UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIA HUMANAS E SOCIAIS (ICHS)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

LOHANA JÉSSICA DE CARVALHO

O ENSINO DE HISTÓRIA EM DISPUTA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DO ESCOLA SEM PARTIDO E PROJETO MECENAS

SEROPÉDICA
2026

LOHANA JÉSSICA DE CARVALHO

O ENSINO DE HISTÓRIA EM DISPUTA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DO ESCOLA SEM PARTIDO E PROJETO MECENAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em História, Área de concentração: Relações de poder, trabalho e práticas culturais.

Orientador: Dr. Alexandre Fortes

SEROPÉDICA
2026

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central/Central de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
Com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C331e

Carvalho, Lohana Jéssica de, 1999-
O ENSINO DE HISTÓRIA EM DISPUTA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DO ESCOLA SEM PARTIDO E PROJETO MECENAS / Lohana Jéssica de Carvalho. - Seropédica, 2026.
125 f.: il.

Orientador: Alexandre Fortes.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, 2026.

1. ensino de história. 2. disputas de narrativa. 3. análise crítica do discurso. 4. tempo presente. 5. linguagem. I. Fortes, Alexandre, 1966-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA III. Titulo.

É permitida a cópia parcial ou total desta Dissertação, desde que seja citada a fonte

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

LOHANA JÉSSICA DE CARVALHO

O ENSINO DE HISTÓRIA EM DISPUTA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DO ESCOLA SEM PARTIDO E PROJETO MECENAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

TERMO Nº 521 / 2026 - PPHR (12.28.01.00.00.49)

Nº do Protocolo: 23083.037607/2026-15

Seropédica-RJ, 11 de agosto de 2026

NOME DO DISCENTE: LOHANA JESSICA DE CARVALHO

TÍTULO DO TRABALHO: O ENSINO DE HISTÓRIA EM DISPUTA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DO ESCOLA SEM PARTIDO E PROJETO MECENAS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra no Programa de Pós-Graduação em História, Área de concentração em Relações de Poder e Cultura.

Dissertação aprovada em 11 de agosto de 2026

Banca Examinadora:

Dra. LUCIANA PUCU WOLLMANN DO AMARAL, SME Examinadora Externa à Instituição
Dr. JOSE COSTA D ASSUNCAO BARROS, UFRRJ Examinador Interno
Dr. ALEXANDRE FORTES, UFRRJ Presidente

(Assinado digitalmente em 12/08/2026 08:52)
ALEXANDRE FORTES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptH/IM (12.28.01.00.00.88)
Matrícula: 1308466

(Assinado digitalmente em 12/08/2026 14:56)
JOSE COSTA D ASSUNCAO BARROS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptH/IM (12.28.01.00.00.88)
Matrícula: 1168132

(Assinado digitalmente em 18/08/2026 14:06)
LUCIANA PUCU WOLLMANN DO AMARAL
USUÁRIO EXTERNO
CPF: 086.586.677-58

Visualize o documento original em **https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp** informando seu número: **521**, ano: **2026**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **11/08/2026** e o código de verificação: **8167739436**

Dedico esta dissertação ao meu avô Silvio
Dutra de Carvalho, um exímio escritor e
apaixonado pela História.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus avós, essenciais na minha vida; ao Pablo, por ser meu companheiro e parceiro de vida, que sempre moveu montanhas para que eu concluísse a dissertação; e a minha amada filha, que me deu forças durante todo esse período.

"(...) o passado é inevitável e acomete independentemente da vontade e da razão. Sua força não pode ser suprimida senão pela violência, pela ignorância ou pela destruição simbólica e material." (Sarlo, 2007, p. 114).

RESUMO

CARVALHO, Lohana Jéssica de. **O ensino de história em disputa:** uma análise crítica do discurso do escola sem partido e projeto mecenas. 2026. **125 páginas**. Mestrado em História - Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

Esta dissertação analisa os discursos produzidos pelo Escola Sem Partido e pelo Projeto Mecenas, vinculado à Brasil Paralelo, buscando compreender como tais iniciativas constroem narrativas sobre o ensino de história no Brasil contemporâneo. Inserida no campo da História do Tempo Presente, a pesquisa parte da compreensão de que o ensino de história constitui um espaço de disputas discursivas e políticas, especialmente em um contexto marcado pela ampliação das mídias digitais e pela circulação imensurável de conteúdos históricos fora do ambiente acadêmico. O trabalho utiliza como principal metodologia a Análise Crítica do Discurso Textualmente Orientada (ADTO) (Fairclough, 2001), entendida como uma perspectiva capaz de examinar as relações entre linguagem, ideologia e poder presentes nos discursos analisados. A partir dessa abordagem, são investigadas as estratégias discursivas mobilizadas pelos objetos pesquisados na construção de determinadas representações sobre professores, produção historiográfica, escola, neutralidade política e conhecimento histórico. A pesquisa busca identificar de que maneira esses discursos se articulam a perspectivas revisionistas e negacionistas, produzindo críticas ao ensino e professores de história, e questionamentos à legitimidade do trabalho historiográfico acadêmico. Desse modo, a dissertação pretende contribuir para as reflexões sobre ensino de história, circulação de discursos históricos e disputas narrativas no tempo presente, evidenciando o papel das mídias digitais na difusão e fortalecimento desses discursos.

Palavras-chave: ensino de história; análise crítica do discurso; tempo presente; disputas de narrativa; linguagem.

ABSTRACT

CARVALHO, Lohana Jéssica de. O ensino de história em disputa: uma análise crítica do discurso do escola sem partido e projeto mecenas. 2026. **125 pages**. Master's in History – Institute of Institute of Human and Social Sciences, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

This dissertation analyzes the discourses produced by Escola Sem Partido and by Projeto Mecenas, linked to Brasil Paralelo, seeking to understand how such initiatives construct narratives about history teaching in contemporary Brazil. Inserted within the field of History of the Present Time, the research is based on the understanding that history teaching constitutes a space of discursive and political disputes, especially in a context marked by the expansion of digital media and by the immeasurable circulation of historical content outside the academic environment. The work uses as its main methodology Textually Oriented Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2001), understood as a perspective capable of examining the relationships between language, ideology, and power present in the analyzed discourses. From this approach, the discursive strategies mobilized by the researched objects in the construction of certain representations about teachers, historiographical production, school, political neutrality, and historical knowledge are investigated. The research seeks to identify how these discourses articulate themselves with revisionist and negationist perspectives, producing criticisms of history teaching and history teachers, and questioning the legitimacy of academic historiographical work. Thus, the dissertation intends to contribute to reflections on history teaching, circulation of historical discourses, and narrative disputes in the present time, highlighting the role of digital media in the dissemination and strengthening of these discourses.

Keywords: history teaching; critical discourse analysis; present time; narrative disputes; language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Modelo tridimensional da ACD com base em Norman Fairclough (2001) 39
Figura 2 — Brasil Paralelo no YouTube 65
Figura 3 — Página de busca da Brasil Paralelo 72
Figura 4 — Prática social 75
Figura 5 — Procedimentos metodológicos 76
Figura 6 — Missão da Brasil Paralelo 85
Figura 7 — Início do projeto Mecenas 86
Figura 8 — Resgate dos bons costumes 86
Figura 9 — Inciso PL 7.180/2014 97
Figura 10 — Justificativa PL 7.180/2014 98
Figura 11 — Artigo 3º PL 867/2015 103
Figura 12 — Artigo 4º PL 867/2015 104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Categorias análiticas 77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

[LC] [Linguística crítica]

[ACD] [Análise crítica do discurso]

[BP] [Brasil Paralelo]

[NEM] [Novo Ensino Médio]

[ESP] [Escolas sem partido]

[HTP] [História do tempo presente]

[ADTO] [Análise de Discurso Textualmente Orientada]

[LDB] [Lei de Diretrizes e Bases da Educação]

[ONVE] [Observatório Nacional da Violência contra Educadoras/es]

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 15
CAPÍTULO I: Um breve resumo da ACD como ferramenta de investigação dos discursos contemporâneos..... 26
CAPÍTULO II: A análise crítica do discurso como método de análise da história do tempo presente..... 43
2.1 História do tempo presente e a ACD..... 53
2.2 A ACD como método de análise para compreender os projetos..... 58
CAPÍTULO III: A disputa pelo ensino de história no Brasil: um estudo de caso sobre o Projeto Mecenas e o Escolas Sem Partido através da ótica da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO)..... 61
3.1 Ensino de História no Brasil: o Projeto Mecenas e o Escolas Sem Partido.....66
3.2 A análise de discurso textualmente orientada na forma tridimensional como ferramenta metodológica para analisar o discurso do projeto mecenas e escolas sem partido..... 74
CAPÍTULO IV: Análise do Projeto Mecenas.....83
CAPÍTULO V: Análise dos projetos de lei 7.180/2014 e 867/2015.....94
5.1 PL 7.180/2014.....96
5.2 PL 867/2015.....102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....120

INTRODUÇÃO

Com o avanço da extrema-direita brasileira nos últimos anos, especialmente após o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff em 2016, intensificaram-se as disputas de narrativa em torno do passado histórico. Essas disputas extrapolam o ambiente digital - ambiente este onde as disputas pelo discurso são acirradas, como será observado nas próximas páginas - e se manifestam de forma concreta no cotidiano escolar, como evidenciam casos recentes de censura a docentes. Um exemplo foi a demissão de uma professora, doutora em História, após ministrar uma aula sobre o Iluminismo, na qual abordou a exclusão histórica das mulheres (Camargo, 2022). Outro caso foi o afastamento de um professor de História, após uma aula gravada e divulgada nas redes sociais por uma estudante do 9º ano, na qual tratava do conflito entre Israel e Hamas (Fraga, 2023).

A presente dissertação está inserida no recorte temporal de 2019 a 2024, marcado pelo início do governo Bolsonaro e pelo desarquivamento do Projeto de Lei 7.180/2014, conhecido como Escola Sem Partido (ESP). Além disso, é em 2022[1] que temos o primeiro registro da iniciativa da Brasil Paralelo, o Projeto Mecenas, também analisado nesta dissertação.

Tendo em perspectiva que o período da dissertação atravessa a história do tempo presente, entende-se que os objetos de estudo estão em um presente vivo, no qual as disputas narrativas sobre o passado estão intensamente mobilizadas no espaço público. Compreendendo a importância atual deste espaço de disputas - inclusive suas interferências materiais na história como disciplina escolar, como será apresentado nas próximas páginas - e a necessidade do historiador de suprir as demandas que o seu tempo atual requisita, pretende-se analisar o discurso da extrema direita brasileira, examinando as produções e representações sobre o ensino de história, o tensionamento do espaço escolar e o papel docente a partir de projetos

[1] Não foi possível identificar com precisão quando, exatamente, o Projeto Mecenas da Brasil Paralelo surgiu. Todavia, a certeza é que em 2022, ao menos a partir de abril, o Projeto já estava ativo. São dois registros principais:
1. Uma matéria publicada no próprio site da produtora, datada de 08/04/2022, intitulada: “Fernando já morou na rua e pedia esmola. Hoje é pai de 6 e educa seus filhos com a Brasil Paralelo”; na matéria em questão, a BP apresenta Fernando, e menciona o Projeto Mecenas: “Atualmente, Fernando é casado, pai de 6 filhos e é bolsista da Brasil Paralelo graças aos Membros Mecenas, que pagam mensalidades a fim de que sejam distribuídas para os que não podem arcar com a assinatura.”. Este mesmo Fernando e matéria aparecem em outra notícia da Produtora, esta data de 2024, intitulada: “Conheça o Projeto Mecenas, a iniciativa social da Brasil Paralelo”. Disponíveis em: https://www.brasilparalelo.com.br/noticias/fernando-bolsista e https://www.brasilparalelo.com.br/noticias/projeto-mecenas-brasil-paralelo. Acesso em: 07/10/2025.
2. Uma reclamação no site Reclame Aqui, onde o cliente e autor da reclamação afirma que o seu plano de assinatura foi alterado para o Projeto Mecenas sem o seu consentimento. Na reclamação, Ricardo exibe um dialógo com um atendente comercial da empresa BP, onde o projeto é apresentado. A conversa foi registrada em 15/10/2022. Disponível em: www.reclameaqui.com.br/brasil-paralelo_194720/fui-incluido-em-uma-assinatura-sem-saber-e-debitam-no-cartao-mensalmente_uKUDwfGTExe7fECL/ . Acesso em: 07/10/2025

discursivos com forte apelo ideológico.

Dados do Observatório Nacional da Violência contra Educadoras/es (ONVE), associado à Universidade Federal Fluminense (UFF), reforçam a dimensão estrutural desse fenômeno. Segundo o estudo, 93% dos educadores tiveram contato com situações de censura (ONVE, 2025). Para os professores com alguma experiência direta com a censura, estão a "tentativa de intimidação aparece como o método mais comum (58%), seguido de questionamento agressivo sobre legitimidade de tema e/ou método de trabalho (41%)" (ONVE, 2025, p. 25), seguidos por convocação para prestar contas sobre método de trabalho (36%), proibição de conteúdos e/ou metodologias no exercício do seu trabalho (35%), agressões verbais e xingamentos (presencialmente e/ou nas redes sociais) (25%), dentre outros demais métodos de censura e intimidação. O estudo foi feito com "3.012 respostas válidas, num intervalo de confiança de 95% com margem de erro da amostra de 1,8%." (ONVE, 2025, p. 13).

Conforme aponta o relatório publicado em 2025, diferentemente de ataques episódicos ou isolados, as práticas de censura analisadas emergem de movimentos organizados que disputam o ambiente escolar, buscando interferir diretamente no cotidiano do ensino a partir de perspectivas ideológicas. Tais ações prejudicam a convivência democrática nas escolas e afetam não apenas a liberdade de ensinar, mas também o direito à aprendizagem dos discentes (ONVE, 2025, p. 38).

Esses dados evidenciam que os ataques aos docentes e ao ensino de História não se configuram como algo singular, mas como parte de um embate político mais amplo em torno da construção de uma suposta verdade histórica e do controle ideológico do espaço escolar. Trata-se de uma disputa de narrativas no tempo presente, na qual dominar o discurso histórico produzido e reproduzido nas escolas torna-se estratégico para a imposição ideológica.

É nesse contexto que emergem iniciativas como o PL 7180/2014 e o PL 867/2015, também conhecidos como "Escola Sem Partido", e o "Projeto Mecenas", da Brasil Paralelo[2], que, embora distintas em suas formas de atuação, compartilham o objetivo de intervir no ensino de História, questionando a legitimidade do trabalho docente e buscando definir o que pode ou não ser ensinado. Ao mobilizarem discursos sobre neutralidade, doutrinação ideológica e revisionismo e negacionismo histórico, tais projetos buscam reconfigurar o ambiente educacional, afetando diretamente a prática docente - e os docentes como tais -, a formação

[2] Como descrito no próprio site da Brasil Paralelo: "O projeto Mecenas é a iniciativa filantrópica da Brasil Paralelo, criada para auxiliar na educação de brasileiros com pouco acesso à informação e infraestrutura básica. A iniciativa funciona como uma extensão social para expandir ainda mais a realização da nossa missão." Disponível em: https://www.brasilparalelo.com.br/noticias/projeto-mecenas-brasil-paralelo . Acesso em: 02/08/2025

dos estudantes e o caráter democrático da escola.

Compreendidas como iniciativas ideológicas neoliberais, inseridas em uma disputa contemporânea sobre o ensino de história no Brasil[3], o Escola Sem Partido e o Projeto Mecenas integram o avanço da extrema-direita no país e se articulam a um contexto no qual o discurso produzido e circulado nas mídias digitais assume papel central nos processos culturais, políticos e educacionais. Diante desse cenário, torna-se fundamental adotar uma abordagem teórico-metodológica que compreenda a linguagem não como mero reflexo da realidade social, mas como elemento constitutivo das práticas sociais, capaz de produzir sentidos, legitimar posições ideológicas e estruturar formas específicas de intervenção no campo educacional.

Cada um dos projetos busca intervir no campo educacional através de estratégias distintas, voltando seu foco principalmente para o ensino de história e para a produção social de narrativas sobre o passado. De um lado, o Projeto Mecenas está vinculado à Brasil Paralelo, empresa privada de comunicação e produção audiovisual fundada em 2016, no contexto do impeachment da então presidenta Dilma Rousseff e da reconfiguração do cenário político brasileiro, marcado pela ascensão de grupos de extrema direita.

Atualmente com quase cinco milhões de inscritos no canal do Youtube e mais de sete mil vídeos publicados, a empresa afirma ter como missão institucional "resgatar os bons valores, ideias e sentimentos no coração de todos os brasileiros" (Brasil Paralelo, 2022), afirmando-se como uma iniciativa isenta ideologicamente e tendo como único objetivo apenas informar o público, resgatando valores morais e defendendo o que afirmam ser a verdade.

Nesse sentido, o Projeto Mecenas opera como uma estratégia de inserção da produtora no campo educacional escolar, na medida em que seus assinantes financiam bolsas destinadas a escolas e instituições filantrópicas, garantindo acesso ao conteúdo produzido pela empresa. Embora publicado como "para auxiliar na educação de brasileiros com pouco acesso à informação e infraestrutura básica" (Brasil Paralelo, 2024), o projeto constitui um mecanismo de circulação de determinadas interpretações históricas e políticas, que passam a disputar espaço com o conhecimento produzido no âmbito acadêmico e com os conteúdos ensinados nas escolas.

Já o Projeto de Lei 7180/2014, conhecido como Escola Sem Partido e o projeto apensado 867/2015, propõem a criação de mecanismos legais voltados à suposta neutralização de

[3] Entende-se que a disputa acerca do ensino nas escolas brasileiras não é apenas acerca da história, mas de outras disciplinas também - como biologia e sociologia, por exemplo. Mas, tendo em vista o limite da dissertação e o que está sendo proposto, o foco será apenas na história, buscando compreender a motivação do ataque à esta disciplina e seus docentes.

influências ideológicas no ambiente escolar. Segundo seus defensores, tais medidas seriam necessárias para impedir o que denominam como doutrinação política, ideológica e religiosa por parte de professores, que utilizariam da liberdade de cátedra deliberadamente para influenciar estudantes com suas perspectivas. Nesse sentido, o projeto reivindica a defesa da neutralidade no ensino e a prioridade dos valores familiares sobre o conteúdo pedagógico.

Embora idealizado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, o movimento Escola Sem Partido ganha maior projeção pública apenas uma década depois, quando encontra condições sociopolíticas favoráveis para se concretizar e disputar os espaços institucionais (Biroli; Santos, 2023). Desde então, o projeto tornou-se uma das principais bandeiras de setores conservadores e da extrema direita brasileira, utilizando argumentos de doutrinação ideológica e partidária como forma de questionar e atacar o trabalho docente - particularmente, o ensino de disciplinas como história, filosofia e sociologia.

Conforme Penna (2016) o ESP utiliza dois procedimentos discursivos para atacar os professores. O primeiro é a aplicação de termos sem uma definição exata e, o segundo, é a desqualificação dos professores, da instituição escola e referências teóricas do campo da educação: “o uso de termos que não têm uma definição precisa para indicar uma ameaça abstrata que coloca em suspeição todos os professores e todo o sistema escolar.” (Penna, 2016, p. 95).

Ainda que operem em campos institucionais distintos, ambos os projetos compartilham um objetivo comum: intervir, direta ou indiretamente, no que deve ou não ser ensinado nas escolas e na forma como a história como disciplina deve ser interpretada e apresentada. Dessa forma, são projetos que buscam disputar os sentidos do passado e o papel da escola na formação da consciência histórica.

Nesse sentido, os projetos se articulam com o crescimento de discursos que questionam a legitimidade do conhecimento produzido pela historiografia acadêmica e que acusam professores de manipular conteúdos em favor de determinadas posições ideológicas. Observando os dados apresentados pelo Observatório Nacional da Violência contra Educadoras/es, é possível constatar que esse tipo de narrativa tem contribuído para a intensificação de ataques contra profissionais da educação.

Dessa forma, mais do que iniciativas isoladas, projetos como o Escola Sem Partido e o Projeto Mecenas devem ser compreendidos como parte de um fenômeno mais amplo de disputa discursiva sobre o passado e sobre os critérios de legitimidade do conhecimento histórico. Como observa Penna: “Talvez o mais importante de tudo seja uma disputa pela opinião pública, o debate no espaço público, e como essas ideias estão ganhando força dentre

alguns segmentos da sociedade civil.” (Penna, 2017, p. 36).

Nesse sentido, os projetos analisados nesta dissertação são compreendidos como projetos discursivos que buscam intervir na produção de sentidos sobre o passado, sobre o papel da escola e, principalmente, sobre a legitimidade do conhecimento histórico produzido e reproduzido academicamente e no cenário escolar. Ao dialogarem sobre categorias como neutralidade, doutrinação ideológica e defesa dos valores familiares, os projetos não apenas formulam críticas ao sistema educacional, mas produzem narrativas específicas sobre o ensino de história, a atuação docente e a própria função da escola no tempo presente.

A escolha desses dois objetos justifica-se pelo fato de que eles representam estratégias distintas, porém convergentes. Enquanto o Escola Sem Partido atua por meio da utilização de instrumentos legais voltados à regulação do trabalho docente e à definição de limites para o conteúdo ensinado nas escolas, o Projeto Mecenas opera através da circulação de conteúdos audiovisuais e materiais educativos produzidos fora do campo acadêmico, que passam a disputar espaço com o conhecimento historiográfico e com os currículos escolares dentro do ensino privado. Dessa forma, ambos participam de uma disputa mais ampla pela definição do que deve ser reconhecido como conhecimento legítimo sobre o passado, dizendo-se neutros à qualquer ideologia.

A partir dessa aproximação, a pesquisa busca analisar como esses projetos constroem seus discursos sobre o ensino de história, sobre a função da escola e sobre o papel dos professores no ensino do conhecimento histórico. Para isso, é utilizada como abordagem teórico-metodológica a Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough, compreendida como um campo de investigação que busca examinar as relações entre linguagem, poder e ideologia nas práticas sociais. Nessa perspectiva, os discursos são entendidos não apenas como formas de representação da realidade, mas como práticas que contribuem para produzir, reproduzir ou contestar determinadas relações de poder.

O corpus documental da pesquisa é composto por diferentes materiais produzidos por esses dois projetos. No caso do Escola Sem Partido, são analisados incisos e artigos-chave para a compreensão da proposta de análise do texto do Projeto de Lei nº 7.180/2014 e do Projeto de Lei 867/2015. Já em relação ao Projeto Mecenas, a investigação inclui conteúdos institucionais da Brasil Paralelo e materiais de apresentação da iniciativa. Esses documentos são analisados com o objetivo de identificar os modos pelos quais tais iniciativas constroem representações sobre o ensino, sobre o corpo docente e a narrativa histórica.

Dessa forma, a dissertação busca compreender como esses projetos discursivos atuam na disputa atual em torno do ensino de história no Brasil, investigando de que maneira produzem

sentidos sobre o passado, sobre o papel da escola e sobre a autoridade do conhecimento histórico, principalmente atravessando o papel do professor de história em sala de aula.

A partir do ponto de vista historiográfico, esta pesquisa se justifica pela necessidade de ampliar o debate sobre as disputas em torno da produção, divulgação e legitimação do conhecimento histórico, especialmente quando observamos o campo do ensino de história escolar. Nos últimos anos, a historiografia brasileira tem se dedicado cada vez mais à análise das relações entre história do tempo presente, memória e usos públicos do passado[4], apresentando como narrativas históricas estão sendo mobilizadas política e culturalmente. Entretanto, ainda são relativamente recentes as investigações que articulam essas discussões com o campo do ensino de história, com a história digital e com a análise de discursos que buscam intervir diretamente no ambiente escolar.

Nesse sentido, a presente pesquisa contribui para o debate historiográfico ao examinar como tais projetos produzem narrativas sobre o passado e disputam a legitimidade do conhecimento histórico no espaço escolar. Ao analisar iniciativas como o Escola Sem Partido e o Projeto Mecenas a partir da perspectiva da Análise Crítica do Discurso, busca-se compreender como tais projetos constroem representações sobre o ensino de história, sobre o papel do professor e sobre os critérios de validade do conhecimento historiográfico, evidenciando as estratégias discursivas desenvolvidas na tentativa de reduzir e prejudicar a atuação docente, gerando desconfiança sobre a produção historiográfica.

Além disso, a pesquisa dialoga com discussões recentes sobre história pública e história digital, campos que têm ampliado os espaços de circulação do conhecimento histórico para além dos muros universitários. No contexto atual, marcado pela centralidade das mídias digitais na difusão de informações e interpretações sobre o passado, iniciativas como as analisadas nesta dissertação evidenciam como diferentes agentes disputam a autoridade sobre a produção do conteúdo historiográfico. Dessa forma, ao investigar a atuação de projetos que operam nos campos midiático, educacional e político, o trabalho contribui para compreender as transformações recentes nas formas de produção e circulação do conhecimento histórico no tempo presente.

Para além de sua relevância historiográfica, esta pesquisa também se justifica pelos impactos nas disputas em torno do ensino de história. Como apresentam os dados do Observatório Nacional da Violência contra Educadoras/es, o ambiente escolar brasileiro tem sido atingido por processos de conflito e vigilância do trabalho docente, estimulado por discursos que

[4] Como podemos observar em autores como Carlos Fico, Marieta de Moraes Ferreira, Matheus Henrique de Faria Pereira, Flávia Florentino Varella, Alexandre de Sá Avelar, Rodrigo Patto Sá Motta, dentre outros.

acusam professores de promoverem doutrinação ideológica no espaço escolar.

Essas disputas possuem consequências diretas para o ensino de história, na medida em que interferem na autonomia docente, nos conteúdos abordados em sala de aula e no próprio conteúdo historiográfico pesquisado academicamente. Ao questionarem a legitimidade do conhecimento produzido nas universidades e ao reivindicarem a eliminação de supostas influências ideológicas no ensino, tais iniciativas contrariam os princípios da liberdade de ensinar e aprender, o pluralismo de ideias e a valorização do professor, pilares fundamentais de uma educação democrática e presentes nas diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Além disso, ao disputarem os sentidos do passado e as formas de interpretação da história e historiografia, esses discursos impactam diretamente os processos de formação da consciência histórica dos estudantes. O ensino de história desempenha papel fundamental na construção do indivíduo, impactando na compreensão das transformações sociais e na formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade. Dessa forma, compreender como determinados projetos procuram intervir nesse campo torna-se fundamental para refletir sobre os desafios enfrentados pela educação brasileira.

Por fim, a análise dessas iniciativas também contribui para o debate sobre políticas educacionais e sobre os limites da atuação de agentes externos no ambiente escolar. Ao investigar os discursos e estratégias de projetos que buscam influenciar o ensino de história, a pesquisa busca oferecer uma reflexão mais ampla sobre as relações entre educação, política e produção e reprodução do conhecimento histórico no tempo presente.

Sobre os objetivos de pesquisa, a dissertação tem como objetivo central analisar como determinados discursos associados à extrema direita neoliberal brasileira têm atuado na disputa pelo campo historiográfico no espaço público e, principalmente, no ambiente escolar. Busca-se compreender aqui como iniciativas como o Escola Sem Partido e o Projeto Mecenas produzem e difundem perspectivas ideológicas sobre o ensino de história, sobre o papel do professor e sobre o conhecimento histórico como tal.

Nesse sentido, o objetivo geral desta dissertação é analisar, a partir da perspectiva da Análise Crítica do Discurso, como os projetos ESP e Projeto Mecenas constroem discursos sobre o ensino de história e a narrativa histórica, investigando de que maneira tais discursos disputam a legitimidade do conhecimento historiográfico e impactam o papel do professor de história no contexto educacional e no debate público. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa se estrutura a partir de um conjunto de objetivos específicos que orientam os diferentes eixos da investigação.

Em primeiro lugar, busca-se examinar o contexto político, cultural e digital no qual emergem iniciativas como o Escola Sem Partido e o Projeto Mecenas, situando-as no cenário de transformações políticas e comunicacionais que marcam o Brasil na segunda década do século XXI. Esse objetivo envolve compreender em que cenário se deu o crescimento de discursos que questionam a legitimidade do conhecimento produzido academicamente como também a expansão de narrativas revisionistas e negacionistas que disputam os sentidos do passado. Levando em consideração o recorte temporal entre 2019 e 2024, a pesquisa pretende contextualizar essas iniciativas no interior de um processo mais amplo de reorganização do campo político e de fortalecimento de discursos da extrema direita brasileira.

A dissertação também busca, como um de seus objetivos, estabelecer e aproximar um diálogo interdisciplinar entre o campo da história e historiografia, e os estudos da linguagem, utilizando a Análise Crítica do Discurso como ferramenta teórico-metodológica para a investigação das disputas de narrativas sobre o passado, sobre o papel da escola e do docente. Partindo da compreensão de que os discursos constituem práticas sociais capazes de produzir e reproduzir relações de poder, a dissertação pretende explorar as contribuições da Análise Crítica do Discurso, especialmente na formulação proposta por Norman Fairclough a partir da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), para a análise das formas pelas quais tais atores constroem as representações.

Por fim, a pesquisa busca compreender de que maneira os discursos produzidos por essas iniciativas contribuem para tensionar o ensino de história e a atuação docente, influenciando diretamente nas concepções sociais sobre o papel do professor e sobre a legitimidade do conhecimento histórico produzido no ambiente acadêmico e no ensino escolar. Ao investigar as formas pelas quais esses discursos circulam e se consolidam no espaço público, pretende-se refletir sobre os impactos dessas disputas discursivas na prática docente, na autonomia pedagógica e na formação da consciência histórica dos estudantes.

Dessa forma, ao articular os campos da história do tempo presente, do ensino de história e da Análise Crítica do Discurso, esta dissertação busca contribuir para o avanço do estudo sobre as disputas em torno da produção e da circulação do conhecimento histórico, somando para a relação interdisciplinar entre história e linguagem avançar, e evidenciando de que forma a extrema direita mobiliza narrativas sobre o passado como forma de intervenção no debate educacional.

Sobre o referencial teórico da dissertação, a Análise Crítica do Discurso é aqui selecionada como teoria e método de investigação pois oferece ferramentas para analisar como o poder, a ideologia e a hegemonia operam através do discurso. Trata-se de uma abordagem

transdisciplinar, que entende a linguagem como parte integrante da vida social, possibilitando uma leitura crítica das formas como significados são produzidos, naturalizados e reproduzidos (Fairclough, 2003; Resende; Ramalho, 2011).

Compreendendo os discursos como práticas sociais, a ACD permite identificar como grupos ou instituições constroem representações do mundo, legitimam projetos ideológicos e reforçam estruturas de dominação através da linguagem, e não qualquer linguagem, mas a linguagem das mídias digitais. Essa perspectiva se mostra pertinente principalmente para investigar os sentidos atribuídos ao ensino de história nos dois projetos analisados, tendo em vista que ambos mobilizam estratégias discursivas com o objetivo de influenciar, através das redes sociais, a política educacional e o lugar da história no currículo escolar.

Mais do que uma escolha metodológica, a adoção da ACD representa uma posição epistemológica: compreender que as práticas discursivas fazem parte dos embates simbólicos do tempo presente e que analisar criticamente esses discursos é também uma forma de disputar os sentidos em circulação. A ACD, nesse aspecto, dialoga com a historiografia crítica, ao reconhecer a linguagem como dimensão central das disputas sociais e como elemento ativo na construção da realidade.

A análise das disputas exige também considerar a materialidade digital dos discursos, uma vez que grande parte dessas narrativas circula e ganha visibilidade em ambientes online.. Redes sociais, plataformas de vídeo e sites passaram a atuar como espaços de divulgação e fazer histórico, nos quais diferentes atores — incluindo grupos políticos, empresas privadas e produtores de conteúdo — disputam a autoridade sobre a interpretação do passado.

Nesse ambiente, os discursos históricos deixam de circular apenas em espaços acadêmicos ou institucionais, e passam a integrar processos comunicacionais mais amplos, caracterizados, principalmente, pela velocidade de circulação da informação, pela amplificação do público e pela formação de comunidades online. Tais condições ampliam o alcance social de determinadas narrativas, ao mesmo tempo em que intensificam os discursos envolvendo memória, identidade e políticas - neste caso, políticas educacionais.

Ao investigar as estratégias discursivas em textos e publicações digitais, a ACD permite identificar como determinadas representações do passado são articuladas a projetos ideológicos atuais, evidenciando os meios pelos quais certos discursos buscam se apresentar como interpretações legítimas da história e de que forma o fazem.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que a ACD não substitui o trabalho historiográfico tradicional, nem se propõe a produzir interpretações históricas. Seu papel nesta pesquisa consiste em oferecer instrumentos analíticos para examinar criticamente os discursos sobre a

história e o ensino de história brasileiro, evidenciando suas estruturas argumentativas, pressupostos ideológicos e estratégias de legitimação. Dessa forma, a ACD funciona como uma ferramenta complementar à investigação historiográfica.

A partir dessa base teórico-metodológica, a primeira parte da dissertação apresenta os fundamentos da Análise Crítica do Discurso, suas aproximações com teoria da história e historiografia, e os debates sobre o ensino de história. Inicialmente, são discutidos os fundamentos da ACD, especialmente a partir de Norman Fairclough e Lilie Chouliaraki, enfatizando sua compreensão do discurso como prática social e sua capacidade analítica para investigar relações entre linguagem, poder e ideologia. Em seguida, é estabelecido um diálogo entre a ACD e determinados debates da teoria da história, utilizando autores como Hayden White, Paul Veyne e Reinhart Koselleck, de modo a refletir sobre as dimensões narrativas e discursivas presentes na produção do conhecimento histórico.

Nesse primeiro momento, buscou-se apresentar como o campo da história pode se beneficiar de ferramentas analíticas vindas dos estudos da linguagem, sobretudo quando se trata de compreender disputas narrativas sobre o passado em contextos marcados pela circulação em massa de discursos, sendo, neste caso, nas mídias digitais. Dessa forma, foi estabelecido as bases conceituais e metodológicas que orientam a análise das fontes, demonstrando de que maneira a articulação entre teoria da história, ensino de história e Análise Crítica do Discurso oferecem instrumentos para investigar as disputas a respeito do conhecimento histórico.

Na segunda parte da dissertação, por sua vez, apresenta a análise das fontes da pesquisa, composto pelos materiais do Projeto Mecenas, vinculado à Brasil Paralelo, e pelos projetos de lei associados ao movimento Escola Sem Partido. Inicialmente, é apresentado o contexto no qual essas iniciativas emergem, situando-as no interior de disputas atuais em torno do ensino de história e da legitimidade da produção do conhecimento histórico. Essa contextualização busca evidenciar como determinados agentes e instituições têm mobilizado discursos que questionam a historiografia acadêmica e o trabalho docente, trazendo disputas mais amplas sobre interpretação do passado e autoridade.

Na sequência, são explicitados os procedimentos analíticos utilizados, estes fundamentados na Análise do Discurso Textualmente Orientada (ADTO) proposta por Norman Fairclough. A partir desse modelo analítico, a investigação é organizada em um quadro com etapas que permitem examinar as dimensões textual, discursiva e social das fontes, observando como determinados sentidos sobre história, ensino e produção do conhecimento são construídos, legitimados e difundidos. Com base nesse percurso metodológico, o capítulo apresenta a análise das fontes, evidenciando os elementos discursivos utilizados por esses projetos, como

também suas implicações diretas e indiretas para o campo do ensino de história.

Por fim, nas considerações finais, são retomados os principais argumentos desenvolvidos ao longo da dissertação, sintetizando os resultados da pesquisa e discutindo suas contribuições para os debates sobre ensino de história, história do tempo presente e circulação pública do conhecimento histórico em ambientes digitais. Busca-se, desta forma, refletir sobre os desafios colocados à historiografia e à prática docente diante da crescente presença de discursos nas redes sociais e plataformas digitais, bem como sobre a importância de instrumentos analíticos capazes de compreender criticamente tais disputas narrativas.

CAPÍTULO I

UM BREVE RESUMO DA ACD COMO FERRAMENTA DE INVESTIGAÇÃO DOS DISCURSOS CONTEMPORÂNEOS

CAPÍTULO I: Um breve resumo da ACD como ferramenta de investigação dos discursos contemporâneos

RESUMO

Este capítulo apresenta a Análise Crítica do Discurso (ACD) como fundamento teórico-metodológico da pesquisa, compreendendo a linguagem como prática social atravessada por relações de poder, hegemonia e ideologia. A partir das contribuições de Norman Fairclough, Ruth Wodak, Teun van Dijk e outros autores, discute-se a constituição histórica da ACD, suas origens na Linguística Crítica e seu caráter interdisciplinar e transdisciplinar, destacando sua articulação com áreas como história, sociologia, filosofia e ciência política. O capítulo evidencia que a ACD busca analisar as relações dialéticas entre discurso e sociedade, investigando como determinados enunciados contribuem para manter ou transformar estruturas sociais hegemônicas. São debatidos os conceitos de hegemonia, com base em Antonio Gramsci, e ideologia, a partir de John B. Thompson, compreendidos como elementos centrais para entender a naturalização das relações de dominação através da linguagem. O capítulo também analisa a noção de ordem do discurso, os mecanismos de produção, distribuição e consumo textual e o papel das mídias digitais na circulação de discursos políticos atuais. Em seguida, apresenta-se a proposta metodológica da Análise de Discurso Textualmente Orientada, formulada por Fairclough, baseada em um modelo tridimensional composto pela análise textual, prática discursiva e prática social. São detalhadas as categorias analíticas utilizadas na investigação, como vocabulário, gramática, coesão, intertextualidade e interdiscursividade. Por fim, o capítulo justifica a escolha da ACD como metodologia da dissertação, defendendo sua relevância para analisar os discursos produzidos por iniciativas alinhadas à extrema direita, especialmente os projetos “Escola Sem Partido” e “Projeto Mecenas”, compreendendo como tais narrativas disputam sentidos sobre o ensino de história, reforçam projetos hegemônicos e impactam diretamente as práticas educacionais e sociais no tempo presente.

Palavras-chave: análise crítica do discurso; hegemonia; ideologia; ensino de história.

A Análise Crítica do Discurso (ACD), de acordo com Resende e Ramalho (2011), é "[...] uma abordagem científica interdisciplinar para estudos críticos da linguagem como prática social." (p. 12), ou seja, resumidamente, a Análise Crítica do Discurso é uma teoria e metodologia, advinda inicialmente da área de linguística, utilizada para analisar o tipo de discurso elaborado e veiculado nas suas mais diversas formas, buscando compreender como este discurso altera e é ele próprio construído através da realidade material. A linguagem, desta forma, é parte essencial da prática social, e, havendo este papel fundamental, ela integra, necessariamente, o processo social material (Fairclough; Melo, 2012, p. 308).

A Análise Crítica do Discurso proposta por Fairclough (2001, 2003 e 2012) e Fairclough e Chouliaraki (1999) analisa, primordialmente as "[...] relações dialéticas entre semioses (inclusive a língua) e outros elementos das práticas sociais." (Fairclough; Melo, 2012, p. 309). É uma proposta que busca investigar as relações entre os mais diversos discursos e os recursos linguísticos para elaboração destes, e aspectos das práticas sociais onde este discurso é inserido (Costa; Marçalo, 2024).

Para além de seu caráter interdisciplinar, tendo em vista que, para a realização desta investigação é necessário dialogar com outras áreas de estudo, como a sociologia, filosofia, antropologia e a própria história, a ACD também se configura como uma abordagem transdisciplinar (Fairclough, 2003). Isso significa que ela não apenas articula diferentes áreas do saber, mas também ultrapassa os limites tradicionais entre as disciplinas, incorporando perspectivas de campos diversos. Essa abertura é fundamental para que a ACD cumpra seu propósito central: compreender como os discursos produzem e sustentam a hegemonia social. Para isso, é indispensável considerar os múltiplos contextos que atravessam os enunciados, como os fatores históricos, políticos, culturais, econômicos e sociais. A linguagem, portanto, não é analisada de forma isolada, mas como prática social, atravessada por relações de poder e ideologia. Assim, a relação direta com áreas como a sociologia, a ciência política, a história e a filosofia é não apenas desejável, mas necessária para uma análise crítica.

Trazendo um breve panorama da ACD, o termo "Critical Discourse Analysis" surge primeiro em 1985, no Journal of Pragmatics, com Fairclough, da Universidade de Lancaster; porém, como linha de pesquisa institucionalizada, a ACD se firma através do lançamento da revista Discourse and Society, em 1990, editada por Teun A. van Dijk (Wodak, 2004; Guimarães, 2015). Em 1991, a Análise Crítica do Discurso é de fato consolidada como rede de estudiosos e pesquisadores, através de um pequeno simpósio em Amsterdã.

Neste simpósio estiveram presentes nomes fundamentais para a construção teórica e metodológica do campo, como o próprio van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo

van Leeuwen e Ruth Wodak. Durante dois dias, discutiram as bases conceituais e os caminhos metodológicos da Análise Crítica do Discurso, marcando surgimento da ACD como prática coletiva e transdisciplinar de pesquisa, ainda que heterogênea. A linguagem foi entendida como a mobilizadora de transformações efetivas nas configurações de poder da sociedade (Silva; Silva, 2017).

Contudo, para compreender as raízes da Análise Crítica do Discurso, é necessário que voltemos alguns passos. Vinte anos antes do nascimento da ACD, nos anos 1970, no contexto da virada linguística, surge na Grã-Bretanha um estudo da linguagem conhecida como Linguística Crítica (LC), ela emergiu como: "[...] uma linguística funcionalista na linha proposta por Michael Halliday" (Silva; Silva, 2017, p. 55). Essa vertente entendia a linguagem como "forma de intervenção na ordem social e econômica" (Guimarães, 2015, p. 239), ou seja, a linguagem, além de não ser neutra, influencia e intervém diretamente a sociedade. Em 1979, Roger Fowler, Gunther Kress e outros autores publicaram Language and Control, obra de repercussão entre pensadores da linguagem interessados na relação entre o estudo do texto e os conceitos de poder e ideologia. Na década seguinte, outras abordagens desta mesma temática proliferaram, dentre as quais a Critical Discourse Analysis, que herda os pressupostos da LC.

Por mais que a Análise Crítica do Discurso (ou, como Izabel Magalhães diz, a Análise de Discurso Crítica[5]) seja compreendida como uma "continuação" da LC (Linguística Crítica), esta comparação reduz características da ACD, tanto em aspectos metodológicos quanto teóricos, que não foram colocadas em pauta pela LC:

> Enquanto a LC desenvolveu um método para analisar uma pequena amostra de textos, a ADC desenvolveu o estudo da linguagem como prática social, com vistas à investigação de transformações na vida social contemporânea. (Magalhães, 2005, p. 3)

Desta forma, embora a ACD herde pressupostos fundamentais da Linguística Crítica, ela se constitui como um campo próprio, com métodos e fundamentos teóricos que a projetam para além. Essa diferenciação não apenas amplia as possibilidades de investigação da linguagem, como também reafirma seu compromisso em analisar criticamente as relações entre discurso, poder e transformação social.

Um dos grandes objetivos da ACD e que justifica a sua particularidade em função de outras

[5] Aqui nesta dissertação não entrarei no mérito de se chamar "Análise Crítica do Discurso" (ACD) ou "Análise de Discurso Crítica" (ADC) pois é uma discussão que não tem relevância prática no que se está sendo apresentado no projeto. Priorizei, entretanto, em chamar de "Análise Crítica do Discurso" (ACD) por ser mais amplamente utilizado academicamente.

perspectivas teóricas e metodológicas da linguística é o fato de que a ACD incorpora a linguagem como elemento essencial dos processos materiais da sociedade: “O destaque à linguagem como fundamento é de suma importância, pois ela produz, mantém e, também, altera as relações sociais.” (Paula; Sayeg-Siqueira, 2024, p. 79). Todas as práticas de linguagem são, necessariamente, sociais, e, por este motivo, é necessário que se analise os mais diversos discursos, de forma crítica, para compreender o que aquele texto, diálogo, etc., está articulando direta e indiretamente (Fairclough, 2003). O que determinada produção é fundamentada e fundamenta a hegemonia, ou é corruptiva. O discurso é forma de ação e representação, agimos discursivamente e representamos discursivamente o mundo (Magalhães, 2005).

É através da linguagem que as relações assimétricas de poder são naturalizadas; por este motivo, quanto menos visível é a assimetria naturalizada, mais efetiva é sua ação na sociedade. Atualmente, todavia, com a ascensão da extrema-direita nos últimos anos da sociedade brasileira, observamos que alguns desses discursos estão mais explícitos, enquanto outros continuam sendo nas entrelinhas - ainda que visíveis.

Além da linguagem, na ACD é utilizado o conceito de discurso, compreendido como: “[...] o momento integrante e irredutível das práticas sociais que envolve a semiose/linguagem em articulação com os demais momentos das práticas: fenômeno mental, relações sociais e mundo material.” (Ramalho; Resende, 2011 p. 16), o texto aqui é a materialização do discurso, transformando-se, desta forma, nas representações escritas do mundo social. Ele articula as significações do mundo nas suas mais diversas esferas com a sociedade material, criando esta ponte entre a linguagem e a prática social. O discurso é um conceito importante na ACD, que é melhor desenvolvido por Fairclough no que ele chama de “ordem do discurso”, objeto de análise na ACD (Fairclough; Melo, 2012).

A ordem do discurso advém do aspecto semiótico da ordem social, esta que se trata das práticas sociais inter relacionadas, como, por exemplo, a atividade produtiva, os meios de produção, as relações sociais, os valores culturais, dentre outras. Desta forma, a ordem do discurso:

> É a maneira de os diversos gêneros e discursos estarem inter-relacionados entre si. Uma ordem de discurso é uma estruturação social da diferença semiótica, uma ordenação social particular das relações entre os vários modos de construir sentido, isto é, os diversos discursos e gêneros. (Fairclough; Melo, 2012, p. 310).

Fairclough trabalha a ordem do discurso em dois sentidos: os sentidos dominantes, e os

subversivos, alternativos. A predominância está na ordem do discurso dominante, ou seja, hegemônica. O discurso se torna parte do senso comum, legitimando as relações de dominação. Observamos essa hegemonia no discurso em diversos âmbitos da sociedade atual, como, por exemplo, com o discurso meritocrático, que parte da ordem neoliberal de individualizar os sujeitos, afastando-os de serem seres sociais. Todavia, a ordem de discurso hegemônica, assim como o próprio capitalismo, em momentos de crise será contestada, pois não se trata de um sistema fechado, sem chances de mudança. É função primordial da ACD, inclusive, propor mudanças para alterar a ordem do discurso.

Dois conceitos são primordiais para compreender a Análise Crítica do Discurso e sua proposta, sobretudo nesta dissertação. Primeiro, o conceito de "hegemonia", de base Gramsciana. Antonio Gramsci (1891–1937), ao longo dos cadernos de cárcere (1929-1935), descreve o que seria a hegemonia; ele propõe uma análise dialética entre sociedade civil e sociedade política, examinando como a reprodução e expansão do capitalismo depende do processo hegemônico social. Desta forma, a hegemonia seria uma "direção moral" que os grupos dominantes utilizam para controle e dominação do grupo opositor:

> [...] a supremacia de um grupo social se manifesta em dois modos, como "domínio" e como "direção moral e intelectual". Um grupo social é dominante dos grupos adversários os quais tende a "liquidar" ou a submeter mesmo com a força armada e é dirigente dos grupos afins e aliados (Gramsci, 2002, p. 62).

A hegemonia, portanto, não se limita a um domínio político direto e de força armada, mas também se consolida como um domínio ideológico, guiado pela moralidade. Esse domínio é produzido e reproduzido nas mais diversas áreas da vida social: nos sistemas educacionais, nos meios de comunicação, nas práticas culturais, etc., lugares onde se constroem e se disseminam valores, crenças e representações, que naturalizam o poder dos grupos dominantes, e determinam o lugar do grupo dominado. Como afirma Oliveira Junior, a hegemonia:

> [...] alinha-se também a partir da construção de visões de mundo, partilhadas com as classes em disputa, que vão se aprofundado na construção de uma identidade burguesa comum em seus valores, convicções religiosas e de mundo que se consolidam em um processo civilizatório (Oliveira Junior, 2020, p. 164)

Nesse sentido, o consenso social é fabricado não apenas pela coerção, mas pela produção e circulação de sentidos que legitimam determinadas posições de poder. Essa concepção é fundamental para a Análise Crítica do Discurso, uma vez que ela entende o discurso como

prática social central na manutenção (ou contestação) dessas formas de hegemonia. O discurso é um dos meios de se instaurar e, ainda mais fácil, de se manter uma hegemonia, um poder dominante. Dominar pelo discurso, sem utilizar o uso da violência física e explícita, é uma das formas mais práticas de se manter uma sociedade alienada, e conseguir instaurar os ideais das forças dominantes, da ideologia dominante. Todavia, esse poder é instável, e a instabilidade da hegemonia é o que é considerado "luta hegemônica" (Ramalho; Resende, 2011).

O segundo conceito crítico importante utilizado é o de "ideologia", este com base em John B. Thompson (2011). Segundo o sociólogo estadunidense, a ideologia seria o uso das ideias, simbolismos e estratégias que servem para estabelecer desigualdades sociais, em uma relação de poder e dominação; A ideologia não está nas formas simbólicas por si próprias, elas dependem do contexto histórico em que estão inseridas:

> [...] se o sentido gerado pelas estratégias simbólicas ou difundido pelas formas simbólicas serve para estabelecer ou sustentar relações de dominação, é uma questão que deve ser respondida somente pelo exame dos contextos específicos dentro dos quais as formas simbólicas são produzidas e recebidas, somente através do exame dos mecanismos específicos através dos quais elas são transmitidas dos produtores para os receptores, e somente através do exame de sentido que essas formas simbólicas possuem para os sujeitos que as produzem e as recebem. (Thompson, 2011, p. 89).

Quando pensamos ideologia através do discurso, ela se torna mais eficaz quando não está perceptiva, ou seja, quando replicamos inconscientemente aspectos problemáticos que fortalecem e sustentam a desigualdade através do "senso comum" (Fairclough, 2001). Nesse sentido, a ideologia é inerentemente hegemônica, e funciona de forma a manter e fortificar o poder vigente. Atualmente, isto é feito através de discursos que aproximam a população da entidade que produz o discurso - seja um grupo político, uma rede de (des)informação ou um único indivíduo. É utilizada uma linguagem, muitas das vezes informal e apelativa, que aproxima o consumidor: "[...] a tendência de eliminar marcadores explícitos de poder está intimamente ligada à tendência à informalidade: e nos tipos mais formais de situação que as assimetrias de poder e status são as mais nítidas." (Fairclough, 2001, p. 251).

Desta forma, na ACD, ideologia é um conceito fundamentalmente negativo. Aplicada na linguagem, torna-se praticamente invisível à qualquer pessoa que não seja uma analista do discurso, ou um estudioso de história e outras ciências humanas que tenha familiaridade com discurso. A linguagem, sendo aspecto substancial da sociedade como um todo, torna-se refém da ideologia e da hegemonia dominante:

> É um instrumento semiótico de lutas de poder, ou seja, uma das formas de se assegurar temporariamente a hegemonia pela disseminação de uma representação particular de mundo como se fosse a única possível e legítima. (Ramalho; Resende, 2011, p. 25).

O discurso sendo, necessariamente, ideológico, torna-se necessário combatê-lo para quebrar a hegemonia social, que tanto prejudica classes consideradas "subalternas", e não apenas mantém, mas fortifica a estrutura dominante neoliberal. A ACD está interessada em adentrar nesta batalha desmistificando essas ideologias que estão por trás de discursos de projetos políticos, transparecendo como a linguagem é utilizada: "A ACD está interessada em como as formas lingüísticas são usadas em várias expressões e manipulações do poder." (Wodak, 2004, p. 237).

Nas práticas sociais, então, hegemonia e ideologia são conceitos chaves. Ter o poder hegemônico e ideológico é ter o controle; o poder hierarquiza grupos de maneira desproporcional, define quem está no topo e quem está em baixo. A luta pelo poder hegemônico e ideológico é uma constante. Estar no controle da política, da economia, da cultura... Essa luta é um estado contínuo do desenvolvimento histórico das sociedades. A ideologia, nesse sentido, "[...] embasa ideias, mobilizando os sentidos, as representações do mundo e as perspectivas de interpretação da realidade social e propiciando meios de intervenção no processo histórico" (Magalhães; Martins; Resende, 2017, p. 135). A hegemonia, atuando de forma estratégica, garante com que a ideologia funcione plenamente através dos aparelhos ideológicos do Estado (Ferreira; Peixoto, 2018, p. 2885).

Grande parte das críticas feitas para a ACD são em função do público receptor (Rodrigues-Junior, 2009). A ACD, nesse sentido, seria falha justamente por se dizer ser uma "análise", mas, sendo, de fato, uma "interpretação" do discurso, já que não teria como avaliar todo o público receptor. Também é criticada a questão ideológica (por mais que seja função primordial da ACD seja justamente analisar a ideologia difundida no material analisado, e de que forma), pois, por partirem de questões sociais e ideológicas, os analistas do discurso analisariam os textos já com uma resposta, sabendo o que vão encontrar.

No primeiro ponto, por mais que a ACD, de fato, não analise o público receptor, ela produz uma análise do material em questão. A forma que ele será recepcionado pelo público não interfere, necessariamente, na ideologia introduzida e difundida nos textos, e é isto que está sendo analisado. Cada indivíduo, certamente, interpretará o material de formas distintas. Por exemplo, ao ler uma proposta de um político assumidamente de direita, um segundo político de esquerda radical irá interpretar o material de determinada forma, e um terceiro, também de

direita, interpretará de outra forma. E, de outro ponto de vista, como mencionado por Rodrigues-Júnior: "[...] esse linguista aplicado [Henry Widdowson] afirmou que os analistas críticos do discurso apenas interpretam seus dados, não levando em consideração processos de análise mais específicos e detalhados. Ora, no âmbito das Ciências Humanas, é possível fazer análise sem interpretação?" (Rodrigues-Junior, 2009, p. 128). No campo da história e da historiografia, não é possível realizar qualquer tipo de pesquisa sem interpretação do material que está sendo analisado, sempre permeado por uma ótica, um teoria que orienta o historiador no seu trabalho.

No presente trabalho, é inevitável que a Análise Crítica do Discurso entre no campo da ideologia. Estudar a extrema direita nas redes é estudar, diretamente, o seu discurso, como este é formado e difundido. Esses aspectos são tão importantes quanto estudar como esses discursos são recebidos socialmente.

Em resposta ao segundo aspecto da crítica, não é prejudicial para ACD analisar um texto tendo de antemão como hipótese a identificação da ideologia que estará presente nele. Na historiografia acadêmica a hipótese já é pré-requisito, por exemplo, para se propor uma pesquisa, e, ademais, a hipótese por si só não é garantia do que será encontrado ao realizar a análise do material selecionado. Esta crítica está relacionada a uma ideia de neutralidade da ciência, que não deve ser misturada com aspectos ideológicos. Todavia, esta é uma perspectiva ultrapassada academicamente. Por mais neutro que o pesquisador se proponha a ser, jamais alcançará esta suposta neutralidade plena. Uma das críticas feitas a Análise Crítica do Discurso, todavia, é pertinente neste trabalho:

> [...] como afirmou Hammersley (1997), não existe apenas relações dicotômicas e simplistas entre dominadores e dominados, mas, especialmente, um conjunto de fatores políticos, econômicos e sociais que tipifica essas relações, dando-lhes formas multivariadas conforme suas manifestações sociais no decorrer da história." (Oliveira Junior, 2009, p. 110).

Nesta dissertação, estes fatores políticos, econômicos e sociais serão relevantes para compreendermos as propostas analisadas, indo muito além de uma ideologia, chegando a se constituir em um projeto de ataque à educação.

A Análise Crítica do Discurso se apresenta como uma ferramenta fundamental para a investigação dos discursos contemporâneos; seu caráter crítico, que não analisa a linguagem apenas em termos técnicos, mas, principalmente, no seu sentido, na sua intenção, transforma ela em uma ferramenta poderosa para avaliar a realidade com clareza. Quando entramos no âmbito das redes sociais, onde a produção e circulação de enunciados perpassa por uma nova

dinâmica jamais vista anteriormente, torna-se fundamental termos aparatos teóricos e metodológicos que nos possibilitem explorar este universo em sua profundidade.

Considerando e reforçando que, na perspectiva da ACD, o objetivo central da análise é "[...] mapear conexões entre escolhas de atores sociais ou grupos, em textos e eventos discursivos específicos, e questões mais amplas, de cunho social, envolvendo poder." (Ramalho; Resende, 2011, p. 21), o que se propõe a ser investigado nesta dissertação é a forma que determinados discursos promovidos por grupos alinhados à extrema direita não apenas sustentam projetos hegemônicos, mas também aprofundam desigualdades sociais e políticas na contemporaneidade. Pelas lentes da ACD, podemos analisar como os discursos produzidos nas iniciativas "Escola Sem Partido" e "Projeto Mecenas" constroem sentidos político-ideológicos específicos sobre o ensino de história no Brasil, com ênfase nos grupos sociais eleitos como alvo de ataque simbólico e nos mecanismos discursivos mobilizados para legitimar essas narrativas.

A escolha por analisar discursos de um grupo radicalmente ideológico não é aleatória, sendo, na realidade, fator central para os objetivos desta pesquisa. Isso porque é função primordial da ACD compreender os efeitos ideológicos que os sentidos construídos nos textos podem exercer sobre as relações sociais, as ações, os saberes, as crenças, os valores e as identidades (Ramalho; Resende, 2011, p. 23). Os discursos aqui selecionados e problematizados não estão apenas no plano simbólico: eles têm consequências materiais concretas, alcançando diretamente o ambiente escolar e influenciando o processo de ensino-aprendizagem[6]. Desvendar as ideologias que atravessam tais discursos é, portanto, fundamental para compreender os objetivos políticos subjacentes a essas narrativas e os caminhos pelos quais buscam consolidar e aprofundar determinados projetos de hegemonia social.

Outro aspecto relevante, já mencionado anteriormente e que deve ser considerado nesta proposta, é sobre o papel das mídias sociais. A rede mundial de computadores não apenas altera os discursos, mas também transforma as suas formas de divulgação e consumo. O

---

[6] O Projeto Mecenas da Brasil Paralelo já atinge dezenas de instituições parceiras do projeto, uma em destaque sendo a escola privada de Nova Friburgo, no Rio de Janeiro, o Centro Educacional Conselheiro, CEC: https://www.intercept.com.br/2024/11/27/brasil-paralelo-mecenas-escolas-ongs/
Além do Projeto Mecenas, o Escolas sem Partido, em trâmite pelo PL7.180/2014, ainda que não institucionalizado, está afetando diretamente os professores nas escolas, como é o caso de uma professora que foi afastada por indicar o livro da Conceição Evaristo, às vésperas do dia nacional da Consciência Negra. Disponível em: https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/11/22/professora-e-afastada-apos-abordar-livro-de-conceicao-evaristo-em-aula.htm Data de acesso: 02/08/2025. Este não é o único caso, alunos em todos os lugares do Brasil são incentivados a gravar as aulas e denunciar seus professores aos seus pais, caso os docentes falem ou indiquem algo que esteja fora do pensamento da ideologia defendida pelos parentes. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46006167 Data de acesso: 02/08/2025.

alcance massivo que essas plataformas proporcionam torna os discursos mais influentes, sem dimensão de alcance. Qualquer conteúdo pode ser viral. Este cenário favorece a construção de estruturas voltadas à manipulação das massas, sendo possível ter um investimento abundante em grupos e obras que fortaleçam a hegemonia e ideologia dominante. A possibilidade de investimento em ferramentas tão amplas, com alcance em milhões de indivíduos, torna-se aspecto central na disputa hegemônica. Como destacam Costa e Marçalo:

> [...] a produção, a distribuição e o consumo de textos são, na realidade, um dos enfoques da luta hegemônica que contribui, em diferentes graus, para a reprodução ou a transformação da ordem de discurso e das relações sociais e assimétricas existentes. (2024, p. 11).

A linguagem da mídia de massas constitui um espaço excepcional de exercício e reprodução de poder - como será observado na análise sobre, principalmente, o Projeto Mecenas no quarto capítulo, ao lado do aprofundamento das questões relacionadas às mídias digitais. No ambiente das grandes mídias, os discursos propagados são, aparentemente, neutros; como apontado por Wodak (2004), trata-se de um tipo de discurso que, justamente por quase não ser visível, opera de maneira mais eficiente no fortalecimento da hegemonia neoliberal dominante e na naturalização das ideologias que a sustentam. A atuação das mídias não se restringe à transmissão de informações, tampouco existe alguma neutralidade, mas envolve uma constante (re)produção de sentidos e formas que favorecem determinados grupos sociais, reforçando as relações desiguais de poder, e a ACD nos proporciona as ferramentas para explicitar esta hegemonia e ideologia dominantes presente nos discursos:

> Levando em conta as premissas de que o discurso é estruturado pela dominação; que cada discurso é historicamente produzido e interpretado, isto é, está situado no tempo e no espaço; e que as estruturas de dominação são legitimadas pelas ideologias dos grupos que detém o poder, a abordagem complexa defendida pelos proponentes da LC e da ACD possibilita a análise das pressões verticalizadas, e das possibilidades de resistência às relações desiguais de poder, que figuram como convenções sociais. A partir dessa perspectiva, as estruturas dominantes estabilizam as convenções e as naturalizam, isto é, os efeitos da ideologia e do poder na produção de significados são mascarados, e assumem formas estáveis e naturais: eles são tomados como ‘dados’. (Wodak, 2004, p. 226)

Partindo para os aspectos metodológicos próprios da Análise Crítica do Discurso, é importante destacar que, segundo Fairclough (2001), não existe um procedimento fixo para sua aplicação metodológica. A metodologia vai variar conforme os objetivos do pesquisador, a natureza do projeto e as concepções teóricas sobre o discurso. Nesta dissertação, será utilizada a Análise de Discurso Textualmente Orientada proposta pelo próprio Norman

Fairclough, cuja abordagem parte da compreensão de que “O texto, ao revestir o discurso de formas gramaticais, ocupa-se de estabelecer conexão com mecanismos simbólicos de poder” (Paula; Sayeg-Siqueira, 2024, p. 81).

Trata-se de uma teoria de base tridimensional, conhecida como Teoria Social do Discurso, segundo a qual o discurso deve ser analisado em três níveis interligados: a prática discursiva (produção, distribuição e consumo do discurso), o texto (dimensão linguística) e a prática social (contexto mais amplo em que o discurso se insere) (Fairclough, 2001). A partir dessas particularidades linguísticas, torna-se possível compreender tanto as interações discursivas quanto os modos de organização social e institucional (Paula; Sayeg-Siqueira, 2024). Nessa mesma direção, Silva e Silva (2017, p. 64) destacam que a ACD busca justamente “[...] analisar as relações entre o discurso e os demais planos e usos dessas práticas sociais.”. Desta forma, é tridimensional pois o evento discursivo é um texto, uma prática discursiva e uma prática social:

> (1) análise das práticas discursivas [...], focalizando a intertextualidade e a interdiscursividade das amostras do discurso; (2) análise dos textos (microanálise da prática discursiva); (3) análise da prática social da qual o discurso é uma parte. Essas três dimensões da análise vão inevitavelmente estar superpostas na prática; [...] envolve uma progressão da interpretação a descrição e volta a interpretação: da interpretação da prática discursiva (processos de produção e consumo de texto) à descrição do texto, à interpretação de ambos a luz da prática social em que se situa o discurso. Não é necessário proceder nesta ordem, e os analistas podem começar da análise do texto, ou de fato da análise da prática social. A escolha dependerá dos propósitos e das ênfases da análise. (Fairclough, 2001, p 282).

Em resumo, as práticas são atividades sociais com certa estabilidade, produzidas através de diversos elementos, dentre eles, o discurso. Já o discurso, produz “significados representacionais, acionais e identificacionais [...] nas estruturas, nas práticas e nos eventos” (Magalhães; Martins; Resende, 2017, p. 102). Os textos, por fim, são partes dos eventos sociais, estabelecendo os sentidos das práticas, são a “materialidade linguística e semiótica das práticas sociais” (Magalhães; Martins; Resende, 2017, p. 95) e precisam ser contextualizados nas práticas.

Quando falamos de práticas sociais e linguagem como discurso, estamos nos referindo a uma relação essencialmente dialética. A linguagem não é apenas um reflexo da realidade social, mas um dos meios pelos quais essa realidade é continuamente transformada. Assim, a linguagem contribui para a configuração das práticas sociais, ao mesmo tempo em que é moldada por elas nos momentos não discursivos:

> A ADC prioriza o exame de situações sociais específicas, nas quais o discurso desempenha papel preponderante na produção, reprodução ou superação de desigualdades ou de relações de dominação. Nesse caso, pode-se falar tanto em mudança social como em mudança discursiva (Magalhães; Martins; Resende, 2017, p. 52).

A relação entre essas duas dimensões é dialética, pois a mudança social envolve transformações estruturais e conjunturais na realidade, "provocadas pela intervenção dos diversos aspectos presentes numa determinada conjuntura" (Magalhães; Martins; Resende, 2017, p. 52). Já a mudança discursiva refere-se à transformação que ocorre através da intervenção discursiva aplicada socialmente.

Entendendo esta estrutura de análise proposta por Fairclough, vamos detalhar o que cada etapa significa. Comecemos para análise textual: nesta dimensão, o analista utiliza critérios próprios da linguística, sendo eles o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual:

> O vocabulário cuida, principalmente, de palavras isoladas; a gramática trata das palavras organizadas em orações e frases; a coesão, da ligação entre orações e frases; e a estrutura textual, finalmente, cuida de todas as características organizacionais dos textos. (Costa; Marçalo, 2024, p. 6).

A lexicalização de palavras e a utilização de metáforas são fatores relevantes referentes ao vocabulário nesta primeira etapa, seguido pela gramática, na qual é analisada de que forma as orações são escolhidas e utilizadas em prol da hegemonia e ideologia de um discurso. Ou seja, a forma como a oração é construída, se é na voz passiva, ou na voz ativa, se há a omissão do agente, se é uma oração declarativa, etc. Observar a forma como a gramática está sendo utilizada é importante para saber que tipo de discurso está sendo proposto. A coesão, por sua vez, deve ser entendida como parte da construção do texto, do processo de desenvolvimento da leitura, para que fique coerente. Neste ponto, é analisada como esta estrutura se constrói, os sinônimos, as repetições de palavras, as substituições de palavras, dentre outros. Por fim, ainda na primeira dimensão, a última etapa é a estrutura textual, onde é analisado como o texto analisado em questão foi estruturado. Essas categorias utilizadas nesta primeira etapa são essenciais para que seja identificada a ideologia presente no discurso analisado.

Seguindo, a análise discursiva parte, inicialmente, da prática discursiva, esta configurada pela produção, distribuição e consumo. A análise discursiva é, essencialmente, interpretativa, "[...] pois é uma dimensão que trabalha com a natureza da produção e interpretação textual" (Costa; Marçalo, 2024, p. 9). É nesta dimensão que observamos o texto para além da ordem gramatical, partindo para a sua profundidade. Esta etapa da análise é dividida em três dimensões: produção do texto, distribuição do texto e consumo do texto.

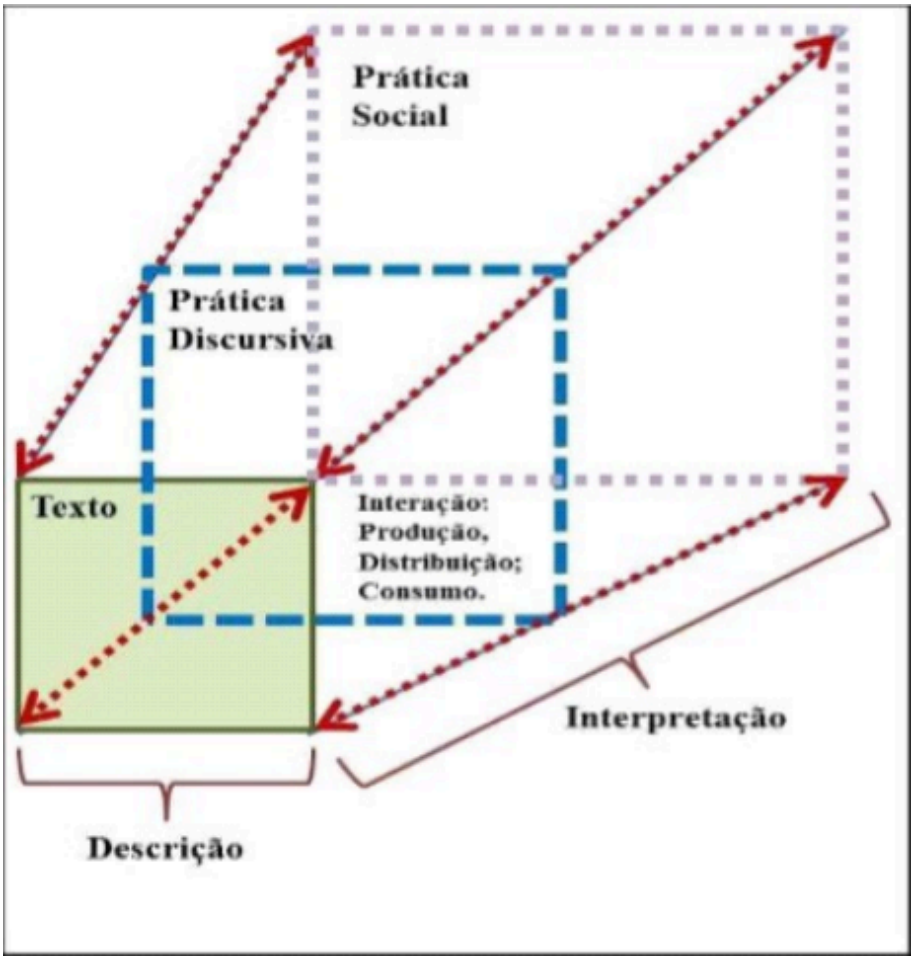
Na primeira etapa, entende-se que os textos dispõe, inevitavelmente, de interdiscursividade e intertextualidade; isto porque os textos sempre serão construídos com bases em outros textos ou experiência pregressas, seja de forma explícita - referenciado os textos e ideias pregressas, por exemplo; seja de forma implícita - não referenciando de forma direta, mas utilizando todo o pensamento e argumentação já antes desenvolvida de alguma forma:

> Observar se há relação entre intertextualidade e hegemonia é importante e produtivo como pista para a interpretação, para explicar as mudanças. O conceito de intertextualidade liga-se à produtividade dos textos, pois aponta para como os textos transformam textos anteriores e reestruturam as convenções existentes a fim de originar novos textos. (Costa; Marçalo, 2024, p. 10).

Sobre a distribuição do texto, as cadeias intertextuais serão sempre complexas e vão variar de acordo com cada texto analisado. Por exemplo, no caso do movimento Escola sem Partido, é possível avaliar uma diversidade de avaliações deste mesmo projeto, nas mais diferentes mídias, como, por exemplo, reportagens que falem sobre o projeto. Por fim, na última dimensão da análise discursiva, está o consumo deste texto. O texto, que já é constituído por outros textos e que será utilizado posteriormente para construir outros futuros textos - interdiscursividade -, é distribuído das mais diversas formas - intertextualidade - e, por fim, é consumido através das mais diversas interpretações, não sendo necessariamente a interpretação que o autor teve para escrever e publicar aquele artigo.

Por fim, a última etapa da análise do discurso fala sobre a análise social, ou seja: “[...] analisa as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e de que maneira elas moldam a natureza da prática discursiva.” (Costa; Marçalo, 2024, p. 11), ou seja, de que forma o discurso interfere e molda a sociedade e como é influenciado e moldado por esta mesma sociedade.

Figura 1: Modelo tridimensional da ACD com base em Norman Fairclough (2001)



Fonte: Tavares, 2022, p. 103.

Além das categorias tridimensionais utilizada por Fairclough para a ACD, o significado do discurso está ligada a três elementos: "[...] gêneros (significado acional/relacional), discursos (representacional) e estilo (identificacional)" (Paula; Sayeg-Siqueira, 2024, p. 83), e essas três categorias estão diretamente ligadas à Linguística Sistêmica Funcional (LSF), que tem grande influência na obra de Fairclough. A LSF, desenvolvida pelo linguista australiano Michael Halliday, não está presente apenas na vertente da Análise Crítica do Discurso proposta por Fairclough, mas também está na base de construção da própria Linguística Crítica (Wodak, 2004). A Linguística Sistêmica Funcional, além de analisar a estrutura gramatical, também leva em consideração na análise o contexto discursivo, o propósito da fala e seus participantes.

Desta forma, Fairclough elabora uma estrutura analítica para a ACD, configurada da seguinte forma: (1) Dar ênfase em um problema social que tenha um aspecto semiótico; (2). Identificar obstáculos para que esse problema seja resolvido - analisando a rede de práticas em que está inserido, as relações de semiose com outros elementos dentro das práticas particulares em questão e o discurso (a semiose em si); (3) Considerar se a ordem social (a rede de práticas)

em algum sentido é um problema ou não; (4) Identificar maneiras possíveis para superar os obstáculos; (5) Refletir criticamente sobre a análise (do 1 ao 4) (Fairclough; Melo, 2012, p. 311 - 312).

No primeiro estágio já é pressuposto que há problemas sociais, e que a ACD tem como função apresentar esses problemas; mas essa afirmação leva a outra questão: esse "problema", é para quem? E Fairclough, no próprio texto, responde:

> Na condição de ciência social crítica, a ACD tem objetivos emancipatórios e focaliza os chamados "perdedores" dentro de certas formas de vida social – os pobres, os excluídos socialmente, aqueles que estão sujeitos a relações opressivas de raça e sexo, e assim por diante. (Fairclough; Melo, 2012, p. 312).

Partindo de uma perspectiva marxista, a ACD busca, através da análise crítica da ordem do discurso, observar e criticar como é elaborado o pensamento hegemônico através da linguagem, e como este implica na continuação de violências contra grupos minoritários, buscando, por fim, emancipar esses grupos expondo a linguagem ideológica utilizada nas mais diversas formas e apresentando novos discursos.

No segundo estágio, então, a ACD busca identificar os obstáculos a serem superados para que a problemática causada por aquele discurso seja resolvida, e é neste ponto que surge a interação, pois é através dela que o discurso chega nas pessoas. Essa interação pode ser de diversas formas: artigo de jornal, propagandas, postagens em redes sociais… Ainda que os interlocutores estejam distantes e não seja uma conversa direta, todo material escrito, falado, etc. e publicado é uma interação. O aspecto interacional que é utilizado para a ACD é análise linguística do que é publicado e, para isto, a ACD se baseia na teoria linguística sistêmico-funcional que "[...] vê e analisa a língua, levando em consideração que ela (mesmo em sua gramática) é modelada pelas funções sociais a que tem serventia." (Fairclough; Melo, 2012, p. 313)

No terceiro estágio, é analisado se a ordem social é estruturada pelo problema causado pela ordem do discurso, ou seja, se a ordem social precisa desse problema para a sua existência. É neste ponto que surge também a ideologia no discurso: "[...] o discurso é ideológico na medida em que contribui para a manutenção de relações particulares de poder e dominação." (Fairclough; Melo, 2012, p. 314)

O quarto estágio, por sua vez, busca apresentar soluções para os desafios observados e descritos. Após apresentar as contradições e as problemáticas do pensamento hegemônico-ideológico, o analista crítico apresenta como combater e solucionar essas

questões. Por fim, mas não menos importante, o quinto e último estágio é a reflexão de todos os outros passos anteriores.

Desta forma, então, a escolha pela Análise do Discurso Textualmente Orientada como metodologia aqui não se deve apenas à sua eficácia em explorar as relações entre linguagem, poder e ideologia. Vai além. A ACD, de forma geral, se destaca pela sua capacidade de dialogar com outras áreas das humanidades - especialmente a história - de forma interdisciplinar e transdisciplinar. A proposta de Fairclough, abre espaço para investigações que vão além dos limites da linguística. Isso permite analisar os discursos presentes nas mídias digitais considerando tanto os aspectos linguísticos quanto os sociais. Ao unir os fundamentos da ACD à investigação histórica, a intenção é lançar luz sobre os mecanismos simbólicos e discursivos que constroem (e disputam) sentidos sobre o passado no presente. Com isso, busca-se uma leitura mais crítica e contextualizada das práticas sociais no tempo presente.

O objetivo em correlacionar duas áreas de conhecimento distintas - ou, como será apresentado e já foi mencionado, nem tão distintas assim -, trabalhando com aspectos da linguística e do ensino de história e historiografia, é entendido como tarefa multidisciplinar essencial para o avanço da pesquisa e do entendimento de práticas sociais contemporâneas. Aqui se busca expandir essa multidisciplinaridade, indo além das relações que a história já possui com outras disciplinas - como antropologia, sociologia, filosofia, pedagogia, etc. - e expandindo para a área de linguística, área que já está se relacionando com a história, com muitas críticas e debates acerca dessa relação, mas que, inevitavelmente, não param de ser relacionadas.

Fazer uma Análise do Discurso Textualmente Orientada, que será apresentado nos próximos capítulos, é aproximar a história das outras disciplinas de forma mais aprofundada. Não apenas a história, mas também a própria linguística, algo que Fairclough defende que seja uma das funções da análise do discurso (2003). Ela é criada para ser transdisciplinar, para se aplicar nas mais diversas áreas do conhecimento, de forma a ampliar a análise da sociedade como um todo.

CAPÍTULO II

A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO COMO MÉTODO DE ANÁLISE DA HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE

CAPÍTULO II: A análise crítica do discurso como método de análise da história do

tempo presente

RESUMO

Este capítulo discute as aproximações entre história, linguagem e Análise Crítica do Discurso (ACD), tendo como eixo central os debates historiográficos intensificados a partir da virada linguística e da crise da história no final do século XX. O texto apresenta como o pós-modernismo questionou a objetividade, a verdade e a cientificidade do conhecimento histórico, evidenciando a história como prática narrativa e discursiva. A partir das contribuições de autores como Hayden White, Paul Veyne, Reinhart Koselleck e Michel de Certeau, é analisada a compreensão da historiografia enquanto construção narrativa com escolhas interpretativas, sem que isso comprometa seu caráter científico. O capítulo apresenta que a escrita da história é permeada por subjetividades e perspectivas teóricas, e o reconhecimento dessa subjetividade fortalece o rigor historiográfico, ao invés de invalidá-lo. Em diálogo com essas discussões, a ACD é apresentada como uma ferramenta teórico-metodológica capaz de investigar as relações entre linguagem, poder, hegemonia e ideologia, contribuindo para compreender como discursos são produzidos e legitimados socialmente. Em seguida, aborda-se a História do Tempo Presente (HTP), destacando suas especificidades, como a simultaneidade entre historiador e objeto investigado, a abundância de fontes e a necessidade de uma postura reflexiva e transdisciplinar. O texto defende que tanto a HTP quanto a ACD exigem do pesquisador consciência sobre seu lugar de enunciação e suas implicações político-ideológicas. Por fim, o capítulo disserta sobre essas perspectivas na análise dos discursos da extrema direita sobre educação e ensino de história, especialmente em iniciativas como “Escola Sem Partido” e “Projeto Mecenas”. Argumenta-se que tais projetos utilizam estratégias discursivas alinhadas à lógica neoliberal, ao negacionismo e ao revisionismo ideológico para reforçar uma ordem hegemônica e esvaziar o potencial crítico e emancipador da educação. Nesse contexto, a ACD é apresentada como método fundamental para explicitar os mecanismos discursivos que sustentam essas narrativas e compreender seus impactos na produção do conhecimento histórico e nas práticas educacionais contemporâneas.

Palavras-chave: análise crítica do discurso; história do tempo presente; historiografia; ensino de história.

Atualmente, uma das grandes discussões no campo da teoria e historiografia é a respeito da

linguística. O pós-modernismo impactou fortemente a academia, trazendo críticas profundas à ideia de objetividade, verdade e cientificidade no conhecimento histórico. A história passa a ser compreendida menos como um "espelho" da realidade, e mais como uma prática discursiva, o que gerou intensos debates dentro da historiografia e levou alguns setores a acusarem essa abordagem de relativismo excessivo.

Voltemos alguns passos para analisar essas discussões no campo historiográfico, apresentando, de forma breve, algumas vertentes teóricas e de que forma a história se aproxima da linguagem e da proposta da ACD. Como já apresentado anteriormente, a Análise Crítica do Discurso tem ligação direta não apenas com a história, mas com todas as disciplinas que estudam a sociedade de alguma forma, sendo seu antecessor (Linguística Crítica), inclusive, diretamente ligado à história (Fowler, 2004). Aqui neste subcapítulo faremos o caminho contrário: de que forma a história se aproxima da linguagem.

No século XIX a história se tornou científica e se seguiu assim durante parte do século XX, com figuras como Febvre e Bloch como seus principais promotores (Barros, 2011, p. 57). Já na segunda metade do século XX é observado o questionamento desta pretensa cientificidade; nos meados dos anos 1970, o questionamento chega a seu auge e observamos a chamada "crise da história" (Pinsky, Pinsky, 2021, p. 39; Maia, 2010). As configurações políticas, sociais e culturais nos últimos anos do século XX influenciaram fortemente nas mudanças no campo historiográfico:

> A queda do muro de Berlim, encerrando todo um período de afirmação do socialismo real, levaria pensadores como Fukuyama a anunciarem um "fim da história". Nos meios historiográficos, para além dos abalos no campo do Materialismo Histórico, o antigo modelo estrutural-serial da Escola dos Annales, que fora bem-sucedido por décadas entre meados dos anos 1940 e meados dos anos 1970, já não parece trazer respostas satisfatórias à historiografia. (Barros, 2010, p. 134).

As reflexões que se dão sobre o papel da linguagem na historiografia começam a questionar como se dá a produção de sentido. A linguagem não é e nunca havia sido transparente, e passa a ser o centro do discurso. Criou-se, então, no historiador contemporâneo, "[...] aquilo que podemos categorizar como uma 'superconsciência histórica'" (Barros, 2010, p. 153), ou seja, o historiador, que desde os primórdios compreendeu a subjetividade e complexidade das fontes, passou a compreender a sua própria complexidade e subjetividade na escrita do texto.

Alguns historiadores atribuem a crise da história à uma interdisciplinaridade em demasia, outros, por outro lado, consideram que a crise decorre de uma insuficiência de interdisciplinaridade. Pós-modernos, por outro lado, não compreendem, muitas das vezes,

como uma crise; seria um despertar de consciência de que a história é discurso e é comparável à ficção (Barros, 2010, p. 140). Atualmente, a cientificidade da história é amplamente discutida no meio acadêmico, sendo pauta de debates sobre como a história foi pensada e produzida até então (Morais, 2018, p. 265).

Não é novidade que os historiadores abandonaram a concepção de verdade absoluta, ou de descobrir o fato puro; a história produz um relato possível "[...] dentro das limitações firmadas pelas fontes e pelo contexto do historiador." (Avelar; Bentivoglio, 2016, p. 40). Não é pretensão da historiografia a busca de uma verdade plena, mas de narrativas possíveis, pautadas em estudo, metodologia, pesquisa, e tudo mais que envolve o fazer historiográfico.

Independentemente da teoria aplicada, as fontes são o caminho possível para se estudar a história e seus processos (Barros, 2011, p. 100). As fontes "[...] não são condição suficiente para que a História exista como disciplina; mas, como são indubitavelmente condição necessária, ocupam um lugar insubstituível." (Cardoso, 1992, p. 52). Elas possuem poder de veto e podem ser utilizadas como verificadores:

> Uma fonte não pode nos dizer nada daquilo que cabe a nós dizer. No entanto, ela nos impede de fazer afirmações que não poderíamos fazer. As fontes têm poder de veto. Elas nos proíbem de arriscar ou de admitir interpretações as quais, sob a perspectiva da investigação de fontes, podem ser consideradas simplesmente falsas ou inadmissíveis. (Koselleck, 2006, p. 188).

A história contemporânea, diferentemente da produzida em períodos anteriores, de acordo com Koselleck, parte de duas exigências que se excluem. São elas: fazer afirmações verdadeiras e, apesar disso, admitir e considerar a relatividade delas (2006, p. 161). Esse processo não é simples, e causa um impasse na escrita acadêmica. Nesse dilema, Koselleck afirma que a história se defende com diferentes argumentos, e cita dois deles:

> Primeiramente, os historiadores podem falar referir-se ao enorme êxito que a ciência histórica [...] alcançou com seus métodos. [...] O segundo argumento procura enfraquecer [...] a crítica ao relativismo. A ciência histórica teria desenvolvido uma arte metodológica que lhe permitiria atingir proposições objetivas. A crítica de fontes, por sua vez, estaria submetida a critérios sempre acessíveis, comprováveis e racionais. (Koselleck, 2006, p. 161-162).

Por mais que a história tenha se tornado um conceito reflexivo (Koselleck, 2006, p. 165) e apresente, atualmente, um debate intenso sobre cientificidade e objetividade, a existência das fontes e de uma extensa metodologia aponta para, ao menos, uma "representação da história" (Barros, 2022, p. 34). O historiador possui a tarefa de construir esta representação com o maior nível de veracidade possível, o que envolve diversos aspectos próprios do fazer

historiográfico.

Se, por um lado, é necessário apresentar e levar em consideração o caráter ficcional da historiografia - e, de fato, precisamos encarar esta linha -, por outro, talvez ainda mais importante no tempo presente, é esclarecer que esse caráter ficcional não implica em uma historiografia inventada ou totalmente ficcional. A história não deixa de ser um conhecimento, muito menos de ser relevante. Ela segue possuindo método, sendo um saber com diversos procedimentos e essencial para o tempo presente. Nesse contexto, Benatte e Saad argumentam que:

> Evidenciar a dimensão ficcional da história não implica negar o seu estatuto de conhecimento, mas tornar ainda mais complexa as operações que o possibilitam. A diluição das fronteiras entre os discursos histórico e literário não estabelece uma perfeita equação entre historiografia e ficção. (2015, p. 450).

A diluição dessas fronteiras causada pela virada pós-moderna trouxe - além de novas problemáticas a serem encaradas no campo - críticos preocupados. Cardoso é um desses. Ele critica avidamente os teóricos pós-modernistas e suas práticas, tanto na questão teórica, quanto no debate intelectual. Na sua perspectiva, uma forma de se criticar o anti-realismo é afirmar que a história, de fato, existe fora dos escritos acadêmicos. Não é algo pautado somente na escrita e não depende dela para existir (1998, p. 56). Para Avelar e Bentivoglio, o pós-modernismo foi além, causando uma onda de desalento no fazer historiográfico: “Junto com o ceticismo, a Pós-modernidade trouxe o pessimismo como lente principal para observar o mundo e a história” (2016, p. 61).

Por outro lado, em seu próprio artigo, Cardoso apresenta um dos principais modos de argumentar em função da descontinuidade. Indo de encontro com o argumento apresentado por ele anteriormente, pós-modernistas fundamentam-se no fato de que a vida não possui um narrador, nem mesmo um público leitor. Logo, ainda que a história exista fora dos escritos, quando transferida para a escrita, não há como a compor em sua magnitude:

> [...] na vida não há um narrador (historiador), nem um público leitor. O relato não só organiza: escolhe, simplifica, elimina as interferências e o ruído. Unicamente uma minoria de fatos e ações se incorpora ao relato. Na vida, nada disso é verdadeiro: permanecem todas as interferências e incoerências, todo o ruído. (Cardoso, 1998, p. 56).

As críticas aos pós-modernistas são múltiplas, ainda que a maioria dos historiadores compreenda a história e a historiografia como um conhecimento não factual - ao menos, não completamente. O que se observa no meio acadêmico é esse encontro e misto de teorias.

Compreender o aspecto ficcional da historiografia não implica em dizer que a história, necessariamente, é ficção, da mesma forma que afirmar que ela possui cientificidade, não significa dizer que é um fato estabelecido. Entender a história como ciência e narrativa não é apenas um exercício teórico, mas também uma forma de fortalecer o debate historiográfico frente aos desafios do tempo presente.

A historiografia e o seu debate entre as diferentes vertentes é essencial para a continuação do desenvolvimento do conhecimento histórico, afinal: "O debate historiográfico é o próprio processo social do conhecimento em realização: o conhecimento objetivo é o que perdura e resiste à crítica continuada." (Pinsky; Pinsky, 2021, p. 45).

O debate acerca da cientificidade da história, intensificado a partir da segunda metade do século XX, encontrou os autores Hayden White e Paul Veyne como figuras centrais para uma reavaliação do campo historiográfico. Ambos rejeitam a cientificidade da história e revolucionam o campo historiográfico (Barros, 2020, p. 08), embora por perspectivas distintas. Adentramos aqui no que é conhecido como a "crise da história", mencionada anteriormente, iniciada em conjunto com a virada linguística. A partir dos anos 1960 o conhecimento histórico começa a ser questionado já que, por sua vez, trataria-se de um discurso como qualquer outro (Barros, 2010, p. 139).

Paul Veyne foi um dos primeiros a negar a cientificidade da história em Como se Escreve a História, livro clássico de 1971. Pela primeira vez, de forma explícita, a história era colocada como um gênero literário de romance (Barros, 2020, p. 21). A história, em Veyne, não se trata de uma prática científica: "A história não é uma ciência e não tem muito a esperar das ciências; ela não explica e não tem método; melhor ainda, a História da qual muito se tem falado nestes dois últimos séculos não existe." (Veyne, 2008, p. 12). O historiador, no máximo, pode aspirar atingir uma cientificidade, objetividade (Cardoso, 1992, p. 12), sem nunca, de fato, alcançá-las.

A história em Paul Veyne seria um "conhecimento mutilado" (Rago; Gimenes, 2000, p. 177), ou seja, não é possível definir de fato o que foi determinado acontecimento histórico, e sim somente o que ainda é possível saber sobre ele. O historiador cria a narrativa através da sua seleção e organização, os eventos históricos não existem em si, mas se tornam históricos nas tramas formuladas pelos historiadores.

Dois anos após o célebre livro de Veyne, em 1973, Hayden White publica o Meta História. O discurso histórico seria, para Hayden White, uma realização da imaginação do historiador (Benatte; Saad, 2015, p. 453; White, 1994, p. 76). O passado não pode ser recuperado, não pode ser descrito. É algo imaginário, que toma forma por meio da escrita. A história, desta

forma, é uma construção feita pelos historiadores. O caráter imaginativo da historiografia, todavia, não se trata da invenção de acontecimentos, mas sim na configuração destes. Nesse sentido, a imaginação elabora a trama possível de acordo com as informações adquiridas na pesquisa, ela estrutura a narrativa que o historiador está elaborando (Benatte; Saad, 2015, p. 458).

É nesse sentido que está presente uma das aproximações entre história e ficção, bem como uma forma diferente de pensar e trabalhar com o passado: o historiador cria um passado na medida em que escreve a história a ser contada/narrada, demonstrando que não devemos pensar que esta já se encontra pronta e organizada. A história é um método ao qual não corresponde um objeto específico; é uma disciplina sem um objeto particular que lhe seja atribuído com exclusividade. Em outras palavras, está a cada momento constituindo e sendo constituída pelo escrever e narrar (White, 1994, p. 55; Rago, Gimenes, 2000, p. 264 - 309).

A história não é pura ficção; mas comporta elementos ficcionais à medida que configura e reconfigura narrativas numa estrutura de enredo familiar aos leitores de uma determinada cultura. É nesse nível ou plano que funciona a imaginação histórica. Daí porque, segundo White, o saber histórico está mais próximo do artefato literário que das ciências "duras" (Benatte; Saad, 2015, p. 458). Historiadores continuam a tratar os seus "fatos" como se fossem dados e se recusam a reconhecer que os fatos são elaborados pelo tipo de pergunta que o próprio historiador faz acerca dos fenômenos que pesquisa. O historiador procura explicar o que aconteceu no passado mediante uma reconstrução dos acontecimentos registrados nos documentos.

Todavia, em Veyne, por mais que não haja uma cientificidade e objetividade na história, isso não impede que os historiadores devam buscar e garantir a verdade na trama que estão escrevendo (Morais, 2018, p. 270). Ambos historiadores pós-modernistas negam a pretensão de cientificidade da história, mas, seguem considerando relevante diferenciar a narrativa produzida por profissionais e por demais pessoas:

> [...] se por um lado exista um flerte de ambos com a negação da pretensão à cientificidade do conhecimento histórico ─ no caso de Veyne passa do flerte para a afirmação ─, por outro, ambos nos alertam sobre a necessária problematização da relação da narrativa produzida pelos historiadores e as demais narrativas existentes. (Morais, 2018, p. 282).

Para Hayden White, o mais importante é verificar e afirmar o significado de determinado evento do que propriamente o estabelecimento como uma suposta verdade sobre tais acontecimentos (Avelar; Bentivoglio, 2016, p. 81). Ele não questiona a veracidade do evento

como tal, mas aponta o caráter fictício do relato escrito (Pinsky; Pinsky, 2021, p. 40). Para o autor pós-modernista, o passado é uma confusão de fatos, e, mesmo com a rigorosidade dos métodos e técnicas históricas modernas, somos incapazes de escrever a história em sua totalidade (Rago; Gimenes, 2000, p. 264). Os fatos, mais do que descobertos, são elaborados pelos tipos de perguntas que o pesquisador faz acerca dos fenômenos.

Seguindo o pensamento de Hayden White, a historicização dos eventos é algo complicado e controverso, tendo em vista que os fatos e os contextos não podem ser determinados de maneira simples: "[...] qualquer tentativa de se chegar a um relato objetivo sobre o acontecimento deve lidar com a situação de que o número de seus detalhes identificáveis é potencialmente infinito, assim como o contexto de qualquer um desses eventos é igualmente ilimitado." (Avelar; Bentivoglio, 2016, p. 75), desta forma, não seria possível definir a historicização dos eventos porque não poderíamos chegar a uma conclusão absoluta, não sendo possível alcançar propriamente todas as possíveis fontes de determinado acontecimento. Nesse sentido, escrever sobre o passado seria, propriamente, escrever sobre as dificuldades de o representar.

Um historiador que se ocupa com um certo tema, em um tempo e espaço específico, e se depara com uma massa de dados e informações, precisa transformar o caos em um objeto ordenado. White sugere que esse movimento de tornar familiar o não-familiar é uma ação da consciência humana. Mas a consciência não efetua essa transformação de qualquer maneira. Ela o faz enquadrando a massa de informações caóticas em um arquétipo, em um modo ou modelo de organização linguística que torna o desconhecido ou incompreensível matéria compreensível e conhecida (White, 1994, p. 102).

Voltando à Koselleck, este afirma que todo evento investigado e representado historicamente será uma ficção do factual, mas a realidade propriamente dita (o fato) já não pode mais ser apreendida. (Koselleck, 2006, p. 141). Aproximando-se de Certeau, afirma ser a história uma prática científica, mas cuja modalidades dependem das variações de seus procedimentos técnicos:

> Aquilo que faz da história, história, não poderá jamais ser deduzido a partir das fontes. Para que estas finalmente falem, faz-se necessária uma teoria da história possível. Assim, partidarismo e objetividade delimitam-se de uma nova maneira no âmbito da tensão entre a construção do pensamento teórico sobre história e a crítica de fontes. Uma é completamente inútil sem a outra (Koselleck, 2006, p. 188).

Desta forma, para que haja uma teoria da história possível, é necessário levar em consideração a sua relação com a história conceitual. Elas estão juntas, pois, para compreender a realidade e

a história, necessariamente precisamos utilizar conceitos para definir aquilo que se observa (Avelar; Bentivoglio, 2016, p. 135). Para Koselleck, o conceito é peça chave, é fato e indicador. O historiador precisa utilizar conceitos históricos que, ao mesmo tempo que apresentam os eventos passados, também devem ser entendidos hoje, pelo próprio historiador e por seus leitores. Nenhum evento pode ser relatado, nenhuma estrutura representada, nenhum processo descrito sem que sejam empregados conceitos históricos que permitam compreender e conceitualizar o passado. Desta forma, se torna possível escrever e estudar história (Koselleck, 2006, p. 142).

O debate sobre a cientificidade da história apresenta as limitações de uma abordagem puramente científica, e também as potencialidades narrativas do trabalho historiográfico. Da mesma forma, a discussão apresenta que a história dispõe de uma objetividade e cientificidade próprias, não se tratando de um discurso puramente narrativo. A história é, simultaneamente, uma prática de rigor metodológico e uma arte narrativa.

A pós-modernidade traz um novo panorama para a história e historiografia acadêmica. Ela tensiona pressupostos tradicionais sobre objetividade, verdade e neutralidade no fazer histórico. A história agora é científica dentro dos próprios limites da sua construção e divulgação; ela é narrativa, é constituída não apenas de aspectos teóricos, metodológicos e de fontes de pesquisa, mas também da interpretação e da ótica definida pelo historiador. A ACD, assim como o movimento pós-modernista, é proveniente da virada linguística dos anos 1970, e reflete sobre os aspectos da ótica do discurso, analisando de que forma este discurso é pensado, trabalhado e conduzido através da ideologia hegemônica. Ambas colocam em evidência o papel da linguagem na constituição do conhecimento e a impossibilidade de neutralidade discursiva. Enquanto a ACD se ocupa de compreender como os discursos são produzidos, organizados e reproduzidos a partir de estruturas de poder e ideologias hegemônicas, a corrente pós-modernista busca salientar que os historiadores não estão isentos de ideologia nos seus trabalhos, por mais distantes que se coloquem do seu objeto. Ambos buscam apresentar que há, sim, aspectos ideológicos no discurso, seja de um texto acadêmico, seja de uma postagem publicada por um internauta nas redes sociais. Falar em uma história "verdadeira" ou "neutra", então, significa ignorar a dimensão política da narrativa histórica e a natureza ideológica que permeia qualquer enunciação.

Veyne se refere à história como "conhecimento mutilado" justamente porque não há como se chegar à uma história completa sobre qualquer evento. Independente do objeto pesquisado, não será possível alcançar a sua amplitude total. A narrativa aqui é criada através da perspectiva do historiador, ainda que este disponha de uma infinidade de fontes, metodologia

e teorias historiográficas. Toda narrativa histórica será, então, inevitavelmente, uma construção parcial, atravessada pela seleção e pela interpretação do historiador. Assim, a história não é um espelho da realidade, mas uma representação construída a partir de possibilidades, contextos e perspectivas. É neste ponto que a Análise Crítica do Discurso estabelece um diálogo produtivo com a historiografia contemporânea: ambos reconhecem que o discurso — seja ele histórico, político ou social — carrega marcas ideológicas. A ACD propõe uma metodologia para investigar como essas narrativas se articulam nos mais diversos discursos, evidenciando suas camadas implícitas, seus sentidos ideológicos que sustentam a hegemonia dominante.

A aproximação da ACD com o pensamento de Hayden White também é perceptível. A história, ainda que tenha seu caráter científico, continua sendo uma narrativa desenvolvida através de pesquisa e metodologia. Ela continua sendo elaborada por seres humanos, por historiadores que, por mais que adotem métodos rigorosos, não são isentos de valores ou escolhas narrativas, ainda que tomem muito cuidado para que seu texto seja uma pesquisa rigorosa. A escrita da história, portanto, permanece como uma construção humana, permeada por decisões retóricas e por contextos sociais diversos.

Mesmo que o historiador se esforce para manter um distanciamento em relação ao objeto investigado, a neutralidade absoluta permanece inatingível. Reconhecer esse limite, longe de fragilizar a escrita da história, torna o processo mais consciente. A análise e escrita do historiador será, então, inevitavelmente, marcada por sua perspectiva, seja ela alinhada às formas de pensamento hegemônicas ou contrárias. Esse reconhecimento é uma das principais contribuições tanto da ACD quanto do pensamento pós-moderno: ambos evidenciam que todo discurso é uma construção; no caso da Análise Crítica do Discurso, o discurso é marcado por relações de poder, pautado em uma estrutura sócio-política econômica hegemônica que se mantém através da ideologia dominante. No caso da corrente pós-modernista, a narrativa está sempre presente, e, portanto, o conteúdo historiográfico nunca é neutro.

Como observado também nas páginas anteriores, não é porque o texto é ausente de neutralidade que ele não é uma ciência. Caso este fosse o caso, não teríamos qualquer tipo de ciências humanas. Se a exigência de neutralidade absoluta fosse um critério para definir ciência, campos como a história, a sociologia, a pedagogia ou a comunicação simplesmente não existiriam enquanto disciplinas científicas. O que diferencia uma pesquisa acadêmica da opinião comum é, justamente, o caráter científico: o rigor metodológico, o embasamento teórico e o compromisso com a investigação sistemática. O pesquisador não apenas emite juízos ou interpretações: ele constrói conhecimento por meio de métodos, fontes, conceitos,

diálogo com a tradição científica da área. Não é simplesmente discursar algo, é escrever com embasamento. Reconhecer que essa produção é atravessada por ideologias, experiências pessoais e trajetórias sociais não a desqualifica, ao contrário, torna o pesquisador mais consciente dos limites e potências de sua escrita. É entender, que não será possível se despir totalmente das suas ideologias, da sua trajetória, de tudo que construiu e como foi construído socialmente até o momento da sua pesquisa.

Entretanto, enquanto dentro dos muros universitários discutimos a narrativa na historiografia, sendo desenvolvidas teorias que estudam esses processos, do lado de fora é exigido cada vez mais uma suposta neutralidade do historiador, sendo buscada uma "verdade histórica" inatingível. Nesse sentido, para se investigar a história neste novo cenário hiperconectado, marcado por exigências de uma suposta neutralidade, pela crescente demanda por uma suposta "história verdadeira", e ataques diretos à educação e aos educadores, torna-se imprescindível adotar uma perspectiva transdisciplinar, e é neste ponto que a Análise Crítica do Discurso se apresenta. Analisar somente através da lente da história e historiografia questões do tempo presente, principalmente quando falamos de mídias digitais, torna-se insuficiente. Aqui, não se entende a história e historiografia apenas como discurso, sem qualquer nível de realidade historiográfica. Todavia, reconhece-se a linguagem como fator essencial para a discussão. A ACD, nesse contexto, contribui para ampliar a compreensão sobre como os discursos sobre a história e historiografia são produzidos, mobilizados e disputados em arenas públicas atualmente, revelando as estratégias ideológicas e a defesa da hegemonia pela extrema-direita.

2.1. História do tempo presente e a ACD

A história do tempo presente (HTP), ainda que seus equivalentes sejam registrados desde a antiguidade (Varella et al, 2012, p. 58), no século XIX foi rejeitada pelo cientificismo. Com a posição de Leopold von Ranke totalmente contrária à história do tempo presente no final da sua vida, fortificou-se uma ideia de afastamento dos acontecimentos históricos para que o historiador consiga realizar uma história "verdadeira". Desta forma, o distanciamento seria necessário para que se pudesse ser imparcial e neutro (Fico, 2012, p. 46).

Uma das marcas centrais - se não a central - da história do tempo presente, está na questão da temporalidade. O historiador vivência o mesmo momento que o seu objeto, estando pesquisando e inserido em um tempo que "não terminou". O historiador envolvido na pesquisa do tempo presente se torna um "suspeito", como se, por estar investigando a história

do seu próprio tempo, logo, não seria possível se afastar do objeto investigado:

> O historiador presente aos acontecimentos, outrora o fiador da narrativa verdadeira, tornou-se suspeito de envolvimento, de tendenciosidade. Desde então, assumiu preponderância heurística o documento escrito, sobretudo o oficial, especialmente aquele nobilitado pela pátina do tempo. Esse é um aspecto mais conhecido: após o predomínio quase fetichista do documento desse tipo no final do século XIX e início do século XX, algumas correntes, como a Escola dos Annales, contribuíram para a ampliação do rol de fontes utilizadas pelo historiador. (Fico, 2012, p. 47).

Esta noção de afastamento do historiador do objeto de estudo parte do princípio, já apresentado nas páginas anteriores desta dissertação, de que o conhecimento historiográfico deve ser neutro e científico. Este é um mito já desmistificado em boa parte da academia, tendo em vista que, principalmente após a virada linguística, a "crise da história" e figuras pós-modernas como Hayden White e Paul Veyne, estabeleceu-se academicamente que a produção do conhecimento histórico e historiográfico, inevitavelmente, perpassa pela perspectiva adotada pelo historiador, ou seja, por mais neutro que o historiador se proponha, ele escolhe e desenvolve a sua pesquisa através de uma ótica previamente selecionada. Essa ótica é definida pela teoria, metodologia e objeto de estudo definidos pelo historiador. Nesse sentido, compartilho da mesma perspectiva que Jean Mac Cole Tavares Santos (2009) sobre a construção do material historiográfico:

> O entendimento aqui é que nenhuma construção histórica, seja ela desse século ou dos séculos passados, está imune aos preconceitos e desvios dos historiadores. Isto é, nada garante de antemão, que trabalhar com uma pesquisa de duzentos ou trezentos anos atrás, afasta o historiador dos preconceitos de seu tempo. É verdade que o historiador do presente leva consigo toda a carga que acumulou de sua época para a discussão com as fontes. É verdade também que a história construída não está imune de sua personalidade, ideologia ou interesses diversos. Mas de alguma forma, o historiador do passado distante também não está imune a tais desvios. O resultado da pesquisa só tem uma cara: a do historiador, seja ele do presente ou clássico. (p. 10 - 11).

Desta forma, esse cientificismo exigido e tão crítico à história do tempo presente, não cabe nem mesmo para historiadores que estudam um passado já consolidado na historiografia - como a antiguidade ou o período medieval. Na perspectiva crítica à HTP, caso não estivéssemos inseridos no mesmo tempo do nosso objeto de estudo, seríamos capazes de acessar, com transparência, a história real, com total imparcialidade (Varella et al, 2012, p. 80). As testemunhas vivas seriam um embuste, e o historiador não conseguiria interpretar o passado enquanto pessoas que vivenciaram o acontecimento, estivessem presentes na realidade:

> Se acreditava que a competência do historiador se devia ao fato de que somente ele podia interpretar os traços materiais do passado, seu trabalho não podia começar verdadeiramente senão quando não mais existissem testemunhos vivos dos mundos estudados (Ferreira, 2002, p. 315).

A historiografia como um todo parte da perspectiva do historiador no tempo em que ele está inserido. O historiador é moldado pelo seu próprio tempo e pelas fontes que tem disponível. Isso não quer dizer, todavia, que toda história é uma história do tempo presente por ser formulada no próprio tempo do historiador, mas sim "significa mais afirmar que toda história é pensada a partir do tempo do historiador que vai buscar no passado (mesmo o próximo) as interlocuções para a compreensão da realidade." (Santos, 2009, p. 11). A HTP, ainda que com suas complicações, também surge desse mesmo princípio.

Outra questão importante trazida como crítica à história do tempo presente é o fato do historiador não saber o futuro do objeto que está estudando. O que vai acontecer após aquele fato que está sendo investigado? Não há como mensurar os efeitos dos acontecimentos, pois o futuro permanece indeterminado, nesse sentido: "O historiador deve, desse modo, renunciar a uma postura de domínio que era muitas vezes a sua e que o permitia acreditar que ele podia definitivamente "fechar" os registros históricos." (Dosse, 2012, p. 11). Com a legitimação da HTP, o historiador se torna mais vulnerável, sendo necessário reconhecer o local de enunciação do historiador, renunciando um local de privilégio de escrita da história e precisando dialogar com outras disciplinas, como os jornalistas, psicanalistas, críticos literários, cientistas políticos, dentre outros. A HTP é provocadora, ela atinge pontos sensíveis na academia: "A história do tempo presente provoca, de modo particular, a história como conhecimento em construção." (Varella, et al, 2012, p. 130), ela separa a relação história e passado, desfaz a ideia de que os objetos já não existam mais na materialidade para que possam ser estudados.

O século XX tem papel fundamental na guinada da história do tempo presente. As mudanças intensas, complexas e, principalmente, rápidas que aconteceram ao longo deste século ocasionaram a necessidade de estudar as transformações correntes, principalmente após a II Guerra Mundial, surgindo expressões para se referir ao tempo presente (histoire du temps présent, contemporary history e Zeitgeschichte):

> Naquele momento, não só essas expressões eram novas, como anunciavam que os historiadores pretendiam explorar as rupturas e as transições recentes da história, mais do que havia sido feito até então. Na verdade, a história do século XX já se mostrava cheia de turbulências e indicava que profundas mudanças estavam por ocorrer. Toda essa intensificação dos ritmos da

> história nas últimas décadas, trazida pelas grandes guerras e pela eclosão da Revolução Soviética, estimulou o desenvolvimento do estudo do tempo presente. (Varella, et al, 2012, p. 88).

Na Europa, principalmente na Alemanha e na França, surge a necessidade de estudar os últimos acontecimentos "[...] nos anos 1970 na França, proliferaram estudos sobre os anos 1930 e 1940, momento de fortalecimento, de um lado, de uma história política renovada, encampada pelo grupo de René Remond, e, de outro, de institucionalização da história do tempo presente, especialmente com a criação do Instituto do Tempo Presente (IHTP)" (Iegelski; Müller, 2022, p. 13 - 14). Ao longo da mesma década de 1970, as duas vertentes francesas chegam ao Brasil, ao lado da história pública e oral. Nos próximos anos, até o início dos anos 2000, a história do tempo presente passou por uma luta por sua existência; isso muda durante o processo de redemocratização brasileira, onde se iniciaram produções historiográficas para os estudos sobre a ditadura militar, um passado presente na história do Brasil.

Desde então, historiadores vinculados à HTP, partindo da compreensão de que é necessário investigar as causalidades de nosso próprio tempo, têm buscado consolidá-la como uma periodização legítima. Esse esforço visa afastar críticas que a reduzem ao "jornalismo", argumento sustentado por parcela de historiadores que exigem recuo temporal e a necessidade de arquivos consolidados para a pesquisa histórica. O mundo globalizado e as transformações frenéticas experienciadas a partir do último século em diante, com um avanço tecnológico feroz, demandaram da história e historiografia uma análise dessas transformações e os seus impactos atuais, inclusive para a própria disciplina.

O tempo presente não constitui uma periodização rigidamente delimitada. De modo geral, costuma ser situado do pós II Guerra Mundial até os dias atuais (Varella, et al, 2012, p. 133), abrangendo o estudo de diferentes temas e problemáticas inseridas nesse período. A peculiaridade da história do tempo presente está, nesse sentido, principalmente na simultaneidade dos acontecimentos e hiperprodução de fontes e informações (Júnior, 2021, p. 20). A abundância de fontes, por mais que, por um lado, seja positiva para o historiador - este que não precisará se preocupar em encontrar material para a sua pesquisa - por outro, desenvolve uma necessidade inexistente anteriormente: a de filtrar o que será utilizado na pesquisa, com qual sentido será utilizado e porquê.

Além desse filtro, atuando com a HTP, o historiador, necessariamente, precisa assumir a sua subjetividade, conhecer o lugar de onde fala e com qual propósito. Esse reconhecimento do lugar do historiador na pesquisa acompanha veementemente a virada historiográfica, sendo

fundamental para o historiador do tempo presente. Conforme François Dosse:

> Entre as realizações da História do tempo presente, devemos mencionar em primeiro lugar que os historiadores que trabalham com o presente têm a necessidade, para realizar com maior êxito suas pesquisas, de trabalhar com os cientistas políticos, jornalistas, sociólogos, geógrafos, psicanalistas, antropólogos e críticos literários. Isso resulta em uma abertura da prática histórica sobre outras práticas, que permite novos esclarecimentos graças a esses intercâmbios frutuosos entre diferentes disciplinas. Além disso, os historiadores do tempo presente são confrontados, mais do que outros, com a necessidade de uma prática consciente de si própria, o que impede qualquer ingenuidade frente à operação historiográfica que sabemos ser complexa. O historiador é necessariamente levado a pensar por si próprio. (Dosse, 2021, p. 14 - 15).

Nesta dissertação, os dois pontos destacados por François Dosse são articulados em diálogo com a Análise Crítica do Discurso. Assim como a ACD, a história do tempo presente pressupõe que a pesquisa ultrapasse os limites tradicionais da história e da historiografia, estabelecendo relações inter e transdisciplinares com outros campos do saber. Além disso, implica reconhecer que estas práticas de pesquisa são, necessariamente, conscientes. Nesse sentido, seria, no mínimo, questionável que um pesquisador utilizasse os referenciais da HTP e da ACD sem explicitar sua posição político-ideológica, já que ambas as abordagens demandam um olhar crítico sobre o próprio fazer científico.

Neste trabalho, como será exposto e defendido nas próximas páginas, a extrema-direita ocupa um papel central nos desafios atuais enfrentados pelo ensino de história nas escolas brasileiras. Principalmente após a eleição do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, um intenso movimento de disputa pela narrativa histórica, questionando a história e historiografia produzida academicamente, fortaleceu-se. O crescimento de discursos negacionistas e revisionistas, frequentemente veiculados por meio das redes digitais, evidencia uma estratégia de deslegitimação da produção de conhecimento histórico e do próprio papel do professor de história e historiador.

Essa ofensiva interfere diretamente na sala de aula, impactando a forma como o passado é interpretado, ensinado e apropriado pelos estudantes, além de impactar na vida profissional dos docentes. Ao propor uma análise que articula a história do tempo presente, a Análise Crítica do Discurso e o ensino de história, esta dissertação busca compreender porquê e como esses discursos são construídos, difundidos e legitimados, bem como refletir sobre suas implicações para a autonomia docente, para o desenvolvimento crítico dos discentes e para a manutenção de uma ordem político-ideológica.

2.2. A ACD como método de análise para compreender os projetos

Os ataques da extrema direita contra os professores de história e os conteúdos historiográficos devidamente constituídos e estabelecidos, propondo uma história alternativa - ou, como afirmam, a "verdadeira história"[7] - apresenta riscos para a história, a historiografia e os seus estudiosos. Nesse contexto, a disputa acirrada no campo da memória e da narrativa se revela também como um conflito ideológico; a história surge como meio para justificar ações e validar vertentes, defendendo concepções sociopolíticas. A ACD, portanto, apresenta-se como uma excelente ferramenta para revelar e explicitar as concepções e os mecanismos discursivos empregados na construção desses discursos.

Quando realizada a conexão entre a ACD e a educação, é possível compreender como determinadas narrativas negacionistas e revisionistas ideológicas se articulam com discursos sobre a função da escola. Fairclough, por exemplo, correlaciona o discurso propagado da educação como mercadoria: "Um aspecto generalizado do discurso educacional contemporâneo é a lexicalização de cursos ou programas de estudo como mercadorias ou produtos que devem ser comercializados aos clientes." (Fairclough, 2001, p. 255). O que já era uma realidade em 2001, em 2025 está intensificado. A tentativa do Novo Ensino Médio (NEM) - revertida pelo atual governo - exemplifica esse processo: ao flexibilizar conteúdos e tornar o ensino menos central, a educação deixa de ser necessária, passa a ser opcional e a formulação de uma massa de trabalhadores funcional ao sistema econômico se torna papel primordial da escola. Fairclough chama esse processo de "comodificação":

> A comodificação é o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias. (Fairclough, 2001, p. 255).

No projeto do NEM, o governo de Temer buscou implementar medidas que pretendiam "[...] esvaziar o currículo escolar corroendo os conteúdos obrigatórios dessa etapa de ensino." (Lima; Maciel. 2018, p. 20). Partindo do princípio de que o jovem escolheria o que gostaria de aprender, negava-se, assim, um conjunto de conhecimentos básicos que possibilitam com que este aluno possa competir por uma vaga no ensino superior, principalmente através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que avalia diretamente estes conhecimentos para

[7] Como é o caso da Brasil Paralelo (2024): "A Brasil Paralelo nasceu para resgatar valores importantes para a cultura do nosso país. Abraçamos a missão de retomar o valor da educação que busca a verdade – não relativismos e preferências pessoais." Disponível em: https://www.brasilparalelo.com.br/noticias/projeto-mecenas-brasil-paralelo . Acesso em: 11/08/2025

que o estudante tenha a possibilidade de concorrer a uma vaga de universidade pública. O ensino, nesta etapa, seria opcional; e o caminho a ser seguido pelo estudante de escola pública, seria diretamente o mercado de trabalho.

O discurso educacional, em Fairclough, no ano de 2001, estava fortemente associado ao desenvolvimento de habilidades - conceito este que está ligado diretamente à individualidade, já que habilidades são atributos conquistados individualmente - e também à um padrão normativo, tendo em vista que há habilidades que são institucionalmente definidas como necessárias. Historicamente, tais padrões carregaram marcadores de gênero, como a expectativa de que mulheres soubessem cozinhar ou costurar. Atualmente, porém, o discurso educacional é, majoritariamente, de caráter profissionalizante. Os alunos não estão na escola para aprender o conteúdo previsto (o que, por si só, é objeto de intensos debates); o colégio deixa de ser uma espaço de formação, e passa a ser instrumento de preparação para o mercado de trabalho, com foco na formação de mão de obra. Como observa Fairclough:

> [...] a comodificação do discurso educacional não é apenas uma questão de vocabulário; é também uma questão de gênero de discurso. A educação é apenas um de uma série de domínios cujas ordens de discurso são colonizadas pelo gênero publicitário (Fairclough, 1989a: 208-211), e, como resultado, há uma proliferação de tipos de texto que conjugam aspectos de publicidade com aspectos de outros gêneros de discurso." (Fairclough, 2001, p. 258).

Nesse sentido, a mercantilização da educação não se restringe à adoção de termos e expressões do marketing, mas envolve uma transformação estrutural no próprio modo de comunicar e conceber o ensino. Ao incorporar elementos do gênero publicitário, o discurso educacional passa a enfatizar a atratividade, a competição e a promessa de grandes resultados, distanciando-se de sua função social mais ampla e reforçando sua vinculação a objetivos econômicos e produtivistas.

Assim sendo, o discurso educacional, de forma generalizada, é incorporado pelo gênero publicitário, a educação é uma mercadoria comercializada, servindo única e exclusivamente para a produção de novos trabalhadores, esvaziando seu potencial de emancipação social e intelectual. Para além da educação neste contexto neoliberal, também é necessário observar a educação no cenário de ascensão da extrema-direita, que se apropria do discurso educacional não apenas para reforçar o modelo mercantil, mas também para inserir práticas de negacionismo e revisionismo ideológico, moldando ideologicamente conteúdos e memórias coletivas.

Nesse contexto, é pertinente recuperar a análise gramsciana sobre o papel da educação na

manutenção das estruturas de poder. No sistema capitalista de forma geral e, atualmente, no sistema neoliberal global, não há chances de uma educação que seja, de fato, emancipadora. Como ressalta Oliveira Junior (2020, p. 170):

> Para Gramsci não há possibilidades de uma educação libertadora e emancipadora no sistema capitalista. A educação é mecanismo de conformismo social e tem um projeto intencional de formação para a construção da hegemonia burguesa. A construção do que o autor chamou de Escola Unitária (GRAMSCI, 2007) se estabelece como elemento de resistência ao processo de construção hegemônica na educação por parte do Estado. Ou seja, não existem espontaneidades possíveis na sociedade civil, há um confronto entre uma educação funcional, parcial e dominadora e outra integral e de função emancipadora.

Projetos como o Escola Sem Partido e o Projeto Mecenas configuram-se como instrumentos de aparelhamento ideológico da educação, alinhados à lógica neoliberal e à consolidação de uma ordem social excludente. Ao promoverem a suposta neutralidade e atacarem perspectivas críticas, tais iniciativas visam reforçar o discurso hegemônico e inviabilizar qualquer forma de pensamento contra-hegemônico no espaço escolar brasileiro. Desse modo, contribuem para moldar uma educação funcional aos interesses do poder dominante, esvaziando seu potencial emancipador e reduzindo-a a um mecanismo de reprodução das estruturas de dominação vigentes.

Compreender como esses discursos se estruturam, quais estratégias utilizam e de que maneira se legitimam socialmente exige um método capaz de revelar as relações entre linguagem, poder e ideologia. É nesse ponto que a Análise Crítica do Discurso - aqui nesta dissertação, especificamente, a proposta de Fairclough - se apresenta como ferramenta fundamental, permitindo não apenas identificar o conteúdo e as intenções desses discursos, mas também desvelar os mecanismos discursivos que sustentam e naturalizam tais projetos.

CAPÍTULO III

A DISPUTA PELO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROJETO MECENAS E O ESCOLAS SEM PARTIDO ATRAVÉS DA ÓTICA DA ANÁLISE DE DISCURSO TEXTUALMENTE ORIENTADA (ADTO)

CAPÍTULO III: A disputa pelo ensino de história no Brasil: um estudo de caso sobre o Projeto Mecenas e o Escolas Sem Partido através da ótica da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO)

RESUMO

Este capítulo analisa os impactos das mídias digitais na produção, circulação e disputa de narrativas históricas no tempo presente, apresentando como o ciberespaço se consolidou como um espaço central de difusão de conhecimentos e, simultaneamente, de disseminação de discursos negacionistas e revisionistas ideológicos. Partindo da compreensão de que os estudantes do século XXI estão inseridos em uma cultura digital desde a infância, o texto discute as transformações ocorridas na relação entre ensino, historiografia e tecnologias digitais, evidenciando que a internet ultrapassou a condição de ferramenta de pesquisa para se tornar um campo estratégico de disputas. Nesse contexto, analisa-se a atuação da empresa Brasil Paralelo com o Projeto Mecenas e do movimento Escola Sem Partido, compreendidos como iniciativas alinhadas à racionalidade neoliberal e ultraconservadora, que buscam influenciar o ensino de História por meio da deslegitimação do trabalho docente, da defesa de uma suposta neutralidade ideológica e da ativação de pânicos morais relacionados à família, gênero e moralidade. O capítulo demonstra que tais projetos atuam discursivamente, reforçando valores meritocráticos, individualistas e conservadores, ao mesmo tempo em que promovem uma suposta história voltada à sustentação de interesses hegemônicos. Além disso, apresenta a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa, baseada na Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough, especialmente na Análise de Discurso Textualmente Orientada e em seu modelo tridimensional, articulando texto, prática discursiva e prática social. Por fim, o capítulo sistematiza as categorias analíticas que orientarão a investigação das fontes, evidenciando como os discursos do Projeto Mecenas e do Escola Sem Partido produzem sentidos e disputam hegemonias no campo educacional e historiográfico brasileiro contemporâneo através de suas próprias perspectivas ideológicas.

Palavras-chave: ensino de história; Análise Crítica do Discurso; Brasil Paralelo; Escola Sem Partido.

O advento das mídias sociais no final do século XX e início do século XXI originou uma nova realidade, com funcionalidades jamais vistas anteriormente na história. A amplitude imensurável do ciberespaço, que está presente desde conversas cotidianas até as contas dos bancos, tornou inviável a sua desconexão com o ambiente escolar. Compreendendo que o aluno não é uma tábula rasa, tampouco desprovido de opiniões, é possível perceber que ele chega à sala de aula com uma bagagem, carregando conceitos, pensamentos, ideais, preconceitos e referências construídas fora da escola. Os atuais estudantes da educação básica nasceram em um ambiente digital, integrando a tecnologia ao seu cotidiano de forma natural e consumindo, de modo constante, os conteúdos disponibilizados na internet.

Nesse cenário, a relação entre professor e aluno sofreu uma mudança intensa. Os professores foram obrigados a compreender e adaptar a sua função frente à força das mídias. Com as redes sociais, o estudante se torna protagonista no seu processo de ensino-aprendizado, ele molda e é moldado pelo ciberespaço (Peixoto; Oliveira, 2021, p. 87). As tecnologias digitais, então, estão moldando a forma como os estudantes aprendem nas mais diversas disciplinas (Kelly, 2013, p. 03), e com a história e historiografia, não é diferente.

As tecnologias digitais alteram o que conhecemos como a pesquisa historiográfica, trazem novos desafios, novas questões a serem exploradas (Lucchesi et al, 2020. p. 165); elas provocam a historiografia e o historiador do tempo presente, este que precisa constantemente se atualizar nesse novo universo:

> Os historiadores têm utilizado tantas ferramentas digitais em tão variadas etapas do processo de pesquisa, análise, escrita, assim como na elaboração de cursos, aulas, palestras, workshops, que talvez a pergunta correta a fazer seja qual história hoje não é digital. Por isso mesmo, acreditamos na necessidade de um "upgrade" teórico-metodológico entre os historiadores, tanto na pesquisa quanto na formação de novos pesquisadores e professores de história, que enfrentarão as salas de aula repletas de estudantes imersos no "mundo virtual" (BRASIL; NASCIMENTO, 2020, p. 216)

A internet, desta forma, se tornou um local de trabalho para o historiador do século XXI; muito além de uma ferramenta que otimiza o tempo e facilita a pesquisa e diversos outros aspectos do fazer historiográfico, as mídias digitais se transformaram em um espaço que necessita de um aprofundamento de pesquisa histórica, sendo esta realizada em seu próprio meio, e pesquisada devido a sua urgência "no aprofundamento de suas bases metodológicas e teóricas." (Castro, 2020, p. 259).

Todavia, se, por um lado, temos uma expansão da divulgação do conhecimento histórico produzido academicamente, também temos o nascimento de uma pseudo-história negacionista e revisionista ideológica. Esta suposta historiografia produzida e disseminada nas mídias é

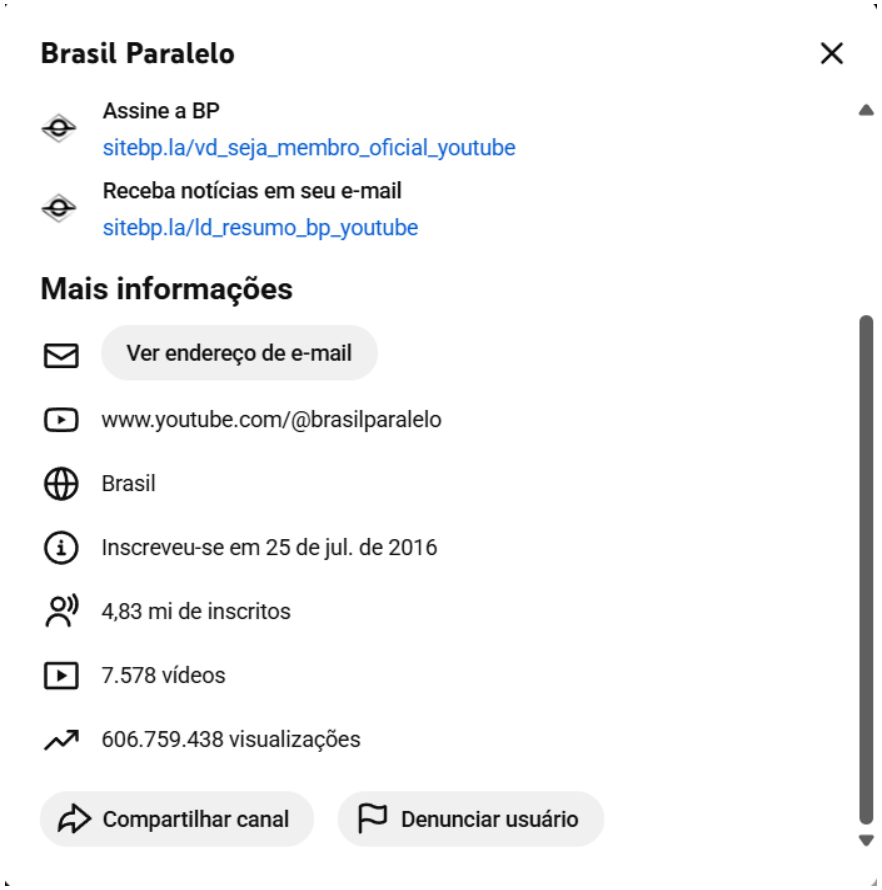
utilizada como narrativa da extrema direita para justificar as suas iniciativas - sejam elas quais forem, desde que afaste os seus ideais de estudos históricos já consolidados[8]. A internet se torna um meio simplificado e acessível de divulgar e produzir narrativas históricas, transpondo os muros da universidade e adentrando diretamente na casa dos jovens estudantes.

O estudo da história, entretanto, exige método, pesquisa, análise e investigação rigorosa. Assim como qualquer ciência, é dotada de procedimentos e técnicas que garantem sua credibilidade. Isso não significa que apenas doutores possam escrevê-la, mas sim que é indispensável a aplicação de fundamentos sólidos, questionamentos e pensamento crítico. Quando a história é produzida sem esse rigor, abre-se espaço para narrativas baseadas em achismos ou ideologias. É justamente nesse ponto que a Brasil Paralelo encontra terreno fértil: ao se utilizar das redes sociais para difundir interpretações históricas simplificadas, moralizantes e politicamente orientadas, constroem discursos que aparentam neutralidade, mas que, na prática, disputam sentidos e memórias, influenciando diretamente a percepção dos alunos sobre o passado e sobre o papel da escola.

Dessa forma, torna-se inegável que as instituições tradicionais de ensino, como escolas e universidades, não têm mais exclusividade na produção e divulgação de conhecimento. Na atualidade globalizada, e repleta das mais diversas tecnologias, multiplicam-se as formas de ensinar e aprender, dentro ou fora de espaços físicos. Entretanto, a ausência de objetividade, de compromisso com a ciência e de rigor metodológico compromete a qualidade do conteúdo produzido e difundido nas plataformas digitais. Entre os ambientes virtuais mais relevantes para a transmissão de informações, destaca-se o YouTube, espaço no qual usuários podem publicar e consumir conteúdos das mais diversas temáticas, sendo esta uma plataforma amplamente utilizada pela empresa Brasil Paralelo (BP) para as suas produções, que acumula, atualmente, mais de seiscentos milhões de visualizações e mais de quatro milhões de inscritos:

Figura 2: Brasil Paralelo no YouTube

[8] Este é o caso, por exemplo, do nazismo. A extrema direita renega o nazismo porque conhece as implicações de estar correlacionada com uma das maiores tragédias da história. Nesse sentido, a todo custo tentam implementar a ideia distorcida que o nazismo é de esquerda. Seu principal argumento é o nome: Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães. Disponível em: https://www.brasilparalelo.com.br/artigos/principais-caracteristicas-do-nazismo. Acesso em: 09/08/2025.



Fonte: YouTube, janeiro de 2025

A BP, nesse cenário, ainda que produza um conteúdo pseudo-histórico sob uma perspectiva negacionista e revisionista ideológica, não nega a autoridade do historiador. Embora haja essa disputa no campo historiográfico, e uma descredibilização do historiador e da historiografia acadêmica, a conclusão alcançada é a de que a autoridade do historiógrafo não desaparece (Carvalho, 2018, p. 173). Ao contrário, muitas vezes ela é até mesmo exigida. Não é por motivos puramente éticos, ou por um cuidado com a pesquisa e ensino, que, por exemplo, os documentários da Brasil Paralelo buscam e fazem questão de afirmar a presença de historiadores em suas produções. Não apenas essa empresa, mas outros canais que tem como pretensão apresentar um conteúdo historiográfico, fazem questão de apresentar a veracidade das suas produções através da afirmação de que há profissionais por trás daquele script. A presença do historiador pode e será requisitada pois, é através de uma figura de autoridade, que a narrativa é corroborada: "[...] o historiador pode ser consultado [...] quer seja como referência intelectual para fomentar discussões relevantes quer seja como argumento de autoridade para os propósitos da produção." (Borges; Ogassawara, 2019, p. 43).

O negacionismo científico está ligado diretamente a interesses hegemônicos. Sua formulação e disseminação não ocorrem de forma aleatória, mas a partir de grupos socialmente situados

— setores que detêm capital político, econômico ou cultural — e que se beneficiam da manutenção do poder. Nesse contexto, as narrativas históricas se tornam um instrumento de legitimação de perspectivas preconceituosas, reacionárias e conservadoras, funcionando como discurso para a preservação de privilégios e a exclusão de narrativas dissidentes (Malerba, 2014, p. 38).

No campo da história, o negacionismo apresenta características específicas quando comparado a outras áreas científicas. Enquanto em outros campos o negacionismo tende a refutar evidências consolidadas com base em teorias conspiratórias[9], na história ele se manifesta, sobretudo, na formulação de novas concepções sobre o passado e o presente, moldadas para adequar-se a determinadas agendas ideológicas. Essa reescrita intencional da narrativa histórica, o que pode ser chamado de uma "deformação historiográfica" (Barros, 2022, p. 78) busca não apenas "revelar" supostas verdades ocultas, mas distorcer acontecimentos para influenciar a compreensão do presente e, consequentemente, enfraquecer causas sociais e propostas de transformação.

A análise do papel das mídias digitais no ensino e na historiografia contemporânea evidencia que o ciberespaço se consolidou como um campo central de disputa de narrativas históricas. Se, por um lado, ele amplia o alcance e a democratização do conhecimento, por outro, abre brechas para a circulação de interpretações distorcidas e falsas que se articulam a projetos políticos específicos. É nesse ponto que se torna fundamental compreender como tais narrativas se inserem no contexto educacional brasileiro, especialmente quando associadas a movimentos e iniciativas que, sob o discurso da neutralidade e da moralização, buscam manipular o ensino de História em consonância com valores neoliberais e conservadores, como é o caso do Projeto Mecenas e do movimento Escolas sem Partido.

3.1 Ensino de História no Brasil: o Projeto Mecenas e o Escolas Sem Partido

A partir do século XIX, o ensino e estudo de história tem marcado presença nos currículos escolares, desde o nível mais básico, até os preparatórios para os vestibulares brasileiros. A história faz parte do grupo de disciplinas compreendidas como saberes fundamentais no processo de construção do indivíduo. Ao longo dos anos, o ensino de história passou por mudanças significativas, tanto quanto ao conteúdo, método e até mesmo a própria finalidade da história nos currículos escolares (Bittencourt, 2008, p. 33).

[9] Como, por exemplo, a ampla movimentação nas redes por uma defesa à terra plana e a negação do aquecimento global.

As disciplinas escolares, em um cenário amplo, fazem parte de um sistema educacional abrangente. Ainda que este sistema seja reformulado continuamente, ele segue se mantendo como constituidor de saberes, neste caso, do conhecimento escolar (Bittencourt, 2008, p. 34). Desta forma, é necessário identificar qual conhecimento sobre a história a escola produz e, com o advento de programas como o ESP (Escola Sem Partido) e o Projeto Mecenas, qual conhecimento está sendo almejado, e para qual finalidade.

O sistema educacional brasileiro, logicamente, não está alheio à realidade sócio-política, muitíssimo menos da nova economia globalizante. Nesse sentido, nos anos 90, juntamente com o avanço do neoliberalismo ao redor do globo, surgiu também a necessidade de reformulação curricular para nutrir, sustentar e perpetuar esta nova ordem:

> Uma lógica que cria novas formas de dominação e de exclusão [...] O desenvolvimento depende de articulações com essa 'nova ordem mundial' e de submissões a ela, a qual, entre outros valores, tem instituído nova concepção de Estado e determinado maior fortalecimento das empresas privadas e financeiras. Existe, portanto, a lógica da privatização, do lucro e da tecnologia, lógica essa que submete as políticas e procura impor suas metas a todos os países (Bittencourt, 2008, p. 101).

É nesse cenário, com um novo modelo de exclusão e hegemonia do capitalismo global, no qual o avanço dos países depende da submissão à este novo - ou melhor, repaginado - sistema, que é inaugurado também uma nova forma de domínio: "[...] é instaurada uma forma inédita de "poder mundial", adaptado às características da economia globalizada." (Dardot; Laval, 2016, p. 280).

Uma das características fundamentais do neoliberalismo é justamente delegar funções anteriormente atribuídas ao estado, para empresas privadas - atribuições estas que, muitas das vezes, já eram globalizantes e pertencentes a normas mundiais. A privatização de bens essenciais para a sociedade é central neste sistema. Nessa nova formulação econômica global, onde todas as esferas da vida tornam-se produtos a serem consumidos, a escola deixa de ser uma etapa fundamental para o desenvolvimento da criança/adolescente, e passa a ser um meio de consumo, um produto. O estudante, então, transforma-se em um "consumidor" da educação, na visão ultra neoliberal (Biroli; Santos. 2023, p. 271. Dardot; Laval, 2016, p. 218).

Além destas problemáticas, o neoliberalismo, no seu cerne, incentiva as desigualdades através de uma perspectiva de naturalização da meritocracia e do encorajamento à competição. Nesse sentido, é possível observar, por exemplo, o modelo dos vestibulares, onde o acesso às universidades e, logo, ao ensino superior, é determinado pelo desempenho do candidato na prova, desconsiderando variáveis, como a condição socioeconômica. Esse modelo visa

valorizar o mérito individual, desconsiderando as profundas desigualdades estruturais que impactam diretamente as oportunidades para se alcançar o ensino superior. Medidas sociais como as cotas buscam, justamente, ampliar o espaço universitário para um público mais amplo e diversificado, indo de encontro com as desigualdades criadas por este sistema na educação.

Para além, a lógica neoliberal no sistema educacional também impõe o ensino como uma etapa de preparação para futuros trabalhadores, transformando a educação escolar em um polo de construção de mão de obra com os princípios ideológicos hegemônicos do sistema dominante: "No discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança." (Marrach, 1996, p. 44). Desta forma, além de sustentar uma lógica meritocrática de desigualdades, o neoliberalismo é sustentado através das escolas pela ideologia dominante que perpassa o ensino através da lógica do estudar para trabalhar.

Na razão neoliberal, portanto, é essencial que o aluno esteja inserido nesta lógica de mercado e seja a sua semelhança (Marrach, 1996). Controlar o pensamento crítico do discente torna-se um encargo fundamental do neoliberalismo - afinal, o estudante estaria na escola para se tornar mão de obra e nada mais -, e movimentos como o Escola Sem Partido e o Projeto Mecenas são propostas que visam fortalecer a hegemonia neoliberal e cercear a liberdade do professor em sala de aula.

O projeto ESP, criado em 2004, ganhou visibilidade somente em 2014, após a contestação de Aécio Neves à vitória da Dilma Rousseff nas urnas, e a Operação Lava Jato, iniciada em março do mesmo ano (Biroli; Santos. 2023, p. 248). Em um momento de fragilidade da esquerda brasileira, que conduzia a presidência da República desde 2002, a direita avança no seu projeto de poder e de manutenção da ordem vigente. Através, então, do Projeto de Lei 7.180/2014, apresentado por Erivelton Santana, deputado na época do Partido Social Cristão da Bahia (PSC/BA), buscou-se alterar A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996), incluindo um inciso no artigo que fala sobre os princípios do ensino:

> XIII - respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas. (Santana, 2014).

Já o Projeto de Lei 867/2015, apensado ao PL 7.180/2014 e apresentado por Izalci Lucas Ferreira, deputado na época do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB/DF), define

minuciosamente o Programa Escolas sem Partido. Diferente do PL 7.180/2014, que tem como objetivo alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), adicionando o inciso XIII, o PL 867/2015 explicita de maneira detalhada e clara os fundamentos do programa. O texto descreve deveres e limites atribuídos aos professores, reforça a ideia do estudante como parte vulnerável na relação pedagógica e enfatiza o respeito às convicções familiares como elemento orientador e fundamental do processo educativo.

Ainda que idealizado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, somente uma década depois que o projeto Escolas Sem Partido encontra as condições sociopolíticas ideais para se tornar concreto, para disputar os espaços institucionais (Biroli; Santos. 2023). O projeto se tornou uma das principais bandeiras da extrema direita brasileira, utilizando argumentos de doutrinação ideológica e partidária para atacar professores - principalmente, professores de história, filosofia e sociologia - e extinguir o caráter educacional das escolas, em função de um projeto neoliberal e ultraconservador de ensino:

> O programa Escola sem Partido não só representa os alunos como figuras absolutamente passivas, a proposta apresenta-se como uma política de escolarização que reduziria enormemente o espaço para que os alunos pudessem revelar-se como sujeitos em sala de aula. A função da escolarização reduzir-se-ia à qualificação [...] excluindo a dimensão de subjetivação. (Penna, 2016, p. 55).

Nesse sentido, para conseguir atingir seus objetivos, o ESP propõe: expandir o ensino privado em detrimento do ensino público; censurar pautas, conteúdos e professores; e a diminuição do estado com agendas igualitárias (Biroli; Santos, 2023, p. 282). É neste último aspecto que todo o programa se estrutura e constroi a sua narrativa, e não somente ele, mas também o outro objeto de análise desta dissertação: o Projeto Mecenas da empresa Brasil Paralelo.

O Projeto Mecenas funciona da seguinte forma: membros da produtora financiam bolsas de estudos, custeando assinaturas na plataforma para escolas e instituições filantrópicas: “Atualmente, o plano beneficia pessoas em todos os estados brasileiros. São mais de 23 mil pessoas beneficiadas com o projeto Mecenas, chegando a mais de 300 instituições.” (Brasil Paralelo, 2024). Como pontuado na matéria da Brasil Paralelo que apresenta o projeto: “A Brasil Paralelo nasceu para resgatar valores importantes para a cultura do nosso país. Abraçamos a missão de retomar o valor da educação que busca a verdade – não relativismos e preferências pessoais.” (Brasil Paralelo, 2024). Qual “verdade” é esta? Quais valores? Que “relativismos e preferências pessoais”, eles dizem? Tais questões guiam a leitura e análise páginas a frente.

A Brasil Paralelo é uma empresa privada “[...] de jornalismo, entretenimento e educação”,

como se auto intitulam, que surgiu em Porto Alegre, em 2016, ano do impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, um período de avanço da extrema direita no cenário brasileiro. A plataforma é desenvolvida e se fortalece com o discurso reacionário emergente da época: "Os pensamentos que envolvem o Brasil Paralelo estão diretamente ligados a pensamentos neoliberal, de Estado mínimo, iniciativa individual, meritocracia e livre mercado." (Alcântara; Belmont; Fornazier, 2021, p. 25). Seu crescimento ocorreu principalmente por meio das plataformas digitais, especialmente o YouTube (conforme a figura 2 explicita), espaço no qual consolidou uma ampla audiência através da produção de documentários, séries, entrevistas e conteúdos políticos com forte apelo emocional e linguagem acessível ao grande público. A utilização intensa das redes sociais permitiu que a empresa ampliasse significativamente seu alcance fora dos meios acadêmicos e jornalísticos tradicionais, transformando-se em um dos principais agentes de difusão de narrativas revisionistas e negacionistas no ambiente digital brasileiro.

O impacto da empresa nas mídias digitais brasileiras é expressivo. A plataforma acumula milhões de inscritos em seus canais e centenas de milhões de visualizações em seus conteúdos, alcançando públicos diversos. Sua atuação ultrapassa o entretenimento político e adentra diretamente o campo educacional, sobretudo por meio do Projeto Mecenas. Dessa forma, a Brasil Paralelo amplia sua presença no cotidiano escolar e participa ativamente da disputa por narrativas históricas, buscando influenciar percepções sobre política, sociedade, memória e ensino de História no Brasil contemporâneo.

Nesse sentido, a Brasil Paralelo e, logo, o Projeto Mecenas, buscam avançar com o projeto neoliberal na educação através da deslegitimação dos professores e desenvolvimento de uma pseudo-história negacionista e revisionista ideológica. Como pontua Alcântara et al., a BP busca:

> [...] Brasil Paralelo procura: i) deslegitimar o/a historiador/a e a historiografia, levantando em questão a História Pública, com um desejo em popularizar o conhecimento histórico de forma negacionista, longe de ser revisionista; ii) provocam um conflito entre alunos e professores, quando alegam que os profissionais da educação estão desqualificados, e dessa forma, induzem os estudantes a pensarem que, o que se aprende na escola é falso e que por isso o que é apresentado nos vídeos do canal é a única e verdadeira história. (Alcântara; Belmont; Fornazier, 2021, p. 33)

A Brasil Paralelo e o Escolas Sem Partido compartilham não apenas os aspectos ideológicos e objetivos neoliberais, mas também os métodos de aplicação para a funcionalidade das suas propostas. Enquanto o ESP trabalha no âmbito legislativo, buscando alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, sendo, portanto, uma proposta de dentro para fora, o

Projeto Mecenas proposto pela produtora BP faz o sentido contrário, sendo uma proposta fora do âmbito educacional, que busca adentrar nesta via para realizar suas alterações.

Para que seus objetivos sejam efetivos, ambas propostas se alicerçam na ativação de pânicos morais (Miskolci, 2007). Esta é uma estratégia efetiva da extrema direita, que é muito utilizada pelos projetos. É construída uma narrativa de que a família e os direitos das crianças e adolescentes estão sendo atacados, transformado as agendas igualitárias em inimigas da população:

> O conceito de pânico moral permite lidar com processos sociais marcados pelo temor e pela pressão por mudança social. Este conceito se associa a outros de muitas áreas como desvio, crime, comportamento coletivo, problemas e movimentos sociais, pois permite esclarecer os contornos e as fronteiras morais da sociedade em que ocorrem. Sobretudo, eles demonstram que o grau de dissenso (ou diversidade) que é tolerado socialmente tem limites em constante reavaliação. (Miskolci, 2007, p. 112)

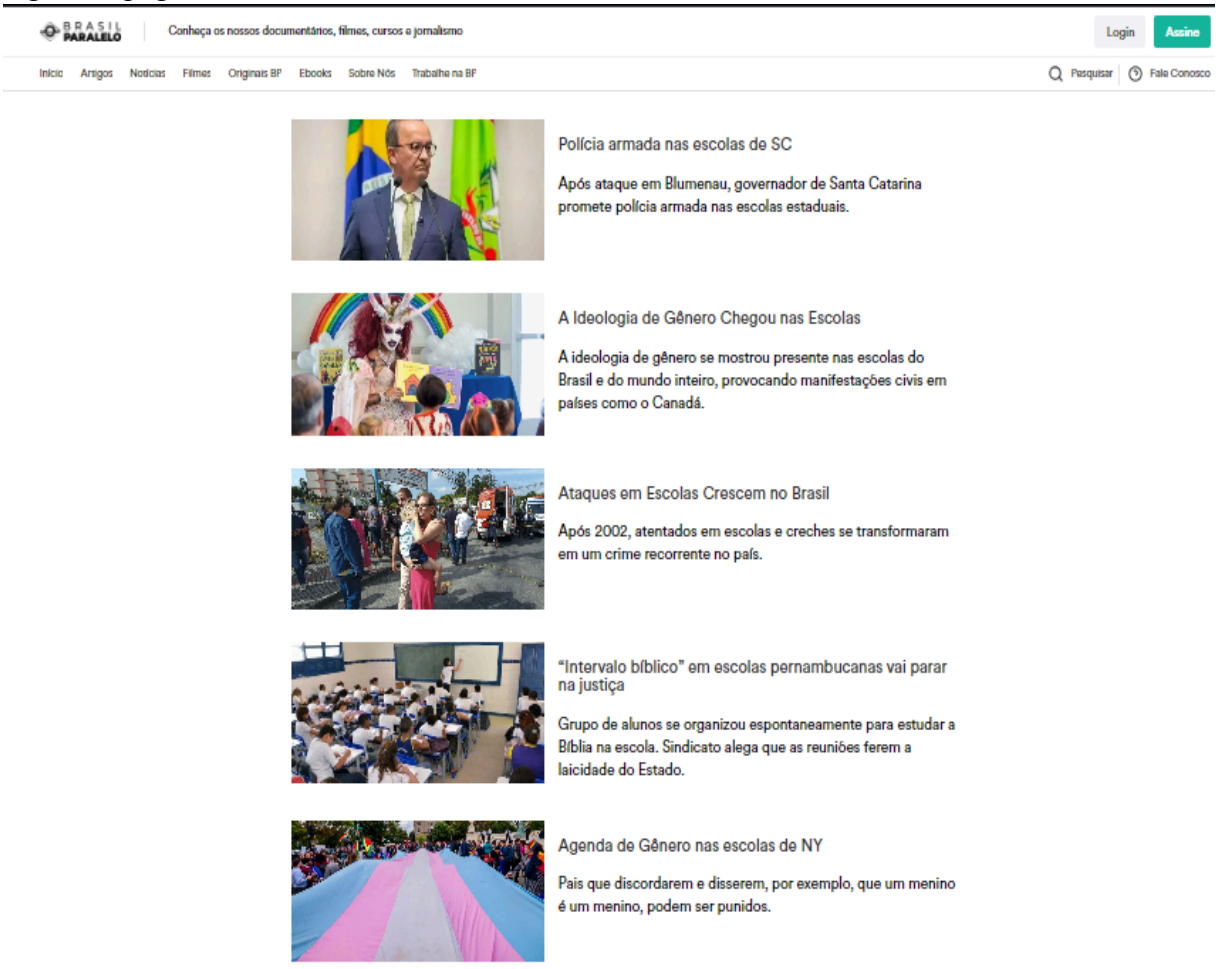
Nesse sentido, a ativação de pânicos morais atinge inseguranças reais dos indivíduos, atingindo os medos relativos à transformações nos padrões de sexualidade e nas relações de gênero já conhecidas socialmente, "[...] nos avanços de moralidades alternativas e nas mudanças sociais que incidem sobre padrões da conjugalidade, da sexualidade e da parentalidade." (Biroli; Santos. 2023, p. 255). O padrão dos discursos desses projetos é que a família precisa ser defendida, que há um ataque às normas padrões já conhecidas e é necessário uma defesa contra supostas ideologias propostas no ambiente escolar através do ensino. Em nenhum momento, todavia, os próprios projetos apresentados e defendidos são entendidos como ideológicos; ao contrário, são compreendidos como a opção contra a única ideologia existente: a da esquerda radical nas escolas.

Sobre o Escolas Sem Partido, a moral e os valores familiares são palco para a construção do projeto ultraconservador; ao mencionar as "questões de gênero", afirmam que são: "[...] capazes de produzir um fortíssimo impacto no âmbito da moral familiar, sejam incluídos nos planos estaduais e municipais de educação." (Garcia, 2015). Não haveria, nesse sentido, efeito adverso se não na própria moral familiar e costumes: "Nos discursos realizados na comissão especial que discutiu o ESP, a preservação da família foi a principal justificação para medidas de retrocesso na regulação coletiva, que ampliaram a esfera pessoal protegida." (Biroli; Santos. 2023, p. 266). O objetivo é simples: cercear os professores e ensino em sala de aula através de uma ideia mal fundamentada de que os valores de ordem familiar - quais valores? de quem? de qual família? - devam ser respeitados. Esse princípio moralizante ultraconservador é essencial para a ascensão neoliberal nas escolas, pois, para que uma massa

de trabalhadores alienados seja desenvolvida com plenitude, é necessário que não expandam suas próprias subjetividades e pensamento crítico.

Com a Brasil Paralelo não é diferente; em uma rápida pesquisa no próprio site da produtora, é possível observar como o pânico moral da ideologia de gênero nas escolas - e não somente, como também a utilização do medo referente aos ataques nas escolas, fortalecendo o imaginário de escola como uma ambiente inseguro e perigoso - é utilizado para construir a narrativa de que a escola é um espaço de dominação ideológica. Ao clicar em "Pesquisar" e buscar "Escolas", chegamos na seguinte página:

Figura 3: página de busca da Brasil Paralelo



Fonte: Brasil Paralelo, 2025

Na matéria "A Ideologia de Gênero Chegou nas Escolas" (Brasil Paralelo, 2023) a produtora privada afirma que: "A ideologia de gênero já está presente em diversas escolas do mundo. Professores e escolas defendem e chegam a tentar impor a ideologia de gênero aos alunos, em alguns casos, sem o conhecimento e consentimento dos pais." (Brasil Paralelo, 2023).

Seguindo a mesma lógica de pânico moral sem fundamentação que o ESP propõe, o espaço escolar se transforma em um local de ameaça à integridade das crianças e adolescentes. Ao colocar a figura dos "pais" como guardiões da verdade e da moralidade, cria-se uma oposição binária entre família e escola, na qual esta última é retratada como inimiga doutrinadora. Essa construção discursiva reforça a percepção de que existe uma agenda oculta e coordenada, fomentando a desconfiança nas instituições educacionais. Tal estratégia legitimaria projetos de intervenção e vigilância sobre o trabalho docente, sob o pretexto de proteção moral, mas que, na realidade, tem objetivo de controle ideológico e limitação do pensamento crítico, alinhando-se, portanto, aos interesses políticos e econômicos mais amplos que sustentam a lógica neoliberal no campo da educação.

A nova ordem de poder neoliberal não se caracteriza pela imposição de limites aos indivíduos por meio da criminalização direta ou do encarceramento. Ao contrário, sua estratégia central está em promover transformações internas, buscando regular legalmente e construir ideologicamente a sociedade por meio de práticas educacionais (Miskolci, 2007). Pautas relacionadas à igualdade - seja racial, de gênero ou sexualidade - são recusadas. A lógica neoliberal necessita de desigualdade social, uma vez que o alcance de uma vida próspera é atribuído exclusivamente ao mérito individual, ignorando as barreiras estruturais. A competição é incentivada, e as desigualdade, reforçadas e legitimadas:

> [...] o neoliberalismo, ao destacar e incentivar a competição no lugar da troca, naturaliza as desigualdades. E essa naturalização se apresenta no debate do ESP tanto quando parlamentares e convidados criticam uma divisão supostamente artificial da sociedade quanto quando ressaltam o mercado como o local em que gênero, classe e raça não importariam, em que todos seriam iguais. (Biroli; Santos. 2023, p. 280)

Trata-se, então, de um processo mais sutil e, por isso mesmo, mais eficaz: através do discurso, ao atuar sobre a formação de subjetividades, e sobre a maneira como os indivíduos percebem a si e o mundo, o neoliberalismo estabelece um controle que se naturaliza no cotidiano. Nesse sentido, o discurso emerge como a ferramenta mais silenciosa e poderosa de dominação, capaz de produzir consensos, reforçar a hegemonia e neutralizar resistências sem recorrer à coerção física. É precisamente nesse campo discursivo que projetos como o Escola Sem Partido e o Projeto Mecenas procuram disputar, buscando fortalecer valores, narrativas e sentidos atribuídos à educação e à história. A Análise Crítica do Discurso proposta por Fairclough, e, mais especificamente, a Análise de Discurso Textualmente Orientada, se apresenta como ferramenta teórico-metodológica capaz de examinar, de forma aprofundada, como tais narrativas são produzidas, disseminadas e naturalizadas.

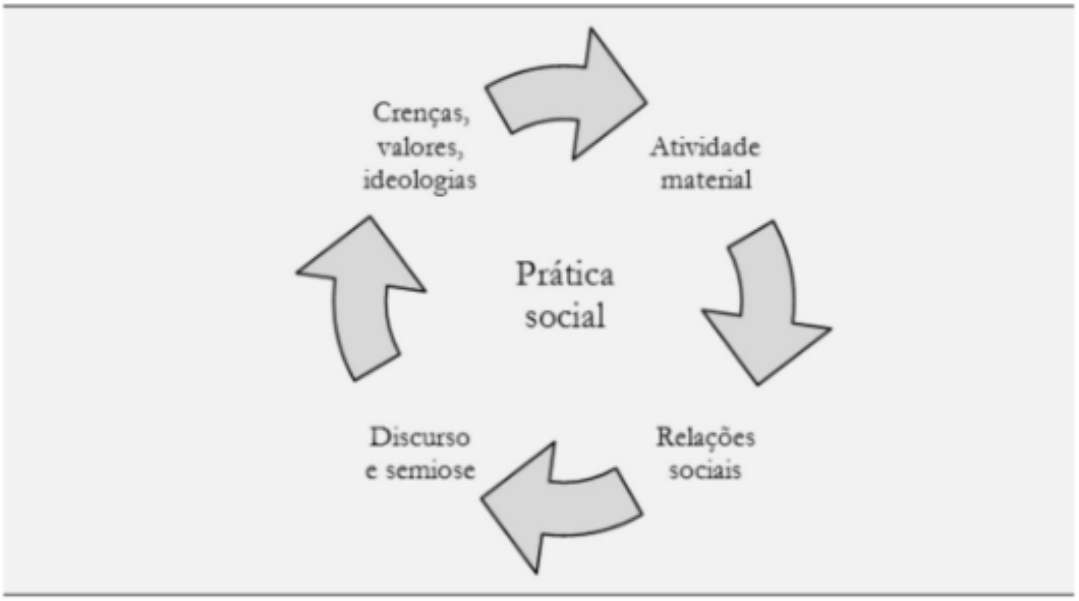
3.2 A análise de discurso textualmente orientada na forma tridimensional como ferramenta metodológica para analisar o discurso do projeto mecenas e escolas sem partido

A opção por utilizar a Análise do Discurso Textualmente Orientada de Norman Fairclough como ferramenta metodológica é fundamentada na compreensão de que o discurso é uma dimensão constitutiva das práticas sociais, ou seja, um espaço onde a linguagem é investida de poder e de ideologia. O discurso não apenas representa o mundo social, mas participa ativamente da sua produção, pois influencia modos de conhecer, de se relacionar e de construir identidades, sendo esta uma relação dialética. Dessa forma, as práticas discursivas operam como mediadoras entre estruturas sociais e ações cotidianas, configurando tanto o modo como as relações de poder se estabilizam quanto às possibilidades de contestação e transformação. O discurso, sendo parte fundamental da prática social, materializa e naturaliza determinadas práticas, regula posições sociais e molda identidades que sustentam — ou desafiam — ordens sociais vigentes.

Assim, compreender o funcionamento discursivo de projetos como o Escola Sem Partido e o Projeto Mecenas exige reconhecer que eles não operam apenas como textos ou enunciados isolados, mas como práticas discursivas inseridas em um conjunto mais amplo de práticas sociais. É nessa relação entre linguagem, ideologia e hegemonia que esses projetos produzem sentidos, legitimam determinadas visões de mundo e naturalizam posições ideológicas sobre educação, conhecimento e autoridade.

As práticas sociais, conforme Paula e Sayeg-Siqueira, são simultaneamente reprodutoras e transformadoras da realidade (2024, p. 80). Elas moldam a materialidade social e, ao mesmo tempo, dependem do discurso para se estabilizarem e se reconfigurarem. Por isso, analisar o discurso desses projetos implica compreender como determinadas práticas são sustentadas, renovadas ou deslocadas por meio de escolhas linguísticas e estratégias discursivas.

Figura 4: Prática social



Fonte: Resende, 2009, p. 31

Compreendendo que o texto não é alheio à prática social, mas sim parte fundamental da sua construção, e que a prática discursiva - esta unida à ordem do discurso - é o conector entre os dois (conforme visto anteriormente no capítulo 1, figura 1), a análise será organizada nos três níveis propostos por Fairclough. Esse percurso permite examinar, de forma integrada, como cada projeto mobiliza recursos linguísticos, constrói sentidos e produz efeitos sociais, atendendo ao objetivo de realizar um estudo completo da ACD aplicada aos dois objetos desta dissertação.

Segundo Ferreira e Peixoto (2018, p. 2884), a ADTO tem como propósito "analisar textos com foco sobre seus efeitos sociais". No presente trabalho, esse foco se concretiza na investigação dos processos de significação representacional, identificacional e acional mobilizados nos discursos produzidos pela Brasil Paralelo (no Projeto Mecenas) e pelo Projeto de Lei Escola Sem Partido. Assim, mais do que descrever conteúdos, busca-se compreender como esses discursos constroem sentidos, legitimam visões de mundo e atuam ativamente em função da hegemonia na sociedade brasileira.

Essa articulação entre discurso e efeitos sociais se relaciona diretamente com a concepção de ideologia na ADTO. Para os autores, o trabalho crítico deve operar "de fora para dentro", revelando os mecanismos linguísticos por meio dos quais certos sentidos são produzidos e naturalizados (Ferreira; Peixoto, 2018, p. 2884). Quanto mais invisível a ideologia, mais eficaz o discurso é, pois a sua efetividade está ligada diretamente à normalização de sentidos. A normalização de sentidos — como a construção discursiva de uma "maioria ameaçada e

supostamente oprimida", observada por Iegelski e Müller (2022, p. 177) em discursos políticos recentes, como de Donald Trump e Jair Bolsonaro — mostra como práticas discursivas podem consolidar percepções sociais que favorecem determinados grupos e projetos de poder.

Dessa forma, sendo a ideologia construída e materializada nas práticas discursivas, e influenciando diretamente o funcionamento das práticas sociais, torna-se fundamental uma análise textual crítica capaz de: (1) identificar processos de significação potencialmente ideológicos; (2) realizar uma análise textual que vá além do texto, suas condições de produção, circulação e recepção; e (3) avaliar o grau de opacidade dos sentidos presentes nos discursos (Ferreira; Peixoto, 2018, p. 2884). A ACD, nessa perspectiva, busca não apenas descrever esses sentidos, mas problematizar seu papel na manutenção — ou contestação — do status quo social.

Para operacionalizar essa investigação, é utilizada a proposta de Magalhães et al. (2017), que organiza os procedimentos metodológicos da análise em passos claros e sistemáticos; o seguinte quadro sintetiza esses procedimentos e orienta o percurso adotado nesta dissertação:

Figura 5: Procedimentos metodológicos

Quadro 2.1: Procedimentos metodológicos básicos na seleção de foco de investigação em ADC e no processo de análise

1° passo	selecionar a situação/o problema social com que se pretende trabalhar
2° passo	definir e recolher os textos para o *corpus* de investigação
3° passo	identificar e selecionar aspectos gramaticais e discursivos dos textos do *corpus* entre os mais relevantes para os propósitos da pesquisa
4° passo	proceder ao exame dos textos
5° passo	relacionar textos e contextos discursivo e social por meio da pesquisa etnográfica

Fonte: Magalhães et al, 2017, p. 58

Nesta etapa da dissertação, estamos no terceiro passo proposto por Magalhães et al. Serão selecionados aspectos gramaticais e discursivos de ambos os textos - Projeto de Lei 7.180/2014, Projeto de Lei 867/2015 e a página do Projeto Mecenas da Brasil Paralelo - visando identificar o discurso produzido através dos textos, para, enfim, após a análise,

relacionar os discursos produzidos e reproduzidos que orientam a prática social brasileira no tempo presente.

Como já mencionado no capítulo anterior, para analisar as fontes será utilizado o modelo tridimensional proposto por Norman Fairclough (2001, p. 282), organizado em três dimensões: (1) a prática discursiva; (2) o texto; e (3) a prática social. Esse modelo tridimensional parte do pressuposto de que nenhum discurso pode ser compreendido apenas por sua materialidade linguística ou apenas por seu contexto social; ao contrário, é necessário observar como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos, como constroem sentidos por meio de escolhas linguísticas específicas e como se articulam a estruturas sociais mais amplas. É essa articulação entre níveis micro e macro que permite compreender o discurso como prática social, investida de relações de poder, ideologia e hegemonia.

Com base na obra "Discurso e mudança social" (Fairclough, 2001), segue abaixo o conjunto de categorias analíticas que orientará o percurso metodológico:

Tabela 1: categorias análiticas

PRÁTICA DISCURSIVA	TEXTO	PRÁTICA SOCIAL
Representação discursiva	Pressuposição	Matriz social do discurso
Coerência	Coesão	Ordens do discurso
Práticas de produção	Ethos	Ideologia no discurso
Práticas de consumo	Gramática	Hegemonia no discurso
	Transitividade	
	Tema	
	Significado das palavras	
	Metáfora	

Fonte: Fairclough, 2001
Nota: Elaboração própria

Antes de partir, de fato, para as análises, é importante contextualizar o que significa cada categoria, e o que será observado e analisado em cada etapa. Esse esclarecimento não apenas delimita os instrumentos utilizados na análise, como também garante transparência metodológica, permitindo que o percurso interpretativo seja compreendido de forma clara, de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso proposta por Fairclough.

3.2.1 Prática discursiva

3.2.1.1 Intertextualidade manifesta na prática discursiva: representação discursiva

Comecemos pela intertextualidade manifesta. Está é uma "[...] área cinzenta entre a prática discursiva e o texto" (Fairclough, 2001, p. 285), fala sobre os aspectos de produção de um texto e também sobre as características presentes na superfície do texto. Na prática discursiva, configura-se através da representação, ou seja:

- O que está sendo representado?;
- Essa representação é direta ou indireta?;
- O discurso representado está claramente demarcado, ou não?

3.2.1.2 Intertextualidade manifesta no texto: pressuposição

Já no texto, a intertextualidade manifesta se configura através da pressuposição, sendo assim:

- Como estão as pressuposições no texto? São ligadas a textos de outros ou a textos anteriores do(a) mesmo(a) produtor(a) do texto?;
- São sinceras, ou manipulativas?;
- São polêmicas (com orações negativas)?

3.2.1.3 Coerência

Agora, entrando em outros aspectos da prática discursiva que não estão diretamente vinculados às outras etapas, seguimos para a coerência. A coerência tem como objetivo analisar as "[...] implicações interpretativas das propriedades intertextuais e interdiscursivas da amostra." (Fairclough, 2001, p. 284), investigando, desta forma:

- Quão heterogêneo e quão ambivalente é o texto para um (a) intérprete particular, e, consequentemente, quanto de trabalho inferencial é requerido?;
- Se esta amostra recebe leituras resistentes? Se sim, de que tipo de leitor (a)?

3.2.1.4 Condições para prática discursiva - práticas de produção e consumo

Como último aspecto a ser analisado, temos as condições para prática discursiva, onde o objetivo é "[....] especificar as práticas sociais de produção e consumo do texto, associadas com o tipo de discurso que a amostra representa." (Fairclough, 2001, p. 284), analisando, então:

- O texto é produzido (consumido) individualmente ou coletivamente?;

- O texto é consumido individual ou coletivamente?;
- Que tipos de efeitos não-discursivos possui essa amostra?

3.2.2 Texto

3.2.2.1 Coesão

Partimos agora para as análises do texto. O primeiro ponto é a coesão, pois é através dela que conseguimos apresentar "[...] como as orações e os períodos estão conectados no texto." (Fairclough, 2001, p. 286):

- Que relações funcionais existem entre as orações e os períodos do texto?;
- Há marcadores coesivos de relações funcionais?;
- Que tipo de marcadores (referência, elipse, conjunção, lexical) são mais usados?

3.2.2.2 *Ethos*

Outro ponto muito importante para a análise é o que Fairclough chama de "Ethos". O objetivo do Ethos é ligar as diversas características presentes no texto que constroem o "eu" do texto, ou a identidade social que está sendo proposta.

3.2.2.3 Gramática

O próximo ponto é a gramática, sendo esta o conjunto de regras e normas que definem o funcionamento e uso correto da linguagem, esta separada em três dimensões:

- Transitividade (correspondente à linguagem ideacional);
- Tema (correspondente à linguagem textual);
- Modalidade (correspondente à linguagem interpessoal).

3.2.2.4 Transitividade

O quarto ponto, também muito relevante para a análise, é a transitividade, onde "o objetivo é verificar se tipos de processo e participantes particulares estão favorecidos no texto, que escolhas de voz são feitas (ativa ou passiva) e quão significante é a nominalização dos processos." (Fairclough, 2001, p. 287):

- Qual a causalidade e quem é o responsável?;
- Que tipos de processos (ação, evento, relacional, mental) são mais usados, e o que pode ser considerado em função disso?;
- A metáfora é uma característica significante?;

As orações passivas ou as nominalizações são frequentes, se sim, que funções estão desempenhando no texto?

3.2.2.5 Tema

O quinto ponto é o tema. O objetivo aqui é analisar se há algum padrão na estrutura temática do texto, ou seja, quais temas estão sendo escolhidos para serem debatidos e porquê:

- Qual é a estrutura temática e que suposições estão presentes no texto?;
- Os temas marcados são frequentes e, se sim, quais são suas motivações?

3.2.2.6 Significado das palavras

O significado das palavras está no sexto ponto da análise do texto. Aqui o destaque está nas palavras principais do texto que possuem significado cultural geral, ou mais local; nas palavras com significados diversos; e "[...] e no significado potencial de uma palavra - uma estruturação particular de seus significados - como um modo de hegemonia e um foco de luta." (Fairclough, 2001, p. 288)

3.2.2.7 Metáfora

Como última instância de análise, temos a metáfora, onde o objetivo é avaliar quais metáforas estão sendo utilizadas no texto, em contraste com metáforas usadas em sentidos parecidos em outros lugares, determinando quais fatores - podendo ser ideológico, cultural, etc - manifestam a escolha da metáfora utilizada. Além disso, deve também ser considerado o efeito das metáforas escolhidas sobre o pensamento e a prática social.

3.2.3 Prática social

3.2.3.1 Matriz social do discurso

Por fim, os aspectos das práticas sociais, começando pela matriz social do discurso: "[...] o objetivo é especificar as relações e as estruturas sociais e hegemônicas que constituem a matriz dessa instância particular da prática social e discursiva" (Fairclough, 2001, p. 289), ou seja, como as relações de estrutura social e hegemônica estão sendo reforçadas (ou sendo disruptivas) na prática discursiva analisada:

- Como essa instância aparece em relação às estruturas e relações (é convencional e normativa, criativa e inovadora, orientada para reestruturá-las, opositivas, etc?);
- Quais efeitos traz em termos de sua reprodução ou transformação das práticas?

3.2.3.2 Ordem do discurso

O segundo ponto da prática social, este muito importante para a análise proposta nesta dissertação, é a ordem do discurso. O objetivo aqui é especificar a relação da instância da prática social e discursiva em função da ordem do discurso, no caso desta dissertação, de que forma os objetos analisados contrapõem ou corroboram com a ordem do discurso no tempo presente.

3.2.3.3 Ideologia e hegemonia no discurso

Os últimos dois pontos da prática social estão correlacionados, trata-se de analisar os efeitos ideológicos e políticos do discurso, Fairclough sugere que esta parte da análise seja focada sobre os seguintes efeitos ideológicos e hegemônicos (Fairclough, 2001, p. 290):

- O sistema de conhecimento e crença;
- As relações sociais;
- E as identidades sociais (o ‘eu’).

A discussão desenvolvida neste capítulo evidenciou que as mídias digitais transformaram profundamente as formas de produção, circulação e consumo do conhecimento histórico no tempo presente. O ciberespaço consolidou-se como um espaço central de disputa de narrativas, no qual agentes externos às instituições acadêmicas e escolares passaram a atuar diretamente na construção de sentidos sobre o passado, o presente e o próprio papel da educação escolar. Nesse contexto, iniciativas como o Projeto Mecenas, da Brasil Paralelo, e o movimento Escola Sem Partido não podem ser compreendidos apenas como projetos educacionais ou propostas isoladas de intervenção pedagógica, mas como práticas discursivas articuladas a uma racionalidade neoliberal e ultraconservadora mais ampla, que busca disputar hegemonicamente o ensino de História e a formação das subjetividades.

Diante disso, a Análise Crítica do Discurso Textualmente Orientada, proposta por Norman Fairclough, mostrou-se uma ferramenta teórico-metodológica adequada para compreender como esses discursos são produzidos, disseminados e naturalizados nas práticas sociais. O modelo tridimensional de Fairclough permite articular texto, prática discursiva e prática social, possibilitando uma análise que ultrapassa a materialidade linguística e alcança as relações de poder, ideologia e hegemonia presentes nos objetos investigados.

Estabelecidas as bases teóricas e metodológicas da pesquisa, os dois últimos capítulos serão dedicados à análise das fontes selecionadas, buscando identificar, nos níveis textual,

discursivo e social, os mecanismos linguísticos e ideológicos mobilizados na construção dessas narrativas e os efeitos que produzem sobre o ensino de História no Brasil contemporâneo.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DO PROJETO MECENAS

CAPÍTULO IV: Análise do Projeto Mecenas

RESUMO

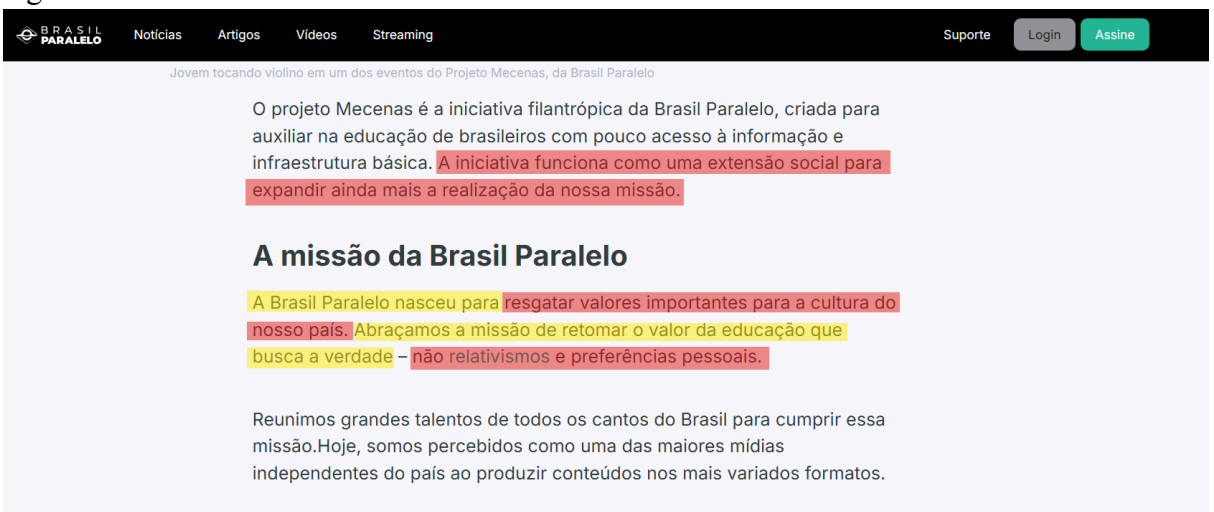
Este capítulo analisa o discurso produzido pela empresa Brasil Paralelo ao apresentar o Projeto Mecenas, compreendendo-o como uma iniciativa inserida nas disputas narrativas contemporâneas sobre educação, produção do conhecimento histórico e autoridade intelectual. A partir da Análise Crítica do Discurso Textualmente Orientada de Norman Fairclough, investigaram-se os elementos discursivos, ideológicos e hegemônicos utilizados pela empresa na construção de sua identidade e de sua proposta educacional. Observou-se que o Projeto Mecenas se apresenta como uma ação filantrópica voltada ao "resgate" de valores culturais e morais supostamente perdidos, posicionando a Brasil Paralelo como agente legítimo de transformação educacional e cultural. A análise demonstrou que o discurso da empresa estrutura-se por meio da oposição entre uma "verdade" defendida pela própria instituição e um suposto "relativismo" atribuído ao ensino escolar e acadêmico, produzindo uma narrativa que deslegitima professores, historiadores e instituições educacionais tradicionais. Identificou-se também a utilização recorrente de estratégias discursivas baseadas na moralização da educação, na construção de uma crise cultural e no apelo ao engajamento individual do leitor, convocado a participar do "resgate" nacional por meio do financiamento privado do projeto. A investigação evidenciou que o texto analisado reforça relações hegemônicas alinhadas a perspectivas neoliberais e conservadoras, naturalizando a centralidade de agentes privados na produção cultural e educativa e deslocando o papel historicamente atribuído às instituições públicas. Além disso, constatou-se que a construção discursiva da Brasil Paralelo opera por meio da repetição de conceitos apresentados como universais, como "verdade", "bons valores" e "transformação cultural", ocultando seu caráter ideológico. Dessa forma, conclui-se que o Projeto Mecenas atua não apenas como iniciativa educacional, mas como instrumento de legitimação de uma determinada perspectiva, utilizando práticas discursivas que buscam consolidar posições ideológicas específicas no campo educacional e cultural brasileiro.

Palavras-chave: Brasil Paralelo; Projeto Mecenas; ensino de história; análise crítica do discurso.

O Projeto Mecenas, idealizado pela empresa Brasil Paralelo, insere-se em um contexto de disputas narrativas em torno da educação, da produção do conhecimento histórico e do papel do professor na formação dos estudantes. Apresentado como uma iniciativa de financiamento coletivo para projetos educacionais e culturais, o Projeto se estrutura sob o discurso de defesa da "liberdade", do "pluralismo de ideias" e do combate àquilo que seus idealizadores caracterizam como ideologia no ensino e na produção de conteúdos educacionais: "A Brasil Paralelo nasceu para resgatar valores importantes para a cultura do nosso país. Abraçamos a missão de retomar o valor da educação que busca a verdade – não relativismos e preferências pessoais" (Brasil Paralelo, 2024).

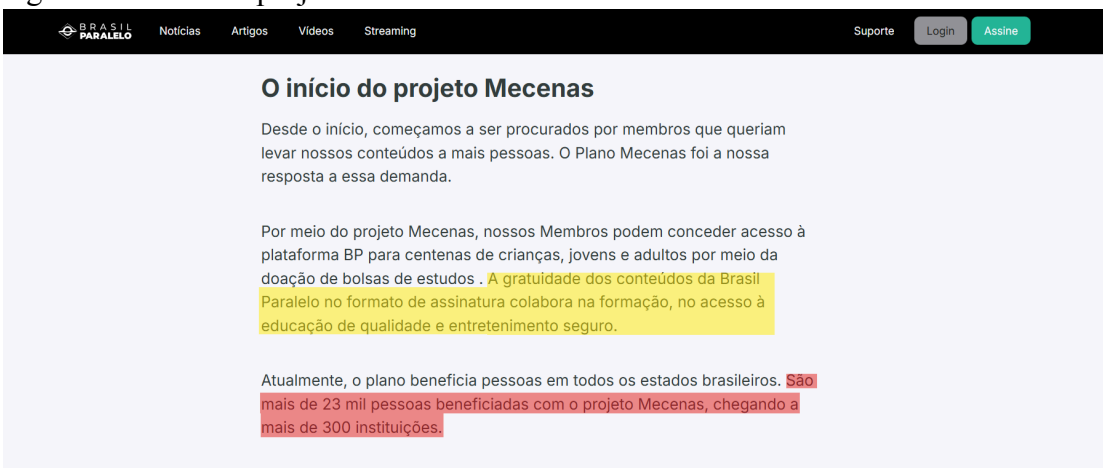
A proposta tem como objetivo central fomentar e apoiar projetos alinhados a uma determinada concepção de educação e de história, que se coloca em oposição ao que é identificado como "doutrinação ideológica" promovida por instituições de ensino, universidades e professores. Nesse sentido, o Projeto Mecenas opera não por meio de um instrumento legislativo - como no caso do Projeto Escolas sem Partido, que será analisado mais à frente -, mas através de estratégias de financiamento privado, curadoria de conteúdos e legitimação de narrativas específicas sobre política, história e sociedade, adentrando diretamente em salas de aula para efetuar tal função. Dentre seus principais aspectos, destacam-se a desqualificação do conhecimento acadêmico tradicional, a valorização de uma suposta neutralidade discursiva e a construção do professor e, principalmente, do historiador, como agentes ideológicos, cujas produções deveriam ser substituídas ou contrapostas por iniciativas independentes, financiadas e validadas pelo público - no caso, as deles.

Figura 6 - Missão da Brasil Paralelo



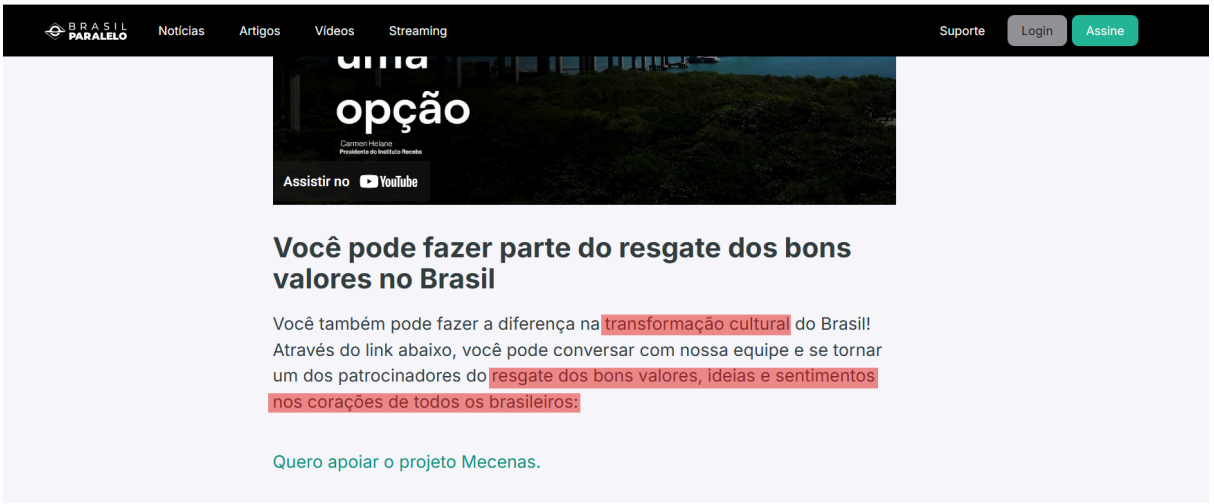
Fonte: Brasil Paralelo, 2024

Figura 7 - Início do projeto Mecenas



Fonte: Brasil Paralelo, 2024

Figura 8 - Resgate dos bons costumes



Fonte: Brasil Paralelo, 2024

As três figuras anteriores apresentam, na íntegra, trechos considerados centrais para a análise desenvolvida ao longo deste subcapítulo. A opção por apresentar as imagens com as marcações é utilizada como um recurso metodológico que permite o leitor identificar o contexto de enunciação das frases destacadas, e também avaliar, de forma integral, os elementos que serão problematizados na análise.

A Brasil Paralelo neste texto é representada como uma instituição portadora não apenas de uma missão moral e cultural, cuja origem estaria vinculada ao "resgate" de valores considerados fundamentais para a cultura nacional, mas também como a salvadora de tais valores. Ao afirmar que a empresa "nasceu para resgatar valores importantes para a cultura do nosso país" (Brasil Paralelo, 2024), a BP é colocada como uma organização responsável pela recuperação de um suposto passado em crise.

A educação nacional aqui é representada como um campo em disputa, um local inseguro e problemático que precisa da intervenção da empresa. Essa representação aparece de forma clara na oposição entre uma educação que “busca a verdade” e outra associada a “relativismos e preferências pessoais” (Brasil Paralelo, 2024), sugerindo que o cenário educacional atual estaria marcado por distorções subjetivas.

O Projeto Mecenas, desta forma, é representado como a solução dos problemas ideológicos enfrentados na educação brasileira, assumindo um caráter filantrópico e social. Ele é apresentado como instrumento de transformação cultural e educacional, voltado a brasileiros com “pouco acesso à informação e infraestrutura básica” (Brasil Paralelo, 2024), ao mesmo tempo em que convida o leitor a participar desse processo como patrocinador do “resgate dos bons valores”.

A representação da empresa é predominantemente direta, realizada por meio de afirmações declarativas. Expressões como “nasceu para resgatar”, “abraçamos a missão” e “ milhares de pessoas tiveram suas vidas transformadas.” operam como enunciados assertivos, naturalizando a missão atribuída à Brasil Paralelo e ao Projeto. Todavia, há também uma dimensão indireta, principalmente na forma como se constrói o perigo enfrentado. A referência a “relativismos e preferências pessoais” não nomeia explicitamente os sujeitos, mas os pressupõe como um problema existente no campo educacional e cultural.

O discurso, por sua vez, não está claramente demarcado. Trata-se de um discurso monológico, no qual a voz da Brasil Paralelo se apresenta como única e legítima. Não há aspas, citações ou referências externas, apenas reafirmações de que a BP é o caminho a ser seguido para a mudança do perigo construído no discurso da própria empresa.

A falta de referências também desempenha papel central na construção de sentido do texto. A pressuposição de que existem “bons valores” compartilháveis por todos os brasileiros, a ideia de que tais valores estariam ameaçados ou perdidos, o pressuposto de que a educação estaria afetada pelo relativismo, e a noção de que parte da população brasileira teria acesso limitado não apenas à infraestrutura, mas também à “informação”, legitimando, assim, a atuação da Brasil Paralelo como mediadora do conhecimento, fazem parte de um discurso interno da própria empresa, que se repete a todo momento e fazem parte da característica principal da BP: sua autodefinição institucional, pautada nas narrativas recorrentes sobre crise moral, cultural e educacional.

As pressuposições presentes no texto podem ser entendidas como ideologicamente orientadas, tendo em vista que apresentam como consensuais valores que são, na realidade, historicamente e politicamente disputados, simplificam debates complexos e convocam o

leitor a aderir a uma causa moralmente positiva, reduzindo o questionamento crítico. Novamente o trecho “não relativismos e preferências pessoais” (Brasil Paralelo, 2024), opera por meio de uma negação explícita, construindo uma divisão entre o que seria uma educação legítima (a busca da “verdade” proposta por eles) e práticas consideradas ideológicas. Essa negação associa implicitamente a educação escolar a algo indesejável, reforçando um discurso de antagonismo simbólico.

Sobre a coerência do texto, o Projeto Mecenas é construído a partir de uma narrativa homogênea, com foco na ideia de missão cultural, educacional e moral atribuída à Brasil Paralelo. Ao longo do artigo, é possível observar um alinhamento entre a identidade da empresa, a caracterização do projeto como iniciativa filantrópica e a convocação do leitor para participar, o que contribui para a produção de um sentido coeso. A narrativa é construída de forma linear: a Brasil Paralelo se apresenta como defensora de valores, a educação é concebida como espaço de busca da “verdade”, e o Projeto Mecenas surge como desdobramento lógico e necessário dessa missão. Devido à noção de “verdade” apresentada como algo exclusivo da BP, o “relativismo” reduzido sem contextualização teórica, e a ideia de “bons valores” tratada como universal, apagando sua historicidade e seu caráter disputado, o texto abre espaço para leituras resistentes, especialmente por parte de pesquisadores e docentes das ciências humanas.

Sobre as práticas de produção e consumo, o texto analisado se apresenta como uma produção institucional e coletiva, ainda que não traga a identificação de seus autores. A ausência de assinatura individual e o uso recorrente da primeira pessoa do plural (“nascemos”, “abraçamos a missão”, “nossa equipe”) indicam que o enunciador se constrói como uma voz coletiva, representativa da Brasil Paralelo enquanto organização.

Essa forma de produção discursiva, onde a autoria é transformada em um coletivo, reforça o efeito de legitimidade e pertencimento do discurso. O texto integra um sistema comunicacional mais amplo da Brasil Paralelo — composto por vídeos, documentários, campanhas de engajamento — o que sugere uma produção alinhada a diretrizes editoriais já estabelecidas, e não uma intervenção discursiva isolada.

O consumo do texto, por sua vez, ocorre principalmente de forma individual, por meio do acesso digital à página da Brasil Paralelo. Cada leitor entra em contato com o texto de maneira solitária, através de dispositivos tecnológicos como computadores ou smartphones.

Entretanto, esse consumo individual está vinculado a formas de consumo coletivo e ampliado. O texto é passível de compartilhamento em redes sociais, grupos de mensagens e ambientes digitais ideologicamente afins, o que favorece sua circulação e a consolidação de uma

comunidade interpretativa. Além disso, a convocação explícita “você também pode fazer a diferença” pressupõe não apenas a leitura individual, mas a inserção do leitor em uma rede de apoiadores, transformando o consumo discursivo em prática social concreta.

O artigo não se limita à produção de sentidos simbólicos, mas busca gerar efeitos materiais, como, por exemplo, a captação de recursos financeiros, transformando o discurso em instrumento de financiamento institucional. Ou, outro exemplo, convertendo o leitor em agente ativo, produzindo efeitos comportamentais que se transformam em ações como compartilhamentos e engajamento contínuo com os conteúdos da Brasil Paralelo.

Além desses efeitos materiais, há uma clara identidade social sendo construída através do discurso: a Brasil Paralelo (em conjunto com seus membros assinantes) como guardiã de valores, mediadora da verdade e agente de restauração da cultura. Perpassando por processos de identificação, pertencimento e união ideológica, trata-se de uma identidade construída em oposição - ainda que de forma indireta - a outros agentes do campo educacional e cultural, associados, ainda, ao “relativismo” e às “preferências pessoais”.

Essa identidade busca definir quais valores são legítimos e quais práticas educacionais são consideradas crenças particulares. Ao se posicionar como portadora da “verdade”, a BP reivindica autoridade para intervir no campo da educação e da cultura, reforçando uma identidade hegemônica. Além disso, a convocação direta: “Você também pode fazer a diferença na transformação cultural do Brasil!” (Brasil Paralelo, 2024) coloca o leitor como sujeito ativo, chamando-o para participar do “resgate dos bons valores” por meio do apoio ao Projeto Mecenas. O leitor, então, é convidado a se reconhecer como mecenas, patrocinador do bem comum e participante de uma missão comunitária.

Na coesão do texto é possível observar uma predominância de relações de finalidade, a fins de justificar a existência da própria empresa. Retornando no trecho: “A Brasil Paralelo nasceu para resgatar valores importantes para a cultura do nosso país” (Brasil Paralelo, 2024), é possível notar essa relação de finalidade, estabelecida na oração pelo uso do infinitivo “para resgatar”. Em outro trecho, a oração “Abraçamos a missão de retomar o valor da educação que busca a verdade” reforça a identidade da empresa através de uma estrutura sintática que contribui para a construção de uma lógica, apresentando a missão da BP como evidente e natural.

Sobre os tipos de marcadores coesivos, observa-se o predomínio da coesão lexical e referencial. A coesão lexical é construída pela repetição de termos, como “missão”, “valores”, “educação”, “resgate”e “transformação”. Essas palavras funcionam como eixos no texto, garantindo sua unidade temática. Já o uso de pronomes e expressões referenciais, como

“nossa missão” e “nossa equipe”, retoma elementos já introduzidos antes. Essa estratégia reforça a centralidade da voz institucional e constrói um sentido de continuidade entre as diferentes partes do artigo.

Na transitividade do texto, é explicitado como o discurso produz uma visão de mundo específica. Observa-se a predominância de processos que atribuem a Brasil Paralelo e o Projeto Mecenas papéis de agentes ativos e legitimados. Novamente nos enunciados “A Brasil Paralelo nasceu para resgatar valores importantes para a cultura do nosso país” e “Abraçamos a missão de retomar o valor da educação” (Brasil Paralelo, 2024), a instituição ocupa a posição de ator social central. O verbo “nasceu” funciona neste caso como marcador de finalidade e vocação, sendo complementado pela oração infinitiva “para resgatar”, que introduz um processo material orientado para a ação transformadora. O uso de “abraçamos” reforça a ideia da empresa como coletiva e voluntária, construindo a missão como escolha consciente e moralmente orientada.

A temática do texto, além de construir a educação escolar como ideológica e marcada por fragilidades, busca, ao mesmo tempo, posicionar a Brasil Paralelo como a autoridade legítima de solução. A progressão temática acompanha toda a lógica discursiva, fazendo uma apresentação da missão, passando para explicitação do projeto e, por fim, convocando o leitor como participante ativo. É possível observar o artigo como uma organização discursiva que centraliza a Brasil Paralelo como principal agente de transformação educacional e cultural, ao passo que outros sujeitos aparecem de forma secundarizada.

A causalidade no texto é construída de forma direta, sendo atribuída majoritariamente à BP e ao Projeto Mecenas. Voltando no trecho novamente, ao afirmar que a instituição “[...] nasceu para resgatar valores” (Brasil Paralelo, 2024), ela é apresentada como a origem de um processo de restauração, responsável por intervir no campo educacional. A exclusão de qualquer referência a fatores estruturais ou a outros agentes sociais contribui para uma narrativa simplificada, na qual a transformação cultural e educacional depende essencialmente da atuação da organização na sociedade. Os “brasileiros” são representados como beneficiários, e não como agentes do processo educativo, sendo responsabilidade da ação concentrada na organização e em seus apoiadores.

A metáfora é um recurso discursivo relevante no texto, especialmente nas expressões “resgatar valores”, “retomar o valor da educação” e “transformação cultural”. Essas metáforas mobilizam campos ligados à recuperação, restauração e mudança, sugerindo um estado de perda anterior, sendo este necessário de ser recuperado. Essas metáforas naturalizam a ideia de crise cultural e educacional, legitimando a intervenção da BP, colocando-a como

necessária e urgente. Além disso, simplificam processos históricos e sociais complexos, reduzindo-os a narrativas de decadência e salvação.

A escolha gramatical do texto reforça a atribuição de responsabilidade da empresa e fortalece a imagem de ação direta, tendo em vista que o artigo apresenta baixo uso de orações passivas, tendo predominantemente orações ativas que evidenciam a agência da instituição e do leitor.

Aqui, a temática é clara: há uma crise cultural e educacional, e a empresa não apenas tem legitimidade para atuar nesse campo como solucionadora, mas surgiu com este intuito. A busca por reforçar a identidade construída através dessa temática é apresentada ao longo do texto, onde há uma série de relatos de beneficiários e dados numéricos sobre instituições e pessoas atendidas. Desta forma, tematizam os impactos concretos do projeto e reforçam a narrativa de eficácia da iniciativa enquanto resposta aos problemas que o próprio texto diagnostica.

A estrutura temática é articulada com pressuposições implícitas, como, por exemplo, que existe uma crise cultural a ser revertida, que conceitos como "verdade" e "bons valores" são universais e indiscutíveis, e que a missão da empresa é altruísta e socialmente benéfica. A progressão temática no artigo da BP sustenta uma lógica discursiva que vai da legitimação da missão até a responsabilização individual do leitor, reforçando uma leitura moralizada e despolitizada das questões educacionais e culturais abordadas.

O texto mobiliza um léxico cujas escolhas não são neutras, mas fortemente orientadas ideologicamente. Termos como "educação", "verdade" e "valores" aparecem como categorias universais e normativas, associadas a uma ideia de conhecimento apresentada como objetiva, em oposição a "relativismos" e "preferências pessoais". Palavras como "resgatar" e "resgate", como mencionado anteriormente, operam de maneira metafórica, construindo a ideia de perda de valores e de uma crise cultural a ser reparada, o que legitima a atuação da Brasil Paralelo. Expressões como "missão", "transformação cultural" e "extensão social" contribuem para a construção de uma identidade institucional moralizada, atribuindo à empresa um papel necessário na reorganização da cultura e da educação. Dessa forma, o vocabulário do texto articula significados culturalmente amplos para produzir uma narrativa que mistura moralização, mobilização afetiva e legitimação ideológica da proposta apresentada.

Agora na análise da matriz social do discurso, é possível notar uma articulação discursiva que atua em função de reforçar e naturalizar uma determinada ordem ideológica, reafirmando representações de autoridade cultural, de legitimidade e de responsabilidade individual. O texto articula uma matriz social onde a BP é posicionada como instância central de autoridade cultural e epistemológica, reforçando relações hegemônicas já existentes no campo do

discurso conservador sobre educação e cultura no Brasil. Ao tematizar a educação como deficitária, ideologicamente contaminada, e ao apresentar sua própria missão como solução natural para esse suposto problema, o discurso contribui para a legitimação de uma visão de mundo normativa, na qual determinadas noções de verdade, valores e educação são sempre corretas.

A narrativa desloca o centro explicativo de causas sociais mais amplas para o campo da ação voluntária e do engajamento moral individual, diminuindo a visibilidade das estruturas materiais e políticas que historicamente organizam o campo educacional no Brasil. O discurso em análise é orientado para a reprodução de práticas sociais e relações hegemônicas, consolidando uma matriz discursiva que tende a naturalizar determinadas posições ideológicas e a reduzir a complexidade da questão educacional a uma narrativa de ação individual e de moralidade.

O discurso da Brasil Paralelo nesse texto não opera isoladamente, mas participa de uma ordem do discurso mais ampla, que inclui narrativas conservadoras, disputas ideológicas e práticas de engajamento político-cultural. Embora o texto seja alinhado com discursos conservadores já estabelecidos, ele também apresenta estratégias que podem contribuir para uma transformação sutil na ordem do discurso.

O modo como a Brasil Paralelo se posiciona como instância legítima de produção cultural e educativa pode ser visto como uma inovação discursiva na medida em que redefine papéis sociais tradicionalmente vinculados ao Estado, à academia ou a instituições educativas formais; além disso, a combinação entre uma linguagem institucional e uma linguagem moral articula elementos que ampliam o alcance do discurso, fazendo com que ele opere nos campos da legitimidade institucional e da mobilização individual.

Essas estratégias não rompem com a ordem do discurso dominante, mas a amplificam, consolidando certos sentidos e práticas discursivas, colaborando para a difusão de uma visão de mundo específica que, embora compatível com práticas hegemônicas, encontra novas formas de circulação. Essas transformações não são necessariamente radicais em relação à ordem do discurso, mas contribuem para incorporar novos atores e repertórios a práticas sociais mais amplas.

Por fim, no campo da ideologia e hegemonia no discurso, novamente no trecho onde afirma que a educação deve buscar a verdade, e “não relativismos e preferências pessoais.” (Brasil Paralelo, 2024) é estabelecida claramente uma oposição entre verdade e relativismo. Essa oposição não é argumentada, mas apresentada como uma distinção evidente. De um lado, está o relativismo, já ao lado da verdade, está a Brasil Paralelo.

Aqui é desenvolvida uma "verdade objetiva" a ser recuperada. Esse posicionamento está alinhado a epistemologias conservadoras que rejeitam abordagens pluralistas ou críticas de conhecimento. Já termos como "valores importantes", "resgatar valores", "bons valores, ideias e sentimentos" aparecem como conceitos neutros, quando, na verdade, são socialmente construídos e ideologicamente disputados.

O texto posiciona a BP não apenas como produtora de conteúdo, mas como agente real de transformação cultural e educacional. Essa posição é construída como se fosse uma resposta natural à crise moral/educacional supostamente existente. Essa posição da empresa reforça a presença de atores privados no campo cultural-educacional e a ideia de que soluções vêm "de fora" das instituições públicas, deslocando a centralidade do Estado e de instituições públicas de educação. O discurso constrói a Brasil Paralelo como um sujeito coletivo moralmente superior, portador de uma missão e conhecedor de um saber correto e único sobre educação e valores.

Desta forma, a empresa BP, neste artigo em específico, busca, através do seu discurso: naturalizar um sistema de crenças que apresenta uma visão singular de educação, verdade e valores como universais e não problemáticos; reforçar relações sociais em que instituições privadas ocupam posições centrais na produção cultural e educativa; constituir identidades sociais que legitimem uma ação moral e cultural privada, ao mesmo tempo em que interpelam indivíduos a se tornarem participantes ativos desse projeto.

O texto do Projeto Mecenas insere-se de forma hegemonicamente eficaz na ordem do discurso do texto apresentado ao: reproduzir significados e práticas sociais consolidadas; naturalizar a centralidade de atores privados em áreas tradicionalmente consideradas públicas; e na modalização de sujeitos individuais como principais responsáveis pelo "resgate" cultural.

De maneira geral, o discurso da Brasil Paralelo ao apresentar o Projeto Mecenas corrobora e fortalece relações hegemônicas estruturadas no tempo presente, ao produzir sentidos que legitimam ações institucionais específicas e ao convocar leitores a aderirem a um projeto moral que se apresenta como necessário.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS PROJETOS DE LEI 7.180/2014 E 867/2015

CAPÍTULO V: Análise dos projetos de lei 7.180/2014 e 867/2015

RESUMO

Este capítulo analisa discursivamente os Projetos de Lei 7.180/2014 e 867/2015, vinculados ao movimento Escola Sem Partido, a partir da perspectiva da Análise do Discurso Textualmente Orientada. A pesquisa demonstra que ambos os projetos se estruturam em torno da defesa da neutralidade política, ideológica e religiosa no ensino, apresentando a escola e o trabalho docente como potenciais ameaças às convicções morais, religiosas e familiares dos estudantes. O PL 7.180/2014 busca alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao estabelecer a precedência dos valores familiares sobre conteúdos escolares relacionados à moral, sexualidade e religião, enquanto o PL 867/2015 amplia e explicita tais princípios, transformando-os em normas de controle e fiscalização da prática pedagógica. A análise evidencia que os discursos presentes nos textos legislativos constroem o professor como agente ideológico e o estudante como sujeito vulnerável, legitimando mecanismos de vigilância, restrição da autonomia docente e limitação da liberdade de cátedra. Observa-se ainda o uso recorrente de estratégias discursivas ligadas ao pânico moral, à repetição lexical de termos associados à família, religião e moralidade, bem como a mobilização de metáforas que representam a escola como espaço de ameaça e invasão ideológica. O estudo demonstra que tais discursos operam ideologicamente ao naturalizar valores conservadores, reforçar hierarquias tradicionais entre família, escola e Estado e deslocar debates estruturais da educação para conflitos morais e culturais. Conclui-se que os projetos analisados atuam como instrumentos de manutenção de uma hegemonia conservadora no campo educacional, contribuindo para a produção de identidades sociais marcadas pela desconfiança em relação ao trabalho docente e pela defesa de uma educação moralmente regulada e politicamente controlada.

Palavras-chave: Escola Sem Partido; ensino de história; análise crítica do discurso.

5.1 PL 7180/2014

O Projeto de Lei 7.180/2014, apresentado na Câmara dos Deputados, insere-se e se consolida no movimento denominado "Escolas sem Partido". A proposta tem como objetivo principal regulamentar a atuação docente no ambiente escolar, sob o argumento de garantir a neutralidade política, ideológica e religiosa no processo de ensino, bem como assegurar o direito dos estudantes de não serem expostos à suposta doutrinação.

O projeto propõe alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), especificamente no artigo terceiro, estabelecendo limites à abordagem de temas considerados políticos, ideológicos ou morais em sala de aula. Entre seus principais dispositivos, destacam-se a proibição de que professores manifestem opiniões ou promovam posicionamentos considerados partidários no exercício da docência, o reconhecimento do estudante como parte vulnerável na relação pedagógica e a exigência de que o ensino respeite as convicções morais, religiosas e filosóficas das famílias.

Além disso, o PL 7.180/2014 prevê mecanismos de controle e fiscalização da prática docente, como a divulgação de deveres do professor no espaço escolar, reforçando uma concepção normativa do ensino. Embora apresentado por seus defensores como uma iniciativa de proteção à liberdade de consciência dos estudantes, o projeto gerou amplo debate e contestação no campo educacional, por seus potenciais impactos sobre a autonomia pedagógica, a liberdade do docente em sala de aula e o caráter crítico da formação escolar.

O artigo que o PL busca alterar trata-se “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, artigo terceiro da LDB (Brasil, 1996):

> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
> IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
> V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> VII - valorização do profissional da educação escolar;
> VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
> VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal; (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)
> IX - garantia de padrão de qualidade; (Vide Decreto nº 11.713, de 2023)
> X - valorização da experiência extra-escolar;
> XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

> XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
> XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)
> XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)
> XV – garantia do direito de acesso a informações públicas sobre a gestão da educação. (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

O inciso que o PL 7.180/2014 tem como proposta acrescentar na LDB é o seguinte:

> XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas. (Santana, 2014, p. 2)

Figura 9: Inciso PL 7.180/2014

Art. 1º O art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XIII:

"Art. 3º.....

.....

XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas." (AC)

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

[Fonte: Santana, 2014]

Utilizando-se da Convenção Americana Sobre Direitos Humanos, estabelecida por meio do Pacto de San José da Costa Rica, em 22 de novembro de 1969, o Projeto de Lei conhecido como Escolas Sem Partido, menciona o artigo 12 do decreto como justificativa para a adição do inciso. Tal artigo, por sua vez, refere-se à liberdade de consciência e religião de cada indivíduo:

> ARTIGO 12
>
> Liberdade de Consciência e de Religião
>
> 1. Toda pessoa tem direito à liberdade de consciência e de religião. Esse direito implica a liberdade de conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças, bem como a liberdade de professar e

> divulgar sua religião ou suas crenças, individual ou coletivamente, tanto em público como em privado.
> 2. Ninguém pode ser objeto de medidas restritivas que possam limitar sua liberdade de conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças.
> 3. A liberdade de manifestar a própria religião e as próprias crenças está sujeita unicamente às limitações prescritas pela lei e que sejam necessárias para proteger a segurança, a ordem, a saúde ou a moral públicas ou os direitos ou liberdades das demais pessoas.
> 4. Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções. (Brasil, 1992)

Figura 10: Justificativa PL 7.180/2014

"Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções."

Os Estados membros estão obrigados a adotar medidas legais ou de outro caráter para que o exercício dos direitos e liberdades assegurados pelo Pacto de São José da Costa Rica venha a tornar-se efetivo.

É precisamente o que desejamos com a presente proposição. Somos da opinião de que a escola, o currículo escolar e o trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula não deve entrar no campo das convicções pessoais e valores familiares dos alunos da educação básica. Esses são temas para serem tratados na esfera privada, em que cada família cumpre o papel que a própria Constituição lhe outorga de participar na educação dos seus membros.

Assim sendo, convidamos os nobres pares a apoiar e aprovar o projeto de lei que ora trazemos a esta Câmara dos Deputados.

Sala das Sessões, em 24 de fevereiro de 2014.

[Fonte: Santana, 2014]

Como primeiro passo da análise desses dois trechos do PL 7.180/2014 (a adição do inciso e a justificativa), precisamos avaliar a representação discursiva. O que é possível ser observado, à primeira vista e de maneira direta, é que se trata de uma proposta na qual o intuito é respeitar os valores pessoais do estudante e do seu núcleo familiar. O estudante é frágil no processo de ensino-aprendizado, e a escola não deve influenciar um pensamento ou ideologia que não condiz com a religiosidade e convicções da família deste estudante.

Todavia, apesar desta primeira vista do projeto parecer inofensivo, ela já se opõe à LDB, principalmente nos incisos II e III do artigo 3°, que versam sobre a liberdade de aprender e ensinar, e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 1996). Agora, o que

este projeto de lei simboliza e busca alcançar com a sua aprovação, é muito mais profundo - e que é possível ver mais explicitamente no PL 867/2015.

O que está sendo representado no discurso deste PL é uma tentativa de cerceamento dos professores e do ensino, de forma a coagir os professores em sala de aula e extinguir qualquer chance de formação de pensamento crítico nos estudantes. Não se trata de respeitar a religião, convicções pessoais ou valores familiares, afinal, cada discente possui uma estrutura familiar, com suas peculiaridades e diferenças, sendo inviável para um docente estar a par da realidade de cada aluno individualmente e a linha máxima de cada um.

Apesar de, até mesmo a primeira vista, a proposta ser simples, ela não tem como intuito proteger os estudantes e seus familiares de valores externos aos seus, mas a finalidade é atingir um controle da formação dos jovens para que não cresçam com um pensamento crítico sobre a sociedade. Trata-se de uma tentativa de controle em prol de uma ideologia dominante. O núcleo familiar é intocável, é neste núcleo onde a criança conhece a verdade e a moralidade, e a escola, por sua vez, torna-se uma inimiga doutrinadora. Essa estratégia discursiva busca vigiar e intervir diretamente no trabalho docente, com objetivo de controle ideológico alinhados a interesses políticos e econômicos neoliberais.

Através de uma leitura menos superficial, é possível chegar à conclusão de que não se trata de uma proposta de respeitar convicções individuais - até porque, na própria LDB que deseja alterar já é garantido. O que está sendo representado no discurso, de maneira indireta, não demarcado claramente e de forma manipulativa, é uma tentativa de controle ideológico através de um projeto de lei, no qual, caso fosse aprovado, transformaria a escola em espaço público de perseguição de professores, principalmente docentes que lecionam conteúdos da área das humanidades.

Os impactos não-discursivos do PL vêm sendo sentidos ao longo dos anos, com demissões de professores, gravações e intimidação dos professores em sala de aula (CNTE-CUT, 2023; MRT, 2019), o que representa que o discurso apresentado, ainda que não efetivado no corpo da lei, já está sendo reproduzido em sala de aula pelos pais, estudantes e, muitas das vezes, administração escolar. Desta forma, no campo da coerência do discurso, ele se apresenta extremamente claro, pois, ainda que, com muito custo, possa ser interpretado como inocente e com uma boa índole por detrás, suas intenções de ataque aos profissionais da educação em função de sua própria ideologia, são interpretados tanto por quem discorda, quanto por quem concorda - ainda que, neste caso, não se observe desta forma descrita, e sim da forma que é apresentado no texto do projeto.

A identidade social que está sendo construída no discurso apresentado pela PL 7180/2014 é

de combate a um inimigo em comum: o corpo docente. O projeto se sustenta na eficiência de segurança dos valores familiares, indicando que a escola é um lugar de perigo para os estudantes e corpo familiar. O texto constrói essa identidade através de uma série de escolhas gramaticais, optando por, prioritariamente, relações de subordinação substantiva, como por exemplo, em: “Os Estados membros estão obrigados a adotar medidas legais […] para que o exercício dos direitos e liberdades […] venha a tornar-se efetivo.” (Santana, 2014, p. 03). Neste trecho de exemplo, Santana afirma que, para garantir o direito e liberdade assegurados pelo Pacto de São José da Costa Rica, é necessário que o PL seja aprovado.

Além deste aspecto, o texto recorre intensamente à reiteração lexical, reforçando a visão específica do ex-deputado federal sobre a educação como extensão da esfera familiar, que tenta produzir um efeito de legitimidade normativa, ao associar constantemente o projeto a documentos jurídicos reconhecidos. A repetição de “valores”, “moral”, “sexual”, “religiosidade”, “religião” e “crenças” nesse texto servem como uma estratégia discursiva cuja finalidade é ativar o medo social, um sentimento de ameaça e urgência moral.

A repetição cria um efeito de saturação discursiva, onde o leitor é levado a perceber a escola como um espaço perigoso, mesmo sem que qualquer evidência seja apresentada de práticas indevidas por parte dos docentes. A premissa é de que a escola e, mais especificamente, o corpo docente, interfere nas convicções morais, sexuais e religiosas das famílias, e que tal interferência violaria valores familiares dos estudantes. A solução, nesse sentido, seria limitar o campo de atuação do professor e do currículo escolar.

Além disso, a voz passiva está majoritariamente presente no texto, como, por exemplo, em “temas para serem tratados na esfera privada” (Santana, 2014, p. 3) onde o objetivo é trazer um tom de neutralidade e impessoalidade, afastando a responsabilidade do autor, apresentando a restrição da atuação docente como consequência natural e necessária de princípios jurídicos.

Todavia, nenhuma prática concreta é descrita, nenhum dado empírico é apresentado, nenhum caso específico é citado e nenhuma definição de “doutrinação” é detalhada. É o pânico moral sendo colocado em prática através da legislação.

As escolhas gramaticais não são neutras. No projeto analisado, elas sustentam um discurso que restringe a atuação pedagógica da escola, ao mesmo tempo em que legitima essa restrição como cumprimento de direitos. No aspecto da transitividade, temos no PL como uma causalidade oculta a utilização de “técnicas subliminares”, sendo os responsáveis pela aplicação dessas técnicas, os professores em instituições de ensino.

As metáforas utilizadas, ainda que não sendo explícitas, são utilizadas em função da

construção de sentidos e da legitimação da proposta do projeto. As metáforas conceituais aqui criam um imaginário, um perigo implícito, como em: "[...] a escola […] não deve entrar no campo das convicções pessoais e valores familiares" (Santana, 2014, p. 3), onde é desenvolvida uma metáfora na qual as convicções são representadas como um campo, um território delimitado; a escola é figurada como um agente que invade, ultrapassa as fronteiras. O texto sugere que exista uma fronteira clara e objetiva entre o espaço escolar e o espaço das convicções privadas, o que, na prática, não é possível.

Aqui há uma temática clara: a família e a religião são bens imaculados que estão sendo atacados pelo ambiente escolar e seu corpo docente. Nesse texto, a escola interfere diretamente nas convicções morais, sexuais e religiosas dos estudantes e sua estrutura familiar - sejam quaisquer convicções; existe um conflito irremediável entre educação escolar e valores familiares; e a família é uma instância homogênea, coerente e moral para todos os discentes brasileiros. Essas suposições não são tematizadas como hipóteses ou problemas, mas como pontos de partida.

Por fim, com relação à prática social, o texto é claramente marcado pela hegemonia de valores conservadores, articulados à defesa da família nuclear, da moral religiosa e da autoridade parental como setores superiores à educação. Essa matriz é marcada por relações de poder que opõem família versus escola, moral privada versus educação e autoridade parental versus autonomia pedagógica. O PL 7180/2014 não se apresenta como inovador, mas como guardião de uma ordem moral supostamente ameaçada, reafirmando hierarquias tradicionais sob a aparência de neutralidade.

Ao transferir temas como moral, sexualidade e religião unicamente para a esfera privada do estudante, o discurso do PL mantém e reforça desigualdades sociais e culturais, impossibilita conflitos e diversidades presentes no espaço escolar, e enfraquece o papel da escola como espaço de formação crítica e cidadã, garantido pela Lei 9394/96. Além disso, instaura um regime de vigilância sobre professores, reduzindo a autonomia pedagógica e a Liberdade de Cátedra.

Questões estruturais da educação (desigualdade, acesso, qualidade, formação docente, dentre outros) são substituídas por um conflito moral, centrado na defesa das convicções familiares dos estudantes. Embora se revista de um discurso de defesa de direitos humanos, seus efeitos apontam para a restrição da autonomia pedagógica, a intensificação do controle sobre o trabalho docente e a (re)afirmação de hierarquias tradicionais entre família, escola e Estado. Dessa forma, o discurso contribui para a estabilização de uma hegemonia conservadora no campo educacional.

No plano das identidades sociais, o discurso (re)produz identidades específicas: o professor é interpelado como sujeito infrator, cuja atuação deve ser limitada para que "técnicas subliminares" não sejam aplicadas no ensino; a família é construída como guardiã legítima da moral e das crenças; o aluno aparece como sujeito passivo, frágil, e não como agente em formação; o legislador Erivelton Santana assume a identidade de defensor da ordem moral, dos direitos humanos e das crianças. Essas identidades não são neutras: elas operam ideologicamente ao definir quem pode falar, ensinar, decidir e regular.

Desta forma, o PL 7180/2014 traz em seu texto bens morais supostamente ameaçados: valores familiares, crenças religiosas, moral sexual. Nesse contexto de ameaça, apresenta os agentes: a escola, o currículo, o trabalho pedagógico, os professores. Por fim, propõe uma solução normativa urgente: a restrição da atuação docente. O pânico moral é criado por insistência discursiva, que transforma hipóteses abstratas em perigos tidos como reais.

Sob a ótica da Análise do Discurso Textualmente Orientada, o texto analisado atua na reprodução de um discurso hegemônico que subordina o discurso educacional ao moral-religioso. Tal discurso contribui para a consolidação de um sistema de crenças conservador e para a produção de identidades que reforçam o controle e o silenciamento no espaço escolar. Assim, o projeto de lei atua como instrumento de manutenção da hegemonia, exercendo poder por meio da linguagem.

5.2 PL 867/2015

É importante trazer para a análise o PL 867/2015, apensado ao PL 7.180/2014, pois é através dele que são definidas ponto a ponto os fundamentos do Programa Escolas sem Partido. O Projeto é uma versão ampliada, mais detalhada e mais normativa da proposta inicialmente formulada no PL 7.180/2014. Diferentemente desta, que atua por meio de uma alteração pontual na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, buscando adicionar um inciso, o PL 867/2015 explicita de maneira mais detalhada e clara os fundamentos do programa, definindo como princípios centrais a neutralidade política, ideológica e religiosa do/no ensino, o reconhecimento do estudante como parte vulnerável na relação pedagógica e a prioridade das convicções morais, religiosas e filosóficas das famílias sobre os conteúdos abordados em sala de aula. Dessa forma, o projeto avança no sentido de transformar diretrizes gerais em um conjunto de normas mais específicas e bem definidas.

O texto do PL 867/2015 também amplia os dispositivos de controle da prática docente, ao definir a explicitação dos deveres do professor no espaço escolar e ao reforçar a fiscalização

da atividade pedagógica. Ainda que apresentado sob o argumento da proteção à liberdade de consciência dos estudantes e da garantia do pluralismo de ideias, o projeto fere a autonomia pedagógica, à liberdade de cátedra e o papel da escola na formação crítica e cidadã.

Enquanto o PL 7.180/2014, de Erivelton Lima Santana (PATRI-BA), introduz a pauta da neutralidade ideológica e do controle da atuação docente, e opera de forma mais indireta, alterando um artigo da LDB, o PL 867/2015, de Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF), Cria explicitamente o Programa Escola sem Partido, definindo claramente seus princípios orientadores, como: neutralidade política, ideológica e religiosa, predominância das convicções familiares e proibição à "doutrinação". O PL 867/2015 expande e especifica aquilo que no PL 7.180/2014 aparece de modo mais amplo e oculto. O PL 7.180/2014 inaugura o discurso, o PL 867/2015 organiza, intensifica e consolida.

Desta forma, foram escolhidas para análise o artigo 3º e 4º do PL 867/2015, pois são nestes artigos que se concentram e se explicitam de forma clara os ataques dirigidos à atuação docente e ao próprio funcionamento da educação escolar. Os artigos selecionados estabelecem limites à prática pedagógica e reforçam a ideia de que o professor representa um agente de doutrinação em sala, contribuindo para a construção de um discurso de desconfiança e vigilância sobre o trabalho docente.

Figura 11: Artigo 3º PL 867/2015

VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;

VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

§ 1º. As escolas confessionais e as particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão obter dos pais ou responsáveis pelos estudantes, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de conteúdos identificados com os referidos princípios, valores e concepções.

Coordenação de Comissões Permanentes - DECOM - P_5741
CONFERE COM O ORIGINAL AUTENTICADO
PL 867/2015

Fonte: Lucas, 2015

Figura 12: Artigo 4º PL 867/2015

Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor:

I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária;

II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

V - respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;

VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Fonte: Lucas, 2015

O professor, nesse cenário, não é alguém que ensina, que ministra disciplinas, mas se transforma em um possível agente ideológico em função de partidos políticos. O que no PL anterior era apresentado de forma mais moderada, neste PL é explicitado sem filtros.

Essa perspectiva é reiterada na justificativa do projeto de lei, na qual o ambiente escolar é caracterizado como um espaço de doutrinação ideológica, moral e religiosa, que deveria, portanto, ser controlado e fiscalizado. Nesse sentido, o texto do projeto chega a prever a criação de um canal institucional de denúncias voltado ao recebimento de reclamações contra docentes, conforme o artigo 7º: "As secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei" (Lucas, 2015, p. 4). Contudo, como será apresentado mais à frente, a justificativa apresentada não se sustenta empiricamente, uma vez que se apoia em afirmações genéricas sobre doutrinação, moralidade e religião, sem apresentar dados, exemplos concretos ou explicações consistentes que demonstrem de que maneira tais práticas estariam, de fato,

ocorrendo no cotidiano escolar. O Programa Escolas sem Partido, especialmente o 867/2015, desta forma, é fundamentado em pânico moral:

> Os pânicos morais são fenômenos privilegiados nessa nova ordem do poder, pois levam sempre à discussão sobre o controle social e legal apropriado de uma forma de comportamento. Os empreendedores morais, ao invés de propor a criminalização e o aprisionamento tendem a sugerir medidas educacionais, de prevenção e regulamentação legal. (Miskolci, 2007, p. 112)

Como primeiro passo da análise desses dois artigos do PL 867/2015, será observada a forma como se constrói a representação discursiva. Como esse projeto deriva diretamente do PL 7.180/2014, parte da análise retoma pontos já discutidos anteriormente. Ainda assim, o objetivo aqui não é repetir o que já foi dito, mas destacar os aspectos que diferenciam o PL 867/2015 da proposta original. Esses elementos, como se pretende demonstrar, aprofundam os problemas já identificados e tornam o projeto ainda mais restritivo, evidenciando o avanço de um discurso da extrema-direita na educação.

Diferentemente do projeto de lei proposto por Erivelton Santana, que, à primeira vista se traveste de uma proposta inocente, de proteção à família, valores e proteção à criança e ao adolescente, apresentando um discurso mais argumentativo e justificativo, o projeto de lei proposto por Izalci Lucas abandona essa justificativa extensa e assume um tom repressor, com regras claras de conduta para o professor. Nos artigos 3º e 4º, o texto representa principalmente: a sala de aula como um espaço de risco para a moralidade do núcleo familiar, o professor como um agente ideológico manipulador, os estudantes como sujeitos completamente vulneráveis, e os responsáveis como detentores da autoridade moral.

Essa representação constrói uma visão da prática educativa como um campo de disputa ideológica, em que o discurso do professor é visto como um possível instrumento de cooptação, que precisa ser vigiado a todo momento. A representação - diferentemente do texto analisado do PL 7180/2014 - todavia, é majoritariamente direta. O texto nomeia explicitamente o sujeito (o professor) e define, de forma clara, aquilo que ele não pode fazer, ponto a ponto. Por outro lado, o discurso não é claramente demarcado. Não há citações, referências a debates acadêmicos ou posições divergentes.

Os artigos se apoiam em várias pressuposições, como, por exemplo, que existe doutrinação política e ideológica nas salas de aula - afirmação esta incontestável e que serve como base de toda a elaboração do projeto -, que há professores se aproveitam da posição de autoridade para influenciar os alunos, conteúdos que entram em conflito com as convicções morais e religiosas das famílias, e que os alunos não possuem autonomia crítica suficiente para lidar

com temas políticos ou sociais. Da ótica da ADTO, as pressuposições desses textos operam de forma manipulativa, não no sentido moral do termo, mas discursivo, pois naturalizam uma visão específica do papel da escola e do professor em função da defesa da hegemonia.

Ainda que coerente e heterogêneo a princípio, o texto é dúbio em pontos centrais, como em termos vagos como “doutrinação”, “audiência cativa” e “conflito com convicções”, que não são aprofundados e bem definidos. Não há critérios objetivos para definir o que configura violação da norma, a ideia de “apresentar versões concorrentes” e a proibição de conteúdos potencialmente conflitivos é divergente. O texto é claro quanto ao que se proíbe - diferentemente do seu antecessor, que busca fazer o mesmo de forma mais contida -, mas ambíguo quanto ao que exatamente está sendo proibido.

Assim como o PL 7180/2014, os artigos 3º e 4º buscam restringir e silenciar a atuação de professores por meio legal. Essa tensão abre espaço para leituras resistentes, principalmente por parte de educadores e pesquisadores, revelando os limites da coerência discursiva proposta pelo projeto.

Embora possua autoria de Izalci Lucas, os artigos 3º e 4º do PL 867/2015 são produzidos discursivamente de forma coletiva, fundamentado em um campo ideológico já consolidado: o Escolas Sem Partido. Seu consumo ocorre tanto de maneira individual quanto coletiva, produzindo efeitos que ultrapassam o nível do discurso. Esses efeitos se manifestam diretamente na prática pedagógica, como é possível observar nos diversos casos de perseguição de professores já mencionados anteriormente, evidenciando o caráter disciplinador e hegemônico do texto.

A identidade social desenvolvida no discurso do PL 867/2015, assim como seu antecessor, é de combate ao professor, que se torna um inimigo nesse cenário, e à escola, que se torna um lugar de perigo para a moral familiar. A coesão dos artigos 3º e 4º é construída majoritariamente por generalização e especificação, com forte uso de enumeração normativa. Os marcadores coesivos são formais e implícitos, com forte repetição lexical, como “ideológica”, “convicções”, “não fará” (e similares). Há pouca presença de conectores de oposição, causa ou consequência, indicando que o texto não busca construir um argumento preciso e fundamentado, mas estabelecer regras sem se aprofundar nas motivações.

Ambos os artigos constroem o ensino como um conjunto de ações totalmente controláveis, reduzindo a complexidade da prática pedagógica a comportamentos passíveis de silenciamento por qualquer indivíduo que se sinta ofendido. O professor aparece como o principal ator, quase sempre associado a ações negativas ou potencialmente danosas à moralidade familiar. Os alunos figuram como pacientes dessas ações, frequentemente

representados como vulneráveis. Os pais ou responsáveis não aparecem como atores diretos dos processos, mas como instância legitimadora, cujas convicções orientam as proibições. Essa configuração reforça e intensifica a representação apresentada no PL anterior, na qual o professor é o sujeito da ação e do risco, enquanto os demais aparecem como sujeitos a serem protegidos.

As metáforas nos artigos têm papel importante para a construção de sentido, principalmente a "audiência cativa". Esta metáfora desloca o aluno do campo pedagógico para o campo da comunicação de massa, associando o professor a um agente de propaganda e reforçando a vulnerabilidade intelectual dos estudantes. Essa metáfora reforça a ideia de oposição, legitimando a necessidade de controle da proposta.

Diferentemente do PL 7180/2014, nos artigos 3º e 4º do PL 867/2015 predominam as orações ativas, embora as orações passivas apareçam em pontos estratégicos, como em "São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação" (Lucas, 2015, p. 2). No artigo quarto, todavia, há o predomínio de orações ativas, como em: "O professor não se aproveitará…", ou "O professor não fará…", ou "O professor não permitirá…" (Lucas, 2015, p. 3). Essa alternância não é aleatória, mas cumpre uma função discursiva específica. Enquanto a oração passiva cumpre a tarefa de apresentar a proibição como um dado objetivo, ocultar o agente que veda e reduzir a percepção de decisão política para o público, reforçando uma suposta neutralidade da regra, as orações ativas atribuem ações diretamente ao professor, construindo-o como agente central da causalidade, como o sujeito responsável pela doutrinação e manipulação em sala de aula, sendo todo e qualquer professor potencial infrator da norma - ainda que seja direcionado para professores de humanidade.

Essas orações ativas servem para orientar o comportamento do professor em sala de aula, de forma a regular o sistema educacional, reforçando uma lógica hegemônica de responsabilização individual.

Nestes artigos, assim como no PL precursor, a temática segue sendo a moral familiar e a religião sendo atacada pelos professores. Todavia, o foco se transfere para o corpo docente, e em estabelecer, ponto a ponto, suas restrições em sala de aula. A escolha do tema pressupõe que a existência de doutrinação é um fato, sendo o professor o principal agente, a norma devendo preceder a qualquer contextualização pedagógica - essa não sendo considerada em qualquer lugar dos dois textos -, e a escola sendo um espaço que necessita de controle dos núcleos familiares dos estudantes.

A matriz social do discurso nos artigos 3º e 4º do PL 867/2015, assim como seu antecessor, revela uma prática discursiva alinhada à reprodução de estruturas sociais e hegemônicas no

campo educacional. Ao utilizar uma linguagem normativa e disciplinadora, o texto reforça relações assimétricas entre Estado e docentes, naturaliza a vigilância e acaba com a dimensão crítica do ensino. Longe de promover uma reconfiguração das práticas educacionais, essa instância discursiva contribui para a estabilização de uma hegemonia que concebe a escola como espaço de controle, e não de debate ou produção de conhecimento.

A prática discursiva se insere em uma ordem do discurso marcada pelo discurso político-ideológico, funcionando como suporte legitimador para o desenvolvimento e divulgação de outros discursos, especialmente o discurso moral conservador e o discurso político de combate à chamada "doutrinação ideológica". O discurso moral se manifesta na importância ligada às "convicções morais e religiosas dos pais", que são definidas no PL como o guia para a prática pedagógica. O discurso político-ideológico aparece de forma indireta, sobretudo pela construção da ideia de doutrinação e pela necessidade de neutralidade do professor.

Ao normatizar o que pode ou não ser dito em sala de aula, limita-se a circulação de discursos críticos. A prática discursiva reforça o discurso hegemônico, defendendo uma educação moralmente regulada e politicamente neutralizada. Ao contrário de promover uma reconfiguração discursiva, a proposta contribui para a preservação de sentidos e para o estreitamento das possibilidades discursivas no campo educacional.

Assim como o PL 7180/2014, os artigos constroem e reforçam um sistema de crenças, como por exemplo: a existência de uma prática recorrente de "doutrinação política e ideológica" nas escolas; a ideia de que conteúdos entram em "conflito" com convicções morais e religiosas familiares; a crença de que é possível uma prática docente neutra e desprovida de qualquer posicionamento. Essas crenças não são demonstradas ou debatidas, mas tratadas como fatos. A noção de doutrinação funciona como um significado vazio, para abarcar a interpretação do redator, ao mesmo tempo, o texto legitima um conhecimento moral privado como parâmetro superior ao conhecimento escolar, deslocando a autoridade da escola e do professor.

O Estado, embora seja o agente regulador, aparece de forma opaca ou impessoal, o que contribui para o apagamento do poder institucional, deslocando o foco do conflito para a relação professor–família. Esse formato discursivo reforça uma relação social assimétrica, na qual a autonomia docente é reduzida e substituída por uma lógica de controle e obediência normativa.

A análise dos efeitos ideológicos e hegemônicos dos artigos 3º e 4º do PL 867/2015 nos apresenta um discurso que atua no estabelecimento de um sistema de crenças baseado na suspeição do trabalho docente, na centralidade das convicções morais familiares e na defesa

de uma neutralidade pedagógica. Ao reorganizar relações sociais e produzir identidades, o texto contribui para a reprodução da hegemonia conservadora no campo educacional, limitando a pluralidade discursiva e redefinindo o papel da escola no tempo presente.

De modo geral, o PL 867/2015 aprofunda e radicaliza os pressupostos do PL 7180/2014. Ambos compartilham a mesma matriz ideológica, marcada pela hierarquização da família sobre a escola, pela desconfiança e repressão do trabalho docente. No entanto, o projeto apensado transforma argumentos em normas, ampliando o controle sobre a prática pedagógica e tornando mais explícito o caráter disciplinador e censório do discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta dissertação foi de apresentar e compreender, a partir da perspectiva da Análise Crítica do Discurso e, mais especificamente, da Análise do Discurso Textualmente Orientada, de que maneira os discursos produzidos por empresas como a Brasil Paralelo e pelos Projetos de Lei 7.180/2014 e 867/2015 contribuem para deslegitimar o ensino de história e, principalmente, a atuação docente, influenciando diretamente as concepções sociais sobre o papel do professor e sobre a legitimidade do conhecimento histórico produzido tanto no ambiente acadêmico quanto no ensino escolar. Retomando o estudo inicial apresentado pelo Observatório Nacional da Violência contra Educadoras/es, é possível constatar, a partir da análise realizada ao longo desta pesquisa, que o discurso de tais projetos nas mídias digitais, por meio de escolhas lexicais específicas, estratégias de coesão, construções gramaticais, uso de metáforas, dentre outros, é uma ferramenta central na disputa pela narrativa sobre a educação e a história. Nesse sentido, essas estratégias discursivas contribuem para a consolidação de um ambiente social no qual a atuação docente passa a ser constantemente questionada, o que se relaciona diretamente com os dados apresentados pelo ONVE, segundo os quais 93% dos educadores afirmam já ter tido contato com situações de censura (ONVE, 2025).

A partir desse cenário, esta pesquisa partiu de um problema central: compreender de que maneira determinados discursos, amplamente difundidos nas mais diversas redes digitais, atuam na construção de narrativas que deslegitimam o ensino de história e o trabalho docente, contribuindo para a consolidação de um ambiente de suspeição e vigilância sobre professores e sobre a produção de conhecimento histórico. Trata-se de um problema que se insere em um contexto mais amplo de disputas narrativas no tempo presente, no qual diferentes atores políticos, culturais e midiáticos buscam disputar a autoridade sobre o passado, sobre a interpretação da história e sobre o próprio papel da escola na formação dos indivíduos.

Nesse sentido, o problema investigado nesta dissertação não se restringe apenas à existência de críticas ao ensino de história, mas diz respeito à forma como essas críticas são estruturadas discursivamente e utilizadas como ferramentas de disputa política e cultural. Mais especificamente, buscou-se compreender como determinados discursos constroem representações específicas do professor, da escola e do conhecimento histórico, produzindo sentidos que associam o ensino escolar à ideia de doutrinação ideológica, ao mesmo tempo em que apresentam determinadas iniciativas privadas ou legislativas como soluções para esse suposto problema.

A escolha dos objetos analisados insere-se precisamente nesse contexto de disputa discursiva. Ambos representam iniciativas distintas, mas que convergem na produção de narrativas que questionam a legitimidade da escola como espaço de produção e circulação de conhecimento, colocando os professores como inimigos a serem combatidos com o silenciamento e afastamento. Enquanto o Projeto Mecenas atua principalmente no campo das mídias digitais e da produção cultural, os projetos de lei analisados buscam institucionalizar, no âmbito legislativo, mecanismos de controle e vigilância sobre a prática docente.

Diante desse cenário, a investigação buscou responder de que maneira os discursos produzidos por essas iniciativas contribuem para a construção de uma narrativa que deslegitima o ensino de história e o papel do professor, e os meios utilizados para tal finalidade. Para alcançar essa questão, o objetivo geral da pesquisa se guiou de forma a analisar criticamente os discursos presentes nesses projetos, identificando as estratégias linguísticas e discursivas utilizadas na construção de sentidos que reforçam determinadas posições ideológicas no campo educacional.

Para alcançar esse objetivo, a pesquisa se apoiou na Análise Crítica do Discurso, particularmente na proposta tridimensional desenvolvida por Norman Fairclough, que compreende o discurso como uma prática social articulada em três dimensões: o texto, a prática discursiva e a prática social. Essa perspectiva permitiu observar não apenas os elementos linguísticos presentes nos textos analisados, mas também os processos de produção, circulação e consumo desses discursos, bem como seus efeitos sociais e políticos no contexto educacional brasileiro. Nesse sentido, para a compreensão de conceitos como ideologia e hegemonia, necessários para compreender de qual perspectiva o estudo partiu, foram utilizados os estudos dos autores John B. Thompson e Antonio Gramsci.

Assim, ao longo da dissertação, buscou-se demonstrar que os discursos analisados não operam de maneira isolada, mas se inserem em um campo mais amplo de disputas simbólicas e ideológicas que atravessam o ensino de história no tempo presente. Ao apresentar e difundir determinadas representações sobre a escola, o professor e o conhecimento histórico, esses discursos contribuem para a construção de um imaginário social no qual o trabalho docente passa a ser associado à suspeita de doutrinação e no qual a produção acadêmica é frequentemente apresentada como ideológica.

Dessa forma, a análise desenvolvida nos capítulos anteriores permitiu avançar na compreensão do problema inicialmente proposto, evidenciando como determinadas estratégias discursivas atuam na produção e na circulação de sentidos que impactam diretamente a percepção sobre o ensino de história e sobre o papel do professor na sociedade

atual. A partir dos resultados obtidos, torna-se possível compreender de maneira mais clara como esses discursos se estruturam e quais efeitos produzem, oferecendo elementos para refletir criticamente sobre as disputas narrativas que fazem parte do campo educacional no Brasil atual.

A análise desenvolvida ao longo desta dissertação permitiu, então, evidenciar que os discursos produzidos em torno da educação e, mais especificamente, do ensino de história, constituem parte de uma disputa mais ampla pela hegemonia e política no tempo presente. Ao articular a História do Tempo Presente, a Análise Crítica do Discurso e os debates sobre ensino de história, a pesquisa demonstrou que os discursos analisados não são apenas opiniões ou posicionamentos isolados sobre a escola, mas são práticas discursivas estruturadas, que produzem sentidos sociais, organizam identidades e sustentam determinados projetos políticos e ideológicos.

No primeiro capítulo, buscou-se estabelecer os fundamentos teórico-metodológicos que orientaram a investigação, partindo do pressuposto de que a linguagem constitui parte essencial das práticas sociais e participa ativamente da produção e reprodução das estruturas de poder. Conforme destacado na perspectiva da Análise Crítica do Discurso, o discurso não apenas representa o mundo social, mas também atua na sua constituição, organizando formas de ação, de interpretação e de legitimação. Nesse sentido, a análise do discurso torna-se um instrumento fundamental para compreender como determinadas narrativas sobre a história, a educação e o papel do professor são produzidas e utilizadas no espaço público brasileiro.

A partir dessa perspectiva, o primeiro capítulo também apresentou que os discursos analisados nesta pesquisa se inserem em processos mais amplos de construção e manutenção da hegemonia. A hegemonia, entendida não apenas como domínio político direto e forçado, mas como domínio ideológico, se consolida por meio de instituições, práticas culturais e sistemas de valores que naturalizam determinadas relações de poder. Nesse sentido, a educação e os discursos sobre o ensino ocupam um lugar central, uma vez que atuam diretamente na formação de identidades sociais e interpretações do mundo e passado.

Foi nesse sentido que a pesquisa utilizou a Análise Crítica do Discurso como ferramenta de investigação, compreendendo o discurso como uma prática social articulada em múltiplos níveis. Essa abordagem permitiu observar não apenas as escolhas linguísticas presentes nos textos analisados, mas também os processos de produção, circulação e consumo desses discursos. Ao mesmo tempo, o diálogo com a História do Tempo Presente reforçou a necessidade de reconhecer que a produção historiográfica e a análise do discurso são práticas que exigem do pesquisador uma consciência crítica sobre o lugar a partir do qual se produz

conhecimento.

O primeiro capítulo, então, evidenciou que a disputa em torno do ensino de história não pode ser compreendida apenas como um debate pedagógico ou curricular. Trata-se, antes, de uma disputa discursiva pela definição de quais narrativas são legítimas, quais interpretações do passado devem e podem ser apresentadas, e qual deve ser o papel da escola e do professor na formação dos estudantes. Nesse contexto, iniciativas como o movimento Escola Sem Partido e o Projeto Mecenas emergem como expressões de projetos ideológicos que buscam redefinir os sentidos da educação, subordinando-a a determinadas visões morais, políticas e econômicas, em prol de manter a economia neoliberal globalizante.

Já a análise desenvolvida nos últimos capítulos aprofundou essa problemática ao examinar, de forma detalhada, os discursos presentes nos Projetos de Lei 7.180/2014 e 867/2015, bem como no material de divulgação do Projeto Mecenas, da produtora Brasil Paralelo. A partir da análise textual e discursiva desses documentos, foi possível identificar padrões de construção de sentido que revelam como tais discursos operam na produção de representações sobre a escola, o professor e o conhecimento histórico.

No caso da Brasil Paralelo, a análise demonstrou que o discurso institucional da empresa constrói uma narrativa baseada na ideia de crise cultural e educacional. Nesse discurso, a educação escolar aparece representada como um espaço marcado por relativismo, distorções ideológicas e perda de valores, o que justificaria a necessidade de intervenção de agentes externos capazes de “resgatar” uma suposta verdade histórica e valores não mais presentes socialmente. Ao apresentar o Projeto Mecenas como não apenas parte dessa missão, mas sim como a verdadeira solucionadora de tais questões, a empresa se posiciona como a instituição responsável pela recuperação de valores considerados por eles próprios fundamentais para a sociedade brasileira, construindo para si uma identidade social de guardiã e salvadora da cultura e da verdade.

Essa construção discursiva é desenvolvida por meio de diversas estratégias linguísticas e simbólicas. Dentre elas, apresentadas anteriormente no mesmo capítulo, destaca-se o uso recorrente de metáforas associadas à ideia de resgate, restauração e transformação cultural, que sugerem a existência de uma perda anterior que precisa ser reparada. O discurso utilizado naturaliza a ideia de que a cultura e a educação estariam em crise e que a intervenção proposta seria não apenas legítima, mas necessária. Ao mesmo tempo, o texto estabelece uma oposição implícita entre uma educação comprometida com a busca da verdade e outra associada a relativismos e preferências pessoais, reforçando a ideia de que o sistema educacional atual estaria dominado por interpretações ideologicamente orientadas.

Outra questão relevante identificada na análise diz respeito à forma como a empresa constrói sua autoridade discursiva. A ausência de referências no texto não impede a construção de um discurso que se apresenta como portador de verdade objetiva. Pelo contrário, a narrativa é estruturada de forma a produzir um efeito de legitimidade moral, convocando o leitor a participar de um projeto de transformação cultural. Nesse sentido, o discurso não atua apenas no plano simbólico, mas também busca produzir efeitos materiais, como a mobilização de recursos financeiros e a formação de uma comunidade alinhada aos valores defendidos pela instituição.

A análise dos Projetos de Lei 7.180/2014 e 867/2015 revelou padrões discursivos que, embora operem em um campo diferente, apresentam similaridades com o discurso analisado no caso da Brasil Paralelo. Em ambos os projetos legislativos, o ensino escolar é representado como um espaço potencialmente perigoso, no qual professores poderiam utilizar sua posição de autoridade para influenciar ideologicamente os estudantes. Essa representação produz uma mudança significativa no modo como a escola e os professores são concebidos: em vez de ser vista como espaço de formação, ela passa a ser apresentada como um ambiente de risco moral e ideológico.

Nesse sentido, o professor é construído discursivamente como um agente perigoso, cuja atuação deve ser constantemente vigiada e regulada. Nos textos analisados, essa representação aparece em conjunto com a ideia de “doutrinação”, frequentemente mencionada sem uma definição clara ou fundamentação. A ausência de critérios e referenciais objetivos para identificar o que configuraria tal prática permite que funcione como um instrumento discursivo capaz de abranger diferentes conteúdos e abordagens em sala de aula.

Ao mesmo tempo, os projetos analisados atribuem à família um papel central na definição dos limites da atuação escolar. A defesa das convicções morais e religiosas dos pais aparece como argumento recorrente para justificar a necessidade de restrições à prática docente, estabelecendo uma clara hierarquização entre autoridade familiar e autonomia pedagógica. Essa ideia produz uma oposição entre família e escola, na qual a primeira é apresentada como guardiã legítima da moral e dos valores, enquanto a segunda é retratada como espaço de ameaça.

Um dos elementos mais significativos identificados na análise foi a recorrência de estratégias discursivas associadas à ativação de pânicos morais. Ao sugerir que crianças e adolescentes estariam sendo expostos a conteúdos ideológicos ou agendas consideradas pelos projetos ameaçadoras para a moral e religiosidade familiar, os discursos analisados utilizam das transformações sociais e culturais como argumentos para legitimar propostas de controle

sobre a educação. Nesse sentido, temas como gênero, sexualidade e pluralidade de interpretações históricas são apresentados como evidências de uma suposta crise moral que exigiria intervenção legislativa ou institucional.

Essas estratégias discursivas produzem efeitos importantes na construção de identidades. Nos discursos analisados, o professor aparece associado a uma figura de perigo em potencial, onde sua atuação precisa ser limitada para evitar que os alunos sejam influenciados ideologicamente. O estudante, desta forma, é representado como sujeito vulnerável e passivo, incapaz de interpretar criticamente as informações recebidas em sala de aula. Já a família surge como agente legítimo de defesa moral, enquanto os participantes das iniciativas analisadas se posicionam como defensores da ordem social e dos valores.

Quando analisados em conjunto, os discursos presentes no Projeto Mecenas e nos projetos de lei vinculados ao movimento Escola Sem Partido revelam uma concordância na forma como enquadram o ensino de história no debate público atual. Em todos os casos, a escola é apresentada como um espaço em crise, o professor como agente potencialmente ideológico e perigoso, e o conhecimento histórico como campo marcado por disputas que exigem controle ou correção de instâncias superiores.

Esse discurso contribui para a construção de uma narrativa mais ampla na qual o ensino de história é associado à ideia de manipulação ideológica, enquanto propostas de intervenção externa são apresentadas como soluções para esse suposto problema desenvolvido por esses mesmos projetos. Ao produzir esses sentidos, os discursos analisados participam ativamente da reorganização das relações no campo educacional, redefinindo o papel da escola, do professor e das instituições responsáveis pela produção e circulação do conhecimento histórico.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa indicam que os discursos analisados operam simultaneamente em diferentes níveis. No plano textual, utilizam estratégias linguísticas específicas, como metáforas, pressuposições e escolhas lexicais orientadas ideologicamente. No plano discursivo, constroem narrativas que articulam valores morais, religiosos e argumentos jurídicos ou culturais. Já no plano social, contribuem para a reprodução de determinadas estruturas de poder e para a consolidação de projetos políticos que buscam redefinir os sentidos da educação no Brasil atual.

Assim, ao explicitar os padrões discursivos presentes nesses materiais, a pesquisa demonstra que as disputas em torno do ensino de história não se limitam a divergências acadêmicas ou pedagógicas. Elas fazem parte de uma disputa mais ampla pela definição de quais narrativas sobre o passado serão legitimadas e qual papel a educação deverá desempenhar na formação

dos estudantes.

No âmbito da História do Tempo Presente, esta pesquisa contribui para a compreensão das disputas narrativas atuais que marcam a relação entre política e produção de conhecimento histórico. Ao analisar discursos produzidos em meio a conflitos políticos e culturais recentes, a dissertação evidencia como a história se torna objeto de disputa no espaço público, sendo mobilizada por diferentes atores como instrumento de legitimação ideológica e de construção de projetos políticos, afinal, "A originalidade da abordagem do presente está situada no fato de poder captar a atualidade, a novidade, a irrupção e a emergência de tendências, dos modismos, das movimentações contínuas, dos conflitos, das rupturas, das paixões políticas." (Júnior, 2021, p. 24).

Ao investigar discursos produzidos em ambientes digitais e em arenas políticas, esta pesquisa evidencia que as disputas historiográficas não se limitam às universidades, mas se expandem para diferentes esferas da vida social, indo além dos muros universitários, onde narrativas sobre o passado são constantemente produzidas e divulgadas.

Além disso, ao utilizar a ACD como ferramenta metodológica, o trabalho contribui para o diálogo entre diferentes disciplinas, nesse caso, entre história e estudos da linguagem. A abordagem utilizada permitiu observar como elementos linguísticos específicos participam da construção de sentidos sobre o passado e sobre o papel da escola e do professora. Dessa forma, a pesquisa apresenta o potencial do diálogo entre história e linguística na investigação das disputas narrativas que caracterizam o tempo presente.

Ao investigar as estratégias discursivas utilizadas na construção dessas narrativas, então, o trabalho oferece ferramentas analíticas que podem contribuir para a reflexão crítica no campo do ensino de história. Compreender como esses discursos funcionam, quais sentidos mobilizam e quais representações produzem, torna-se um passo fundamental para que educadores possam enfrentar de maneira mais consciente os desafios colocados pelas disputas narrativas no ambiente escolar.

A pesquisa também dialoga com os estudos que investigam o crescimento de discursos negacionistas e revisionistas no espaço público. Ao analisar as narrativas produzidas pelos objetos investigados, o trabalho evidencia que tais discursos não se limitam a simples contestação de interpretações historiográficas, mas funcionam por meio de estratégias discursivas que tem como intuito deslegitimar instituições acadêmicas, os professores e as práticas científicas.

Ao identificar esses padrões discursivos, também é ampliada a compreensão sobre os modos de funcionamento do negacionismo e do revisionismo ideológico no tempo presente. Em vez

de se manifestarem apenas por meio da negação explícita de eventos históricos, esses discursos se estruturam por meio de processos mais complexos de construção narrativa, onde a autoridade do conhecimento científico é negada ou/e reduzida em favor de interpretações que se apresentam como alternativas ou como supostas correções de conteúdos ideológicos.

Por fim, esta dissertação também oferece contribuições para os debates sobre história digital e história pública. Ao analisar os discursos produzidos e disseminados em ambientes digitais, a pesquisa mostra como as plataformas digitais se tornaram espaços essenciais para a circulação de narrativas históricas e para a disputa pela autoridade sobre o passado.

Dessa forma, esta dissertação buscou contribuir para uma compreensão mais ampla das disputas narrativas presentes fortemente no campo educacional brasileiro atual. Ao evidenciar os mecanismos discursivos utilizados para que determinadas narrativas sejam construídas e legitimadas, o trabalho oferece elementos para pensar não apenas os desafios atuais do ensino de história, mas também o papel da historiografia diante das transformações políticas, culturais e tecnológicas que marcam o tempo presente.

Como toda investigação acadêmica, esta pesquisa apresenta limites que precisam ser reconhecidos e considerados na interpretação dos resultados. A explicitação desses limites permite situar o alcance da análise realizada e, ao mesmo tempo, apontar caminhos possíveis para o aprofundamento das questões discutidas.

Um primeiro limite diz respeito ao recorte adotado. A investigação concentrou-se na análise discursiva de dois conjuntos específicos de materiais: o Projeto Mecenas, vinculado à Brasil Paralelo, e os Projetos de Lei 7.180/2014 e 867/2015, associados ao movimento Escola Sem Partido. Embora esses objetos tenham sido escolhidos por sua relevância no debate público contemporâneo sobre educação e ensino de história, eles representam apenas uma parte de um fenômeno muito mais amplo, que envolve diferentes iniciativas e organizações, que também atuam na produção e circulação de narrativas sobre a escola, o papel do professor e a interpretação do passado.

Também é um limite o fato de que esta pesquisa se concentrou principalmente na dimensão discursiva das disputas em torno do ensino de história, priorizando a análise de textos. Assim, ainda que a análise tenha evidenciado a presença de estratégias discursivas sobre o ensino de história e sobre o trabalho docente, a investigação não teve como objetivo analisar diretamente a recepção desses discursos por professores, estudantes ou pela sociedade em geral - ainda que tenham sido apresentados dados da pesquisa do ONVE.

Dessa forma, pesquisas futuras poderiam explorar essa dimensão por meio de metodologias complementares, como entrevistas com professores, ou estudos sobre recepção de conteúdos

históricos em ambientes digitais, por exemplo. Investigações desse tipo poderiam contribuir para compreender de maneira mais precisa como essas narrativas são interpretadas, apropriadas ou contestadas por diferentes grupos sociais.

Por fim, a própria articulação entre história, linguagem e análise do discurso constitui um campo com necessidade de futuras investigações e aproximações. O diálogo interdisciplinar estabelecido nesta dissertação evidencia o potencial da aproximação entre teoria da história e estudos da linguagem na investigação das disputas narrativas do tempo presente.

Assim, ao reconhecer seus limites e apontar possibilidades de aprofundamento e continuidade, esta dissertação busca não apenas apresentar os resultados de uma investigação específica, mas também contribuir para a continuidade do debate acadêmico sobre as relações entre história, educação e disputas narrativas no mundo do tempo presente. Em um cenário marcado pela intensificação das controvérsias e problemáticas em torno da interpretação do passado e do papel da escola na formação do indivíduo, compreender os mecanismos discursivos que estruturam essas disputas torna-se uma tarefa fundamental para a historiografia e para o campo do ensino de história.

As reflexões desenvolvidas ao longo desta dissertação evidenciaram que as disputas em torno do ensino de história e da autoridade sobre o passado não são fenômenos isolados, mas fazem parte de um cenário mais amplo de transformações políticas, culturais e comunicacionais. Em um contexto marcado pela ampliação do alcance das mídias digitais e pela intensificação das disputas narrativas no espaço público, a produção e a circulação de interpretações sobre o passado tornam-se cada vez mais atravessadas por interesses políticos, ideológicos e culturais diversos. Nesse cenário, iniciativas como as analisadas neste trabalho demonstram como discursos sobre educação, história e atuação docente podem ser utilizados como instrumentos de disputa, contribuindo para redefinir percepções sociais sobre o papel da escola, sobre a legitimidade do conhecimento acadêmico e sobre o lugar do professor no ensino.

Nesse sentido, o papel dos historiadores e professores de história torna-se ainda mais relevante. Em um ambiente no qual diferentes atores disputam a autoridade sobre o passado, a atuação desses profissionais assume uma dimensão pública cada vez mais evidente e necessária. Produzir conhecimento histórico, participar dos debates públicos e contribuir para a circulação de interpretações historicamente fundamentadas são tarefas fundamentais para a historiografia contemporânea.

Finalizando, ao investigar os discursos da Brasil Paralelo e dos PL's 7180/14 e 867/15, que buscam redefinir os sentidos do ensino de história no Brasil, esta dissertação procurou contribuir para a compreensão de um fenômeno que ultrapassa os limites da sala de aula e se

insere nas disputas mais amplas sobre memória, conhecimento e democracia. Reconhecer essas disputas e analisá-las é um passo para que o campo da história possa continuar exercendo seu papel na construção de uma sociedade capaz de refletir criticamente sobre seu passado, compreender seu presente e imaginar de forma mais consciente os caminhos de seu futuro. Como afirma Beatriz Sarlo: "(...) o passado é inevitável e acomete independentemente da vontade e da razão. Sua força não pode ser suprimida senão pela violência, pela ignorância ou pela destruição simbólica e material." (Sarlo, 2007, p. 114).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA, M. H. M. de.; BELMONT, R. de P.; FORNAZIER, M. G. F. História, ideologia e mídias sociais no ensino de história: o caso Brasil Paralelo. Jamaxi, [S. l.], v. 5, n. 2. p. 23 - 34, 2021.

BARBARA, L.; MACÊDO, C. M. M. de. Linguística Sistêmico-Funcional para a Análise de Discurso: um panorama introdutório. Cadernos de Linguagem e Sociedade, [S. l.], v. 10, p. 89 - 107, 2009.

BARROS, J. D'A. As crises recentes da historiografia. Diálogos, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 133–158, 2010.

BARROS, J. D'A. História e Historiografia: todas as interações possíveis. A historiografia como fonte histórica. [S. l.: s. n.], p. 13–89, 2022.

BARROS, J. D'A. SERÁ A HISTÓRIA UMA CIÊNCIA: UM PANORAMA DE POSIÇÕES HISTORIOGRÁFICAS. Revista Inter-Legere, [S. l.], v. 3, n. 27, p. 29, 2020.

BARROS, J. D'A. Teoria da História - 1. Princípios e Conceitos Fundamentais. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BENATTE, A. P.; VAN KHAN SAAD, C. L. Narrativa e escrita da história: sobre a não castidade do historiador. Antíteses, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 467–448, 2015.

BENTIVOGLIO, J.; AVELAR, A. de S. (Org.). Afirmação da história como ciência no século XX: de Arlette Farge a Robert Mandrou. Petropólis: Editora Vozes, 2021.

BIROLI, F. SANTOS, R. M. D. Escolas Sem Partido e o processo de desdemocratiazação no Brasil. Lua Nova, São Paulo, 120: 247-286, 2023.

BITTENCOURT, C. M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARDOSO, C. F. S. Uma Introdução à História. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

CARVALHO, B. L. P. de. HISTÓRIA PÚBLICA E REDES SOCIAIS NA INTERNET.pdf. Transversos: Revista de História, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 35–53, 2016.

CARVALHO, B. L. P. de. Onde fica a autoridade do historiador no universo digital. Que história pública queremos? 1. ed. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 169–175.

CASTRO, M. B. Usos do passado sensível no ambiente digital: o "Brasil: Nunca Mais Digital" e o projeto "eva.stories". Esboços: histórias em contextos globais, [S. l.], v. 27, n. 45, p. 249–263, 2020.

COSTA, W.; MARÇALO, M. J. ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ACD): UM MOVIMENTO METODOLÓGICO PARA ANÁLISE DE TEXTO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA. Revista de Educação, Linguagem e Literatura - REVELLI. Vol. 16, p. 1 - 14. 2024.

DARDOT, P.; LAVAL, C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo. 2016.

DOSSE, F. HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE E HISTORIOGRAFIA. Tempo e Argumento. Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5 – 22, 2012.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michel (eds.). Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa, p.179 - 204, 2003.

FAIRCLOUGH, N; MELO, I. F. de. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. Linha D'Água, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 307–329, 2012.

FERREIRA, M. de M. História, tempo presente e história oral. Topoi, Rio de Janeiro, 2002, p. 314-332.

FERREIRA, M. E. G.; PEIXOTO, R. Texto e ideologia: a análise de discurso textualmente orientada. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 2875 - 2890, 2018.

FICO, C. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis. VARIA HISTORIA, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p. 43 - 59, 2012.

FOWLER, R. SOBRE A LINGUÍSTICA CRÍTICA. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 207-222, 2004.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 5, 2002.

GUIMARÃES, C. P. Análise Crítica do Discurso: Reflexões sobre Contexto em van Dijk e Fairclough. Eutomia: Revista de Literatura e Linguagem. v. 1, n. 09, p. 438 - 455. 2015.

IEGELSKI, F; MÜLLER, A (orgs.). História do tempo presente: mutações e reflexões. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

JÚNIOR, A. M. E. A História do Tempo Presente: reflexões sobre um campo historiográfico. Cadernos do Tempo Presente, São Cristóvão, v. 12, n. 01, p. 13-27, 2021.

KELLY, T. Preface; Introduction. Teaching History in the Digital Age. Digital humanities. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2013. p. 1–13.

KOSELLECK, R. Futuro Passado: Contribuição a Semantica Dos Tempos Históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LIMA, M; MACIEL, L. S. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. Revista Brasileira de Educação, [S. l.], v. 23, p. 01–15, 2018.

MALERBA, J. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História?: uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History. História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography, [S. l.], v. 7, n. 15, p. 27–50, 2014.

MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. D.E.L.T.A., v. 21, n. especial, p. 1-9, 2005.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. (org.). Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativo. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, p. 42-56, 1996.

MISKOLCI, R. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. Cadernos Pagu, n. 28, p. 101-128, 2007.

MORAIS, J. Paul Veyne e Hayden White: duas visões acerca da narrativa histórica. Aedos, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 263–284, 2018.

OLIVEIRA JÚNIOR, G. C. O conceito de hegemonia em Gramsci: possibilidades de compreensão a partir da educação. ORG & DEMO (Marília), v. 21, n. 2, p. 159-174, Jul./Dez., 2020.

PAULA, D. B. de; SAYEG-SIQUEIRA, J. H. ANÁLISE TEXTUAL DO DISCURSO: UMA VERTENTE DA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA. VERBUM, v. 13, n. 1, p.77-86, 2024.

PAVANATI, I.; SOUSA, R. P. L. de. História digital, ensino de história e tecnologias de comunicação digital. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, 2011.

PEIXOTO, R.; OLIVEIRA, E. E. D. M. S. AS MÍDIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR. Revista Docência e Cibercultura, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 80–96, 2021.

PENNA, F. A. Programa Escola sem Partido: Uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M.; MARTINS, M.L.B. (Orgs.). Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história. Rio de Janeiro: Mauad, p. 43-58, 2016.

PENNA, F. A. O Estado sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (Org.). Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

PENNA, F. A. O ódio aos professores. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. 1ªed, São Paulo: Ação Educativa, 2016.

PINSKY, C. B.; PINSKY J. Novos combates pela história: desafios - ensino. São Paulo:

Contexto, 2021.

RAGO, M.; GIMENES, R. A. de O. NARRAR O PASSADO, REPENSAR A HISTÓRIA. 2. ed. Campinas: Ifch - Unicamp, 2014.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. de. Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, V. de M. Análise de discurso crítica e realismo crítico. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2009.

RODRIGUES-JUNIOR, A. S. Análise crítica do discurso: modismo, teoria ou método? Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 99-132, 2009.

SANTOS, J. M. C. T. ATUALIDADE DA HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE. Revista Historiar, ano 1, n. 1, p. 7 - 13, 2009.

SARLO, B. Tempo Passado: Cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SILVA, I. L.; SILVA V. R. BREVE PANORAMA HISTÓRICO E INTRODUTÓRIO DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO. REVISTA AO PÉ DA LETRA, v. 19, p. 53 - 77 2017

TAVARES, P. D. V. B. Análise do discurso como ferramenta metodológica nas pesquisas em ciências humanas, sociais e aplicadas: contribuições de Charaudeau e Fairclough. Revista Aquila, nº 27, p. 89 - 108, 2022.

THOMPSON, J. B. O conceito de ideologia. In: THOMPSON, J. B. (Org.). Ideologia e Cultura Moderna. 9 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 43 - 99.

VARELLA, F; et al (Org.). Tempo presente e usos do passado. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

VEYNE, Paul Marie. Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história. 4ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

WHITE, H. Trópicos Do Discurso: Ensaios Sobre a Crítica Do Discurso. São Paulo: Edusp, 1994.

WODAK, R. DO QUE TRATA A ACD: UM RESUMO DE SUA HISTÓRIA, CONCEITOS IMPORTANTES E SEUS DESENVOLVIMENTOS. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 223-243, 2004.

FONTES

BRASIL. Decreto nº 678 de 06 de novembro de 1992. PROMULGA A CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS (PACTO DE SÃO JOSÉ DA COSTA RICA), DE 22 DE NOVEMBRO DE 1969. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm . Acesso em: 20/12/2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20/12/2025.

BRASIL PARALELO. Conheça as principais características do Nazismo: o Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães. Brasil Paralelo, 2021. Disponível em: https://www.brasilparalelo.com.br/artigos/principais-caracteristicas-do-nazismo. Acesso em: 09/08/2025.

BRASIL PARALELO. Conheça o Projeto Mecenas, a iniciativa social da Brasil Paralelo. Brasil Paralelo, 2024. Disponível em: https://www.brasilparalelo.com.br/noticias/projeto-mecenas-brasil-paralelo. Acesso em: 08/08/2025.

BRASIL PARALELO. Fernando já morou na rua e pedia esmola. Hoje é pai de 6 e educa seus filhos com a Brasil Paralelo. Brasil Paralelo, 2022. Disponível em: https://www.brasilparalelo.com.br/noticias/fernando-bolsista. Acesso em: 07/10/2025.

BRASIL PARALELO. Ideologia de gênero nas escolas: Instituições brasileiras e de outros países já ensinam "teoria de gênero" para crianças e adolescentes. Brasil Paralelo, 2023. Disponível em: https://www.brasilparalelo.com.br/noticias/ideologia-de-genero-nas-escolas-instituicoes-brasileiras-e-de-outros-paises-ja-ensinam-teoria-de-genero-para-criancas-e-adolescentes. Acesso em: 09/08/2025.

BRASIL PARALELO. O que é a Brasil Paralelo? Conheça a história completa da empresa. Brasil Paralelo, 2022. Disponível em: https://www.brasilparalelo.com.br/noticias/o-que-e-a-brasil-paralelo . Acesso em: 04/03/2026.

CAMARGO, G. Professora demitida após aluno reclamar de aula sobre Iluminismo e exclusão histórica das mulheres. Extra Classe, 2022. Disponível em: https://www.extraclasse.org.br/educacao/2022/08/professora-demitida-apos-aluno-reclamar-de-aula-sobre-iluminismo-e-exclusao-historica-das-mulheres . Acesso em: 02/03/2026.

Censura na educação: Professor é demitido em escola particular após ter aula filmada. CNTE, 22 abr. 2019. Educação. Disponível em: https://cnte.org.br/noticias/escola-sem-partido-transformou-perseguicao-a-trabalhadoresas-em-educacao-em-parte-do-cotidiano-escolar-d3d2 . Acesso em: 29/12/2025.

'Escola Sem Partido' transformou perseguição a trabalhadores/as em educação em parte do cotidiano escolar. Esquerda Diário, 08 fev. 2023. Notícias. Disponível em: https://www.esquerdadiario.com.br/Censura-na-educacao-Professor-e-demitido-em-escola-particular-apos-ter-aula-filmada . Acesso em: 29/12/2025.

FRAGA, C. Afastamento de professor do Anchieta aquece debate sobre perseguição ideológica. Extra Classe, 2023. Disponível em: https://www.extraclasse.org.br/educacao/2023/11/professor-do-anchieta-e-afastado-apos-viralizar-aula-sobre-israel-e-hamas/?utm_source=chatgpt.com . Acesso em: 02/03/2026.

GARCIA, D. Parecer 2 do relator do Projeto de Lei 7.180/2014 na Comissão de Educação. (Apensos o PL nº 7.181/14 e o PL nº 867/15). Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: https://bit.ly/3SQmRjL. Acesso em: 09/08/2025.

LUCAS, I. Projeto de Lei n. 867 de 23 de março de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668 . Acesso em: 20/12/2025.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DA VIOLÊNCIA CONTRA EDUCADORAS/ES [ONVE]. Um estudo quantitativo sobre a perseguição de educadoras/es no Brasil. Niterói: ONVE, 2025. (Ameaças à educação democrática, Vol.1)

RECLAME AQUI. Fui Incluído em Uma Assinatura sem saber e debitam no cartão mensalmente. Reclame Aqui, 2023. Disponível em: https://www.reclameaqui.com.br/brasil-paralelo_194720/fui-incluido-em-uma-assinatura-sem-saber-e-debitam-no-cartao-mensalmente_uKUDwfGTExe7fECL/. Acesso em: 07/10/2025.

SANTANA, E. Projeto de Lei n. 7.180 de 24 de fevereiro de 2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F78950B90A59988CE01B4840520731AD.proposicoesWeb2?codteor=1232338&filename=Avulso+-PL+7180/2014 . Acesso em: 07/08/2025.