Q

NOVO ENSINO MÉDIO

MEC esclarece que não haverá corte de nenhuma disciplina

Quinta-feira, 22 de setembro de 2016, 20h33

Não haverá corte de nenhuma disciplina na proposta que o presidente da República, Michel Temer, e o ministro da Educação, Mendonça Filho, anunciaram na tarde desta quinta-feira, 22, para o Novo Ensino Médio, a maior mudança na educação nos últimos 20 anos, desde a Lei de Diretrizes e Base da Educação. A carga horária continuará sendo de 2.400 horas, sendo o limite máximo de 1.200 horas para a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). As demais 1.200 horas serão voltadas para o currículo flexível.

“Não está decretado o fim de nenhum conteúdo, de nenhuma disciplina. Do que a Base Nacional definir, todas elas serão obrigatórias na parte da Base Nacional Comum: artes, educação física, português, matemática, física, química. A Base Nacional Comum será obrigatória a todos. A diferença é que quando você faz as ênfases, você pode colocar somente os alunos que tenham interesse em seguir naquela área. Vamos inclusive privilegiar professores e alunos com a opção do aprofundamento”, explicou o secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, Rossieli Soares, também presente ao evento.

O Novo Ensino Médio trata da oferta de uma alternativa de formação média de nível técnico e profissional. Nessa proposta, essa formação deverá ocorrer dentro do programa escolar regular, que hoje só é possível nas escolas de tempo integral. Com isso, será possível que os jovens continuem desenvolvendo as competências gerais que fazem parte da base comum e possam se dedicar a atividades de cunho mais prático e aplicado, desenvolvendo competências específicas em áreas profissionais, capacitando-os para o trabalho qualificado, sem impedir que eles possam continuar estudando em nível superior, em cursos tecnológicos e superiores, em uma etapa seguinte.

O requisito básico mais importante, além da parte comum da Base Nacional Curricular, é a exigência de um componente prático, na forma de atividades supervisionadas realizadas no setor produtivo ou em ambientes de simulação.

Assessoria de Comunicação Social

Fonte: Portal do MEC

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39581:mec-esclarece-que-nao-havera-corte-de-nenhuma-disciplina&catid=211&Itemid=86

Acesso em: 14 de janeiro de 2018.

ANEXO R

EDUCAÇÃO BÁSICA

Publicada a medida provisória que cria o Novo Ensino Médio

Sexta-feira, 23 de setembro de 2016, 14h38

Em edição extra, o Diário Oficial da União publicou nesta sexta-feira, 23, a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que trata da criação do Novo Ensino Médio. Conforme anunciado pelo presidente da República, Michel Temer, e pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, durante cerimônia no Palácio do Planalto, na quinta-feira, 22, a medida considera prioritária a aprendizagem do aluno e a manutenção dos jovens na escola, a partir de uma proposta curricular que contemple as necessidades individuais dos estudantes e ofereça oportunidades equivalentes às ofertadas nos principais países.

Trata-se da maior mudança ocorrida na educação brasileira nos últimos anos, desde a Lei das Diretrizes e Bases da Educação [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996].

A Medida Provisória nº 746/2016, que promove as alterações no ensino médio, foi publicada no Diário Oficial da União, edição extra nº 184-A, nesta sexta-feira 23.

Assessoria de Comunicação Social

Fonte: Portal do MEC

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39621:publicada-a-medida-provisoria-que-reformula-o-ensino-medio&catid=211&Itemid=86

Acesso em: 14 de janeiro de 2018.

ANEXO S

EDUCAÇÃO 360

Secretária diz que modelo do ensino médio atual está falido

Sexta-feira, 23 de setembro de 2016, 18h52

“Nos últimos anos, o fracasso do ensino médio brasileiro é um dado da realidade apontado por todos os especialistas da área. O modelo faliu, quebrou, não funciona e o ensino médio é uma etapa importante da formação dos jovens”, disse a secretária executiva do Ministério da Educação, Maria Helena Guimarães Castro, durante o Encontro Internacional Educação 360, realizado no Rio de Janeiro. O evento discutiu os desafios da qualidade na educação e a reforma do ensino médio. O Ministério da Educação anunciou na quinta-feira, 22, a criação do Novo Ensino Médio.

Para a secretária, o ensino médio precisa de mudanças urgentes, entre as quais se destacam a ampliação gradual da carga horária dos estudantes e a flexibilização de parte do conteúdo. “O Novo Ensino Médio é uma maneira de encarmos a necessidade urgente de mudar o ensino médio tão conhecido por suas mazelas. É importante que os jovens tenham tempo de se aprofundar em suas áreas de conhecimento, para que eles possam ter um projeto de formação integrado”, afirmou.

Com as mudanças, os estudantes terão 1.200 horas que serão dedicadas aos conteúdos estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio, nas outras 1.200 horas eles poderão se dedicar ao aprofundamento de conhecimentos de suas áreas de interesse, como ciências humanas e ciências da natureza, além de poderem se dedicar a formação técnica e profissional. “Há uma urgência de se resolver o problema do ensino médio, faz cinco anos que a reforma está em discussão, tanto no Consed [Conselho Nacional dos Secretários de Educação] quanto no Congresso Nacional. A reforma do ensino médio está sendo discutida desde os anos 90”, ressaltou Maria Helena.

Outro importante desafio para a qualidade da educação brasileira, na visão da secretária, é a formação e valorização docente. “O MEC tem, hoje, vários programas de formação de professores fragmentados e não conectados entre si. Estamos discutindo a articulação de uma política nacional de formação inicial e continuada para os professores, que leve em conta os grandes desafios da educação básica brasileira, compatível com a Base Nacional Comum Curricular”, disse.

Maria Helena destacou que mesmo com o aumento do orçamento, os resultados do índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) mostram que o Brasil está melhorando

lentamente nos anos iniciais do A secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães, acredita que o ensino médio deve ser mudado urgentemente (Foto: Diego Rocha/MEC) ensino fundamental, mas nos anos finais do fundamental e no ensino médio as metas de qualidade não estão sendo atingidas. “O aprendizado está melhorando pouco, considerando o aumento dos investimentos em educação. A melhoria do aprendizado não acompanhou o grau de investimentos que foram feitos nos três níveis de governo, federal, estadual e municipal”, explicou a secretária.

Rumos – Em dois dias de programação gratuita (23 e 24 de setembro), o Educação 360 reúne nomes de peso da educação mundial na Escola Sesc de Ensino Médio do Rio do Janeiro. Nos encontros, sociedade e representantes das esferas pública e privada debatem os rumos da educação e conhecem casos inovadores e bem-sucedidos no Brasil e no mundo. A programação inclui palestras, mesas de debate e oficinas sobre educação, cultura, tecnologia, inovação e nutrição.

Assessoria de Comunicação Social

Fonte: Portal do MEC

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39641:secretaria-diz-que-modelo-do-ensino-medio-atual-esta-falido&catid=211&Itemid=86

Acesso em: 14 de janeiro de 2018.

ANEXO T

MÍDIAS SOCIAIS

Ministro rebate declarações falsas e diz que professores e estudantes são prioridade do MEC

Terça-feira, 27 de setembro de 2016, 20h11

O ministro da Educação, Mendonça Filho, em pronunciamento gravado na tarde de terça-feira, 27, reforçou a importância dos professores na educação brasileira e rebateu acusações infundadas divulgadas em mídias sociais. Um site de procedência político-partidária faltou com a verdade ao atribuir a “burocratas do MEC” a afirmação de que os professores têm “regalias”.

“Essa é mais uma das inúmeras mentiras que já foram divulgadas, desde que assumimos a gestão do MEC, em maio”, afirmou o ministro. Ele citou as campanhas mentirosas em mídias sociais sobre o fim de programas como o Mais Educação e o Brasil Alfabetizado. Para o ministro, tais campanhas visam apenas a tumultuar e gerar pânico na população.

“A verdade prevalece. Nada disso aconteceu, muito pelo contrário. Programas como o ProUni [Programa Universidade para Todos], o Mais Educação e o Fies [Fundo de Financiamento Estudantil] foram ampliados”, afirmou. Durante o pronunciamento, Mendonça Filho disse que as inverdades continuam, agora com falsas declarações atribuídas a ele e à equipe do MEC. “Isso é tudo mentira de uma rede manipulada por setores radicais vinculados a alguns partidos que estão insatisfeitos com as mudanças que estamos promovendo no Ministério da Educação e que levarão em consideração a valorização dos professores e o bem-estar dos alunos, crianças e jovens do Brasil”, declarou.

O ministro destacou o respeito que tem pelos professores e pediu à população que não dê ouvidos a esse tipo de contrapropaganda, disseminada por “aqueles que pouco fizeram pela educação no Brasil, apesar do grande volume de recursos liberados para a educação nos últimos anos”, disse. “Aos professores, o meu abraço fraterno. Conto com vocês para que possamos avançar com as crianças e jovens do Brasil.”

Assessoria de Comunicação Social

Fonte: Portal do MEC

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39721:ministro-

rebate-declaracoes-falsas-e-diz-que-mec-prioriza-professores-e-
alunos&catid=222&Itemid=86

Acesso em: 14 de janeiro de 2018.