



Produção de sentidos sobre o ensino remoto emergencial: um olhar discursivo sobre os documentos norteadores das políticas educacionais no Brasil e em Portugal no período pandêmico

Production of meanings about emergency remote teaching: A Discursive Look at the Guiding Documents of Educational Policies in Brazil and Portugal During the Pandemic Period

[10.29073/naus.v8i2.1012](https://doi.org/10.29073/naus.v8i2.1012)


Recebido: 29 de setembro de 2025.

Aprovado: 9 de novembro de 2025.

Publicado: 20 de dezembro de 2025.

Autor/a 1 (Autor/a Correspondente): Rejane Santos , Universidade Federal do Norte do Tocantins, Brasil, rejane.santos@ufnt.edu.br.

Autor/a 2: Vanda de Sousa , Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal, vsousa@escs.ipl.pt.

Autor/a 3: Janete dos Santos , Universidade Federal do Norte do Tocantins, Brasil, janete.santos@ufnt.edu.br.

Resumo

O presente estudo investiga os discursos oficiais inscritos em documentos normativos produzidos pelo Brasil e por Portugal durante a pandemia da COVID-19, em especial os que regulamentaram o ensino remoto emergencial. Priorizamos analisar como esses textos produzem sentidos sobre as atividades de ensino em meio ao confinamento, evidenciando disputas em torno da continuidade, equidade, digitalização e exclusão no campo educacional. A pesquisa adota a Análise de Discurso (AD) de orientação pecheutiana, de base materialista, fundada nos anos 1960 por Michel Pêcheux, mobilizando conceitos como: condições de produção, forma-sujeito, posição-sujeito, função autor(ia), memória discursiva e formações ideológicas. O *corpus* é composto por Decretos-Lei, Portarias, Resoluções e Pareceres. Buscamos compreender o funcionamento discursivo desses textos e contribuir para a ampliação das práticas de leitura e interpretação de materialidades significantes, ressaltando a opacidade da linguagem e as posições-sujeito em jogo. Nesse horizonte, a análise busca fortalecer o debate acadêmico sobre políticas educacionais em contextos de crise e sobre como diferentes nações, ainda que próximas linguisticamente e culturalmente, produzem discursividades singulares em seus documentos institucionais.

Palavras-Chave: Brasil; COVID-19; Documentos Oficiais; Ensino Remoto; Portugal.

Abstract

The present study investigates the official discourses inscribed in normative documents produced by Brazil and Portugal during the COVID-19 pandemic, especially those that regulated emergency remote teaching. We prioritize the analysis of how these texts produce meanings about teaching activities amidst confinement, highlighting disputes surrounding continuity, equity, digitalization, and exclusion in the educational field. The research adopts the Pêcheutian, materialist-based Discourse Analysis (DA), founded in the 1960s by Michel Pêcheux, mobilizing concepts such as: conditions of production, subject-form, subject-position, authorial function, discursive memory, and ideological formations. The corpus consists of Decrees-Law, Ordinances, Resolutions, and Opinions. We seek to understand the discursive functioning of these texts and contribute to the expansion of practices for reading and interpreting significant materialities, emphasizing the opacity of language and the subject-positions at stake. In this context, the analysis aims to strengthen the academic debate on educational policies in crisis contexts and on how different nations, even if linguistically and culturally close, produce singular discursivities in their institutional documents.

Keywords: Brazil; COVID-19; Official Documents; Portugal; Remote Teaching.

1. Introdução

O discurso oficial presente nos documentos orientadores de uma nação representa a voz que deve estabelecer autoridade, formalizar decisões e garantir a clareza e o acesso da população a informações e direitos. Nessa direção, no acontecimento histórico da pandemia da COVID-19, que instaurou uma urgência sem precedentes na esfera educacional, os documentos regulatórios das políticas públicas, destinados ao ensino, surgem com o propósito de não apenas formalizar as ações do ensino, mas, sobretudo, de legitimar a autoridade do Estado na tomada de decisões.

Notadamente, tais discursos funcionam produzindo sentidos de legitimação da organização dos órgãos sob a tutela administrativa do Estado. Por essa razão, é relevante observar de que modo países como o Brasil e Portugal, que compartilham bem mais do que o português como língua oficial, produziram discursividades no período em relevo. É oportuno destacar, ainda, que os países adotam sistemas educativos com estruturas curriculares semelhantes em alguns níveis. Além disso, enfrentam desafios parecidos, como a necessidade de melhorar a qualidade do ensino, de reduzir as desigualdades educacionais e de promover a formação de professores.

Outro ponto de similaridade, entre Brasil e Portugal, reside na colaboração crescente em projetos de intercâmbio e de pesquisa, facilitada pela afinidade linguística e cultural, visando ao aprimoramento mútuo das práticas educacionais. Ações estas que foram drasticamente afetadas durante as implicações advindas do confinamento pelo período pandêmico.

Nesse horizonte, este estudo observa a produção de sentidos, sobre o ensino remoto, nos documentos norteadores das políticas públicas no Brasil e em Portugal, constituindo-se objeto de interesse investigativo pelo viés do domínio teórico dos estudos da Análise de Discurso (AD), de base materialista, desenvolvidos por Michel Pêcheux, fundada nos anos 60, na França. Essa escolha de orientação teórica se justifica por essa grande área de estudo voltar-se às práticas discursivas do sujeito, pressupondo que os sujeitos são afetados pela história e pela língua e que, portanto, produzem discursividades que devem ser interpretadas considerando essas especificidades.

À luz dessa concepção, duas questões se impõem: como os documentos institucionais norteadores das políticas públicas discursivizam sobre as ações de ensino durante o período pandêmico? De que maneira a AD pecheutiana contribui como recurso de leitura e interpretação dos discursos oficiais no período em destaque? Para responder a esses questionamentos, nosso objetivo é lançar um olhar analítico sobre a prática de leitura de textos oficiais produzidos para a Educação, sob uma abordagem discursiva específica, por meio de uma proposta de gestos de leitura de materialidades significantes, a saber: Decretos-Lei, Portarias, Resoluções, Instruções Normativas, Pareceres, Relatórios, entre outros, os quais não se limitam a normatizar procedimentos; eles também produzem sentidos sobre o ensino, atravessados pela ideologia e pelas condições históricas de produção. Como afirma Orlandi (2007, p. 15), “o discurso não é transmissão de informação, mas produção de sentidos, determinada pelas condições de produção e pelas posições dos sujeitos”.

Nesse sentido, interessa-nos observar como Brasil e Portugal, a partir de seus discursos oficiais, inscrevem sentidos sobre o ensino no contexto da pandemia, construindo diferentes formações discursivas em disputa: a da continuidade, a da equidade, a da digitalização e a da exclusão. Assim, à luz da AD pecheutiana, a produção de sentidos nos documentos oficiais de Brasil e Portugal, acerca do ensino durante o confinamento da COVID-19, é medular para observarmos como tais discursos disputam significações em torno do papel tanto da escola, do professor, quanto da tecnologia.

Para viabilizar esse propósito, em específico, organizamos a leitura dos materiais discursivos, com base na orientação teórico-metodológica da AD, com a qual se espera contribuir para a discussão nos países focalizados



e, assim, ampliar o repertório e concepções de leitura de tais materialidades e, conseqüentemente, que possam contribuir com a interpretação no que tange à opacidade da linguagem ou mesmo quanto ao posicionamento em relação à materialidade discursivas que acessam em momentos como o vivenciado historicamente.

Ademais, a escolha do método de leitura e de análise interpretativa, cujos procedimentos estão ancorados nos pressupostos da AD de linha francesa pecheutiana, conforme já mencionado, objetiva compreender o funcionamento discursivo na produção de documentos oficiais por se tratar de uma abordagem interdiscursiva que se materializa no processo de significação, bem como na constituição do sujeito discursivo.

Desse modo, mobilizamos, teórico-metodologicamente, alguns dos conceitos fundamentais da AD, tais como: condições de produção, sujeito discursivo, memória discursiva e formações ideológicas, no arquivo em tela. A escolha dos dispositivos justifica-se pelo interesse de mostrarmos, por nossa proposta de gesto de leitura, a possibilidade de os sentidos poderem ser outros. Para melhor exposição do estudo analítico, além da introdução e das considerações finais, o presente artigo está organizado em três seções, a saber: (i) Aporte teórico-metodológico: contribuição da Análise de Discurso para a leitura de documentos oficiais; (ii) Pandemia da COVID-19: documentos orientadores da política educacional, no Brasil e em Portugal; e, finalmente, (iii) Gesto de análise interpretativa nos documentos orientadores da política educacional no Brasil e em Portugal.

Diante desse cenário, o problema que orienta este estudo consiste em compreender como os documentos oficiais de Brasil e Portugal, produzidos durante a pandemia da COVID-19, discursivizam o ensino remoto, legitimando determinadas posições de Estado e produzindo sentidos em disputa. Partimos da hipótese de que tais documentos não apenas normatizam procedimentos, mas também constroem formações discursivas distintas em torno da continuidade, da equidade, da digitalização e da exclusão.

Desse modo, reiteramos, este artigo tem como objetivo central analisar como os discursos inscritos nos documentos normativos produzidos por Brasil e Portugal durante a pandemia da COVID-19 produzem sentidos sobre as atividades de ensino, evidenciando disputas discursivas em torno da continuidade, da equidade e da digitalização do ensino, que também gera exclusão.

2. Aporte Teórico-Metodológico: Contribuição da Análise de Discurso para a Leitura de Documentos Oficiais

A Análise de Discurso, tal como formulada por Michel Pêcheux nos anos 1960 e 1970, funda-se em uma base materialista, articulando pressupostos da Linguística, da Psicanálise freudo-lacaniana e do Marxismo para dar conta do discurso, seu objeto de estudo. Para Pêcheux e Fuchs (2014), tal articulação representa o quadro teórico da disciplina, encadeando nesses três domínios do conhecimento científico:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendidas aí a teoria das ideologias;
2. a linguística, com teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos (2014, p. 160).

Assim, para Pêcheux (1997, p. 161), “o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, não existe em si mesmo; é determinado pelas posições ideológicas em que se inscrevem aqueles que as empregam”. O discurso, portanto, não é transparente, mas efeito de sentido em dadas condições de produção, de modo que a relação interativa entre sujeitos resulta nos efeitos de sentidos materializados nas posições ocupadas por cada um deles. Isso decorre do fato de que os sentidos são efeitos entre os interlocutores, a partir das condições de produção desse discurso. Na correlação entre sujeitos no processo interlocutivo, os efeitos de sentidos são compreendidos dentro da Formação Discursiva (FD), na qual o sujeito se insere na formulação de seu discurso - a esse respeito, falaremos um pouco mais à frente.

Por essa esteira, o discurso — como materialidade discursiva —, no entremeio das áreas de conhecimento, é visto como um efeito de sentidos entre interlocutores (Orlandi, 1997). De modo que é no e pelo discurso que se



pode pensar a linguagem em funcionamento, isto é, a língua produzindo sentidos a partir da relação entre sujeito, discurso e história. Tudo isso sem perder de vista a abertura de horizontes para a percepção de como a ideologia, a historicidade e a língua são constitutivas do discurso como parte fundante. Dito de outro modo, para a apreensão dos sentidos produzidos a partir da leitura de um texto (oficial ou não) é determinante lançar luz sobre “as posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições são produzidas” (Orlandi, 2017, p. 19).

Em perspectiva, os documentos oficiais não apenas se configuram como normas jurídicas, mas como práticas discursivas atravessadas pela ideologia e pela memória. Com efeito, nas formulações flagrantes nos textos institucionais pesam aspectos que tocam tanto o que diz respeito à Formação Discursiva, em dadas condições, tanto no modo de o Estado regular o sistema de ensino - produzindo sentidos pela memória discursiva, quanto na posição assumida pelo sujeito, em decorrência das condições de produção de uma certa posição discursiva que ocupa. Para a AD pecheutiana, portanto, esses são fatores constitutivos de uma dada formação ideológica, conforme observamos nas análises, apresentadas em seção futura deste texto.

Ante o exposto, concordamos com Indursky (2016) que, para a Análise de Discurso pecheutiana, o texto constitui-se como uma unidade de análise atravessada pelas condições de produção. Isso significa que a compreensão do texto exige considerar sua exterioridade, ou seja, ele não se limita ao contexto imediato em que é enunciado, mas se inscreve em um espaço discursivo mais amplo, estabelecendo relações com outros textos e com diferentes discursos. Indursky (2016, p. 102) acrescenta ainda que “os documentos oficiais devem ser lidos como efeitos ideológicos de um Estado que busca se legitimar frente a uma crise”. Já Serrani (1998) ressalta que o discurso educacional é um espaço privilegiado de disputa de sentidos, em que se confrontam projetos políticos distintos.

Nesse horizonte, estudos como os de Costa (2000) evidenciam que as políticas educacionais, ao se materializarem em documentos oficiais, constituem práticas discursivas que não apenas organizam a gestão do ensino, mas também produzem e naturalizam determinadas formas de compreender a escola, o currículo e os sujeitos nele implicados. Nessa mesma direção, Candau (2008) problematiza como os discursos das políticas educacionais acionam sentidos em torno da equidade e da diferença, revelando tensões que atravessam a formulação e a implementação das ações estatais no campo educacional. Tais contribuições reforçam a compreensão de que a análise das políticas públicas em educação, sob a ótica discursiva aqui adotada, permite desvelar os mecanismos pelos quais o Estado legitima posições ideológicas e institui modos específicos de significar o ensinar e o aprender.

Por essa razão, os efeitos de sentidos de um discurso decorrem de uma dada posição ideológica, em uma dada formação discursiva, formulado em certas condições de produção que tornam o dizer proferido possível. Por tudo isso, é sumário para este estudo a mobilização de alguns dos dispositivos basilares da AD que contribuem com o processo de análise do funcionamento discursivo no material de análise, a saber: (i) memória discursiva, (ii) posição-sujeito, (iii) sujeito discursivo e (iv) formações ideológicas, os quais trataremos, brevemente, para, em seguida, mobilizarmos a análise da materialidade discursiva significativa.

No que diz respeito à memória discursiva, Pêcheux (2008, p. 11) assevera que: “a estruturação do discursivo vai construir a materialidade de uma certa memória social”. Assim sendo, trata-se do espaço da memória que surge como condição do funcionamento discursivo que integra o dizer do sujeito sócio-histórico-cultural. Na mesma direção, assim Orlandi (2007, p. 31) define memória discursiva: “aquilo que se fala antes, em outro lugar, independentemente”. Assim, sua existência está vinculada ao acionamento de discursos coletivos compartilhados a partir de aspectos socioculturais e ideológicos que atravessam o sujeito, bem como às transformações pelas quais este passa ao longo do tempo.

Nessa configuração, a noção de interdiscurso - dispositivo central da AD - articula-se à presença de múltiplos discursos provenientes de diferentes lugares sociais, que, em conjunto, constituem a formação discursiva do sujeito pelo acionamento da memória do dizer, um já-dito (Orlandi, 2007), que só faz sentido na e pela sua



inscrição na história. Assim, para compreender o objeto simbólico principiamos pontuando que o sentido não existe em si mesmo, conforme Orlandi (2007), pelo contrário, o sentido está além das palavras, pois:

É determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (2007, p. 43)

Dessarte, a noção de formação discursiva imbrica-se à noção de formação ideológica, já que ela se dá no bojo desta, numa correlação de independência mútua de realização. Logo, as posições ideológicas, nas quais o sujeito se inscreve, provém da sobreposição da noção de Formação Discursiva e Ideológica (FDI), que constitui o sujeito na relação do social com o histórico, atravessando-o por enunciados discursivos diversos. Forma-se, assim, um conjunto complexo de atitudes e representações que não são propriamente ‘individuais’ nem ‘universais’, mas que se vinculam, de maneira mais ou menos direta, a posições de sujeito em conflito entre si (Pêcheux, 1997).

Disso procede os modos como o sujeito se constitui na formulação e na circulação de sentidos. De modo que é a partir de uma dada posição e de uma conjuntura sócio-histórica dada que se determina, dentro de uma instância ideológica, o que pode e deve ser dito pelo sujeito (Pêcheux, 1997; Orlandi, 2015). Por essa razão, o sujeito assume, pela inscrição e pela interpelação, posições que o credenciam a produzir certos sentidos e não outros.

Nessa perspectiva, uma FD é marcada pela heterogeneidade e por deslocamentos, pois, além de ser constituída por diferentes discursos, os efeitos de sentidos produzidos nesse campo de configurações podem ser modificados, tendo em vista que a ideologia produz seus efeitos materializando-se nos discursos e todo discurso aponta para outros, numa relação de interdiscursividade.

O interdiscurso, conforme Pêcheux (1995, p. 162), seria o “todo complexo com dominante das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas”, isto é, é o que regula o deslocamento das fronteiras de uma FD; ou, ainda, é o lugar imaginário onde os saberes se alojam e se distribuem em FDs. Nas palavras de Orlandi (2020, p. 41): “O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação à outra”. Segundo Courtine e Marandin (2016):

[...] o interdiscurso consiste em um processo constante de reconfiguração incessante no qual uma FD é levada, em função das posições ideológicas que essa FD represente em uma conjuntura determinada, a incorporar elementos pré-construídos produzidos no seu exterior, para nela produzir a redefinição ou o retorno, para igualmente evocar seus próprios elementos, para organizar sua repetição, mas também para provocar nela o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação. (2016, p. 39–40)

Como vimos, o interdiscurso está imbricado no complexo das Formações Ideológicas, que toda FD dissimula, na ilusão de transparência dos sentidos formados nela. Nessa esteira, como postula Orlandi (2020), as FDs podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, as quais estão diretamente relacionadas com o complexo das Formações Ideológicas. Desse modo, o interdiscurso torna possível o retorno de todo dizer sob a forma de pré-construído, isto é, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra.

Conforme Orlandi (2020), o intradiscurso está relacionado ao eixo da formulação de um discurso, de modo que os sujeitos, quando dominados por uma dada FD, compartilharão determinados sentidos em seus dizeres. Contudo, a constituição do discurso em nível de enunciado só é possível graças ao efeito do interdiscurso, que representa todos os já-ditos e esquecidos. De modo que o intradiscurso e o interdiscurso representam o dizível, ou seja, o processo de constituição dos sentidos. Segundo Courtine ([1981] 2009) *apud* Pavan e Galvão (2019):

[...] o domínio de saber próprio a uma determinada FD é delimitado pelo interdiscurso, funcionando como um princípio de aceitabilidade e de exclusão. Ou seja, ao mesmo tempo em que delimita o que pode também demarca o que não pode ser dito, operando tanto no fechamento, quanto na mobilidade



das fronteiras de uma FD. No entanto, essas fronteiras são porosas e acabam se deslocando em função das lutas sociais. Assim, o interdiscurso de uma FD é tomado “como instância de formação/transformação dos elementos do saber” desse espaço. ([1981] 2009, p. 99–102, *apud* Pavan & Galvão, 2019, p. 176).

Na esteira de Pêcheux (1997) e Orlandi (2015), o tratamento analítico realizado em documentos institucionais, do campo educacional como objeto discursivo, deve ter em fito um sujeito em posição-regulatória (posição-sujeito)¹ que atua na função de autoria-legal, formulando enunciados sobre as condições de ensino durante a pandemia. Nessa perspectiva, assumimos que o construto teórico da AD, que trabalha com a análise da função autor e autoria - observados na forma-sujeito - é pensado em razão da posição que o sujeito ocupa, bem como do lugar que assume para ser sujeito do que diz. Defendemos, pois, que o sentido do seu dizer deriva da formação discursiva em que se inscreve dentro de uma forma-sujeito.

Assim, a noção de Sujeito, para a AD pecheutiana, não trata de ser humano individualizado, um sujeito empírico, mas sim a de sujeito do discurso que carrega em seu dizer marcas sociais, históricas e ideológicas. Esse sujeito do discurso tem a ilusão de ser a fonte do sentido, porém a teoria do discurso a que nos filiamos postula que esse efeito de unidade do sujeito é apenas imaginário, tendo em vista que, nesta teoria, linguagem e sentido não são transparentes, mas forjados na intersecção entre língua, sujeito e história. Nas palavras de Orlandi (2020):

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa em “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ao controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele (2020, p. 30).

Pêcheux (1997) trata o caráter ilusório da forma-sujeito ao retomar essa noção na conclusão de *Semântica e Discurso*, afirmando que “a forma-sujeito do discurso, na qual coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido, realiza o non-sens da produção do sujeito como causa de si sob a forma da evidência primeira” (p. 266).

Essa formulação evidencia um princípio já bastante conhecido na AD: o sentido só se constitui na relação do sujeito com a forma-sujeito do saber e, portanto, pela identificação deste com uma determinada formação discursiva ideológica (FDI). É nesse ponto que Pêcheux (1997) denomina que a posição-sujeito é a relação de identificação estabelecida entre o sujeito enunciativo e o sujeito do saber (forma-sujeito). A esse respeito, Courtine ([1982] 2016) avança com as reflexões de Pêcheux acerca da forma-sujeito e, conseqüentemente, da posição-sujeito, e propõe, a partir da noção de FD heterogênea, que é necessário que se descreva “um conjunto de diferentes posições de sujeito em uma FD como modalidades particulares de identificação do sujeito da enunciação com o sujeito do saber, considerando os efeitos discursivos específicos que aí se relacionam” (2016, p. 252).

Tais afirmações reforçam o caráter do lugar discursivo presente em documentos institucionais orientadores, uma vez que são textos que lançam mão da posição discursiva que evoca discursos coletivos compartilhados a partir de aspectos que tocam questões socioculturais e ideológicos, que atravessam o sujeito em posição regulatória. Em outras palavras, esses discursos são projeções de imagens que legitimam e autorizam o poder público a ocupar determinado lugar de valor enunciativo reconhecido na e pela sociedade.

A respeito do lugar enunciativo, autores portugueses, como Fernanda Irene Fonseca (2005), destacam que a escola se constitui como “lugar de enunciação de uma política linguística e educativa que naturaliza desigualdades”. As formulações da autora são úteis para analisar como Portugal e Brasil, no contexto da

¹Pêcheux (1997b) define posição-sujeito como a relação de identificação entre o sujeito enunciativo e o sujeito do saber (forma-sujeito), com o sujeito enunciativo sendo aquele que efetivamente enuncia o discurso, enquanto o sujeito do saber é aquele que reúne conhecimentos de uma determinada área do conhecimento.



pandemia, podem apresentar discursos que prescrevem comportamentos e organizam as práticas sociais. Desse modo, este estudo espera observar como o Estado produz discursividades que inscrevem os sujeitos em determinados lugares sócio-discursivos, através da função-autor por meio dos textos oficiais e da ideologia que os sustenta, indicando como as políticas educacionais contribuem para a manutenção ou a transformação de certas práticas sociais.

Por tudo o que foi apresentado acerca da AD, estamos certos de que essa área de estudo configura-se como um ávido caminho de sustentação teórico-metodológico que contribui, a contento, para a leitura analítica de documentos orientadores das políticas públicas educacionais do Brasil e de Portugal durante a pandemia. E é por esse caminho que percorremos na próxima seção. Antes, é importante trazer um pouco do contexto histórico e das condições de produção dos documentos que circularam no Brasil e em Portugal.

3. Pandemia da COVID-19: Documentos Orientadores da Política Educacional, no Brasil e em Portugal

Ao pensarmos os discursos oficiais, do Brasil e de Portugal, colocamos em relevo como os textos se inscrevem no acontecimento histórico singular - a pandemia da COVID-19. Esse acontecimento instaurou uma situação de urgência que exigiu respostas rápidas, tensionando o funcionamento regular do sistema escolar. No Brasil, essa urgência materializa-se em Portarias Ministeriais e Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), que autorizam a substituição das aulas presenciais por meios digitais e remetem às instituições a responsabilidade pela implementação. Em Portugal, por sua vez, a resposta emerge de Decretos-Lei, Resoluções e Despachos que centralizam a regulação e definem critérios para continuidade, avaliação e recuperação das aprendizagens.

Em perspectiva, a escolha pela Análise de Discurso de orientação pecheutiana justifica-se pelo interesse em compreender os documentos oficiais não apenas como normativos, mas como práticas discursivas atravessadas pela ideologia. Para Pêcheux ([1969] 1997), o discurso não é expressão transparente de uma intenção, mas efeito de condições históricas de produção, marcado por relações de poder e pela memória discursiva. Assim, ao analisar decretos, portarias, resoluções e notas técnicas, observamos como o Estado produz sentidos sobre o ensino em contexto de pandemia.

3.1. Procedimentos Metodológicos da Análise

Para realizarmos a organização do procedimento analítico, nos alicerçamos teórico-metodologicamente na esteira da AD de base materialista, que visa à compreensão de “como um objeto simbólico produz sentidos e está revestido de significância para e por seus sujeitos” (Orlandi, 1996, p. 26). Nessa conjuntura, atentamos para o caminho procedimental de seleção e de composição da materialidade discursiva. Face ao dispositivo teórico, formulamos a questão heurística: de que maneira os documentos que normatizam as políticas de ensino, no Brasil e em Portugal, produzem sentidos sobre as atividades de ensino durante a pandemia da COVID-19?

Para responder a pergunta de pesquisa elegemos como *corpora* analítico alguns documentos produzidos pelos países em destaque, observando o caráter emergencial das comunicações na situação vivenciada. Assim, assumimos que a escolha dos documentos priorizou alguns dos atos comunicativos que foram publicados pelo Governo Federal, pelos Conselhos Nacionais de Educação (CNE's) e pelas Portarias do Sistema Federal de Ensino publicados nos canais oficiais no momento em que foi deflagrado o estado pandêmico pela Organização Mundial de Saúde (OMS) — março de 2020.

Feita a seleção do arquivo, seguimos para a constituição do dispositivo de análise partindo, inicialmente, do gesto de leitura do arquivo para destacar o *corpus* por meio do recorte das Sequências Discursivas (SD's), materialidades importantes para o tratamento discursivo. Com isso, optamos pela construção do dispositivo analítico que mobiliza os conceitos que melhor respondem à questão de pesquisa. Desse modo foram agrupados os arquivos, destacados em quadro abaixo, o que contribuirá para nosso gesto de interpretação, vejamos a seguir:



Quadro 1: Documentos orientadores da política educacional em Portugal.

<p>a) Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril</p>	<p>Estabelece medidas excepcionais e temporárias para a educação no âmbito da pandemia de COVID-19, abordando a realização de aprendizagens, a avaliação e certificação, o calendário escolar, as matrículas e as inscrições nos exames nacionais para os ensinos básico e secundário, aplicando-se também a escolas públicas, particulares e cooperativas. Este diploma foi alterado pelo Decreto-Lei n.º 20-H/2020 e pela Lei n.º 20/2020.</p>
<p>b) Despacho n.º 6906-B/2020 (3 jul 2020) - Diário da República, 2.ª série (Secretaria de Estado da Educação)</p>	<p>Estabelece o calendário de atividades educativas e letivas constitui um elemento indispensável à organização e planificação do ano escolar por cada escola que integra o sistema educativo, de forma a possibilitar o desenvolvimento dos projetos educativos e a execução dos planos anuais de atividades, bem como consagra as regras relativas ao funcionamento das atividades educativas e letivas, designadamente o início e o termo das mesmas, bem como os períodos de interrupção.</p>
<p>c) Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021 (7 jul 2021):</p>	<p>Aprova o Plano 21 23 Escola+, um plano integrado para a recuperação das aprendizagens dos alunos do ensino básico e secundário, com foco no sucesso escolar e combate às desigualdades no contexto pós-pandemia.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro seguinte apresentamos os documentos brasileiros selecionados como arquivo analítico das discursividades em tela, a saber:

Quadro 2: Documentos orientadores da política educacional no Brasil.

<p>a) Portaria MEC nº 343/2020 (17 de março de 2020):</p>	<p>Autoriza a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus.</p>
<p>b) Parecer CNE/CP nº 5/2020 (28 de abril de 2020):</p>	<p>Reorganização do calendário escolar; possibilidade de computar atividades não presenciais para cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia.</p>
<p>c) Portaria IFMA nº 2.618, (12 de junho de 2020):</p>	<p>Regulamenta as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) no âmbito do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), estipulando que essas atividades não poderiam ultrapassar 50% da carga horária total do ano letivo de 2020, com o objetivo de adaptar o ensino à pandemia de COVID-19.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Pelo gesto de leitura das epígrafes dos documentos orientadores, do Brasil e de Portugal, podemos observar que o sujeito enunciador assume uma posição discursiva que abre para sentidos legitimados pela FD em que se inscreve discursivamente, de maneira que é possível notar que o sujeito, num efeito de unidade/evidência, está submetido aos mecanismos de dominação e de determinação. Quanto a isso nos diz Pêcheux (1995):

Retomaremos, aqui, a distinção dominação/determinação para colocar que a formação discursiva que veicula a forma-sujeito é a formação discursiva *dominante*, e que as formações discursivas que



constituem o que chamamos de seu interdiscurso *determinam a dominação da formação discursiva dominante* (1995, p. 164, grifos do autor).

Em perspectiva, a formação discursiva que veicula a forma-sujeito é a dominante uma vez que exerce o papel de regulamentar pela tomada de posição, dadas as condições históricas de produção, que é marcado por relações de poder e pela memória discursiva. Assim, na análise de decretos, portarias, resoluções e notas técnicas, observamos como o Estado produz sentidos sobre o ensino em contexto de pandemia. Cabe destacar que, comparativamente, no Brasil, a resposta a essa urgência se manifestou por meio de Portarias Ministeriais e Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), que permitiram a substituição do ensino presencial por meio digitais. Nessas diretrizes, a responsabilidade pela implementação foi delegada às próprias instituições de ensino. Já em Portugal, a regulamentação foi mais centralizada, com Decretos-Lei, Resoluções e Despachos que definiram os critérios para a continuidade, avaliação e recuperação das aprendizagens.

Em suma, a análise pecheutiana revela que, embora ambos os países lidarem com a mesma situação emergencial, a forma como a linguagem é utilizada para descrever suas ações não é neutra. Ela materializa diferentes posições ideológicas sobre o papel do Estado e a distribuição de poder e de responsabilidade na esfera educacional. Grosso modo, no cenário brasileiro, os sentidos se abrem para um discurso que se apoia na delegação, enquanto, em Portugal, o foco recai na centralização e no controle, conforme verificamos nas análises, a seguir, das formulações pelo que escapa na/pela identificação das formações discursivas.

4. Gesto de análise interpretativa nos documentos orientadores da política educacional no Brasil e em Portugal

Nesta seção vamos nos debruçar sobre a análise do *corpus*² que foi constituído de recortes discursivos, que nomeamos como sequências discursivas (SD's), recortadas dos documentos orientadores destacados para este fim. Como já mencionado, a AD trabalha o objeto discursivo inscrito na relação da língua com a história. Nesta seção, analisamos como o discurso oficial trabalha na formulação de sentidos em uma dada discursividade. Conforme defendemos ao longo do estudo, por conseguinte, os processos discursivos constituem a fonte da produção dos efeitos de sentido no discurso.

Por essa razão, no dispositivo analítico, tal qual aqui proposto, trabalhamos com a estrutura e o acontecimento de maneira a tocar o equívoco e a forma histórica da interpretação, como estão presentes na compreensão de cada gesto de interpretação; e, como temos dito (Orlandi, 1996), corresponde à base em que se realizam os efeitos de sentido observados no funcionamento discursivo.

4.1. A Delegação no Brasil

Consideremos a seguir a primeira sequência discursiva (SD) do nosso trabalho de análise — a saber, um recorte da Portaria MEC n.º 343/2020 (17 de março de 2020): “SD1: *Autoriza*, em caráter excepcional, a *substituição* das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia”.

Veja que na SD1 há em funcionamento o termo “autoriza”. Ao utilizar essa expressão, a operacionalização surge com a função de autorização (autoriza), não de obrigação. Ou seja, na discursividade produzida via Portaria, no Brasil, o sujeito responsável pela execução não é o mesmo que enuncia e autoriza a transferência, pois a responsabilidade é deslocada para as instituições de ensino, já que cabe a elas decidir como efetivar a *substituição* da modalidade do ensino presencial para o remoto. Nessa direção, o sentido produzido é o de que o ensino pode ser ajustado provisoriamente, marcado pela ideia de flexibilização emergencial.

A FD aqui observada é a da descentralização/autonomia, em que o Estado atua mais como liberador de possibilidades do que de executor direto e de direito. Dito de outro modo, a formulação faz circular sentidos de que o sujeito toma posição de abrir mão, excepcionalmente, da função de executor, e passa a exercer um papel

² De acordo com Courtine (2009), o conceito de *corpus* é definido como um conjunto de sequências discursivas orais ou escritas de dimensão superior à frase, extraído de um campo discursivo específico.



de faculdade delegada, no qual o ensino pode ser adaptado, ficando a cargo de redes e instituições. Esvaindo-se, portanto, o Estado da responsabilidade de assumir a frente de ação, diretamente, da adaptação do ensino remoto.

É correto destacar ainda que, na SD1, a maneira como o termo *substituição* é mobilizado, em referência a transposição do ensino presencial para o remoto, constrói a evidência de que o digital equivale ao presencial, o que nos faz pensar no fio da memória discursiva do termo, pois faz movimentar sentidos do mero transporte de uma coisa para outra. Contudo, o efeito de opacidade do termo faz produzir significados de falsa transparência que silencia as implicações que uma transposição dessa natureza acarreta, tais como: os desafios enfrentados na gestão do ensino pelas escolas ao operar a migração rapidamente para o ensino a “distância”, o que expôs a desigualdade no acesso à tecnologia e à internet.

Vale destacar que há diferenças significativas entre o Ensino a Distância (EAD) e o Ensino Remoto. A EAD é um modelo de ensino planejado e estruturado para ser totalmente online, com metodologia própria e recursos como aulas gravadas; já o Ensino Remoto é uma adaptação temporária e emergencial de aulas presenciais para o ambiente virtual, geralmente com aulas ao vivo e sem a mesma estrutura didático-pedagógica pré-definida.

Destacamos, ainda, adversidades de ordens prática e operacional por parte de muitos alunos que não tinham computadores ou conexão estável, dificultando sua participação nas aulas. Além disso, há a (não) formação de professores para o ensino online e a adaptação dos currículos que, também, se revelaram problemáticas. Tudo isso associado à falta de interação social e de apoio emocional que impactou negativamente o bem-estar dos alunos. Notadamente, a discursividade abre para a percepção de que o sujeito em posição enunciativa toma posição, em uma dada formação social, inscrevendo-se em um lugar não imaginado, pois trata-se de um efeito de sentido de evidência ideológica, nos termos de Pêcheux, que naturaliza a exceção e apaga a precariedade estrutural das condições de acesso.

Nesse ponto, observamos, conforme assevera Orlandi (2007, p. 54), que nomeia de “efeito de transparência”: o apagamento da historicidade dos sentidos, como se a migração para o digital não fosse marcada por falhas, exclusões e contradições. O que toca diretamente no próximo recorte a seguir, a SD2, recorte do Decreto-Lei n.º 14-G/2020 (13 de abril de 2020).

4.2. A Centralização em Portugal

“SD2: *Devem ser asseguradas*, no decurso do 3.º período, atividades pedagógicas, em regime presencial ou a distância, de modo a garantir a *continuidade* do processo de ensino e de aprendizagem.”

Ao observarmos no funcionamento discursivo da SD1 percebemos que a SD2 apresenta no documento do governo português um discurso que teve por objetivo normatizar o ensino remoto, por meio do qual estabelecia que “as aprendizagens são desenvolvidas através da modalidade de ensino não presencial, com recurso às metodologias que cada escola considere as mais adequadas”. Por meio da formulação, o dizer produz um efeito de *continuidade*, como se o ensino remoto fosse apenas uma adaptação transitória, sem ruptura na experiência escolar. Em contraponto, no Brasil, a Portaria MEC nº 343/2020 determinou a “*substituição* das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia”. O que abre para pensarmos a figura do sujeito em posição de professor, no texto Decreto-Lei n.º 14-G/2020.

Nele, a leitura produz sentidos do sujeito docente como garantidor da equidade. Desse modo, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 14-G/2020 prescreve que “*compet*e aos professores recolher evidências da participação dos alunos”, atribuindo ao sujeito-professor a responsabilidade de garantir a aprendizagem em um contexto adverso.

Semelhantemente, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 no Brasil autorizou o cômputo de atividades não presenciais para cumprimento da carga horária mínima anual, mas atribuiu às redes de ensino e, em última instância, aos professores, a responsabilidade de comprovar a realização das atividades. Desse modo, o sujeito em posição docente é interpelado como garantidor da equidade, ainda que as condições materiais de acesso não estejam asseguradas. Tal direcionamento reforça estereótipos, que são fortemente reforçados no cenário brasileiro, de



que o sujeito-professor é responsável pelo ensino público e, por vezes, recai sobre ele as expectativas e cobranças por parte da comunidade escolar que projeta, pela memória discursiva e pela interpelação ideológica da figura do professor, os anseios e as frustrações do ensino nacional.

Como observa Orlandi (2012, p. 63), “a interpelação ideológica funciona ao responsabilizar o sujeito por aquilo que é da ordem das condições sociais”. Aqui, professores e escolas são responsabilizados pela continuidade, enquanto o Estado se apresenta como provedor de soluções normativas, dentro do que é discursivizado pelo sujeito em posição-reguladora na forma-sujeito enunciativa. Em contrapartida, as discursividades observadas no documento português abre para sentidos de que o Estado não nomeia explicitamente um sujeito-implementador, como no caso brasileiro. A regulação “centralizada” sugere que o próprio Estado (e suas instâncias) assume o papel de sujeito-regulador e de sujeito-executor da política educacional no país no momento de crise endêmica. A interpelação ideológica não é de delegação, mas de assunção de controle.

No âmbito da organização das atividades de ensino, consideramos tomar os dizeres da Portaria nº 2.628, de 12 de junho de 2020, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA/Brasil) que trata da regulamentação das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) no âmbito do IFMA, estipulando que essas atividades não poderiam ultrapassar 50% da carga horária total do ano letivo de 2020, e que se definia com o objetivo de adaptar o ensino ao isolamento decorrente da pandemia de COVID-19.

4.3 A Figura do Professor

Trazemos, pois, a próxima SD da Portaria nº 2.628, IFMA, 12/06/2020:

SD3: *Cabe aos Campi*, por meio das Coordenações de Curso, Equipes Pedagógicas e docentes, a *definição dos componentes curriculares*, conteúdos e percentuais a serem trabalhados por meio de Atividades Pedagógicas não Presenciais considerando as especificidades desses componentes, bem como a *habilidade dos docentes com o uso das ferramentas digitais* e computacionais, observado os impedimentos legais.

No recorte acima, destacamos que, de modo análogo ao que foi discursivizado, na Portaria do MEC, quanto à descentralização da tomada de posição, sobre o gerenciamento da crise nos espaços das escolas para os sistemas de ensino, a Portaria do IFMA segue pelo mesmo caminho, delegando aos *campi* o papel de não apenas coordenar as atividades de ensino, mas também de definir os componentes curriculares, sem se perder de vista a observação da habilidade dos docentes com o uso das *ferramentas digitais*. Assim, os sentidos que circulam nas publicações evocam, pelo interdiscurso, uma memória discursiva sobre a EaD através da utilização do termo “atividades não presenciais”, mas de modo que o sujeito, em posição enunciativa, evita usar a sigla “EaD” ou “Educação a Distância” para desvincular sentidos sedimentados de uma modalidade pré-definida e estruturada. Por essa razão, a escolha semântica do termo “atividades” no lugar de “aulas” ou “disciplinas” sugere um deslizamento de sentido que surge na tentativa de responder a uma ação emergencial e temporária, porém, movimentando um certo distanciamento da EaD como ela é, notadamente, reconhecida.

Sustentamos a hipótese de que o discurso da SD3 segue reforçando os sentidos já observados nos demais documentos — de delegar a responsabilidade: “*Cabe aos Campi*”. Desta feita, o texto interpela os sujeitos atribuindo-lhes novas posições-sujeito em que “Coordenações de Curso, Equipes Pedagógicas e docentes” são demandados a se tornarem sujeitos-implementadores. Em outras palavras, eles devem assumir a responsabilidade tanto pela “*definição dos componentes curriculares, conteúdos e percentuais*”, quanto pelo sucesso ou fracasso da implementação.

Quanto à figura do sujeito-docente evocada no destaque da SD3, observamos que os sentidos do gesto discursivo se abrem em duas direções distintas. Inicialmente, o sujeito “docente” é interpelado de forma particular, pela menção à “*habilidade dos docentes com o uso das ferramentas digitais*”, reconhecendo sua autonomia e sua condição como profissional com suas próprias habilidades. Ao mesmo tempo, nessa SD, a voz de poder o responsabiliza individualmente pela sua própria proficiência tecnológica. Com isso, sinaliza que a falta de



“habilidade” se torna um impedimento potencial, o que coloca o peso da adaptação sobre o docente, e não sobre a instituição que poderia prover a capacitação adequada.

4.4. O retorno ao ensino presencial

Com nosso gesto de leitura percebemos que os excertos mostram como os sentidos podem ser outros sentidos possíveis, pois dão a entender como o funcionamento político da linguagem se desenha no ato discursivo em que o sujeito se encontra inscrito em uma dada formação discursiva-ideológica. Nessa direção, destacamos a SD4 do Despacho n.º 6906-B/2020 (3 jul 2020) - Diário da República, 2.ª série (Secretaria de Estado da Educação Portuguesa), a saber:

SD4: Considerando que a situação epidemiológica [...] exige que o retorno às atividades letivas presenciais seja encarado como a *prioridade*, sem prejuízo da *necessidade de manter salvaguardadas* as condições de segurança e de saúde pública para a comunidade educativa, de acordo com as orientações da DGS.

A formulação acima, mesmo constituída, do ponto de vista linguístico-estrutural, por uma oração subordinada adverbial, serve a nosso propósito, pois, apesar de parecer fazer uma constatação óbvia, carrega uma forte carga ideológica, uma vez que revela a posição do Estado português em relação à educação em tempos de crise. Colocamos, pois, em relevo de que modo a palavra "*prioridade*", no excerto, não se configura como um termo técnico. Ela é uma escolha discursiva que estabelece uma hierarquia de valores assumida pelo governo. Dito de outra maneira, ao declarar o "*retorno às atividades letivas presenciais*" como *prioridade*, o Estado posiciona-se a favor do ensino presencial. Com isso, reitera uma ideologia de que a escola física, com a interação pessoal, é o modelo ideal e insubstituível; contrapondo, portanto, que o ensino a distância, embora necessário no auge da crise, é relegado apenas ao *status* de uma medida provisória, uma exceção, nunca a "*prioridade*".

Dessa forma, o governo português assume o posicionamento discursivo pela deslegitimação de outras modalidades de ensino. De modo implícito, o discurso desvaloriza o teletrabalho e o ensino a distância como alternativas de longo prazo. A "*prioridade*" do presencial funciona semelhante a uma negação do regime anterior e um chamado à normalidade. Assim, o sujeito interpela a comunidade educativa (alunos, professores, funcionários) para um papel de sujeitos do retorno. Eles não estão "retornando" às atividades de ensino, mas estão sendo chamados/convocados a fazer um retorno. A linguagem, dada a posição assumida pela posição-sujeito, constrói um movimento coletivo e quase inevitável. Ao mesmo tempo, o discurso cria uma dependência: a *prioridade* só pode ser cumprida se as condições de segurança forem "*mantidas salvaguardadas*".

Em resumo, a SD4, que apresenta um discurso aparentemente técnico, revela uma forte posição ideológica de valorização da presença física na educação, a delegação de responsabilidade na manutenção das condições de segurança e o recurso à ciência como dispositivo de legitimação da sua própria decisão. Esse posicionamento faz circular sentidos já sedimentados sobre o que torna um ensino de “qualidade”. Historicamente, a imagem discursiva histórica de um ensino de qualidade no Brasil e em Portugal é complexa e multifacetada. Em ambos os países, tradicionalmente, associou-se a qualidade do ensino a fatores como infraestrutura (edifícios e recursos), corpo docente qualificado e métodos pedagógicos tradicionais.

É correto dizer que o ensino no Brasil acaba refletindo, frequentemente, desigualdades sociais no que tange ao acesso, à frequência e à permanência, pois o país conta com uma instabilidade para garantir reais implementações nos sistemas de ensino. Parte das adversidades reside na luta de classes e na busca por direitos sociais elementares. Sem contar o embate constante entre as escolas da rede privada — que são reconhecidas por oferecer ensino com qualidade superior — e as escolas da rede pública — que enfrentam concorrência pesada para conseguir garantir os padrões minimamente aceitáveis para conduzirem os alunos a concluírem os estudos ingressando nas universidades. Tal situação revela instabilidades nos sistemas de ensino, bem como a concorrência evidenciada pela não garantia do que se entende por “qualidade”. Dito de outro modo, frisamos a garantia da “*prioridade*” conforme apontada pelo governo português.



Em direção à retomada do ensino nos países, destacamos que, no Brasil, o Parecer CNE/CP nº 11/2020 defendeu a *retomada gradual das aulas* com o ensino híbrido, garantindo o cumprimento da carga horária legal e a preservação da aprendizagem, conforme vemos, a seguir:

SD5: Os sistemas de ensino *devem criar protocolos pedagógicos*, quando possível, em conformidade com decisões tomadas por comitês estaduais articulados com seus respectivos municípios e por comitês promovidos por comissões escolares municipais, objetivando o *retorno gradual* em respeito a regras sanitárias de prevenção.

Na mesma linha, o governo português, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021 (7 jul 2021), assim decide: “SD6: É aprovado o Plano 21|23 Escola+, que visa a *recuperação das aprendizagens* comprometidas pela interrupção das atividades presenciais”.

Apesar de os documentos apresentarem discursos posicionados a favor do retorno às atividades presenciais, a materialidade apaga as evidências das fortes dificuldades vivenciadas, tanto de natureza de saúde física e emocional, quanto das relativas às desigualdades digitais, especialmente nas regiões periféricas, onde muitos estudantes sequer tinham acesso a dispositivos ou à internet. Assim, em ambos os países, há uma disputa discursiva: de um lado, o Estado afirma a resiliência para o retorno, a fim de se garantir a recuperação das aprendizagens; de outro, o sujeito em posição de parecerista abre sentidos que expõem a fragilidade estrutural de deixar a cargo dos sistemas de ensino a responsabilidade de criar protocolos e de assumir a operacionalização do momento, que funciona como evidência ideológica e que apaga as desigualdades e limitações das redes de ensino.

Considerações Finais

A pandemia da COVID-19, ao impor o confinamento e deslocar o ensino presencial para as redes digitais, instaurou uma disputa discursiva em torno do papel da escola para manter o funcionamento das atividades de ensino. Em perspectiva, tal cenário apresenta-se como um campo profícuo para a análise de discurso, haja vista que, enquanto, para pesquisadores da área da linguagem, o funcionamento discursivo observado no acontecimento pandêmico gera inquietações e discussões acerca da produção de sentidos em tempos de crise que vai muito além da mera descrição linguística.

Por essa razão, ancoramos-nos nos pressupostos da AD materialista pecheutiana — que ganhou notoriedade teórica observando a linguagem no entremeio da constituição do sujeito, pela língua e pela história, em um diálogo multidisciplinar — para perceber como os discursos oficiais do Brasil e de Portugal não apenas regulamentaram práticas, mas também produziram sentidos conflitantes. As análises mostram que, pelas SD, ora naturalizam a continuidade, ora responsabilizam professores, ora celebram a resiliência e a digitalização, ora produzem sentidos de exclusão.

Conforme assevera Orlandi (2007, p. 54), “o discurso é lugar de conflito, de falhas, de deslizos, e é nessa falta que se produzem os sentidos”. Nessa toada, o acontecimento discursivo (nesse caso, o pandêmico), que propicia não apenas a resignificação de sentidos, como também faz instaurar nova rede de dizeres, pelo modo como um fato social novo ou inesperado passa a ser discursivizado, isto é, passa a ser historicizado, revelou tanto seu potencial de sustentação do ensino, quanto seu papel de ampliação das desigualdades. Nessa direção, Gregolin (2007) postula que os efeitos de evidência ideológica, observados nos discursos, podem fazer com que a tecnologia que foi utilizada no período emergencial pandêmico apareça como solução natural, apagando as contradições e desigualdades que marcam sua implementação. Essa tensão entre inovação e precarização atravessa os discursos sobre o ensino durante a pandemia.

Notadamente, o acontecimento-pandemia reconfigurou, assim, a memória discursiva da educação, reinscrevendo sentidos sobre escola e tecnologia. Esses sentidos permanecem em disputa: de um lado, a escola como espaço insubstituível; de outro, a escola como ambiente virtualizado. De um lado, o professor como sujeito central; de outro, como executor de políticas digitais. Desse modo, as análises realizadas permitem compreender



que, embora Brasil e Portugal tenham enfrentado o mesmo acontecimento histórico, seus documentos oficiais produziram discursividades distintas, revelando posições ideológicas próprias sobre o papel da escola, do professor e da tecnologia. Ao inscrever sentidos de continuidade, equidade, digitalização e exclusão, esses textos não apenas regulamentaram práticas, mas também projetaram modos de compreender a educação em tempos de crise.

Assim, este estudo contribui para evidenciar a relevância da Análise de Discurso pecheutiana como ferramenta de leitura e interpretação de materialidades significantes, sobretudo em contextos em que a urgência histórica e social coloca em disputa os sentidos do ensinar e do aprender. Para além da pandemia, os efeitos discursivos aqui observados permanecem na memória da educação, atravessando políticas e práticas atuais e futuras. Cabe, portanto, à pesquisa acadêmica seguir problematizando tais discursividades, de modo a revelar as contradições, os silenciamentos e as possibilidades de resistência que se abrem no campo educacional.

Em síntese, reforça-se que os documentos oficiais analisados, ainda que se apresentem como textos técnicos e normativos, operam como materializações ideológicas, instaurando sentidos que legitimam determinadas posições e silenciamentos. É justamente nesse funcionamento discursivo que se evidencia a relevância da Análise de Discurso, pois permite compreender como, por meio da linguagem, o Estado produz e regula modos de significar a educação, projetando horizontes de ação que ultrapassam o momento histórico imediato e permanecem inscritos na memória discursiva das políticas públicas.

Referências

- Brasil. (2020a). Ministério da Educação. *Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 2020.*
- Brasil. (2020b). Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jun. 2020.*
- Brasil. (2020c). Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 7 de julho de 2020. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2020.*
- Brasil. (2020d). Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 15/2020, de 6 de outubro de 2020. Diretrizes nacionais para a implementação do ensino híbrido e orientações para reorganização curricular. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 out. 2020.*
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação, 13(37)*, 45–56. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>
- Costa, M. V. (2000). *Políticas educacionais e discursos: Para além da crise*. Autêntica.
- Courtine, J.-J. (2009). *Análise do discurso político: O discurso comunista endereçado aos cristãos* (V. Sargentini, Org. & Trad.). EdUFSCar.
- Courtine, J.-J. (2016). Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. *Policromias (LABEDIS/UFRJ), 1(1)*, 14–35.
- Courtine, J.-J., & Marandin, J.-M. (2016). Que objeto para a Análise do Discurso? In B. Conein et al. (Orgs.), *Materialidades discursivas*. Editora da Unicamp.
- Fonseca, F. I. (2005). *Educação, discurso e ideologia: Percursos da análise do discurso em Portugal*. Almedina.
- Gregolin, M. R. (2007). *Discurso e mídia: A cultura do espetáculo*. Claraluz.



Indursky, F. (2016). *O discurso na história: Materialismo histórico e análise de discurso*. Parábola.

Instituto Federal do Maranhão. (2020). *Instrução Normativa nº 19, de 13 de março de 2020. Estabelece orientações aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal — SIPEC, quanto às medidas de proteção para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19)*. São Luís, MA.

Orlandi, E. P. (2007). *Discurso e leitura* (4ª ed.). Cortez.

Orlandi, E. P. (2012). *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico* (5ª ed.). Pontes.

Orlandi, E. P. (2015). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos* (12ª ed.). Pontes.

Pêcheux, M. (1997 [1969]). *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio* (4ª ed.). Editora da Unicamp.

Pêcheux, M., & Fuchs, C. (2014 [1975]). A propósito da análise automática do discurso: Atualização e perspectivas. In F. Gadet & T. Hak (Orgs.), *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (P. Cunha, Trad., 5ª ed., pp. 159–249). Editora da Unicamp.

Portugal. (2020a). *Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril. Diário da República n.º 71/2020, 1ª série*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/14-g-2020-131393158>

Portugal. (2020b). *Despacho n.º 6906-B/2020, de 3 de julho. Diário da República, 2ª série*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6906-b-2020-137261501>

Portugal. (2021). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho. Diário da República, 1ª série*.

Santos, M. E. B. dos. (2022, outubro 27). A educação em Portugal entre pandemias. *Revista Seara Nova*. <https://searanova.publ.pt/2022/10/27/a-educacao-em-portugal-entre-pandemias/>

Serrani, S. (1998). *Análise do discurso educacional: Fundamentos e práticas*. Cortez.

Declaração Ética

Conflito de Interesse: Nada a declarar. **Financiamento:** Nada a declarar. **Revisão por Pares:** Simples-cega.



Todo o conteúdo da *NAUS — Revista Lusófona de Estudos Culturais e Comunicacionais* é licenciado sob [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), a menos que especificado de outra forma e em conteúdo recuperado de outras fontes bibliográficas.