

Sobre as propagandas dos governos Dilma e Bolsonaro: uma análise dos sentidos atribuídos à escola (2013-2019)

On the Government Campaigns of Dilma and Bolsonaro: An Analysis of the Meanings Attributed to School (2013-2019)

Nilton César Ferreira

Universidade Estadual de Campinas
(UNICAMP) | Campinas | SP | BR
nc.ferreirah@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2694-2154>

Francisco Renato Lima

Universidade Estadual de Campinas
(UNICAMP) | Campinas | SP | BR
fcorenatolima@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1372-5444>

Resumo: Este artigo analisa os sentidos produzidos nas campanhas publicitárias do Ministério da Educação (MEC), veiculadas entre 2013 e 2019, comparando os discursos educacionais de governos progressistas e conservadores. A análise da materialidade linguística permite compreender o funcionamento ideológico da linguagem, evidenciando concepções distintas de educação e disputas simbólicas sobre o papel da escola pública no Brasil. O estudo fundamenta-se na Análise do Discurso (AD) de linha francesa, elaborada por Michel Pêcheux na década de 1960, que concebe a linguagem como mediação entre o homem e a realidade, possibilitando tanto a permanência quanto a transformação do sujeito e do mundo em que ele vive. Nesse processo, as discursividades políticas que atravessam a educação e a escola pública orientam práticas pedagógicas e produzem sentidos sobre os lugares sociais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem – estudantes, professores e comunidade escolar. O *corpus* é composto por duas propagandas produzidas em contextos distintos: uma, durante o governo de Dilma Rousseff, alinhada a uma escola democrática voltada à inclusão e à cidadania; e outra, durante o governo de Jair Bolsonaro, vinculada à militarização das escolas públicas, enfatizando disciplina, ordem e controle moral. O estudo adota um viés comparativo, ao examinar as diferentes posições discursivas que atravessam as campanhas publicitárias,



evidenciando como cada governo materializa projetos distintos de educação e de escola. Conclui-se, assim, que os discursos analisados revelam a tensão entre um projeto de escola democrática e iniciativas voltadas à subserviência e ao controle social.

Palavras-chave: campanhas governamentais; escola pública; análise do discurso; ideologia.

Abstract: This article analyzes the meanings produced in advertising campaigns by the Brazilian Ministry of Education (MEC), aired between 2013 and 2019, comparing the educational discourses of progressive and conservative governments. The analysis of linguistic materiality allows for an understanding of the ideological functioning of language, highlighting distinct conceptions of education and symbolic disputes over the role of public schools in Brazil. The study is based on French-line Discourse Analysis (DA), developed by Michel Pêcheux in the 1960s, which conceives language as a mediation between humans and reality, enabling both the persistence and the transformation of the subject and the world in which they live. In this process, the political discursivities that traverse education and public schooling guide pedagogical practices and produce meanings regarding the social positions of the subjects involved in the teaching and learning process—students, teachers, and the school community. The corpus consists of two advertisements produced in distinct contexts: one during Dilma Rousseff’s government, aligned with a democratic school oriented toward inclusion and citizenship; and another during Jair Bolsonaro’s government, linked to the militarization of public schools, emphasizing discipline, order, and moral control. The study adopts a comparative approach, examining the different discursive positions embedded in the advertising campaigns, revealing how each government materializes distinct educational and school projects. It is concluded that the analyzed discourses reveal the tension between a democratic school project and initiatives aimed at subservience and social control.

Keywords: government campaigns; public school; discourse analysis; ideology.

1 Introdução

Toda imagem é produto, toda imagem é um dado da cultura, contribuindo para a significação ligada à ideologia da época, mesmo quando a contesta. Antes e atrás de cada imagem há, pelo menos, um homem, um olhar e a mão que cria. Esse homem, que vive entre homens, num tempo-lugar, entre natureza e máquinas, com lembranças familiares, desejos, crenças e inquietações, não pode despir-se totalmente desses vínculos. Dessa forma, por trás de grandes cadeias de produção –jornal, publicidade, propaganda, computação, revista, cinema, televisão e satélites– estão sempre os interesses pessoais, políticos e econômicos.

(Silveira, 2001, p. 49)

Na história da humanidade, a escola, enquanto espaço cultural de legitimação do saber letrado e institucionalizado, assumiu diferentes configurações e representações, conforme os contextos políticos, culturais e ideológicos de cada governo. Sempre orientada por uma base ideológica, a imagem da educação pública construída nas propagandas governamentais reflete os ideais e os interesses de cada gestão, definindo o que se acredita que a educação – e, por extensão, a escola – deve ou pode ser. Como observa Michel Pêcheux (2011), a propaganda governamental, antes restrita ao âmbito militar, passou a atuar internamente para legitimar as ações do Estado, moldando a percepção da população sobre a pertinência de seus projetos. Nesse sentido, as propagandas educacionais do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) projetaram uma lógica de autoritarismo e militarização, incorporando valores de ordem, disciplina e controle, em contraste com os discursos de governos anteriores, como o de Dilma Rousseff (2011-2016), que enfatizavam inclusão e cidadania (Goulart; Amaral, 2023).

No Brasil, a militarização das escolas públicas disputa espaço com o projeto de escola democrática, configurando um movimento de desdemocratização e contrariando o princípio constitucional de gestão democrática (Goulart; Amaral, 2023). Esse processo não é recente: em Goiás, desde o final da década de 1990, durante o governo de Marconi Perillo (PSDB), foi criado o Colégio da Polícia Militar de Goiás (CPMG), inspirado em escolas estaduais, sob gestão compartilhada entre Secretaria de Educação e Polícia Militar. A experiência goiana consolidou-se e, a partir de 2019, com o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), no governo de Jair Messias Bolsonaro, foi replicada em outros estados, como Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Rondônia, Tocantins, Ceará e Paraná. Mais recentemente, o governo Tarcísio de Freitas, em São Paulo, alinhado ao projeto bolsonarista, também tentou implementar escolas militares, mas o Programa está atualmente suspenso por decisão da Justiça, diante das irregularidades apontadas por movimentos contrários (Dávila, 2025).¹

Sob uma perspectiva histórica e sociológica, a escola pode ser compreendida como um *Aparelho Ideológico do Estado* (Althusser, 2010), em meio a projetos em disputa – como a escola democrática e a escola militarizada – que refletem concepções distintas de sociedade,

¹ O governo de São Paulo, sob a gestão de Tarcísio de Freitas, instituiu em 2024 o programa das “escolas cívico-militares”, com previsão de implementação em até cem unidades da rede estadual. Contudo, o programa foi suspenso pela Justiça de São Paulo em agosto de 2024, após liminar que questionou sua constitucionalidade, bem como pela decisão do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCESP) em setembro de 2025, que apontou irregularidades como uso de verbas da educação para pagamento de policiais, falta de estudos orçamentários e ausência de metas claras, conforme matéria na Folha de São Paulo (Dávila, 2025).

cidadania e formação. As propagandas educacionais evidenciam como o Estado produz sentidos sobre a educação, projetando imagens positivas de cada governo e legitimando diferentes modelos de escola. Recentemente, essas campanhas estiveram associadas ao governo de Jair Bolsonaro, reforçando a continuidade de agendas autoritárias e neoliberais iniciadas no governo de Michel Temer (Freitas; Silva, 2018), em contraste com o projeto mais democrático do governo de Dilma Rousseff. Nesse contexto, como observa Pêcheux (2011), a propaganda deixa de ser apenas um instrumento institucional, tornando-se uma preocupação central dos governos na formação social capitalista, influenciando diretamente a construção de sentidos sobre o papel da escola e da educação.

Neste artigo, objetiva-se analisar como o funcionamento da discursividade veiculada nas propagandas do Ministério da Educação (MEC), durante os governos de Dilma Rousseff e de Jair Messias Bolsonaro, comparando o discurso em torno de um projeto educativo voltado para a inclusão, a diversidade e a formação cidadã, sustentado pelo ideal de uma educação democrática, no primeiro governo; e as propostas de militarização das escolas públicas brasileiras, associada à disciplina e ao controle moral, no segundo governo. Ademais, busca-se compreender de que modo essa instituição (o MEC), opera como *Aparelho Ideológico do Estado* (Althusser, 2010), produzindo uma discursividade que associa a escola militarizada a um modelo considerado mais eficaz – tanto no combate à violência e à indisciplina quanto na melhoria dos índices internacionais de educação.

A pesquisa fundamenta-se na Análise do Discurso (AD), de linha francesa, formulada por Michel Pêcheux (2009), que concebe o discurso como prática social atravessada por ideologias e relações de poder, refletindo as condições históricas de sua produção e as posições ocupadas pelos sujeitos. Como observa Orlandi (2000, p. 17), “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”, evidenciando que todo enunciado é atravessado por processos ideológicos. Nesse contexto, a análise investiga como as campanhas publicitárias do MEC constroem representações de professores, estudantes e da própria instituição escolar, influenciando percepções sobre o papel da educação pública. Para Pêcheux (2009), o sentido não é pré-estabelecido, mas historicamente construído em meio a disputas ideológicas, emergindo das tensões entre diferentes posições ocupadas pelos sujeitos. Assim, as campanhas operam como instrumentos de interpelamento ideológico, produzindo sentidos que definem o que *pode* e *deve* ser a educação e a escola pública, ao mesmo tempo em que colocam em disputa projetos políticos e sociais, ao tempo que refletem dinâmicas contemporâneas de autoritarismo e militarização no campo educacional.

O *corpus* de análise concentra-se nas campanhas do MEC veiculadas entre 2013 e 2019, nos governos de Dilma Rousseff e de Jair Bolsonaro, entendidas como espaços de produção e de circulação de sentidos sobre a educação pública e a escola. Nesses discursos institucionais, emergem representações de professores, estudantes e da própria instituição escolar, evidenciando projetos sociais distintos: o modelo de educação democrática, voltado à inclusão e à formação cidadã, e o modelo militarizado, centrado na disciplina e no controle moral. Conforme Pêcheux (2011, p. 74), “desde Napoleão, a propaganda é um negócio estratégico, um elemento indispensável no prosseguimento das operações militares contra o inimigo exterior”, destacando a dimensão política da comunicação estatal. Assim, a AD oferece o arcabouço teórico-metodológico para compreender como essas campanhas produzem sentidos e consolidam diferentes visões sobre a educação e a escola.

Assim, o artigo organiza-se em três grandes partes: na primeira, apresenta-se uma breve abordagem sociológica sobre educação pública e escola; na segunda, são examinados os pressupostos teóricos e metodológicos da AD, em diálogo com o referencial adotado; e, por fim, desenvolve-se a análise comparativa das campanhas publicitárias do MEC, veiculadas nos governos de Dilma Rousseff e de Jair Bolsonaro, evidenciando, por meio de um trabalho *da/na/pela* língua(gem), os sentidos atribuídos tanto à educação pública quanto à escola – em cada contexto político-ideológico e as concepções de escola que cada governo buscou legitimar.

2 Do ponto de vista sociológico, a educação e a escola

Segundo Luckesi (1994), a educação – e, por extensão, a escola – historicamente se articulou a partir de três tendências político-filosóficas que refletem diferentes concepções sobre seu papel social: educação como redenção, como reprodução e como transformação da sociedade. Cada tendência revela tensões ideológicas no campo educacional.

A concepção redentora, segundo Luckesi (1994, p. 38), entende a sociedade como “um conjunto de seres humanos que vivem e sobrevivem num todo orgânico e harmonioso”, em que desvios de grupos ou indivíduos resultam de marginalidade ou inserção recente. O papel da educação, nessa perspectiva, é reintegrar tais elementos à estrutura social, promovendo a coesão e a manutenção da ordem. João Amós Comênio, educador do século XVI, exemplifica essa visão ao propor a educação como meio de redimir a sociedade, investindo nas novas gerações e orientando suas ações pelos ensinamentos bíblicos.

Saviani (2012, p. 15) caracteriza essa perspectiva como uma “teoria não crítica da educação”, por compreender a educação apenas como um instrumento capaz de corrigir desvios e transformar a sociedade, sem considerar as determinações sociais e históricas que influenciam o processo educativo:

Como já assinali, o primeiro grupo de teorias concebe a marginalidade como um desvio, tendo a educação por função a correção desse desvio. A marginalidade é vista como um problema social e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria capacitada a intervir eficazmente, transformando a sociedade, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo a equalização social. Essas teorias consideram, pois, apenas a ação da educação sobre a sociedade. Porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo, eu as denominei de “teorias não críticas” (Saviani, 2012, p. 15, grifos nossos).

Na perspectiva reprodutivista, a escola integra a sociedade e cumpre a função de reproduzir o modelo vigente, formando sujeitos para ocupar posições específicas na divisão do trabalho e perpetuar a estrutura de classes (Saviani, 2012). Diferentemente da concepção redentora, não busca corrigir desvios, mas assegurar a manutenção da ordem social. Nessa linha, Luckesi (1994) retoma Althusser (2010), define a escola como *Aparelho Ideológico do Estado*, responsável por reproduzir os meios materiais e humanos necessários à continuidade da produção e da sociedade, pois uma formação social que não reproduz as condições de produção ao mesmo tempo em que as produz, não conseguirá sobreviver por muito tempo.

Inserida nessa lógica, a escola produtivista desempenha papel estratégico na preparação de sujeitos para funções específicas na divisão social do trabalho, naturalizando desigualdades e consolidando a estrutura de classes. Althusser (2010, p. 79) ressalta que “uma última parcela chega ao final do percurso, seja para cair num semidesemprego intelectual, seja para fornecer [...] os agentes da exploração, os agentes da repressão e os profissionais da ideologia”, evidenciando como a educação contribui diretamente para a reprodução social e das hierarquias existentes.

A tendência crítico-transformadora compreende a educação como prática social voltada à transformação da realidade, e surge em oposição às concepções redentora e reprodutivista. Nessa perspectiva, a escola atua na democratização do ensino e na emancipação dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo os condicionantes históricos, ideológicos e culturais que a atravessam. Segundo Luckesi (1994, p. 49), “se o projeto for transformador, medeia a transformação”, o que evidencia que a função da educação depende do projeto que orienta a prática pedagógica. Embora frequentemente subordinada à lógica reprodutivista da sociedade capitalista, a educação pode também configurar-se como instrumento crítico, capaz de intervir na realidade e de promover mudanças sociais, desde que se reconheçam suas contradições internas e se aja politicamente no âmbito pedagógico (Luckesi, 1994).

Os debates filosóficos sobre educação mostram que a escola não possui uma função única ou neutra. Inserida em uma sociedade de classes e atravessada por interesses sociais, culturais e políticos antagônicos, ela configura-se como espaço de disputa simbólica e ideológica, no qual diferentes grupos sociais projetam seus valores e finalidades. Como observa Tozoni-Reis (2010, p. 56), a escola “não é uma instituição social neutra”, sendo o processo educativo influenciado pelos valores e intenções dos grupos que disputam seu lugar na hierarquia social. Assim, a educação escolarizada pode ter funções redentoras, reprodutivas ou transformadoras, dependendo do projeto que orienta sua prática (Luckesi, 1994).

É sob essa perspectiva de disputa ideológica e simbólica (Althusser, 2010) que este estudo analisa a construção da imagem de educação e de escola pública em campanhas do MEC nos governos de Dilma Rousseff e Jair Bolsonaro. Busca-se compreender como tais discursos produzem sentidos sobre a função social da escola, articulando modelos distintos – da escola democrática, voltada à inclusão e cidadania, e da escola militarizada, associada à disciplina e ao controle moral – e evidenciando de que forma a comunicação institucional contribui para legitimar determinados projetos políticos e sociais.

3 Do ponto de vista da AD, o sujeito e a ideologia

Para a AD, não há falante, locutor, muito menos emissor. Há sujeito (alternativamente, enunciador). O que é, evidentemente, na esteira das rupturas com a Pragmática e com as teorias linguísticas dominantes, outra ruptura, provavelmente, a mais importante para a teoria. Segundo Possenti (2011, p. 388), “a AD rompe com a concepção de sujeito uno, livre, caracterizado pela consciência (isto é, sem inconsciente, sem ideologia) e tomado como origem”. O sujeito não é o indivíduo biológico, sujeito empírico, mas o sujeito do discurso, que, segundo Grigoletto (2005, p. 01), “carrega consigo marcas do social, do ideológico, do histórico e tem a ilusão de ser a fonte do sentido. A teoria do discurso trabalha a ilusão do sujeito como origem, através dos processos discursivos, mostrando que linguagem e sentido não são transparentes”.

Althusser (1973, p. 67) está na origem das formulações essenciais da AD, também no que diz à questão do sujeito e do sentido. É possível ler em seus textos, passagens como as seguintes: “os homens (no plural) concretos são necessariamente sujeitos (plural) *na* história, pois atuam *na* história enquanto sujeitos (no plural). Mas não há Sujeito (no singular) *da* história. Iria até mais longe: “os homens” não são “os sujeitos” da história”. Segundo Possenti (2011, p. 387), o texto, como se vê, “está repleto de distinções sutis, com itálicos, parênteses e aspas, que ficam mais claras em outras passagens”. Assim, Althusser (1973, p. 67) diz que:

[...] os indivíduos humanos, ou seja, sociais, são *ativos* na história – como *agentes* das diferentes práticas sociais do processo histórico de produção e de reprodução – é um fato. Mas [...] não são sujeitos “livres” e “constituintes” no sentido filosófico desses termos” (Althusser, 1973, p. 67, grifos nossos).

Posto isso, é possível resumir o breve texto de Althusser (1973, p. 67) da forma seguinte: “não há Sujeito (no singular)”, há sujeitos; não há sujeitos da história, há sujeitos na história. Isto equivale a dizer que a história não se reduz a um Sujeito que seja Único e Absoluto, que satisfaça os predicados atribuídos, por exemplo, a Deus, um ser que seja Origem da história, Aquele que a faz. De outro modo, a história é feita por sujeitos, mas não o sujeito em sua concretude, ou seja, não é o sujeito empírico, mas o sujeito discursivo, que tem a ilusão de ser um alguém plenamente consciente e capaz de controlar o seu dizer, mas que, na verdade, se constitui através da contradição, pois, ele é ao mesmo tempo livre e submisso: “pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la” (Orlandi, 2000, p. 50).

Ainda, Althusser (2010, p. 102) mostra a necessidade do desdobramento do Sujeito em sujeitos, e do próprio Sujeito em sujeito-Sujeito (o dogma da Trindade). E, então, diz que a estrutura de toda ideologia é especular e duplamente especular, pois, “submete os sujeitos ao Sujeito, dando-lhes no Sujeito [...] a garantia de que certamente trata-se deles e Dele”. Por sua vez, a estrutura duplicada da ideologia, conforme Althusser (2010, p. 102-103), assegura: 1. a interpelação dos “indivíduos” como sujeitos; 2. sua submissão ao Sujeito; 3. o reconhecimento mútuo entre os sujeitos e o Sujeito, e entre os próprios sujeitos e, finalmente, o reconhecimento do sujeito por ele próprio; 4. a garantia absoluta de que está tudo bem, assim, e sob a condição de os sujeitos reconhecerem o que são e se conduzirem de acordo, tudo irá bem: “assim seja”.

A partir dessas reflexões em Althusser (2010, p. 104), entende-se que a definição de *sujeito*: a de ser sujeito e a de assujeitar-se. No sujeito, há uma “*subjetividade livre*” (um centro de iniciativa, responsável pelos seus atos) e um *ser submetido* (sujeito a uma autoridade maior, sem liberdade, salvo a de aceitar livremente a sua submissão). É assim que se expressa o “livre arbítrio”, em sua duplicidade: sujeitos *submetidos* ao Sujeito/sujeitos *reconhecidos* pelo Sujeito. Segundo Orlandi (2009, p. 242), aplicado, por exemplo, ao conteúdo da ideologia religiosa, esta “se constitui de uma contradição, uma vez que a noção de livre arbítrio traz, em si, a de coerção”. Em se tratando de coerção, é preciso dizer que não se trata de coerção física: “o funcionamento da ideologia transforma a força em direito e a obediência em dever”.

Gerth e Mills (1973), por sua vez, colocam a noção de “autoridade” como fundamental para o conceito de instituição. Enquanto um poder legitimado, a autoridade (do professor etc.) garante a instituição (no caso, educacional). O comando só pode ser exercido, se tiver como contraponto a obediência, a qual só se mantém pela coerção. Sem a legitimação, o poder não se exerce e, para se legitimar, é preciso que o poder se recubra de atributos como,

por exemplo, a escola, como um saber letrado, e outros valores culturais que definem “finalidades” aceitáveis, assim como as “responsabilidades” daqueles que exercem o poder. O mais forte, como diz Rousseau (1983, p. 25), “nunca é suficientemente forte para se sempre o senhor, senão transformando sua força em direito e a obediência em dever”.

Ainda, a obediência se baseia, segundo Gerth e Mills (1973), na ideia que aquele que obedece tem daquele que exerce uma posição de poder. Retomando Pêcheux (2010), Lagazzi (1988, p. 38-39) diz que é preciso falar essa relação em termos de formações imaginárias: “aquele que obedece faz uma imagem de si mesmo, do lugar que ocupa na relação com o outro, desse outro que exerce o poder, do lugar ocupado por este, e assim sucessivamente”. Por sua vez, “aquele que exerce o poder também constrói uma imagem de si próprio, do lugar que ocupa, do outro que está sob sua autoridade, do lugar deste. É um movimento que se prolonga numa sucessão de imagens, como num jogo de espelhos”. Na relação discursiva, são as formações imaginárias que constituem as diferentes posições discursivas.

Do ponto de vista da AD, falar de ideologia é deslocar esse conceito para a “formação ideológica” (doravante FI), que serve para designar um elemento suscetível de intervir como:

[...] uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo, cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais” mas se relaciona mais ou menos diretamente a posições de classes em conflitos umas com as outras (Pêcheux; Fuchs, 2010, p. 163, grifos nossos).

Visto nesta perspectiva, uma FI comporta necessariamente mais de uma posição, capaz de confrontar uma com a outra. Não obstante, em uma FI, as forças não precisam estar necessariamente em confronto, elas podem entreter entre si relações e aliança ou de dominação (Pêcheux; Fuchs, 2010). Por sua vez, é preciso esclarecer que o conceito de FD é utilizado pela AD para designar o lugar onde se articulam o discurso e a ideologia:

[...] as formações ideológicas de que acabamos de falar “comportam necessariamente”, como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes (Pêcheux; Fuchs, 2010, p. 163-164, grifos nossos).

Nesse sentido, uma FD é marcada por “regras de formação”, ou mecanismos de controle, que determinam o interno (o que pertence) e o externo (o que não pertence) de uma FD. Ao se definir em relação a um externo, a FD não se trata de um espaço estrutural fechado. Assim, ao se considerar, por exemplo, uma FD capitalista, sua constituição ocorrerá a partir de um sistema de paráfrases, pois os enunciados que buscam promover uma educação puramente reprodutivista são retomados e reformulados “num esforço constante de fechamento de suas fronteiras em busca da preservação de sua identidade” (Brandão, 2012, p. 48), na qual “a escola é a sede da reprodução cultural” (Orlandi, 2009, p. 22).

4 Sobre a metodologia

A presente pesquisa analisa de que maneira a educação pública e a escola são significadas em campanhas publicitárias do MEC, a partir de dois vídeos produzidos em contextos distintos: durante o governo de Dilma Rousseff (2013-2016) e durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022). O primeiro vídeo aborda políticas de Educação Integral, Programa Universidade para Todos (ProUni), Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e Ciência sem Fronteiras² (Brasil, 2013)³, enquanto o segundo apresenta o lançamento do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2019a)⁴. O propósito é compreender, à luz da AD, de filiação francesa, como se configuram as formações discursivas e imaginárias inscritas nas diferentes propostas de governo, tomando como referência as categorias analíticas já estabelecidas e que orientam a leitura crítica dos enunciados.

Os vídeos foram publicados pelo MEC no *YouTube*, plataforma que alcança estudantes, familiares, profissionais da educação e a sociedade em geral. Como suporte digital que redefine práticas de circulação e recepção de sentidos, constituem manifestações de gêneros emergentes. Segundo Marcuschi (2010), o sucesso da tecnologia decorre de reunir texto, som e imagem em um só meio, permitindo a incorporação simultânea de múltiplas semioses, o que reforça a pertinência de considerar as campanhas governamentais sob uma abordagem discursiva.

O *corpus* se constitui a partir desses vídeos, que foram transcritos, tabulados e organizados em categorias analíticas. A análise seguiu os princípios teóricos e metodológicos da AD (Orlandi, 2000), considerando o contexto sócio-histórico como parte constitutiva do discurso. Para tanto, foi utilizada a noção de sequência discursiva (SD), que permite depreender o *corpus* de análise em sequências linguísticas nucleares, “cujas realizações representam, no fio do discurso (ou intradiscurso), o retorno da memória (a repetibilidade que sustenta o interdiscurso)” (Mariani, 1998, p. 53).

A escolha da AD justifica-se por sua capacidade de analisar a ordem dos enunciados e evidenciar a disputa ideológica nas campanhas governamentais, mostrando como a ideologia produz efeitos na língua(gem) (Orlandi, 2000). Essa abordagem permite comparar discursos de governos progressistas e conservadores e revelar como políticas e discursos institucionais atribuem sentidos distintos sobre a educação: inclusão e escola democrática no governo Dilma, e hierarquia e disciplina no governo Bolsonaro. Assim, a metodologia integra a análise das SD, das condições de produção e das articulações ideológicas, oferecendo compreensão de como a educação foi discursivizada entre 2013 e 2019.

² É preciso esclarecer que os programas de Educação Integral, ProUni e Fies foram iniciados no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e mantidos por Dilma Rousseff, com o objetivo de ampliar o tempo escolar, oferecer bolsas de estudo e financiar cursos universitários. Já o Ciência sem Fronteiras, lançado por Dilma, promovia intercâmbios acadêmicos no exterior.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zN7cqOj-4A8>. Acesso em: 01 abr. 2026.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jz5Q5PAFSL0>. Acesso em: 01 abr. 2026.

5 Sobre as propagandas produzidas pelo Ministério da Educação

A AD considera constitutivo do sentido o contexto histórico-social e as condições de produção do discurso (Brandão, 2012), neste caso, as propagandas do MEC veiculadas entre 2013 e 2019, nos governos Dilma Rousseff e Jair Bolsonaro. A partir de 2014, intensificaram-se movimentos conservadores que impulsionaram o clamor por um “novo” modelo de escola pautado na disciplina e na obediência, favorecendo a militarização da educação. Nesse cenário, o movimento *Escola Sem Partido*⁵ e o discurso de campanha do governo de Jair Bolsonaro convergiram em torno da moralização e do silenciamento do pensamento crítico, configurando o que Orlandi (2010) denomina “política do silêncio”, em que ao afirmar determinados sentidos, outros possíveis são apagados. Sobre a “política do silêncio”, Orlandi (2010, p. 75) aponta que: “[...] se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada”.

O processo de militarização das escolas públicas brasileiras ocorreu em duas etapas. A primeira, em Goiás (1999), com a criação das Escolas Públicas Militarizadas (EPMs), transferindo parte da gestão civil à Polícia Militar e ao Corpo de Bombeiros, prometendo disciplina e eficiência administrativa e funcionando como laboratório de controle sobre a educação pública (Goulart; Amaral, 2023). A segunda etapa, no governo Bolsonaro, quando instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), pelo Decreto n.º 10.004/2019, que padronizou o modelo híbrido de gestão, associando hierarquia, disciplina e financiamento federal, mantendo práticas autoritárias sem avanços pedagógicos significativos (Dias; Ribeiro, 2021).

Goulart e Amaral (2023), inspirando-se em Tilly (2013), entendem a desdemocratização como o enfraquecimento da participação social e a concentração de poder. Nesse contexto, a militarização das escolas públicas expressa esse fenômeno, impondo hierarquia e disciplina, restringindo a gestão pedagógica e a participação da comunidade escolar. A indicação de diretores por autoridades militares e a limitação da participação estudantil a alunos maiores de idade e com “comportamento exemplar” reforçam esse processo, enfraquecendo princípios da gestão democrática⁶ (Goulart; Amaral, 2023, p. 11). Nesse contexto, esse movimento revela uma disputa ideológica sobre os sentidos da educação pública, ancorando-se em uma escola historicamente marcada por uma tendência produtivista.

Diante disso, a proposta de escola militarizada surge na contramão das políticas educacionais implementadas por governos anteriores, especialmente os de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Enquanto esses governos priorizaram a ampliação do acesso e da permanência na educação, por meio de programas como a Educação Integral, o ProUni e o Fies, voltados, respectivamente, à ampliação do tempo escolar, à oferta de bolsas de estudo e ao financiamento de cursos universitários, também investiram em iniciativas como o Ciência sem Fronteiras, que promovia intercâmbios acadêmicos e o fortale-

⁵ O *Escola Sem Partido* é um movimento iniciado em 2004, que busca “neutralizar” a educação, limitando debates sobre gênero, sexualidade e política (Silva, 2020). Ganhou visibilidade a partir de 2014 e, no governo de Jair Bolsonaro, suas ideias se articulam com a proposta de escolas militarizadas, promovendo disciplina e valores conservadores, sendo divulgadas por Carlos Bolsonaro como forma de combater a chamada “doutrinação” escolar.

⁶ O princípio da gestão democrática, previsto no artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), assegura a participação de diferentes segmentos da comunidade escolar – como professores, estudantes, pais e funcionários – nos processos de decisão e na organização das instituições de ensino, orientando.

cimento da pesquisa científica. Essas ações expressavam um projeto de ressignificação da educação pública, entendida como instrumento de transformação social, inclusão e participação democrática (Brasil, 2013). Contudo, essa perspectiva foi interrompida com o governo de Michel Temer (2016-2018), cujo plano “Ponte para o Futuro” marcou uma guinada neoliberal na política educacional, ao promover cortes orçamentários, flexibilização curricular e priorização de interesses de mercado, resultando na supressão das políticas de democratização e justiça social que vinham sendo consolidadas (Tenório Neto; Ericson, 2020).

Freitas e Silva (2018), por sua vez, destacam que as propagandas governamentais não se limitam a técnicas ou efeitos psicológicos sobre os sujeitos envolvidos no processo do ensino-aprendizagem, mas funcionam como práticas discursivas historicamente situadas, capazes de projetar uma imagem positiva do governo e de seus feitos. Nesse sentido, seguindo Pêcheux (2010, p. 85), essas campanhas mobilizam formações imaginárias, ou seja, “representações imaginárias das diferentes instâncias do processo discursivo”, que derivam de processos discursivos anteriores e se inscrevem em contextos sócio-históricos específicos. No caso das propagandas sobre educação, tais práticas visam produzir sentidos favoráveis às políticas anunciadas, mesmo que não resultem em benefícios concretos, configurando-se como instrumentos de disputa ideológica sobre a significação da escola e da educação pública.

A partir das reflexões sobre as tendências educacionais, inicia-se, neste momento, a análise da primeira campanha publicitária do MEC, veiculada em 2013 durante o governo de Dilma Rousseff, a qual aborda políticas de Educação Integral, ProUni, Fies e Ciência sem Fronteiras (Brasil, 2013), para, posteriormente, compará-la com as campanhas do governo de Jair Bolsonaro:

SD₁ – “As ações do governo federal estão dando um novo impulso a Pernambuco. Quer ver um exemplo?” “Hoje 2400 escolas daqui adotam educação de tempo integral.” “Eles estudam num turno” “No outro horário, reforço escolar, com aulas de português e matemática.” “Hip-hop, capoeira, futebol.” “Tem contato com a cultura local.” “Cinema, teatro.” “Isso traz uma melhoria no seu desempenho escolar.” “A gente fica feliz, né? A gente termina aprendendo mais.” “A gente se diverte e aprende, tudo ao mesmo tempo” (Brasil, 2013, grifos nossos).

Em 2013, durante o governo Dilma Rousseff, o MEC lançou uma campanha publicitária que apresentava Pernambuco como símbolo dos avanços das políticas públicas em educação, exemplificado na SD₁: “As ações do governo federal estão dando um novo impulso a Pernambuco”. Nesse enunciado, a nominalização⁷ “ações” transforma decisões políticas complexas em um substantivo abstrato, conferindo-lhes aparência de objetividade, enquanto a metáfora econômica “impulso” sugere que a educação funciona como um investimento que gera resultados mensuráveis, deslocando o foco do direito à educação para o retorno sobre o investimento. Esse jogo de linguagem, na SD₁, conduz o interlocutor a se deparar com uma discursividade que apresenta a política educacional no governo Dilma como eficiente e progressista, reforçando a ideia de que essa agenda governamental promove melhorias concretas, contrapondo a imagem de um estado historicamente marcado pela precariedade educacional à de um

⁷ Termo referido a partir de Basilio (2017) que, sob uma perspectiva funcional, refere que a nominalização constitui-se de um processo de associação lexical sistemática entre os verbos e os nomes, apresentando, com isso, funções sintáticas e textual-discursivas, seja de natureza predicadora, designadora ou anafórica.

território em ascensão, sustentada pelos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que em 2013 registrou o maior crescimento no Ensino Médio, subindo 12 posições no *ranking* nacional (Brasil, 2014).

O adjetivo “*novo*” – como evidenciado, na SD₁, na formulação “*um novo impulso a Pernambuco*” – opera como marcador de economia e configura sentidos típicos de uma ideologia neoliberal, ao apresentar a educação como investimento que deve gerar resultados mensuráveis e ao sugerir que é possível produzir mais com menos recursos. A metáfora econômica desloca o sentido de educação como um direito social para um bem de consumo, regulado por parâmetros de produtividade e de rentabilidade (Foucault, 2008). Pernambuco, situado historicamente entre os piores índices educacionais, é mobilizado como exemplo eficaz para evidenciar o “*retorno*” desse investimento estatal, funcionando como prova do sucesso da política do governo Dilma. Embora o discurso se marque como pertencente a uma agenda democrática e crítica de escola (Luckesi, 1994; Saviani, 2012), inscreve-se também em uma FD de orientação capitalista, subordinando a educação à racionalidade econômica e aos valores de desempenho e de eficiência.

Essa discursividade articula sentidos alinhados à tendência crítico-transformadora – sustentada em enunciados como “*com aulas de português e matemática*”, “*hip-hop, capoeira, futebol*” –, que entende a educação como prática social voltada à emancipação e à transformação da realidade (Luckesi, 1994; Tozoni-Reis, 2010). Entretanto, embora se anuncie transformadora e inclusiva, opera segundo uma lógica produtivista. A expressão “*um novo impulso*” mobiliza a ideia de fazer funcionar com economia e eficiência – como em “*a gente termina aprendendo mais*” –, ecoando a “*racionalidade de mercado*” descrita por Foucault (2008), segundo a qual é necessário produzir maiores resultados com recursos limitados. Assim, o discurso da eficiência vincula-se à promessa de transformação social, como em “*melhoria no seu desempenho escolar*”, em que a nominalização transforma o ato de desempenhar em algo concreto e mensurável – um resultado escolar –, legitimando a atuação do Estado como promotor do progresso educacional, ainda que atravessado por valores neoliberais. Esse funcionamento produz um efeito de objetividade e naturalização, como se o desempenho fosse um dado técnico e quantificável, e não o resultado de condições sociais, afetivas e pedagógicas.

Na SD₁, o interlocutor é levado a perceber a educação como resultado direto do investimento estatal, como se os avanços decorressem exclusivamente das “*ações do governo federal*”, e não do protagonismo da comunidade escolar. A nominalização “*ações*” opera como recurso de legitimação (Gerth; Mills, 1973), reforçando a imagem de um Estado ativo e comprometido, enquanto apaga outros sujeitos do processo educativo. O protagonismo da comunidade escolar é deslocado para o Estado e para o capital, como se observa em “*um novo impulso*”, em que o adjetivo “*novo*” produz efeito de renovação e de aceleração das políticas governamentais. Essa metáfora econômica associa a educação à lógica da produtividade e do investimento. Nesse funcionamento, “*impulso*” opera como nominalização que materializa o sentido de investimento, sustentando a ideia de que o progresso educacional depende da eficiência das políticas estatais. Ao articular educação e transformação social, o discurso mobiliza sentidos de eficiência e de produtividade, próprios de uma *governamentalidade neoliberal* que converte o investimento público em capital e resultados mensuráveis (Foucault, 2008). Assim, coexistem o discurso da inclusão e da valorização do ensino público e aquele da produtividade e da economia, revelando a inscrição de uma ideologia neoliberal em um projeto político que se apresenta como democrático e transformador.

Pêcheux (2009) afirma, assim, que o lugar do sujeito é preenchido por uma *forma-sujeito*, isto é, pelo modo como o indivíduo se inscreve em uma FD e se reconhece nos sentidos que ela (re)produz. Nesse funcionamento, o enunciador que afirma “*A gente fica feliz*” inscreve-se na *forma-sujeito capitalista*, própria de uma FD neoliberal, em que a felicidade é mensurada em termos de produtividade e de eficiência. O adjetivo “*feliz*” remete à satisfação pessoal e ao reconhecimento das identidades – como em “*hip-hop, capoeira, futebol*” –, mas dissimula a lógica produtivista, associando a “*alegria do aprender*” à ideia de resultado. A formulação “*A gente termina aprendendo mais*” reforça tal racionalidade: o verbo “*termina*” funciona como metáfora de produtividade, enquanto o advérbio “*mais*” intensifica a noção de progresso contínuo. Assim, a *forma-sujeito* realiza um movimento de incorporação-dissimulação dos sentidos do interdiscurso⁸, reinscrevendo sentidos ligados à concepção reprodutivista de educação (Luckesi, 2014; Tozoni-Reis, 2010), na qual o prazer e o sucesso dependem da adaptação às exigências do sistema capitalista.

Ainda na SD₁, é a *forma-sujeito capitalista* que sustenta o efeito de unidade-evidência do sujeito da discursividade produzida na campanha publicitária. Como observa Grigoletto (2005), esse efeito é apenas aparente, pois constrói-se a imagem de uma educação “*transformadora*” – sugerida por enunciados que evocam práticas culturais, como “*hip-hop, capoeira, futebol*” ou “*tem contato com a cultura local*”. Sob essa aparência de inclusão, produz-se uma unidade imaginária: a de uma escola que, embora se enuncie democrática, permanece atravessada por uma *governamentalidade capitalista*, submetendo a ideia de transformação aos valores da produtividade, do investimento e da adaptação do sujeito às exigências do mercado. Essa racionalidade se materializa em enunciados como “*eles estudam num turno*” e “*no outro horário, reforço escolar*”, que operam uma lógica de organização do tempo escolar análoga à lógica fabril – marcada por turnos, metas e rendimento. A escola assume o lugar de uma linha de produção, em que o aprender se converte em tarefa e o aluno em operário do próprio desempenho (Foucault, 2008). Nesse sentido, a educação funciona como instrumento de formação de subjetividades ajustadas a essa lógica (Veiga-Neto, 2011).

Os compromissos da campanha governamental acabam subordinados a uma agenda mercadológica que redefine a finalidade do ensino público: formar sujeitos “*competentes*” e “*empreendedores*”, ajustados ao sistema produtivo (Veiga-Neto, 2011). Esse funcionamento discursivo se manifesta no enunciado “*A gente termina aprendendo mais*”, em que o verbo “*terminar*” opera metaforicamente como marcador de uma lógica de produtividade e resultado, deslocando o aprender do campo formativo para o do desempenho. Mesmo ao mobilizar expressões como “*hip-hop, capoeira, futebol*” ou “*contato com a cultura local*”, que evocam inclusão e diversidade, a campanha reinscreve essas práticas em uma racionalidade instrumental voltada à eficiência e à empregabilidade. Dessa forma, a *forma-sujeito capitalista* reinscreve sentidos que concebem a escola como reprodutora da ordem social (Luckesi, 1994), sustentando uma ideologia orientada pela racionalidade neoliberal. O “*saber-fazer*” promovido pela política educacional, como observa Althusser (2010), implica também um “*saber-interpretar*” que, sob o discurso de uma educação emancipadora, assegura a reprodução das ideologias dominantes e a naturalização do sujeito ajustado ao capital.

⁸ O conceito de interdiscurso, aquilo que fala antes e alhures de outro lugar, possibilita ao analista relacionar cada dizer a uma rede de outros dizeres, inscritos em uma memória coletiva. Dessa forma, torna-se possível reconhecê-lo em sua historicidade e em sua significância, evidenciando os compromissos políticos e ideológicos que o sustentam (Orlandi, 2000).

Nesse movimento, Pêcheux (2011, p. 80) observa que pensar a campanha publicitária na formação social capitalista requer “*fazer história*”, isto é, relacionar os sentidos às condições materiais de sua produção. A campanha do MEC, veiculada em 2013, produz o efeito de uma educação inclusiva e transformadora ao mobilizar enunciados como “*hip-hop, capoeira, futebol*” e “*a gente se diverte e aprende, tudo ao mesmo tempo*”. Entretanto, sob essa aparência democrática, o discurso é atravessado por uma racionalidade produtivista que redefine o aprender em termos de desempenho e de eficiência, convertendo a escola em instrumento de preparação para o trabalho (Luckesi, 1994). A discursividade produzida na SD₁, assim, reafirma seus compromissos com a *governamentalidade capitalista* que naturaliza o sujeito ajustado às demandas do capital (Foucault, 2008). O enunciado “*a gente*” mobiliza ideias de coletividade e totalidade: funciona como um “*todo*”, dando impressão de que todos compartilham as mesmas experiências e aprendizagens. Esse “*todo*” cria um efeito de completude que aparenta harmonia, ao mesmo tempo em que apaga as contradições sociais, de gênero, sexual e racial, entre outras, presentes na realidade escolar e nas relações de inclusão, diversidade e desigualdade.

O enunciado “*tudo ao mesmo tempo*”, presente na SD₁, sugere que é possível conciliar o currículo escolar com atividades como “*hip-hop, capoeira, futebol*”, “*cinema, teatro*” e o reforço escolar, com aulas de português e matemática, criando a aparência de uma infância lúdica e diversificada. A pronominalização “*a gente*” reforça essa ideia ao produzir sentidos de coletividade e de universalidade, reduzindo a pluralidade de sujeitos a um “*todo*” homogêneo, como se *todos* compartilhassem das mesmas experiências, condições e oportunidades. Essa ilusão de completude apaga contradições sociais presentes na realidade escolar e reforça a crença meritocrática de que o sucesso depende apenas do esforço individual (Foucault, 2008). Desse modo, o efeito de harmonia produzido por enunciados como “*A gente fica feliz*” reforça a imagem de uma educação emancipadora e prazerosa, quando, na verdade, submete a infância a uma lógica produtivista, na qual horários, metas e resultados mensuráveis passam a organizar sua rotina, convertendo o direito de aprender em um dever de desempenho.

Ainda analisando a campanha do MEC durante o governo Dilma, a atenção recai sobre políticas como Educação Integral, ProUni, Fies e Ciência sem Fronteiras (Brasil, 2013):

SD₂ – “Também tem muito apoio federal para os universitários. Olha só!” “O PROUNI garante bolsas para jovens de baixa renda.” “O FIES financia o estudo de milhares de jovens e o Ciência sem Fronteiras premia bons estudantes, como o Filipe, Marcelo e Alan com bolsas no exterior.” “Estudar nos Estados Unidos, numa universidade de ponta.” “Poder estudar com pessoas do mundo inteiro.” “Os laboratórios, as clínicas.” “E tudo isso com investimento do Brasil nos jovens.” “Até a próxima.” Brasil, um país rico é um país sem pobreza (Brasil, 2013, grifos nossos).

A democracia participativa implica a criação “de novas formas de representação social, na qual os cidadãos devem estar dispostos a pressionar e contribuir para as transformações necessárias” (Macedo; Lamosa, 2015, p. 135), ou seja, requer engajamento ativo na construção das políticas públicas, e não apenas a presença formal do Estado. Essa perspectiva é mobilizada nas propagandas do governo de Dilma Rousseff, que apresentam a educação como via de realização dessa democracia. Na SD₂, o enunciado “*Também tem muito apoio federal para os universitários*” lexicaliza o termo “*apoio*”, transformando-o em substantivo por meio de nominalização, o que confere estabilidade e legitimidade à ação estatal. O advérbio “*muito*” intensifica o apoio, sugerindo abrangência e alcance da intervenção pública. Esse *apoio* desliza para

sentidos de garantismo de direitos e efetivação de políticas voltadas a “*jovens de baixa renda*” e “*minorias sociais*”, mas sem explicitar o papel ativo dos cidadãos. Nesse mesmo movimento, o efeito de realidade produzido pela campanha mobiliza sentidos de engajamento e inclusão, mas não convoca efetivamente os cidadãos à ação, limitando-se a criar uma ideia de participação e evidenciando a distância entre a promessa de democracia participativa e o real do discurso publicitário (Orlandi, 2000), que se apresenta como resultado de investimentos.

Ao se observar mais detidamente a materialidade discursiva na SD₂ – como em “*Tem muito apoio federal para os universitários*” –, percebe-se que o funcionamento da discursividade produzida na campanha publicitária se constitui por uma contradição fundamental. O advérbio “*muito*” opera como intensificador, produzindo o efeito de abundância, eficiência e produtividade da ação estatal, enquanto a formulação “*apoio federal*” desliza para sentidos de capital financeiro, de investimento monetário que o governo direciona à educação. Em outros termos, o governo Dilma se representa como aquele que aplica recursos mensuráveis para alcançar resultados imensuráveis, convertendo a educação em um campo de cálculo e de rendimento. Nesse movimento, o enunciado faz operar uma racionalidade econômica no interior do discurso político, em que o Estado assume a posição de gestor eficiente dos recursos públicos – um modo de governar afinado à *governamentalidade capitalista*, que submete as políticas educacionais à lógica da produtividade e do investimento.

Essa discursividade ganha relevo quando situada no contexto de emergência de uma onda conservadora que, nos anos seguintes, desestabilizaria o governo Dilma Rousseff (Demier, 2016). A campanha publicitária, ao enfatizar a eficiência e o investimento estatal, projeta a imagem de um Estado gestor, capaz de administrar bem os recursos públicos. Essa representação, contudo, foi tensionada quando a presidenta passou a ser acusada por setores conservadores ligados a grupos religiosos, militares e ruralistas de má gestão e de “pedaladas fiscais”, associadas à manutenção de políticas sociais e educacionais. O discurso de eficiência e abundância de investimentos – como na SD₂ em “*investimento do Brasil*” – contrasta, assim, com as acusações que sustentaram o *impeachment*, revelando o embate entre duas formas de gestão: o Estado social, que busca legitimar-se pelo investimento público, e a racionalidade gerencial, própria da governamentalidade neoliberal, centrada na austeridade e no controle fiscal. Nesse sentido, como observa Foucault (2008, p. 114), na governamentalidade neoliberal, “a economia produz legitimidade para o Estado, que é seu avalista”, de modo que o desempenho econômico passa a funcionar como critério de soberania e de validação da ação governamental.

Assim, a política educacional é discursivamente apresentada não como direito, mas como investimento: o “*apoio*” é representado como meio de retorno social e econômico. O discurso publicitário da SD₂ inscreve-se em uma FD orientada à racionalidade neoliberal, na qual a educação é significada como capital humano e o estudante, como recurso produtivo. Embora anuncie democratização e inclusão, o acesso aos benefícios é condicionado ao desempenho individual, como em “*o Ciência sem Fronteiras premia bons estudantes*”. A modalização do verbo “*premiar*” reforça a ideia de seleção e de exclusividade, deslocando a responsabilidade pela ascensão social do Estado para o sujeito e naturalizando a lógica meritocrática que sustenta essa racionalidade. Nessa perspectiva, o discurso educacional opera sob a lógica do mercado, em que a valorização do desempenho e da competição individual substitui a noção de direito coletivo. Como observa Foucault (2008, p. 116), “o mercado livre, economicamente livre, liga politicamente e manifesta vínculos políticos”, indicando que a liberdade econômica se converte em princípio político de governo, legitimando práticas de gestão e hierarquização social.

Segundo Althusser (2010), a escola, como *Aparelho Ideológico de Estado*, reproduz as relações de produção capitalistas, ao formar sujeitos que internalizam os valores de mérito, esforço e produtividade. O enunciado “*bons estudantes*” representa esse sujeito ideal, que se legitima pelo desempenho individual e dissimula as desigualdades de classe, sustentando a crença de que “*não estuda quem não quer*”. Essa lógica se aproxima da “*escola reprodutivista*” criticada por Luckesi (1994, p. 41), orientada pela eficiência e pela adaptação do indivíduo às exigências do mercado, uma vez que, nesse modelo, “a educação faz, integralmente, parte da sociedade e a reproduz”. Nesse movimento, o verbo “*estudar*” aparece reiteradamente em enunciados como “*Estudar nos Estados Unidos*” e “*Poder estudar com pessoas do mundo inteiro*”, operando como metáfora de investimento que associa o saber ao capital. Assim, ao afirmar, na SD₂, “*E tudo isso com investimento do Brasil nos jovens*”, a campanha materializa essa metáfora econômica, convertendo a educação em rendimento e o estudante em ativo, reafirmando a racionalidade neoliberal que transforma o jovem em empreendedor de si mesmo.

Em diálogo com Luckesi (1994), percebe-se que a propaganda mobiliza sentidos de escola crítico-transformadora, ao enfatizar inclusão, pensamento crítico e até o lúdico, como nos trechos que destacam a experiência internacional e o contato com “*pessoas do mundo inteiro*” e “*laboratórios, clínicas*”. Contudo, há traços evidentes da tendência redentora, que pretende salvar o aluno pela via dos “*investimentos*” estatais, atribuindo à escola o poder de emancipar não apenas pelo saber, mas pelo aporte econômico que garante oportunidades. Essa promessa aparece, por exemplo, no enunciado da SD₂ “*O Ciência sem Fronteiras premia bons estudantes*”, em que o mérito é apresentado como caminho de ascensão e libertação, sustentado pelo financiamento público. Ao mesmo tempo, essa mesma formulação revela traços da tendência reprodutivista, pois naturaliza desigualdades ao transformá-las em mérito, como se apenas o esforço individual fosse suficiente para garantir acesso e mobilidade. O discurso, assim, tensiona entre a tendência redentora – promessa de reparação histórica, embora pela via econômica – e a da “*educação reprodutora da sociedade*” (Luckesi, 1994, p. 41) – reafirmação da ordem social vigente, exigindo (re)produtividade, competitividade e mérito como critérios de inclusão.

O slogan “*Brasil, um país rico é um país sem pobreza*” reinscreve sentidos de cidadania, democracia e economia, produzindo um efeito de evidência que naturaliza a relação entre riqueza nacional e superação da pobreza. A discursividade da SD₂ constrói uma verdade que se apresenta como “*óbvia*”, interpelando o sujeito a reconhecer-se nesse imaginário de progresso em que a economia aparece como meio de superação das desigualdades. A nominalização em “*país rico*” e “*país sem pobreza*” transforma processos históricos – gerar riqueza e eliminar a pobreza – em realidades “*simplificadas*”, apagando as condições políticas que os determinam. Já o efeito metafórico, entendido como “o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual [...] esse deslizamento de sentido entre x e y é constitutivo do sentido designado por x e y” (Pêcheux, 2010, p. 96), manifesta-se através do verbo *ser*, estabelecendo equivalência entre riqueza e ausência de pobreza. Essa operação desloca o discurso para o campo econômico, em que a educação é significada como “*investimento*” capaz de promover reparação histórica. Assim, o discurso publicitário apresenta a escola, na SD₂, como espaço de oportunidades, mas submetido à lógica meritocrática, mobilizando sentidos de que o crescimento econômico bastaria para eliminar as desigualdades históricas que o próprio sistema capitalista sustenta.

A seguir, dando continuidade à comparação entre as campanhas do MEC produzidas durante os governos Dilma e Bolsonaro, analisa-se a campanha de 2019, do *Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares* (Brasil, 2019a, 2019b), que evidencia a discursividade oficial do governo Bolsonaro e os sentidos produzidos em torno de suas políticas educacionais. Nesse momento, quem se pronuncia é o então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, apresentando o modelo de escola cívico-militar adotado pelo governo.

SD₃ – É um modelo que está tendo uma taxa de sucesso muito boa. Existe um respeito muito grande, uma autoestima de pertencer a uma escola cívico-militar. Não tem pichação, não tem bagunça, não tem vandalismo. As crianças estão lá para aprender e o desempenho que a gente vê, é muito acima da média brasileira. Os recursos têm que ser destinados a resgatar aquelas famílias, aquelas crianças que ficaram para trás (Brasil, 2019a, grifos nossos).

A noção de autoridade, segundo Gerth e Mills (1973), é central para compreender a discursividade produzida por Weintraub, que estabelece uma relação direta entre educar e obedecer. Na SD₃, ao afirmar “*um respeito muito grande*”, o termo respeito não se configura como valorização da diversidade ou da crítica, mas como marcador de disciplina e conformidade. Os intensificadores “*muito*” e “*grande*” produzem efeito de evidência e de magnitude, reforçando a obediência esperada e conferindo estabilidade ao sentido de autoridade. Essa lógica se intensifica quando Weintraub enuncia “*modelo que está tendo uma taxa de sucesso muito boa*” e “*o desempenho que a gente vê é muito acima da média*”. Aqui, “*desempenho*” funciona como nominalização, deslocando o sentido de aprendizagem para disciplina e obediência, enquanto “*modelo*” aponta para um verdadeiro laboratório neoliberal, sustentado por uma educação militarizada orientada pelo saber-obedecer. Os intensificadores “*muito boa*” e “*muito acima da média*” operam como modalizadores e marcadores econômicos, legitimando o modelo como mais eficiente e econômico, apagando contradições e silenciando outras formas de pensar a educação.

Na SD₃, a formulação “*Os recursos têm que ser destinados a resgatar aquelas famílias, aquelas crianças que ficaram para trás*” inscreve a escola cívico-militar em uma discursividade redentora que combina moral cristã, obediência e dever estatal. O “*resgate*” é lexicalizado como ato de salvação, mas, sob essa aparência benevolente, o que se efetiva é o controle e a disciplinarização dos corpos. A modalização em “*têm que ser*” institui a obrigatoriedade como princípio moral e pedagógico, legitimando a intervenção sobre os sujeitos considerados “*desviantes*”. Já o uso do pronome “*aquelas*” distancia e categoriza os alunos e famílias pobres como “*outros*” a serem corrigidos, reiterando a desigualdade como diferença natural. Nesse discurso, o humano é substituído pela norma, e a educação se converte em mecanismo de enquadramento social. Assim, o “*resgate*” não emancipa, mas captura, e a escola cívico-militar se consolida como instrumento de exclusão, que, sob o pretexto de promover ordem e sucesso, reafirma hierarquias e silencia os efeitos estruturais da desigualdade.

Nesse funcionamento discursivo, a negação reiterada em enunciados como “*não tem pichação, não tem bagunça, não tem vandalismo*” evidencia como a lexicalização atua na produção de sentidos sobre a escola cívico-militar. O verbo “*ter*”, utilizado sucessivamente em sua forma negativa, organiza o discurso pelo que a escola não tem, pela exclusão de tudo o que remete à expressão, à espontaneidade ou à diferença. Assim, o sujeito discursivo constrói a imagem de uma escola “*limpa*”, “*organizada*” e “*eficiente*”, fundada na ausência, pois não há ruído, não há conflito, não há corpo. Nesse processo, Weintraub (de)nega tudo aquilo que possa ser humano

ou expressão do corpo, suprimindo a dimensão afetiva e participativa do espaço escolar. A negação funciona, então, como forma de denegação, pois, conforme Indursky (1990, p. 118), “através da denegação, o sujeito pode mascarar aquilo que, por ter sido censurado pelo superior e recalcado no inconsciente, não lhe é facultado dizer”. Assim, o discurso enuncia sem dizer, ao afirmar o que a escola cívico-militar não tem, projeta sobre a escola pública tudo o que ela é – humana, diversa, contraditória –, reinscrevendo, sob a forma do apagamento, a diferença que pretende eliminar. A lexicalização negativa opera, portanto, como estratégia discursiva de contraste e mascaramento, legitimando o modelo militarizado como sinônimo de ordem e moralidade, ao mesmo tempo em que silencia a humanidade da escola pública.

O que se nega – a desordem, o vandalismo, a indisciplina – é o que se projeta sobre a escola pública, produzindo o efeito de que ali impera o caos. Assim, expressões como “*taxa de sucesso muito boa*” e “*desempenho muito acima da média*” consolidam a escola cívico-militar como modelo de eficiência e de moralidade, silenciando a precarização e a falta de investimentos estruturais. O discurso, ao converter desigualdades históricas em falhas morais, mobiliza memórias sociais que associam a escola pública ao fracasso (Orlandi, 2000) e reafirma os valores da classe dominante, naturalizando a subordinação de alunos e professores da rede pública. Nesse sentido, o que está em jogo é o controle dos corpos que, na maioria das vezes, são pessoas consideradas desajustadas socialmente, pelo critério socioeconômico, *aqueles que*, historicamente, o capitalismo excluiu.

Desse modo, o silenciamento não se limita à exclusão de vozes dissidentes, mas se inscreve como forma de governar, sustentando a racionalidade econômica que transforma a escola em instrumento de controle e produtividade. Segundo Orlandi (2010, p. 105), impor o silêncio “não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso”. Sob a lógica da governamentalidade econômica (Foucault, 2008), a escola cívico-militar se apresenta como “*mais eficiente*”, por alinhar-se à reprodução da ordem vigente e ao apagamento dessas contradições estruturais. Indicadores como “*taxa de sucesso*” e “*desempenho*” traduzem a educação em produtividade e custo-benefício, funcionando como índices de mercado que legitimam o poder estatal e mascaram a precarização da escola pública. Essa racionalidade se articula com a tendência reprodutivista, descrita por Luckesi (1994), que privilegia a obediência em detrimento da transformação social. Ao reduzir o processo educativo a métricas de eficiência disciplinar, o discurso atua como aparelho ideológico, naturalizando desigualdades e disciplinando alunos considerados “desajustados” – aqueles historicamente excluídos pelo capitalismo. O silenciamento, nesse quadro, impede o desenvolvimento do pensamento crítico e neutraliza qualquer possibilidade de questionar o sistema que produziu a própria marginalidade desses sujeitos.

Nesse contexto, a escola militarizada funciona como *laboratório da governamentalidade capitalista*, onde se testam formas de controle, disciplina e docilização dos sujeitos. A modalidade em “*é um modelo que está tendo uma taxa de sucesso muito boa*” produz efeito de evidência e inevitabilidade, atualizando o saudosismo da ditadura e o imaginário da “ordem” como valor supremo. A educação, assim, deixa de ser espaço crítico para tornar-se instrumento de produtividade e contenção social. Essa racionalidade neoliberal articula-se à tendência reprodutivista, destacada por Luckesi (1994), que reduz o ensino à mensuração de resultados e à obediência, em vez de promover reflexão e transformação. O Estado, ao operar pela economia da obediência, legitima-se pela disciplina e pelo controle dos conflitos, enquanto naturaliza a precarização da escola pública e silencia os sujeitos considerados “desajustados”. Nesse movi-

mento, “a economia produz legitimidade para o Estado, que é seu avalista” (Foucault, 2008, p. 114), e a escola cívico-militar se consolida como o espaço onde a ordem e o silenciamento se apresentam como “sucesso” educacional.

Dando continuidade à análise da campanha do MEC no governo Bolsonaro, apresenta-se a divulgação do modelo de escola cívico-militar no Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2019a, 2019b), com pronunciamento do próprio presidente Jair Bolsonaro:

SD₄ – O que nos tira da miséria e da pobreza, da ignorância, obviamente, é o conhecimento. Nós queremos integrar, botar na cabeça de toda essa garotada, a importância dos valores cívico-militares (Brasil, 2019a, grifos nossos).

A SD₄ evidencia como a educação é mobilizada para construir e controlar sujeitos, segundo uma discursividade ultraliberal e conservadora. Termos como “*miséria*” e “*pobreza*” não se limitam a descrever condições socioeconômicas; funcionam também como marcadores sociais carregados de estigma, historicamente associados a grupos excluídos e entendidos como sinônimos de “*ignorância*” ou inferioridade. Dessa forma, a pobreza deixa de ser apenas uma condição material e se transforma em um rótulo que legitima preconceitos e reforça desigualdades, produzindo uma patologização do pobre, construído como alguém que carece de intervenção e precisa ser resgatado. A escola é apresentada como a instituição capaz de transformar esses indivíduos, reforçando que a exclusão histórica e a desigualdade social devem ser corrigidas por meio de uma mediação moral e educativa centrada na obediência e na assimilação de valores impostos (Dias; Ribeiro, 2021). Como evidencia na SD₄, “*O que nos tira da miséria e da pobreza, da ignorância, obviamente, é o conhecimento*”, em que a modalização em “*obviamente*” reforça o efeito de evidência e naturalização, como se a ascensão social e o saber fossem consequências inevitáveis do acesso à educação, quando a educação cívico-militar prioriza a disciplina e a obediência em vez do ensino-aprendizagem crítico.

O caminho proposto para a “redenção” do aluno é indicado por verbos como “*integrar*” e “*botar na cabeça*”, funcionando como metáforas de submissão e imposição. A expressão “*botar na cabeça*” sugere inculcar ideias conservadoras, orientando a educação menos para a reflexão crítica e mais para a internalização de normas e comportamentos. Na prática, a integração funciona como exclusão da autonomia, sem espaço para participação social ou questionamento do sistema que produz a marginalidade dos sujeitos. Na SD₄, a formulação “*Nós queremos integrar, botar na cabeça*” evidencia a imposição do saber, naturalizando a obediência como única via de assimilação do conhecimento (Althusser, 2010). A pronominalização em “*nós queremos*” reforça a posição da governamentalidade ultraliberal como sujeito de um saber autorizado e legitimado, enquanto o aluno é colocado como *agente passivo*. Esse funcionamento também se articula com uma racionalidade econômica (Foucault, 2008), em que o Estado se apresenta como gestor eficiente, disciplinando e silenciando em vez de enfrentar as desigualdades sociais e os problemas estruturais da educação pública.

A referência aos “*valores cívico-militares*” remete à tradição do regime militar brasileiro, marcada pelo civismo coercitivo e pela disciplina hierárquica. Como apontam Dias e Ribeiro (2021), nas ECIMs o civismo historicamente formou o indivíduo segundo pilares de Educação, Trabalho e Pátria, dentro de uma lógica de segurança nacional, ordem, progresso e desenvolvimento econômico, mediante medidas ideologicamente coercitivas. Na SD₄, a expressão “*a importância dos valores cívico-militares*” associa o conhecimento à integração/exclusão moral e

cívica, exigindo obediência, respeito e submissão às regras que definem o comportamento adequado. A padronização de comportamentos, a desvalorização da identidade individual e a inibição ao questionamento reproduzem relações de poder que limitam a agência do aluno e naturalizam a hierarquia e o controle social. Assim, evidencia-se a governamentalidade capitalista autoritária (Foucault, 2008), na qual a educação funciona como instrumento de gestão de recursos e comportamentos, disciplinando e silenciando em consonância com o ultraliberalismo e conservadorismo do governo Bolsonaro.

Nesse movimento, a SD₄ combina tendência redentora e reprodutiva (Luckesi, 1994), problematizando o aluno como sujeito marcado pela pobreza, miséria e ignorância, que precisa ser “resgatado”, e propondo uma solução via educação autoritária, por meio da internalização de valores cívico-militares e da submissão às normas, apagando qualquer possibilidade de crítica ou questionamento do sistema que produziu essa exclusão. O conhecimento não é apresentado como instrumento de emancipação crítica, mas como ferramenta de integração moral e disciplinar (Dias; Ribeiro, 2021), assegurando que a escola cívico-militar funcione como laboratório da governamentalidade capitalista (Foucault, 2008), regulando corpos, comportamentos e subjetividades em consonância com uma lógica de dominação histórica e manutenção da ordem social. Enunciados da SD₄ – “*O que nos tira da miséria e da pobreza, da ignorância, obviamente, é o conhecimento*” e “*Nós queremos integrar, botar na cabeça de toda essa garotada, a importância dos valores cívico-militares*” – evidenciam a patologização do sujeito, a imposição de normas e valores e a constituição da *forma-sujeito*, reforçando o efeito de evidência e naturalização característico da discursividade ultraliberal e conservadora do governo Bolsonaro.

5 Conclusão

A análise das campanhas educacionais do MEC, veiculadas nos governos de Dilma Rousseff (2011-2016) e de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), evidenciou como o Estado, por meio do discurso publicitário, produz e legitima diferentes projetos de educação. Em ambos os casos, a escola é tratada como espaço estratégico de formação de sujeitos e manutenção da ordem social, projetando também, modelos distintos de sociedade e revelando a estreita relação entre educação, escola, ideologia e poder. No governo Dilma, a educação é representada como investimento e possibilidade de mobilidade social (Brasil, 2013); enquanto no governo Bolsonaro, como instrumento de controle e disciplinamento moral (Brasil, 2019a).

Na campanha do governo Dilma, a educação é significada como investimento e oportunidade, articulando o sucesso do aluno à meritocracia, à lógica do capital e a um modelo de educação mercantilista. O sucesso do aluno parece depender tanto dos recursos investidos quanto de sua própria disposição, evidenciando uma tensão produtivista (Luckesi, 1994). Embora subordinada à lógica do desempenho e da eficiência, a educação mantém espaço para a diversidade e o diálogo com um modelo de escola redentora, ao conceber o aluno como sujeito que precisa ser “salvo” por reparação histórica e investimentos. Pernambuco, historicamente com baixos índices educacionais, é mobilizado como exemplo do retorno desse investimento, reforçando a imagem de um Estado eficiente e progressista. Mesmo ao valorizar práticas culturais e esportivas – “*hip-hop, capoeira, futebol*” –, a educação se organiza sob uma lógica de *saber-fazer* e *saber-interpretar* (Althusser, 2010), que naturaliza o sujeito ajustado às

demandas do capital, subordinando a inclusão e o prazer de aprender à produtividade e à eficiência (Foucault, 2008).

Já na campanha do governo Bolsonaro, a noção de *desempenho* mobiliza obediência, disciplina e cumprimento de normas, como nos enunciados “*Existe um respeito muito grande*” e “*Não tem pichação, não tem bagunça, não tem vandalismo*”. Ao definir pelo que se acredita que a escola não deve/pode ter – vandalismo, bagunça, entre outros –, ela se inscreve pelo que lhe falta: o fator humano, a autonomia, a participação e a capacidade de gerar reflexão crítica. A escola também mobiliza a ideia de “*resgate*” dos alunos considerados desajustados – os *aqueles que* –, esquecidos pelo capitalismo, pobres ou marginalizados. Contudo, a solução apresentada é exclusivamente reprodutivista, baseada na força e na coerção moral, silenciando questionamentos críticos sobre o sistema que produziu a exclusão desses sujeitos. Nesse sentido, a escola militarizada se configura como uma política orientada para a desdemocratização, impondo hierarquia e disciplina, restringindo a gestão pedagógica e a participação da comunidade escolar (Goulart; Amaral, 2023). Observa-se, assim, o silenciamento das políticas públicas de inclusão, cidadania e diversidade, substituídas por um discurso que exalta ordem, moral e submissão.

Como observa Han (2017, p. 23), não vivemos mais em uma sociedade disciplinar baseada em instituições de controle direto, mas em uma “sociedade de desempenho”, na qual o capitalismo moderno se organiza por investimentos, recompensas e competição. Sob essa perspectiva, tanto o modelo de Dilma quanto o de Bolsonaro se inscrevem na lógica da governamentalidade capitalista, orientada pelo *saber-fazer* e pelo *saber-interpretar* (Althusser, 2010). No entanto, o modelo de Dilma manifesta uma forma mais atual dessa racionalidade, ao conceber a educação como investimento e destinação de recursos, abrindo espaço para práticas inclusivas e para uma tendência crítico-transformadora. Já o modelo de Bolsonaro revela um capitalismo disciplinar obsoleto, excludente e autoritário, sustentado na coerção moral e na submissão hierárquica, reduzindo a educação a instrumento de gerenciamento, controle e silenciamento.

Nesse cenário, a escola cívico-militar funciona como laboratório da governamentalidade capitalista, que reproduz valores da classe dominante e interpela os sujeitos à obediência, apagando contradições sociais e naturalizando a precarização da escola pública. A escola militarizada, marcadamente produtivista, promove um *saber-fazer* e um *saber-interpretar* que, no contexto das escolas cívico-militares, se configuram como saber “aceitar” a ordem de comando militar, transformando o aprendizado em reprodução da disciplina e da própria submissão. A modalização em “*é um modelo que está tendo uma taxa de sucesso muito boa*” produz efeito de evidência e de legitimação, como se não houvesse alternativa possível. Ao operar pela economia da obediência, o Estado se legitima pela disciplina e pela contenção dos conflitos sociais, convertendo a educação em instrumento de gestão da desigualdade (Foucault, 2008). Trata-se, portanto, de uma escola que, como aponta Luckesi (1994), realiza-se sob a tendência (re)produtivista, ou seja, obedece à lógica do rendimento e da submissão, reafirmando a desigualdade estrutural, transformando ensino em eficiência e aprendizagem em comportamento adequado.

Assim, a campanha educacional revela-se mais que um instrumento de publicidade institucional, sendo uma prática discursiva de produção de subjetividades e de legitimação do poder. Ao comparar os governos Dilma e Bolsonaro, percebe-se que ambos se sustentam na racionalidade econômica da governamentalidade capitalista, mas o primeiro a atualiza por

meio de discurso de investimento e inclusão – constituindo uma FD neoliberal –, enquanto o segundo a radicaliza em sua face autoritária e disciplinar – inscrita em uma FD marcadamente ultraliberal, na qual a educação surge como projeto de obediência e de subserviência. Essa virada discursiva evidencia o papel da propaganda na sustentação do poder e no apagamento do caráter político da escola, transformada em dispositivo de gestão da vida e dos corpos.

Por esse viés, evidencia-se que educação e sociedade se constituem como dimensões indissociáveis de um mesmo tecido social, nas quais cada enunciado sobre a escola opera como tentativa de interpelar sujeitos, configurando o tipo de cidadão e projetando o futuro social que se pretende instituir. Entre as tensões do ideal democrático e das práticas autoritárias, a escola se apresenta como espaço de disputa discursiva (Althusser, 2010), no qual se articulam diferentes modos de governar. Assim, falar de educação implica, simultaneamente, falar de poder, na medida em que o Estado, por meio da linguagem, atua na produção de sentidos sobre como os sujeitos devem ser, pensar, agir e aprender na sociedade contemporânea.

Declaração de autoria

Nilton César Ferreira foi responsável pela análise do *corpus*, com enfoque na Análise do Discurso de linha francesa, além de ter contribuído diretamente para a redação do artigo. Francisco Renato Lima colaborou com o embasamento teórico, na sugestão de leituras voltadas para o campo pedagógico e linguístico, bem como participou das análises e realizou a revisão final do texto.

Referências

ALTHUSSER, L. Observações sobre uma categoria: processo sem sujeito e sem fim(s). In: ALTHUSSER, L. *Posições-1*. Rio de Janeiro: Graal, 1973. p. 66-71.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

BASILIO, M. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 01 abr. 2026.

BRASIL. Governo Federal. *Propaganda do Governo Federal: Escola integral - ProUni - Fies - Ciência sem Fronteiras* CsF. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zN7cqOj-4A8>. Acesso em: 01 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados do IDEB 2013 - Ensino Médio por Unidade da Federação*. Brasília: INEP/MEC, 2014.

- BRASIL. Governo Federal. *Presidente lança Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares*. Brasília: Ministério da Educação, 2019a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jz5Q5PAFSL0>. Acesso em: 01 abr. 2026.
- BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 set. 2019b.
- DÁVILA, S. TCESP suspende contratação de PMs para escolas cívicomilitares de Tarcísio de Freitas. Edição de Educação. *Folha de S. Paulo*, 04 set. 2025. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2025/09/tribunal-de-contas-suspende-contratacao-de-pms-para-escolas-civico-militares-de-tarcisio.shtml>. Acesso em: 01 abr. 2026.
- DEMIER, F. O barulho dos inocentes: a revolta dos “homens de bem”. In: DEMIER, F.; HOVELER, R. (Orgs.). *A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 2016. p. 09-24.
- DIAS, Z. R.; RIBEIRO, A. C. Escolas cívicomilitares: conservadorismo e retrocesso na educação brasileira. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, p. 406426, out./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.59634>
- FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FREITAS, R. A. de; SILVA, S. D. “Se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão”? A propaganda sobre educação no governo Temer. *Revista de Informação e Notícias*, Recife, v. 24, n. 1, p. 0117, 2018. DOI: <https://doi.org/10.51359/2175-294x.2018.237922>.
- GERTH, H.; MILLS, W. *Caráter e estrutura social: a psicologia das instituições sociais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.
- GOULART, J. M. de O.; AMARAL, D. P. do. Militarização de escolas e a gestão democrática: os sentidos da desdemocratização do ensino público. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 39, n. 1, p.0121, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol39n12023.128742>.
- GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO (SEAD), II., 2005, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2005. p. 01-11. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscorso/anaisdo-sead/2SEAD/SIMPOSIOS/EvandraGrigoletto.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2026.
- HAN, B.-C. *Sociedade do cansaço*. Trad. Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- INDURSKY, F. Polêmica e denegação: dois funcionamentos discursivos da negação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 117-122, jul./dez. 1990. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v19i0.8636829>.
- LAGAZZI, S. *O desafio de dizer não*. Campinas: Pontes, 1988.
- LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACEDO, J. M. de; LAMOSA, R. A. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 133-152, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v10i20.2288>.

- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.
- MARIANI, B. S. C. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.
- PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-1969). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Unicamp, 2010. p. 59-158.
- PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas [1975]. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Unicamp, 2010. p. 159-250.
- PÊCHEUX, M. Foi “propaganda” mesmo que você disse? [1979]. Trad. Eni Orlandi. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2011. p. 73-92.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- POSSENTI, S. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*, v. 3. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 353-391.
- ROUSSEAU, J.-J. *Do contrato social*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SILVA, C. R. C. Linguagem, poder e ideologia: uma análise crítica discursiva do Escola Sem Partido. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 23, n. 40, p. 174-190, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24934/eef.v23i40.4602>.
- SILVEIRA, M. H. Concepções e funções de TV e vídeo na comunicação educativa. In: FIORENTINI, L. M. R.; CARNEIRO, V. L. Q. (coords.). *TV na escola e os desafios de hoje: curso de extensão para professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública*. Módulo 1. 2. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.
- TENÓRIO NETO, J. F.; ERICSON, S. “Uma ponte para o futuro”: efeitos de sentido do discurso neoliberal no Brasil. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 409-428, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v19i3.1739>.
- TILLY, C. *Democracia*. Trad. Raquel Weiss. Petrópolis: Vozes, 2013.
- TOZONI-REIS, M. F. de C. A contribuição da Sociologia da Educação para a compreensão da educação escolar. In: PINHO, S. Z. de (Org.). *Cadernos de Formação: Formação de Professores*. Educação, Cultura e Desenvolvimento. v. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 53-67. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/169/3/01do9to3.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2026.
- VEIGA-NETO, A. Governamentalidades, Neoliberalismo e Educação. In: BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). *Foucault: filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 37-52.