

SILÊNCIO PEDAGÓGICO OU MEDIAÇÃO DISCURSIVA: DISSENSO E REGIMES DE VERDADE NA EDUCAÇÃO

OTTO HOMRICH¹ 

RODRIGO VIEIRA PINNOW² 

RESUMO: Este artigo articula a análise do discurso, a memória social e a perspectiva crítica das humanidades digitais para discutir a formação docente voltada à mediação de tópicos controversos. A partir de pesquisa-ação em uma escola brasileira (2023-2025), sustentamos que enfrentar a polarização exige deslocar o modo como o docente ocupa sua posição-sujeito e explicitar os regimes de verdade na escola. Propomos a mediação discursiva como categoria que articula formações discursivas em disputa e condições institucionais para o dissenso. A análise de seis perfis, ilustrados por episódios, evidencia estratégias entre a neutralidade impossível e o engajamento ético; o preparo autoavaliado dos docentes passou de 30,3% para 69,3%, resultando em uma política institucional de abordagem do dissenso.

Palavras-chave: Mediação discursiva. Análise do discurso. Memória social. Formação docente. Tópicos controversos.

PEDAGOGICAL SILENCE OR DISCURSIVE MEDIATION: DISSENT AND REGIMES OF TRUTH IN EDUCATION

ABSTRACT: This article draws on Discourse Analysis, Social Memory, and the critical perspective of the Digital Humanities to discuss teacher education for the mediation of controversial topics. Based on action research in a Brazilian school (2023-2025), we argue that confronting polarization requires shifting the way teachers occupy their subject-position and making explicit the regimes of truth in the school. We propose discursive mediation as a category articulating competing discursive formations and the institutional conditions for dissent. The analysis of six profiles, illustrated by episodes, reveals strategies between impossible neutrality and ethical engagement; teachers' self-assessed preparedness rose from 30.3% to 69.3%, resulting in an institutional policy for addressing dissent.

Keywords: Discursive mediation. Discourse analysis. Social memory. Teacher education. Controversial topics.

1. Universidade do Vale do Rio dos Sinos  – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – São Leopoldo (RS), Brasil. E-mail: ottohomrich@gmail.com

2. Universidade Federal do Rio Grande do Sul  – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – Porto Alegre (RS), Brasil. E-mail: rodrigo.pinnow@ufrgs.br

Editora de seção: Catia Devechi 

SILENCIO PEDAGÓGICO O MEDIACIÓN DISCURSIVA: DISENSO Y REGÍMENES DE VERDAD EN LA EDUCACIÓN

RESUMEN: Este artículo articula el Análisis del Discurso, la Memoria Social y la perspectiva crítica de las Humanidades Digitales para la formación docente en la mediación de temas controversiales. A partir de investigación-acción en una escuela brasileña (2023-2025), sostenemos que enfrentar la polarización exige desplazar cómo el docente ocupa su posición-sujeto y explicitar los regímenes de verdad en la escuela. Proponemos la mediación discursiva como categoría que articula formaciones discursivas en disputa y condiciones institucionales del disenso. El análisis de seis perfiles, ilustrados con episodios, evidencia estrategias entre la neutralidad imposible y el compromiso ético; la preparación autoevaluada docente pasó de 30,3% a 69,3%, con una política institucional de abordaje del disenso.

Palabras clave: Mediación discursiva. Análisis del discurso. Memoria social. Formación docente. Temas controversiales.

Introdução

O presente artigo emerge de uma inquietação que atravessa o cotidiano escolar contemporâneo: como mediar pedagogicamente tópicos controversos em um contexto marcado pela polarização política, intensificação dos conflitos identitários e erosão das condições epistêmicas que historicamente sustentaram o diálogo público? Tal questão não se limita a um problema metodológico, mas aponta para uma crise relacionada às próprias condições de produção, circulação e legitimação do discurso pedagógico em sociedades atravessadas pela pós-verdade, pela “plataformização” da vida social e por disputas persistentes de memória.

Nos últimos anos, o espaço escolar tem se constituído como palco de atualização dessas tensões. Temas como desigualdade social, identidade, sexualidade, política, revisionismos históricos e desinformação digital emergem nas salas de aula não como conteúdos previamente planejados, mas como efeitos de disputas discursivas que extrapolam os limites institucionais da escola. Amplificados tanto pela circulação em redes sociais, onde se disputam sentidos, quanto pela filtragem algorítmica, que calcula e hierarquiza a visibilidade dos enunciados, tais conflitos colocam em xeque a autoridade docente e os próprios sentidos atribuídos à verdade no contexto educacional.

Diante desse cenário, observa-se a recorrência do fenômeno que denominamos *silêncio pedagógico*: a opção de muitos educadores por evitar discussões potencialmente controversas, seja por insegurança formativa, por receio de sanções institucionais ou por pressões de famílias que monitoram o trabalho escolar. Esse silenciamento desloca a mediação do dissenso para circuitos externos à escola, regulados por sistemas de recomendação e por dinâmicas de engajamento que hierarquizam a visibilidade dos discursos (Orlandi, 2007; Han, 2017). Isso não significa que a escola detenha o monopólio da crítica nem que tais circuitos sejam desprovidos de qualquer mediação, mas que neles a mediação raramente se sustenta em condições institucionais de problematização qualificada.

A partir de pesquisa-ação desenvolvida entre 2023 e 2025 em uma escola brasileira, este artigo propõe uma reflexão estruturada em quatro eixos analíticos. O primeiro corresponde à análise do discurso de tradição francesa, com base em Pêcheux (1988, 1997) e Orlandi (2007, 2012), especialmente as noções

de *formações discursivas, posições-sujeito e equívoco constitutivo da linguagem*. O segundo inscreve-se no campo da memória social, tomando as reflexões de Ricoeur (2007) e Chakrabarty (2000) sobre *historicidade dos universais e produção de narrativas hegemônicas*. O terceiro situa-se no debate sobre colonialidade do conhecimento e colonialismo de dados, conforme Quijano (2005), Mignolo (2010), Couldry e Mejias (2019) e Stanley (2020). Por fim, o quarto mobiliza as Humanidades Digitais (HD) como perspectiva crítica para a leitura dos regimes de visibilidade e silenciamento que organizam a circulação contemporânea do discurso.

As HD constituem um campo epistêmico e metodológico cuja emergência marca, conforme delineado no Manifesto das Humanidades Digitais (Dacos, 2011), uma inflexão crítica na forma como o conhecimento é produzido, visualizado e interpretado nas ciências humanas. Longe de representar uma adaptação técnica às ferramentas digitais ou um modismo acadêmico, as HD exigem a ruptura com a dicotomia artificial entre tecnologia e humanismo, reivindicando a convergência entre métodos computacionais e sensibilidade humanística como possibilidade de ampliação das práticas interpretativas. Historicamente, o campo organiza-se em duas orientações complementares, mas distintas. A primeira, de caráter instrumental, dedica-se à construção de acervos digitais e à aplicação de métodos computacionais a objetos das humanidades, como a leitura distante proposta por Moretti (2013), a mineração de textos e a análise de redes. A segunda, de caráter crítico e reflexivo, frequentemente designada como humanidades digitais críticas (Berry, 2012; Liu, 2012), desloca a pergunta fundadora do campo: não se trata apenas do que a computação pode fazer pelas humanidades, mas de interrogar as condições epistêmicas, políticas e infraestruturais do próprio digital.

Como argumenta Drucker (2014), toda visualização carrega uma carga semântica, estética e política; o que se apresenta como dado objetivo é, na verdade, resultado de decisões interpretativas prévias – seleção de corpus, critérios de codificação e hierarquização visual. É nesta segunda orientação que este artigo se inscreve. A convergência entre métodos computacionais e sensibilidade humanística permanece a marca constitutiva do campo; a contribuição deste trabalho, porém, situa-se não na aplicação instrumental dessa convergência, mas em seu registro crítico-reflexivo. As HD são mobilizadas aqui não como conjunto de ferramentas aplicadas ao corpus, mas como perspectiva crítica que torna analisável o modo como infraestruturas algorítmicas hierarquizam a credibilidade, distribuem a visibilidade e produzem apagamentos seletivos da memória social (Han, 2017; Couldry; Mejias, 2019; Faustino; Lippold, 2023). Essa leitura crítica do digital articula-se à análise do discurso na medida em que ambas se ocupam das condições materiais e históricas de produção dos sentidos – e é precisamente nessa articulação que este artigo situa seu gesto metodológico.

Nossa hipótese central sustenta que a mediação de controvérsias não exige que o professor troque o saber pela mediação, como se fossem funções opostas, pois a docência sempre articulou ambos. O que a hipótese afirma é a necessidade de deslocar o modo como o professor ocupa a posição-sujeito docente: da identificação plena com a forma-sujeito do saber escolarizado, historicamente constituída como lugar de enunciação autorizada e coincidente com a formação discursiva pedagógica hegemônica, para uma relação não coincidente com essa mesma forma-sujeito. Não se desloca, portanto, a função de ensinar, mas o regime de identificação que a sustenta: o professor passa a ocupar sua posição explicitando as condições históricas, discursivas e tecnológicas que produzem e naturalizam os sentidos. Esse deslocamento corresponde ao que Pêcheux (1988) denomina *tomada de posição*, e o caracterizamos adiante como contra-identificação produtiva.

Esse deslocamento não implica abdicar da autoridade epistêmica, mas compreendê-la como historicamente situada e atravessada por regimes de verdade que articulam memória, poder e infraestrutura informacional (Foucault, 1988; Pêcheux, 1997; Ricoeur, 2007). Assim, em contextos de polarização, a eficácia pedagógica depende menos da transmissão de conteúdos estabilizados e mais da capacidade de explicitar os mecanismos pelos quais diferentes formações discursivas produzem efeitos de verdade e organizam pertencimentos simbólicos (Jenkins, 2001; Chakrabarty, 2000; Han, 2017).

Propomos o conceito de *mediação discursiva* como categoria analítica e formativa, inscrita na articulação entre análise do discurso, memória social e leitura crítica das infraestruturas digitais. Tal mediação não se confunde com pretensão de neutralidade nem com engajamento que converte a sala de aula em espaço de fechamento do dissenso. Trata-se de reconhecer que todo dizer se constitui a partir de posições historicamente situadas, sem suspender as condições institucionais necessárias à problematização dos conflitos e à análise dos silenciamentos produzidos por regimes de colonialidade (Quijano, 2005; Mignolo, 2010; Couldry; Mejias, 2019; Stanley, 2020).

A Pós-Verdade como Formação Discursiva: Regimes de Verdade, Circulação e Disputa de Sentidos

O termo pós-verdade (*post-truth*) ganhou centralidade no debate público a partir de 2016, quando foi eleito palavra do ano pelo *Oxford Dictionaries*, sendo definido como um adjetivo aplicado a circunstâncias nas quais fatos objetivos exercem menor influência na formação da opinião pública do que apelos emocionais e crenças pessoais (Oxford English Dictionary, 2017). Desde então, o conceito passou a circular intensamente nos campos político, midiático e acadêmico, frequentemente associado à disseminação de notícias falsas, à desinformação digital e à erosão da credibilidade de instituições epistêmicas tradicionais.

Sustentamos, contudo, que essa apropriação dominante do termo, ao tratá-lo prioritariamente como problema de verificação factual ou déficit de alfabetização informacional, restringe a leitura do fenômeno e desloca a atenção das condições históricas e discursivas que estruturam a produção do verdadeiro. Ao insistir na oposição entre *verdade* e *mentira*, essa abordagem desconsidera que a pós-verdade se configura como regime discursivo no qual diferentes formas de autoridade e legitimidade são disputadas a partir de memórias sociais e hierarquias epistêmicas. Tal redução analítica limita o alcance das intervenções pedagógicas, ao individualizar o problema da crença em vez de enfrentar os processos sociais que sustentam a desigual distribuição da credibilidade e do direito à palavra (Foucault, 1988; Jenkins, 2001; Han, 2017).

Para avançar em uma compreensão mais consistente, este artigo recorre ao aparato conceitual da análise do discurso de tradição francesa, em especial à noção de formação discursiva desenvolvida por Michel Pêcheux (1988, 1997) em diálogo com as reflexões de Foucault acerca do discurso, do poder e dos regimes de verdade. As formações discursivas não se apresentam como estruturas fixas, mas como sistemas historicamente constituídos de regularidades que regulam a produção do sentido, organizando relações de paráfrase e implicação entre enunciados, ao mesmo tempo que delimitam fronteiras de inteligibilidade discursiva. Crucialmente, toda formação discursiva é atravessada pelo interdiscurso, o já-dito que retorna sob a forma de pré-construído e fornece a matéria-prima de todo sentido, inclusive daqueles que se apresentam como novos (Pêcheux, 1988). O interdiscurso não é um traço exclusivo de discursos negacionistas ou conspiracionistas; ele constitui qualquer dizer, do mais hegemônico ao mais marginal. O que singulariza certos discursos negacionistas é o modo como mobilizam esse funcionamento, reativando memórias discursivas sedimentadas e apresentando como evidência o que é efeito de repetição histórica. Para Pêcheux (1988), as formações discursivas inscrevem-se em formações ideológicas que mantêm relações de contradição, subordinação ou aliança, o que permite compreender por que certos discursos adquirem evidência e circulam como naturais, enquanto outros são sistematicamente desqualificados (Foucault, 1988; Orlandi, 2007).

A tipologia proposta por Barzilai e Chinn (2020) amplia essa compreensão ao identificar dimensões que escapam às abordagens centradas na verificação factual: a *dimensão epistêmica*, relacionada às transformações nos critérios de validação do conhecimento; a *dimensão afetiva*, que evidencia o papel das emoções na adesão a crenças; a *dimensão comunitária*, associada às bolhas informacionais; e a *dimensão algorítmica*, vinculada à mediação das plataformas digitais. Consideradas em conjunto, essas dimensões

permitem compreender a pós-verdade como regime discursivo atravessado por disputas de memória e hierarquias epistêmicas (Ricoeur, 2007; Quijano, 2005).

A perspectiva discursiva permite compreender por que estratégias pedagógicas baseadas exclusivamente na verificação de fatos tendem a apresentar eficácia limitada. Estudos como os de Nyhan e Reifler (2010) indicam que evidências contrárias a crenças estabilizadas podem reforçá-las paradoxalmente. A análise do discurso reformula esse achado: o que está em jogo não são “crenças” como estados mentais, mas efeitos de evidência produzidos pelo funcionamento ideológico. Como argumenta Pêcheux (1988), a *ideologia* opera pela produção de evidências que se impõem aos sujeitos como transparentes. Quando uma evidência é confrontada, desestabiliza-se não uma proposição isolada, mas a própria posição-sujeito a partir da qual o mundo faz sentido. A correção factual frequentemente fracassa porque atinge o enunciado sem tocar nas condições de produção que sustentam sua evidência. Em ecossistemas “plataformizados”, a disputa incide também sobre condições de credibilidade e reconhecimento, ampliando o problema para o plano das infraestruturas informacionais (Han, 2017; Couldry; Mejias, 2019).

A contribuição de Orlandi (2007, 2012) acerca das formas do silêncio oferece ferramenta analítica produtiva para o fenômeno investigado. Orlandi distingue algumas modalidades: o *silêncio fundador*, constitutivo de toda significação; a *política do silêncio*, que compreende o *silenciamento constitutivo* (apagamento de sentidos para que um sentido dominante se imponha) e a *censura* (interdição explícita de certos dizeres). O *silêncio pedagógico* identificado nesta pesquisa opera em ambos os registros: como censura preventiva e como silenciamento constitutivo, visto que, ao não abordar certas questões, a escola naturaliza os sentidos que deixa circular sem problematização. Ao abdicar da mediação institucional, a escola contribui para que discursos circulem em ambientes regulados por lógicas algorítmicas que reforçam polarização e apagamento seletivo da memória social (Han, 2017; Couldry; Mejias, 2019).

A reflexão de Han (2017) sobre a sociedade da transparência adquire centralidade nesse contexto. Para o autor, o excesso de informação não produz esclarecimento, mas saturação que compromete a capacidade de hierarquização e atribuição de sentido. A pós-verdade configura-se não como negação da verdade, mas como hipertrofia informacional na qual a distinção entre verdadeiro e falso perde eficácia prática. Para a formação docente, essas considerações produzem implicações estruturais. Se a pós-verdade constitui formação discursiva que reorganiza as condições de produção do verdadeiro, a resposta pedagógica não pode restringir-se à correção factual. Torna-se necessário desenvolver o que propomos como *letramento discursivo*: a capacidade de identificar formações discursivas em circulação, explicitar seus pressupostos históricos e ideológicos e compreender os mecanismos pelos quais produzem sentidos e hierarquias de credibilidade. Essa perspectiva desloca o foco da distinção verdadeiro/falso para a análise das condições de produção do discurso (Ricoeur, 2007; Chakrabarty, 2000; Han, 2017), permitindo que o professor atue como mediador capaz de historicizar conflitos e problematizar as assimetrias epistêmicas que estruturam o debate educacional (Quijano, 2005; Couldry; Mejias, 2019).

Entre Posições-Sujeito: O Lugar do Professor nos Regimes Contemporâneos de Verdade

A figura do professor inscreve-se historicamente em uma posição-sujeito marcada pela autoridade epistêmica, associada à prerrogativa de enunciar saberes reconhecidos como legítimos no espaço escolar. Essa posição decorre de uma economia discursiva sustentada por dispositivos institucionais que regulam a produção e validação do conhecimento (diplomas, concursos, currículos oficiais, sistemas de avaliação). Trata-se de autoridade historicamente construída, vinculada a regimes de verdade que organizam a assimetria entre quem ensina e quem aprende (Foucault, 1988; Pêcheux, 1988; Orlandi, 2007).

Essa configuração, contudo, é atravessada por deslocamentos nas formas de reconhecimento do saber. A posição-sujeito docente passa a conviver com outros circuitos de validação discursiva: plataformas digitais, redes sociais, mídias alternativas e comunidades de pertencimento competem com o saber escolarizado por sua capacidade de produzir identificação e adesão simbólica. A autoridade do professor deixa de funcionar como pressuposto tácito e passa a ser continuamente negociada no plano discursivo (Foucault, 1988; Pêcheux, 1997; Ricoeur, 2007).

Essa economia discursiva sofre deslocamentos significativos quando o objeto do ensino envolve tópicos controversos. Diferentemente de conteúdos cuja legitimidade se apoia em procedimentos estabilizados, esses temas inscrevem-se em campos nos quais os critérios de verdade e legitimidade permanecem abertos à contestação. O que está em jogo é a coexistência de formações discursivas orientadas por regimes distintos de produção do sentido. O espaço escolar deixa de operar como instância de fechamento interpretativo e passa a funcionar como lugar de exposição das fraturas que atravessam o debate público (Pêcheux, 1988; Orlandi, 2007; Ricoeur, 2007).

O conceito de *posição-sujeito* desenvolvido por Pêcheux (1988) oferece ferramenta analítica produtiva para este dilema. O sujeito do discurso não é entidade empírica, mas posição constituída na relação com a forma-sujeito de uma formação discursiva. Pêcheux distingue três modalidades: a *identificação plena*, na qual o sujeito se reconhece sem distância na forma-sujeito dominante; a *contra-identificação*, na qual questiona certos sentidos permanecendo na mesma formação discursiva; e a *desidentificação*, na qual ocorre deslocamento para outra formação discursiva. O deslocamento que propomos para a posição-sujeito docente configura-se como *contra-identificação produtiva*: o professor não abandona a formação discursiva pedagógica, mas passa a ocupá-la de modo não coincidente, explicitando suas contradições e tornando visíveis os silenciamentos que a constituem. Essa posição estruturalmente instável é precisamente o que permite a mediação do dissenso sem fechamento dogmático.

A formação docente para tópicos controversos não pode ser reduzida ao domínio de conteúdos ou à expectativa de que o professor administre o conflito por habilidades individuais. O que se coloca em jogo é a capacidade de ler as posições-sujeito que se constituem na situação pedagógica, reconhecendo que o lugar do professor é historicamente condicionado pelas formações discursivas em circulação e pelas assimetrias epistêmicas que regulam o dizível (Pêcheux, 1988; Orlandi, 2007; Foucault, 1988).

Essa problematização recoloca o debate sobre neutralidade e engajamento, longamente tratado pela pedagogia crítica. É nessa tradição que se inscrevem Freire e Giroux: Freire (1987) desloca a docência para o campo ético-político, recusando a ideia de uma educação neutra; Giroux (2011) situa a escola como espaço de disputa cultural no qual o professor atua como intelectual público. Mobilizamos esses autores para situar historicamente a tese de que não há docência sem posição, que adiante reformulamos em chave discursiva. Contudo, no contexto contemporâneo, a simples oposição neutralidade/engajamento revela-se insuficiente. A questão passa a incidir sobre como o posicionamento docente se inscreve discursivamente e sob quais condições institucionais se torna legítimo ou coercitivo. Ricoeur (2007) permite compreender que a docência opera na mediação entre narrativas concorrentes cuja hierarquização nunca é neutra; Jenkins (2001) mostra que toda pretensão de verdade se constrói em meio a disputas interpretativas.

Percurso Metodológico: Pesquisa-Ação e Análise Discursiva das Mediações Pedagógicas

A pesquisa foi desenvolvida entre setembro de 2023 e abril de 2025 em uma escola internacional de educação básica situada no Sul do Brasil, credenciada simultaneamente por uma organização curricular internacional, por uma agência de acreditação estrangeira e pela rede pública estadual. A inserção simultânea

nesses três regimes de credenciamento institui uma gramática curricular que organiza expectativas de excelência, define linguagens pedagógicas legítimas e produz efeitos sobre o que se torna ensinável, controverso ou evitável. Esse enquadramento dialoga com a problematização desenvolvida por Pinnow (2025), na qual as instituições são compreendidas como nós de redes que produzem memórias, autorizam narrativas e estruturam silenciamentos. A internacionalização é tratada aqui como regime prático de produção do verdadeiro, não como atributo neutro do contexto.

A pesquisa-ação foi escolhida porque o objeto não se deixa capturar por observação distante. Em Thiollent (2011), essa abordagem supõe construção coletiva do problema e implicação dos participantes na elaboração de respostas provisórias. Aqui, tal implicação não é lida como transparência da experiência, mas como material discursivo. A análise do discurso fornece o eixo de leitura: a participação docente aparece como produção situada, atravessada por formações discursivas, posições-sujeito e pelo jogo entre dizer, interditar e silenciar (Pêcheux, 1988; Orlandi, 2007, 2012). O percurso metodológico buscou descrever as condições de produção que fazem certos temas emergirem como controvérsia e as condições que fazem a escola optar pelo silêncio pedagógico.

O percurso estruturou-se em cinco movimentos. O primeiro consistiu no diagnóstico institucional, com escutas individuais e levantamento de conflitos, orientado pela pergunta: “como a controvérsia é antecipada no planejamento, deslocada na linguagem institucional e redistribuída para fora do espaço escolar?”. O segundo organizou proposta de formação continuada voltada à mediação discursiva como leitura das condições de produção do dissenso. O terceiro reuniu quatro encontros formativos por segmento educacional, nos quais planejamentos, registros de situações em sala, roteiros do Seminário de Atualidades e materiais do Caderno Cultural foram tratados como textos (lugares nos quais se inscrevem escolhas, silêncios e formas de autoridade). O quarto resultou na produção de documentos institucionais como dispositivos que estabilizam uma linguagem possível para o conflito. O quinto acompanhou a implementação, observando deslocamentos na forma de nomear e sustentar o dissenso.

Dois dispositivos interdisciplinares foram centrais para o corpus. O Seminário de Atualidades foi trabalhado como prática de leitura do presente, onde se observam disputas por legitimidade que atravessam o debate público. A noção de infocracia ajuda a interpretar o Seminário: o excesso informacional altera o modo de reconhecimento do verdadeiro, criando dinâmica em que tudo circula, mas quase nada se estabiliza como inteligibilidade compartilhada (Han, 2022). O Caderno Cultural foi lido como arquivo pedagógico e espaço de memória em disputa, evidenciando como a escola seleciona vozes, enquadra acontecimentos e deixa outros à margem (Pinnow, 2025). Ao tratar planejamento, seminário e produção discente como corpus, o artigo descreve como tais assimetrias aparecem na prática docente e na administração institucional do conflito.

Os encontros formativos envolveram 65 profissionais e foram conduzidos com metodologias participativas, incluindo estudos de caso, simulações (*role-playing*) e debates mediados. A avaliação por questionários pré e pós-formação foi interpretada como indicador secundário. O foco recaiu sobre deslocamentos discursivos: mudanças no léxico institucional, capacidade de sustentar perguntas sem fechamento imediato e passagem de estratégias de evitação para formas de mediação que tornam visíveis as condições de produção dos sentidos em disputa.

Entre os materiais reunidos nos encontros formativos, ocupam lugar central os registros de situações de sala produzidos pelos próprios professores, que trouxeram para discussão coletiva episódios de controvérsia vividos em suas turmas. Coerentemente com a opção pela análise do discurso, esses registros não foram tomados como descrição transparente do ocorrido, mas como material discursivo, relatos produzidos em determinadas condições institucionais de enunciação. A tipologia dos perfis, construída com base na literatura sobre mediação de controvérsias e nas modalidades de subjetivação da análise do discurso, foi confrontada e refinada diante desses registros, e os seis perfis discutidos adiante são ilustrados, em cada

caso, por um episódio representativo. O confronto com os registros levou, por exemplo, a abandonar a leitura dos perfis como tipos estáveis de docente: a constatação de que um mesmo professor transita entre posições ao longo de uma única situação, como no episódio em que a neutralidade cede lugar ao testemunho, obrigou a reformulá-los como posições-sujeito móveis, situadas na cena enunciativa. Todos os episódios são apresentados de forma anonimizada e, quando necessário, levemente recompostos, de modo a resguardar a identidade dos estudantes e docentes envolvidos.

Os Perfis de Mediação Discursiva: Posições-Sujeito Docentes e Regimes de Mediação do Dissenso

Nesta seção, analisamos diferentes posições-sujeito docentes que emergem no enfrentamento de tópicos controversos no espaço escolar. Em vez de compreender tais posições como estilos individuais ou escolhas pedagógicas isoladas, tratamo-las como efeitos discursivos produzidos na interseção entre regimes institucionais, formações ideológicas e condições contemporâneas de circulação do discurso. A análise não visa estabelecer hierarquias normativas entre perfis, mas descrever regularidades, deslocamentos e tensões que atravessam a prática docente quando o conflito deixa de ser exceção e passa a estruturar o trabalho pedagógico. Ao ler as posições-sujeito docentes à luz da análise do discurso e da perspectiva crítica que as HD oferecem sobre as infraestruturas de circulação do discurso, buscamos descrever regularidades enunciativas e regimes de visibilidade e silenciamento que ajudam a compreender como a mediação do dissenso se estabiliza, se desloca ou se interrompe no cotidiano escolar. A própria observação dos registros mostra que um mesmo docente pode transitar entre perfis ao longo de uma única situação, como no episódio em que a posição neutra cede lugar ao testemunho diante da intimidação persistente, o que confirma que se tratam de posições-sujeito situadas, e não de tipos psicológicos estáveis.

O Perfil Neutro e a Impossibilidade da Não-Posição

Durante uma discussão sobre eleições em uma turma do ensino médio, alguns estudantes passaram a empregar ironias e expressões ofensivas para se referir a apoiadores de determinado grupo político. Enquanto parte da turma participava ativamente da troca de acusações, outros alunos permaneceram visivelmente constrangidos e evitaram se manifestar. Inicialmente, a professora adotou uma postura neutra, atuando apenas como mediadora e solicitando que os estudantes explicassem as origens de suas afirmações, as fontes utilizadas e os argumentos que sustentavam suas posições.

Esse primeiro movimento expõe o paradoxo do perfil Neutro: ao não se posicionar, a professora não suspende o regime de verdade em operação, apenas deixa de explicitá-lo, e a persistência da intimidação revela os limites da não-posição.

O perfil Neutro organiza-se em torno da suspensão explícita do posicionamento docente, com o professor assumindo a função de facilitador da circulação da palavra e evitando a explicitação de juízos próprios. À primeira vista, essa posição parece responder à exigência institucional de imparcialidade. No entanto, do ponto de vista da análise do discurso, tal postura revela um paradoxo constitutivo: a neutralidade não se configura como ausência de posição, mas como forma específica de inscrição discursiva que opera pela denegação de sua própria condição.

Como argumenta Pêcheux (1988), todo sujeito está submetido a dois esquecimentos estruturais: o *esquecimento n.º 1*, de natureza inconsciente, pelo qual o sujeito tem a ilusão de ser origem de seu discurso,

esquecendo que é interpelado por formações ideológicas que o precedem; e o *esquecimento* n.º 2, de natureza pré-consciente, pelo qual o sujeito tem a ilusão de que seu dizer é transparente, esquecendo que toda formulação poderia ser outra. A posição neutra é duplamente ilusória: supõe que o professor pode enunciar de fora das disputas ideológicas (negando o esquecimento n.º 1) e que sua não intervenção não produz efeitos de sentido (negando o esquecimento n.º 2). Como afirma Orlandi (2012), não há exterioridade possível em relação às formações discursivas; o silêncio do professor não é vazio, mas eloquente (autoriza, por omissão, os sentidos que deixa circular).

Há contextos, contudo, nos quais essa posição-sujeito emerge como estratégia de contenção discursiva, especialmente em ambientes de forte polarização. A suspensão do juízo explícito pode criar intervalo de fala no qual vozes normalmente inibidas conseguem se enunciar. Ainda assim, tal intervalo depende da capacidade institucional de sustentar a mediação e impedir que a circulação irrestrita resulte em reprodução acrítica de hierarquias epistêmicas. Quando essa sustentação falha, a neutralidade tende a produzir esvaziamento da autoridade docente, entregando o conflito à lógica da equivalência discursiva. Nesse caso, todas as posições parecem igualmente válidas e imunes à crítica, fenômeno que Han (2017) associa à perda de critérios de distinção no espaço público contemporâneo.

O Perfil Balanceado: A Organização do Visível e a Ilusão do Equilíbrio Discursivo

Durante uma aula de Língua Portuguesa no ensino médio, a leitura de um texto jornalístico abriu a discussão sobre o uso de linguagem inclusiva em espaços públicos e institucionais. Alguns estudantes defenderam formas como “todos, todas e todes” como ampliação legítima da inclusão; outros as classificaram como “erro de português” e “interferência ideológica na língua”. À medida que o debate avançava, os grupos passaram a repetir argumentos correntes em redes sociais e programas de opinião, sem distinguir as dimensões em jogo. Em vez de moderar a conversa ou defender um dos lados, o professor expôs deliberadamente os argumentos e as evidências mobilizados por cada posição: exemplos de mudanças linguísticas ao longo da história, pesquisas sobre os usos sociais da língua e documentos institucionais que adotavam ou rejeitavam tais formas. Ao mesmo tempo, pediu que os estudantes avaliassem os pressupostos, os interesses e as consequências associados a cada perspectiva. A atividade não buscou consenso nem uma resposta correta, mas a análise das condições em que diferentes concepções de língua se tornam dizíveis. Ao final, compreendiam melhor as razões que sustentavam posições divergentes, ainda que continuassem discordando.

Esse episódio realiza o que define o perfil Balanceado: a controvérsia não é suspensa nem arbitrada, mas tornada inteligível pela exposição das formações discursivas em disputa, reintroduzindo a polissemia que a repetição do mesmo tende a apagar.

O perfil Balanceado distingue-se do Neutro ao assumir como tarefa pedagógica a exposição deliberada das diferentes formações discursivas que estruturam uma controvérsia, ainda que o professor se abstenha de explicitar sua própria posição. Nessa configuração, a mediação não se organiza pela suspensão do conflito, mas pela sua inteligibilização, tornando visível que os sentidos em disputa emergem de regimes discursivos historicamente constituídos. Ao apresentar múltiplas posições, o professor desloca a expectativa de consenso e explicita que a controvérsia não se resolve pela acumulação de argumentos, mas pela compreensão das condições que tornam determinadas leituras possíveis e outras impensáveis.

Em termos discursivos, o perfil opera na tensão entre paráfrase e polissemia (Orlandi, 2012): expor múltiplas posições reintroduz a polissemia que a repetição deste apaga, mostrando que a estabilização dos sentidos é efeito de relações de força, não de adequação ao real. Nesse perfil, contudo, a exposição das

formações discursivas não se confunde com equivalência entre posições. O equilíbrio reside na organização de um espaço de leitura no qual os discursos possam ser confrontados em seus pressupostos, silenciamentos e efeitos de verdade. Quando essa organização falha, o balanceamento converte-se em justaposição acrítica de perspectivas, produzindo sensação de pluralismo que paradoxalmente impede a problematização das hierarquias epistêmicas em jogo.

No entanto, como sugerem as críticas ao colonialismo digital, a simples ampliação do repertório discursivo não garante simetria de reconhecimento, uma vez que determinadas narrativas circulam com maior legitimidade em função de infraestruturas técnicas e históricas que organizam o campo do dizível (Faustino; Lippold, 2023). O perfil Balanceado evidencia tanto o potencial quanto o limite de uma mediação que aposta na pluralização do discurso sem necessariamente enfrentar os regimes de autoridade que hierarquizam essa pluralidade.

O Perfil Advogado e a Desnaturalização dos Regimes de Verdade

Durante uma partida de futebol em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, um estudante foi atingido acidentalmente por uma bola e reclamou da dor, ouvindo de um colega que estava “chorando que nem uma menininha”. Parte dos alunos riu e a atividade prosseguiu. O professor interrompeu o jogo e, percebendo que a turma naturalizava a expressão, adotou deliberadamente a posição contrária: passou a questionar se sentir dor ou expressar desconforto seria incompatível com ser menino e trouxe exemplos de atletas que demonstram emoções em competições. Em vez de declarar a fala inadequada, provocou os estudantes a justificar por que certas emoções seriam associadas a um gênero, tornando explícitos pressupostos que raramente eram enunciados pela turma.

Esse episódio condensa o perfil Advogado: a introdução deliberada de uma posição ausente não corrige um erro factual, mas desnaturaliza o consenso, mostrando que o sentido dominante é contingente e historicamente situado, e não necessário.

O perfil Advogado caracteriza-se pela introdução deliberada, no espaço pedagógico, de uma formação discursiva ausente ou marginalizada, não para substituir uma posição dominante por outra, mas para interromper a naturalização do consenso. Esse gesto não se orienta pela ideia de “combate à pós-verdade” como correção moral de erros factuais, mas pela produção deliberada de efeito metafórico, gerando uma deriva de sentido que desloca o enunciado de sua evidência aparente e o reinscreve em outra rede de filiações históricas (Pêcheux, 1988).

Sob a perspectiva dos regimes de verdade, tal intervenção pode ser compreendida como prática crítica no sentido foucaultiano, na qual o problema não é opor verdade e mentira, mas questionar os procedimentos pelos quais certos discursos se estabilizam como legítimos enquanto outros são desautorizados (Foucault, 1988). A pós-verdade não aparece como ruptura radical com um passado de racionalidade plena, mas como intensificação de disputas já inscritas na história social da produção do conhecimento. O perfil Advogado reinscreve o conflito no tempo histórico, permitindo que os estudantes reconheçam a contingência das evidências que orientam suas posições.

Essa dimensão torna-se relevante quando articulada à memória social. Como indica Ricoeur (2007), os conflitos contemporâneos frequentemente reativam passados não elaborados, nos quais o esquecimento resulta de processos seletivos de narração e apagamento. O perfil Advogado atua como operador de reabertura desses passados, transformando a controvérsia em ocasião de leitura crítica da memória coletiva. A mediação docente orienta-se pela historicização do dissenso, deslocando o debate do plano opinativo para o das narrativas e seus regimes de validação.

Contudo, esse perfil envolve riscos quando a intervenção não explicita seu estatuto analítico. Em contextos em que a autoridade docente permanece associada à verdade legítima, a introdução de posição dissonante pode ser interpretada como engajamento normativo. Esse risco é amplificado em ecossistemas marcados pela infocracia, nos quais a distinção entre análise, opinião e adesão se dilui na circulação acelerada de enunciados (Han, 2022).

O Perfil Testemunha e a Disputa pelo Estatuto da Verdade Histórica

No mesmo debate sobre eleições descrito no perfil Neutro, ao perceber que o clima de intimidação persistia, a professora assumiu temporariamente uma postura de testemunha, relatando experiências vividas em diferentes contextos sociais nos quais divergências políticas haviam rompido espaços de diálogo. O relato não serviu para defender uma posição partidária, mas para explicitar como conflitos políticos afetam as relações interpessoais. A discussão prosseguiu sem consenso, porém com maior atenção dos estudantes aos efeitos produzidos por determinadas formas de discurso sobre os colegas presentes na sala.

Esse deslocamento ilustra o perfil Testemunha: a experiência do professor não entra como evidência imediata da verdade, mas como gesto enunciativo situado que reabre o debate com base em uma posição marcada por trajetórias e pertencimentos.

O perfil Testemunha desloca a discussão do plano das opiniões para o terreno da memória social: a experiência não funciona como evidência imediata da verdade, mas como ponto de entrada para problematizar os modos pelos quais determinados passados são reconhecidos, silenciados ou deslegitimados. Como argumenta Ricoeur (2007), toda memória é mediada por narrativas, atravessada por esquecimentos e disputada no interior de regimes de validação do verdadeiro. Nesse sentido, o perfil Testemunha torna visível que a história ensinada não se constitui apenas de acordo com documentos e consensos acadêmicos, mas também por meio da exclusão sistemática de experiências que não se ajustam às gramáticas dominantes do conhecimento histórico. O testemunho, quando problematizado, atua como operador crítico que tensiona a fronteira entre memória legítima e memória desacreditada.

Essa tensão adquire especial relevância quando articulada à crítica à colonialidade do saber. Ao discutir a necessidade de “provincializar” a Europa, Chakrabarty (2000) evidencia que a história moderna se construiu baseada na universalização de experiências particulares, convertidas em norma epistemológica. Nessa perspectiva, o testemunho docente pode funcionar como ruptura parcial desse universalismo, ao explicitar que toda narrativa histórica é situada e que certos modos de viver, sofrer e resistir foram historicamente desqualificados como fonte legítima de conhecimento. O perfil Testemunha, portanto, não afirma a experiência como verdade superior, mas a substitui como problema epistemológico.

Entretanto, esse perfil envolve riscos significativos quando o testemunho é apresentado como garantia de autenticidade ou como argumento de autoridade moral. Ao ser desvinculado da análise das condições de produção do discurso, o relato experiencial pode ser reabsorvido como evidência incontestável, substituindo um regime de verdade por outro. Essa armadilha é particularmente sensível em contextos educacionais marcados pela infocracia, nos quais a valorização da vivência tende a circular desconectada de historicidade e mediação crítica (Han, 2022). Nesses casos, o testemunho corre o risco de reforçar uma lógica individualizante da verdade, incompatível com a leitura histórica e estrutural do conflito.

O Perfil Aliado e a Intervenção Ética Diante das Assimetrias Discursivas

Durante os preparativos para uma atividade de caracterização teatral em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, dois estudantes manifestaram o desejo de interpretar a personagem Branca de Neve. A tensão surgiu quando uma das crianças afirmou que a outra não poderia desempenhar o papel “porque ela é menos branca”. Parte dos colegas concordou; outra permaneceu em silêncio. Percebendo o desequilíbrio da interação, a professora interveio em favor da estudante preterida, assegurando-lhe espaço de fala e devolvendo ao grupo a pergunta sobre o que define uma personagem: a aparência, a história ou a interpretação de quem a encarna. O gesto permitiu problematizar a associação entre cor da pele e pertencimento sem que a criança atingida permanecesse isolada diante da turma. A controvérsia não se encerrou em uma resposta pronta da professora, mas na reorganização provisória das condições de participação.

Esse episódio condensa o traço definidor do perfil Aliado: a intervenção não conduz o debate a um desfecho, mas restabelece as condições mínimas de enunciação de uma posição estruturalmente fragilizada.

O perfil Aliado caracteriza-se pela intervenção deliberada do professor em favor de estudantes ou grupos cujas posições se encontram estruturalmente fragilizadas na situação pedagógica. Diferentemente do perfil Advogado, que desloca regimes de verdade ao introduzir posições ausentes, o perfil Aliado emerge quando a dinâmica discursiva da sala de aula produz silenciamentos ou exclusões que comprometem as condições mínimas de participação.

Essa forma de posicionamento não configura abandono da mediação nem adesão irrestrita a uma causa. Em diálogo com Freire (1996), a ética que sustenta o perfil Aliado funda-se na responsabilidade do educador diante das relações de poder que atravessam o ato educativo. Reconhecer que a escola não opera em condições simétricas implica admitir que a igualdade formal de fala não garante justiça discursiva. A intervenção ética não elimina o conflito, mas impede que seja resolvido pela força simbólica das posições dominantes.

Sob a perspectiva dos regimes de verdade, essa intervenção pode ser lida como suspensão provisória da neutralidade institucional. Como indica Foucault (1988), os regimes de verdade se mantêm pela distribuição desigual de autoridade e credibilidade. O perfil Aliado torna visível esse funcionamento ao interromper a naturalização de hierarquias discursivas que fazem determinadas vozes parecerem espontaneamente legítimas e outras, marcadas como emocionais ou indevidas. Essa dimensão adquire densidade quando articulada à crítica à colonialidade do saber: Quijano (2005) e Chakrabarty (2000) demonstram que assimetrias epistêmicas são heranças históricas que estruturam quem pode falar e com que grau de reconhecimento. O perfil Aliado funciona como gesto de interrupção da reprodução automática dessas hierarquias, criando condições mínimas de escuta e problematização histórica.

Contudo, esse perfil envolve riscos quando a intervenção ética se converte em fechamento do debate. Ao alinhar-se rigidamente a uma posição, o professor pode reconfigurar a assimetria que buscava combater, deslocando o centro de autoridade sem alterar a lógica do poder discursivo. Esse risco é ampliado em contextos de infocracia, nos quais a legitimação moral circula mais rapidamente que a análise histórica (Han, 2022).

O Perfil Legalista e a Normatividade como Dispositivo de Mediação

Em uma aula nos anos finais do ensino fundamental, uma conversa sobre manifestações culturais derivou para comentários depreciativos sobre uma religião praticada por parte minoritária da comunidade. Alguns estudantes reproduziram estereótipos e piadas que circulavam em redes sociais e em seus círculos familiares, enquanto dois colegas ligados a famílias daquela religião permaneceram em silêncio. O professor

deslocou a conversa para a análise das garantias constitucionais de liberdade religiosa e do princípio da igualdade de direitos. Em vez de hierarquizar crenças, orientou os estudantes a distinguirem crítica, discriminação e intolerância à luz da legislação vigente. A controvérsia não eliminou as divergências de opinião na turma, mas permitiu examiná-las em um quadro de direitos e deveres compartilhados.

Esse episódio caracteriza o perfil Legalista: a norma não encerra o debate, mas o inscreve em um campo de legitimidade pública, deslocando-o do plano das opiniões individuais para o da normatividade historicamente construída.

O perfil Legalista caracteriza-se pelo recurso explícito a marcos normativos, dispositivos legais e documentos institucionais como eixo de mediação de tópicos controversos. O professor baseia o debate em referências como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tratados internacionais de direitos humanos e políticas institucionais da escola. Do ponto de vista discursivo, a legislação não aparece como instância neutra ou externa ao conflito, mas como dispositivo de poder-saber que organiza o campo do dizível e estabelece limites para a controvérsia. Como indica Foucault (1988), os dispositivos normativos participam ativamente da produção dos regimes de verdade, definindo não apenas o que é permitido ou proibido, mas quais enunciados adquirem estatuto de legitimidade institucional. No cotidiano da docência em Humanidades, esse perfil torna-se relevante quando debates sobre direitos, cidadania, diversidade ou memória histórica são tensionados por discursos que reivindicam equivalência moral entre posições incompatíveis com o ordenamento jurídico democrático.

A prática interdisciplinar amplia a complexidade desse perfil. Ao articular História, Filosofia, Sociologia e Educação Midiática, o professor não apresenta a legislação como fechamento do debate, mas como objeto de análise histórica e política. A Constituição ou tratados internacionais passam a ser lidos como produtos de disputas, negociações e conflitos de memória, não como textos a-históricos. A norma não elimina o dissenso, mas o reconhece e organiza como resultado provisório de lutas sociais que reverberam no presente (Ricoeur, 2007).

Entretanto, o perfil Legalista envolve riscos quando a normatividade é apresentada como argumento de autoridade incontestável. Ao transformar a lei em resposta final, o professor pode encerrar prematuramente a controvérsia, convertendo mediação em imposição. Esse risco é agravado em contextos de infocracia, nos quais fragmentos legais circulam descontextualizados, convertidos em slogans desprovidos de historicidade (Han, 2022). A legislação deixa de atuar como mediação e passa a funcionar como barreira discursiva. Quando articulado à análise histórica e à leitura crítica das condições de produção do direito, o perfil Legalista permite situar o debate em horizonte público compartilhável, sem reduzir a controvérsia a disputa moral.

Práticas Discursivas de Mediação e Estabilização Provisória do Conflito

Para além das posições-sujeito docentes analisadas nos perfis anteriores, a pesquisa identificou um conjunto de práticas discursivas recorrentes presentes no cotidiano escolar diante de situações de controvérsia. Essas práticas não devem ser compreendidas como técnicas pedagógicas aplicáveis de forma voluntária ou neutra, mas como formas de organização do dizer que emergem em função das condições de produção do discurso e das assimetrias que atravessam a situação pedagógica. Elas não se colocam fora dos perfis, mas os atravessam, contribuindo para a estabilização provisória do conflito quando a mediação se torna necessária para preservar a possibilidade do debate.

A prática aqui denominada *distanciamento* corresponde à introdução de analogias, deslocamentos temporais ou referenciais externos quando o tema em debate apresenta alto grau de sensibilidade ou implicação direta dos sujeitos envolvidos. Essa prática não suspende o conflito, mas o situa em outro enquadramento discursivo, permitindo que os sentidos sejam elaborados sem exposição imediata dos estudantes. Do ponto de vista da análise do discurso, trata-se de um deslocamento enunciativo que reorganiza as condições de enunciação e reduz a personalização excessiva do dissenso (Orlandi, 2012).

A prática de *compensação* aparece quando discursos marcadamente preconceituosos ou historicamente frágeis passam a circular com forte poder de adesão. Nesses casos, o professor recorre a dados históricos, narrativas alternativas ou referenciais normativos não como simples correção factual, mas como forma de reequilibrar o campo discursivo. Essa prática evidencia que a circulação dos discursos não ocorre em condições simétricas e que a intervenção docente pode ser necessária para impedir a reprodução automática de hierarquias epistêmicas, sobretudo em contextos atravessados pela colonialidade do saber (Quijano, 2005; Faustino; Lippold, 2023).

A prática da *empatia*, frequentemente reduzida a uma dimensão psicológica, é tratada aqui como operação discursiva. Ao propor atividades que aproximam os estudantes de perspectivas historicamente marginalizadas, o professor não busca identificação emocional imediata, mas a leitura crítica dos lugares a partir dos quais determinados discursos são produzidos e sistematicamente deslegitimados. Essa prática dialoga com a noção de memória social ao evidenciar que o reconhecimento do outro passa pela análise dos processos históricos que produziram exclusão e silenciamento (Ricoeur, 2007).

A prática da *exploração* manifesta-se em situações nas quais a questão em debate ainda não se apresenta nitidamente delimitada. Nesses casos, a mediação assume a forma de investigação coletiva, adiando respostas rápidas e abrindo espaço para a formulação de perguntas. Essa prática desloca o foco da tomada de posição para a análise das condições de produção do problema, funcionando como resistência à lógica da resposta imediata característica da infocracia (Han, 2022).

A prática de *(des)personalização* corresponde ao uso deliberado de linguagem generalista ou de exemplos não diretamente vinculados a sujeitos presentes na sala, com o objetivo de proteger estudantes em posições vulneráveis. Essa prática não elimina o conflito, mas impede que ele seja resolvido por exposição ou constrangimento, permitindo que a controvérsia seja discutida em termos estruturais e históricos, e não como disputa entre indivíduos.

Por fim, a prática de *engajamento* aparece quando a apatia ou o esvaziamento discursivo inviabilizam o debate. Nesse caso, a introdução de materiais provocativos, narrativas dissonantes ou fontes não convencionais busca reativar o interesse e recolocar o tema em circulação. Essa prática exige cuidado para não reproduzir a lógica da provocação vazia ou do choque informacional, típica dos regimes de visibilidade algorítmica contemporâneos (Han, 2017).

Tomados em conjunto, perfis e práticas não oferecem ao professor um receituário, mas uma grade de leitura acionável diante do conflito. Em uma situação controversa, ela permite perguntar qual formação discursiva ocupa a posição dominante, quais vozes estão sendo silenciadas, que prática pode reabrir o dissenso e que posição-sujeito o momento exige. No episódio da caracterização teatral, por exemplo, a leitura das condições de enunciação indicava uma posição estruturalmente fragilizada, o que orientou a ocupação do perfil Aliado, sustentada pela despersonalização e pela empatia tomadas como operações discursivas. Já no debate eleitoral, a mesma grade tornou legível o momento em que a posição neutra deixava de proteger o dissenso e exigia o deslocamento para o testemunho. A operacionalidade da mediação discursiva está, assim, menos em prescrever a conduta correta e mais em tornar analisáveis, no curso da aula, as condições que tornam o conflito ensinável ou silenciável.

Gestão Educacional como Instância de Produção e Silenciamento do Dissenso

A análise desenvolvida nas seções anteriores evidencia que a mediação de tópicos controversos não pode ser tratada como responsabilidade individual de cada professor. As controvérsias que atravessam o espaço escolar emergem das condições institucionais que regulam o que pode ser dito, em que termos e com quais consequências. A gestão educacional participa ativamente da produção dos regimes de verdade que estruturam o cotidiano escolar, seja por políticas explícitas, seja pela manutenção de silêncios normativos que naturalizam determinadas leituras e tornam outras indizíveis. Do ponto de vista da análise do discurso, a gestão pode ser compreendida como instância de administração do *interdiscurso institucional*: ela regula quais memórias discursivas podem circular, quais são interditadas e quais são apresentadas como evidências que dispensam justificação. Documentos como políticas institucionais e guias de conduta funcionam como tentativas de produzir discursos fundadores (Orlandi, 2007), buscando estabilizar sentidos que sirvam de referência para a significação do que a escola é, do que pode ser ensinado e de como o dissenso deve ser administrado. Esses discursos fundadores não eliminam o conflito, mas o enquadram, definindo as fronteiras do dizível institucional.

A experiência desenvolvida na escola-campo resultou na elaboração de dois instrumentos: um *Guia de perfis e práticas de mediação* e uma *Política institucional de abordagem de tópicos controversos*. Esses instrumentos não são manuais operacionais, mas tentativas de reconhecer institucionalmente o dissenso como dimensão constitutiva da prática educativa. A política foi estruturada a partir de três eixos, cada qual atravessado por disputas de sentido. O primeiro – *liberdade de cátedra com responsabilidade* – opera tentativa de ressignificação de um significante historicamente disputado; ao articulá-lo à responsabilidade constitucional, a política busca deslocá-lo do registro da imunidade individual para o da inscrição ética e normativa. O segundo – *cultura escolar inclusiva e segura* – enfrenta o risco de circular como evidência vazia; a política busca ressignificá-lo como produção de condições equitativas de enunciação, reconhecendo que a inclusão pressupõe explicitar as assimetrias que estruturam o acesso à palavra. Já o terceiro – *desenvolvimento docente contínuo* – disputa o sentido dominante de “capacitação técnica”, deslocando-o para o registro da formação como leitura crítica das condições de produção do discurso pedagógico.

A avaliação de impacto da formação, medida por instrumento de autoavaliação aplicado aos 65 profissionais da equipe pedagógica antes e depois do ciclo formativo, revelou que 100% da equipe participou do processo, com aumento de 39 pontos percentuais na autoavaliação de preparo para tratar temas controversos, passando de 30,3% para 69,3%. Esses dados não devem ser lidos como indicador de consenso ou homogeneização das práticas, mas como indício de um deslocamento nas condições de formulação disponíveis aos docentes. Do ponto de vista da análise do discurso, o que a formação produziu não foi mudança de “percepção” ou “conscientização” (categorias que pressupõem um sujeito transparente a si mesmo), mas ampliação do *arquivo discursivo* a partir do qual os professores podem nomear, enquadrar e sustentar o dissenso. Mais relevante do que o índice numérico foi a transformação qualitativa observada no modo como os professores passaram a nomear os conflitos, reconhecer limites institucionais e situar historicamente as controvérsias em discussão.

Dessa forma, as implicações para a gestão educacional não se esgotam na criação de instrumentos ou protocolos. Governar uma escola implica governar conflitos, narrativas e memórias, reconhecendo que a recusa em enfrentar temas controversos não constitui neutralidade, mas adesão tácita a regimes de verdade estabilizados. Ao assumir essa dimensão política e institucional, a gestão pode deixar de operar como instância de contenção do dissenso e constituir-se como espaço de leitura crítica das condições históricas, normativas e discursivas que produzem o próprio conflito.

Considerações Finais

Este artigo apresentou uma reflexão teórico-propositiva sobre a formação docente para a mediação de tópicos controversos, articulando contribuições da análise do discurso, das humanidades digitais e da gestão educacional. Sustentamos que as controvérsias pedagógicas não constituem desvios ocasionais do processo educativo, mas materialização, no espaço escolar, de contradições entre formações discursivas que disputam a produção do sentido legítimo (Foucault, 1988). Essas contradições não são externas à escola: atravessam-na constitutivamente, inscrevendo-se nos currículos, nas práticas, nos silêncios e nas evidências que organizam o cotidiano pedagógico. A mediação discursiva foi concebida como categoria analítica capaz de explicitar como os sentidos se estabilizam, se deslocam ou são silenciados, articulando linguagem, poder e institucionalidade.

A hipótese central afirmou que a mediação de controvérsias exige deslocar o modo como o docente ocupa sua posição-sujeito, e não reduzi-lo a transmissor de conteúdos legitimados. Para sustentá-la, o artigo articulou as noções de formação discursiva, interdiscurso, forma-sujeito e modos de subjetivação às modalidades do silêncio, mostrando que a mediação discursiva não é técnica didática, mas prática de historicização dos sentidos e explicitação das condições de produção do conflito.

A análise dos perfis de atuação docente descreveu diferentes posições-sujeito que emergem diante de tópicos controversos, evitando tanto a idealização de modelos normativos quanto a psicologização das práticas. Ao incorporar a gestão educacional, o artigo explicitou que a mediação de tópicos controversos depende de políticas institucionais, marcos normativos e culturas escolares que autorizam ou interdita o dissenso (Foucault, 1988). Do ponto de vista metodológico, a articulação entre pesquisa-ação e análise do discurso permitiu tratar a prática docente como espaço de produção de sentidos e deslocamentos (Thiollent, 2011), compreendendo a escola como arquivo vivo no qual memórias e silenciamentos produzem efeitos duradouros sobre a formação dos sujeitos (Ricoeur, 2007).

Concluimos reafirmando que a escola constitui espaço privilegiado para a leitura crítica do dissenso, da memória e da produção da verdade. A mediação discursiva aqui proposta não busca a eliminação das controvérsias nem sua redução a problemas de gestão da sala de aula. Ao contrário, ela reconhece o conflito como efeito do equívoco constitutivo da linguagem (Orlandi, 2012), isto é, do fato de que todo sentido pode sempre ser outro; de que a estabilização é provisória; e, ainda, de que a evidência é produzida, não dada. Trabalhar pedagogicamente com o dissenso é, assim, trabalhar com a linguagem em sua materialidade histórica, reconhecendo que a univocidade é impossível e que a democracia se faz não apesar do conflito, mas por meio de sua elaboração crítica e institucionalizada. Ao assumir essa tarefa, professores e gestores contribuem para a formação de sujeitos capazes de compreender a historicidade das verdades que habitam e participar, de forma crítica e responsável, de um mundo plural.

Conflito de Interesse

Nada a declarar.

Contribuição dos Autores

Conceitualização: Homrich O, Pinnow RV; **Metodologia:** Homrich O, Pinnow RV; **Supervisão:** Homrich O, Pinnow RV; **Escrita:** Homrich O, Pinnow RV; **Aprovação final:** Homrich O.

Disponibilidade de Dados de Pesquisa

Todos os dados foram gerados/analísados no presente artigo.

Financiamento

Não se aplica.

Agradecimentos

Não se aplica.

Declaração de Uso de Ferramentas de Inteligência Artificial

Não se aplica.

Referências

- BARZILAI, S.; CHINN, C. A. A review of educational responses to the “post-truth” condition: Four lenses on “post-truth” problems. **Educational Psychologist**, v. 55, n. 3, p. 107-119, 2020. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1786388>
- BERRY, D. M. (ed.). **Understanding digital humanities**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012.
- CHAKRABARTY, D. **Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference**. Princeton: Princeton University Press, 2000.
- COULDRY, N.; MEJIAS, U. A. Data colonialism: rethinking big data’s relation to the contemporary subject. **Television & New Media**, v. 20, n. 4, p. 336-349, 2019. <https://doi.org/10.1177/1527476418796632>
- DACOS, M. Manifeste des Digital humanities. **THATCamp Paris**, 26 mar. 2011. Disponível em: <https://tcp.hypotheses.org/318>. Acesso em: 17 jun. 2026.
- DRUCKER, J. **Graphesis: Visual Forms of Knowledge Production**. Cambridge: Harvard University Press, 2014.
- FAUSTINO, D. M.; LIPPOLD, W. **Colonialismo digital e a crise do conhecimento**. São Paulo: Autonomia Literária, 2023.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GIROUX, H. A. **On critical pedagogy**. New York: Continuum, 2011.
- HAN, B. C. **Sociedade da transparência**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HAN, B. C. **Infocracia**: digitalização e crise da democracia. Petrópolis: Vozes, 2022.
- JENKINS, H. Convergence? I diverge. **MIT Technology Review**, Cambridge, v. 104, n. 5, p. 93, 2001. Disponível em: <https://web.mit.edu/~21fms/People/henry3/converge.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2026.
- LIU, A. Where is cultural criticism in the digital humanities? In: GOLD, M. K. (ed.). **Debates in the digital humanities**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2012. p. 490-509.
- MIGNOLO, W. D. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.
- MORETTI, F. **Distant reading**. London: Verso, 2013.
- NYHAN, B.; REIFLER, J. When corrections fail: the persistence of political misperceptions. **Political Behavior**, v. 32, n. 2, p. 303-330, 2010. <https://doi.org/10.1007/s11109-010-9112-2>
- ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- OXFORD ENGLISH DICTIONARY. Post-truth. **OED**, 2017. Atualizado em jul. 2023. Disponível em: https://www.oed.com/dictionary/post-truth_adj?tl=true. Acesso em: 19 mar. 2026.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- PINNOW, R. V. **Memórias, histórias e silenciamentos nas redes de colaboração EUA-Brasil**: explicitando marcos e conexões por meio das humanidades digitais. 2025. 242 f. Tese (Doutorado em Memória Social e Bens Culturais) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais, Universidade La Salle, Canoas, 2025. <http://hdl.handle.net/11690/4440>
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.
- RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- STANLEY, J. **Como funciona o fascismo**: a política do “nós” e “eles”. Porto Alegre: L&PM, 2020.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Sobre os Autores

OTTO HOMRICH é professor, linguista aplicado, historiador e pesquisador. Possui mestrado em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, licenciatura em Letras (com habilitação em Português e Inglês e respectivas literaturas) pela

Universidade do Vale do Rio dos Sinos e uma segunda licenciatura em História pela Universidade La Salle, além de especializações em Coordenação Pedagógica e em Planejamento Pedagógico. Desenvolveu pesquisas financiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em nível de mestrado e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs) na graduação, com foco em linguística aplicada e análise do discurso. Seus interesses de pesquisa incluem a semiolinguística, a análise do discurso, a educação midiática, a divulgação científica e as teorias do discurso.

RODRIGO VIEIRA PINNOW é professor, historiador e pesquisador nas áreas de memória social e redes culturais transnacionais. Doutor em Memória Social e Bens Culturais pela Universidade La Salle e mestre em História pela Universidade Federal de Pelotas. É licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília e possui bacharelado e licenciatura em História pela Universidade Luterana do Brasil. Atualmente, desenvolve pesquisa de pós-doutorado em Antropologia Social na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH). Sua pesquisa concentra-se em memória social, redes culturais e educacionais transnacionais e relações Brasil-Estados Unidos, analisadas sob perspectivas antropológicas da memória, com ênfase em arquivos institucionais, diplomacia cultural e circulação de conhecimento.

Recebido: 26 mar. 2026

Aceito: 7 jul. 2026