



RITA MARIA FONSECA MATOS CHAGAS

A EDUCAÇÃO SEGUNDO O OLHAR DA VEJA: uma análise linguístico-
discursiva da representação dos atores sociais da Educação

São Paulo

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

RITA MARIA FONSECA MATOS CHAGAS

A EDUCAÇÃO SEGUNDO O OLHAR DA VEJA: uma análise linguístico-
discursiva da representação dos atores sociais da Educação

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação
em Letras – Curso Doutorado em Letras da
Universidade Presbiteriana Mackenzie, como
requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de Pesquisa: Processo Discursivo e a
Produção Textual

ORIENTADORA: Prof^ª. Dra. Maria Helena de Moura Neves

São Paulo

2010

C433e Chagas, Rita Maria Fonseca Matos.

A educação segundo o olhar da Veja: uma análise linguístico-discursiva da representação dos atores sociais da educação. / Rita Maria Fonseca Matos Chagas. -- 2010.

344 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Doutorado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

Bibliografia: f. 245-258.

Orientador: Maria Helena de Moura Neves

1. Análise Crítica do Discurso. 2. Lingüística Funcionalista. 3. Educação. 4. Pedagogia Tecnícista. 5. Neoliberalismo. I. Título.

CDD 401.41

RITA MARIA FONSECA MATOS CHAGAS

A EDUCAÇÃO SEGUNDO O OLHAR DA VEJA: uma análise linguístico-discursiva da representação dos atores sociais da Educação

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras – Curso Doutorado em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de Pesquisa: Processo Discursivo e a Produção Textual.

Aprovada em: 11 de fevereiro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Helena de Moura Neves – Orientadora.
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profa. Dra. Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof. Dr. Alexandre Huady T. Guimarães
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profa. Dra. Nílvia Terezinha da Silva Pantaleoni
Pontifca Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Flávia Bezerra de Menezes Hirata Vale
Universidade Federal de São Carlos

D EDICATÓRIA

*Dedico esta obra ao **Altíssimo Deus**,
porque todos os dias me ensina que o “temor do Senhor é o princípio da sabedoria”.*

*À Dra. **Maria Helena de Moura Neves**, minha orientadora,
porque me ensinou que o rigor e o amor caminham de mãos dadas.*

*Ao **Edgar**, meu esposo,
porque tem me ensinado a organizar as pautas de minha vida.*

*À **Aline** e à **Liza**, minhas filhas,
porque têm me ensinado que as pequenas coisas fazem toda a diferença.*

*À **Cândida**, minha sogra (in memoriam), e à **Leonor**, minha mãe adotiva (in memoriam),
porque ambas me ensinaram que “o ser estimado vale mais que a prata e o ouro”.*

*Aos meus pais, **Manoel** e **Vanda**, e aos meus irmãos,
porque me ensinaram a valorizar as pessoas.*

A GRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus**, pois devo a Ele tudo o que sou, o que faço, e o que tenho. Agradeço, especialmente, porque Ele me amou primeiro, me fez conhecê-lo por meio de **Jesus Cristo** e tem-me guiado com o seu **Espírito Santo**. Por causa disso, mantenho-me de pé.

Ao **Edgar**, a **Aline** e a **Liza**, porque sonharam comigo e forneceram todo o apoio para que eu pudesse suportar o distanciamento do lar.

À Dra. **Maria Helena de Moura Neves**, minha orientadora, que apesar de suas muitas atividades científicas, conduziu a orientação com rigor e bondade para que eu pudesse concluir esta pesquisa. Agradeço, especialmente, pela amizade e por ter dedicado o seu precioso tempo de descanso para atender-me em sua residência.

Ao **Mack-pesquisa**, pelo apoio financeiro da Bolsa-mérito, que permitiu, dentre outros aspectos, o custeio das despesas de viagens e estadias durante o curso.

Aos professores Dr. **José Gaston Hilgert**, Dra. **Regina Helena Pires de Brito** e Dra. **Maria Zélia Borges**, agradeço pelas disciplinas ministradas durante o curso.

Às professoras Dra. **Nílvia Terezinha da Silva Pantaleoni** e Dra. **Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos**, agradeço pela honra que me concederam ao fornecerem as sugestões para a minha pesquisa por ocasião do exame de qualificação.

Agradeço à Dra. **Diana Luz Pessoa de Barros**, coordenadora do Programa de Pós-Graduação e a todos os professores que com brilhantismo e dedicação têm trabalhado para formar e aperfeiçoar os alunos.

À **Débora**, ao **Bruno** à **Brenda** e ao **Lucky** eu agradeço pela hospedagem. Agradeço, especialmente, porque a presença de vocês amenizou a saudade que senti de casa.

À **Neuza Batista da Silva** e ao **João Batista Machado Júnior** agradeço pelo apoio técnico.

À **Neuza**, à **Vânia Porto**, à dona **Milza**, à dona **Cleusa** e à **Maria Aparecida Teixeira**, agradeço pela amizade, pelas palavras generosas e pelo incentivo.

À **Rose**, secretária do Programa de Pós-Graduação, e à **Sheila**, secretária da AOTB, agradeço pela eficiência e atenção que sempre me dispensaram.

Aos **meus alunos**, porque sempre me desafiam a ser melhor.

E PÍGRAFE

*“Abre a boca a favor do mudo,
pelo direito de todos os que se acham desamparados.
Abre a boca, julga retamente e faz justiça aos pobres e aos necessitados.”*

*Rei Salomão
Provérbios 31: 8-9.*

RESUMO

Pretende-se, nesta pesquisa, investigar as formas como os atores sociais da Educação (professores, alunos e escola) são representados nas reportagens da Revista Veja ano 2007, setor Educação. No primeiro momento, objetiva-se analisar as estratégias linguístico-ideológicas mobilizadas pelos enunciadores para representar os atores sociais na construção de sua imagem ao público leitor. Objetiva-se, em segundo lugar, apresentar, mediante as análises dessas representações, os desdobramentos éticos e políticos advindos dessas representações. Para nortear a investigação, levanta-se a hipótese de que a Revista Veja, embasando-se nos pressupostos filosóficos neoliberais e na pedagogia tecnicista, constrói para o público leitor uma imagem ideal de educação, enquadrando o sistema educacional, professores e alunos em modelos pré-estabelecidos como únicos meios para a resolução de problemas no ensino/aprendizagem e, com esse fazer, naturaliza práticas hegemônicas e acentua a questão ética da exclusão social. Devido ao cariz interdisciplinar e intervencionista da pesquisa, escolhe-se, como aparato teórico-metodológico, o paradigma qualitativo interpretativista, conforme discutem Moita Lopes (1994), Signorini (1998), Cavalcanti (1996), Gialdino (1993), dentre outros. Emprega-se, como fundamentação teórica para as análises, os pressupostos da Análise de Discurso Crítica, conforme discutem Fairclough, (2001 a, 2001 b), Pedro (1997), Resende e Ramalho (2006), dentre outros. As noções de ideologia são apresentadas segundo as contribuições de Thompson (1995), Van Leuween (1997) e as noções de poder são apresentadas de acordo com os estudos de Foucault (2000). A Análise Crítica do Discurso considera alguns fundamentos da Linguística Funcionalista e em função disso, utilizam-se as contribuições de Halliday (1994), Eggins (1994), Neves (2006), dentre outros. Apresentam-se algumas noções a respeito da intertextualidade, focalizando para a heterogeneidade dos textos e as formações discursivas, conforme contribuições de Bakhtin (2003), dentre outros. Estuda-se o *ethos* (AMOSSY, 2008), o gênero (MEURER; BONINI; MOTTA ROTH, 2005) e os pressupostos da filosofia neoliberal e da pedagogia tecnicista. Além de a hipótese ter sido comprovada por meio das análises, verificou-se que as reportagens se caracterizaram como artigo e, por isso, afirmou-se que a Veja apresentou nas reportagens uma angulação opinativa disfarçada de informação. Concluiu-se, também, pelas análises, que os atores sociais da educação foram representados como objetos e como fins em si mesmos para servirem a um projeto maior: abastecer o mercado.

Palavras-Chave: Análise Crítica do Discurso, Linguística Funcionalista, Educação, Pedagogia Tecnicista e Neoliberalismo.

ABSTRACT

The aim of the present study is to investigate the ways in which social actors in Education (teachers, students and school) are represented in the reportages of the magazine *Veja*, year 2007, Education Sector. At first, the objective is to analyze the linguistic and ideological strategies mobilized by enunciators to represent social actors in building its image to the reading public. Secondly, it is our intention to present, through the analyses of these representations, the ethical and political developments arising out of these representations. To guide the research it is risen the possibility that *Veja*, grounding on neoliberalist philosophical assumptions and technicist pedagogy, builds for the reading public an ideal image of education, incorporating the educational system, teachers and students in pre-established models as the only means for solving problems in teaching and learning and, with that doing, naturalize hegemonic practices and stresses the ethical issue of social exclusion. Due to the interdisciplinary and interventionist nature of research, is chosen as the theoretical-methodological apparatus, the qualitative interpretative paradigm, as discussed by Moita Lopes (1994), Signorini (1998), Cavalcanti (1996), Gialdino (1993), among others. It is used as theoretical foundation for the analyses, the assumptions of Critical Discourse Analysis, as discussed by Fairclough, (2001a, 2001b), Pedro (1997), Resende and Ramalho (2006), among others. The notions of ideology are presented as per contributions by Thompson (1995), Van Leeuwen (1997) and the notions of power are presented in accordance with the studies by Foucault (2000). A Critical Discourse Analysis considers some fundamentals of Functionalist Linguistics and accordingly, we use the contributions by Halliday (1994), Eggins (1994), Neves (2006), among others. We present some ideas about intertextuality, focusing on the heterogeneity of the texts and the discursive formations, as contributions by Bakhtin (2003), among others. We study the *ethos* (AMOSSY, 2008), gender (MEURER; BONINI, Motta ROTH, 2005) and the assumptions of neo-liberal philosophy and technicist pedagogy. In addition to the hypothesis proved through the analyses, it was found that the reportages were characterized as article and, therefore, it is asserted that *Veja* reportages presented an opinionated angle masquerading as information. It was concluded also, through analyses, that the social actors of education were represented as objects and as ends in themselves to serve a larger project: to supply the market.

Keywords: Critical Discourse Analysis, Functionalist Linguistics, Education, Technicist Pedagogy and Neoliberalism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Guia para descrição dos textos elaborado por Fairclough	36
Quadro 2	Esquema funções da linguagem	38
Quadro 3	Funções do discurso e respostas	52
Quadro 4	Esquema dos diferentes tipos de ‘Adjuntos’ adaptado de Halliday (1994)	54
Quadro 5	Títulos e subtítulos	86
Quadro 6	Modos de operação da ideologia	103
Quadro 7	Resumo das seções permanentes da Revista Veja	128
Quadro 8	Informações sobre as reportagens veiculadas pela Veja durante o ano de 2007	130
Quadro 9	As faces dos <i>rankings</i>	134
Quadro 10	As interferências no sistema educacional	134
Quadro 11	Os títulos das reportagens na estrutura ‘Tema-Rema’	140
Quadro 12	Os diversos tipos de exames utilizados como autoridades nas reportagens	150
Quadro 13	A fala dos especialistas e das autoridades nas reportagens	153
Quadro 14	As autoridades e especialistas diferenciadas por seus títulos	158
Quadro 15	Fala de autoridades e a relação entre o tipo de discurso e suas categorias	160

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1	Influência da propaganda no comportamento	22
Figura 1	Propaganda de uma escola particular	23
Figura 2	Escola classificada em 1º lugar no Enem	24
Figura 3	Concepção tridimensional do discurso	34
Figura 4	Etapas das análises segundo o modelo tridimensional de Fairclough	70
Figura 5	Resumo das cartas dos leitores	94
Figura 6	Apresentação do material didático do COC aos professores	178
Figura 7	Modelo campeão	179
Figura 8	O bom e o mau ensino	184
Figura 9	Alunos da escola Dom Bosco	187
Figura 10	Alunos do Colégio de Vila Gustavo	187
Figura 11	As boas medidas de Minas Gerais	215
Figura 12	A cor da cidadania	227

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A CONSTRUÇÃO DOS FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS E DISCURSIVOS DE BASE SOCIAL	29
2.1 O LUGAR DA LÍNGUA, DO DISCURSO E DO SOCIAL NA ADC: UMA QUESTÃO INTERDISCIPLINAR	29
2.2 O MOMENTO DA DESCRIÇÃO: A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL COMO NORTEADORA NA ABORDAGEM DOS TEXTOS.....	35
2.2.1 A metafunção ideacional: a transitividade e seus elementos	39
2.2.1.1 Os processos materiais: o feito e seus participantes do mundo exterior.....	40
2.2.1.2 Processos mentais: as realizações no mundo interior e seus participantes	43
2.2.1.3 Os processos relacionais: os rótulos e seus participantes	44
2.2.1.3.1 <i>Processo relacional intensivo atributivo</i>	44
2.2.1.3.2 <i>Processos relacionais intensivos identificativos</i>	45
2.2.1.4 Processos relacionais circunstanciais	47
2.2.1.5 Processos relacionais possessivos	49
2.2.2 A metafunção interpessoal: a reciprocidade dos relacionamentos	51
2.2.3 A metafunção textual: a organização da mensagem	60
2.2.3.1 Tema marcado e não marcado	63
2.2.3.2 Tipos de ‘Tema’	64
2.2.3.2.1 <i>Tema Tópico</i>	64
2.2.3.2.2 <i>Tema Interpessoal</i>	65
2.2.3.2.3 <i>Tema Textual</i>	66
2.2.3.3 Temas Simples e Temas Múltiplos	66
2.2.3.4 Temas do tipo equativos	67
2.3 A PERSPECTIVA INTERTEXTUAL COMO INSTANCIADORA DA PRÁTICA DISCURSIVA: O MOMENTO DA INTERPRETAÇÃO	69
2.3.1 O inter-relacionamento da língua e os contextos: um requisito necessário à produção dos textos	71
2.3.2 A perspectiva intertextual como propulsora da prática discursiva	75
2.3.2.1 O <i>Ethos</i> e as relações no discurso: a perspectiva intertextual na inscrição de si e circunscrição do outro nos discursos	79
2.3.2.2 Os gêneros: organizadores de produção dos discursos	87

ANEXOS A - <i>Corpus</i> da pesquisa: reportagens da Veja (2007)	259
ANEXOS B – <i>E-mail</i> do coordenador geral do Enade	344

INTRODUÇÃO

O assunto da educação sempre fez parte de minha vida. Nasci e passei o início de minha infância em uma cidade no interior da Bahia, onde esse assunto, apesar de importante, era visto como artigo de luxo, como também era a água encanada, a moradia, a alimentação, o vestuário, a assistência médica e a odontológica. Essas coisas básicas que deveriam fazer parte do cotidiano de todos os seres humanos, mas que na realidade fazem parte da vida de alguns.

Apesar do ambiente inóspito para a educação, meus pais sempre se preocuparam com a alfabetização dos filhos. Alfabetizaram meus irmãos mais velhos que ensinaram os mais novos. Mais tarde, todos nós freqüentamos a escola, mas alguns irmãos conseguiram cursar apenas os primeiros anos do ensino fundamental, outros nem chegaram a ingressar a 4ª série (hoje 5º ano). Não demorou muito para eu perceber que o “fracasso” dos estudos em minha família estava longe de ser associado à nossa competência e ao nosso caráter moral.

Devido às dificuldades econômicas, mudamo-nos para São Paulo, destino de muitos nordestinos, como nós. A questão da sobrevivência falou bem mais alto e foi preciso que todos os meus irmãos abandonassem a escola para trabalhar nas feiras livres, nos comércios e nas residências particulares. As filhas mais novas também trabalhavam: éramos babás, vendíamos doces, trabalhávamos como domésticas, mas tudo isso na informalidade. Além dessas lutas, tivemos que enfrentar inúmeros preconceitos por causa da cor da pele, por sermos nordestinos e por sermos pobres. Era a década de 70 e estávamos vivenciando em nosso país a ditadura militar, porém a maior tortura que enfrentávamos ocorria dentro dos muros da escola.

Na escola, constantemente éramos expostos às situações de vexame: tínhamos que voltar para casa porque o nosso uniforme não estava completo, tínhamos que assistir aos nossos coleguinhas tomarem os seus lanches porque não levávamos nada para nos alimentar e de quebra, sempre tínhamos que construir justificativas porque não podíamos pagar a antiga APM (Associação de Pais e Mestres) e por não levarmos o material completo. Contávamos sempre com a compreensão de alguns professores. Essa era a esperança de todos nós: termos uma professora ‘boazinha’, ou seja, compreensiva.

Nesse contexto, não é difícil entender porque meus irmãos ‘abandonaram’ (na verdade foram excluídos do sistema) seus estudos e porque tive uma irmã que levou doze anos para conseguir ser alfabetizada e isso só foi possível porque eu, na época com 14 anos, a ensinei utilizando gibis e letras de músicas.

Quando conclui a antiga 4ª série, apesar de ter sido promovida em primeiro lugar com a nota 100, minha mãe deu-me a seguinte notícia: “minha filha, você não poderá continuar os seus estudos porque não temos condições financeiras. Você será como seus irmãos: assim que completar a idade, irá trabalhar”. Angustuada com tudo que ouvi, calei-me, pois não poderia requerer nada de meus pais. Fiquei “matutando” a respeito das injustiças desse mundo. Muitas vezes ouvia meus colegas de classe afirmarem: “se eu passar, vou ganhar uma bicicleta”, outras diziam: se eu passar vou ganhar a boneca *Tippy* (era uma boneca que andava de velocípede). Revivi, com certa revolta, esses comentários de meus colegas, pois apesar de ser a primeira da sala, recebi como prêmio aquela triste notícia de minha mãe. Eu era apenas uma criança de 10 anos e aprendi com aquela situação, que o sucesso de alguém não depende apenas de sua competência.

Raciocinei da seguinte forma: “eu trabalho há muito tempo (vendi doces na rua, cuidei dos filhos das vizinhas, fiz faxina em várias casas), e nesse aspecto, sou como meus irmãos, mas não vou desistir de estudar”. Com a ajuda de uma vizinha, passei a trabalhar em uma pequena empresa que terceirizava parte do serviço para mim. Reiniciei meus estudos um ano depois. Frequentei a 5ª série ‘D’, a sala dos repetentes, como era conhecida na escola. Dois anos depois, nessa mesma escola, fui promovida para a sala ‘A’ devido ao meu desempenho. No término da 8ª série fui homenageada com uma medalha de honra ao mérito, por ter sido aprovada em primeiro lugar dentre as três oitavas séries.

Com muita dificuldade, cursei o ensino médio, porém só pude ingressar no ensino superior onze anos após. Eu, que sou a 11ª dos quinze filhos, consegui ser a única a possuir um diploma superior, feito seguido por minha irmã mais nova, doze anos após mim.

Prossigui meus estudos fazendo o curso de mestrado em Linguística e hoje estou prestes a defender esta tese de doutorado. Se eu for aprovada, serei a primeira das gerações a obter um título como esse. Eu, que sou tataraneta de escravos, também cresci ouvindo de meu pai as histórias que os avós dele lhe contavam. Histórias alegres e tristes de um povo marcado pela dor e pelas contas vencidas da escravidão. A minha avó e a irmã dela eram analfabetas, como também, a maioria dos primos de meu pai.

Minha avó, negra analfabeta, sonhava que o filho (meu pai) fosse professor. Isso não foi possível, não por incompetência dele, pois apesar de ter cursado o antigo 4º ano primário, ele possuía um conhecimento formidável em várias disciplinas. Ele lia muito e fazia questão de compartilhar conosco as suas leituras. Conheci Machado de Assis, José de Alencar, Fernando Pessoa, Graciliano Ramos, Luís Vaz de Camões, Monteiro Lobato, Castro Alves, Olavo Bilac, Paulo Freire e tantos outros, pelas leituras de meu pai. Essa experiência, que vivenciei ao lado dele, também me ensinou que o sucesso nos estudos não pode ser associado exclusivamente à competência pessoal. Por causa disso, nunca aceitei a perversidade discursiva de que o sucesso nos estudos se deve, exclusivamente, à competência individual. Essa é uma das razões, por que dedico meus esforços para tentar desnaturalizar essa fala hegemônica.

O tema da educação também tem sido objeto de discussões e de estudos por especialistas da área, como também pela sociedade de uma maneira geral. É item que não pode faltar na composição dos projetos de partidos políticos e dos governantes, sendo, inclusive, imprescindível ingrediente invocado por muitos candidatos durante suas campanhas eleitorais.

A despeito de diferentes focos ou interesses desses grupos, tem-se percebido, de modo bastante acentuado, que há como ponto em comum entre eles, o interesse com questões relacionadas fracasso/sucesso, tratadas dicotomicamente.

Dessa forma, o sucesso e o fracasso quase sempre são os fios condutores que têm gerado diferentes debates. Assim, têm-se visto surgir diferentes teorias didático-pedagógicas, diferentes medidas políticas e não poucas formulações e reformulações nas Leis Educacionais brasileiras, desembocando em divergentes práticas que se refletem na sociedade.

Inserida nesse contexto de discussões em torno do fracasso/sucesso escolar, vivenciei várias abordagens de ensino em minha prática docente, de modo especial, quando professora do sistema público no interior do estado de Minas Gerais. Preocupada com o meu fazer docente e desejosa em oferecer a minha contribuição nas escolas públicas onde trabalhei (posto que o exercício da docência está vinculado ao projeto institucional das escolas), participei, a cada troca de gestão governamental, dos cursos de “reciclagens”.

Esses encontros visavam à capacitação docente, considerada pelos especialistas responsáveis, como imprescindível à melhoria da qualidade da educação e conseqüentemente à elevação dos índices educativos mineiros mais favoráveis junto aos órgãos internacionais.

Os vários programas, criados quer pelo Governo Federal quer pelo Governo Estadual, foram, dessa forma, implantados em Minas Gerais com o objetivo de treinar e capacitar o docente para exercer o magistério de acordo com os critérios estabelecidos pelas Secretarias dos referidos Governos.

Apenas para citar alguns, participei dos estudos e “treinamento” de projetos denominados “Qualidade Total na Educação”; “Escola Sagarana” e “TV Escola e os desafios de hoje”.

O primeiro programa, “Qualidade Total na Educação”, ou ProQualidade, se caracterizou, dentre outros aspectos, pela difusão e implantação de metodologias para gerenciamento de todo o sistema educacional pedagógico, financeiro e administrativo.

De acordo com Oliveira e Duarte (1997, p. 125) esse programa, patrocinado pelo Banco Mundial (BIRD), visava “a uma melhor otimização dos recursos empregados e consumidos no processo”. Infere-se, de acordo com as autoras, que a motivação do projeto parece adquirir outras conotações que não às estritamente educacionais.

Apesar de motivações outras, a implantação de medidas do ProQualidade alterou os aspectos físicos, organizacionais e pedagógicos da rede estadual. Contudo, a “progressão continuada”, uma das medidas mais criticadas pela comunidade escolar, dificultou em muito, a meu ver, a ação docente, pois se referia não somente ao trabalho docente/discente, mas também dependia de toda a configuração do sistema educacional para obtenção dos resultados pretendidos.

Com ares de renovação e críticas ao modelo “ProQualidade”, surgiu, em uma nova gestão estadual, o projeto “Escola Sagarana”. Em Freitas (1999, p. 2-4), percebe-se que a abordagem humanista de ensino e o resgate dos valores mineiros como meio de afirmação da identidade do projeto foram os princípios que nortearam as propostas.

Entretanto, apesar desses valores preconizados pela “Escola Sagarana” prometerem alterações no modelo anterior, Marques (2000, p. 214) afirmou que ambos os modelos se fundamentaram na epistemologia do “progresso e do melhoramento social”, ou seja, tudo indica que, na essência, não eram tão diferentes.

A transição de um modelo para outro foi um tanto abrupta, e isso provocou nos professores, especialmente em mim, uma sensação de insegurança, a despeito de alguns princípios pedagógicos do modelo anterior serem mantidos na “Escola Sagarana”, como foi o caso do regime de ciclos e progressão continuada.

Como nos dois modelos anteriores, também participei do programa de capacitação “TV na Escola e os desafios de hoje”. Esse programa, que foi implantado pelo Governo Federal, teve como meta capacitar os docentes para melhor utilização do vídeo *cassete* em suas aulas. Participei, extra-oficialmente do curso¹ e registrei, conforme descrito em Chagas (2005, p. 20) a preocupação dos seus mentores em preparar o professor para “exercer a função de um produtor qualificado de programas e de materiais audiovisuais”.

Além desses aspectos, Chagas (2005, p. 21) ao analisar as contracapas das Revistas TV Escola (2000, 2005), também observou que segundo essas revistas a formação continuada dos professores e a garantia da aprendizagem do aluno dependiam da atuação do professor, que deveria adotar e pôr em prática, em sala de aula, o material ofertado pela TV Escola. Dessa forma, essa prática docente, esse simples uso do material, tornou-se o único fundamento para garantia de sucesso em sala de aula.

Também pude perceber que, dependendo da abordagem de ensino adotada pelos ministradores dos cursos, a resolução dos problemas na educação quase sempre repousava sobre os ombros do professor. Esse, se quisesse obter sucesso e aprendizagem “efetiva” de seus alunos, precisava adotar a metodologia ofertada e utilizar determinadas técnicas, e até mesmo ser criativo, inovador, conforme discute Chagas (2005, p. 16, 21 e 23) ao analisar as estratégias didáticas da TV Escola.

Ao participar e aplicar os princípios pedagógicos mencionados nos três cursos referidos neste texto, pude fazer as seguintes observações: mesmo tendo participado com seriedade dos programas ofertados, mesmo aplicando os princípios em sala de aula, a situação no ambiente escolar parece não ter mudado significativamente, como prometiam os idealizadores de cada programa.

Antes e depois dos cursos sempre tive de lidar com alunos que aprendem com facilidade, alguns nem tanto, e outros muito lentamente. O mesmo aconteceu com relação ao interesse, à motivação e à disciplina.

Assim, a prática dos programas de treinamento de base predominantemente técnica, pouco contribuiu para resolver os conflitos no ambiente escolar, como exemplo, cito: a falta de material didático, as frequentes ausências dos educandos, a falta de controle emocional de muitos alunos, os quais manifestavam comportamento agressivo contra colegas, professores e funcionários da escola.

¹ O curso foi ministrado somente aos docentes concursados. Na época eu trabalhava no regime de contrato.

Observei que manifestações de violência no ambiente escolar, não ocorriam somente no local onde eu trabalhava. Em um relatório que solicitei ao comando da Polícia Militar, verifiquei que durante o período compreendido entre 04/01/2006 a 15/12/2006 foram registradas 530 intervenções policiais² em escolas públicas e privadas do centro e periferia da cidade. Esses relatos demonstram que atos de violência acontecem em toda parte e não se restringem a uma determinada classe social, como geralmente tem-se mencionado.

Também notei que os conhecimentos técnicos que adquiri nos cursos de que participei, pouco adiantaram para resolver o problema das frequentes ausências dos alunos. Essa presença inconstante se devia às questões sócioeconômicas. Isso porque a maioria desses, filhos de trabalhadores de baixa renda, se ausentava da escola para auxiliar os pais na colheita do café³.

Tenho percebido que no contexto de ensino/aprendizagem há contingências que não podem ser resolvidas apenas com esta ou aquela metodologia, esta ou aquela tecnologia, ou procedimento didático, nem tão pouco com adoção e aplicação de determinadas teorias, conforme atestam, com seus devidos recortes, Kuhn (1989, p. 110), Dib (2004 p. 37), Bertoldo (2003 p. 14), dentre outros.

Refletindo sobre esses fazeres, essas experiências, tenho aprendido que o pensar sobre a educação envolve uma compreensão ampla do que significa ensinar e aprender, e que trilhar por esse caminho é entrar em uma rede complexa de relações nas quais, nós seres humanos, nos encontramos. Freire (1992) explicita essa rede de relações denominando-a como “processo das coisas”.

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de

² Números extraídos do Boletim de Ocorrência de uma pequena cidade do interior de Minas Gerais. O comandante do Batalhão daquela cidade informou-me, oralmente, que devido às frequentes solicitações de intervenções policiais no ambiente escolar e aumento de ocorrências relacionadas ao uso de drogas entre jovens, a Instituição Militar da referida cidade adotou um programa preventivo denominado PROERD (Programa de Resistência contra as Drogas). Implantado em 2003, esse programa consiste em palestras ministradas nas escolas por policiais voluntários e visa conscientizar os alunos sobre os malefícios das drogas.

³ Alguns alunos trabalhavam diretamente nas lavouras com suas famílias, outros ficavam em casa para assumir as responsabilidades domésticas durante a ausência dos pais e irmãos mais velhos. O período da colheita de café (quase 120 dias anuais), na região, é muito esperado. Esta é a única opção real de ganho econômico para muitas famílias. Os pais e alunos faziam o caminho contrário: moravam na cidade e trabalhavam na lavoura. O calendário escolar privilegia a maioria dos alunos que moram na cidade.

que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si. (FREIRE, 1992, p. 18).

Assim, o educador necessita de sensibilidade para perceber as tramas e os entremeios dessa rede. Compreender o “processo de como as coisas se dão” requer também que o educador tenha uma visão despolarizada e não maniqueísta em relação à educação, inclusive.

Outro motivo que me levou a pesquisar o assunto se refere à forma um tanto polarizante como esse tema tem sido discutido no meio científico, social, político e, especialmente, na mídia (por meio de seus diferentes suportes).

Conforme mencionei no início deste trabalho, a Educação tem sido pensada e discutida em torno de questões quase sempre relacionadas à eficiência e ao fracasso. Em alguns casos, segundo discute Wenzel (1994, p. 11-12), há uma tendência de se atribuir o sucesso no ensino à “eficiência do processo de formação do professor”.

Em decorrência disso, o autor afirma que a literatura pedagógica tem abarcado temas relacionados ao preparo do professor em seus aspectos técnicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, dentre outros. Esse pensamento parece estar presente no meio social, político e midiático.

Embora eu considere que o processo de formação do professor seja de suma importância e desempenhe significativo papel no ensino/aprendizagem, acredito que esse profissional não poder ser o único responsável pelas falhas ocorridas na educação.

É preciso salientar, que o ambiente educacional é constitutivamente heterogêneo e, de acordo com Erickson (1984, p. 60), é um todo organizado por partes ligadas pelas diferenças. Esse autor defende a pesquisa etnográfica em sala de aula porque entende que o que ocorre nesse ambiente complexo envolve todos os participantes da interação e não somente o professor.

De acordo com Paulo Freire (1992), as questões e os problemas principais de educação não são de ordem pedagógica, e, sim, política. É oportuno ressaltar que Freire, ao posicionar-se dessa forma, o fez em razão de sua experiência como educador, especialmente em suas peregrinações não somente pelo Brasil, mas em diversos países, especialmente na ocasião em que esteve exilado.

Em uma dessas experiências, Torres (1998, p. 92) comenta um estudo feito por Harasim (1993 *apud* TORRES, 1998, p. 92), no qual a autora procura compreender as causas

de o método freireano de alfabetização não ter tido êxito em Guiné-Bissau, apesar dos esforços de Freire na implantação do método naquele país. Os resultados dessa pesquisa não serão comentados neste trabalho, mas a resposta de Freire à acusação de que seu método era falho, leva a compreensão de que a questão não estava no método, mas era de ordem política. Torres (1998, p. 93), assim reproduz a resposta de Freire:

Meu método não falhou, como tem sido falado [...] A questão deveria ser analisada nos seguintes termos: se seria linguisticamente viável, ou não conduzir campanhas em português em quaisquer desses países. Meu método é secundário para esta análise. Se não é linguisticamente viável, meu método ou outro método qualquer certamente falhará (TORRES, 1998, p. 93).

O método fora implantado em português, a contragosto de Freire devido às insistências das autoridades políticas daquele país. As autoridades não consideraram as hesitações de Freire em aplicar uma metodologia em Língua Portuguesa em um país no qual essa língua não é falada pela maioria da população, especialmente pelo público alvo a ser alfabetizado. Segundo Freire (1992), esse curso fora implantado em português por imposição das autoridades locais, ou seja, tratava-se de uma decisão política.

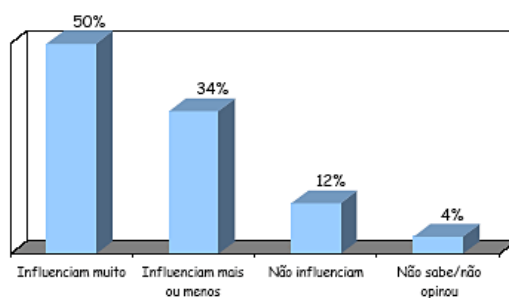
Essa experiência que Paulo Freire vivenciou parece corroborar o que Rajagopalan (2003), vem sustentando em seus trabalhos. Segundo esse autor, quem se envolve em alguma atividade linguística, participa “de uma atividade eminentemente política” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 33), visto que a neutralidade é efeito de sentido, apenas.

Outra motivação que me levou a pesquisar o assunto se refere à forma recorrente como a mídia, por meio dos seus diferentes suportes, na divulgação e veiculação de informações, aborda o tema da educação.

Tenho notado que a mídia goza de grande *status* na sociedade por ter-se tornado, dentre outros fatores, a principal fonte produtora e distribuidora, de informações e entretenimento no seio social. Apesar de reconhecer que a mídia não massifica, nem produz homogeneidade no agir e pensar das pessoas, tornando-as “soldadinhos de chumbo” (THOMPSON, 1999, p. 30 - 35), ela exerce o papel de influenciar a conduta da sociedade, mesmo a despeito de essa influência ter decrescido em 10%, em 2004, segundo a pesquisa do IBOPE⁴, cujos dados transcrevo no gráfico a seguir:

⁴ Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/opinião>>. Acesso em: 19 de nov. 2008.

Influência da propaganda no comportamento



Sobre a pesquisa

Período: A pesquisa foi realizada em setembro de 2004

Amostra: Foram entrevistadas 2.000 pessoas em 140 municípios do país

Margem de erro: É de 2,2 pontos percentuais, considerando um grau de confiança de 95%

Fonte: IBOPE Opinião

Gráfico 1: Influência da propaganda no comportamento

Fonte: IBOPE Opinião

Como exemplo do que foi mencionado, aponte-se que determinadas campanhas publicitárias não alcançariam tanto sucesso se os consumidores não atendessem aos apelos do que está sendo oferecido (SANT'ANNA, 2006, p. 47).

Uma das causas desse sucesso se deve ao modo como os publicitários constroem, fabricam conceitos que agregam valores externos ao produto, e, dessa forma, o consumidor o adquire não por causa do produto em si, mas devido à carga de valores nele embutidos (BARRETO, 2004).

Desse modo, os textos publicitários, porque persuasivos, visam a influenciar, direcionar, moldar a “opinião, os sentimentos e as atitudes do público receptor” (HERRERA, 2007, p. 1) para um determinado fim específico.

Nesse sentido, a mídia realiza uma espécie de criação do real, não somente o reproduz, mas o classifica por meio de estratégias e mecanismos linguísticos. Fausto Neto (1991, 1995), discute esse assunto sustentando que o trabalho jornalístico, longe de ser estritamente técnico, é revestido de uma dimensão simbólica, em função da qual a realidade é criada, produzida.

Caminhando nessa mesma direção, Pedro (1997, p. 293) advoga que a mídia ao mobilizar os significados a partir da reprodução das formas simbólicas, é um dos principais veículos de operação ideológica no mundo ocidental.

Bourdieu (1997, p. 42-44) atribui à mídia televisiva e impressa a responsabilidade de ter realizado “um gota-a-gota simbólico”, ao propagar para o público, de modo lento e gradual, a idéia da inevitabilidade do neoliberalismo.

De modo similar, Bourdieu; Chamboredon e Passeron (1999) demonstram o modo como a imprensa, ao tratar o tema da educação, mobiliza os sentidos. Assim, afirmam que a educação é, nas matérias jornalísticas, objeto de “sistematizações fictícias”, que, pelo efeito de lucidez e cegueira cruzadas, reproduzem as “condições de sua credibilidade” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON; 1999, p. 23). De acordo com esses dizeres, parece ficar claro que a imprensa cria, produz o real.

Dependendo dos objetivos que almejam alcançar, alguns publicitários mobilizam diversas estratégias para compor seus textos. Esses autores utilizam, por exemplo, argumentos racionais, informações, relatos, testemunhos de especialistas, mesmo que esses não sejam verídicos. Cito, nas figuras a seguir, como exemplo disso, dois informes publicitários lançam mão do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), para conquistar novos alunos.



Os melhores sempre se destacam através do conhecimento.

A Mater Christi e o ENEM sempre souberam disso.

O ENEM é um simulado que avalia as competências e habilidades dos jovens, sendo considerado uma porta de entrada para as universidades de todo o país. É por isso que, desde então, a Mater prepara os seus estudantes para esse exame. E o resultado desse aprendizado são notas acima da média nacional.

HI-LITER

Escola **Mater Christi**
Do Nacional ao Ensino Médio
Compreendendo quem a vida

Figura1: Propaganda de uma escola particular

Fonte: Disponível em: <http://www.alzipublicitaria.blogspot.com.br>



Figura 2: Escola classificada em 1º lugar no Enem
Fonte: Jornal Contato⁵.

Tanto na figura 1 como na figura 2, o uso do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), dentre outros recursos, serve para validar a qualidade de ensino das instituições escolares. Porém, em ambas as propagandas, não há nenhuma informação para os possíveis clientes checarem a veracidade das afirmações expostas na figura 1 [...] “e o resultado desse aprendizado são **notas acima da média nacional**” (grifos nossos) e figura 2: “**1º lugar no ENEM! Escola SAAD**” (grifos nossos). Essa última propaganda não menciona, por exemplo, que a escola conquistou o 1º lugar somente na cidade, mas para muitos, por se tratar de um Exame Nacional, o que permanece é a associação de que a escola conquistou o 1º lugar dentre todas as outras do país. Observe o relato do Jornal Contato⁶:

A Escola Saad está de parabéns. Foi a 1ª classificada no Exame Nacional do Ensino Médio realizado pelo ministério da Educação. Mas bem que essa conceituada escola poderia ensinar, desde cedo, como fazer uma propaganda séria. Sem desmerecer seus méritos, não custava nada fazer um *outdoor* com a verdade verdadeira. Ou seja: a escola Saad venceu em Taubaté, mas quem venceu no Brasil foi o Instituto Dom Barreto, de Teresina, Piauí. Só isso (JORNAL CONTATO, 2008, p. 3).

⁵ Disponível em: <http://www.jornalcontato.com.br/307/meninos/index/htm> . Acesso em: 10 nov. 2008.

⁶ Trecho sem autoria retirado do Jornal Contato disponível em: <http://www.jornalcontato.com.br/307/meninos/index/htm>. Acesso em: 19 nov. 2008.

Conforme argumenta Sant'Anna (2006, p. 57), outra forma de composição de textos, utilizada, especialmente, em campanhas políticas, é a utilização da censura, da falsa notícia, com o objetivo da “criação dos fatos que virão em apoio da tese sustentada a partir de um acontecimento real deformado, ou até de uma ocorrência forjada em todos os seus aspectos”.

Além disso, há outro modo de apresentar uma propaganda, de caráter velado, conferindo-lhe roupagem diferente, para que as pessoas não percebam do que se trata realmente, como é o caso da propaganda transmutada em forma de “documentação, notícia, estatísticas, informação e reportagem” (SANT'ANNA, 2006, p. 58). Segundo o autor (2006, p. 58), essas estratégias são utilizadas por serem mais “difíceis de desvendar” e possuem o mesmo estatuto da mentira⁷.

Nesse sentido, fica claro o caráter manipulativo e dissimulado da propaganda. Com isso não se pretende afirmar que toda propaganda se reveste dessas características, pois há autores compromissados com a Ética e que conseguem, dentro dos parâmetros exigidos pela Lei, e respeito ao próximo, elaborar propagandas que influenciem a atitude do público alvo com criatividade e sem, no entanto, utilizarem recursos para manipular os textos.

Resumidamente, expus minha postura no que concerne à minha experiência pessoal, profissional e acadêmica, a qual me tem proporcionado refletir sobre o que é a língua, o que significa ensinar e aprender e como me posicionar e agir nesse contexto onde estão inseridos os sujeitos nele envolvidos, conforme reflexões de Almeida Filho (1998). Esses fatos me influenciaram e fundamentaram a escolha do tema de minha pesquisa.

Diante dessa situação, analisei, nas reportagens do setor de Educação da Revista Veja, referentes ao ano de 2007 (ANEXOS AA - AW), os discursos educacionais construídos pela referida Revista.

No primeiro momento, analisei as estratégias linguístico-ideológicas mobilizadas pelos autores das reportagens para representar os atores sociais⁸ (sistema educacional, professores e alunos) na construção de sua imagem ao público leitor. Verifiquei, mediante as análises dessas representações, os desdobramentos éticos e políticos advindos dessas construções.

⁷ De acordo com o art. 17, da Lei 4680, de 18 de junho de 1965 citada por Lopes (2003, p. 28 e 29), os autores que utilizarem desses recursos ficam sujeitos às penalidades previstas por esta Lei, contudo, ainda que ao agredido seja assegurado o direito de defesa, Sant'Anna (2007, p. 57) argumenta que contra a notícia falsa o desmentido em geral, é destituído de força, visto ser muito difícil desmentir sem parecer defender-se como acusado”...

⁸ O termo “atores sociais” é usado na ADC, tomado por empréstimo da Sociologia e utilizados por Van Leuween (1997). Fairclough (2001a) utiliza o termo “sujeitos sociais”.

Para nortear a investigação, levantei a hipótese de que a Revista Veja, embasando-se nos pressupostos filosóficos neoliberais e na pedagogia tecnicista, constrói para o público leitor uma imagem ideal de educação, enquadrando o sistema educacional, professores e alunos em modelos pré-estabelecidos como únicos meios para a resolução de problemas no ensino/aprendizagem e, com esse fazer, naturaliza práticas hegemônicas e acentua a questão ética da exclusão social.

Com vista à comprovação dessa hipótese, formulei as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como os atores sociais são representados nos textos?
2. Como essas representações podem ser ideológicas?
3. Como as representações ideológicas acentuam a exclusão social na educação?

Sabendo que os textos e os discursos são construídos de sujeitos sociais e que esses sujeitos utilizam a língua para atingir seus objetivos, utilizei as orientações teóricas da Análise de Discurso Crítica, doravante ADC, que considera alguns pressupostos da Linguística Funcionalista. Os pressupostos da filosofia neoliberal e da pedagogia tecnicista foram estudados à luz da intertextualidade.

Dessa forma, no primeiro capítulo, “A construção dos fundamentos linguísticos e discursivos de base social”, apresentei as bases teóricas que forneceram sustentação para as análises. Delineei, nesse capítulo, as concepções de língua, de discurso e de sujeito segundo a visão da ADC e segundo a Linguística Funcionalista. Apresentei o quadro teórico da ADC em seus aspectos mais abrangentes e ajustei o foco dos estudos para quadro tridimensional proposto por Fairclough (1997, 2001a, 2001b).

Ainda nesse capítulo, fiz uma exposição a respeito das metafunções conforme discutiram Halliday (1994) e Eggins (1994), articulei as noções de *ethos* e de gênero à luz da perspectiva intertextual. As noções de ideologia foram estudadas segundo as contribuições de Thompson (1995), Van Leeuwen (1997) e as noções de poder foram discutidas de acordo com Foucault (2000).

Devido ao caráter da investigação exigir uma orientação metodológica que permita articular as diversas áreas do conhecimento, conforme a hipótese e perguntas de pesquisa requerem, foi escolhido, como aparato teórico-metodológico, o paradigma qualitativo-interpretativista, conforme discutem Moita Lopes (1994), Signorini (1998), dentre outros.

Assim, no terceiro capítulo, expus a natureza da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos de análises.

As análises foram feitas em duas etapas, conforme proposto nos procedimentos metodológicos e nas “Considerações finais”, apresentei, com base nas análises realizadas, as reflexões e evidências que levaram à comprovação da hipótese assumida nesta pesquisa.

Verificou-se que nos modelos pedagógicos apresentados pela Veja a escola ideal é aquela que elabora metas curriculares, empreendem meios para que essas metas sejam cumpridas, patrocina cursos para os professores, é gerenciada pela iniciativa privada (desde que o poder público pague por isso), é submissa às instituições superiores, pois não possui competência para administrar as questões pedagógicas, é monitorada, supervisionada, enfim, vigiada. O princípio do mérito e o da coerção está presente no modelo ideal dessa escola.

A formação de professores e alunos nesse tipo de escola baseia-se na instrução programada e no treino, institui prêmios para os melhores docentes, oferece aulas para os pais e impõe aos docentes assistirem às palestras com os autores dos livros didáticos. A eficiência ou sucesso no ensino/ aprendizagem se relaciona à obtenção de notas elevadas por parte dos alunos e da instituição por eles representada, às posições classificatórias, ao incentivo da competitividade, por isso a escola desse modelo direciona as práticas pedagógicas em função dos resultados.

Nesse modelo, o professor é representado passivamente e suas ações visam a atender aos requisitos estabelecidos por seus superiores, é treinado para cumprir metas programadas pelas instâncias superiores, é treinado para seguir as instruções das apostilas, é abnegado no exercício de suas funções.

No modelo ideal, os alunos são elementos passivos que cumprem as tarefas determinadas pela escola, são aqueles que recebem passivamente as aulas regulares, as de reforço e demonstram eficiência nas avaliações a que são submetidos. Nessa forma de representação estão presentes os seguintes princípios tecnicistas: ênfase no produto e não no processo do ensino/aprendizagem; modificação de conduta e busca da eficiência baseadas no mérito e nas penalizações; a avaliação e o exame como meio para identificação e correção de falhas no ensino.

As análises dos excertos indicaram que essas representações estão em consonância com os princípios mercadológicos e com os princípios da empresa.

Além disso, as análises do *corpus* levaram a afirmar que as reportagens da Revista Veja se caracterizam mais como um artigo de opinião que propriamente uma reportagem no sentido estrito do gênero. Dito de outro modo, a Revista Veja apresenta opinião disfarçada de informação. Os desdobramentos éticos advindos desse tipo estratégia editorial incidem sobre os conteúdos que são passados como se fossem informação comprometida com a objetividade, com a neutralidade e com a verdade dos fatos, quando na verdade são conteúdos tratados e formatados de acordo com a visão particular dos enunciadores.

2 A CONSTRUÇÃO DOS FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS E DISCURSIVOS DE BASE SOCIAL

Neste capítulo, serão fornecidas as bases teóricas mediante as quais, serão analisados os discursos educacionais da Revista Veja (2007), com o objetivo de comprovar a hipótese: a Revista Veja, embasando-se nos pressupostos filosóficos neoliberais e na pedagogia tecnicista, constrói para o público leitor uma imagem ideal de educação, enquadrando o sistema educacional, professores e alunos em modelos pré-estabelecidos como únicos meios para a resolução de problemas no ensino/aprendizagem e, com esse fazer, naturaliza práticas hegemônicas e acentua a questão ética da exclusão social.

Busca-se delinear noções do que seja a língua, educação, ensino e aprendizagem, com um compromisso de pensar a língua, a educação e os processos de ensinar e de aprender, inseridos no âmbito social. Resulta daí o caráter intervencionista da investigação.

Toma-se como base para as análises os fundamentos teóricos da Análise de Discurso Crítica, doravante ADC; e as contribuições dos estudos lingüísticos da Linguística Funcionalista, segundo a orientação do paradigma qualitativo-interpretativista.

Em 2.1 realiza-se uma incursão teórica mais geral a respeito das concepções de língua, do discurso e do social na ADC, com o objetivo de demonstrar a interdisciplinaridade da área, requisito ontológico, epistemológico e metodológico que diz respeito à natureza e aos objetivos desta investigação. Por isso, nesta subseção serão consideradas, em primeiro lugar, as características da ADC em seus princípios fundadores, em seus fundamentos teóricos a respeito da língua, discurso e sociedade.

Em 2.2 discute-se, dentro da ADC, a primeira fase do quadro tridimensional proposto por Fairclough (2001a), o momento da descrição, ou momento da dimensão textual, e elege-se como fundamento para as análises dos textos das reportagens o aparato teórico de Halliday (1994), especificamente o estudo a respeito das metafunções.

Em 2.3 apresenta-se a segunda fase do quadro tridimensional da ADC, a prática discursiva ou momento da interpretação. Nessa seção, discute-se a perspectiva intertextual como instanciadora da prática discursiva. Nesse setor, introduz-se uma reflexão em torno do inter-relacionamento entre a língua e os contextos como um requisito necessário à produção dos textos, pois a interpretação e a produção textual pressupõem interação em contextos definidos. Nesse sentido, trabalha-se a perspectiva intertextual como propulsora da prática

discursiva, pois a questão da produção e da interpretação textual não prescinde da presença do outro. Apresentam-se, ainda, mas sem a pretensão de teorizar, algumas noções a respeito do *ethos* e de gêneros do discurso. A inserção desses elementos justifica-se, pelo fato de que, na fase da interpretação, o analista precisa levar em conta as convenções discursivas que estão presentes em cada tipo de discurso.

Em 2.4 expõe-se a terceira fase do quadro tridimensional da ADC, o momento da explanação. Nesse setor, apresentam-se as bases teóricas que permitem realizar a interação entre a prática discursiva e a prática social. Por isso, estudam-se os conceitos de ideologia, de poder e de hegemonia, e incluem-se, resumidamente, os fundamentos da pedagogia tecnicista e do pensamento neoliberal.

2.1 O LUGAR DA LÍNGUA, DO DISCURSO E DO SOCIAL NA ADC: UMA QUESTÃO INTERDISCIPLINAR

A Análise de Discurso Crítica abriga, em seu bojo, várias abordagens devido às diferentes preocupações de seus investigadores, os quais se situam em várias disciplinas distintas. Nesse sentido, essa área do conhecimento utiliza diferentes enfoques e orientações metodológicas. Apresentam-se, como alguns de seus representantes principais, Norman Fairclough, Ruth Wodak, Van Dijk, Theo Van Leeuwen, Emília Ribeiro Pedro, Gunther Kress, dentre outros.

A despeito dos diferentes enfoques metodológicos e diferentes perspectivas na abordagem e análise dos textos e dos discursos, Pedro (1997, p. 22-25) afirma que há pontos comuns entre esses estudiosos e que, portanto, pode-se dizer que existe um projeto comum nessa área do conhecimento, apesar das diferenças.

Esse projeto comum, mencionado por Pedro (1997), se refere ao ponto de vista consensual dos pesquisadores sobre a “importância da linguagem na produção, manutenção, e mudança das relações sociais de poder e de aumentar a consciência de como a linguagem contribui para a dominação de umas pessoas por outras” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 1 *apud* PEDRO, 1997, p. 22).

As pesquisas realizadas segundo as orientações da ADC, apresentam um caráter intervencionista, expressão do compromisso ético e político de seus pesquisadores, já que

pretendem, por meio de suas investigações, fornecerem subsídios que possam contribuir na transformação da sociedade.

No Brasil, pesquisadores como Signorini, Rajagopalan, Magalhães, Moita Lopes, Rezende e Ramalho, Ferreira, dentre outros, têm utilizado, em suas investigações as orientações metodológicas da ADC. Cada um, com seu recorte, apresenta em suas pesquisas enfoques relacionados aos estudos das identidades; às minorias sociais; maiorias sociais tratadas como minorias, dentre outros aspectos.

Dadas as informações mais gerais a respeito da ADC, apresenta-se o seu quadro teórico conforme elaborou Fairclough (2001a, 1997) e serão acrescentadas, também, as contribuições de Resende e Ramalho (2006).

Conforme mencionado, quadro teórico da ADC é interdisciplinar, ou seja, essa área mobiliza os resultados de pesquisa de outras áreas do conhecimento, com vista a compor o seu próprio arcabouço teórico.

Dentre essas, citam-se a Linguística Funcionalista, os estudos de ideologia, poder e hegemonia e, também, o interdiscurso. Esses estudos servirão como sustentação teórica para as análises desta pesquisa.

A Linguística Funcionalista faz parte do quadro teórico da ADC por ambas compartilharem a mesma visão de língua.

No paradigma funcionalista, a língua não é um objeto autônomo, suficiente em si mesmo, como defendeu Saussure (1969). A língua, no paradigma funcionalista de acordo com Neves (1997, p. 43), é “um instrumento de interação social. Não existe, em si e por si, como uma estrutura arbitrária de alguma espécie, mas existe em virtude de seu uso para o propósito da interação entre os seres humanos”. Dessa forma, o viés funcionalista rompe com a noção tradicional de língua enquanto estrutura, somente.

Vale ressaltar, que todo o arcabouço teórico funcionalista como hoje se apresenta, é fruto do desenvolvimento de estudos que se iniciaram com os precursores de Praga. De acordo com Neves (2006, p. 18), as várias escolas funcionalistas, ligadas historicamente à Escola Linguística de Praga, apresentam marcas particulares em suas pesquisas. Isso significa que cada grupo, à sua maneira, tem desenvolvido em seu arcabouço funcionalista os princípios e estudos difundidos por aquela Escola.

Como exemplo do que foi mencionado acima, citam-se: a valorização do contexto, a abordagem sincrônica dos fatos da língua, a função desempenhada pela língua numa dada comunidade, a concepção da língua como um sistema aberto, e, portanto, não totalmente estável.

Em decorrência desses e outros pressupostos, Neves elenca sete pontos centrais presentes nas investigações funcionalistas, dos quais, citam-se quatro, a saber:

Relações entre discurso e gramática (porque o discurso conforma a gramática, mas principalmente porque **ele não é encontrável despido de gramática**). Liberdade **organizacional do falante**, dentro das restrições construcionais (**porque o falante processa estruturas regulares, mas é ele que faz as escolhas** que levam a resultados de sentido e a efeitos pragmáticos); distribuição de informação e relevo informativo (porque os diversos eventos têm, inerentemente, diferente importância comunicativa, mas **é o falante que lhes confere relevo, segundo seus propósitos**); fluxo de informação e fluxo de atenção (porque o discurso há sempre uma informação que flui, **mas é o falante que dirige, dentro de um ponto de vista, o fluxo de atenção que ‘empacota’ a informação, para apresentá-la ao ouvinte**). (NEVES, 2006, p. 17, grifos nossos).

Esses aspectos contemplam a presença do sujeito, que no viés funcionalista não é um mero espectador, mas um sujeito ativo que se utiliza do sistema lingüístico, realizando escolhas para fins determinados, específicos. De acordo com Possenti (2001, p. 64), essa relação do sujeito com a língua é de “natureza constitutiva e não apropriadora”, pois o sujeito se constitui como tal em sua ação, não somente em relação ao “aparelho formal”, mas também em relação “aos e sobre os mecanismos sintático e semântico”.

A ação do sujeito é possível porque a língua é um sistema aberto que permite articulação de diferentes funções de acordo com o uso. Nesse sentido, Neves, Braga e Paiva, 1997 (*apud*, NEVES, 2004, p. 18), afirmam que, os lingüistas de Praga “concebiam a linguagem articulada com um sistema de comunicação, preocupavam-se com os seus usos e funções, rejeitavam as barreiras intransponíveis entre diacronia e sincronia e preconizavam uma relação dialética entre sistema e uso”. Percebem-se nessas afirmações, o germe da inscrição histórica na abordagem de estudos lingüísticos.

Essa visão de língua enquanto sistema aberto ao falante e a constatação de que as mudanças lingüísticas decorrem, especialmente, de processos sócio-culturais, motivaram Fairclough (2001a) na elaboração da teoria social do discurso. Essa teoria, segundo o autor, teve como objetivo:

[...] reunir a análise de discurso orientada lingüisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem, na forma de um quadro teórico que será adequado para uso na pesquisa científica social e, especificamente, no estudo da mudança social (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 88).

De acordo com a citação acima, essa perspectiva metodológica propõe articular o discurso, a língua, o pensamento social e político em situações que exijam o estudo científico num contexto da mudança social.

Segundo esse ponto de vista, os discursos são considerados como “prática social” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 90). De acordo com esse autor, o discurso sob esse viés é ação e um modo de representação, ou seja, por meio dos discursos, as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre outros indivíduos. Conforme argumenta Fairclough (2001a, p. 94) o discurso é prática política e ideológica. É prática política porque estabelece, mantém e transforma as relações de poder; é prática ideológica porque “constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder”.

A noção de discurso como prática social, de orientação política, ideológica e econômica, é suporte para que o analista possa investigar, de modo intervencionista, como a língua funciona nessas instâncias, no sentido de compreender de que forma (s) os eventos são representados, como as relações sociais são estabelecidas e mantidas, ou como se instituem relações assimétricas de poder, via discurso.

Nesse sentido Resende e Ramalho (2006, p. 13) sintetizam a relação existente entre a perspectiva funcionalista e a ADC afirmando que: “Para o analista de discurso [...] o conhecimento acerca da gramática – uma gramática funcionalista – é indispensável para que se compreenda como estruturas linguísticas são usadas como modo de ação sobre o mundo e sobre as pessoas”.

A prática discursiva, conforme advoga Fairclough (2001a, p. 91) se desdobra, em três efeitos: em primeiro lugar, na formação de identidades sociais, em segundo lugar, na construção de relações sociais entre as pessoas e, por fim, o discurso contribui na construção de sistemas de conhecimento e crença. As práticas discursivas podem reproduzir a sociedade ou também transformá-la. Daí a noção da dialética entre a estrutura social e discurso.

Os efeitos decorrentes das práticas discursivas levaram Fairclough a conceber o método tridimensional de análise do discurso. Segundo o autor,

[...] O discurso e qualquer exemplo concreto da prática discursiva é visto como sendo simultaneamente (i) um texto lingüístico, oral ou escrito, (ii) prática discursiva (produção e interpretação de texto) e (iii) prática sociocultural. [...] Do

método de análise do discurso faz parte a *descrição* linguística do texto lingüístico, a *interpretação* das relações entre os processos discursivos (produtivos e interpretativos) e o texto e, por fim, a *explicação* da relação entre os processos discursivos e os processos sociais (FAIRCLOUGH, 1997, p. 83, itálico do autor).

Isso significa que as formas de produção e interpretação de um texto (práticas discursivas) são submetidas às convenções discursivas. Essas convenções discursivas se inscrevem em alguma ordem do discurso que são de natureza sociocultural. Assim, o texto é moldado e interpretado de acordo com que ordem ou ordens a que a prática discursiva da produção de texto e discurso se articulam. Para melhor elucidar o inter-relacionamento da abordagem tridimensional, Fairclough (2001a, p. 101) elaborou o seguinte quadro:

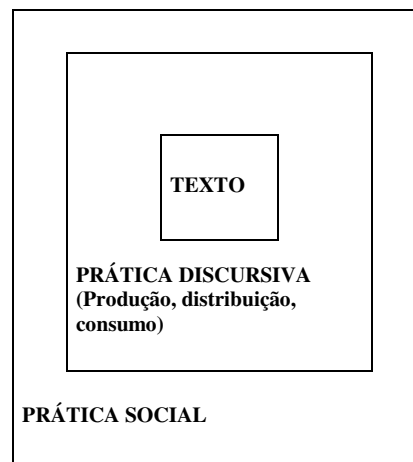


Figura 3: Concepção tridimensional do discurso
Fonte: Fairclough (2001a).

Observa-se, no modelo tridimensional de análise, a preocupação do autor em considerar os componentes lingüístico-discursivos integrados aos processos sociais, pois, segundo menciona o autor (2001a, p. 83-84), a prática discursiva é mediadora entre a prática sociocultural e o texto.

Esse modelo, embora apresentado em três etapas, funciona, no momento das análises, de forma integrada, inter-relacionada. Nesta pesquisa, optou-se por apresentar de forma separada, cada uma dessas etapas, o que será feito nas seções que seguem, começando pela primeira dimensão, a textual.

2.2 O MOMENTO DA DESCRIÇÃO: A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL COMO NORTEADORA NA ABORDAGEM DOS TEXTOS

Na primeira dimensão do discurso ou o momento da descrição, privilegiam-se os elementos lingüísticos como o léxico, as opções gramaticais, a coesão, a estrutura do texto, dentre outros. Após a descrição do texto, segundo aponta Fairclough (2001b, p. 91), o analista passa para a segunda fase, a interpretação e dessa para a explanação, que é a terceira e última fase do processo.

De acordo com Fairclough (2001b p. 92-93), no momento da descrição do texto, o analista precisa encontrar, nas palavras, os valores experienciais, os relacionais e os expressivos. Para isso, é necessário observar o vocabulário, a gramática e a estrutura textual. Dessa forma, esses elementos serão considerados nas análises visto que por meio deles pretende-se responder as diferentes formas com que os enunciadores representam os atores sociais da educação, que tipo de escolhas os enunciadores efetuam de modo que esses elementos possam ser considerados ideológicos e como essas escolhas acentuam a exclusão social.

Ressalta-se que no modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001a, p. 92), para análises dos discursos em sua primeira dimensão, ou seja, a textual, o autor faz uma pequena modificação na teoria interpessoal de Halliday (que será discutida mais adiante), desmembrando-a em outras duas funções, a identitária e a relacional. A função identitária se refere às formas pelas quais as “identidades são estabelecidas no discurso” e a função relacional se refere ao modo pelo qual os atores sociais e relações são representados e negociados nos discursos.

Os valores experienciais em um texto dizem respeito ao seu conteúdo e ao modo pelo qual o produtor o representa, a partir de sua experiência, o mundo social ou natural. Os efeitos estruturais dessa representação incidem sobre o conhecimento e crenças. Os valores relacionais, de significado relacional, se referem aos relacionamentos sociais que são atribuídos por meio do texto no discurso. Os valores expressivos se referem à forma pela qual o produtor do texto escolhe as palavras para representar os sujeitos e esse modo incide sobre as identidades sociais. No quadro a seguir estão resumidas as formas de abordagem do discurso em sua primeira dimensão, a textual.

VALORES DAS EXPRESSÕES FORMAIS	CATEGORIAS DE ANÁLISES NOS TEXTOS		
	VOCABULÁRIO	GRAMÁTICA	ESTRUTURA TEXTUAL
Experienciais	Esquemas Lexicalização Significação ideológica entre as relações de sinônimos, antônimos e hipônimos	Os tipos de processos e participantes	Estrutura do texto em larga escala
Relacionais	Expressões eufemísticas Palavras marcadamente formais ou informais	Os modos utilizados (declarativo, interrogativo, imperativo) Modalidade A função dos pronomes nós e você, eles.	Convenções interacionais utilizadas (controle dos turnos dos participantes)
Expressivos	Metáforas	Modalidades expressivas	Gêneros dos textos.

Quadro 1: Guia para descrição dos textos elaborado por Fairclough
Fonte: Fairclough, (2001b, p. 92-93).

Para analisar o discurso em sua primeira dimensão, a textual, Fairclough (2001, p. 92) busca a sustentação teórica na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1973), pois esse arcabouço, além de apresentar a visão de língua como prática social em que os sujeitos constroem significados, também oferece condições para se analisar os textos segundo os valores experienciais, relacionais e expressivos.

Na teoria Sistêmico-Funcional de Halliday (1994, p. 14), os significados são frutos de escolhas, pelas quais a língua ou outro qualquer sistema semiótico da cultura humana é “interpretado como uma rede entrelaçada de opções”. A língua, de acordo com o autor (1994, p. 2), é interpretada dentro de um contexto sociocultural e que a cultura é interpretada em termos semióticos, daí afirmar que o significado, nesse sentido, é potencial. Esse significado potencial é atualizado no uso, conforme afirma Halliday:

[...] essa língua cotidiana normal transmite os modelos essenciais de cultura: sistemas de conhecimento, sistemas de valores, a estrutura social e muito além. Como nós tentamos conhecer a língua em uso? Olhando não que o falante diz em relação ao conhecimento do que ele devia ter dito, mas sim como uma realização no meio ambiente potencial. Por isso, o meio ambiente é definido paradigmaticamente: usar a língua significa fazer escolhas no meio ambiente de outras escolhas. Eu então avançaria ao dizer que, quando nós investigamos a natureza do sistema lingüístico ao observar como estas escolhas que o falante faz estão inter-relacionadas a cada outra no sistema, nós descobrimos que esta estrutura interna é por sua vez

determinada pelas funções para as quais a língua é usada [...] (HALLIDAY, 1978, p 52, tradução nossa)⁹.

Conforme afirmam Halliday e Hasan (1989, p.15), os seres humanos constroem seus textos, comunicam entre si, realizam, enfim, inúmeras coisas com a língua, em diferentes contextos, para atender aos mais variados propósitos. Disso decorre que a língua serve às diferentes funções. Vale ressaltar que, segundo os autores, o termo função não pode ser compreendido apenas em seu sentido de uso, mas deve ser compreendido como uma propriedade fundamental da própria língua, ou seja, “a língua é como é por causa do que ela tem para fazer” (HALLIDAY, 1978, p. 19). Assim, Halliday (1973, p. 22) sustenta que o caráter da língua é moldado e determinado de acordo com o uso que dela fazemos.

Ainda nesse sentido, Halliday (1978, p. 4-5) argumenta que a língua, por servir à vida das pessoas, deve ser estudada e interpretada conforme o seu lugar no processo social. Segundo essa perspectiva, língua, sujeito e contexto são elementos indissociáveis.

O produto dessa interação (os textos, os discursos), deve ser estudado, interpretado e analisado seguindo uma orientação de base gramatical. É o que afirmam Neves (2006), Possenti (2001) e Halliday (1994).

Neves (2006, p. 11) discute, nas análises de textos em uma situação de uso, que a gramática exerce o papel constitutivo na ativação dos processos inter-relacionados de organização sintática, construção semântica e nos efeitos pragmáticos em um texto. Em Possenti (2001, p. 38-39) há a posição de que em uma abordagem discursiva os componentes sintáticos e semânticos se relacionam a partir de uma teoria linguística.

Halliday (1994, p. 16) admite a impossibilidade de se abordar os textos, os discursos, sem uma gramática que oriente seus estudos e, desse modo, afirma: “Uma análise discursiva que não seja baseada na gramática não é, de modo nenhum, uma análise, mas simplesmente uma rápida sucessão de comentários sobre um texto”.

De acordo com Halliday (1994 p. 12-24) a Gramática Funcional não é arbitrária, visto que nela há uma relação natural entre palavra e significado. Isso vale dizer que essa

⁹ Tradução nossa do texto de Halliday (1978, p. 52): “[...] that ordinary everyday language transmits the essential patterns of the culture: systems of knowledge, value systems, the social structure and much else besides. How do we try to understand language in use? By looking at what the speaker says against the background of what he might have said but did not, as na actual in the *environment* of a potential. Hence the environment is defined paradigmatically: using language means making choices in the environment of other choices. I would then take the next step of saying that, when we investigate the nature of the linguistic system by looking at how these choices that the speaker makes are interrelated to each other in the system, we find that internal structure is in its turn determined by the functions for which language is used [...].”

gramática é organizada para responder, entender, explicar as manifestações que envolvam a língua em situações de uso.

Todas as línguas, estudadas, sob esse ponto de vista, são estruturadas em torno de três funções mais gerais que se inter-relacionam e dão condições ao falante para organizar seus textos e seus discursos. Isso o falante faz, porque ele pode realizar opções de acordo com a gramática da língua, posta em funcionamento em distintos contextos sociais, distintos meios-ambientes físicos e materiais.

Assim, a língua serve para interpretar, segundo Halliday (1973, p. 21), o todo da experiência humana, os fenômenos do mundo interno e externo, os processos da consciência dos seres humanos, dentre outros. Devido às metafunções (Ideacional, Interpessoal e Textual), os textos, os discursos, podem ser compreendidos como tais, as pessoas podem estabelecer relações e os significados são negociados.

Neves (2007)¹⁰, fez um estudo das metafunções, fazendo uma inter-relação dos papéis e funções entre a língua e o falante. Transcreve-se, no quadro a seguir, o resumo desse estudo:

FUNÇÕES DA LINGUAGEM		
<p>1. Ideacional ou Reflexiva</p> <p>Função: representar o conteúdo da mensagem</p> <p>Falante: observador</p> <p>Linguagem: sobre algum assunto (ligada com essa função)</p>	<p>2. Interpessoal ou ativa</p> <p>Função: representar a interação social</p> <p>Falante: intruso (um entra no universo do outro)</p> <p>Linguagem: como ação</p>	<p>Textual ou instrumental</p> <p>Função: representar a relação da linguagem com o contexto verbal e não-verbal.</p> <p>Falante: criador do texto</p> <p>Linguagem: como instrumento</p> <p>TEXTO: produto das três funções</p>

QUADRO 2: Esquema funções da linguagem
Fonte: Baseado em Neves (2007).

Observam-se, no quadro 2, os diferentes papéis do falante de acordo com as diferentes funções. Também os diferentes papéis da linguagem relacionados às diferentes funções, porém todos os níveis inter-relacionados na produção do texto.

¹⁰ Trecho anotado no dia 30 de maio de 2007, da aula ministrada por Neves, professora da Disciplina: Texto e gramática – os processos básicos de organização do enunciado. Esta Disciplina faz parte da grade curricular do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Nas seções seguintes, será comentada cada uma das metafunções, com o foco mais ajustado para a metafunção ideacional e interpessoal. Isso porque, a primeira função fornece a base para verificar, no *corpus* desta pesquisa, a forma como os atores sociais da educação foram representados pelos produtores dos textos e a segunda função permite verificar como as interações são estabelecidas de acordo com as distribuições de papéis.

De acordo com Fairclough (2001a, p. 55) essas duas dimensões, muito mais que proporcionar a compreensão dos significados, nos textos e nos discursos, dizem respeito às relações e as identidades sociais, estabelecidas nos processos de produção dessas atividades semióticas.

2.2.1 A metafunção ideacional: a transitividade e seus elementos

De acordo com Halliday (1978, p 21-22)¹¹, a metafunção ideacional permite ao falante representar e interpretar as suas experiências, o conteúdo das informações e o seu mundo interno e externo, organizadas e articuladas pelo conteúdo lógico.

Gramaticalmente, a metafunção ideacional é realizada, nos textos, por meio da transitividade, ou seja, essa representação do conteúdo interno e externo do falante é feita por meio de orações compostas de três componentes, que são: os processos em si (realizados gramaticalmente por grupos verbais), os participantes dos processos (por grupos nominais) e as circunstâncias associadas a esses processos (realizado por grupos adverbiais ou frases preposicionais), (HALLIDAY, 1994, p. 107-109).

Esses processos, na Gramática Sistêmico-Funcional, são assim denominados: processos materiais, processos mentais e processos relacionais. Entre os processos materiais e mentais há os processos comportamentais que expressam as manifestações das atividades interiores dos falantes, bem como seus estados fisiológicos e conscientes. Entre os processos mentais e relacionais há os processos verbais que expressam o dizer e o fazer dos falantes. Por fim, entre os processos relacionais e materiais há o processo existencial que categoriza os fenômenos em ser, estar, existir e acontecer. Nos próximos segmentos, descrever-se-ão os

¹¹ Halliday (1978, p. 20-22) subdivide a metafunção ideacional em duas: a metafunção experiencial e a lógica. A primeira diz respeito aos processos, participante e circunstâncias (HALLIDAY, 1978, p. 45) e o segundo expressa as relações lógicas entre um processo e outro por meio de construções sintático-semânticas. Nesta pesquisa não será feita tal distinção.

principais processos, seus participantes e circunstâncias, iniciando com os processos materiais.

2.2.1.1 Os processos materiais: o feito e seus participantes do mundo exterior

Os processos materiais, de acordo com Halliday (1994, p. 109) são aqueles que se referem ao fazer e essas ações são realizadas pelo ‘Ator’. O ator, segundo Halliday (1994, p. 32), é o participante ativo nesses processos, aquele que é retratado como alguém que realiza o feito. É conhecido, também, na gramática normativa, como o sujeito lógico. Além do ‘Ator’, poderá haver nas cláusulas outros participantes denominado ‘Meta’, ‘Escopo’, ‘Recebedor’ e ‘Cliente’¹².

O participante ‘Meta’, de acordo com Halliday (1994, p. 109, 144) e Eggins (1996, p. 230-231) é aquele a quem algo é dirigido e equivale, no termo da gramática normativa, ao objeto direto. Para reconhecer esse participante em uma cláusula, utilizam-se, segundo os autores, as seguintes fórmulas: “o que x fez” e “o que x fez para y. Na primeira fórmula há, na cláusula, somente um participante e, nesse caso, os processos desse tipo são denominados “médio” ou intransitivo”. Na segunda fórmula, por haver dois ou mais participantes, os processos são denominados “efetivo ou transitivo”, Ex.:

(1)

A duplicata	venceu	ontem
Part. Ator	Processo Material	Circunstância

(2)

O governo	venceu	a greve
Part. Ator	Processo Material	Part. Meta

(3)

A greve	foi vencida	(pelo governo)
Part. Meta	Processo Material	Part. Ator

¹² Os dois últimos rótulos (‘Recebedor e Cliente’) aparecem em Halliday & Matthiessen (2004) como uma divisão distinta do rótulo ‘Beneficiário’ apontado em Halliday (1994, p. 144). Optou-se utilizar essa forma apenas nesse item, pois a edição utilizada nesta pesquisa é a de 1994.

Como se observa, em (1) tem-se o processo do tipo ‘médio’ ou intransitivo, pois há somente um participante, o ‘Ator’. Em (2) e (3) os processos são do tipo efetivo ou transitivo, por haver dois participantes (‘Ator e Meta’).

As cláusulas, nos processos efetivos ou transitivos, são denominadas ativas ou passivas. Segundo afirma Eggins (1994, p. 231) as fórmulas para a cláusula passiva são do tipo “o que aconteceu com y” ou pela pergunta “por quem”? Nas construções ativas o participante “Ator” é sujeito lógico da cláusula, como em (1) e (2), porém nas construções passivas, o papel do sujeito recai sobre a ‘Meta’ e o ‘Ator’ pode ser omitido (EGGINS, 1994, p. 231). A verificação da distribuição dos papéis, nas cláusulas, é de especial importância para o analista, pois o destaque sobre o ‘Ator’ ou sobre a ‘Meta’, ou a omissão desses, pode revelar posicionamentos ideológicos.

Como já foi mencionado, nesta pesquisa, além dos participantes ‘Ator’, ‘Meta’, nos processos materiais, poderá haver, ainda, outros participantes, denominados, ‘Escopo’ ‘Recebedor’, e ‘Cliente’.

O ‘Escopo’, de acordo com Halliday (1994, p. 146), é uma entidade que não necessita do processo para existir, ou seja, é uma entidade independente e indica o campo de ação sobre o qual ocorre o processo. No exemplo, abaixo, nota-se que o ‘Escopo’ violino não depende da ação do ‘Ator’ para existir.

(4)

Pedro	tocou	violino
Participante	Processo	Participante
Ator	Material	Escopo

Ressalta-se, também, que o ‘Escopo’, além de ser uma entidade, (exemplo 4), pode ser representado por nomes que acompanham verbos de carga semântica enfraquecida ou vazia¹³, como os verbos fazer, dar e tomar nos exemplos a seguir:

¹³ Para um estudo mais aprofundado ver Neves (2006, p. 35-64). Nessa obra, a autora analisa diversas situações em que aparecem as construções com os verbos-suporte.

(5)

Os atletas	fizeram	treinamento	ontem
Participante Ator	Processo Material	Participante Escopo	Circunstância

(6)

O professor	deu	um abraço
Participante Ator	Processo Material	Participante Escopo

(7)

A secretária	tomou	nota
Participante Ator	Processo Material	Participante Escopo

Substituindo as expressões: ‘fizeram treinamento’ por treinaram, ‘deu um abraço’ por abraçou e ‘tomou nota’ por anotou, observa-se que o sentido reside no próprio escopo e não no verbo. De acordo com Neves (2006, p. 64) as construções com verbos-suporte e não com verbos plenos, além de se constituir como fontes de escolhas funcionais e semânticas, revela a busca de sentidos particulares. Infere-se, por esse motivo, que o analista precisa prestar atenção nesses tipos de construções, pois elas podem revelar sentidos ideológicos.

Com referência ao ‘Recebedor’ e ao ‘Cliente’ Halliday (1994, p. 144) afirma que esses participantes se referem ao objeto indireto, na terminologia lógica. Ambos ocorrem em processos materiais e verbais e raramente em processos relacionais. Na cláusula, o ‘Recebedor’ é aquele para quem as coisas são dadas e o ‘Cliente’ é aquele para quem algo é feito, criado, ou transformado.

(8)

Maria	deu	lhe	um presente
Participante: Ator	Processo: Material	Participante Recebedor	Participante Meta

(9)

A bibliotecária	lhe	aplicou	uma multa
Participante: Ator	Participante: Cliente	Processo: Material	Participante: Meta

Tanto em (8) como em (9) o ‘Recebedor’ e o ‘Cliente’ são beneficiários dos processos ali representados, sendo que o ‘Recebedor’ é a entidade que realiza a posse do bem e o ‘Cliente’ é a entidade para quem a coisa, ou objeto é feito. No próximo item discutir-se-ão a respeito dos processos mentais.

2.2.1.2 Processos mentais: as realizações no mundo interior e seus participantes

A representação do mundo interior é realizada, na transitividade, pelos processos mentais. De acordo com Halliday (1994, p. 107-118), esses processos se referem às ações que ocorrem na consciência das pessoas e expressam o sentir, o pensar e o ver. Esses três fenômenos são expressos em três categorias gerais: a ‘Percepção’ que se refere à observação de fenômenos como ver, ouvir; a ‘Afeição’, categoria que envolve a manifestação de sentimentos como gostar, temer; e a ‘Cognição’, categoria que revela os atos do pensamento, a compreensão e o entendimento.

Os participantes dos processos mentais são o ‘Experienciador’ e o ‘Fenômeno’. De acordo com Eggins (1996, p. 242), o Experienciador, por razões óbvias, deve ser um participante humano consciente, que sente, pensa e percebe. É o participante ativo. Participantes não humanos podem figurar nos processos mentais somente no modo antropomórfico. O outro participante, o ‘Fenômeno’, é o que representa o sentido, o percebido e o pensado pelo experienciador. É o participante não ativo.

O ‘Fenômeno’, segundo afirma Eggins (1996, p. 243-244), pode ser classificado de duas formas: ‘Fenômeno’ como ato e ‘Fenômeno’ como fato. O ‘Fenômeno’ como ato ocorre diante de verbos que expressam percepção como *ouvir*, *ver*, *observar*, dentre outros e o ato em si é realizado por uma cláusula não finita com função de nome. O ‘Fenômeno’ como fato é realizado por meio de uma cláusula encaixada introduzida por um *que*.

(10)

As crianças	viram	o trem partir.
Sensor	Pr. Mental	Fenômeno: ato

(11)

As crianças	viram	que foi impossível o trem partir.
Sensor	Pr. Mental	Fenômeno: fato

Nos exemplos (10) e (11), os significados não podem ser considerados como idênticos, pois a diferença na escolha dos processos e participantes pode revelar a intencionalidade do autor ao colocar em evidência um ou outro participante, e, dessa forma, produzir efeitos de sentido diferenciados, a despeito da aparente congruência entre as cláusulas (10) e (11). Em (10), a evidência recai sobre o ‘Sensor’ e em (11) a evidência recai sobre o fato.

2.2.1.3 Os processos relacionais: os rótulos e seus participantes

Nesses processos os significados se referem, de acordo com Eggins (1994, p. 254), ao estado de ser das coisas e possuem uma função classificatória. Nos processos relacionais há uma relação entre duas entidades no discurso e, por essa razão eles se distinguem dos processos existenciais.

De acordo com Halliday (1994, p. 119) os processos relacionais são de três tipos, a saber: os processos intensivos, os processos circunstanciais e os processos possessivos. A categoria intensiva significa que ‘x é ou está a’; na categoria circunstancial¹⁴ ‘x é ou está em a’ e na possessiva ‘x tem a’. Cada uma dessas categorias se subdivide em dois modos: o modo ‘Atributivo’ e o modo ‘Identificativo. Nesta seção descrever-se-á cada um desses processos de acordo com seus respectivos modos, conforme segue:

2.2.1.3.1 *Processo relacional intensivo atributivo*

Os processos intensivos atributivos remetem à idéia de que ‘x é membro da classe de a’ (HALLIDAY, 1994, p. 120) em que uma entidade possui alguma qualidade atribuída a

¹⁴ Em Halliday (1994, p. 119) há a indicação de que pode haver outras preposições além de ‘em’, mencionada neste texto.

ela. A entidade é o ‘Carregador’ e a qualidade é o ‘Atributo’. Nos processos intensivos atributivos, o ‘Atributo’ realiza-se, gramaticalmente, por meio de um adjetivo ou substantivo comum, normalmente antecedido por um determinante indefinido, ex:

(12)

Manoel	é	um mecânico.
Participante:Portador	Pr. Intensivo	Participante:Atributo

Nota-se, em (12), que Manoel é um membro da classe dos mecânicos incluído de modo não especificado, pois, como ele, há, na categoria ‘mecânico’, outros profissionais que dão manutenção e consertam carros, ou outros tipos de máquinas.

Eggins (1994, p. 257) ressalta que, muito embora o verbo ‘ser’ seja o mais utilizado nos processos intensivos atributivos, há possibilidade de outros verbos figurarem nesses processos, tais como: *tornar-se*, *manter-se*, *soar*, dentre outros.

2.2.1.3.2 Processos relacionais intensivos identificativos

Os processos intensivos identificativos definem o alvo, determinando-lhe uma identidade. De acordo com Halliday (1994, p. 122), há as seguintes fórmulas nesses processos: “x é identificado por a”, em que “a” serve para definir a identidade de “x”. Nesses casos o elemento ‘x’ é o participante denominado ‘Identificado’ e o elemento ‘a’ é o participante denominado ‘Identificador’, ex.:

(13)

Manoel	é	o melhor mecânico.
Part. Identificado	Pr. Intensivo	Part. Identificador

(14)

O melhor mecânico	é	Manoel
Part. Identificador	Pr. Intensivo	Part. Identificado

Segundo Halliday (1994, p. 124), qualquer cláusula identificativa é formada por duas metades que se referem à mesma coisa, porém com sentido diferente relacionado à forma e função. Por esse motivo, a cláusula pode ser construída na voz ativa ou na passiva. Na voz ativa, conforme aponta Eggins (1994, p. 260), o sujeito será sempre o participante ‘identificado’, e na voz passiva o sujeito será sempre o participante ‘identificador’.

Para reconhecer as vozes das cláusulas, a autora (1994, p. 126) afirma que é preciso, dentre outros passos, substituir o verbo *ser* por um outro verbo sinônimo. Exemplificando isso se tem: em (13) “Manoel é o melhor mecânico”, o verbo *ser* pode ser substituído pelo verbo *representar*. A cláusula (13a), na voz ativa, e a (14a), na voz passiva, ficam assim, respectivamente:

(13a)

Manoel	representa	o melhor mecânico.
Part. Identificado Sujeito	Processo Intensivo	Part. Identificador

(14a)

O melhor mecânico	é representado	por Manoel
Part. Identificador Sujeito	Processo Intensivo	Part. Identificado

Nota-se, que embora em (13a) e (14a) o ‘Identificado e o Identificador’ possam aparecer, igualmente, em qualquer ordem, a escolha de uma forma e não de outra instancia sentidos diferentes: em (13a) o ‘Identificado’ Manoel exerce a função sintática de sujeito da cláusula, sendo o alvo da definição, colocado em primeiro plano. Já em (14a) o sujeito é o ‘Identificador’, que é aquele participante responsável por conceder a classificação, a qualificação ou a definição a Manoel.

Muito embora os processos intensivos atributivos e identificativos tenham a função de atribuir algo a um elemento da cláusula, ambos se distinguem, de acordo com Eggins (1994, p. 258), tanto do ponto de vista semântico quanto gramatical.

Os principais contrastes semânticos entre os dois modos são: o sentido de qualificação ou classificação indefinida para o ‘Portador’, nos processos intensivos atributivos, e o sentido de identidade definida para o ‘Identificador’, nos processos intensivos identificativos.

Segundo aponta Halliday (1994, p. 120-123), as diferenças do ponto de vista gramatical das cláusulas entre os dois modos (atributivo e identificativo) se referem ao uso do grupo nominal, aos verbos utilizados e ao critério da reversibilidade ou não reversibilidade das cláusulas.

Conforme o autor (p. 120), o grupo nominal, no modo identificativo, possui um substantivo comum principal e um outro específico realizado por um determinante definido. Os adjetivos são utilizados somente no modo superlativo. Os verbos, no modo identificativo, são do tipo que estabelecem uma relação de igualdade.

Já no modo atributivo, o 'Atributo' é realizado com o uso de um adjetivo ou um substantivo comum, ambos, geralmente, possuem sentido genérico pelo uso do artigo indefinido. Os verbos, no modo atributivo, são do tipo que faz atribuição relacionada à *permanência*, ao *início*, à *aparência*, ao *senso-percepção*, dentre outros, e a cláusula não é reversível.

Além disso, aponte-se que os processos intensivos identificativos caracterizam o tipo de identificação de acordo com uma série de significados que, segundo Halliday (1994, p. 123), expressam: igualdade, realização de papéis, nomeação, definição, simbolização, dentre outras.

2.2.1.4 Processos relacionais circunstanciais

Os processos circunstanciais, conforme discute Halliday (1994, p. 130), estabelecem, entre dois termos, relações que expressam tempo, lugar, modo, causa, acompanhamento, papel, matéria ou ângulo. Esses processos ocorrem (além dos relacionais), em todos os outros (Materiais, Mentais e os subtipos de ambos), e, de modo similar aos Processos Intensivos Atributivos, também aparecem no modo Atributivo e Identificativo.

No modo Atributivo, segundo descreve Halliday (1994, p. 130-131), a Circunstância recebe um atributo de alguma entidade. No Processo Circunstancial Atributivo há duas maneiras de se estabelecerem relações circunstanciais: na primeira forma a Circunstância aparece no Atributo e na segunda, a Circunstância ocorre no Processo. Ressalta-se, ainda, que no primeiro caso o Atributo se realiza por meio de uma frase preposicional e no segundo, a Circunstância se realiza pela preposição. Quando a

Circunstância ocorre no Processo, o Atributo se realiza por meio de um grupo nominal, e os verbos utilizados expressam uma relação circunstancial do tipo ‘ser/estar + modo’, ‘ser/estar + extensão de tempo’, ‘ser/estar + medida de peso’, ‘ser/estar + medida de preço’, dentre outros. Ex.:

(15)

Vanda	está	com o marido dela em Salvador .
Part. Carregador	Processo Intensivo	Atributo Circunstancial: companhia, lugar.

(16)

A festa	concerne	às bodas.
Part. Carregador	Processo Circunstancial	Atributo

No modo ‘Identificativo’, o processo Circunstancial estabelece relação entre duas entidades em que uma se refere à outra conferindo-lhe sentido de tempo, lugar ou modo. À semelhança do processo Circunstancial no modo Atributivo, esse processo também ocorre nos participantes e nos processos. Os participantes são o ‘Identificador’ e o ‘Identificado’, e o Processo é do tipo ‘Intensivo’. De acordo com Eggins (1994, p. 163), quando significado circunstancial ocorre nos participantes, o ‘Identificador’ e o ‘Identificado’ exprimem o sentido de tempo, lugar, dentre outros. Nesse sentido tem-se a ‘Circunstância’ como Participante, e o verbo é do tipo ‘Intensivo’. Ex.:

(17)

Amanhã	será	o último dia da festa
Part. Identificado Circunstância:tempo	Processo Intensivo	Part. Identificador Circunstância: tempo

Na Circunstância como ‘Processo’, conforme relata Halliday (1994, p. 131), a relação de tempo, lugar, modo, dentre outros, é estabelecida no ‘Processo’ e não nos ‘Participantes. Ex.:

(18)

A Festa do Milho	durou	duas semanas
Part. Identificado	Processo Circunstancial	Part. Identificador

2.2.1.5 Processos relacionais possessivos

Nos processos relacionais possessivos, há, entre os termos, uma relação de posse, de propriedade, e os participantes desse processo são denominados ‘Possuidor’ e ‘Possuído’. Esses processos ocorrem igualmente no modo ‘Atributivo’ e no modo ‘Identificativo’.

No modo ‘Atributivo’ o participante ‘Possuidor’ ocorre no ‘Atributo’ e, o participante ‘Possuído’, no ‘Carregador’. De acordo com Halliday (1994, p. 133), nos processos relacionais possessivos não há distinção entre os modos ‘Atributivos e Identificativos’, exceto que no modo ‘Atributivo’ as cláusulas não são reversíveis como no modo ‘Identificativo’. Ex.:

(19)

O cachorrinho	é	de Marisa.
Part. Carregador	Processo Intensivo	Atributo Part. Possuidor

(20)

Marisa	tem	um cachorrinho
Carregador: Possuidor	Pr. Possessivo	Atributo: Possuído

(21)

O cachorrinho	pertence	a Marisa
Carregador: Possuído	Pr. Possessivo	Atributo: Possuidor

De acordo com o autor, no exemplo (19) “O cachorrinho” é identificado como sendo um membro da classe das posses de Marisa, sendo identificado como propriedade dela. Por isso carrega o significado ‘Identificativo’. O processo, em (19) é intensivo, mas também o relacionamento de posse pode ocorrer no ‘Processo’, denominado ‘Possessivo’. Nesse caso, o que se observa, por exemplo, em (20), é que Marisa é designada como proprietária pelo atributo ‘um cachorrinho’, em (21) o ‘Carregador’ “O cachorrinho” é designado como posse do ‘Atributo’ Marisa.

No modo ‘Identificativo’, de acordo com Halliday (1994, p. 133), a relação de posse é estabelecida entre duas entidades e pode ser organizada de duas formas: na primeira, a relação de posse é estabelecida como uma característica dos participantes, e na segunda, como uma característica do processo.

A noção de posse na relação estabelecida como uma característica dos participantes indica que um deles é definido, ou identificado como propriedade do possuidor, e o outro é definido ou identificado como a coisa possuída. Ex.:

(22)

O cachorrinho	é	de Marisa
Part. Identificado Possuído	Pr. Intensivo	Identificador Possuidor

(23)

De Mariza	é	o cachorrinho
Part. Identificado Possuidor	Pr. Intensivo	Identificador Possuído

A posse também pode ser encapsulada no processo por outro verbo que traga o significado de posse, no sentido de relações abstratas de *conter*, *encerrar*, *envolver*, dentre outros. Além disso, conforme aponta Halliday (1994, p. 134), alguns verbos que encerram

características semânticas de posse também podem ser utilizados no processo possessivo¹⁵ como, por exemplo: *merecer, receber*. Ex.:

(24)

Marisa	tem	o cachorrinho
Part. Identificado Possuidor	Pr. Possessivo	Identificador Possuído

(25)

O cachorrinho	é posse	de Marisa
Part. Identificado Possuído	Pr. Possessivo	Identificador Possuidor

Encerra-se, nesta seção, a descrição dos elementos da transitividade (processos e participantes) da metafunção ideacional. A seguir, expor-se-á a função interpessoal.

2.2.2 A metafunção interpessoal: a reciprocidade dos relacionamentos

A língua também serve para estabelecer relações sociais, bem como para mantê-las. Essas relações também expressam o papel dos interagentes em eventos comunicativos, demarcando seus lugares na interação. Dessa forma, os sujeitos podem expressar injunções, declarações, asserções e interrogações em eventos comunicativos. Essa manifestação da língua é representada pela função interpessoal, e se realiza pelo sistema gramatical, conforme discute Halliday (1994, p. 68) denominado ‘Modo’¹⁶.

Halliday (1994, p. 68-69), afirma que os pedidos, as injunções, as declarações e as ofertas constituem as quatro funções primárias do discurso, que são organizadas em torno de

¹⁵ De acordo com Halliday (1994, p. 134) os verbos com sentido de *vir a ter, vir a possuir*, também aparecem nos processos materiais.

¹⁶ Em inglês a palavra é grafada em caixa alta maiúscula (*MOOD*) para distinguir de outra palavra *mood* grafada em minúscula. A primeira se relaciona ao Modo e se relaciona ao nível da oração, a qual exprime a natureza do que é trocado nas interações (bens e serviços ou informações) a segunda se refere ao modo verbal, cuja estrutura é responsável pela organização e construção do argumento. Não se utilizará nesta pesquisa o modo de grafia inglesa.

dois tipos de papéis principais em um evento comunicativo, a saber: o papel de pedir e o papel de dar informações. A cláusula, em um evento comunicativo, além de repousar sob esses dois papéis principais, envolve o falante, o ouvinte e o público.

Vale ressaltar que, de acordo com Halliday (1994, p. 68), o falante é tanto aquele que fala quanto aquele que escreve. O ato de pedir e dar informação é um evento interativo, pois, de acordo com o autor, o ato de dar implica receber e o ato de pedir implica dar uma resposta. No quadro seguinte, o autor assim sintetiza:

	Funções primárias	Respostas esperadas	Alternativa discricionária
Oferecer bens serviços	Oferecimento	Aceitar	Rejeição
Pedir	Ordem	Cumprir	Recusa
Oferecer Informações	Declarações	Concordar	Contradição
Pedir	Interrogações	Responder	Negação

Quadro 3: Funções do discurso e respostas
Fonte: Halliday (1994, p. 69)¹⁷.

Em uma cláusula como troca, os valores negociados dizem respeito aos bens e serviços e às informações, que podem ser verbais e não-verbais. As respostas do ouvinte, no que tange aos bens e serviços, ofertados ou que lhe são requeridos, são limitadas, até mesmo quando ele não responde diretamente ao que está sendo pedido (HALLIDAY, 1994, p. 70). A resposta indireta é apenas um modo temporário de evitar o tipo de resposta que a pessoa tem que dar (aceitar/rejeitar, cumprir/recusar). Assim, nas cláusulas como troca de informações ou como troca de bens e serviços, espera-se sempre uma resposta do outro.

A cláusula, como troca de informações em forma de declaração e pergunta é uma “Proposição”. Isso porque, conforme sustenta Halliday (1994, p. 70), esse tipo de cláusula permite discussão em termos de negação, aceitação, dúvida, aceitação com reservas, dentre outros. Isso já não ocorre na cláusula como troca de bens e serviços, que é considerada uma “Proposta”.

Gramaticalmente, a função interpessoal realiza-se por meio do sistema de ‘Modo’ (HALLIDAY, 1994, p. 68). O ‘Modo’ é uma estrutura composta por dois elementos: o

¹⁷ Tradução nossa.

‘Sujeito e o Finito’. O ‘Sujeito’ é representado por um grupo nominal e o ‘Finito’, por um grupo verbal. É nesse sistema que se estabelecem as relações entre os participantes.

O elemento ‘Finito’, conforme discute Halliday (1994, p. 75), tem a função de conduzir a proposição para os níveis inferiores, permitindo que seus elementos possam ser questionados em torno dela mesma. Isso é possível porque no elemento ‘Finito’ as arguições são estabelecidas dentro de um referencial de tempo no aqui e no agora.

Segundo discute o autor, a proposição é apresentada em seu contexto no evento discursivo, podendo ser, gramaticalmente: o “Tempo Primário” e “Modalidade”. O primeiro se refere ao tempo do falante e se expressa por meio dos tempos passado, presente e futuro; o segundo, se refere ao julgamento que o falante faz, envolvendo probabilidade, obrigação ao que está sendo dito. Há, ainda, a “Polaridade”, que é o modo de o falante se expressar de forma positiva ou negativa. Ao conjunto formado pelo “Tempo Primário”, pela “Modalidade” e pela “Polaridade”, Halliday (1994, p. 75) denominou “Finitude”.

O elemento ‘Sujeito’, conforme discute Halliday (1994, p. 76) é aquele que, em uma cláusula como ‘Proposição’, é responsável por afirmá-la ou negá-la, enfim, validá-la. Na cláusula como ‘Proposta’, o ‘Sujeito’ exerce a função de especificar quem realiza a oferta ou o comando.

Além dos elementos ‘Sujeito e Finito’, em uma cláusula como troca há a estrutura denominada ‘Resíduo’. Essa estrutura é composta por três tipos de elementos funcionais e, conforme indica Halliday (1994, p. 78), esses elementos são o ‘Predicador’, o ‘Complemento’ e o ‘Adjunto’.

Nessa estrutura, de acordo com o autor, o ‘Predicador’ aparece apenas uma vez no ‘Resíduo’ e é realizado por um grupo verbal que não se enquadra no elemento ‘Finito’, ou seja, por um grupo verbal que não seja temporal e não seja modal. Halliday (1994, p. 79) apresenta quatro funções para o ‘Predicador’: a primeira função é indicar um outro tempo de referência em relação ao tempo que está sendo utilizado no momento do discurso, ou seja, indicar um tempo secundário (passado, presente ou futuro), em relação ao tempo primário; a segunda função indica os vários aspectos e fases dos processos; a terceira função indica a voz ativa ou passiva e, por fim, a função do ‘Predicador’ consiste na especificação do processo (ação, evento, processo mental, relação, dentre outros), o qual é predicado a respeito do ‘Sujeito’.

O ‘Complemento’ pode aparecer uma ou duas vezes no ‘Resíduo’ e tem, segundo Halliday (1994, p.80), a possibilidade de se tornar o sujeito na voz passiva, desde que esse ‘Complemento’ não seja um ‘Atributo’ no processo relacional, pois nesse caso, não se admite a reversibilidade da cláusula. Abaixo se tem um exemplo da estrutura do ‘Modo’ e do ‘Resíduo’.

(26)

José Antonio	ensinava sempre		matemática às crianças do bairro .
Sujeito	Finito	Predicador	Complemento
Modo			Resíduo

O ‘Adjunto’, aparece mais que uma vez e se realiza gramaticalmente por um grupo adverbial ou uma frase preposicional. O elemento ‘Adjunto’ oferece informação adicional na composição do argumento, porém essa informação não é absolutamente essencial.

De acordo com Halliday (1994, p. 81), há diferentes tipos de ‘Adjuntos’ que são utilizados de acordo com a metafunção e o lugar em que eles aparecem. No quadro que segue se apresenta o seguinte modelo.

Tipo de Adjunto	Metafunção	Localização e estrutura de modo
Circunstancial	Experiencial	No ‘Resíduo’
Modal	Interpessoal	No ‘Modo’
Conjuntivo (discursivo)	Textual	Não aparece na estrutura de modo

Quadro 4: Esquema dos diferentes tipos de ‘Adjuntos’ adaptado de Halliday (1994).
Fonte: Halliday (1994, p. 81).

O ‘Adjuntos Modais’ referente à metafunção interpessoal são, de acordo com Halliday (1994, p. 82), de dois tipos: ‘Adjuntos de Modo’ e ‘Adjunto de Comentário’. O primeiro tipo, os ‘Adjuntos de Modo’, ocorrem em uma cláusula mais próxima do elemento ‘Finito’ e estão estritamente associados ao ‘Sistema de modo verbal’ (sistema responsável por construir significados de polaridade, modalidade, temporalidade e modo).

Visto que o ‘Finito’ relaciona a proposição ao contexto discursivo, permitindo argumentar-se sobre algo, é pertinente observar, no *corpus* desta pesquisa, os ‘Adjuntos Modais’, pois esses expressam o julgamento do falante e revelam a sua postura no enunciado. Nesse sentido, esses elementos serão considerados nas análises do *corpus* adotado nesta pesquisa, de modo que, essas análises serão feitas à luz dos estudos do gênero reportagem.

O segundo tipo, os ‘Adjuntos de Comentário’, muito embora apresentem semelhanças com os ‘Adjuntos de Modo’, diferem desses, por não se restringirem apenas ao ‘Finito’ e ao ‘modo verbal’. Os ‘Adjuntos de Comentário’ se reportam à proposição como um todo. Segundo afirma Halliday (1994, p. 83) esses adjuntos fazem limite entre as unidades de informação e os grupos tonais. Por isso, de acordo com o autor, geralmente os ‘Adjuntos de Comentário’ são sinalizados com uma vírgula, sinal gráfico divisor dessas fronteiras, podendo aparecer no início como ‘Tema’, no meio (entre o ‘Tema e Rema, ‘Modo e Resíduo’) e no final, indicando uma reflexão. Abaixo são relacionados os seguintes exemplos baseados em Halliday (1994, p. 83)¹⁸:

(27)

Infelizmente,	o médico	não deixou	endereço.
Ad. Comentário	Sujeito	Finito	Complemento
Modo			RESÍDUO
Tema	Rema		

(28)

O médico,	infelizmente,	não deixou	endereço.
Sujeito	Adjunto de Comentário	Finito	Complemento
Tema	Rema		
Modo			Resíduo

(30)

O médico	não deixou	endereço,	infelizmente.
Sujeito	Finito	Complemento	Adjunto de Comentário
		Resíduo	
Modo			

¹⁸ A tradução das frases nos exemplos (27) ao (30) é nossa.

Vale ressaltar que os ‘Adjuntos Modais’ (‘Adjuntos de Modo e ‘Adjuntos de Comentário’) devem ser analisados como parte integrante do ‘Sistema de Modo’, pois ambos os tipos de adjuntos formam um contínuo de significados, a despeito de os ‘Adjuntos de Comentário’ não se referirem estritamente ao ‘Finito’ (HALLIDAY (1994, p. 83).

Conforme visto anteriormente nesta pesquisa, os ‘Adjuntos Modais’ se realizam gramaticalmente por um grupo adverbial ou por uma frase preposicional. Dessa forma, foi observado que nos ‘Adjuntos Modais’ do primeiro tipo, ou seja, nos ‘Adjuntos de Modo’, os significados expressos por esses elementos estão associados ao elemento ‘Finito’ e mais especificamente no sistema de ‘Modo verbal’ em cujo local são construídos os significados de polaridade, de modalidade, de temporalidade e de modo.

Sem desconsiderar os outros elementos que compõem os ‘Adjuntos Modais’ (Adjuntos de Modo e Adjuntos de Comentário), busca-se nesta pesquisa, ajustar o foco naqueles que constroem significados de modalidade, ou seja, nos elementos construídos no sistema de ‘Modo Verbal, pois se julga que a construção de um enunciado modalizado marca não somente a postura do falante, mas revela a sua imagem, seu comprometimento não somente com o que se diz, mas também na forma com que se diz.

Nesse sentido, recorre-se ao trabalho de Neves (2000, p. 244-256) no qual, a autora realiza, pelo arcabouço funcionalista, um estudo a respeito do funcionamento dos advérbios modalizadores em português. Esses advérbios, segundo a autora,

[...] compõem uma classe ampla de elementos adverbiais que têm como característica básica expressar alguma intervenção do falante na definição da validade e do valor de seu enunciado: modalizar quanto ao valor de verdade, modalizar quanto ao dever, restringir o domínio, definir a atitude e, até, avaliar a própria formulação linguística (NEVES, 2000, p. 244).

Conforme se observa na citação acima, para validar e conferir o valor ao seu enunciado, o falante recorre aos diversos elementos adverbiais, como meios para manifestar a sua atitude em termos de definição, restrição e avaliação.

Assim, devido às inúmeras possibilidades em que o falante pode marcar atitude avaliativa no enunciado focalizam-se os estudos na classe dos advérbios modalizadores que admitem várias subclasses, das quais se enumeram as principais: 1) Modalizadores epistêmicos (e suas subclassificações), 2) Modeladores delimitadores, 3) Modalizadores deônticos, 4) Modalizadores afetivos (e suas subclassificações) (NEVES, 2000, p. 245).

De acordo com Neves (2000, p. 245), os advérbios epistêmicos são denominados dessa forma por serem do tipo asseverativo, ou seja, indicam a validação de verdade do enunciado, a qual é feita mediante o saber que o falante possui sobre as coisas. Esse tipo de advérbio também marca a adesão do falante de forma afirmativa, negativa e relativa ao enunciado. Há, de acordo com a autora, três subclasseificações dos advérbios epistêmicos: os advérbios asseverativos afirmativos, os advérbios asseverativos negativos e os advérbios asseverativos relativos.

Os advérbios asseverativos afirmativos e negativos indicam que o conteúdo do que se é afirmado ou negado é uma proposição baseada nos fatos, na realidade objetiva e, por isso, incontestável. Os advérbios que reforçam o sentido asseverativo afirmativo e negativo são do tipo que apresenta o sentido de *evidência, irrefutabilidade, verdade dos fatos, naturalidade dos fatos, simples crença ou certeza do falante*.

Diferentemente dos epistêmicos, os ‘Advérbios delimitadores’ não se comprometem com a negação ou afirmação do enunciado. Conforme indica Neves (2000, p. 250), essa subclasse dos ‘Advérbios modalizadores’ “fixa condições de verdade”. O falante se utiliza dos ‘Advérbios delimitadores’ para demarcar os limites dentro dos quais um enunciado deve ser interpretado como factual ou não factual.

Ressalte-se, que a delimitação adverbial dos enunciados pode ocorrer, em primeiro lugar, de acordo com a perspectiva do falante e, em segundo lugar, a delimitação pode ser feita ao se associar a validade do enunciado de acordo com uma área do conhecimento. Conforme exemplos¹⁹ da autora tem-se respectivamente:

(31)

Pessoalmente	não vejo nenhuma vantagem para eles que eu assine.
Ad. Modal	

(32)

As mulheres são	biologicamente	iguais aos homens.
	Ad. Modal	

¹⁹ Os exemplos da autora citados nesta seção provêm do *corpus* retirado de uma base de dados de 70 milhões de ocorrências que estão armazenados no Centro de Estudos Lexicográficos da UNESP – *Campus* de Araraquara (NEVES 2000, p. 14).

Além desses dois tipos de delimitação, existe ainda a possibilidade, segundo aponta a autora, de se demarcarem os limites mediante a utilização de elementos que remetam à idéia de um todo genérico. Esse todo genérico pode se expresso em forma de uma generalização (*geral, geralmente*), pode ser expresso em forma de um não alcance de limite (*quase*) e também pode exprimir restrição, conforme os respectivos exemplos transcritos de Neves (2000, p. 251-252):

(33)

São,	Em geral	terras ricas em ferro, em cálcio ou em fósforo.
	Ad. Modal	

(34)

Celeste	quase	não agradece.
	Ad. Modal	

(35)

É a barra que vai preparar	fisicamente e tecnicamente	um bailarino.
	Ad. Modal	

A terceira subclasse dos advérbios modalizadores apresentada pela autora (p. 252), se refere aos ‘Modalizadores deônticos’. Esses subtipos da classe dos advérbios modalizadores possuem a propriedade de evidenciar ao falante o caráter de obrigatoriedade que deve ocorrer no enunciado. Em virtude disso, a autora afirma que os ‘Modalizadores deônticos’ tendem a ocorrer em um enunciado previamente modalizado, comumente, por auxiliares modais, conforme o exemplo transcrito de Neves (2000):

(36)

O pessoal da antiga Polícia Marítima	deverá obrigatoriamente	fazer cursos ²⁰ [...]
	Ad. Modal	

O quarto e último subtipo da classe dos ‘Advérbios modalizadores’ denomina-se ‘Modalizadores afetivos’. De acordo com Neves (2000, p. 253), esses modalizadores expressam as reações emotivas do falante em torno das afirmações ou negações nos enunciados. Os falantes exprimem os sentimentos que revelam surpresa, felicidade, curiosidade, dentre outros, e, em virtude disso, os advérbios são denominados ‘Modalizadores afetivos subjetivos’. Os advérbios utilizados para reportar a emoção ou o sentimento decorrente da interação entre falante e ouvinte são denominados intersubjetivos ou interpessoais. Abaixo, são mencionados, respectivamente, os exemplos dos advérbios ‘Modalizadores afetivos subjetivos’ e ‘Modalizadores intersubjetivos’, conforme (NEVES, 2000, p. 254).

(37)

Nós, aqui no Brasil,	felizmente,	só temos a visita de gafanhoto a cada dez ou quinze anos.
	Adj. Modal	

(38)

Honestamente	não sei o que faria.
Ad. Modal	

Embora haja muito a estudar sobre a modalização, visto ser assunto fecundo para diversos campos de estudo, afirma-se, por ora, que a utilização dos elementos modais, pelo falante, em seu enunciado, se configura como uma estratégia persuasiva em que o dito, o feito e o pensado, ao serem revestidos e apresentados pela modalidade, servem a diversas intenções e propósitos do falante no jogo interativo.

²⁰ O restante do exemplo citado é: “de adaptação à Guarda Civil” (NEVES, 2000, p. 252). Justifica-se a omissão do trecho por razões estéticas do trabalho.

Ao se buscar nesta pesquisa a forma como os atores sociais da Educação são representados, procura-se, também, demonstrar que essas representações revelam posições particulares do falante, o qual se inscreve no texto, mostrando sua imagem, marcando-a, demarcando-a, simulando-a, dissimulando-a, enfim, revelando sua postura. Por revelar a marca da inserção dos enunciadores no enunciado, os advérbios modalizadores são elementos que podem denunciar a imparcialidade deles e podem permitir ao analista questionar a angulação informativa das reportagens.

Encerram-se, nesta seção, sem a pretensão de esgotá-los, os estudos a respeito da metafunção interpessoal. A seguir, apresentam-se os estudos da metafunção textual.

2.2.3 A metafunção textual: a organização da mensagem

A função textual expressa relações com a própria língua. De acordo com Halliday (1973, p. 66), essa função capacita os seres humanos a criar textos e a distingui-los de orações aleatórias, pois ela permite organizar os significados ideacionais e interpessoais de forma coesa e coerente o que caracteriza o texto como uma mensagem. A significação do texto como mensagem pode ser expressa a partir de três formas, a saber: a seleção temática, a marcação prosódica e, por fim, a utilização de certas conjunções.

Conforme discute Halliday (1994, p. 37) a organização dos significados que confere a cláusula o estatuto de mensagem é realizado na ‘Estrutura Temática’ e dependendo de como os significados ideacionais e interpessoais são organizados nessa ‘Estrutura Temática’, pode-se alcançar, também, diferentes significações. Os componentes da ‘Estrutura Temática’ da ‘Metafunção Textual’ são o ‘Tema’ e o ‘Rema’.

De acordo com Halliday (1994, p. 37-38), o ‘Tema’ é o ponto de partida na organização da mensagem. É através dele que as demais informações serão desenvolvidas e, nesse aspecto, esse desenvolvimento das informações é realizado no ‘Rema’.

Segundo discute o autor, geralmente o ‘Tema’ é o elemento que, na posição da cláusula, vem primeiro, constituindo-se como ponto de apoio ao que se pretende informar e, ao mesmo tempo situa, para o leitor, o assunto informado. Esse modo de definição do ‘Tema’ é funcional, ou seja, só pode ser considerado dentro da ‘Estrutura’ ‘Tema-Rema’ que é realizada por meio de um grupo nominal, de um grupo adverbial ou de uma frase

preposicional. A mensagem é uma combinação entre o ‘Tema’ e o ‘Rema’, no nível da cláusula.

Outras características do ‘Tema’ são mencionadas em Eggins (1994, p. 275), onde a autora afirma que o ‘Tema’ é aquela parte do texto que contém uma informação conhecida, familiar ou aquela informação que já foi mencionada no texto ou em outras partes do contexto. Por isso, a autora trata o ‘Tema’ como a informação dada e o ‘Rema’ como sendo informação nova.

Vale ressaltar, que as terminologias ‘Tema-Rema’, ‘Dado e Novo’, ‘Tópico-Comentário’, são, no entender de Halliday (1994, p 38), termos que possuem estruturas diferentes no nível funcional. Conforme argumenta o autor, a despeito de essas terminologias serem utilizadas por alguns linguistas como sinônimas, elas são estruturas independentes.

Como exemplo disso, o autor (1994, p. 299 e 309) afirma que apesar de as estruturas ‘Tema-Rema’, ‘Dado e Novo’ serem semanticamente contíguas, no sentido de que o falante escolherá o ‘Tema’ dentro daquilo que é ‘Dado’ e ajustará o foco dentro daquilo que é ‘Novo’ (esses últimos fazem parte do ‘Rema’), tais estruturas não são iguais, pois elas se originam de orientações pragmáticas diferentes. Isso porque, a estrutura ‘Tema-Rema’ é orientada para o falante enquanto a estrutura ‘Dado-Novo’ é orientada para o ouvinte.

Em síntese, o autor (1994, p. 309) reitera que, a estrutura ‘Tema-Rema’ deve ser entendida como um sistema restrito à cláusula e a estrutura ‘Dado e Novo’ como elementos que dizem respeito ao fluxo da informação, muito embora esses últimos correspondam de modo não necessário, à cláusula.

No que concerne à terminologia ‘Tópico-Comentário’, Halliday (1994, p. 38) afirma que não a emprega em seu trabalho pelo fato de que a noção de ‘Tópico’ carrega diferentes conotações. O termo ‘Tópico’ é utilizado por Halliday para designar um tipo de ‘Tema’. Daí a necessidade da distinção terminológica.

Citam-se alguns exemplos segundo a terminologia ‘Tema-Rema’ proposta por Halliday, visto que no primeiro momento, as análises, nesta pesquisa, serão feitas baseadas nos estudos do ‘Tema-Rema, conforme se segue:

(39)²¹

A Prova Brasil, exame do Ministério da Educação	que avaliou o ensino em 5400 municípios do país [...]
TEMA	REMA

(40)

A divisão de tarefas	coloca nas mãos de empresas privadas de ensino o controle sobre a vida acadêmica das escolas.
TEMA	REMA

(41)

[...] em São Paulo,	25% dos municípios mantêm parceria com a iniciativa privada.
TEMA	REMA

Para a identificação do ‘Tema’ em uma cláusula é necessário observar a posição desse que, em geral, vem primeiro. Nos exemplos (39), (40) e (41), o tema é, respectivamente, ‘A Prova Brasil, exame do Ministério da Educação’ ‘A divisão de tarefas’ e ‘em São Paulo. Esses ‘Temas’ podem ainda ser classificados como não marcados²² conforme os exemplos (39) e (40) e marcado, como no exemplo (41).

Observa-se, nos exemplos citados acima, que a escolha temática sinaliza diferentes ênfases para o que vai ser dito no ‘Rema’. Por isso, é necessário analisar as reportagens do *corpus* desta pesquisa levando em conta a escolhas temáticas dos autores da reportagem. A identificação dessas escolhas, nas análises, problematizará o porquê os autores

²¹ Os exemplos (39), (40) e (41) foram retirados do *corpus* desta pesquisa (ANEXO AA).

²² O assunto ‘Tema marcado’ e ‘Tema não marcado’ tem sido um ponto de discussão, especialmente no que concerne às orações construídas com o sujeito elíptico. Embora essa discussão não se constitua como foco desta pesquisa, ressalta-se que, nas análises onde houver sujeito elíptico, será considerado como ‘Tema’ o processo e não o pronome pessoal (normalmente recuperado, pelo locutor, por inferência gramatical). Tal decisão está embasada no assentimento de que o falante ao efetuar escolhas dentro do ‘Sistema’ ele o faz com vista a atender aos seus diversos propósitos. Assim, a mensagem organizada com tal estratégia não deve ser desprezada pelo analista, pois os diversos modos de compor uma mensagem trazem diferentes significações, como mostrado nesta pesquisa, no item 2.2.3 a metafunção textual. Aponte-se ainda que, a construção com sujeito elíptico pode ocultar, revelar e dissimular posicionamentos ideológicos.

escolheram um e não outro ‘Tema’, pois se sabe que por trás das escolhas (inclusive as temáticas), subjaz diferentes intenções dos falantes²³.

As ênfases temáticas são realizáveis por meio diferentes escolhas do falante e são expressas nos textos pela escolha em marcar ou não marcar o ‘Tema’, pela escolha de diferentes tipos de ‘Tema’ e pela escolha em predicá-lo ou não. Tais escolhas se baseiam na escolha do ‘Modo’ das orações (HALLIDAY, 1994, p. 42). A seguir, discutem-se os temas marcados e não marcados.

2.2.3.1 Tema marcado e não marcado

De acordo com Eggins (1994, p. 296), os constituintes relacionados ao ‘Tema não marcado’ são aqueles que aparecem exercendo os papéis de ‘Sujeito’ em uma cláusula declarativa; ‘Finito’ em uma cláusula interrogativa; ‘Predicador’ em uma cláusula imperativa; e, nos elementos que introduzem pergunta, com a fórmula do tipo ‘Qu-’, em uma cláusula interrogativa. Ex.:

(42)

Minas Gerais	vem	se destacando	[...] em todos os níveis de ensino ²⁴ .
Sujeito	Finito	Predicador	Complemento
TEMA	REMA		

O ‘Tema marcado’ é aquele que não constitui o ‘Sujeito’ da oração. Segundo Eggins (1994, p. 296), o ‘Tema marcado’ aparece no ‘Resíduo’ e, por isso, gramaticalmente pode ser um ‘Adjunto Circunstancial’. Halliday (1994, p. 44) afirma que a forma mais comum de marcar um ‘Tema’ é feita com um grupo adverbial do tipo *hoje, rapidamente, um tanto distraidamente*. Ex.:

²³ A consideração da intenção do falante é uma noção trabalhada por Dik dentro do modelo da interação verbal. De acordo com Neves (2006, p. 33), nesse modelo, “a expressão linguística, em primeiro lugar, é função da intenção do falante, isto é, de um plano mental concernente à modificação particular que o falante quer provocar na informação pragmática do destinatário, o que vai determinar as escolhas para a formulação linguística”.

²⁴ Os exemplos 42 desta página e o 43, da página seguinte foram retirados *corpus*. Ver em ANEXO AM.

(43)

[...] em todos os níveis de ensino,	Minas Gerais	vem	se destacando
Complemento	Sujeito	Finito	Predicador
TEMA	REMA		

Como foi discutido nesta pesquisa, as escolhas temáticas podem revelar intenções ideológicas e não somente questões da ordem do estético ou estrutural do texto. Em virtude dessas considerações, as análises das representações dos atores sociais da educação (Sistema Escolar, professores e alunos) serão feitas no sentido de verificar como a referência a cada um deles foi tematicamente organizada. No próximo item serão discutidas as peculiaridades referentes ao ‘Tema’.

2.2.3.2 Tipos de ‘Tema’

Dependendo do modo como a mensagem é organizada dentro das outras duas metafunções (Ideacional e Interpessoal), há, de acordo com Halliday (1994, p. 50-62), diferentes tipos de ‘Tema’²⁵: ‘Tema Tópico’, ‘Tema Interpessoal’ e ‘Tema Textual’ . Especificar-se-á, cada um desses tipos de ‘Tema’ nas subseções seguintes:

2.2.3.2.1 Tema Tópico

O ‘Tema Tópico’ segundo aponta Eggins (1994, p. 276), aparece na posição inicial, e, na maioria das vezes, uma única vez na cláusula, onde podem ocorrer os papéis vinculados à ‘Transitividade’ como: ‘Ator’, ‘Comportante’, ‘Sensor’ e ‘Circunstâncias’, da metafunção ideacional. Ex.:

²⁵ A perspectiva de Halliday em considerar os diferentes ‘Tipos de Tema’ é criticada por alguns autores, dentre eles cita-se Gómez-Gonzalez (2000). Segundo a autora, essa distinção de Halliday não procede posto que ele considera as metafunções de modo interligado e, dessa forma, não poderia classificar os ‘Tipos de Tema’ separadamente. Porém, não se pode perder a noção do quesito ‘escolha’ que é feita “dentro de uma rede de relações’(NEVES, 1997); essa noção está presente no arcabouço hallidayano (HALLIDAY, 1978, p. 41; HALLIDAY, 1989, p. 4). Ao se refletir sobre as escolhas do falante é afirmar que ele quis uma coisa em detrimento de outra; é atentar para as suas intenções e necessidades. Portanto, os ‘Tipos de Tema’ se referem às escolhas do falante.

(44)

A escola	patrocina	cursos de especialização ²⁶ .
Ator	Processo Material	Meta
Tema Tópico	Rema	

(45)

Theilis	ouviu	de um funcionário que o alojamento estava lotado ²⁷ .
Sensor	Processo Mental	Meta
Tema Tópico	Rema	

(46)

Em março	o artigo da dona-de-casa	passou a circular	na internet ²⁸ .
Circunstância	Ator	Processo material/ Escopo	Circunstância.
Tema Tópico	Rema		

2.2.3.2.2 Tema Interpessoal

Outro tipo de tema definido por Halliday (1994, p. 53-54) é o ‘Tema Interpessoal’. Conforme aponta Eggins (1994, p. 278), esse tipo de tema pode ser realizado por meio da estrutura ‘Finito’ (em estruturas interrogativas do tipo ‘Qu’-) e pelos elementos que formam os ‘Adjuntos Modais’ (modo, polaridade, vocativo e comentário). Ex.:

(47)

Praticamente não	vimos	o professor o ano inteiro ²⁹ ...
Tema Interpessoal	Rema	

²⁶ Exemplo retirado do *corpus* reportagem (ANEXO AB).

²⁷ Exemplo retirado da reportagem (ANEXO AN).

²⁸ Exemplo retirado da reportagem (ANEXO AK).

²⁹ Exemplo da reportagem (ANEXO AW).

2.2.3.2.3 Tema Textual

O ‘Tema Textual’, conforme discute Eggins (1994, p. 281), é aquele que apresenta elementos que fazem o trabalho coesivo, no texto, relatando a cláusula ao seu contexto. Esses elementos principais são os ‘Adjuntos Continuativos’, ‘Adjuntos Conjuntivos’ as ‘Conjunções’ e os ‘Pronomes Relativos’.

Os ‘Adjuntos Continuativos’ são utilizados nos diálogos interativos em que o falante sinaliza a sua contribuição como resposta ao ouvinte, quer para continuar, quer para avançar o assunto. De acordo com a autora os principais ‘Adjuntos Continuativos’ são: *oh, bem, sim e não*, quando utilizados no início de uma cláusula³⁰.

Os ‘Adjuntos Conjuntivos’ são, segundo aponta Halliday (1994, p. 49), elementos que estabelecem relações semânticas entre cláusula e o texto anterior e, tendem a aparecer no começo da cláusula e, conforme Eggins (1994, p. 281), antes do ‘Tema Tópico’.

As ‘Conjunções’ e os ‘Pronomes Relativos’ segundo Halliday (1994, p. 50), são considerados obrigatoriamente temáticos e estabelecem relações estruturais entre as cláusulas. De acordo com o autor, os ‘Relativos’ diferem das ‘Conjunções’ por não serem uma classe separada, mas também fazem parte dos substantivos e advérbios e, por isso podem funcionar como ‘Sujeito’, ‘Adjunto’ ou ‘Complemento’.

2.2.3.3 Temas Simples e Temas Múltiplos

Os ‘Temas Simples’ são aqueles que apresentam um ou dois grupos de frases formados por estruturas do mesmo tipo. Esses elementos podem ser formados por um grupo nominal, um grupo adverbial ou uma frase preposicional. Ex.³¹:

(48)

Minas Gerais	vem se destacando por superar a média ...
Tema	Rema

³⁰ O exemplo (50) da página seguinte é um Tema textual.

³¹ O exemplo (48) foi retirado da reportagem (ANEXO AM).

Os ‘Temas Múltiplos’ são formados por elementos que não esgotam o potencial temático da cláusula, ou seja, se no início de uma cláusula estiverem presentes alguns desses elementos (‘Adjuntos Modais’, Adjuntos Conjuntivos, Conjunção e ‘Pronomes Relativos’), os elementos subsequentes também serão ‘Temas’.

‘Temas Múltiplos’, pois, compreendem o primeiro elemento formado pelos elementos conjuntivos e modais juntamente com o primeiro elemento da ‘Transitividade’, que pode ser o participante, o processo ou a circunstância. Daí afirmar-se que os ‘Temas Múltiplos’ podem ser assim compostos por: ‘Tema Textual’ + ‘Tema Tópico’; ‘Tema Interpessoal’ + Tema Tópico (vice-versa) ou a junção dos três: ‘Tema Textual’+‘Tópico’+‘Interpessoal’; ‘Tema Textual’+ Interpessoal+ Tópico. Ex.:

(49)

Em tese,	todas as universidades	podem estreitar os laços com a iniciativa privada ³² ,
Tema Interpessoal	Tema Tópico	Rema

(50)

e	elas	deveriam fazer isso com mais frequência ³³ .
Tema textual	Tema tópico	Rema

2.2.3.4 Temas do tipo equativos

Os ‘Temas equativos’, são encontrados em cláusula que conferem significação de igualdade entre ‘Tema-Rema’. Essas cláusulas são do tipo ‘Identificativo’³⁴. A escolha desses ‘Temas equativos’ não somente serve para sinalizar o que o ‘Tema’ é, mas também para igualmente identificá-lo com o ‘Rema’. Ainda nesse sentido, o autor (p. 42), salienta que essa escolha temática confere um sentido semântico de restrição, Ex.:

³² Exemplo consta no ANEXO AM. O exemplo, embora dividido, faz parte do seguinte trecho: “ Em tese, todas as universidades podem estreitar os laços com a iniciativa privada, e elas deveriam fazer isso com mais frequência”.

³³ O exemplo consta no ANEXO AM. O texto utilizado no exemplo n. (49) nesta seção, foi retirado desse exemplo.

³⁴ Esse tipo de cláusula foi mencionado no item 2.2.1.3.2 *Processos relacionais intensivos identificativos*, na página 45 desta pesquisa.

(51)

O que falta aos brasileiros	é uma visão de longo prazo sobre o problema ³⁵
TEMA	REMA

Como se pode observar, no exemplo acima há a noção de exclusividade sobre o que está sendo exposto, ou seja, não há margem para outras possíveis discussões ou alternativas a respeito daquilo que ‘falta aos brasileiros’. Construções desse tipo revelam direcionamento de seus autores com relação ao que está sendo dito em termos absolutos e inquestionáveis, pois carregam a idéia da essência. Esse direcionamento é menos perceptível aos leitores ou ouvintes.

Por delatar, pelas entrelinhas, o direcionamento de seus autores com o que está sendo afirmado, questionado ou negado, as construções com ‘Temas equativos’ poderão ser consideradas nas análises desta pesquisa. Isso porque, dentre outros objetivos, essas construções com ‘Temas equativos’ permitem verificar como a representação dos atores sociais da Educação apresentada nos textos do *corpus* desta pesquisa é naturalizada ou hegemônica³⁶.

Nos trabalhos de Halliday (1994), como também nos trabalhos de Eggins (1994), existem outras considerações a respeito da ‘Estrutura Temática’ que, por não serem relevantes aos objetivos desta pesquisa, não serão nela discutidos.

Ressalta-se, porém, que de acordo com Eggins (1994, p. 305-306) e Halliday (1994, p. 54-66), a ‘Estrutura Temática’, além de exercer importância na construção do texto como mensagem (texto coesivo e coerente) no nível da cláusula, também opera em outros níveis do texto.

Assim os temas podem ser analisados de acordo com a relação existente entre as cláusulas (coordenação e subordinação)³⁷; podem ser analisados segundo a distribuição do fluxo de informação ao longo do texto (como por exemplo, pode-se verificar o ‘Tema’ de um parágrafo), do texto todo, dentre outros.

³⁵ Exemplo retirado do *corpus* da pesquisa. Ver ANEXO AG.

³⁶ O conceito de hegemonia será trabalhado no item 3, desta pesquisa.

³⁷ Essa relação de interdependência e dependência entre as cláusulas é denominada por Halliday (1994, p. 218), como *Parataxe* e *Hipotaxe*, respectivamente. Conforme as exigências das análises, os ‘Temas’ poderão ser considerados tanto de acordo com essa relação, como separadamente.

Em linhas gerais, foram apresentados os componentes funcionais do sistema semântico das línguas, os quais estão inter-relacionados nas metafunções, nos valores experienciais, expressivos e relacionais. Tais mecanismos servirão de base para analisar os recursos lingüísticos (marcas e pistas deixadas no texto) e, também, serão interpretados à luz da segunda dimensão, a prática discursiva, assunto a ser discutido na próxima seção.

2.3 A PERSPECTIVA INTERTEXTUAL COMO INSTANCIADORA DA PRÁTICA DISCURSIVA: O MOMENTO DA INTERPRETAÇÃO

Na seção anterior, foram apresentados os elementos gramaticais que auxiliam o analista a interpretar os textos em sua primeira dimensão, a descritiva e também foi apresentado o inter-relacionamento dos significados semânticos que compõem os textos, frutos de escolhas do falante da língua que ocorrem em determinado contexto. Nessa dimensão, a descritiva, não se preocupou estabelecer, mais detalhadamente, o relacionamento entre esses conteúdos formais do texto ao seu ambiente, posto que, no modelo tridimensional, esse trabalho é realizado na segunda e terceira categorias de análise: a ‘Prática Discursiva’, e ‘Prática social’.³⁸

Para realizar o *link* entre o texto e a prática discursiva (processos de produção, distribuição e consumo textual), o analista precisa ajustar o foco na intertextualidade do texto em questão, visto que os textos não são considerados agrupamentos de frases que possuem sentidos, mas são produtos da relação com outros textos. Tais textos são produzidos, distribuídos e consumidos em um contexto social. A perspectiva intertextual ajuda a compreender esses processos, os quais, também estão intimamente relacionados com a terceira dimensão de análise, a ‘Prática social’ que será estudada no item 3, desta pesquisa. Para exemplificar o que foi dito, esquematizam-se, na figura, a seguir, as etapas da análise.

³⁸ A ‘Prática Social’ será estudada no item 2.4

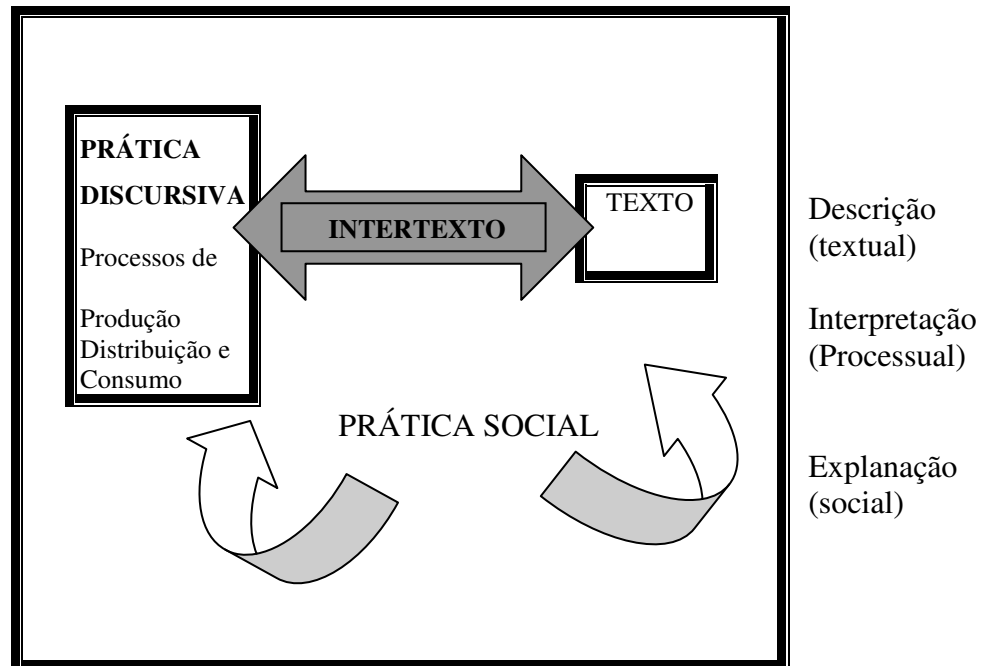


Figura 4: Etapas das análises segundo o modelo tridimensional de Fairclough

A ‘Prática Discursiva’³⁹, como categoria de análise, pode ser compreendida como o momento da interpretação dos textos e dos discursos. Por sua vez, a interpretação deve ser compreendida, de acordo com Fairclough (2001b, p. 118), como nome de um estágio de procedimento e como interpretação dos textos pelos leitores.

O momento da interpretação, conforme pontua Fairclough (2001a, p. 106-107), remete à noção de discurso como prática discursiva. A prática discursiva “envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais”.

Nesse sentido, os processos de produção, distribuição e consumo dos textos, são, conforme indica o autor (2001a, p. 99), aqueles que ocorrem em situações sociais e, em virtude disso, é preciso considerar, os ambientes econômicos, políticos, institucionais e particulares, dentro dos quais o discurso é gerado, distribuído e recebido (ou vivenciado pelas pessoas).

A análise desses processos considera o quê, com quem e o para quem se produz. Dessa forma, o objetivo de análise das práticas discursivas, ou o momento da interpretação dos textos, visa a esclarecer que convenções estão em jogo e de que forma elas são utilizadas (FAIRCLOUGH, 1992, p. 11).

³⁹ A ‘Prática discursiva’ em Fairclough (2001a, p. 23), também é utilizada para se referir às práticas ligadas às instituições como, por exemplo: consulta médica, aula, reportagem, dentre outros.

Essas convenções apontam para um conjunto de regras, ou de orientações que governam os discursos, tanto do ponto de vista de sua produção, de sua distribuição e do seu consumo. De acordo com Fairclough (1997, p. 80) as convenções são “regras e orientações de como conduzir uma consulta médica ou uma entrevista num meio de comunicação social, ou redigir relatos jornalísticos acerca de crimes”.

Assim, com o foco ajustado para as convenções, presentes nas práticas discursivas, expor-se-ão, nas seções seguintes, o inter-relacionamento da língua e os contextos: uma convenção necessária na produção dos textos e a perspectiva intertextual como propulsora da prática discursiva.

2.3.1 O inter-relacionamento entre a língua e os contextos: um requisito necessário à produção dos textos

Conforme foi discutido na seção 2.1 desta pesquisa, a Linguística Sistêmico Funcional formulada por Halliday traz em seu interior a concepção, dentre outras, de língua como prática social.

Isso equivale a dizer que, nesse arcabouço, os pares língua/fala, individual/social formulados por Sausurre (1969, p. 22–23), são trabalhados em uma relação de complementaridade e não de oposição. Neves (1997), muito embora não se tenha referido especificamente ao modelo hallidayano, ao comentar a visão de língua do paradigma funcionalista, afirma que:

[...] o que caracteriza a concepção de linguagem defendida pela gramática funcional é seu caráter não apenas funcional como também dinâmico. Ela é funcional porque não separa o sistema lingüístico e suas peças das funções que têm de preencher, e é dinâmica porque reconhece, na instabilidade da relação estrutura/função, a força dinâmica por detrás do constante desenvolvimento da linguagem (NEVES, 1997, p. 3).

Entende-se que o sistema estrutural da língua com todos os seus componentes, sua funcionalidade e sua dinamicidade não é aquele sistema fechado do paradigma saussureano. A

percepção dinâmica da língua indica a presença “do homem social⁴⁰” (HALLIDAY, 1978, p. 4-12), que está inserido no meio social. Esse assentimento possibilita, também, considerar as irregularidades, as tensões e as desarmonias, que caracterizam as interações humanas e os processos sociais em que eles estão envolvidos.

Sustentar a visão de língua como prática social é, também, considerar que as relações estabelecidas com os seres humanos e a língua ocorrem em um contexto⁴¹ (HALLIDAY 1978, p. 12). O contexto, segundo sustenta Halliday (1979, p.13, 23, 29), é entendido em dois níveis: o contexto de cultura e o contexto de situação.

Egins (1994, p. 9-80) denomina o primeiro nível como sendo gênero e o segundo como registro. Nos estudos dessa autora há um relacionamento entre o gênero (contexto de cultura mais geral), entre o registro (mais específico) e entre a língua em termos cognitivos e operacionais.

Do ponto de vista cognitivo, a relação entre gênero e registro é de interdependência, ou seja, as pessoas podem identificar um tipo particular de gênero mesmo que não saibam qual o contexto situacional exato.

Operacionalmente, a relação entre gênero, registro e língua aponta para a produtividade, ou seja, os gêneros são construídos por meio da língua; o registro (também realizado por meio da língua) medeia os processos de construção dos gêneros. Nesse sentido, Egins (1994, p. 34) afirma que o registro preenche as necessidades relativas a uma dada situação particular referentes ao gênero em questão. Como exemplo disso, a autora cita o gênero ensaio acadêmico que pode ser reconhecido de maneira geral como um gênero expositivo, por apresentar características estruturais culturalmente aceitáveis em muitas áreas do conhecimento, entretanto, de acordo com o campo dimensional do registro, os ensaios diferem uns dos outros, com significações também distintas.

O contexto de cultura é definido de forma mais ampla em que as interações, os modelos comportamentais, o conhecimento de regras, dentre outros, são retirados dos sistemas de valores culturais que são socializados e transmitidos por meio da língua em uso.

⁴⁰ Ressalta-se que Halliday (1978, p. 12) não utilizou a expressão “homem social” em oposição ao homem individual. Segundo o autor, a expressão “homem social” deve ser entendida como as ações e interações realizadas pelos seres humanos no âmbito social, sem excluir sua natureza biológica e, em particular, a estrutura cerebral deles.

⁴¹ Sabe-se que o termo ‘contexto’ é amplamente utilizado e compreendido de formas diferentes, em tempos diferentes, por vários teóricos. Nesta pesquisa serão utilizados os conceitos trabalhados por Halliday (1994) e Egins (1994) por se harmonizarem com os objetivos deste trabalho.

O contexto de situação, por sua vez, é definido de forma imediata e se refere aos acontecimentos e expressões que são relevantes no momento em que acontece o discurso. Além de expressar as necessidades pragmáticas (em interações infantis, por exemplo), o contexto de situação expressa os modelos das variedades diatópicas, denominados por Halliday (1973, p. 22) como registros.

Os registros, segundo Halliday (1979, p. 31-32), são os usos da língua em situações particulares que governam os princípios das variações desses usos. Dito de outro modo, os registros determinam, de diferentes modos, nas situações de uso, o que está ocorrendo, quem está participando e que modalidade da língua está sendo utilizada.

Dessa forma, os registros são a expressão do contexto situacional. Halliday e Hasan (1989, p. 12-29) afirmam que o contexto de situação pode ser representado por três variáveis: campo, relação e modo.

Essas três variáveis do registro são associadas por Halliday (1979, p. 143) às metafunções. Assim, as seleções de opções na função ideacional são determinadas pelo tipo de atividade (campo), socialmente reconhecido, no qual os participantes estão engajados. Na transitividade as opções experienciais equivalem à classe das coisas, dos eventos, das pessoas, em termos de tempo, qualidade, dentre outros. A seleção de opções na metafunção interpessoal como modo, modalidade, pessoa, intensidade, dentre outros é determinada pela relação do discurso. Por fim, a seleção de opções nos sistemas textuais é definido no modo do discurso.

O campo do discurso se refere ao que está acontecendo, a que o assunto pertence, à natureza da atividade social e aos componentes essenciais em que a língua expressa. Martin (1992, p. 537), defende que no campo do discurso, o assunto a ser apresentado, se relaciona a uma série de atividades sequencialmente orientadas (*frames, scripts, cenário, e esquemas*)⁴². Nesse sentido, o autor (p. 542-545), afirma que esses dispositivos organizam as atividades sequenciais entre um campo e outro, de forma que se possa identificá-los, e, de acordo com o vocabulário e jargão técnico, eles também expressam a natureza da especialização e tecnicidade, bem como o grau de socialização.

Como exemplo disso, o autor cita os assuntos domésticos, que diferem dos assuntos ligados aos negócios. Um se refere aos significados compartilhados no nível da

⁴² Não trabalharemos os significados de *frames, scripts, cenários e esquemas* porque não são focos de nossa pesquisa. Entretanto, para uma visão detalhada a respeito do assunto, sugerimos a leitura do primeiro capítulo da obra *The Power of Discourse* de Chimombo & Roseberry (1998).

experiência e da ordem natural das coisas, segundo o ponto de vista do senso comum; e o outro, se refere aos significados compartilhados no nível da organização das pessoas e da escrita (manual, legislação, dentre outros).

Ainda nesse aspecto, Fairclough (2001b, p. 118-131) atribui aos *frames*, aos *scripts* e aos esquemas o papel de especificar, de ordenar a natureza da atividade social, bem como o papel de guiar a interpretação dos acontecimentos, dos assuntos. Esses modelos, porque baseados em estereótipos, enquadram os assuntos, as ações dos textos, aos modelos pré-estabelecidos, os quais são compartilhados socialmente e ocorrem em um dado ambiente cultural.

O termo “relação do discurso” se refere aos papéis dos interagentes e ao seu estatuto, bem como aos tipos de relacionamentos que estabelecem uns com os outros, às pistas de significados socialmente relevantes em que os interactantes estão envolvidos.

O modo do discurso diz respeito à organização simbólica do texto, incluindo o canal, se é falado, escrito, escrito para ser falado, dentre outros. O modo retórico, como as categorias de textos persuasivos, didáticos, expositórios, dentre outros, também faz parte do modo.

O contexto de cultura e o contexto de situação remetem para o que Halliday (1994, p. 68) afirmou sobre os papéis (de dar e de pedir), no momento das trocas interacionais em cujos eventos há que se considerar não somente o falante, o ouvinte e o público, mas o que está sendo pedido, o que está sendo trocado e, ainda, a resposta que se espera. Nesse sentido, do ponto de vista de quem demanda e de quem oferece subjaz a expectativa de que o seu interlocutor o compreenda e lhe conceda uma resposta ao que está sendo trocado.

Está embutido nessas transações interacionais um jogo persuasivo, pois o falante, para obter sucesso em sua empreitada, terá que formular, por meio da língua, as suas intenções, mobilizando diversas estratégias. Dentre elas, citam-se: a inscrição de si e a inscrição do outro nos textos.

Assim, sustenta-se neste trabalho que o falante inscreve outras vozes em seu projeto com o objetivo, dentre outros, de receber uma resposta ao o que está sendo solicitado e ofertado ao ouvinte. Desse modo, articulam-se os contextos de cultura e de situação com a perspectiva intertextual. Dentro dessa perspectiva, são considerados os estudos referentes ao *ethos* e ao gênero que são categorias, por meio das quais, o falante circunscreve a si e os outros na produção de seus textos.

2.3.2 A perspectiva intertextual como propulsora da prática discursiva

A perspectiva intertextual é um modo de abordagem de estudos dos textos largamente utilizado na ADC. Essa área segue as orientações advindas dos estudos de Bakhtin (2003)⁴³ e a noção foucaultiana a respeito das formações discursivas.

Bakhtin (2002, p.123), partindo da noção de ideologia e da exterioridade do signo lingüístico, afirma que a substância da língua é constituída “pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. Segundo o autor em outra obra:

O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia-a-dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural). Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele. (BAKHTIN, 2003, p. 300).

De acordo com esses dizeres, percebe-se que os discursos não se originam de uma fonte primeira, de um discurso inédito, mas são frutos de constantes interações entre os seus interlocutores.

Essa perspectiva de língua em Bakhtin demonstra que a linguagem é realizada nos indivíduos socialmente organizados. A palavra, para Bakhtin (2003, p. 112-113), é a função do interlocutor, e variará de acordo com o grupo social a que pertence ou não o interlocutor. A palavra possui “duas faces” porque procede de alguém e se dirige para alguém. Ela se situa entre o locutor e o interlocutor, servindo de expressão a um em relação ao outro.

O princípio dialógico é elemento central na teoria de enunciação bakhtiniana, pois é a partir desse conceito, o qual revela a presença do outro ou dos outros nos discursos, que o autor desenvolve sua teoria e traça as características do enunciado, “real unidade da comunicação discursiva” (2003, p. 274).

⁴³ Fairclough (2001a, p. 133-134) afirma que o termo ‘intertexto’ foi cunhado por Kristeva, no final dos anos 60. Essa autora cunhou este termo para mostrar a relação dialógica (presente nos trabalhos de Bakhtin), que há entre os textos.

O dialogismo atesta a heterogeneidade dos discursos. Essa heterogeneidade pode ser expressa nos textos, deixando marcas e pistas (intertextualidade manifesta)⁴⁴ e pode não ser expressa (intertextualidade constitutiva), entretanto está presente nos textos povoando os discursos (interdiscursividade) através das convenções discursivas.

O outro, na teoria da enunciação de Bakhtin (2003, p. 270-271), não somente é constitutivo dos discursos, mas também atua de forma ativa e responsivamente a esses discursos, de modo que, “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o silêncio do universo” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

A ação respondente do falante é possível porque, segundo argumenta o autor, além de haver o sistema da língua para a sua utilização, há, também, outros enunciados que são seus e de outros “com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados⁴⁵” (BAKHTIN, 2003, p. 289).

A perspectiva intertextual⁴⁶ aponta para a noção de produtividade, pois de acordo com Fairclough (2001a, p. 135), os textos, ao transformarem textos anteriores reestruturam gêneros e discursos e produzem novos textos. A produtividade dos textos, de acordo com Fairclough, se deve também aos outros textos que os intérpretes trazem no momento da interpretação. Dessa forma, a perspectiva intertextual contribui tanto para a produção, quanto para a interpretação dos textos.

Entretanto, essa potencialidade propiciada pelas relações intertextuais, apesar de seu aspecto produtivo, se caracteriza, também, por seu cunho delimitador. Segundo discute Fairclough:

⁴⁴ A intertextualidade manifesta e a intertextualidade constitutiva são utilizadas na ADC, por Fairclough (2001a, p. 136). A heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade expressa, nos discursos, foram trabalhadas, originariamente, por Authier-Revuz (1990). Essas noções aparecem em vários trabalhos, dentre eles, citam-se os de Maingueneau (1997, p. 75 -111).

⁴⁵ Fairclough (2001a, p. 134) concebe enunciados como sendo equivalente a texto.

⁴⁶ Fairclough distingue (2001a, p. 72) os termos ‘intertextualidade de interdiscursividade’: o primeiro se refere à relação entre os textos e o segundo se refere às relações entre as formações discursivas (ou nos dizeres do autor entre diferentes tipos de discursos). Outra distinção também é feita por Maingueneau (2007, p. 81) entre ‘intertexto e intertextualidade’: o primeiro se refere ao conjunto de textos citados em um discurso e o segundo se refere “aos tipos de relações intertextuais que a competência discursiva define como legítima”. Entendemos que essas noções, apesar das diferentes nomenclaturas, são bem próximas.

Os processos de produção e interpretação são socialmente restringidos num sentido duplo. Primeiro, pelos recursos disponíveis dos membros, que são estruturas sociais interiorizadas, normas e convenções, como também ordens de discurso e convenções para a produção, a distribuição e consumo de textos [...] e que foram constituídos mediante a prática e a luta social passada. Segundo, pela natureza específica da prática social da qual fazem parte, que determina os elementos dos recursos dos membros a que se recorre e como (de maneira normativa, criativa, aquiescente ou opositiva) a eles recorre (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 109).

Nota-se, de acordo com essa citação, que a produtividade, na perspectiva intertextual, se limita não somente à forma como um tipo de discurso se relaciona com outros tipos de discurso, mas também, tal produtividade se limita aos conhecimentos prévios do usuário da língua.

Nesse sentido, é importante considerar que os processos de produção dos discursos são restringidos por fatores diversos, compartilhados em um dado ambiente social. Dessa forma, a produtividade não é totalmente fechada nem totalmente aberta, pois se baseia em uma série de procedimentos, crenças e conceitos regulados socialmente.

Ressalta-se, também, que esse caráter restritivo, presente nas relações intertextuais, foi trabalhado por Foucault (1995) nos limites do discurso. Segundo o autor, as relações (ou formações) discursivas⁴⁷:

[...] não são internas ao discurso: não ligam entre si os conceitos ou as palavras; não estabelecem entre as frases ou as proposições uma arquitetura dedutiva ou retórica. Mas não são, entretanto, relações exteriores ao discurso, que o limitariam ou lhe imporiam certas formas, ou o forçariam, em certas circunstâncias, a enunciar certas coisas. Elas estão, de alguma maneira, no limite do discurso: oferecem-lhe objetos de que ele pode falar, ou antes (pois essa imagem da oferta supõe que os objetos sejam formados de um lado e o discurso do outro), determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou quais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los, etc. (FOUCAULT, 1995. p. 160).

Como se pode observar, as formações discursivas, além de definirem os objetos, definem, também, as suas formas de construção. Assim, as formações discursivas, por apresentar, dentre outros, o caráter classificador, delimitam o tipo ou os tipos de discursos que serão legitimados ou rejeitados na produção dos textos. Em virtude disso, afirma-se que nos textos das reportagens há discursos que são legitimados e há discursos que são rejeitados. De

⁴⁷ O conceito de 'Formação Discursiva' foi retomado por Pêcheux (1995, p. 160) como sendo "aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*" (itálico original). Neste trabalho não será adotado esse conceito, mas a noção trabalhada por Fairclough (2001a, p. 72) como sendo relação entre tipos de discurso.

acordo com a hipótese levantada nesta pesquisa, a Veja embasa-se nos pressupostos da filosofia neoliberal e da pedagogia tecnicista para construir a imagem ideal de educação. De acordo com essa formação discursiva, os enunciadores representam os atores sociais e, para isso, mobilizam as diversas estratégias que possam validar os seus discursos e negar os discursos que pertençam a formações discursivas diferentes.

A esse respeito Maingueneau (2007, p. 110) também afirmou que “a formação discursiva não define somente um universo de sentido próprio, ela define igualmente seu modo de coexistência com os outros discursos”. Isso significa que a formação discursiva regula os discursos, presentes nos textos de duas maneiras: por um lado, restringem as filiações dos discursos que pertencem a uma mesma formação discursiva e, por outro, restringem as filiações dos discursos que apresentam formações discursivas diferentes, relacionadas a outros campos.

Os estudos sobre intertextualidade e interdiscurso na ADC são de fundamental importância para as análises, visto que essas instâncias possibilitam analisar os discursos como prática social, que podem viabilizar “a mudança no discurso e à estruturação e reestruturação das ordens de discurso” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 133).

Nesse sentido, o que importa ao analista do discurso não é simplesmente encontrar que tipos de textos e que tipo de vozes estão presentes (ou ausentes ou silenciadas) em um determinado discurso, mas problematizar como eles foram articulados e por que foram articulados dessa ou daquela maneira; que filiações um discurso particular ou um determinado tipo de discurso rejeitou ou aceitou com válidas.

Assim, neste segundo momento de análise, a prática discursiva, o foco do analista se ajusta como indica Fairclough (1992, p. 11), para as diversas convenções que estão ligadas a cada tipo de discurso, ou ordens do discurso. Em virtude disso, serão considerados, na perspectiva intertextual, os estudos a respeito do *ethos* articulado aos gêneros do discurso.

2.3.2.1 O *Ethos* e as relações no discurso: a perspectiva intertextual na inscrição de si e circunscrição do outro nos discursos

Na seção anterior, articulou-se a noção de *ethos* aos contextos de cultura e situacional, mais especificamente, às relações. Isso porque, nas relações são estabelecidos os papéis dos interactantes, nos quais subjaz a noção de que, por trás de um pedido, de uma oferta, de um comando, repousa a expectativa de uma resposta.

Também foi discutido que a obtenção da resposta está ligada às estratégias que o falante utiliza para obter sucesso em sua empreitada. A inscrição do falante, no discurso, é uma dessas estratégias que ele utiliza para obtenção de sucesso no ato de pedir bens e negócios ou de dar informação.

Mesmo em se tratando de uma produção escrita, como é o caso das reportagens do *corpus* desta pesquisa, afirma-se que a expectativa da resposta está presente nas relações entre enunciadores e enunciatários, porém devido à especificidade do canal (escrito para ser lido), o jogo interativo ocorre de maneiras específicas, mediante as quais, a inscrição e a circunscrição do falante são estabelecidas. Isso é possível porque os interactantes podem construir um *ethos* nesse contexto interacional, daí se justificar a articulação do *ethos* com as relações, uma das variáveis do contexto de situação. Assim, a noção de *ethos* é empregada, nesta pesquisa, articulada às relações e à luz da perspectiva intertextual e, por isso, buscam-se os fundamentos teóricos a respeito do *ethos*.

O termo *ethos* foi utilizado largamente pela Tradição *Retórica*, a qual se preocupava, dentre outros aspectos, com a eficácia do discurso. Eggs (2008, p. 29-30) afirma que esse termo é trabalhado na *Retórica* Aristotélica, apresentando dois significados distintos, porém complementares.

O primeiro significado se refere às virtudes do orador (honestidade, benevolência, equidade), que assim se apresenta para que seu auditório o perceba como alguém merecedor de confiança. O segundo apresenta um sentido neutro, afastando-se do tom moral da primeira significação. O *ethos*, nesse aspecto, é ligado ao caráter, aos hábitos e aos costumes do orador. Esses dois sentidos fazem parte, segundo o autor (p. 39), da mesma técnica: o orador se inscreve para convencer por meio do discurso.

O *ethos* em Viala (2008, p. 168-169) é uma construção baseada na noção do *habitus*, que tem como objetivo levar o interlocutor a se associar, ou melhor, a aderir aos valores de um grupo apresentados como verdadeiros e justos. Conforme discute o autor:

[...] diremos que a adesão é esse processo que, em sua forma acabada, faz passar de uma diversidade de maneiras de ver e de fazer à certeza de que há somente uma que é válida, converte a subjetividade consciente de uma opinião relativa em pseudo-objetividade inconsciente de uma certeza absoluta. Utilizam-se argumentos para justificar uma opinião; a adesão faz passar da ordem do “isso é óbvio” e acarreta a atitude que equivale a “incorporar” uma maneira de ver que se torna uma maneira de crer (VIALA, 2008, p. 168).

Infere-se, de acordo com essa citação, que a noção de *ethos* está ligada ao sentido da persuasão por meio de argumentos representativos de um grupo hegemônico que realiza diversos apagamentos nos modos de ver e de fazer, para que o interlocutor seja um com as idéias, crenças e atitudes do grupo.

A noção de *ethos*, imagem de si no discurso, é também empregada por Amossy (2008, p. 9-10), com outro recorte e outras implicações, no sentido de que a noção da eficácia do projeto de dizer está presente nas trocas interacionais elaboradas, como em uma negociação comercial; e, também, nas interações mais corriqueiras, como em uma conversa entre amigos. Nesse sentido, a eficácia do discurso repousa sobre as interações verbais em âmbitos socialmente construídos.

Valendo-se dos estudos da Nova *Retórica* e da Sociologia, a autora (p. 131) pontua que o *ethos* se constrói via discurso e via autoridade institucional, de forma simultânea. Segundo a autora:

A interação é regada não somente por estratégias verbais, mas também por jogos de poder simbólicos. É preciso que o escritor esteja legitimado a tomar a palavra [...], que ele o faça nas formas legítimas que convêm a esse gênero de intervenção e que esse tipo de legitimidade seja reconhecido pelo público ao qual se dirige (AMOSSY, 2008, p. 135).

Percebe-se que a eficácia do discurso perpassa por uma submissão do falante a um saber partilhado e validado socialmente, ou seja, a inscrição do falante e circunscrição do ouvinte em seu projeto de dizer e ser compreendido, de pedir e de receber, de solicitar e de ser atendido dependerá da rendição do falante em relação às expectativas de seu público, de seu auditório. As mídias, em princípio, trabalham para satisfazer às expectativas do público,

porém sob determinadas condições, de acordo com as especificidades do gênero, de acordo com os interesses da empresa, dentre outros.

Nesse sentido, a inscrição de si e a circunscrição do outro no discurso fundamenta-se sobre a noção de formações discursivas, especialmente no que concerne ao princípio da interdição trabalhado por Foucault (1970).

[...] Sabe-se que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar (FOUCAULT, 1970, p. 11).

Dessa forma, a inscrição de si no discurso é também controlada por regras e convenções (nos termos faircloughianos), de acordo com as quais o falante constrói a sua imagem. Ou seja, é preciso conhecer as convenções discursivas para poder entrar na ordem do discurso.

Assim, a noção de *ethos* se assenta sobre a habilidade do falante conhecer as convenções discursivas que permeiam os discursos e sobre elas, por meio delas e apesar delas, construir a sua imagem para que o seu projeto de dizer seja eficaz em relação ao seu público.

Aponte-se ainda que, de acordo com Amossy (2008, p. 124-125), a instauração do *ethos* nesse contexto interacional (entre falante e público) é otimizado pelos saberes assumidos em uma representação partilhada. Segundo a autora a noção de estereótipo, visto ser uma forma de pensar o real por meio de representações e esquemas culturalmente dados, e, portanto, sócio-histórico, viabiliza o estabelecimento do *ethos* prévio. Para exemplificar, transcrevem-se alguns excertos provenientes da seção cartas da Revista Veja (2007):

Excerto 1

Como **assinante de VEJA há mais de trinta anos ininterruptos**, gostaria de cumprimentar a revista pela oportuna matéria "Passado a limpo" (28 de março) [...]. O texto mostra, uma vez mais, **o compromisso de VEJA com sua linha de independência, coerência e o compromisso de bem informar os seus leitores. VEJA mostra a verdadeira face** desse que agora quer se passar por vítima [...]. *Humberto Viana Guimarães* Salvador, BA (VEJA, 2007, grifos nossos)⁴⁸.

⁴⁸ VEJA. São Paulo: Abril, n. 2004, 18 abr. 2007.

Excerto 2

Parabéns pela reportagem sobre educação e tecnologia. Monica Weinberg, Carlos Rydlewski e VEJA dão uma aula de jornalismo ao **abordar um assunto complexo de forma tão holística e isenta**. *Rodrigo L. Mesquita* São Paulo, SP (VEJA, 2007, grifos nossos)⁴⁹.

Excerto 3

O que será que Marx ou Bolívar sentiriam ao ler as páginas de VEJA ("Chávez e sua elite bolivariana", 13 de junho)? Parabéns ao **jornalismo democrático e independente** (VEJA, 2007, grifos nossos)⁵⁰.

O *ethos* prévio dos leitores da Veja demonstrado nos excertos 1 a 3 se refere ao conhecimento que eles possuem em relação aos seguintes aspectos da linha editorial da referida revista: o aspecto da objetividade e compromisso com a verdade demonstrado nas expressões “linha de independência, coerência e compromisso de bem informar seus leitores” e “Veja mostra a verdadeira face” (excerto n. 1); o aspecto da neutralidade é observado nas expressões “abordar um assunto complexo de forma tão holística e isenta” (excerto n. 2), e, também, nas expressões “jornalismo democrático e independente” (excerto n. 3).

Outro exemplo de *ethos* prévio, construído por meio do conhecimento compartilhado pelos leitores se encontra nos excertos (4 e 5)⁵¹, conforme abaixo:

Excerto 4

Juntamente com artigos científicos sobre esse tema, levarei a reportagem de VEJA à sala de aula para discussão, como já tenho feito com outras matérias publicadas na revista. *Antonio Carlos Beaumord* Professor de ecologia e avaliação de impactos ambientais Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, SC (VEJA, 2007, grifos nossos).

Excerto 5

Tenho utilizado essa revista em sala de aula há muito tempo, mas ultimamente mais que nunca, pois a questão ambiental jamais foi tão debatida e nunca foi tão fácil ser professora de geografia. Sempre que sai uma reportagem como essa, **aparecem em sala vários alunos com a revista e a utilizamos como base de trabalhos e debates**. VEJA tem sido um grande recurso didático para a geografia. **Continuem sendo sérios!** *Penha Maria Simonato Tosato* Castelo, ES (VEJA, 2007, grifos nossos).

O *ethos* prévio dos leitores demonstrado nos excertos 4 e 5 se refere ao caráter científico que a Veja constrói para seus leitores a ponto de eles utilizarem os diversos números da revista como material didático.

⁴⁹ VEJA. São Paulo: Abril, n. 2009, 23 maio. 2007.

⁵⁰ _____. São Paulo: Abril, n. 2013, 20 jun. 2007.

⁵¹ _____. São Paulo: Abril, n. 2004, 18 abr. 2007.

No excerto 4, os conteúdos das revistas são comparadas aos artigos científicos, conforme as expressões: “Juntamente com artigos científicos sobre esse tema, levarei a reportagem de VEJA à sala de aula para discussão, como já tenho feito com outras matérias publicadas na revista”.

No excerto 5, o *ethos* prévio construído pelas interações entre revista/leitor, leva não somente a professora a utilizar a revista como material didático, mas também é considerado como fonte de pesquisa pelos alunos, conforme as expressões: “Tenho utilizado essa revista em sala de aula há muito tempo, [...] “aparecem em sala vários alunos com a revista e a utilizamos como base de trabalhos e debates”. Esse *ethos* prévio deixa transparecer um tom de credibilidade, de honestidade e de compromisso que os leitores conferem à revista, conforme a expressão: “Continuem sendo sérios!”, do excerto 5.

Além desses aspectos, o *ethos* prévio também é demonstrado nos temas e conteúdos que a revista apresenta, os quais vêm ao encontro das expectativas do leitor, preenchendo as suas necessidades, conforme demonstram as expressões: “o autor consegue traduzir o pensamento de milhares de torcedores brasileiros” (excerto 6) e “Mais uma vez VEJA enche de orgulho seus leitores com a reportagem "Brinquedos assassinos" (excerto7).

Excerto 6

No ensaio "O Brasil que veio do frio" (11 de julho), **o autor consegue traduzir o pensamento de milhares de torcedores brasileiros** [...]. *Benedito Olivio Carneiro* São Paulo, SP (VEJA, 2007, grifos nossos)⁵².

Excerto 7

Mais uma vez VEJA enche de orgulho seus leitores com a reportagem "Brinquedos assassinos" [...] *Miriã Rosa da Paixão*, 13 anos São Paulo, SP (VEJA, 2007, grifos nossos)⁵³.

Como se pode observar, em todos os excertos, os diferentes *ethé* prévios dos leitores da Revista Veja lhe conferiram, credibilidade, confiabilidade e legitimidade, enfim, uma imagem positiva. Isso porque, a Veja, em seus textos, construiu o *ethos* da objetividade, da neutralidade, do compromisso com a verdade e da honestidade, revelados na forma de apresentar as reportagens e outros gêneros jornalísticos para o seu público, satisfazendo dessa forma, as expectativas de seus leitores.

⁵² VEJA. São Paulo: Abril, n. 2017, 18 jul. 2007.

⁵³ VEJA. São Paulo: Abril, n. 2023, 29 ago. 2007.

O *ethos*⁵⁴ prévio, segundo Amossy (2008, p. 125), se refere à construção da imagem de si por parte do falante e do público antes mesmo que se crie, ou se construa a imagem de si no discurso. A autora (p. 126) afirma que os processos de estereotipagem permitem a construção da imagem antecipada e a adesão do auditório. Por causa dessa imagem construída por meio do estereótipo, pode-se dirigir a um determinado grupo político, religioso, com argumentos éticos, políticos e religiosos que representem as premissas e a *doxa* compartilhada por aquele grupo. Em Maingueneau (2008) encontra-se posição semelhante. Conforme o autor:

[...] O universo de sentido que o discurso libera impõe-se tanto pelo *ethos* quanto pela “doutrina”; as “idéias” apresentam-se por uma maneira de dizer que remete a uma maneira de ser, à participação imaginária em um vivido. O texto não é para ser contemplado, ele é enunciação voltada para um co-enunciador que é necessário mobilizar para fazê-lo aderir “fisicamente” a um certo universo de sentido. O poder de persuasão de um discurso decorre em boa medida do fato de que leva o leitor a identificar-se com a movimentação de um corpo investido de valores historicamente especificados. A qualidade do *ethos* remete, com efeito, à figura desse “fiador” que, mediante sua fala, se dá uma identidade compatível com o mundo que se supõe que ele faz surgir em seu enunciado (MAINGUENEAU, 2008, p. 73, aspas originais).

Ressalte-se que, nos trabalhos de Maingueneau (1997, 2008) a respeito do *ethos* além de apontar para noção da persuasão, apontam também para os processos de como os sujeitos aderem a uma determinada posição discursiva. Esse autor realiza, em seus estudos, dois deslocamentos a respeito do *ethos*, trabalhado na Retórica.

O primeiro deslocamento, conforme aponta Maingueneau (1997, p. 46) se refere à não coincidência entre autor e enunciador, no sentido de que o auditório não é influenciado por escolhas psicológicas de ambos, mas sim, pelas relações que se estabelecem no âmbito da formação discursiva e do *ethos*.

O segundo deslocamento se refere à atribuição de voz em textos escritos e não somente aos discursos orais. Essa voz, além de possuir um tom, se manifesta, de acordo com Maingueneau (2008, p. 72), corporalmente, com formas de vestir-se e de mover-se no espaço social, permitindo relacionar o discurso, o texto, a uma fonte enunciativa. Nesse sentido,

⁵⁴ Maingueneau (2008, p. 71) discute que em alguns tipos de discursos e em algumas circunstâncias o co-enunciador não dispõe de representações prévias do *ethos* do enunciador. Por exemplo, o autor cita que, quando o co-enunciador abre um romance ele não dispõe do *ethos* prévio do enunciador, porém o conhecimento de que o texto pertence a um determinado tipo de gênero ou a uma ideologia, leva-o a construir expectativas com referência ao *ethos* do enunciador.

Maingueneau (1997, p. 47) afirma que não se pode deixar de associar o discurso à noção de incorporação, que é a forma pela qual o coenunciador se relaciona ao *ethos* desse discurso.

Baseado no primeiro deslocamento, Maingueneau (1997, p. 46) trabalha a noção de incorporação, que é justamente a ligação entre o *ethos* e a formação discursiva que se dá pela enunciação. De acordo com o autor a incorporação se dá por meio de três registros:

1. a formação discursiva confere “corporalidade” à figura do enunciador e, correlativamente, àquela do destinatário, ela lhes “dá corpo” textualmente; 2 esta corporalidade possibilita aos sujeitos a “incorporação” de esquemas que definem uma maneira específica de habitar o mundo, a sociedade; 3 estes dois primeiros aspectos constituem uma condição da “incorporação” imaginária dos destinatários ao corpo, o grupo dos adeptos do discurso (MAINGUENEAU, 1997, p. 46).

Assim, a formação discursiva permite ao coenunciador construir a figura do fiador, dando-lhe um corpo; essa corporalidade permite ao coenunciador incorporar esquemas que indicam a maneira de relacionar-se com o mundo e, por fim, essas duas incorporações permitem a incorporação daqueles que aderem a um mesmo discurso.

Como exemplo, retoma-se as expressões: “Como **assinante de VEJA há mais de trinta anos ininterruptos, gostaria de cumprimentar a revista** pela oportuna matéria” (excerto 1); “**Parabéns** pela reportagem sobre educação e tecnologia” (excerto 2), “**Parabéns** ao jornalismo democrático e independente” (excerto 3); “Juntamente com artigos científicos sobre esse tema, **levarei a reportagem de VEJA à sala de aula [...] como já tenho feito** com outras matérias publicadas na revista” (excerto 4); “**Tenho utilizado essa revista em sala de aula há muito tempo**” (excerto 5); “o autor consegue **traduzir** o pensamento de milhares de torcedores brasileiros” (excerto 6); “**Mais uma vez VEJA enche de orgulho** seus leitores” (excerto 7). Pode-se notar, nessas expressões de adesão a um mesmo discurso, que o *ethos* prévio dos leitores foi confirmado mediante a enunciação.

Com base no segundo deslocamento, Maingueneau (2002, p. 74-88) sustenta que o discurso, para ser enunciado, apresenta três cenas: “a cena genérica, a cena englobante e a cenografia”. A cena englobante se refere ao tipo de discurso (religioso, publicitário, educacional); a cena genérica se refere a um gênero específico (editorial, reportagem, sermão) e a cenografia se refere às diversas formas em que os interlocutores são confrontados por meio dos textos, dos discursos (propagandas que apresentam cenografias do discurso científico).

Aponte-se ainda que, de acordo com o autor (p. 77), faz parte da cenografia uma cronografia (momento, tempo), uma topografia (lugar) de onde, possivelmente o discurso emerge. Como exemplo expõe-se, a seguir, parte da reportagem da Revista Veja (Abril, 2007), (ANEXO, AG).

Título	Subtítulo	Parte do Texto
Educação O pior da turma	Economistas dizem que o Brasil vai mal na educação por um motivo: falta pensar no futuro	Cinco décadas separam a educação brasileira da de países emergentes como a China e a Coréia. A comparação com os países ricos coloca o Brasil em situação ainda mais constrangedora: nesse caso, o atraso é de 120 anos. [...]

Quadro:

Quadro 5: Título, subtítulo e parte do texto
Fonte: Veja (2007)⁵⁵.

A cena englobante é o discurso educacional, expresso no título e subtítulo do quadro acima; toda a reportagem da Revista Veja (n. 2007) é a cena genérica; a representação dos atores sociais da educação, (vide no quadro “Parte do Texto”) é feita associando-a a uma reunião de lugares (China, Coréia e Brasil) e a um momento (5 décadas de atraso nos investimentos educacionais; momento de crise na educação brasileira). Todos esses elementos compõem a cenografia do discurso que é apresentado com um tom investigativo.

Enfim, as diferentes noções de *ethos* apontadas nesta pesquisa, tomam como princípio as formas de inscrição de si e circunscrição do outro, nos discursos. A despeito das diferentes visões, assume-se neste trabalho, uma postura do *ethos* baseada nas trocas interacionais realizadas em contextos culturalmente validados.

O *ethos*, nesse sentido, revela uma imagem do enunciador inscrita no social e pressupõe interações mútuas entre os sujeitos sociais. De acordo com Charraudeau e Maingueneau (2008) a distribuição dos papéis que determina a imagem de si e do locutor é moldada pelo gênero a que o discurso faz parte. Em virtude disso, tratar-se-á a respeito da teoria dos gêneros na próxima seção.

⁵⁵ VEJA. São Paulo: Abril, n. 2004, 18 abr. 2007. Ver ANEXO AG.

2.3.2.2 Os gêneros: organizadores de produção dos discursos

Muito embora várias áreas do conhecimento como a Linguística Textual, a Análise do Discurso vertente francesa, a Retórica, a Análise do Discurso Crítica, dentre outras, se utilizem dos estudos a respeito do gênero, sabe-se que não há um consenso tanto no que concerne às terminologias adotadas, quanto ao enfoque dado em cada área. Algumas áreas defendem uma abordagem de gênero ligada aos modelos pré-estabelecidos, outras defendem uma abordagem de gênero como manifestações da língua em tipos diferentes de texto e há aquelas que chamam para si uma noção híbrida (não totalmente pura).

A despeito dessas diferenças, afirma-se que a noção de gêneros em cada área do conhecimento tem-se mostrado bastante produtiva para a compreensão dos processos que envolvem a linguagem humana.

De acordo com Meurer, Bonini e Motta-Roth (2007, p. 9), os estudos mais recentes ligados ao gênero apontam para uma tendência de pôr-se em relevo o caráter social, ao invés do caráter estrutural da linguagem. Nesse aspecto, as diferentes abordagens de gênero confluem para a mesma direção: a noção de gênero como ação social.

Na ADC, por exemplo, embora não haja um interesse específico ligado à teorização, a noção de gêneros é empregada com orientações distintas para se investigar a forma como a linguagem é utilizada para produzir, manter e transformar as relações de poder.

A noção de gênero, trabalhada nesta pesquisa, seguirá as orientações propostas no trabalho de Fairclough (2001a). Esse autor utiliza em seus trabalhos as propostas de gênero de acordo com os seguintes postulados de Bakhtin:

[...] A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero do discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por consideração semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em determinada forma de gênero. [...] Falamos apenas através de gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de *construção do todo* (BAKHTIN, 2003, p. 282, itálico original).

Nessa conceituação de Bakhtin, os objetivos do falante são realizados por meio dos gêneros e isso também indica que as práticas sociais são limitadas pelas convenções ligadas a cada gênero do discurso. Nesse sentido, o gênero possibilita os mais variados tipos de atividades socialmente compartilhadas, como uma simples conversa e outras práticas mais elaboradas como uma reportagem ou trabalhos científicos. Essa noção de gênero diz respeito aos tipos particulares de textos e remete aos processos de produção, de interpretação e de consumo de cada texto.

Essa dupla referência à noção de gênero (como produto e como processo), se deve à assunção de que diferentes textos são produzidos, interpretados, lidos e recebidos de formas diferentes no âmbito social. Os diversos tipos de textos encerram maneiras distintas de representação de mundo. Tais representações incidem nas identidades sociais, nos modos de conhecimento e crença das pessoas e nas formas como as relações sociais são estabelecidas (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 106).

Com base nesses princípios, articula-se, também, nesta pesquisa, a noção de gênero à perspectiva intertextual, pois a intertextualidade propicia analisar um discurso particular (no caso, o discurso educacional da Revista Veja que é materializado nos textos por meio do gênero reportagem) segundo as relações estabelecidas não somente com os textos provenientes da mesma formação discursiva, mas com os textos de outras formações.

Dessa forma, a perspectiva intertextual focaliza os diversos processos de construção dos textos segundo as convenções que regem esses processos que são fixadas no gênero. Em virtude disso, serão estudadas as convenções do gênero reportagem: as características e o suporte midiático, que no caso específico é a revista, os quais fornecerão a base para a interpretação dos modos como os atores sociais foram representados segundo a ótica da Revista Veja.

2.3.2.2.1 Caracterização do gênero e suas convenções: as reportagens, instrumentos formadores de crenças.

Nesta seção, as características da reportagem estão subordinadas às convenções associadas a esse gênero no que concerne à produção, interpretação e consumo, pois esses processos, ao variarem de um gênero para outro, se desdobram em diferentes efeitos na sociedade. Por isso, serão problematizadas as convenções a partir dos conceitos relacionados

ao gênero reportagem. Esses conceitos, provenientes de fontes diversas como o dicionário, instituições jornalísticas e teóricos da área, serão introduzidos nesta pesquisa para demonstrar que as convenções presentes nesse gênero fazem das reportagens instrumentos formadores de crenças, mobilizam a opinião pública, e, enfim, provocam, de alguma forma, os seus leitores.

No dicionário eletrônico de Houaiss (2006) as noções relacionadas ao termo reportagem se referem a uma atividade jornalística, ao resultado dessa atividade e, por fim, à função do repórter, conforme se observa:

Atividade jornalística que basicamente consiste em adquirir informações sobre determinado assunto ou acontecimento para transformá-las em noticiário **2** o resultado desse trabalho (escrito, filmado, televisionado), que é veiculado por órgãos da imprensa **3** função, serviço de repórter; a classe dos repórteres (HOUAISS, 2006).

Nessa definição, embora o fazer jornalístico esteja relacionado à atividade do repórter, não se acha explícito o como fazer ou seja, a aquisição das informações e a transformação delas em notícias pelo repórter são apresentadas como se fossem da ordem natural das coisas, não havendo a preocupação em associar essas atividades a nenhuma convenção. O foco desse conceito se baseia no produto final.

O “Manual de redação do Estado de São Paulo” apresenta os seguintes conceitos sobre reportagem:

A reportagem pode ser considerada a própria essência de um jornal e difere da notícia pelo conteúdo, extensão e profundidade. A reportagem busca mais: partindo da própria notícia, desenvolve uma seqüência investigativa que não cabe na notícia. Assim, apura não somente as origens do fato, mas suas razões e efeitos. A notícia não esgota os fatos; a reportagem pretende fazê-lo (MARTINS, 1995, p. 254).

Observa-se, nessa outra definição, a preocupação em conceituar, de modo diferente, a reportagem e a notícia. Há nas entrelinhas a noção de que a reportagem permite a apresentação dos fatos (em suas origens, efeitos e causas) de forma interpretativa e direcionadora, o que não ocorre na notícia.

O Manual da Folha de São Paulo, por sua vez, apresenta outras noções referentes à reportagem e introduz novos elementos conforme se vê em:

Reportagem é o núcleo essencial do jornalismo, deve sempre conter a descrição do fato, todas as versões das partes envolvidas e se, possível a opinião de especialistas.

O repórter deve sentir e registrar o ambiente para poder relatá-lo. A qualidade do texto final depende, em grande parte, do rigor de apuração. É recomendável que o repórter estude o tema a que se refere (FOLHA DE SÃO PAULO, 1987, p. 30).

Nessa definição estão presentes as características da reportagem e a atuação do repórter segundo as convenções estabelecidas pela instituição. O foco centra-se na objetividade, pois nesse texto, o trabalho do repórter se reduz à função de espectador que conhece os fatos pela observação e pelo estudo do tema. Nesse sentido, o labor do repórter é associado ao trabalho científico nos moldes positivistas, e, de acordo com esses moldes, a função do cientista resumia-se à de um observador e escrutinador da realidade que age de forma imparcial e neutra. Essas características perseguem o ideal do discurso midiático, que se baseia no compromisso com a verdade dos fatos, com a objetividade e com a neutralidade.

Lage (2003) afirma que historicamente, esse ideal midiático foi uma resposta ao jornalismo publicista (século XVII), educador e sensacionalista (séculos XVIII e XIX) praticados na Europa, e Américas espanhola e inglesa. Nesses períodos, as matérias eram publicadas para atender aos interesses comerciais e políticos dos proprietários e dos mantenedores das empresas jornalísticas. Em meados do século XIX e início do século XX, em decorrência das práticas menos éticas entre jornalistas e fontes e, em decorrência, também, da forte influência do paradigma positivista, o jornalismo se viu obrigado a estabelecer regras conforme os parâmetros científicos de então. Foi precisamente nesse contexto que o ideal midiático da objetividade, do compromisso com a verdade dos fatos e o ideal da neutralidade, se sedimentaram e passaram a servir de parâmetros na construção das matérias jornalísticas.

No Brasil, de acordo com Callado (2002) a imprensa, salvo raras exceções, nasceu panfletária, para defender as idéias dos políticos. A partir da metade do século XIX a imprensa toma os rumos literários, seguindo as tendências estrangeiras, mas no final desse mesmo século, com a publicação de notícias, a imprensa brasileira se distancia do tom literário, fazendo separação entre informação e opinião.

Aponte-se que essas características não podem ser aceitas rigidamente, mas apenas como uma forma direcionadora dos estudos a respeito das tendências predominantes das épocas, o que não impede, por exemplo, como acontece hoje, de se encontrarem práticas jornalísticas que não se coadunem com os princípios adotados pela maioria em determinados momentos da história.

O que é relevante para esta pesquisa é o fato de que na história do jornalismo mundial e, especificamente, o jornalismo brasileiro, não se pode negar o papel dessas influências históricas (econômicas, sociais, políticas e culturais) nas mídias, pois elas interferiram e interferem nos processos de produção, distribuição e consumo e, assim sendo, se desdobram em diferentes práticas sociais.

Nesse sentido, são visíveis, a partir do século XX, as transformações que o mundo tem vivenciado nas relações sociais. Tais transformações são decorrentes, sobretudo, do desenvolvimento econômico e tecnológico. As mídias (como outros setores) têm sofrido essas influências econômicas e tecnológicas em todos os seus processos (produção, distribuição e consumo). Nesse sentido, Marshall assim clarifica:

O século XX encerra a maior transformação vivida pela imprensa em sua história. O desenvolvimento econômico e cultural da sociedade, com a introdução de tecnologias da informática e cibernética, leva o campo da informação a agudizar o processo de produção, comercialização e circulação dos jornais [...] As empresas são obrigadas a se curvar à ética do ultracapitalismo. O principal efeito para o universo da comunicação é a sua subordinação às regras do livre mercado. A informação deixa de representar a verdade [?] e defender o interesse público e passa a operar na lógica do interesse econômico (MARSHALL, 2003, p. 87-88).

Embora o quesito “representar a verdade” afirmado pelo autor seja caso de discussão (o que será feito adiante), tem-se observado que as práticas midiáticas têm sido impulsionadas e influenciadas pela lógica do mercado. O mercado tem ditado as convenções ou as regras no que concerne aos processos de produção, distribuição e consumo das mídias e a consideração desses aspectos, nesta pesquisa, ajuda a compreender os contextos mais amplos de atuação da Veja no seio social, ou como diriam, no “mercado”.

Atualmente, com o desenvolvimento das tecnologias da comunicação, o acesso à informação está cada vez mais disponível para uma grande parte da população mundial, que de acordo com seus interesses, busca a informação em diferentes suportes tecnológicos. A mídia, de acordo com Müller e Pereira (2000, p. 339), tem-se tornado um fator central da sociabilidade contemporânea, pela capacidade que ela possui de construir “relações do homem com o mundo”.

Visando a atender as necessidades de informação, entretenimento, dentre outras, o mercado midiático tem-se expandido, promovendo, na sociedade, de acordo com Ianni (2003), inúmeras rupturas de ordem geográfica, cultural, religiosa, político-partidária, linguística, dentre outras. Nos dizeres desse autor (2003, p. 120): “em poucos anos, a indústria

cultural revolucionaria o mundo da cultura, transforma radicalmente o imaginário de todo o mundo”.

Ao discutir o papel da chamada indústria cultural nos processos de globalização, Ianni (2003) argumenta que essa indústria transforma o imaginário mundial, valendo-se, principalmente, da mídia impressa e eletrônica:

No âmbito da aldeia global, prevalece a mídia eletrônica como um poderoso instrumento de comunicação, informação, compreensão, explicação e imaginação sobre o que vai pelo mundo. Juntamente com a imprensa, a mídia eletrônica passa a desempenhar o singular papel de intelectual orgânico dos centros mundiais de poder, dos grupos dirigentes das classes dominantes (IANNI, 2003, p. 129-130).

De acordo com a citação, o autor parece sustentar que a mídia é arauto dos que defendem a nova ordem econômica mundial. De modo similar, Bourdieu (1998, 43, 77) afirma que a mídia, especialmente os jornais divulgados pela TV e pela imprensa, contribuem na divulgação de idéias hegemônicas. Segundo o autor, os jornalistas, ainda que inconscientemente, propagam palavras e conceitos aparentemente inofensivos, mas acabam, com esse fazer, gerando “fatalismo e submissão”.

Infere-se que o papel da mídia não se restringe apenas à informação e ao entretenimento. Acrescente-se, ainda, que do ponto de vista do consumo, as matérias jornalísticas, mobilizam a opinião dos leitores e modelam seus comportamentos, trazendo assim, resultados de natureza discursiva e extradiscursiva. Segundo os relatos de Sodré e Ferrari (1986), os textos jornalísticos que apresentam maior impacto junto à sociedade são aqueles produzidos no gênero reportagem. Os autores demonstraram a forma como algumas matérias, desse gênero jornalístico, exerceram influência na destituição de Getúlio Vargas, então presidente do Brasil, e na deposição de Nixon, nos Estados Unidos.

Assim, a reportagem, nesse sentido, é um gênero que não apenas informa, mas mobiliza a opinião pública e a dos leitores à tomada de decisões. Como exemplo disso, transcrevem-se alguns fragmentos de cartas dos leitores da Revista Veja (2007):

Excerto 8

Quero cumprimentar VEJA pela excelente reportagem "O poder e a glória" (11 de julho), **com a descrição surpreendente** da sensação de visitar a sala dos espelhos do Palácio de Versalhes, reaberta depois de um longo período de reforma. **Rica em detalhes, fiel ao conteúdo histórico, jocosa, a matéria nos desperta para o sonho**

de ir conhecê-la. Estimulada pela reportagem, tomei coragem e agendei para outubro minha viagem a Paris. *Isabelle de Baptista* Vitória, ES (VEJA, 2007, grifos nossos)⁵⁶.

Excerto 9

Espero que as pessoas que leram essa reportagem reflitam melhor sobre o título "Eu, meu melhor amigo". Parabéns a VEJA, que continua dando um show a cada semana. *Marcela Oliveira Cardoso* Goiatuba, GO (VEJA, 2007, grifos nossos)⁵⁷.

Excerto 10

A reportagem sobre metabolismo nos deixa várias lições a ser aplicadas na correria diária em que estamos inseridos. Ela mostra a importância de gerenciarmos os gastos calóricos e de interferirmos no ritmo metabólico a fim de vivermos com uma saúde melhor. **Acredito que as dicas apresentadas** contribuem, e muito, para a prevenção das doenças do stress surgidas nos ambientes empresariais ("A ciência da energia do corpo", 11 de julho). *Giles Balbinotti Professor e mestre em ergonomia Curitiba, PR*. (VEJA, 2007, grifos nossos)⁵⁸.

Excerto 11

O senhor Renan Calheiros já está morto, e ele sabe. Agora virou um fantasma da maldição no Senado. **Sai daí, o povo não te quer mais nessa cadeira, ela não te pertence mais.** *Auxiliadora Monteiro* Manaus, AM (VEJA, 2007, grifos nossos)⁵⁹.

Esses excertos demonstram que, de alguma forma os textos das reportagens mobilizaram os leitores. Assim, no excerto 8 a leitora, após elogiar a matéria, ressaltando o recurso da descrição, utilizado pelos repórteres, toma a decisão de viajar para o mesmo local apresentado na reportagem. Segundo a afirmação da autora, a reportagem exerceu influência na tomada de sua decisão.

No excerto 10 o leitor, o único mencionado pela atividade profissional, faz a seguinte observação: "A reportagem sobre metabolismo nos deixa várias lições a ser aplicadas na correria diária em que estamos inseridos [...]" "Acredito que as dicas apresentadas contribuem, e muito, para a prevenção das doenças do stress surgidas nos ambientes empresariais". Essas afirmações dão a entender que a reportagem pode servir como fonte de instrução e de mudanças de hábitos no dia a dia das pessoas.

No excerto 11 "O senhor Renan Calheiros já está morto [...]" "Sai daí, o povo não te quer mais nessa cadeira, ela não te pertence mais" a leitora demonstra uma reação negativa e, ao mesmo tempo um posicionamento de rejeição e repúdio ao referido senador. Aponte-se, ainda que o assunto "Renan Calheiros", conforme demonstrado na figura abaixo, foi o mais comentado pelos leitores, o que é um indício de mobilização da opinião pública, pois se

⁵⁶ VEJA. São Paulo: Abril, n. 2017, 18 jul. 2007.

⁵⁷ _____. São Paulo: Abril, n. 2016 11 jul. 2007.

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ VEJA. São Paulo: Abril, n. 2017, 18 jul. 2007.

presume que as cartas, antes de serem publicadas, foram submetidas ao processo seletivo da revista, como por exemplo, as questões ligadas à sua linha editorial.

OS NÚMEROS	
Correspondência da semana	
▶ E-mails	1166
▶ Cartas	40
▶ Fax	16
Total	1222
Assuntos mais comentados	
▶ Renan Calheiros	56
▶ Sérgio Cabral (Amarelas)	45
▶ Caça às bruxas na UnB	29
▶ Diogo Mainardi	26
▶ Metabolismo (capa)	25

Figura 5: Resumo das cartas dos leitores
Fonte: Revista Veja (2007)⁶⁰.

De acordo com Marcondes Filho (1989, p. 39) a mídia jornalística consegue mobilizar a opinião pública e influenciar o comportamento das pessoas porque as matérias jornalísticas, dentre outros fatores, passam por um processo de tratamento editorial antes de serem divulgadas ao público. Em virtude disso, é necessário passar pela conceituação de reportagem e suas especificidades segundo o ponto de vista estrutural.

Na literatura especializada, a noção de reportagem é apresentada de modo contrastivo em relação à notícia e, nesse sentido, reportagem e notícia são gêneros jornalísticos distintos, a despeito de poucos autores, dentre esses Jorge (2008), considerarem ambos semelhantes. Nos trabalhos de Lage (1982-2003), Sodré e Ferreira (1986), Rego (1984), e Medina (1978) o conceito de reportagem é apresentado como sendo diferente de notícia.

Com base nas características apresentadas pelos autores, resumem-se os principais pontos relacionados ao gênero reportagem, conforme abaixo:

- A reportagem é o resultado de busca da informação, pelo repórter, que tem a intenção de aprofundar o assunto;

⁶⁰ VEJA. São Paulo: Abril, n. 2017, 18 jul. 2007.

- seu conteúdo se refere aos fatos que causam impacto, eventos ligados a problemas políticos, econômicos e assuntos relacionados a editoria (Saúde, Educação, Cultura, dentre outros);
- exige interpretação dos fatos;
- procura ser abrangente ao contar uma história ou expor uma situação;
- do ponto de vista da produção pode apresentar uma angulação informativa, interpretativa e opinativa. O ideal do compromisso com a verdade dos fatos, com a neutralidade e objetividade estão presentes, de modo mais visível nas reportagens de angulação informativa e mais diluído nas angulações interpretativa e opinativa.

Em linhas gerais, depreende-se que o discurso midiático se caracteriza pelo compromisso com a verdade, pela neutralidade e pela objetividade. De modo específico, a reportagem incorpora esses elementos de forma mais ou menos intensa, dependendo do tipo de angulação que ela apresenta.

Como foi visto, há três tipos de angulação: a informativa, a interpretativa e a opinativa. De acordo com o tratamento que é dado, nesta pesquisa, ao gênero, é necessário, mesmo de forma sintética, verificar as características desses três tipos de angulação, devido ao fato de eles serem elementos que compõem as feições da mensagem e, portanto, relacionam-se aos processos de produção, de distribuição e de consumo.

De modo geral, a angulação informativa é aquela voltada para a transmissão da informação em si para que o leitor conheça determinado assunto. A angulação informativa está intimamente ligada com a transmissão do saber. De acordo com Charaudeau⁶¹ (2006) a informação está associada à idéia de prestação de serviço, de altruísmo, visto que ela se caracteriza pelo ideal do não envolvimento e do não interesse com o que está sendo informado. Nas matérias que possuem uma angulação informativa, os fatos são apresentados de acordo com o princípio da objetividade, da verdade e da neutralidade. Para garantir a credibilidade junto ao público, o repórter lança mão, dentre outros aspectos, da informação

⁶¹ Charaudeau (2006) trata em sua obra a respeito de visadas. Para ele as visadas são caminhos utilizados pelo sujeito para atingir a um fim específico: levar o outro a realizar aquilo que se pede. Os tipos de visadas, segundo o autor são: a prescritiva, a informativa, a incitativa, e a do *pathos*.

prestada pela testemunha que viu e presenciou os fatos e do trabalho de apuração do repórter (seja no campo ou na pesquisa documental).

Na angulação interpretativa, as matérias são mais aprofundadas e explicativas e têm como objetivo levar o leitor a tirar suas próprias conclusões diante do que foi exposto. De acordo com Lage (2003):

O jornalismo interpretativo consiste, grosso modo, em um tipo de informação em que se evidenciam conseqüências ou implicações dos dados. Ele é obrigatório em temas científicos e de economia quando a importância ou o interesse da informação não é auto-evidente. Presta-se, também, à cobertura política, quando se trata de contextos pouco conhecidos – por exemplo, em países remotos. A interpretação objetiva oferecer ao leitor os fatos que permitem estabelecer conclusões – sem fechar essas conclusões (LAGE, 2003, p. 136).

O compromisso midiático com o ideal da objetividade, da neutralidade e da verdade ainda estão presentes nesse tipo de angulação, mas são diluídos na brecha do critério de que o repórter trata os dados de tal forma que os leitores podem tomar as suas próprias conclusões.

Afirma-se que angulação interpretativa se assemelha ao que Charaudeau (2006) denominou como “visada incitativa”. Aponte-se que, muito embora não tenha tratado em sua obra a questão das angulações, sustenta-se que esse tipo de visada, ou caminho, tem como objetivo levar alguém a crer no que está sendo dito, no que está informado. Para levar a cabo o seu projeto, o repórter se utiliza, dentre outros, de construções baseadas em critérios científicos. Nesse sentido o seu dizer e o seu fazer vêm acompanhados de conhecimento.

Na angulação opinativa, o ideal da subjetividade, da neutralidade e da verdade é submetido a outros critérios, dentre os quais se citam os interesses da instituição e a visão pessoal do repórter. Nesse aspecto, afirma-se também que na angulação opinativa há características da visada prescritiva mencionada nos trabalhos de Charaudeau (2006), que é o modo pelo qual o falante se dirige ao ouvinte com o objetivo de que este realize algo. Esse tipo de visada objetiva à manipulação e o falante a realiza por meio da ordem, caso ele exerça algum tipo de poder ou por meio da sugestão, se ele não tiver esse tipo de influência sobre o ouvinte.

Conforme discutem Medina e Leandro (1973), o jornalismo interpretativo distingue-se do opinativo porque, no primeiro há uma determinação em dar sentido a um fato, e, no segundo, o fato é revestido de valor.

Como se vê, do ponto de vista da composição estrutural, ou seja, aquele ponto de vista que se atém ao rigor na classificação de gênero, a angulação informativa e a interpretativa são características da reportagem, mas não a angulação opinativa, pois essa é própria dos gêneros ensaio, editorial, artigos assinados, cartas e crônicas.

Esse tipo de classificação de gênero tem sido alvo de debates, visto que na prática, muito embora a angulação opinativa restrinja-se aos gêneros (ensaio, editorial, artigos assinados, cartas, dentre outros), observa-se que, em relação a determinados tipos de reportagem, a linha divisória entre interpretação e opinião é muito tênue. Nesse sentido, Lage (2003, p. 36) alerta para o fato de que o jornalismo interpretativo pode tornar-se opinativo se as matérias forem subordinadas às crenças ou teorias que careçam de respaldo científico. Dessa forma, diz o autor, nesses casos a informação se transforma em opinião restando ao leitor apenas concordar ou dela discordar.

Acrescente-se a isso que o assunto a ser tratado não depende apenas do jornalista (LAGE, 2003, p. 14), mas da intenção da instituição mantenedora e também do nível de interesse que o assunto pode despertar no público alvo.

A teoria do *Gatekeeper* a teoria *Organizacional* e a teoria *Agenda-setting*⁶² ajudam a entender que a objetividade, a neutralidade e o compromisso com a verdade assumidos pela mídia são ideais, como também ideais são as angulações das matérias que as tornam essencialmente informativas, interpretativas e opinativas. Dessa forma, a descrição dos fatos é subordinada a outros interesses e não aos fatos em si.

Aponte-se também que tem havido uma tendência da mídia em utilizar, na prática, gêneros híbridos em suas matérias jornalísticas. Nos trabalhos de Gomes (2005) essa questão é discutida e problematizada a partir das noções da plasticidade, historicidade e dinamicidade de alguns gêneros que têm acompanhado as mudanças sócio-históricas vivenciadas pelos seres humanos. Gomes (2005), por exemplo, analisa sob o viés da Análise do Discurso Crítica várias reportagens que apresentam a informação com características publicitárias.

Nessa mesma direção, porém refletindo sobre paradigmas jornalísticos, Marshall (2003) discute as transformações pelas quais o jornalismo tem passado ao longo da História, e acentua que o novo jornalismo, por ser influenciado pela lógica do mercado e pelo paradigma do relativismo pós-moderno, se caracteriza por incorporar em suas práticas a linguagem da

⁶² Essas teorias não constituem o foco desta pesquisa, porém de acordo com Traquina (1999) elas explicam as várias influências pelas quais a notícia passa antes de chegar ao público, como por exemplo: a política editorial da empresa, o corpo de revisores, o conhecimento de mundo do jornalista, dentre outras.

persuasão publicitária. Essa prática híbrida, presente no jornalismo, também é problematizada nos trabalhos de Fairclough (2001a) em um processo que ele denominou de “comodificação”.

Segundo o autor:

A comodificação é o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias. [...] Não surpreende mais, por exemplo, que setores das artes e da educação, como o teatro e o ensino da língua inglesa, sejam referidos como ‘indústrias’ destinadas a produzir, a comercializar e a vender mercadorias culturais e educacionais a seus ‘clientes’ ou ‘consumidores’ (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 255).

Como se verifica, a ‘comodificação’ é um tipo de estratégia que tende a ligar os vários tipos de ordens de discurso a um único tipo de discurso, aquele da produção de mercadorias. Nesse sentido, o discurso publicitário tem sido associado a tipos de discursos diferentes, como por exemplo, ao discurso educacional. Esses aspectos são visíveis no que concerne à incorporação do vocabulário econômico e mercadológico na educação que é vista como produto a ser negociado com seus clientes via discurso publicitário.

Some-se a isso que o discurso publicitário é terreno fértil para ser semeado e mesclado não somente em diferentes tipos de discurso, mas em diferentes tipos de gêneros que essencialmente, em princípio, não têm o objetivo da persuasão, como ocorre no gênero reportagem. A utilização desse tipo de estratégia nas matérias jornalísticas pode escamotear posicionamentos ideológicos, ou, até mesmo, incidir na própria natureza da informação. Ou seja, a informação ganha novos sentidos que não somente a transmissão do saber. Dito de outro modo, por trás da informação poderá haver a prescrição, a incitação, dentre outros.

Por isso, essa combinação entre informação e persuasão no gênero reportagem é uma categoria que não pode ser desprezada na pesquisa, dado o caráter dissimulador e aparentemente altruísta (não comprometido) que esse gênero apresenta. Dessa forma, a reportagem abre espaço para a fluidez e para a convivência com outros gêneros porque lida com assuntos diversos, tem o poder de alcançar públicos distintos e permite ao jornalista apresentar as matérias sob diferentes angulações.

Pelo exposto até o presente momento, fica reiterado que, muito embora em seus textos os discursos das reportagens pretendam ser objetivos, neutros, compromissados com a veracidade dos fatos e, com isso, pretendam privilegiar a informação, há neles brechas, sobretudo da ordem da língua, que impossibilitam essa realização do ideal da objetividade. É

nesse contexto que as reportagens são consideradas como instrumentos formadores de crenças. Na próxima seção serão estudados os conceitos de ideologia e de hegemonia como categorias essenciais para a terceira dimensão de análise, a ‘Explicação’ ou ‘Prática Social’.

2.4 A INTERAÇÃO ENTRE A PRÁTICA DISCURSIVA E A AÇÃO SOCIAL: O MOMENTO DA EXPLANAÇÃO

O discurso como prática social é posto em funcionamento pela ideologia e pelo poder. Os textos e os discursos estão inscritos no âmbito macro dessas duas instâncias que são mobilizadas pelos sujeitos para sustentar ou transformar práticas sociais e institucionais.

É na prática social que se acham as condições sociais de produção e as condições sociais de interpretação. O momento da explicação cuida do relacionamento entre a prática discursiva e o contexto social, verificando os efeitos sociais em cada uma delas. Neste item, serão considerados os conceitos de ideologia e de poder, visto que essas categorias estão intimamente relacionadas com as diversas formas pelas quais as pessoas de determinadas comunidades sociais produzem, organizam e explicam seus mundos. As diversas formas de organização, de explicação e de produção revelam que elas podem ser produtos do trabalho ideológico e político, postos em ação por meio das relações de poder.

A ADC analisa a ideologia no âmbito da prática discursiva, e nesta pesquisa, busca-se, pela materialidade linguística, analisar os textos das reportagens da Veja, no intuito de verificar, no âmbito da prática discursiva (as diferentes reportagens), que opções foram feitas pelos enunciadores para representar os atores sociais da educação e como essas escolhas podem servir para sustentar as relações de poder.

Conforme afirma Fairclough (2001a, p. 119), é na prática discursiva que o analista pode verificar, de um lado, o trabalho das ideologias na manutenção e sustentação das relações de poder, visto que elas se localizam por entre o espaço das estruturas (ordens do discurso) e nos eventos (processos discursivos, convenções sociais), e de outro lado, o caráter transformador, ou seja, o caráter dialético.

Os estudos sobre ideologia na ADC advêm das contribuições de Thompson (1995), a seguir:

[...] proponho conceitualizar ideologia em termos das maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, serve para estabelecer e sustentar relações de

dominação: estabelecer, querendo significar que o sentido pode criar ativamente e institui relações de dominação; sustentar, querendo significar que o sentido pode servir para manter e reproduzir relações de dominação através de um contínuo processo de produção e recepção de formas simbólicas (THOMPSON, 1995, p. 78 – 79).

As formas simbólicas mencionadas por Thompson se referem aos textos, imagens e ações, cujos significados são responsáveis na criação, manutenção e reprodução das relações de dominação.

Segundo pontua Fairclough (2001a, p. 116) a existência material de operação da ideologia se encontra nas instituições e nos eventos, por meio dos quais se podem investigar suas práticas discursivas. As ideologias quando naturalizadas, adquirem o status de senso comum e, por isso, são eficazes para manter os interesses de grupos hegemônicos, perpetuarem as relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 117-118).

Os sentidos operam para manter essas relações de poder de inúmeras formas, e, Thompson (1995, p. 80-89) esboça cinco modos de acordo com os quais, a ideologia trabalha.

O primeiro modo de operação da ideologia denomina-se legitimação. Na legitimação, as relações de poder e domínio de pessoas sobre outras são justificadas por se apresentarem como legítimas e, por isso, dignas de apoio.

A legitimação pode operar sobre três fundamentos: a racionalização – fundamento que apela à legalidade por meio de regras dadas; tradicionalismo – fundamento que apela à sacralidade de tradições imemoriais e carisma – que evoca o caráter excepcional de uma pessoa que exerça autoridade.

De acordo com Thompson (1995, p. 82) as exigências de legitimação baseadas nesses fundamentos, podem ser mostradas por meio de três estratégias: a primeira, denominada racionalização, é o modo, segundo o qual, um produtor de uma forma simbólica constrói argumentos, para justificar ou defender um conjunto de relações sociais ou instituições sociais, com o fim de persuadir uma audiência a ser uma com seu discurso.

A segunda estratégia denomina-se universalização. Nessa estratégia, acordos institucionais que servem aos interesses de alguns, são apresentados como se fosse de interesse de todos.

A terceira estratégia, a narrativização, é a forma pela qual as exigências de legitimação são inseridas em histórias que contam o passado e tratam o presente como uma

tradição eterna e aceitável. Essa estratégia visa a evitar o conflito, a diferença e a divisão porque na narrativização está embutido o sentimento de pertença das pessoas. Essas histórias são apresentadas por meio de diferentes gêneros: crônicas, discursos, documentários, novelas, filmes, piadas, dentre outros, que podem servir para sustentar e criar relações de dominação.

Um segundo modo de operação da ideologia é a dissimulação. Na dissimulação, as relações de poder podem ser estabelecidas e sustentadas por meio da ocultação, negação, obscurecimento. Essas relações de poder se tornam imperceptíveis, por serem representadas de uma forma que desvie a atenção das pessoas, por não levarem em conta as relações e os processos existentes.

A ideologia, como dissimulação, pode ser expressa por meio da estratégia do deslocamento, que é uma forma de se referir a um objeto ou alguém como se fosse outro. Essa forma de referência transfere para a pessoa ou o objeto as conotações positivas ou negativas a eles atribuídas. Uma outra estratégia da dissimulação é o emprego de eufemismos e usos figurativos da língua, como sinédoque, metonímia, metáfora, dentre outros.

O terceiro modo de operação da ideologia é a unificação a qual visa à construção de uma unidade que interliga indivíduos numa identidade coletiva, sem levar em conta as diferenças e divisões que possam separá-los. As estratégias que têm como objetivo unir indivíduos para esconder suas diferenças e divisões são: a padronização, simbolização da unidade (utilização de símbolos, como bandeira, hinos, dentre outros).

O quarto modo, por meio do qual a ideologia pode operar, denomina-se fragmentação. As relações de dominação podem ser mantidas segmentando os indivíduos e os grupos que são considerados perigosos. Na fragmentação existem duas estratégias: a diferenciação, que consiste em dar ênfase aos pontos fracos de grupos que desafiam o poder existente e o expurgo do outro, que visa à construção de um inimigo interno, ou externo, retratando-o como mau, perigoso e ameaçador, é o 'bode expiatório'. Nessa estratégia, os outros indivíduos devem se unir para combater a ameaça que se levanta.

O quinto modo, através do qual a ideologia opera, denomina-se reificação. Nesse modo, as relações de dominação podem se sustentar ou se estabelecer quando uma situação histórica e transitória é retratada como se fosse permanente (eternalização). Ou ainda quando processos de criação sócio-históricos são apagados, tratados como se fossem naturais, atemporais (naturalização). A naturalização é um modo de reificação que tem por finalidade

relacionar criações e acontecimentos históricos a situações ligadas à natureza e aos fenômenos físicos.

Outras duas estratégias da reificação que são demonstradas por meio de recursos gramaticais e sintáticos são denominadas nominalização e passivação. A nominalização é a forma pela qual, as sentenças e parte de sentenças, bem como as descrições de ações e participantes nelas envolvidos, são transformadas em nomes. A passivação é a técnica de se utilizar os verbos na voz passiva.

Essas estratégias levam os ouvintes e os leitores a se concentrarem em alguns temas e desprezarem outros, pois o alvo delas é o apagamento dos atores e das ações. Dessa forma esses recursos propiciam representar os processos como coisas e os acontecimentos como sendo frutos de ações sem sujeito. Thompson, assim relata os efeitos da nominalização e da passivação:

[...] Elas também tendem a eliminar referências a contextos espaciais e temporais específicos, através da eliminação de construções verbais, ou narrando-os num gerúndio. Esses e outros recursos gramaticais ou sintáticos podem, em circunstâncias particulares, servir para estabelecer e sustentar relações de dominação através da reificação de fenômenos sócio-históricos. [...] diluindo atores e ações, apresentando o tempo como uma extensão eterna do tempo presente: estas são muitas maneiras de restabelecer a dimensão da sociedade “sem história” no coração da sociedade histórica (THOMPSON, 1995, p. 88, aspas originais).

Observa-se, pelos dizeres de Thompson, que o sujeito pode utilizar os mais variados recursos gramaticais e sintáticos para servirem aos seus propósitos discursivos, seja para manter, criar ou sustentar relações de poder.

No quadro a seguir, Thompson (1995, p. 81) resume os modos de operação da ideologia.

MODOS GERAIS	ALGUMAS ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA
LEGITIMAÇÃO	Racionalização Universalização Narrativização
DISSIMULAÇÃO	Deslocamento Eufemização Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora)
UNIFICAÇÃO	Estandardização Simbolização da unidade
FRAGMENTAÇÃO	Diferenciação

	Expurgo do outro
REIFICAÇÃO	Naturalização Eternalização Nominalização/passivação

Quadro 6: Modos de operação da ideologia
Fonte: Thompson (1995, p. 81).

Conforme pontua Thompson (1995, p. 89), nem todos esses modos de operação da ideologia podem ser considerados ideológicos, pois dependerá da forma como essas estratégias serão interpretadas. Nesse sentido, o autor afirma que essas estratégias precisam ser submetidas à luz do contexto sócio-histórico particular onde elas são produzidas e recebidas.

As relações sociais de poder, ativadas pelas estratégias ideológicas, são compreendidas na ADC, conforme estudos de Fairclough (1997), a partir do estudo da hegemonia, proposto por Gramsci.

O conceito de hegemonia, de acordo com Fairclough (1997, p. 80), se refere ao “domínio exercido pelo poder de um grupo sobre os demais, baseado mais no consenso do que no uso da força”. Isso vale afirmar que o consenso é fruto do trabalho ideológico, produzido pelos discursos inseridos nas práticas sociais.

Esse domínio pode ser visível em vários setores da sociedade, por meio, muitas vezes, de suas práticas discursivas, as quais produzem, reproduzem e transformam hegemonias. Assim, Fairclough define hegemonia como sendo:

O conceito de hegemonia implica o desenvolvimento – em vários domínios da sociedade civil (como o trabalho, a educação, as atividades de lazer) – de práticas que naturalizam relações e ideologias específicas e que são, na sua maioria, práticas discursivas. A um conjunto específico de convenções discursivas [...] estão, implicitamente, associadas determinadas ideologias – crenças e conhecimentos específicos, posições específicas para cada tipo de sujeito social que participa nessa prática e relações específicas entre categorias de participantes (FAIRCLOUGH, 1997, p. 80).

A hegemonia é fruto da naturalização do trabalho ideológico sobre conhecimentos e crenças específicos tomados como únicos e impossíveis de serem contestados. A despeito de as ideologias, quando “naturalizadas nas práticas discursivas, atingirem o status de senso comum” (*status* hegemônico), há a possibilidade de um trabalho que desnaturalize e

naturalize suas orientações pela via dos discursos (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 119). É precisamente esse trabalho que se objetiva realizar por meio das análises dos excertos do *corpus* desta pesquisa.

Dessa forma, a noção da dialética entre estrutura e ação é, nos estudos da ADC, de importância considerável, porque podem abrir brechas para que mudanças nas estruturas sociais sejam possíveis. Dado esse caráter dialético entre as estruturas e a ação, ressalta-se o papel do sujeito, que, na perspectiva da ADC, não é assujeitado e nem totalmente livre, possui liberdade “relativa” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 117).

O trabalho do sujeito e o papel dos discursos na produção, manutenção e reprodução social, também é investigado por Van Leeuwen (1997) que apresenta, em uma de suas pesquisas, dez formas de representação dos atores sociais. A atenção do autor é voltada para análise dos discursos via textos, com orientação de análise sócio-semântica e apresenta características bem semelhantes ao trabalho de Thompson (1995), discutido neste texto.

O objetivo específico de Van Leeuwen (1997, p. 172) é procurar descobrir, por meio dos estudos das representações sociais, “como as práticas sociais se transformam em discursos acerca dessas mesmas práticas sociais”. Em seu trabalho, o autor mostra, nas análises de textos jornalísticos, dez formas de representações de atores sociais: exclusão, distribuição de papéis, generalização e especificação, assimilação, associação e dissociação, indeterminação e diferenciação, nomeação e categorização, funcionalização e identificação, personalização e impessoalização, sobredeterminação. Essa última não será utilizada neste trabalho.

Visto que se pretende neste trabalho investigar a forma como os atores sociais são representados, entende-se que é necessário descrever, ainda que resumidamente, os modos de representação estudados por Van Leeuwen (1997) que serão utilizados como uma das bases para analisar o *corpus* desta pesquisa.

As formas de representação sociais apresentadas pelo autor (1997, p. 179-211), em sua pesquisa, serão abaixo descritas e aqui enumeradas, conforme seguem:

1. Exclusão: é a forma pela qual os autores dos textos representam, segundo seus interesses, alguns atores, incluindo uns, em seus discursos, e excluindo outros. A exclusão pode ser total ou parcial. Segundo Van Leeuwen (1997, p. 180-181) a exclusão total, ou supressão, como também é designada, é considerada radical, pois é um mecanismo que exclui não somente os atores sociais, mas também as funções, ou atividades por eles exercidas. Esse mecanismo, por não deixar marcas, não é visível em um único texto. Daí a necessidade de o

analista buscar, em outros textos e contextos, diferentes representações da mesma prática social para então, poder realizar a inferência dos possíveis excluídos, porém ressalta-se que na supressão radical não há como recuperar quem, ou qual instituição foi ocultada.

No que concerne à exclusão parcial, essa difere da exclusão total ou supressão, por mencionar, de modo esparso, os atores sociais, fazendo que eles sejam pouco visíveis, no texto, mas que permite ao analista, a despeito dessa pouca visibilidade, realizar inferências e descobrir quem são esses autores, muito embora, tais inferências não revelem com total certeza os autores representados.

Na exclusão total, percebe-se uma estratégia ideológica, posto que o leitor, por não conseguir descobrir quem são os autores ou atividades excluídas, fica impossibilitado de conferir, contestar os dados mencionados no texto.

No nível gramatical a exclusão (total e parcial), se realiza pelo apagamento do agente da passiva, por orações infinitivas, por nominalizações e nomes de processos.

2. Distribuição de papéis: se refere aos papéis que são dados aos atores sociais nas representações. Se os atores são representados como agente ou como paciente. A distribuição de papéis dos atores sociais realiza-se, linguisticamente, por meio das estruturas de transitividade estudadas na seção 2.2.1 desta pesquisa.

3. Generalização e especificação – compreendem os modos de representar os atores sociais como classes ou indivíduos. A generalização se realiza através do emprego do plural sem artigo e do emprego do singular com um artigo definido ou indefinido.

4. Assimilação – a assimilação é uma forma de representação dos atores sociais em que eles são referidos nos textos como indivíduos (individualização), ou como grupos (assimilação). Van Leeuwen (1997, p. 194) mostra, em seu trabalho, que textos jornalísticos dirigidos à classe média tendem a individualizar as pessoas que pertencem às elites e generalizar as pessoas da classe trabalhadora enquanto que os textos dirigidos à classe trabalhadora, em alguns casos, apenas, as individualizam.

O autor (1997, p. 195) subdivide a assimilação em dois tipos: a agregação e a coletivização. Na agregação os atores sociais são representados por meio de dados estatísticos, são quantificados através do uso de sondagens de opinião, inquéritos, pesquisa de mercado, dentre outros. É um tipo de mecanismo utilizado pelos produtores dos textos para regulamentar uma determinada prática e produzir a opinião de consenso, mesmo que transpareça como um simples registro dos fatos. Na coletivização, as pessoas são

referenciadas por meio de um substantivo contável que as diferencie de um grupo de pessoas. Linguisticamente a assimilação (do tipo coletivização) pode realizar-se pelo uso de um substantivo que exprima um grupo de pessoas, Ex. nação, a comunidade . A agregação se realiza linguisticamente pela presença de um quantificador definido ou indefinido ex. uma série de...

5. Associação e dissociação: A associação é feita quando os atores sociais são representados como grupos que formam alianças de oposição relacionadas a alguma atividade específica e são referidos no texto de forma genérica ou específica, categorizados ou nomeados. Há, portanto uma partilha de interesses, preocupações e na ausência desses, ocorre a dissociação. Em um texto os mesmos atores sociais podem ser representados associativamente o dissociativamente. Ex. “Acreditavam que o programa de imigração existia para beneficiar os políticos, os burocratas e as minorias étnicas, não para os Australianos como um todo” (VAN LEEUWEN, 1997, p. 197). Gramaticalmente a ‘Associação’ se realiza por meio da parataxe, circunstâncias de acompanhamento.

6. Indeterminação e diferenciação: no mecanismo da indeterminação os atores sociais são representados como indivíduos ou grupos não-especificados, anônimos e tem como função anonimizar o ator social. Nessa estratégia, os atores sociais são considerados irrelevantes. A indeterminação é feita utilizando-se os pronomes indefinidos usados em uma função nominal. A indeterminação pode, ainda, ser agregada com o uso de expressões do tipo: muitos acreditam, alguns dizem... A diferenciação, por sua vez, é um mecanismo que representa os atores sociais diferenciando-os de um ator ou grupo semelhante. Realiza-se linguisticamente pelo uso dos pronomes eu/outro, nós/eles.

7. Nomeação e categorização: nessa estratégia, os atores sociais são representados, às vezes, de acordo com suas identidades únicas (nomeados), ou funções que partilham com outros (categorizados). A nomeação é feita, geralmente com nomes próprios, pela substituição do nome por uma letra (Ex.: Mr. ‘M’ – leia-se eme), e por títulos honoríficos, ou por relação de parentesco. Em um discurso, quando os atores sociais são nomeados, significa que o autor, além de considerá-los importantes, deseja que eles se tornem pontos de referência e de identificação para os leitores ou ouvintes.

8. Funcionalização e identificação – a funcionalização é um mecanismo de representação dos atores sociais em termos de uma ocupação, função. Realiza-se, linguisticamente, pelo uso de substantivos formados, por sufixação, a partir de outros substantivos e de verbos que denotem locais, instrumentos, como, por exemplo, o autor cita:

pianista, correspondente. A funcionalização realiza-se linguisticamente, ainda, por categorizações generalizadas como em homem, mulher, pessoa, dentre outros.

A identificação diz respeito à forma pela qual os atores sociais são representados de acordo com aquilo que são e não com o que fazem e, segundo Van Leeuwen (1997, p. 202), distingue-se em: classificação, identificação relacional e identificação física. Na classificação, as pessoas são representadas pelas classes de idade, sexo, origem, classe social, riqueza, raça, etnicidade, religião, orientação sexual, dentre outros. De acordo com o autor, a classificação pode ser acompanhada de um tom avaliativo por meio do qual, as pessoas são apresentadas como boas, más, amadas, odiadas, dentre outros. Na identificação relacional, os atores sociais são representados de acordo com uma relação pessoal, de parentesco, de trabalho que travam entre si. Esse tipo de representação é acompanhado por pronomes possessivos, um genitivo.

9. Personalização e impersonalização: – a personalização é uma forma de representação dos atores sociais com expressões que denotam características humanas, valendo-se, para isso, de construções com pronomes pessoais ou possessivos, nomes próprios ou substantivos e adjetivos, como por exemplo em “cuidados maternos” que contém a característica humana (VAN LEEUWEN, 1997, p. 208). Na impersonalização, os atores sociais são representados e identificados através de substantivos abstratos ou concretos com carga semântica de significado não humano, como por exemplo, a prática de identificar pobres, negros como “problemas”. O autor, (1997, p. 208), distinguiu quatro formas de impersonalização, a espacialização, a autonomização, a instrumentalização e somatização.

A espacialização é um mecanismo pelo qual os atores sociais são representados por meio do local onde estão, em um dado contexto. Na autonomização, os atores sociais são representados pelos enunciados, como, por exemplo, em “o relatório” afirmou. Essa é uma forma muito utilizada porque representa autoridade e goza de prestígio social. Na instrumentalização, os atores sociais são representados por meio de uma referência aos instrumentos e, por fim, na objetivação, os atores sociais são representados por meio de uma referência a uma parte do seu corpo.

Segundo Van Leeuwen (1997, p. 210-211) a personalização e a impersonalização causam os seguintes efeitos: fornece autoridade impessoal, encobre a identidade ou papel dos atores sociais ou reveste uma atividade ou ator social de força. Nega-se a responsabilidade dos atores sociais, tanto dos especialistas quanto dos autores dos textos. Além disso, as abstrações

realizadas se revestem de significados conotativos, no sentido de que as qualidades abstraídas dos atores sociais servem para interpretá-los e avaliá-los.

Isso posto, discutem-se os outros conceitos, tomados pela a ADC na construção do seu quadro teórico. Tais conceitos servirão como base para refletir sobre questões de poder e sobre as questões ideológicas e éticas embutidas nos discursos, as quais estão em consonância com os objetivos deste trabalho.

Na próxima seção serão apresentados os pressupostos teóricos da pedagogia tecnicista de ensino e da filosofia neoliberal como base para as análises dos fragmentos do *corpus*.

2.4.1 Os fundamentos da pedagogia tecnicista e do pensamento neoliberal

De acordo com a hipótese levantada nesta pesquisa, as reportagens da Revista Veja são formatadas segundo o discurso da pedagogia tecnicista e segundo o discurso neoliberal. Ocorre que nos textos, não há nenhuma declaração explícita dos autores demonstrando o envolvimento intelectual deles com o neoliberalismo e a pedagogia tecnicista de ensino.

Contudo, visto que a presença do outro é constitutiva dos textos e dos discursos, conforme visto nos estudos intertextuais, desta pesquisa, apontar-se-ão algumas noções fundamentais da pedagogia tecnicista de ensino e do neoliberalismo, como pano de fundo para as análises.

2.4.1.1 A pedagogia tecnicista

A abordagem tecnicista apresenta, em seu bojo, fortes influências do positivismo e da psicologia behaviorista americana, ou comportamentalista. Os pressupostos norteadores que influenciaram essa abordagem estão calcados, dentre outros aspectos, na visão de que o homem é produto do meio e, como tal, pode ter sua conduta modificada, adquirir habilidades e competências desde que seja estimulado por meio de intervenções externas.

Esse pensamento serviu de parâmetro para investigações nas diversas áreas do conhecimento, e encontrou terreno fértil na Educação, que priorizou o trabalho pedagógico

objetivo, procurando cada vez mais eliminar as interferências subjetivas com vista a garantir eficiência, racionalidade, controle, produtividade e sucesso.

Várias estratégias foram adotadas para que os objetivos pedagógicos fossem alcançados, dentre elas destacam-se: emprego de recursos didáticos tais como livros, fichas, recursos audiovisuais, eletrônicos; a produção de material por especialistas para que o professor o aplique em sala de aula obedecendo rigorosamente todas as instruções; a utilização de meios para modificação de conduta como elogios, prêmios, notas, classificações, dentre outros.

Esses recursos e estratégias se caracterizam, portanto, por instaurar a competitividade entre os alunos, a monitoração do trabalho docente para correção de falhas e a maximização de suas intervenções pedagógicas, conferindo à escola o estatuto de uma agência produtora de mão-de-obra para o mercado de trabalho e não um local de formação de seres humanos.

Nesse sentido, a abordagem tecnicista, por se embasar no princípio do controle do trabalho pedagógico e por ter como meta a eficiência na aprendizagem via competição, se torna um mecanismo eficaz de exercício de poder. Nos dizeres de Foucault (2000, p. 153) o exercício de poder baseado em técnicas disciplinares “compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui”. O poder, na abordagem tecnicista, apesar de ser exercido de cima para baixo, produz saberes posto que baseado no princípio da meritocracia.

A visão educacional baseada no paradigma empresarial mereceu atenção nos trabalhos de Freire (1992, 1980), dentre outros, o qual apontou para a necessidade de não se retirar a essência política e democrática do trabalho pedagógico. A qualidade do trabalho pedagógico na visão freireana não passava pela lógica da competitividade e da eficiência, pois a noção de competência, para Freire (1992, 1998) perpassa pela noção da solidariedade e pela capacidade que as pessoas possuem de saberem enfrentar seus problemas cotidianos junto com os outros e não individualmente.

Isso não significa que esse educador era contrário à formação intelectual baseada nos conhecimentos técnicos-científicos, pois de acordo com Freire (1992, p. 131) “os diversos profissionais precisam, ao lado de sua formação técnico-científica, também de uma formação voltada para a compreensão de que são seres históricos, culturais, políticos, sociais que os levem a entender os modos de como funciona a sociedade”.

No paradigma tecnicista o sucesso no ensino aprendizagem baseia-se na aplicação dos métodos por parte do professor e na aceitação passiva do aluno. De acordo com Mizukami (1986, p. 28) a ênfase dada aos estímulos externos exclui o indivíduo, pois ele “não

participa das decisões curriculares que são tomadas por um grupo do qual ele não faz parte”. Dessa forma, tanto o aluno quanto o professor são desconsiderados, nessa abordagem, a despeito de serem pessoas capazes de usar seus conhecimentos em novas situações e pensar de modo crítico.

De acordo com Saviani (2004, p. 40) essa abordagem floresceu no Brasil nos anos 60, e atingiu seu ápice nos anos 70 a partir da promulgação da Lei n. 5692/71, que abordou, em seu conteúdo, princípios tecnicistas como a “racionalização – concentração, voltado à eficiência e produtividade com vistas a se obter o máximo de resultado com o mínimo de custos, [...] d – flexibilidade”... (SAVIANI, 2004, p. 43).

Antes disso, houve todo um processo de implantação que se tornou visível não somente pela abertura de “colégios de aplicação”, “ginásios vocacionais”, mas também pela assinatura de acordos educacionais entre o MEC-USAID⁶³, visando “reformular aspectos específicos do ensino brasileiro” (SAVIANI, 2004, p. 41).

Isso parece demonstrar que tais ações não foram estimuladas apenas para atender às necessidades educacionais do país, e sim, para atender outras instâncias ligadas à Educação conforme discute Mizukami (1986, p. 29), [...] “a escola está ligada a outras agências controladoras da sociedade, do sistema social (governo, política, economia, etc.) e depende igualmente delas para sobreviver. Essas agências, por sua vez, necessitam da escola, porque é a instituição onde as novas gerações são formadas”.

Vasconcelos e Brito (2006 p. 52, 164) expõem as críticas de Paulo Freire à abordagem tecnicista, o qual afirmou que a técnica “não pode nunca reduzir ao adestramento” e que as receitas, por incentivar “as imitações”, “amortecem o ânimo criador”, além de revelar a “autodesvalia” e a “inferioridade” das sociedades, fazendo-as assumir a postura de “objeto” e não de “sujeito”.

Na próxima seção será discutido o neoliberalismo como pensamento hegemônico

2.4.1.2 O neoliberalismo como pensamento hegemônico

Há, na literatura científica, uma vasta produção no que concerne ao tema do neoliberalismo, discutido sob os mais diferentes vieses sociológicos, históricos, educacionais, dentre outros.

⁶³ O significado dessa Sigla é: Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

No estudo das obras levantadas, percebe-se que, qualquer que seja o enfoque, o neoliberalismo é retratado pela maioria dos autores como modelo que pretende adquirir posição hegemônica. Essa posição, conforme discutem Santos (2002), Gentili e Frigotto (2001), Santomé (2003), Toledo (2002), dentre outros, é devido ao caráter universalista e totalizante das propostas neoliberais, nos quais o não-contraditório e o uniforme são aspectos fundantes para produzir o consenso. Tais propostas visam conduzir a sociedade a um “beco sem saída”, na direção do qual todos possam caminhar segundo um único ideal, preconizado por suas atalaias.

Assim, os conceitos neoliberais concernentes à educação, economia, valores éticos, morais, são trabalhados e difundidos como sendo únicos (SUÁREZ, 1995, p. 253), advindos de processos naturais, à semelhança do que ocorre com as leis da natureza (WAINWRIGHT, 1998 p. 9).

Aliado àquela aspiração unívoca, Wainwriht (1998, p. 9) argumenta, ainda, que os pressupostos teóricos do neoliberalismo se apresentam como se fossem ideologicamente neutros, e essa “aparente neutralidade ideológica” é ambiente propício para que o neoliberalismo se disfarce, ganhando diferentes nomes. A autora exemplifica, dentre outros, o uso que muitos fazem dos termos globalização e modernização como sendo fenômenos associados às práticas de políticas neoliberais, apenas.

Neste trabalho considera-se que essa tentativa de tornar processos diferentes (globalização, modernização) em sinônimos do neoliberalismo, parece mais uma estratégia discursiva para calar outros sentidos⁶⁴, apagando a alteridade. Dito de outro, ao negar a natureza de “x” e de “y” igualando-os a “z”, o sujeito, nessa ação homogeneizante, oferece a não-saída, a não-opção, já que tudo é a mesma coisa, não há espaço para a contestação.

A esse respeito Arruda Júnior (1998, p. 15-24), afirma que a tendência de identificação e associação do neoliberalismo à globalização e à modernização é insustentável e arbitrária, pois, além de existirem várias globalizações, os pressupostos políticos e filosóficos de cada uma dessas entidades não advêm somente das práticas neoliberais, como advogam seus defensores.

De forma similar Sposati (1997, p. 43-49) sustenta a heterogeneidade dos processos da globalização, demonstrando que eles não se realizam da mesma forma, nem do

⁶⁴ Trabalham-se a noção de calar outros sentidos nesta pesquisa sob o ponto de vista de Orlandi (1997, p. 9 86 – 95). A autora trabalha o silêncio enquanto censura que é uma forma de apagar outros sentidos possíveis e sob o ponto de vista da resistência que é a forma com que o silêncio significa de outros modos. Segundo a autora o silêncio significa na falta e no dizer em excesso.

mesmo modo, e afirmando, ainda, que os processos de globalização não se restringem somente à economia, como postulam os neoliberais, muito embora essa seja predominante.

Outro argumento invocado pelos autores para sustentar a inviabilidade de identificação do neoliberalismo com a globalização refere-se ao fato de que essa sempre existiu, a despeito de receber outros nomes e apesar de seus diferentes mecanismos de implementação, que fazem a diferença entre o mais completo e mais ágil (SPOSATI, 1997, p. 49). Como exemplo, a autora menciona a diferença entre a lenta empreitada das Cruzadas, na Idade Média, e os avanços da tecnologia da comunicação, instrumentos que podem otimizar os processos de globalização nos dias atuais.

Com o ideal que visa produzir o consenso, o projeto neoliberal quer apresentar-se aos diversos setores da sociedade como modelo único de soluções para os problemas econômicos, sociais, jurídicos, educacionais, desconsiderando quaisquer outras propostas.

Entretanto, esse ideal, sustentado hegemonicamente, no plano discursivo, quando estudado em suas manifestações práticas em diversas regiões mundiais, pode não se apresentar tão hegemônico (SANTOS, 2002, p. 76-78). Segundo esse autor, isso se deve à existência de pelo menos quatro tipos diferenciados de capitalismo no mundo, os quais se articulam, de formas diferentes, posto que, em cada localidade, as condições políticas, econômicas, culturais, sociais, e as relações entre capital/trabalho, não são as mesmas.

Ainda assim, no bojo das propostas neoliberais existem estratégias ideológicas que visam ao apagamento do outro quando esse não serve aos seus objetivos economicistas. De acordo com Santomé (2003, p. 223), as dimensões não muito claras do caráter ideológico dos pressupostos neoliberais adquirem o status de “senso comum”, pois se apresentam como construtos lógicos, da ordem do natural, do objetivo.

Diante disso, nesta pesquisa se afirma que, muito embora o neoliberalismo queira ser da ordem do natural, suas propostas são frutos de uma construção histórica bem definida e delineada com as quais, pretende que todos sejam um com seus discursos. Na próxima seção, serão discutidos os aspectos históricos ligados às propostas neoliberais.

2.4.1.3 Desenvolvimento histórico dos pressupostos neoliberais

Diante da gama variada de discussões a respeito do neoliberalismo, neste tópico serão tratadas algumas visões mais gerais desse viés histórico.

Conforme já mencionado neste trabalho, o neoliberalismo, longe de ser um construto da ordem do natural, apresenta, em seus pressupostos, os mesmos princípios econômicos adotados no liberalismo, com roupagem diferente e mecanismos diferentes, na busca de seus objetivos, no decorrer da história.

A esse respeito Braudel (1986, p. 51-55 *apud* GADELHA, 2000, p. 256) afirma que o sistema do capital econômico mundial, nasceu no ocidente, no século XV, com as empreitadas marítimas de Portugal, e, desde então, a busca pelo capital tem sido desenvolvida de acordo com os interesses de cada estado-nação, segundo sua política econômica, com influências dos mais variados setores da sociedade, frutos, também, dos desdobramentos entre os tipos de vínculo estabelecidos com estado e economia e estado e sociedade.

Sabe-se que, na Idade Média, a economia e a vida social, se constituíram a partir das articulações existentes entre as classes sociais compostas dos nobres, grandes proprietários de terra, os artesãos, os servos da gleba, que trabalhavam sob tutela daqueles senhores feudais. Até o período conhecido como revolução burguesa, os assuntos públicos e políticos eram administrados pela igreja e pelos nobres. A esse respeito Chauí (2000) comenta:

Desde o início do século XV, em certas regiões da Europa, as antigas cidades do Império Romano e as novas cidades surgidas dos burgos medievais entram em desenvolvimento econômico e social. Grandes rotas comerciais tornam poderosas as corporações e as famílias de comerciantes, enquanto o poderio agrário dos barões começa a diminuir. As cidades estão iniciando o que viria a ser conhecido como capitalismo comercial ou mercantil (CHAUÍ, 2000, p. 393).

Segundo relatos da autora, uma das questões centrais que marcou esse movimento se relaciona à nova forma de gerir a economia, dissociada e não submetida aos modelos feudais. Com vista às conquistas de franquias econômicas, os burgueses reivindicaram, politicamente, a independência, não se submetendo aos poderosos da época representados pelos reis, papa e imperadores.

Com a ascensão da burguesia e a dissolução do feudalismo, nasce segundo aponta Deák (2008, p 1-2), a sociedade chamada capitalista com a sua ideologia liberal, baseada no racionalismo e nos pressupostos iluministas. O liberalismo baseou-se, conforme afirma o autor, na noção dupla de liberdade da propriedade privada: por um lado, a liberdade dos donos de terras de dispor as suas propriedades para serem utilizadas conforme seus interesses e, por outro, a liberdade do trabalhador de vender sua força de trabalho em troca do salário.

Além desses aspectos, o liberalismo recebeu influência da visão naturalista do mundo e foi impulsionado pela crença no progresso e na razão como fruto das ciências naturais, Toledo (2002) assim resume:

- a. Individualismo: a sociedade é a soma das ações individuais; estas ações são concebidas como racionais, isto é, em estreita conexão entre meios e fins; os fins estão representados pela otimização de benefícios a partir de meios escassos. O somatório de ações racionais, egoístas e otimizadoras, gerará o bem-estar geral [...]
- b. Naturalismo: influência sobre o liberalismo clássico da visão newtoniana do mundo com seus componentes de leis universais e de crença numa natureza humana imutável, sujeita, com toda a natureza, a leis universais [...] Progresso da sociedade baseado na razão, razão natural com leis naturais [...] (TOLEDO, 2002, p. 73-74).

Com esses postulados, a burguesia teve em mãos as armas necessárias para combater, intelectualmente, as idéias governistas calcadas na tradição, no direito dos nobres, especialmente o direito divino dos reis. Ao derrubar essas idéias, os burgueses reclamavam para si o direito de tomar parte nas decisões políticas, com vista a defender os seus interesses puramente mercantis.

Nesse contexto, o papel do estado, não mais gerenciado por um monarca absoluto, resumia-se em assegurar proteção à propriedade privada e cuidar para que as relações econômicas transcorressem de forma ordenada, sem, contudo, interferir nas ações dos governados, as quais eram movidas pelos interesses econômicos burgueses, guiadas por “uma mão invisível”, a do mercado, com suas leis naturais (DEÁK, 2008, p. 2), visando ao bem de todos.

Porém, segundo relatos históricos, as práticas liberais nos países como Inglaterra e Estados Unidos não alcançaram o bem de todos, pois a classe trabalhadora pagou as contas da não-intervenção do estado na defesa de seus direitos sociais, havendo, assim, conforme apontam os estudiosos, um estado mínimo para os interesses do povo e um estado forte para os empresários.

Nesse sentido Toledo (2002, p. 72) afirma que a desigualdade social gerada pelas práticas liberais gerou “conflito e antagonismo entre burguesia e proletariado”, formando-se um ambiente propício para o desenvolvimento de ideologias socialistas. Segundo o autor (2008, p. 76), tais movimentos demonstraram que as necessidades dos trabalhadores estão acima daquele equilíbrio espontâneo preconizado pelos ideais liberais.

Essas demandas trabalhistas levaram a uma redefinição do papel do estado, que passa a intervir na economia e nos assuntos relacionados ao seu papel social, bem como no

reconhecimento legal da classe operária, que até então era desprotegida. Dessa forma Toledo (2002, p.75) descreve o papel do estado nos seguintes termos: “o Estado social é, em parte, investidor econômico, em parte regulador da economia e dos conflitos, mas também Estado benfeitor que procura conciliar crescimento econômico com legitimidade da ordem social”.

Segundo afirma Leal (1990, p. 1-5), o Estado do Bem-Estar Social, o *Welfare State*, como ficou conhecido, possibilitou, por cerca de quase quatro décadas, o equilíbrio entre estado/capital/trabalho, devido ao caráter reformista do estado, baseado, especialmente, no modelo keynesiano. Esse modelo político teve como princípio estabelecer a função do estado como o agente propulsor e promotor do desenvolvimento econômico e social.

Além disso, Leal (1990, p. 9) alerta para o fato de que as reformas keynesianas não devem ser associadas apenas aos assuntos protecionistas do estado referentes à classe trabalhadora e empresariado. Essas reformas objetivaram promover “indiretamente o processo de reprodução ampliada da produção capitalista”.

Isso significa que a grande motivação de tais reformas se assentou na proteção do sistema capitalista, ou seja, visava ao socorro da economia dos países capitalistas que se achavam em dificuldades em decorrência da crise financeira em Nova York no ano de 1929 e, posteriormente, como já mencionado neste trabalho, na correção e solução dos problemas sociais do pós-guerra.

O neoliberalismo, como se apresenta hoje nasceu como uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista. Segundo advoga Anderson (2003, p. 9-10), o mentor dos pressupostos neoliberais, Friedrich Hayek, acreditava que o Estado, por ser protecionista, iria acabar em um estado de servidão moderna.

Por isso, em sua obra, *O Caminho da Servidão*, Hayek apresenta severas críticas contra os sindicatos e trabalhadores que, por um lado pressionavam os patrões reivindicando salários mais altos, e, por outro, pressionavam o Estado no que concerne ao orçamento social.

As propostas neoliberais nasceram dessa problemática. A solução foi propor um Estado forte no que concerne à sua capacidade de enfraquecer e romper com o poderio dos sindicatos, e, um Estado igualmente forte, no controle monetário e mercantil.

O projeto neoliberal não foi implantado imediatamente, fortaleceu-se nos anos 70, e, nos anos 80, na Inglaterra, no governo de Thatcher. Entretanto, de acordo com Bourdieu (1998, p. 42), o neoliberalismo é fruto de todo um trabalho de doutrinação simbólica na qual, participam como atores, os jornalistas, os intelectuais e os cidadãos comuns. Esse trabalho de

doutrinação simbólica é feito, segundo aponta o autor (1998, p. 43), de forma gradual e leva um longo tempo para que seus efeitos se tornem evidentes.

As propostas neoliberais difundidas estão organizadas conforme advoga Frigotto (1998, p. 223), sob a forma de “três estratégias articuladas, ditadas pelos organismos internacionais - a desregulamentação, descentralização/autonomia e privatização”. Segundo o autor, essas estratégias acabam por despolitizar as decisões do Estado, acentuando, assim, a tirania do mercado.

A estratégia da desregulamentação consiste na supressão das leis, normas e regulamentos que asseguram direitos, com vista à proteção do mercado econômico. A descentralização/autonomia é uma estratégia, segundo a qual, as instituições econômicas e sociais, escolas, dentre outras, devem se responsabilizar para vender seus produtos e conquistarem o mercado. Por fim, a privatização, que consiste na transferência da responsabilidade pública para o setor privado. Dentro desse contexto, o autor (2004, p. 79) ainda afirma que os princípios neoliberais da qualidade total, da formação abstrata e polivalente e o princípio da participação têm fragmentado o sistema educacional.

Essas estratégias, também, se inserem em uma discussão maior entre o público e o privado, nas formas com que as coisas públicas são tratadas em relação às da esfera privada. Nos dizeres de Borón (2003, p. 78), o neoliberalismo nasceu propagando o discurso ideológico de ligar [...] “tudo que é estatal com a ineficiência, a corrupção e o desperdício, enquanto que a “iniciativa privada” aparece sublimada como a esfera da eficiência, da probidade e da austeridade”.

Esse pensamento confere legitimidade a tudo que é relacionado ao mercado privado reforçando o individualismo, visto que os conceitos de eficiência, da probidade e da austeridade recaem sobre a pessoa individual. Bourdieu, assim afirma:

[...] retorno ao individualismo, espécie de profecia auto-realizante que tende a destruir os fundamentos filosóficos do welfare state e, em particular, a noção de responsabilidade coletiva (nos acidentes de trabalho, na doença ou na miséria), essa conquista fundamental do pensamento social (e sociológico). O retorno ao indivíduo é também o que permite acusar a vítima, única responsável por sua infelicidade, e lhe pregar a “auto-ajuda”, tudo isso sob o pretexto da necessidade incansavelmente reiterada de diminuir os encargos da empresa (BOURDIEU, 1998, p. 16, aspas originais).

Percebe-se, que essa forma de individualização, leva à exclusão social, pois nem todos podem gerenciar suas vidas da mesma maneira, posto o acentuado desnível econômico e social de muitos, especialmente em países como o Brasil.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, se apresentam a natureza da pesquisa, os instrumentos e procedimentos metodológicos. Na seção “Natureza da pesquisa” serão problematizados os fundamentos filosóficos, com vista a demonstrar que o conhecimento científico é resultado de reflexões filosóficas, de interdições, do modo como cada um interpreta os fatos e, especialmente, da capacidade de as pessoas lerem os processos históricos, filosóficos e culturais de seu tempo à luz de outros eventos passados.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Devido ao caráter interdisciplinar⁶⁵ da pesquisa, optou-se por realizar a investigação de acordo com os pressupostos do paradigma qualitativo interpretativista. Acolhe-se a noção de paradigma proposta por Gialdino (1993). Segundo a autora, os paradigmas são aparatos teórico-metodológicos que servem para interpretar os fenômenos criados e aceitos por pesquisadores. Na definição da autora, os paradigmas se relacionam com: a filosofia de mundo; a utilização de uma ou mais estratégias de acesso à realidade; a adoção ou organização de conceitos ou teorias que possam fundamentar a compreensão dos fenômenos em questão; o contexto social onde o pesquisador está inserido; a forma de compromisso existencial do pesquisador; e a escolha dos fenômenos que se vai analisar.

Essa escolha do paradigma qualitativo interpretativista justifica-se, dentre outros aspectos, por ser esse o aparato teórico-metodológico que mais se ajusta aos modos de compreender e interpretar o mundo com base interdisciplinar.

Esse modo de investigação, que rompe as barreiras epistemológicas da visão fragmentada do conhecimento, da razão objetiva e da neutralidade científica é fruto do desenvolvimento intelectual, que tem sua gênese no século XVII com Galileu Galilei e se desdobra com as contribuições de Bacon e Descartes.

⁶⁵ De acordo com Domingues (2008), o termo interdisciplinar se refere à forma como uma disciplina nova utiliza métodos de outra disciplina mais antiga, havendo uma fusão de campos, como é o caso da Bioquímica, por exemplo. Esse termo não pode ser confundido com “multidisciplinar”, pois segundo Cavalcanti (1986) o termo se refere ao uso “de resultados de pesquisa em outras áreas de investigação”, por uma determinada área do conhecimento, sem, contudo, adotar seus métodos. Como exemplo, a Linguística Aplicada utiliza as contribuições advindas de outras áreas do conhecimento, mas mantém seus próprios métodos e objeto de estudo.

Para maior compreensão do modo como se desenvolveu o trabalho científico, passa-se a relatar historicamente os diversos caminhos que os cientistas trilharam. Inseridos em um contexto social específico, os cientistas tiveram de ajustar os seus trabalhos de acordo com os parâmetros religiosos da época, mesmo que fosse para negar a descoberta, como fez Galileu Galilei, ou encontrar outros caminhos de sobrevivência. Assim, como diz Guimarães (1997, p. 1), Galileu Galilei encontrou na matemática e no empirismo um meio para despistar a inquisição católico-romana.

Em virtude das interdições religiosas, dentre outros aspectos, a ciência se apoiou nos postulados da filosofia grega, especialmente dos seus representantes Aristóteles e Platão. Conforme aponta Hughes (1980, p. 26), Bacon e Descartes, considerados preceptores do positivismo, receberam influência de Aristóteles e Platão, respectivamente.

Assim, Bacon se refugiou no empirismo como base para o conhecimento e Descartes adotou a racionalidade matemática como instrumento fundamental da ciência. O empirismo e a racionalidade matemática se tornaram parâmetros para a busca do conhecimento humano.

Dessa forma o pensamento do século XVIII foi remodelado de acordo com a visão racionalista, centralizada no homem somente. A razão era o princípio pelo qual o ser humano poderia conquistar a liberdade, a felicidade social e política. Por meio da razão, a evolução e o progresso poderiam ser conquistados. De acordo com Chauí (1995, p.48) nesse período estabelece-se a distinção entre a “Natureza e civilização”.

[...] a natureza é o reino das relações necessárias de causa e efeito ou das leis naturais e universais, enquanto a civilização é o reino da liberdade e da finalidade proposta pela vontade livre dos próprios homens, em seu aperfeiçoamento moral, técnico e político (CHAUÍ, 1995, p. 48).

Esses princípios abriram portas para o fazer científico, para as artes, visto que ciência e arte eram tidas como sinônimos de “progresso de uma civilização”. O conceito de ciência, sobretudo biológica, repousava na experimentação e na matematização, no descentramento do eu pesquisador imprescindível ao *modus operandi* científico. Além disso, acreditava-se que, por haver regularidades na natureza, era possível estabelecer leis e por meio delas prever um determinado fenômeno.

Intensos debates intelectuais foram travados visando à demarcação do lugar da ciência e à sistematização do conhecimento científico. De acordo com Hughes (1980 p. 27-

29), no início do século XIX Auguste Comte, influenciado pelo pensamento antimetafísico de Hume e por outras idéias advindas da Revolução Francesa, apresenta a sistematização da ciência e cunha o termo *filosofia positivista*⁶⁶.

Os postulados positivistas de ciência se fundamentavam em critérios rígidos, baseados na observação dos fatos e, assim, houve no século XIX uma uniformização metodológica que serviu como base para todas as áreas do conhecimento, quer fossem elas ligadas à natureza, quer fossem ligadas ao social.

Resumidamente, os postulados positivistas rejeitaram toda espécie de subjetividade, aceitando como válidos somente o conhecimento empírico e o conhecimento lógico.

Esses pressupostos contribuíram para que, especialmente na metade do século XIX, a psicologia, por meio das pesquisas experimentais do comportamento, fizesse escola, como a que surgiu na Alemanha, conhecida como psicofísica; como a que surgiu na Rússia, a escola russa de Pavlov e, nos Estados Unidos, a psicologia americana (behaviorista).

Os resultados dos experimentos, advindos dessa abordagem utilizada na psicologia, foram aplicados nas diversas áreas do conhecimento, especialmente na educação, que adotou a abordagem tecnicista de ensino no fazer pedagógico.

De modo similar ao que ocorreu na psicologia e na educação, outras áreas do conhecimento sofreram influência do pensamento positivista, dentre elas a Linguística. Influenciado pelo paradigma positivista, Saussure define o objeto de estudo da Linguística, a língua, em oposição à fala, separando, dessa forma, o geral e social do particular e individual, pois, de acordo com ele (1969, p. 15), “nossa definição da língua supõe que eliminemos dela tudo o que lhe seja estranho ao organismo, ao seu sistema, numa palavra: tudo quanto se designa pelo termo “Linguística externa” (Aspas originais).

Com esse recorte metodológico Saussure afasta toda e qualquer possibilidade de interferência do humano no sistema, visto que, conforme ele advoga (1969, p. 30), “a língua não constitui uma função do falante: é produto que ele registra passivamente”. Nota-se, dessa forma, a preocupação de Saussure em se encaixar nos moldes científicos da época, que, dentre outros aspectos, conforme apontado neste trabalho, apresentavam como critério de ciência a eliminação de elementos subjetivos.

⁶⁶ Segundo aponta Hughes (1980, p. 25), existem vários modelos de positivismo e também vários rótulos são empregados como sinônimos desse. O autor destaca como exemplos de alguns desses rótulos, o naturalismo, o empirismo, behaviorismo e ciência.

Percebe-se também que a objetividade pretendida por Saussure, ao eliminar a interferência do humano no sistema, apresenta viés ideológico, posto que “a língua saussuriana é em última análise, uma essência que representa exatamente a subordinação do objeto a uma determinada perspectiva metodológica” (CAMACHO, 1994, p. 29).

Essa adoção de uma perspectiva metodológica na qual o objeto fica subordinado parece contradizer o ideal positivista da objetividade, visto que no ato de adotar algo há o pressuposto de escolha, ou seja, comprometimento subjetivo do cientista.

No final do século XIX, dadas as lacunas deixadas pelo positivismo não somente em relação ao desapontamento enquanto paradigma que propunha a resolução dos problemas da humanidade mas também com relação à sua aplicabilidade às ciências humanas, surge a fenomenologia, considerada como filosofia e método. Os postulados fenomenológicos repensam os fundamentos do positivismo, no que concerne à racionalidade aplicada à filosofia e às ciências humanas.

De acordo com Aranha e Martins (1986 p. 191 - 192) a fenomenologia desenvolvida por Husserl procura resolver a relação sujeito-objeto do racionalismo e do empirismo. De acordo com o ponto de vista das autoras, na relação sujeito-objeto do empirismo e do racionalismo está presente o “dualismo psicofísico, da separação corpo-espírito e homem-mundo,” preconizada pela dicotomia cartesiana. Conforme apontam as autoras (1986, p. 192), Husserl propõe a superação daquela dicotomia, afirmando que não pode haver separação entre consciência e mundo, visto que “toda consciência é intencional” e também não poder haver “objeto em si, independente de uma consciência que o perceba”.

Dessa forma, a fenomenologia proposta por Husserl abre caminho para um novo modo de ver a ciência, desprovido do ideal da existência de “fatos com a objetividade pretendida”, pois o mundo não se percebe como “dado bruto”, mas como povoado de significados que “envolvem o objeto percebido”.

Além da fenomenologia, no final do século XIX e início do século XX, duas outras contribuições puseram em questão o ideal racionalista de ciência. Trata-se dos estudos de Marx e de Freud.

Os estudos de Marx voltados para as questões sociais, econômicas e políticas que questionaram os ideais racionalistas se referem, especialmente, à noção de ideologia, poder social que impulsiona os seres humanos a agir como agem, e pensar como pensam, não em

função de uma razão ou vontade própria. Eles agem e pensam dessa ou daquela maneira porque são influenciados pelas diversas questões sociais, invisíveis.

Os estudos de Freud com relação à descoberta do inconsciente, poder invisível que controla o consciente dos seres humanos, puseram em xeque a crença positivista de que as ações humanas poderiam ser conformadas a certos padrões de previsibilidade. Essas descobertas permitiram às ciências humanas encontrar novos caminhos para suas investigações.

Segundo afirma Hughes (1980, p. 29-35; 71-73), porém, muito antes dessas descobertas, desde o século XVII, já havia entre os estudiosos uma intensa discussão no sentido de que os fenômenos humanos deveriam ser abordados de forma diferenciada dos fenômenos naturais. Essa e outras concepções se tornaram *background* para a crença da não aplicabilidade do paradigma positivista às investigações das ciências sociais, como alguns aceitam nos dias de hoje.

Ressalta-se que apesar de não se constituir como unanimidade, o paradigma positivista tem servido como base para pesquisas nas mais diferentes áreas, inclusive nas ciências sociais.

Como foi mencionado, a Linguística se firmou como ciência seguindo a orientação positivista. A partir dessa época, até os dias atuais, diversos trabalhos têm sido publicados com base no paradigma Quantitativo, de orientação positivista.

De acordo com Cavalcanti (1986), os pesquisadores da Linguística Aplicada utilizam também o paradigma quantitativo. Segundo a autora (1986, p. 6), os pesquisadores adotam o tipo de pesquisa de acordo com o problema da investigação e com a forma como os dados serão tratados, analisados. Além disso, os pesquisadores podem lançar mão da pesquisa qualitativa e combinar também os dois paradigmas em suas investigações.

Seguindo em direção oposta, Pennycook (1998, p. 25) discute o modo como os paradigmas estruturalistas saussurianos têm influenciado a Linguística Aplicada no que tange à predominância da utilização do paradigma quantitativo. Segundo o autor,

[...] Ocshsner (1979) defendeu a necessidade de uma abordagem equilibrada de pesquisa que reconhecesse não apenas a tradição positivista legislante, mas também uma abordagem hermenêutica. Infelizmente o seu conselho não tem sido levado em conta, uma vez que o rolo compressor do positivismo alcançou tamanha predominância nos trabalhos da Linguística Aplicada. Embora as discussões sobre pesquisa geralmente reconheçam que a pesquisa qualitativa deveria ser

complementar à quantitativa, o que de fato acontece é que a pesquisa qualitativa, ao contrário da quantitativa, é relegada a desempenhar funções menores [...] (PENNYCOOK, 1998, p. 32).

Ao criticar a preferência da Linguística Aplicada pelo paradigma positivista, o autor (1998, p. 25-28) argumenta que essa atitude colabora para a manutenção da realidade social, pois os pressupostos desse paradigma, privilegiado pela LA, não conseguem “explorar o caráter político da educação de línguas”. Com esse posicionamento, o autor sugere a necessidade de a Linguística Aplicada adotar um viés crítico e incluir os componentes políticos, éticos e históricos em seus trabalhos acadêmicos e, dessa forma, oferecer possibilidades de mudanças nas relações sociais iníquas.

Como indicado no início da seção, esta pesquisa será orientada pelo paradigma qualitativo, pelas seguintes razões:

- Considera-se que o arcabouço do paradigma qualitativo se ancora nos pressupostos teóricos da fenomenologia, conforme discutido nesta pesquisa, pois esse pensamento filosófico permite que o ponto de vista dos envolvidos seja prioridade no objeto de estudo, fornecendo, também, as bases para a compreensão do objeto e não a busca de leis e regularidades, como no positivismo.
- O paradigma qualitativo permite ao pesquisador mobilizar e articular as diversas disciplinas, posto que o objeto do conhecimento não se apresenta isolado, mas se encontra imerso em uma complexa rede de relações sociais.

Os acontecimentos, nessa rede de relações, não são da ordem do natural provenientes de leis físicas e previsíveis. Eles são da ordem do contraditório, do heterogêneo, são construtos compostos por muitas vozes perpassadas pela “ideologia, poder, história e subjetividades” (MOITA LOPES, 1994, p. 332). Nesse sentido, justifica-se a base interpretativista e, compreender o objeto nesse ambiente, é tentar desvelar seus segredos e suas estratégias, suas simulações e dissimulações, seus silêncios e suas vozes.

Assim, segundo o objetivo proposto nesta pesquisa, que é analisar os discursos educacionais da Revista Veja, reitera-se a utilização do paradigma qualitativo, pois seus métodos permitem entrada do pesquisador nessa rede de relações sociais, em cujas tramas os seres humanos produzem seus discursos.

3.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Assim como não se pode realizar uma pesquisa sem adotar um paradigma que dê suporte e orientação ao investigador, é necessário também, para não perder o rumo, delimitar os instrumentos com os quais, a investigação será realizada.

Nesta seção serão apresentados os instrumentos de pesquisa de acordo com os princípios do paradigma qualitativo interpretativista, conforme discutido na seção anterior. Serão apresentados de modo contextualizado os motivos da escolha do instrumento e suas características.

3.2.1 As reportagens da Veja, instrumentos de investigação

Escolheu-se esta revista, por ser ela a líder de vendas no país, com um total de 1.064.172 exemplares comercializados durante o ano de 2007. É uma revista que possui uma organização em todo o território nacional, com 30 mil pontos de venda, sendo, por isso, também, a líder de circulação no país. Por esses fatores, a revista goza de respeito e credibilidade entre os leitores e anunciantes, os quais lhe conferem legitimidade.

De acordo com informações colhidas no *website* da revista, 73% de seus leitores pertencem às classes A e B (34% pertence à classe A e 39% pertence à B), o nível de instrução deles é de 263% e a renda familiar é de 330% em relação aos níveis da média da população brasileira. Deduz-se que esta revista busca fornecer informações que agradem essa parcela da população.

Além disso, a escolha desta revista também se deu em razão de ela manter uma linha editorial definida de ação, denominada em seu *website*⁶⁷, como “Nossa Missão” assim transcrita:

Ser a maior e mais respeitada revista do Brasil. Ser a principal publicação brasileira em todos os sentidos. Não apenas em circulação, faturamento publicitário, assinantes, qualidade, competência jornalística, mas também em **sua insistência na necessidade de consertar, reformular, repensar e reformar o Brasil**. Essa é a missão da revista. Ela existe para que os leitores entendam melhor o mundo em que vivemos (CIVITA, 2008, grifos nossos).

A linha editorial definida de ação se resume em fatores financeiros e ideológicos. Presume-se que em seus textos as informações serão tratadas conforme a linha editorial acima descrita, especialmente no que concerne ao tema da educação.



Por isso, na referida revista há um roteiro de assuntos tratados semanalmente, dispostos em seções, conforme especificadas no quadro a seguir:


<p>1. BRASIL</p> 	<p>A cobertura política e dos assuntos nacionais mais destacados da semana</p>
<p>2. INTERNACIONAL</p> 	<p>A política e os acontecimentos internacionais mais relevantes de outros países e a análise de sua importância para o Brasil.</p>
<p>3. GERAL</p> 	<p>Moda, comportamento, estilo, decoração, consumo, esportes, tecnologia, ciência, educação, história e todos os temas que o leitor precisa acompanhar</p>

⁶⁷ Veja mídia kit. Disponível em:

http://www.veja.com.br/idade/publiabril/midiakit/veja_circulacao_cobertura.html> . Acesso em 25 de ago. 2008.

<p>4. MILLÔR</p> 	<p>A picardia, a irreverência e a inteligência de um crítico dos costumes que escreve, desenha e desvenda o Brasil.</p>
<p>5. HOLOFOTE</p> 	<p>Notícias exclusivas sobre os bastidores do poder, da fama e dos grandes negócios.</p>
<p>6. ENTREVISTA</p> 	<p>Entrevistas com as personalidades de destaque em todas as áreas do conhecimento, da cultura, da política e de assuntos gerais, sempre ouvindo a mais importante autoridade em cada tema, seja nacional ou internacional.</p>
<p>7. VEJA ESSA</p> 	<p>A seção de frases que vale por um resumo dos fatos, com as tiradas inesperadas, esdrúxulas, de bom humor ou lucidamente perspicazes publicadas ao longo da semana.</p>
<p>8. GENTE</p> 	<p>Notas sobre personalidades em evidência no Brasil e no mundo.</p>

<p>9. RADAR</p> 	<p>A mais importante seção de notas de economia e política, revelando informações que só o colunista Lauro Jardim poderia obter.</p>
<p>10. DATAS</p> 	<p>O resumo das notícias mais importantes da semana anterior, com o registro dos fatos, situações e descobertas que devem ser anotadas para a história.</p>
<p>11 VEJA RECOMENDA</p> 	<p>Seção semanal com o melhor da TV, discos, vídeos, livros e filmes que valem mais do que como mero entretenimento.</p>
<p>12 GUIA</p> 	<p>Notas sobre o dia-a-dia, como um manual de sobrevivência do leitor em assuntos como consumo, investimentos, tecnologia, trabalho, saúde, conforto, cuidados domésticos.</p>
<p>13 ENSAIO</p> 	<p>O jornalista Roberto Pompeu de Toledo comenta com argúcia e talento os temas da atualidade.</p>

<p>14 PONTO DE VISTA</p> 	<p>As opiniões originais dos colunistas Stephen Kanitz, especialista em economia e administração de empresas, Claudio de Moura Castro, a respeito de educação e desenvolvimento, e de Lya Luft, a escritora que aborda temas gerais, da família à religião, com rara sensibilidade.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 7: Resumo das seções permanentes da Revista Veja.
Fonte: Veja Mídia kit (2008).

Do quadro de assuntos, destacam-se os editoriais, que aparecem no índice da contracapa da revista os editoriais mantidos regularmente são⁶⁸: 1. Brasil, 3. Geral, 2. Internacional e 12. Guia. As reportagens que tratam sobre o tema da educação são, geralmente, inseridas na seção denominada Geral (vide número 3 do quadro 7).

O critério de enquadramento desse tema, que aparece ladeado por assuntos como “moda, comportamento, estilo, decoração, consumo, esportes”, parece destoar do tema da educação. Isso porque esses assuntos são geralmente associados à vida prática das pessoas, remetem ao seu comportamento, aos seus gostos e ao modo de vida de cada uma, normalmente ligados ao prazer e ao sentir. Além disso, são assuntos ligados à ordem do trivial, do hedonismo, do fortuito, do passageiro e que se encontram na superfície.

De acordo com essas reflexões, infere-se que incluir a educação no mesmo espaço em que se colocam assuntos relacionados à “moda, comportamento, estilo, decoração, consumo e esportes”, parece ser um tratamento um tanto simplista para quem insiste na “necessidade de consertar, reformular, repensar e reformar o Brasil” (CIVITA, 2008).

Nesta pesquisa, defende-se que a educação não pode ser pensada da mesma forma como se troca de roupa, como se decora a casa ou apartamento, nem da mesma forma como se realizam transações comerciais. Segundo argumenta Freire (1992, p. 77, 78), a prática educativa não é baseada em princípios da ordem natural das coisas, pelo contrário, é prática política que precisa ser pensada com fundamentos baseados na ética e no compromisso com o educando.

Além das matérias jornalísticas dispostas na seção editoriais há outras matérias do tipo “prestação de serviços” (Vide 12. GUIA), textos assinados pelos colunistas (Vide 14 PONTO DE VISTA e 9 RADAR), matérias informativas (Vide 10 DATAS), entrevistas de

⁶⁸ Por objetivos didáticos o quadro 1 foi numerado. Ressalta-se, que na fonte original, não existem as marcas de numeração.

pessoas das diversas áreas do conhecimento (Vide 6 ENTREVISTA), dentre outros. Essa diversidade de assuntos está em consonância com os objetivos do editor (2008), que afirma: “Veja é abrangente, cobrindo desde o mundo da política, economia, internacional, até artes e cultura, com uma linguagem clara e atraente, gostosa de ser lida”.

Dadas as informações mais gerais a respeito que indicaram as motivações da escolha da Revista Veja, passa-se, nesse momento, a delimitar os instrumentos da investigação.

Os instrumentos de investigação desta pesquisa consistem em um *corpus* de 23 reportagens da Revista Veja que abordaram o tema da educação durante o ano 2007. Essas reportagens se localizam no setor “Geral”, dos editoriais (Vide Quadro 7, 3 GERAL).

No quadro abaixo há um descrição resumida contendo informações sobre o número da edição, data, títulos e autores das matérias jornalísticas.

REVISTA VEJA		
EDIÇÃO	TÍTULO DA MATÉRIA	AUTORES
N. 1995 14/02/2007	ESCOLA PÚBLICA, GESTÃO PARTICULAR: uma parceria que melhorou o ensino em 190 cidades brasileiras.	Camila Antunes
N. 1997 28/02/2007	A LIÇÃO DO PIAUÍ A escola campeã no ranking do MEC segue uma cartilha que deu certo em outros países: investe nos professores Bye, bye, Brasil Depois de financiar projetos sociais por 45 anos, a Usaid se prepara para deixar o país	Mônica Weinberg Marcos Todeschini Leonardo Coutinho
N. 1999 14/03/2007	A MATEMÁTICA ATRAENTE Olimpíada revela um grupo raro de estudantes: eles amam matemática	Camila Antunes Marcos Todeschini
N. 2001 28/03/2007	MELHOR TARDE DO QUE CEDO Eles atrasam a formatura com uma esperança: a de que seus estágios levem ao tão sonhado emprego	Marcos Todeschini
N. 2004 18/04/2007	É BOM COMEÇAR CEDO Pesquisa mostra que frequentar o jardim-de-infância tem efeito positivo ao longo da vida escolar O pior da turma Economistas dizem que o Brasil vai mal na educação por um motivo: falta pensar no futuro	Camila Antunes
N. 2006 02/05/07	LUXO ZERO, ENSINO NOTA DEZ Pesquisa mostra um fato surpreendente: as melhores escolas públicas do Distrito Federal são também as mais pobres	Marcos Todeschini
N. 2008 16/05/2007	O COMPUTADOR NÃO EDUCA, ENSINA A tecnologia pode ser uma poderosa ferramenta para facilitar o aprendizado, mas não pelas razões que muita gente acredita	Mônica Weinberg Carlos Rydiewski

N. 2009 23/05/2007	CULTURA DO SUCESSO Pesquisa mostra que jovens de origem asiática vão mais longe nos estudos e estão deixando os brasileiros para trás	Camila Antunes
N. 2012 13/06/2007	ENSINO QUE É BOM... Mãe ganha na Justiça o direito de protestar contra o colégio da filha. Na cartilha sobra ideologia e falta conteúdo	Camila Antunes
N. 2014 27/06/2007	EDUCAR É MEDIR, TER METAS E COBRAR Novo indicador do MEC diz quanto cada escola do país deve progredir	Camila Antunes Marcos Todeschini
2015 4 de julho de 2007	RECEITA MINEIRA O bom exemplo de Minas, que emplacou as cinco universidades campeãs no novo ranking do MEC	José Edward Marcos Todeschini
N. 2016 11/07/2007	DO ZERO AO TOPO DO RANKING A história dos cinco jovens que venceram a miséria, entraram na universidade e estão hoje entre os melhores do país	Camila Antunes
N. 2020 08/08/2007	DESCONECTADOS Sem supervisão, computadores nas escolas brasileiras mais distraem do que ensinam	Camila Antunes
N. 2021 15./08/2007	A NOVA CARA DA CIÊNCIA Quem são os três jovens brasileiros que aparecem na lista dos cientistas mais influentes do mundo	Camila Antunes
N.2022 22/08/2007	YES, NÓS SOMOS BILINGÜES Alfabetizar as crianças em dois idiomas é uma opção que causa ansiedade aos pais. A boa notícia é que começar cedo é o melhor	Camila Antunes
N. 2025 12/09/2007	GRAÇAS A DEUS – E NÃO A DARWIN As escolas adventistas aparecem entre as melhores do país, mas ainda sobrepõem o criacionismo à teoria da evolução	Marcos Todeschini
N. 2028 3/10/2007	PROVA DO FRACASSO Estudantes não sabem a diferença entre uma sentença e um parecer. Os cursos são os culpados	Camila Pereira
N. 2033 7/11/2007	E A GENTE AINDA GOZA DOS AMERICANOS... Em matéria de conhecimentos geográficos, os brasileiros são de uma ignorância que não está no mapa	Ronaldo França
N. 2037 5/12/2007	LIÇÃO BEM-FEITA Um novo ranking revela escolas estaduais de ótimo ensino. Elas são premiadas por isso BE-Á-BÁ NOTA 10 As crianças de Minas Gerais aprendem mais cedo – e melhor – a ler e escrever	Camila Pereira José Edward
N. 2039 19/12/2007	SUMIDOS DA SALA DE AULA A História dos professores campeões em faltas chama atenção para uma lei benevolente – e prejudicial ao ensino	Camila Pereira

Quadro 8: Informações sobre as reportagens veiculadas pela Veja durante o ano de 2007.
Fonte: Veja (2007).

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A proposta desta pesquisa é analisar os discursos educacionais da Revista Veja com o objetivo de descobrir o modo como os atores sociais (sistema educacional, professores e alunos) são representados nos textos, como essas representações naturalizam práticas sociais e que desdobramentos éticos advêm desse modo de produção de discursos. Esses questionamentos se inserem em uma problemática mais ampla que visa a confirmar a hipótese:

A Revista Veja, embasando-se nos pressupostos filosóficos neoliberais e na pedagogia tecnicista, constrói para o público leitor uma imagem ideal de educação, enquadrando o sistema educacional, professores e alunos em modelos pré-estabelecidos como únicos meios para a resolução de problemas no ensino/aprendizagem e, com esse fazer, naturaliza práticas hegemônicas e acentua a questão ética da exclusão social. A formulação dessa hipótese se baseou nas seguintes afirmações:

O neoliberalismo e a pedagogia tecnicista servem como base para os autores construírem uma imagem ideal de educação.

Os modos como os atores sociais da educação são representados acentuam a questão ética da exclusão social.

Verifica-se, em razão da hipótese assumida nesta pesquisa, que há necessidade de mobilizar distintas áreas do conhecimento, pois os discursos são construídos linguisticamente históricos, ideológicos produzidos por sujeitos historicamente inseridos em práticas sociais. Conforme afirma Fairclough (2001a, p. 90, 91), o discurso, porque socialmente constitutivo, é prática social que molda a sociedade e é moldado por ela. O autor prossegue sua argumentação afirmando que os discursos constroem identidades sociais, relações sociais e, por fim, atuam na construção de sistemas de conhecimento e crença.

Nesse sentido, as análises do *corpus* desta pesquisa serão realizadas sob esse ponto de vista discursivo, dado o caráter interdisciplinar e intervencionista da investigação. Em virtude disso, privilegiam-se as contribuições da Análise de Discurso Crítica, doravante ADC, pois essa área consegue integrar diferentes perspectivas teóricas e métodos com o objetivo de estudar as “dimensões discursivas da mudança social e cultural” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 131).

Tomando como base os estudos interdiscursivos da ADC, em conformidade com as contribuições de Fairclough (2001a) serão problematizados os discursos da Revista Veja, à luz do interdiscurso, dos pressupostos da filosofia neoliberal e da pedagogia tecnicista, conforme hipótese levantada nesta pesquisa.

Além disso, visto que o quadro teórico da ADC se baseia em Halliday, as contribuições funcionalistas desse autor servirão também de base para as análises do *corpus*

visto que os discursos, conforme mencionado, são construtos lingüísticos inseridos em um contexto social.

Esses conceitos lingüísticos decorrem da noção de que os discursos se fazem com a língua, posta em funcionamento, em uma dada comunidade social pelos sujeitos interagentes. A comunicação é possível porque, como diz Neves (2006), o sujeito mobiliza a gramática da língua – sintaxe, semântica e pragmática – de forma integrada.

Dessa forma, nas análises do *corpus* buscam-se, na materialidade lingüística, as formas de representação dos atores sociais, os tipos de estratégias que os autores utilizaram para construir e conduzir suas argumentações, dentre outros.

Mas as análises não param aí, objetiva-se também verificar como essas estratégias de representação dos atores sociais operam no nível da ideologia e como as práticas hegemônicas acentuam a exclusão social.

Dadas essas considerações, detalham-se, os procedimentos de análises do *corpus* conforme pode-se ver na sequência:

3.3.1 Procedimentos de análises do *corpus*

Forneceram-se, na seção anterior, os esclarecimentos gerais referentes à aplicação dos principais fundamentos teóricos para as análises do *corpus*.

Nesta subseção, pretende-se informar as estratégias de análises referentes aos métodos da divisão do *corpus*. Nesse sentido, optou-se por analisar o *corpus* de duas formas: no primeiro modo serão retomadas as 23 matérias do quadro 8 e analisar-se-ão os títulos de cada reportagem. Pretende-se, nesse primeiro momento, verificar os aspectos mais gerais em que os enunciadores representaram os atores sociais da Educação. Para concretizar esse objetivo, far-se-ão as análises segundo as orientações da metafunção textual, especificamente de acordo com a ‘Estrutura Tema-Rema’ de Halliday (1994). Ressalva-se, no entanto, que apesar de o foco das análises nesse primeiro momento centrarem-se na estrutura ‘Tema-Rema’, não serão excluídos os elementos ideacionais e interpessoais, pois de acordo com Halliday (1997) e Neves (2007) eles atuam de forma interligada. Afirma-se, também, que serão considerados, nesse momento de análises, os estudos da ideologia conforme (THOMPSON, 1995), (VAN LEEUWEN, 1997) e as noções do *ethos* à luz do gênero reportagem.

Ainda no primeiro momento, objetiva-se localizar onde, nas 23 matérias do *corpus*, os enunciadores empregaram os recursos específicos do gênero. Pretende-se verificar os tipos de recursos que os enunciadores empregaram nos textos e com que objetivo esses recursos foram aplicados. Para isso, extrair-se-ão alguns excertos das reportagens que apresentam os diferentes recursos. Esses recursos serão agrupados em 3 quadros e analisados à luz do gênero reportagem e de acordo com as noções de *ethos*; as contribuições dos estudos de Neves (2000); estudos sobre ideologia conforme Thompson (1995), Van Leeuwen (1997). Alguns excertos serão analisados segundo a formação discursiva referentes aos discursos neoliberal e tecnicista.

Antes de explicitar o segundo momento de análises, decidiu-se dividir as reportagens em dois quadros que ficaram assim distribuídas:

EDIÇÃO DATA E ANEXO	TÍTULO DA MATÉRIA	AUTORES
N. 1995 - 14/02/2007 (ANEXO AA, p. 260)	ESCOLA PÚBLICA, GESTÃO PARTICULAR: uma parceria que melhorou o ensino em 190 cidades brasileiras.	Camila Antunes
N. 1997 - 28/02/2007 (ANEXO AC, p. 265)	A LIÇÃO DO PIAUÍ A escola campeã no ranking do MEC segue uma cartilha que deu certo em outros países: investe nos professores	Mônica Weinberg Marcos Todeschini
N. 1999 - 14/03/2007 (ANEXO AD, p. 269)	A MATEMÁTICA ATRAENTE Olimpíada revela um grupo raro de estudantes: eles amam matemática	Camila Antunes Marcos Todeschini
N. 2006 - 02/05/07 (ANEXO AH, p. 284)	LUXO ZERO, ENSINO NOTA DEZ Pesquisa mostra um fato surpreendente: as melhores escolas públicas do Distrito Federal são também as mais pobres	Marcos Todeschini
N. 2014 - 27/06/2007 (ANEXO AL, p. 299)	EDUCAR É MEDIR, TER METAS E COBRAR Novo indicador do MEC diz quanto cada escola do país deve progredir	Camila Antunes Marcos Todeschini
2015 - 04/07/ 2007 (ANEXO AM, p. 306)	RECEITA MINEIRA O bom exemplo de Minas, que emplacou as cinco universidades campeãs no novo ranking do MEC	José Edward Marcos Todeschini
N. 2016 - 11/07/2007 (ANEXO AN, p. 310)	DO ZERO AO TOPO DO RANKING A história dos cinco jovens que venceram a miséria, entraram na universidade e estão hoje entre os melhores do país	Camila Antunes
N. 2020 - 08/08/2007 (ANEXO AO, p. 314)	DESCONECTADOS Sem supervisão, computadores nas escolas brasileiras mais distraem do que ensinam	Camila Antunes
N. 2021 - 15./08/2007 (ANEXO AP, p. 316)	A NOVA CARA DA CIÊNCIA Quem são os três jovens brasileiros que aparecem na lista dos cientistas mais influentes do mundo	Camila Antunes
N.2022 - 22/08/2007 (ANEXO AQ, p. 320)	YES, NÓS SOMOS BILÍNGÜES Alfabetizar as crianças em dois idiomas é uma opção que causa ansiedade aos pais. A boa notícia é que começar cedo é o melhor	Camila Antunes Marcos Todeschini
N. 2025 - 12/09/2007 (ANEXO AR, p. 324)	GRAÇAS A DEUS – E NÃO A DARWIN As escolas adventistas aparecem entre as melhores do país, mas ainda sobrepõem o criacionismo à teoria da evolução	Marcos Todeschini
N. 2028 - 3/10/2007 (ANEXO AS, p. 329)	PROVA DO FRACASSO Estudantes não sabem a diferença entre uma sentença e um parecer. Os cursos são os culpados	Camila Pereira
N. 2033 - 7/11/2007 (ANEXO AT, p. 332)	E A GENTE AINDA GOZA DOS AMERICANOS...	Ronaldo França

	Em matéria de conhecimentos geográficos, os brasileiros são de uma ignorância que não está no mapa	
N. 2037 - 5/12/2007 (ANEXO AU, p. 334) 1ª Rep.	LIÇÃO BEM-FEITA Um novo ranking revela escolas estaduais de ótimo ensino. Elas são premiadas por isso	Camila Pereira
(ANEXO AV, p. 337) 2ª Rep.	BE-Á-BÁ NOTA 10 As crianças de Minas Gerais aprendem mais cedo – e melhor – a ler e escrever	José Edward
N. 2039 – 19/12/2007 (ANEXO AW, p. 339)	SUMIDOS EM SALA DE AULA A história dos professores campeões em faltas chama atenção para um lei benevolente - e prejudicial ao ensino	Camila Pereira

Quadro 9: As faces dos *rankings*

Fonte: Veja, (2007)

EDIÇÃO DATA	TÍTULO DA MATÉRIA	AUTORES
N. 1997 - 28/02/2007 (ANEXO AB, p. 263)	Bye, bye, Brasil Depois de financiar projetos sociais por 45 anos, a Usaid se prepara para deixar o país	Leonardo Coutinho
N. 2004 - 18/04/2007 (ANEXO AG, p. 282)	O pior da turma Economistas dizem que o Brasil vai mal na educação por um motivo: falta pensar no futuro	Camila Antunes
N. 2001 - 28/03/2007 (ANEXO AE, p. 277)	MELHOR TARDE DO QUE CEDO Eles atrasam a formatura com uma esperança: a de que seus estágios levem ao tão sonhado emprego	Marcos Todeschini
N. 2004 - 18/04/2007 (ANEXO AF, p. 280)	É BOM COMEÇAR CEDO Pesquisa mostra que freqüentar o jardim-de-infância tem efeito positivo ao longo da vida escolar	Camila Antunes
N. 2008 - 16/05/2007 (ANEXO AI, p. 286)	O COMPUTADOR NÃO EDUCA, ENSINA A tecnologia pode ser uma poderosa ferramenta para facilitar o aprendizado, mas não pelas razões que muita gente acredita	Mônica Weinberg Carlos Rydiewski
N. 2009 - 23/05/2007 (ANEXO AJ, p. 293)	CULTURA DO SUCESSO Pesquisa mostra que jovens de origem asiática vão mais longe nos estudos e estão deixando os brasileiros para trás	Camila Antunes
N. 2012 - 13/06/2007 (ANEXO AK, p. 296)	ENSINO QUE É BOM... Mãe ganha na Justiça o direito de protestar contra o colégio da filha. Na cartilha sobra ideologia e falta conteúdo	Camila Antunes

Quadro 10: As interferências no sistema educacional

O título do quadro 9, “As faces dos *rankings*” se justifica pelo fato de que, nas 16 matérias, verificou-se que os enunciadores se utilizaram de *rankings* para representar os atores sociais da educação. O título do quadro 10 “As interferências no sistema educacional” se deve ao fato de que, nas sete reportagens, os enunciadores apresentam como imprescindíveis ao funcionamento do sistema as ações intervencionistas de órgãos não governamentais, de governantes, dentre outros.

Estabeleceram-se os seguintes critérios para o segundo momento de análises: escolheram-se as edições⁶⁹ n. 1995, n. 1997, n. 1999, n. 2006, n.2014, n.2015 e 2016, que

⁶⁹ As reportagens referentes às edições escolhidas do quadro 9 encontram-se nos ANEXOS (AA, AB, AD, AH, AL, AM e AN).

estão agrupadas no quadro 9, e escolheu-se a segunda reportagem da edição⁷⁰ n. 1997, que se acha agrupada no quadro 10.

Aponte-se, ainda, que, essas escolhas foram feitas em comum acordo com a orientadora e se justificam pelos seguintes motivos: devido à extensão do *corpus*; devido ao fato de essas matérias serem pertinentes aos objetivos desta pesquisa e devido ao fato de que as outras matérias encontram-se incluídas no primeiro momento das análises. Com essas resoluções, focaliza-se a pesquisa para os seus aspectos mais relevantes.

⁷⁰ A reportagem da edição n. 1997 encontra-se no ANEXO AC.

4 ANÁLISES

No capítulo 2 discutiram-se as bases da ADC, relacionaram-se as disciplinas que essa área do conhecimento mobilizou na composição do seu quadro teórico. Ajustou-se o foco para o modelo tridimensional de análise segundo as orientações de Fairclough (2001a e 2001b), visto que esse modelo propõe estudar a linguagem dinamicamente em processos de mudança sociocultural. Esse modelo de análises, por mobilizar distintas áreas do conhecimento, é o que mais se coaduna com os objetivos desta pesquisa e a hipótese levantada.

Como já mencionado, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as reportagens da Revista Veja e, por meio da materialidade dos seus textos, analisar os discursos educacionais nela presentes.

Partindo da noção de que os textos são produtos socialmente construídos, inseridos historicamente e constitutivamente heterogêneos, busca-se, na materialidade linguística, analisá-los e interpretá-los com vista à comprovação da hipótese levantada:

A Revista Veja, alinhando-se em pressupostos filosóficos neoliberais e na pedagogia tecnicista, constrói para o público leitor uma imagem ideal de educação que enquadra o sistema educacional, professores e alunos em modelos pré-estabelecidos como únicos meios para a resolução de problemas no ensino/aprendizagem e, com esse fazer, naturaliza práticas hegemônicas, acentuando a questão ética da exclusão social.

Para direcionar as análises, formulam-se as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como os atores sociais são representados nos textos?
2. Como essas representações podem ser ideológicas?
3. Como as representações ideológicas acentuam a exclusão social na educação?

De acordo com essas perguntas norteadoras, segue-se às análises em duas etapas, conforme exposto nos procedimentos metodológicos desta pesquisa: na primeira analisam-se os títulos das 23 matérias, e, na segunda, os excertos das 7 reportagens escolhidas do quadro 9 e os excertos da única reportagem escolhida do quadro 10.

4.1 PELOS TÍTULOS SE CONHECE AS REPORTAGENS: a notícia como meio para informação dos leitores?

As análises dos títulos das reportagens se justificam pelo fato de que neles há elementos que atraem a atenção do leitor, conforme afirmou Erbolato (1981, p. 27). Os aspectos visuais gráficos, a disposição espacial e os elementos linguísticos são alguns dos recursos que fazem dos títulos instrumentos de orientação geral para que o leitor tome conhecimento do assunto que será desdobrado no *lead* e no restante do texto. Entretanto, nas análises, visa-se a demonstrar que essa orientação geral não se presta apenas para motivar o leitor a acessar o texto completo, mas sinaliza os tipos de tratamento que será dado nas matérias, ou seja, sinaliza para a o grau de presença dos enunciadores, no que concerne ao tipo de angulação das mensagens (informativa, interpretativa e opinativa).

Antes de analisar esses títulos, é preciso ressaltar que o modelo tridimensional de Fairclough (2001a) não será aplicado separadamente no momento das análises. A separação do modelo foi feita no capítulo 2 deste trabalho, por razões didáticas. Sendo assim, esse modelo será aplicado simultaneamente nas análises dos fragmentos (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 102), pois os textos estão inseridos em uma prática social.

Semelhantemente, reitera-se que embora o foco esteja sobre a metafunção textual, não se desprezará as outras duas metafunções (ideacional, interpessoal), pois de acordo com Halliday (1973) e Neves (2007), essas funções operam de forma interligada.

As análises também serão feitas segundo as contribuições de Thompson (1995) e Van Leeuwen (1997), posto que as representações podem se revestir de sentido ideológico. Sendo assim, o papel do analista se resume em não somente descrever os conteúdos gramaticais, mas também interpretá-los, de acordo com as possíveis estratégias ideológicas que os autores utilizaram para compor seus textos. Esse trabalho do analista visa à desnaturalização de práticas ideológicas sedimentadas nos discursos, as quais servem aos interesses de grupos hegemônicos.

Ressalta-se, também que, para fins didáticos, algumas expressões dos excertos a serem analisados serão distinguidas com negrito. Os títulos das reportagens estão dispostos em um quadro, separados na estrutura 'Tema-Rema'. Nesse quadro se apresentam, também, o número ordinal de cada reportagem, o número da edição e data e a identificação dos anexos.

Informa-se, ainda, que, de acordo com a visão pedagógica que norteia esta pesquisa, consideram-se como atores sociais, da educação a instituição escolar, os alunos, os professores, os profissionais que não exercem a função do magistério, os gestores, a família e a comunidade extra-escolar. Entretanto, com vista à delimitação da pesquisa, serão incluídos, como atores sociais apenas a instituição escola, os alunos e os professores.

Feitas essas ressalvas, passa-se às análises, na tentativa de responder a primeira pergunta da pesquisa:

1) Como os atores sociais da educação são representados?

Tomando como base os estudos da metafunção textual, especialmente sobre a ‘Estrutura’ Tema-Rema, e, por entender que essa categoria estabelece a significação do texto como mensagem, organizando-o segundo os componentes ideacionais e interpessoais, fez-se a distribuição dos títulos das reportagens, conforme abaixo:

Nº	Ed., Data, Anexo	TEMA	REMA
1 ^a	N.1995 – 14/02/2007 (ANEXO AA)	Escola pública, gestão particular: uma parceria	que melhorou o ensino em 190 cidades brasileiras
2 ^a	N.1997 28/02/2007 (ANEXO AB)	Depois de financiar projetos sociais por 45 anos, a Usaid	a Usaid se prepara para deixar o país se prepara para deixar o país
3 ^a	(ANEXO AC)	A escola campeã no ranking do MEC	segue uma cartilha
4 ^a	N.1999 14/03/2007 (ANEXO AD)	Olimpíada Eles	Revela um grupo raro de estudantes: eles amam matemática Amam matemática
5 ^a	N.2001 28/03/2007 (ANEXO AE)	Eles a de que (uma esperança) seus estágios	atrasam a formatura com uma esperança: levem ao tão sonhado emprego
6 ^a	N.2004 18/04/2007 (ANEXO AF)	É bom Pesquisa	Começar cedo mostra que freqüentar o jardim-de- infância tem efeito positivo ao longo da vida escolar
7 ^a	(ANEXO AG)	Economistas	dizem que o Brasil vai mal na educação por um motivo: falta pensar no futuro.

8 ^a	N.2006 - 02/05/07 (ANEXO AH)	Pesquisa as melhores escolas públicas do Distrito Federal	mostra um fato surpreendente são também as mais pobres
9 ^a	N.2008 16/05/2007 (ANEXO AI)	O computador A tecnologia	Não educa, ensina pode ser uma poderosa ferramenta para facilitar o aprendizado, mas não pelas razões que muita gente acredita
10 ^a	N.2009-23/05/2007 (ANEXO AJ)	Pesquisa	mostra que jovens de origem asiática vão mais longe nos estudos e estão deixando os brasileiros para trás
11 ^a	N.2012-13/06/2007 (ANEXO AK)	Mãe	Ganha na Justiça o direito de protestar contra o colégio da filha. Na cartilha sobra ideologia e falta conteúdo
12 ^a	N.2014-27/06/2007 (ANEXO AL)	Educar	é medir, ter metas e cobrar
13 ^a	N.2015-4/07/2007 (ANEXO AM)	O bom exemplo de Minas,	que emplacou as cinco universidades campeãs no novo ranking do MEC
14 ^a	N.2016-11/07/2007	A história dos cinco jovens	que venceram a miséria, entraram na universidade e estão hoje entre os melhores do país
15 ^a	N.2020-08/08/2007 (ANEXO AO)	Sem supervisão,	computadores nas escolas brasileiras mais distraem do que ensinam
16 ^a	N.2021-15/08/2007 (ANEXO AP)	A nova cara da ciência	Quem são os jovens brasileiros que aparecem na lista dos cientistas mais influentes do mundo
17 ^a	N.2022-22/08/2007 (ANEXO AQ)	Yes, nós Alfabetizar as crianças em dois idiomas A boa notícia	somos bilíngües é uma opção que causa ansiedade aos pais é que começar cedo é o melhor
18 ^a	N.2025-12/09/2007 (ANEXO AR)	As escolas adventistas aparecem Mas ainda	Aparecem entre as melhores do país, Sobrepõem o criacionismo à teoria da evolução
19 ^a	N.2028-3/10/2007 (ANEXO AS)	Estudantes Os cursos	não sabem a diferença entre uma sentença e um parecer são os culpados
20 ^a	N. 2033 7/11/2007	E a gente	Ainda goza dos americanos
21 ^a	N. 2037-5/12/2007 (ANEXO AU)	Um novo ranking	revela escolas estaduais de ótimo ensino.

22 ^a	2ª reportagem (ANEXO AV)	As crianças de Minas Gerais	Aprendem mais cedo – e melhor – a ler e escrever
23 ^a	N.2039-19/12/2007 (ANEXO AW)	A história dos professores campeões em faltas	chama atenção.

Quadro 11: Os títulos das reportagens na estrutura ‘Tema-Rema’

As reportagens mencionam escolas em 11 dos 23 títulos. Essas representações se deram por meio de instrumentos avaliativos, os *rankings*, os quais foram utilizados pelos enunciadores para noticiar as escolas campeãs e de ótimo ensino (“A escola campeã no ranking do MEC” e “Um novo ranking” - 3ª e 21ª reportagens). As escolas públicas representadas como as melhores e como as mais pobres foi feita via divulgação de resultado de pesquisa (7ª reportagem). A representação das escolas públicas também foi feita via bom desempenho do estado e das crianças de Minas Gerais (“O bom exemplo de Minas” e “As crianças de Minas Gerais” - 13ª e 22ª, respectivamente). As escolas públicas foram representadas via instituições outras, como empresas privadas e a Usaid (“Escola pública, gestão particular: uma parceria” e “Depois de financiar projetos sociais por 45 anos, a Usaid” - 1ª e 2ª reportagens). Uma escola foi representada por meio da atuação de uma mãe que protestou contra o conteúdo da apostila adotada no colégio da filha (11ª reportagem); uma escola confessional foi representada como estando entre as melhores (18ª reportagem); as escolas (não se especifica se é pública ou privada) também são representadas por meio de cursos (“os cursos” - 19ª reportagem) e por fim, a representação das escolas públicas, associada ao desempenho do país, o Brasil, é feita por meio da fala de especialistas (“economistas” - 7ª reportagem).

Quanto à referência a alunos, ela foi feita 10 vezes em 9 das 23 reportagens. Os alunos foram representados individualmente como (“Eles” - 4ª reportagem; “nós” e “a gente” - 17ª e 20ª reportagens, respectivamente.); foram, ainda, genericamente categorizados como “estudantes” - 19ª reportagem), foram representados pela origem como em (“crianças de Minas” - 22ª reportagem), (“jovens brasileiros” - 16ª reportagem), (“jovens de origem asiática” - 10ª reportagem); foram representados através de atividades que participaram (“Olimpíadas” - 4ª reportagem); (“Seus estágios” - 5ª reportagem) e, por fim, a representação dos alunos se deu por meio de suas histórias de vida (“A história dos cinco jovens” (14ª reportagem).

A referência aos professores ocorre 2 vezes em duas das 23 reportagens. Os docentes são representados de forma negativa nessas duas vezes, por meio de suas atividades, conforme se observa em: (“sem supervisão” - 15ª reportagem) e (“A história dos professores campeões em faltas” 23ª reportagem).

Nota-se, dentre as nove referências feitas às escolas, que os enunciadores se apoiaram em estratégias relacionadas às características científicas, utilizando-se, para isso, da divulgação de resultados de pesquisa e de resultados de exames oficiais realizado pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura).

Esses elementos estão em consonância com as convenções do gênero reportagem, os quais dizem respeito ao compromisso com a verdade dos fatos, com a objetividade e com a neutralidade dos enunciadores. A utilização desse tipo de recurso (pesquisa, divulgação de exames oficiais e a fala de especialistas) serve, também, para construir o *ethos* racional, portavoza do controle e da ciência.

A titulação das reportagens se enquadra no que Erbolato (1981, p. 28) denominou como título-notícia e essa forma de anunciar as reportagens, associada aos recursos que os enunciadores utilizaram como fontes, confere ao texto características da angulação informativa. Entretanto, percebem-se, também, características de angulação interpretativa, pois, apesar de os títulos serem compostos em forma de notícia, como já referido, essas fontes provenientes dos dados científicos e de relatórios oficiais foram submetidas ao olhar interpretativo dos enunciadores, como, por exemplo, a presença de termos categorizados “O bom exemplo de Minas” e “A escola campeã no ranking do MEC”. Muito embora essas informações estejam calcadas nas fontes utilizadas pelos enunciadores, verifica-se que essas fontes foram submetidas aos seus olhares, pois os resultados de exames como os do MEC são fornecidos numérica e não nominalmente, para serem interpretados por aqueles que os acessam.

As escolhas temáticas indicam não somente o que foi priorizado para o desenvolvimento do restante das reportagens, mas indicam que elas foram frutos de escolhas dos enunciadores. A representação incide sobre os elementos ideacionais e interpessoais que estão intimamente relacionados à visão de mundo e aos objetivos dos enunciadores, e esses elementos influenciam os seus critérios optativos. De acordo com a hipótese levantada nesta pesquisa, afirma-se que essas escolhas se baseiam nos discursos provenientes da pedagogia tecnicista e do discurso neoliberal.

Nos títulos das reportagens, encontram-se valores experienciais, no vocabulário, que dizem respeito à escolha lexical. Esses elementos indicam relações intertextuais com o discurso neoliberal e com o discurso tecnicista, como por exemplo:

Parceria em “Escola pública, gestão particular: uma parceria” (1ª reportagem). Como foi visto no capítulo teórico desta pesquisa, uma das propostas neoliberais se refere à mínima intervenção do estado nas coisas públicas. Tal proposta se apoia no discurso de que a administração privada é mais eficiente e mais produtiva, pois funciona de acordo com as regras do mercado. Assim, ao se enunciar a intervenção do setor privado nas escolas públicas como uma alternativa para a resolução dos problemas no ensino-aprendizagem, fica subentendido que o setor público não tem competência para administrar suas instituições de ensino.

A valorização do individualismo, discurso neoliberal que coloca sob as pessoas a responsabilidade de seu sucesso (ou do seu fracasso), pode ser observada na expressão: “A história dos cinco jovens que venceram a miséria, entraram na universidade e estão hoje entre os melhores do país” (13ª reportagem). À luz do discurso neoliberal, o individualismo tira a responsabilidade do estado, uma vez que os problemas sociais são decorrentes de ações das pessoas, e isenta, também, a responsabilidade da empresa visto que as pessoas, diante de suas dificuldades, precisam apenas imbuir-se de um espírito empreendedor acompanhado de atos heroicos e sobre-humanos.

Nos títulos das reportagens figuram palavras que exprimem a idéia de competição: *campeã*, *olimpíada*, *melhores escolas públicas* e *rankings*. A competição é um requisito indispensável nos discursos da pedagogia tecnicista e nos discursos neoliberais. A competição funciona no tecnicismo como elemento motivador para os alunos, para os professores e para as escolas.

A noção de que, por trás de qualquer representação, subjaz o princípio de escolhas não neutras, posto que elas estão a serviço de algum interesse particular, leva à constatação de que tais escolhas revelam, também, um trabalho das ideologias na manutenção e sustentação das relações de poder, nas práticas sociais. Nesse sentido, passam-se às análises das estratégias ideológicas com vista a responder à segunda pergunta de pesquisa:

2) Como essas representações podem ser ideológicas?

Conforme visto, os enunciadores representaram as escolas segundo o desempenho delas demonstrado por meio da fala de especialistas, instrumentos avaliativos e sondagens como (“especialistas”, “ranking do MEC” e “pesquisa”); Esses modos de representação são denominados por Van Leeuwen (1997) como autonomização do enunciado. Nesse tipo de estratégia ideológica os recursos são mobilizados para regulamentar a prática e produzir a opinião de consenso. O desempenho das escolas é noticiado não por qualquer instrumento, mas por aqueles que possuem o estatuto de serem considerados os porta-vozes oficiais, cujos dizeres são referendados pela imagem que eles representam no seio social.

A divulgação dos fatos, feita com esse tipo de estratégia, produz um efeito de verdade e, por isso, não podem ser questionados. É uma forma de legitimação, nos dizeres de Thompson (1995), pois a construção dos títulos das reportagens se baseou em usos, considerados racionais, considerados como argumentos persuasivos.

Outra estratégia ideológica utilizada na representação das escolas se refere à forma como o desempenho delas foi associado à instituição e às crianças que pertencem ao estado de Minas, conforme o excerto: (“o bom desempenho do estado de Minas” e em “as crianças de Minas” – 12ª e 21ª reportagens, respectivamente). Em ambos os casos, a estratégia ideológica da dissimulação credita o sucesso do ensino dessas escolas não a elas, mas ao estado. O foco de atuação das escolas é desviado, de forma dissimulada, para o estado que recebe o mérito do “bom desempenho”. Desprezam-se, dessa forma, outros elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem – como a atuação dos profissionais docentes, a atuação dos alunos, a atuação da comunidade escolar como um todo, dentre outros.

Aponte-se, também, que as conotações positivas referentes ao desempenho de algumas escolas são transferidas para o estado que passa a ser o representante da “boa educação”, a despeito de não se comprovar o desempenho das demais escolas, presentes em mais dos 800 municípios desse estado. Esse outro tipo de estratégia ideológica, denominado por Thompson (1995) como unificação, tem como objetivo interligar indivíduos, coisas ou situações diferentes em uma identidade coletiva.

Os desdobramentos éticos que esse tipo de representação pode acarretar é a utilização desses resultados como argumentos publicitários para promover determinados grupos políticos, determinadas instituições escolares, ou, até mesmo, provocar um sentimento

de pertença nas pessoas que estudam nas instituições escolares mineiras. Um desses aspectos pode ser observado no seguinte excerto retirado da seção ‘Cartas’:

A reportagem "Receita mineira" (4 de julho) me fez sentir honrada em ser mineira. Como sou vestibulanda, consegui elevar minha confiança, sabendo da eficiência dessas grandes campeãs do ensino. Pretendo fazer parte desse quadro e colaborar para que Minas continue se destacando. *Lorena Mariani Santos Cunha*. Coronel Fabriciano MG (VEJA, 2007)⁷¹.

Nesse excerto, a leitora exprime o seu sentimento de pertença ao afirmar que a reportagem a fez sentir-se honrada por ser mineira. Nesse mesmo depoimento, a leitora manifesta desejo de contribuir para que seu estado “continue se destacando”.

Outra forma de representação dos alunos associada à ideologia nos títulos das reportagens se refere à estratégia, denominada por Van Leeuwen (1997) como funcionalização. Nessa estratégia ideológica as pessoas são identificadas por meio de categorizações genéricas, pelas atividades que elas executam e pelo local de origem. Os alunos foram identificados como “estudantes”, “jovens brasileiros”, “jovens de origem asiática” e “crianças de Minas”. Percebe-se que, na classificação dos alunos pela faixa etária (jovens e crianças), ficaram de fora os adultos e os idosos. Na classificação dos alunos pela origem, além de haver uma diferenciação entre os “jovens brasileiros” e os “jovens de origem asiática” (como se esses últimos não fossem também brasileiros), os enunciadores deixam transparecer que, ou os jovens de outras origens não são representados ou eles são incluídos no termo *jovens brasileiro*. Se essa última opção ocorreu, subentende-se que houve, por parte dos enunciadores, uma intenção explícita de considerar que os “jovens de origem asiática” são uma espécie diferente de brasileiros.

Esse tipo de representação apresenta consequências éticas, pois os enunciadores constroem para o público quem se inclui e quem se exclui, no sistema educacional. A condição de ser aluno não deve restringir-se à sua faixa etária ou à sua origem, nem tão pouco à sua condição social. O foco sobre crianças e jovens sinaliza, também, para uma visão de educação que prepara as pessoas para o mercado e as vê de acordo com o princípio ‘da mais valia’. Desviar o foco de atenção dos adultos e dos idosos significa que, por um lado, os adultos, pelo menos em princípio, estão, de alguma forma, inseridos no mercado, são

⁷¹ VEJA. São Paulo: Abril, n. 2016, 11 jul. 2007.

produtivos; por outro lado, os idosos não são considerados mão de obra e, por isso, improdutivos dentro do pensamento neoliberal.

Os alunos foram representados pelas atividades que realizaram (“seus estágios” e “olimpíada”). Esse tipo de representação identifica os atores sociais, os alunos, de forma impessoal. Van Leeuwen (1997) afirma que esse tipo de representação está relacionado à autonomização do enunciado. Na autonomização do enunciado, personificam-se coisas e ações, mas as pessoas são feitas objetos.

Na representação dos alunos feita por meio de suas histórias de vida transparece a estratégia ideológica da narrativização, que é um modo de legitimar as relações de poder por meio de histórias contadas, com o fim de justificar ações do presente como aceitáveis. Essa estratégia tem como objetivo provocar um sentimento de identificação em outras pessoas que passam por situações semelhantes às apresentadas pelas histórias. Esse sentimento leva as pessoas a não questionarem o presente e, também, faz com que elas sigam o exemplo de vida apresentado nas narrativas.

A estratégia ideológica da fragmentação é evidente na representação dos professores, pois nos títulos das reportagens eles foram representados de forma negativa, conforme em (“sem supervisão” - 14ª reportagem) e (“A história dos professores campeões em faltas” - (22ª reportagem). Segundo Thompson (1995), esse tipo de estratégia enfatiza as características negativas de grupos ou de indivíduos e tem como objetivo enfraquecê-los, pois são considerados, pelos grupos dominantes, como uma ameaça aos seus projetos. A representação dos professores por esse tipo de mecanismo identifica-os como sendo os responsáveis pela má qualidade na educação. O objetivo da Veja em representar o professor de forma negativa influencia a opinião do leitor, conforme excerto da seção ‘Cartas’, transcrito abaixo:

Brilhante trabalho sobre **os professores irresponsáveis, relapsos, absenteístas e desumanos que mancham a educação brasileira**. É simplesmente revoltante deparar com uma realidade na qual o professor se ampara em leis para se beneficiar, deixando alunos ou escolas inteiras a sua espera (“Sumidos da sala de aula.” 19 de dezembro). *Graciete Queiroz Monteiro* Professora Belém, PA. (VEJA, 2007, grifos nossos)⁷².

⁷² VEJA. São Paulo: Abril, n. 2040, 26 dez. 2007.

Esse modo de representação, por um lado é uma tentativa de imputar sobre a imagem do professor a figura do 'bode expiatório', único responsável para carregar sobre si os problemas relacionados à educação e, por outro lado, desvia os processos históricos, políticos, econômicos e sociais que são constitutivos do processo, pois o sistema educacional é composto por toda essa rede de relações, da qual o professor é apenas um dos membros.

A estratégia ideológica da fragmentação trabalha para produzir dois efeitos: realçar as falhas dos elementos que não se coadunam com os projetos dos grupos hegemônicos e escamotear, tornando invisíveis para o público, os processos históricos, sociais econômicos e políticos.

Os enunciadores realçaram as falhas dos professores, mas esconderam a rede de relações que estão imbricadas nesses atos dos professores. Como exemplo disso, os enunciadores não problematizaram as condições que favoreceram ou influenciaram essas falhas. Nesse sentido, Freire problematiza alguns desses fatores que influenciam a prática docente:

O professor tem o dever de dar as aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica (FREIRE, 1998, p. 73).

O ensino/aprendizagem não se restringe apenas à atuação dos docentes, pois essa é apenas a ponta do *iceberg* do processo. Nesse sentido, não se pode construir a imagem do docente sem considerar a rede de relações históricas, econômicas, políticas e sociais que envolvem o sistema educacional. O mesmo pode-se dizer com relação à construção da imagem do aluno e da escola.

Para finalizar, observou-se que a Revista Veja representou os atores sociais da educação utilizando-se de um *ethos* científico embasado na racionalidade e no controle para legitimar junto ao seu público a imagem ideal desses atores sociais da educação.

De acordo com as análises, verificou-se que a imagem ideal das escolas é aquela que alcança a eficiência e o sucesso no ensino/aprendizagem pelos seguintes motivos: é administrada pelo setor privado e conquista os primeiros lugares nas avaliações do MEC. Verificou-se que essas representações são ideológicas, visto que tomam como ideal um modelo de escola que estimula a competição e uma escola que prioriza os aspectos

conteudísticos, os quais são passíveis de serem medidos, observados e monitorados. Assim a escola ideal é aquela que preza pelo resultado, pelo produto.

É uma escola que se distancia das propostas de Comenius (1997, p. 44-81) que defendia a educação como um processo em que não se alcança o topo; sustentava também o princípio de ensinar tudo a todos, de preparar os seres humanos para serem sábios, honestos e piedosos. O ato de educar, na visão de Comenius, englobava não somente os conteúdos intelectuais, mas a necessidade de preparar os seres humanos para vida, para serem humanos.

A imagem de escola ideal de Veja também não se compatibiliza com os ensinamentos de Freire (1992, 1998), o qual via a educação como um processo permanente e se fundava no princípio de que os seres humanos são inacabados. Freire também defendeu uma educação baseada no ensino de conteúdos igualmente comprometida com a consciência ética e política, fundamentada na noção de que os seres humanos devem ser sujeitos de sua história e do processo de ensinar e aprender, pois a educação não se resume na instrução, somente.

Ao representar os alunos pelas estratégias da funcionalização e pela assimilação, a Veja constrói a imagem ideal de aluno como objeto do ensino, classifica-os segundo as faixas etárias e os locais de origem, ditando quem deve ser incluído ou ser excluído no ensino. Ao representá-los pela estratégia da narrativização, a Veja delinea a imagem ideal do aluno por meio das histórias de vida de outros, tomados como exemplos a serem seguidos pelos demais.

O professor, sendo representado pela estratégia da fragmentação, é formatado pela Veja como o único responsável pela má qualidade do sistema de ensino. Essa imagem negativa é passada para o público sem problematizações, pois não se relata o que ocorre por entre os nós que compõem a entrelaçada rede do sistema educacional.

Em todas as representações, a imagem dos atores sociais da educação foi construída pela Veja segundo a visão tecnicista e neoliberal, as quais, dentre outros aspectos, propõem a valorização dos conteúdos em detrimento da formação humana para a cidadania; estímulo à individualidade ao invés da solidariedade; estímulo à competição ao invés da equidade nas oportunidades.

Esses aspectos não deixam de acentuar a questão ética da exclusão social, pois se inscrevem nos princípios dicotômicos sucesso/fracasso, qualificados/desqualificados, significando que os que alcançam sucesso estão qualificados e, por isso, incluídos no sistema, os que fracassaram são desqualificados e, por isso, excluídos do e no sistema.

Ocorre que essas questões dicotômicas não se inscrevem em um campo naturalizado onde as pessoas teriam as mesmas chances, os mesmos direitos, seriam todas

iguais, usufruiriam os mesmos privilégios econômicos e seus bolsos seriam igualmente cheios.

Essas questões se inserem em uma arena heterogênea e conflituosa, composta pelo diferente, pelo contraditório. Essa arena está enraizada no seio social, histórico e cultural que abriga inúmeras diferenças. Levando em conta esses aspectos, a visão de educação baseada no conteúdo, no individualismo e na competição indica previamente quem lutará levando consigo o débito da desvantagem.

A educação não pode ser retratada segundo esses moldes, o sistema educacional não pode ser construído sobre essas bases, nem os professores nem os alunos. Não se pode inserir a educação e seus atores sociais em uma arena de lutas, porque o ato de educar não pode ser comparado à guerra.

O ato de educar é um ato político, ético, estético e de amor, pois de acordo com Freire (1983, p. 29) “não há educação sem amor [...] não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita”. Na próxima subseção serão analisados alguns excertos das reportagens.

4.2 MECANISMOS DA VEJA NA REPRESENTAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS: instrumentos de informação ou de(formação)?

Nesta seção, serão analisadas as 23 reportagens com o objetivo de verificar os excertos que apresentam os diferentes recursos do gênero empregado pelos enunciadores, nos textos. Após verificar onde cada recurso foi apresentado, pretende-se analisar os objetivos que os enunciadores tiveram ao aplicá-los em seus textos.

Observou-se no *corpus* que os enunciadores para elaborar as reportagens lançaram mão das convenções do gênero ao utilizarem recursos que denotam o compromisso com a objetividade, com a verdade dos fatos e com a imparcialidade, na produção das diferentes matérias.

Dessa forma, verificou-se que, nas 23 reportagens, distribuídas no quadro 8, os enunciadores lançaram mão dos seguintes recursos: utilização de mecanismos provenientes do discurso da educação e da economia, como as avaliações e levantamentos feitos pelos MEC e por instituições de pesquisas (Fundação Getúlio Vargas, dentre outros). Esses aspectos podem ser observados nos excertos que estão agrupados no quadro a seguir:

ED./DATA	EXCERTO	NOME
N. 1995 14.02.2007	A Prova Brasil , exame do Ministério da Educação que avaliou o ensino em 5 400 municípios do país, revelou a eficiência de um novo tipo de escola pública: ela é administrada em parceria com grupos particulares – e não mais apenas pelos governos locais.	Prova Brasil
N. 1997 28.02.2007 2ª reportagem	Fica no Piauí a melhor escola de ensino médio do Brasil, de acordo com o recém-divulgado resultado do Enem – exame aplicado a 2,7 milhões de estudantes pelo Ministério da Educação (MEC).	Enem
N. 1999 14.03.2007	O resultado da olimpíada reforça uma avaliação recente sobre o ensino da matemática no país, conduzida pelo Ministério da Educação (MEC) .	Uma avaliação do MEC
N. 2014 27.06.2007	Na semana passada, o Ministério da Educação (MEC) divulgou um novo ranking de escolas públicas de ensino fundamental – o mais completo já feito no país. É o mais recente dos medidores oficiais, o Ideb .	Ideb
N. 2015 04.07.2007	A recente divulgação dos novos dados do Enade, prova do MEC para aferir a qualidade nas universidades, mais uma vez ressaltou a eficiência mineira, mas agora mostrou algo que surpreendeu os especialistas.	Enade
N. 2016 11.07.2007	De acordo com o novo Enade, prova aplicada aos universitários pelo Ministério da Educação (MEC), a jovem gaúcha é uma das melhores estudantes do país e aparece em primeiro lugar em sua área: tirou nota 8,3 – num exame cuja média geral não ultrapassou 4,5.	Enade
N. 2020 08.08.2007	Para chegarem a tais conclusões, os especialistas reuniram as notas dos estudantes nas três últimas edições do Saeb, prova aplicada pelo MEC para aferir a qualidade do ensino básico.	Saeb
N.2021 15.08.2007	Por essa razão, despontam no levantamento feito pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o órgão de apoio à pesquisa do governo federal, como expoentes de uma nova geração de cientistas brasileiros.	Capes
N. 2022 22.08.2009	De acordo com os dados do Ministério da Educação (MEC), nesse mesmo período o número de escolas convencionais em nada se alterou. A escolha do inglês como segundo idioma é avassaladora e chega a 90%.	Dados do MEC
N. 2025	[...] algumas das escolas adventistas já aparecem entre as melhores do país nos rankings de ensino do MEC .	Rankings

12.09.2007		do MEC
N. 2028 03.10.2007	Há dois bons medidores no Brasil para aferir a qualidade de ensino num curso superior de direito. O primeiro é o Enade, a prova aplicada aos universitários pelo Ministério da Educação (MEC). O outro é o exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), também um pré-requisito para o exercício da advocacia. Da junção desses dois indicadores surgiu um ranking novo , divulgado pelo MEC na semana passada.	Um ranking novo do MEC
N. 2033 07.11.2007	O Brasil tem quatro mecanismos federais de avaliação do ensino: o Saeb, o Enade, o Enem e a Prova Brasil, todos de padrão internacional. [...] Mas nenhum desses testes jamais captou um dado tão alarmante quanto o que surge da pesquisa Pulso Brasil, do instituto Ipsos , que acaba de sair do forno.	Pesquisa Pulso Brasil

Quadro 12: Os diversos tipos de exames utilizados como autoridades nas reportagens

Conforme se pode observar, nessas 12 edições, os enunciadores utilizaram os resultados dos vários exames e pesquisas feitos por instituições conhecidas do público. Por meio desses exames e das pesquisas, os enunciadores objetivaram, dentre outros aspectos, informar os leitores a respeito dos *rankings* que demonstram o desempenho positivo e negativo de instituições de ensino, de alunos, de estados e de municípios brasileiros.

Com esses recursos os enunciadores constroem um *ethos* científico e institucional que conferem credibilidade junto aos seus leitores. Os exames são apresentados de acordo com seus nomes, como por exemplo: “Prova Brasil”, “Enem”, “Enade”, dentre outros. Porém nas edições n.1999, n.2022, n.2025 e n.2028 se observa que os enunciadores empregam construções nominais genéricas. Esses recursos compõem o *ethos* institucional, visto que esses elementos são apresentados pelos enunciadores como sendo provenientes do MEC.

Ao elaborarem as reportagens baseando-se em estudos e em divulgações feitos pelo MEC, os enunciadores constroem um *ethos* prévio institucional. Isso porque ao ser responsável por todos os assuntos que envolvem a educação no país, esse Ministério é considerado pelo público como porta-voz da educação brasileira. Dessa forma, o estatuto do MEC faz com que os leitores recebam as informações apresentadas pelos enunciadores, como legítimas e dignas de confiança. Assim, a credibilidade é um efeito de sentido baseado em um *ethos* prévio institucional construído pelos enunciadores, nos textos das reportagens.

Além desses recursos, os enunciadores se apoiaram em resultados de pesquisas e em pareceres de especialistas, porém se referiram a ambos de forma genérica, impossibilitando aos coenunciadores (leitores) o acesso às fontes primárias dessas pesquisas.

A utilização desse recurso foi feita 20 vezes em 12 das 23 edições que compõem o *corpus*, conforme os excertos agrupados no quadro abaixo:

Edição Data	EXCERTOS
N. 1995 14/02	Especialistas visitam a cada dois meses as salas de aula com o objetivo de diagnosticar deficiências e cobrar o cumprimento de metas. Dessa "consultoria pedagógica" (sim, nessas escolas públicas ouve-se o jargão do mercado).
N. 1999 14/03	Pesquisas indicam que o domínio dos números será útil para desbravar novas áreas do conhecimento.
N. 2001 28/03	Estudo conduzido pela Fundação Getulio Vargas (FGV) mostra que, apesar das inúmeras tentativas de estrear no mercado de trabalho, 18% desses jovens ainda não arranjaram emprego – para efeito de comparação, o desemprego no país é de 9,3%.
N. 2004 18/04	<p>Saiu uma pesquisa que ajuda a esclarecer uma questão angustiante da maternidade: mandar os filhos ainda pequenos para a escola pode ser uma má decisão?</p> <p>Patrocinados pelo governo americano, os pesquisadores monitoraram 1 300 crianças, da maternidade aos 12 anos, a cada quatro meses. A metade delas ficou em casa até os 5 anos, entregue aos cuidados da mãe ou de uma babá, enquanto a outra parte freqüentou a escola.</p>
N. 2006 02/05	Uma nova pesquisa sobre as escolas públicas do Distrito Federal chegou a uma conclusão que contraria o senso comum [...]

<p>N. 2008 16/05</p>	<p>Pesquisas feitas em escolas que adotaram o trabalho em rede comprovam as palavras de Metcalfe.</p> <p>Uma pesquisa conduzida pela OCDE (organização que reúne países da Europa e os Estados Unidos) revelou que os melhores estudantes de 41 países são aqueles que cultivam o hábito de utilizar o computador em casa. O estudo esclarece as razões. Uma delas é que esses alunos dedicam 30% mais tempo aos estudos, [...]</p> <p>Os especialistas costumam estar de acordo sobre um ponto básico: o computador pode, sim, dar contribuições relevantes à sala de aula, mas tudo depende de como se faz uso da tecnologia.</p> <p>As respostas instantâneas, dizem as pesquisas, incentivam mesmo os mais desinteressados da classe a seguir com a exploração virtual: eles se sentem como num jogo.</p>
<p>N. 2009 23/05</p>	<p>Pesquisa mostra que jovens de origem asiática vão mais longe nos estudos e estão deixando os brasileiros para trás.</p>
<p>N. 2014 27/06</p>	<p>Os especialistas o definem como um avanço em relação aos outros: ele não só mostra um panorama da educação brasileira como, pela primeira vez, estabelece metas objetivas para 46.000 escolas públicas do país.</p>
<p>N. 2015 04/07</p>	<p>Especialistas de diferentes matizes ideológicos são unânimes ao afirmar que Minas tem se destacado em sala de aula por tomar a dianteira na implantação de medidas aprovadas em países de boa educação</p>
<p>N. 2020 08/08</p>	<p>Uma pesquisa do Ministério da Educação (MEC) permite afirmar que o aparecimento de novos laboratórios de computadores nas escolas brasileiras fez o ensino piorar.</p> <p>Segundo a pesquisa, estudantes que usam computadores nas escolas estão seis meses atrasados nas matérias curriculares em relação aos alunos sem acesso ao equipamento.</p> <p>Outras pesquisas já haviam mostrado que os computadores têm contribuído pouco (ou nada) para a excelência nas escolas brasileiras. Até esse momento, no entanto, nenhuma delas havia traçado um retrato tão negativo.</p>
<p>N. 2021 15/08</p>	<p>Os especialistas são unânimes ao afirmar que a ciência brasileira carece de dois fatores básicos para que avance: mais investimento e um sistema de distribuição de verbas capaz de incentivar os melhores pesquisadores.</p>
<p>N. 2022 22/08</p>	<p>Uma pesquisa feita por especialistas da Universidade de São Paulo (USP) com adultos que haviam travado contato prolongado com o inglês em tenra idade mostra a diferença. Esses adultos conseguiam distinguir com naturalidade as minúcias de pronúncia e separar</p>

	<p>palavras de sons quase idênticos para os ouvidos pouco treinados – como <i>bed</i> (cama) e <i>bad</i> (mau).</p> <p>Uma pesquisa da NYU, a Universidade Nova York, feita com imagens do cérebro em funcionamento, explica as razões desse fenômeno.</p>
N. 2025 12/09	<p>Os especialistas são unânimes em afirmar que um dos fatores que impulsionam essas e as outras escolas religiosas que dão certo no Brasil são valores que os pais acreditam ver nelas reunidos. É algo difícil de mensurar, mas foi bem mapeado por uma nova pesquisa que ouviu 15 000 pais de estudantes brasileiros de colégios religiosos. Ao justificarem sua escolha por uma escola confessional, eles foram específicos: acham que esses colégios são mais capazes de difundir valores "éticos", "morais" e "cristãos" (mesmo que eles próprios não sejam seguidores de nenhum credo).</p>
N. 2028 3/10	<p>Os especialistas são unânimes em afirmar que o fato de uma avaliação jogar luz sobre as boas e más faculdades já funciona, por si só, como um incentivo à melhora do ensino.</p>
N. 2039 19/12	<p>É o que revela um ranking com os campeões em ausências do estado, o primeiro do gênero feito com dados oficiais.</p>

Quadro 13: A fala dos especialistas e das autoridades nas reportagens.

Apesar de, nas edições 2001, 2008, 2020 e 2022, os enunciadores terem nomeado as instituições fontes das pesquisas (FGV, OCDE, MEC e USP, respectivamente) e apesar de essas instituições serem conhecidas pelo público como organizações que passam credibilidade e confiança, mesmo assim os leitores também ficam impossibilitados de checar a veracidade das informações que os enunciadores divulgaram por meio das pesquisas feitas por essas entidades. Esses aspectos podem ser confirmados pela análise dos trechos “Uma pesquisa conduzida pela OCDE”, “Uma pesquisa do Ministério da Educação (MEC) permite afirmar” e “Uma pesquisa feita por especialistas da Universidade de São Paulo (USP)”. Esses termos vêm precedidos de um artigo indefinido “uma” que faz com que o referente seja indeterminado. De acordo com Neves (2000, p. 516), esse tipo de indeterminação é específico, ou seja, o referente é identificado pelos enunciadores, mas não pode ser identificado pelos coenunciadores.

No que concerne à distribuição de papéis, pelos significados ideacionais, verificou-se que a FGV, a OCDE, o MEC e os especialistas da USP, são na transitividade, ‘Atores’ do processo material. Isso significa que os enunciadores chamam a atenção dos leitores não para o tipo específico da pesquisa (conhecido por esses enunciadores), mas para quem fez ou liderou a pesquisa (FGV, OCDE, USP e MEC). Com esse modo de escolha, os

enunciadores esperam que os leitores confiem no que está sendo informado, visto que essa informação se baseia em fontes de autoridades cuja competência é conhecida no seio social. É, ao mesmo tempo, uma forma de legitimação do enunciado e uma forma de tirar do leitor a possibilidade de acesso aos dados das pesquisas. As representações feitas com esse tipo de escolha são ideológicas, visto que eliminam as opções de o leitor contestar o que está sendo dito, afirmado ou informado.

Reitera-se que essas referências genéricas produzem dois efeitos: o efeito de verdade e o efeito da crença. O efeito de verdade se dá quando os enunciadores baseiam as suas informações na divulgação dos resultados de pesquisas e de estudos feitos por instituições que são conhecidas por suas produções científicas; o efeito da crença é construído pelos enunciadores, ao representarem, ao nomearem essas instituições. Assim, nas entrelinhas, fica subentendida a mensagem de que os leitores não podem contestar nem duvidar dos conteúdos, pois as informações não advêm de fontes quaisquer, mas de instituições de nome. Dito de outro modo é uma forma de manietar o leitor, fazê-lo emudecer e aceitar passivamente o que está sendo apresentado.

Outro recurso utilizado pelos enunciadores para construir o *ethos* prévio científico, nos textos das reportagens se refere à utilização da fala de testemunhas notórias (categorizadas pelos nomes, títulos e funções), conforme se observa no quadro abaixo:

DATA EDIÇÃO	EXCERTOS
N. 1995 14/02	"Os alunos prestam atenção nas aulas e adoram ir à escola", diz Kátia Biscaro, diretora de um dos colégios administrados pelo COC. "Conclui o especialista Claudio de Moura Castro: "O setor privado está fazendo o que deveria ser atribuição básica de uma secretaria de Educação". O ministro Fernando Haddad chegou a receber em Brasília um grupo de diretores do COC, para ser apresentado ao projeto. Não ouviu dos executivos nada de espantoso no campo do ensino.
N. 1997 28/02 1ª reportagem	"O país não precisa mais de nós", diz Jennifer Adams, diretora da agência no Brasil.
1997	Ferreira, 42 anos, há dezoito no colégio. Ela conta que teve duas

28/02 2ª reportagem	<p>especializações e um mestrado patrocinados pela escola. Detalhe: ao longo de quatro anos, sua carga horária foi suavizada para que conseguisse dar conta dos cursos. "Eu relatava essa história a colegas de outras escolas e eles achavam que eu estava mentindo", lembra Terezinha."</p> <p>Resume o especialista Claudio de Moura Castro: "Elas estão voltadas para os resultados – não têm espaço para conversa fiada nem discurso ideológico".</p> <p>Diz o ex-ministro da Educação Paulo Renato Souza: "A educação brasileira só vai deixar de ficar em último lugar quando for implantado no país um sistema que premie as melhores escolas e penalize as que oferecem ensino de terceira linha".</p>
N. 1999 14/03	<p>Resume o especialista Gilberto Garbi: "O Brasil é uma nação de analfabetos em matemática".</p> <p>"Apenas os países que conseguirem formar um competente exército de matemáticos para desempenhar essas tarefas sobreviverão à competição global", avalia o americano Michael Sipser, chefe do departamento de matemática do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), nos Estados Unidos.</p>
N. 2001 28/03	<p>Conclui a psicóloga Sofia Esteves, diretora da Cia de Talentos, a maior empresa de recrutamento de jovens do país: "Eles estão mais preparados do que nunca, mas jamais demoraram tanto para arranjar trabalho à altura de sua qualificação".</p>
N. 2004 18/04 1ª reportagem	<p>Resume o psicólogo James Griffin, um dos autores do trabalho: "Está claro que ir à escola no princípio da vida faz parte de um conjunto de fatores que definem o sucesso nos estudos".</p>
N. 2004 18/04 2ª reportagem	<p>O que falta aos brasileiros é uma visão de longo prazo sobre o problema, afirmam os economistas Eduardo Giannetti da Fonseca e o irlandês Dan O'Brien, especialista em nações emergentes. [...] palestra que os dois economistas farão na próxima quinta-feira, a convite da Fundação Lemann (do ex-banqueiro Jorge Paulo Lemann), em São Paulo.</p>
2006 02/05	<p>Conclui o especialista Cláudio de Moura Castro: "A pesquisa traz mais uma prova de que o salário dos professores, assim como a infra-estrutura da escola, não é determinante do bom ensino". A excelência, como se vê, resulta de uma cartilha bem mais simples, aplicada à risca nos animados galpões de Recanto das Emas.</p> <p>Resume a secretária Maria Helena Guimarães: "As escolas campeãs apontam para o que de fato importa ao bom ensino"</p>

<p>N. 2008 16/05</p>	<p>"Aprender a produzir em rede é um pré-requisito às crianças do século XXI", resume José Armando Valente, do núcleo de informática aplicada à educação da Unicamp.</p> <p>"Os alunos participam mais das aulas virtuais do que das tradicionais", constata Dias.</p> <p>A principal causa do fracasso de tais programas é a falta de preparo dos professores. Diz a psicóloga Afira Ripper, discípula de Seymour Papert no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT): "Está provado que o computador não surte efeito na classe de um mau professor".</p> <p>A antropóloga americana Juliane Remold dedicou dois anos à observação de trinta escolas brasileiras equipadas com computador e traçou um cenário desolador. A metade das máquinas acumulava pó nos laboratórios porque careciam de manutenção ou eram ignoradas pelos professores, que muitas vezes não sabiam sequer ligar o equipamento. O restante dos computadores, mesmo em uso, servia apenas às burocráticas aulas de informática.</p> <p>Resume o especialista Claudio de Moura Castro: "O computador pode democratizar o acesso às informações".</p>
<p>N. 2009 23/05</p>	<p>"Eles têm o estudo no DNA", define a especialista americana Soo Kim, descendente de coreanos e autora de um livro sobre o assunto.</p> <p>"Resume o economista Claudio de Moura Castro: "As famílias asiáticas entenderam há muito tempo que o sucesso depende de sacrifícios e paciência para esperar pelos resultados". Os brasileiros ainda não."</p>
<p>N. 2012 13/06</p>	<p>"Resume o sociólogo Simon Schwartzman: "As crianças não aprendem mais o nome dos rios ou as datas relevantes da história da humanidade. Elas estão tendo contato com uma ciência social superficial, marcada pela crítica marxista vulgar</p> <p>"Os jovens estão expostos a uma salada de slogans que não esclarecem nada sobre o mundo em que vivemos – isso só emburrece", diz o filósofo Roberto Romano.</p> <p>Ao se interessar pelo material didático usado na escola da filha, a dona-de-casa Mírian Macedo, 53 anos, levou um susto. [...] Mírian condensou as passagens que soavam a ela como "panfletagem grosseira" em um texto no qual denuncia o que chama de "Porno-marxismo".</p> <p>O COC, por sua vez, avisou que fará uma revisão de suas apostilas, usadas por 220.000 estudantes. Reconhece Chaim Zaher, o dono do grupo: "Erramos mesmo".</p>
<p>N. 2014 27/06</p>	<p>Resume o ministro Fernando Haddad: "O objetivo é fazê-las chegar em quinze anos ao padrão dos países desenvolvidos". Conclui Maria Helena Guimarães, secretária de Educação no Distrito Federal: "Educador bom é aquele que leva o trabalho às últimas conseqüências e se responsabiliza pelos resultados".</p> <p>No Brasil, país lembrado como um dos melhores em avaliações do ensino, tem-se ainda efeito quase nulo dos vários indicadores disponíveis. "Até hoje,</p>

	nenhum deles teve uso prático", diz o ex-ministro da Educação Paulo Renato Souza.
N.2015 4/07	<p>"Esse sistema traz mais dinheiro e agilidade na resolução dos problemas", resume Luiz Raggi, pró-reitor de ensino em Viçosa.</p> <p>A professora Erna Kroon, doutora em microbiologia, dá um bom exemplo. Campeã brasileira em pedidos de patente, registrados no Brasil e no exterior, ela hoje negocia com empresas a venda de um kit de diagnóstico para anemias equínas infecciosas. Sim, é algo bem específico, mas há quem queira comprar. "A maioria dos acadêmicos no Brasil reluta em pesquisar o que de fato interessa", diz a professora da UFMG.</p> <p>“Diretora na escola Professor Leon Renault, uma das melhores do país, Maria de Lourdes Sassy traduz os ganhos: "Finalmente, vou poder dispensar os professores que não sabem ensinar". É um bom começo.</p>
N. 2020 8/08	<p>"Aqui os professores mal sabem ligar o computador", resume Roseli Lopes, coordenadora no Núcleo de Sistemas Integrados da Universidade de São Paulo (USP). Ela é uma das responsáveis pela implantação de um programa do governo federal cujo objetivo é distribuir laptops aos 30 milhões de estudantes da rede pública.</p> <p>Analisa a especialista Fabiana de Felício, autora do estudo: "Sem a supervisão dos professores, as crianças perdem tempo em frente ao computador com atividades sem nenhuma relevância para o ensino". Leia-se: jogos e bate-papos virtuais.</p>
N. 2022 22/08	<p>"Para o Brasil se tornar mais competitivo, precisa superar a visão corporativista e atrasada de que o meio acadêmico é uma grande família", afirma Carlos Henrique de Brito Cruz, diretor científico da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).</p> <p>Explica o psicólogo canadense Fred Genesee, uma autoridade no assunto: "Até serem pronunciadas, as palavras estrangeiras precisam percorrer uma distância muito maior no cérebro de quem iniciou já adulto o aprendizado de uma segunda língua".</p>
2025 12 /09	<p>“Resume o especialista Claudio de Moura Castro: "Ninguém mais matricula o filho numa escola só porque ela ensina religião, como ocorria antes, mas, sim, por oferecer um conjunto de bons serviços".</p> <p>Conclui o professor Orlando Mário Ritter, um dos diretores da rede adventista: "Para nós, encarar a educação como negócio não é sacrilégio.</p>
N. 2028 3/10	Nos cursos que foram mal avaliados, a procura no vestibular caiu à metade. Os campeões da lista, por sua vez, receberam 20% mais gente. Conclui o especialista Claudio de Moura Castro: "Avaliar cursos é um serviço fundamental que se presta à sociedade". E ao bom ensino.

N. 2033 7/11	"O estudante que não decifra o mapa-múndi não reconhece o mundo concreto que o cerca. É simples assim", resume a secretária de Educação de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro.
N. 2037 5/12 1ª reportagem	<p>Diz a secretária de Educação, Maria Helena Guimarães: "Só com um sistema capaz de reconhecer o talento das pessoas é possível sonhar com um bom ensino. Funciona assim em outros países".</p> <p>O estudo mais abrangente sobre o assunto foi feito pelo americano Eric Hanushek, doutor em economia da Universidade Stanford. Ele calculou o efeito das várias medidas para melhorar o nível de ensino, entre elas o aumento do salário dos professores. Concluiu que nenhuma outra produz tanto impacto positivo quanto um sistema de cobrança de resultados e premiação ao mérito. Mais uma razão para prestar atenção na experiência de São Paulo.</p> <p>a diretora, Maria Emília Gasparetti, é sempre a primeira a chegar e a última a sair. Ela traduz o clima predominante nas escolas em destaque no ranking: "Todo mundo aqui sabe que está fornecendo às crianças um serviço, e, como qualquer outro, ele deve ser o mais personalizado possível".</p>
N. 2037 5/12 2ª reportagem	<p>Os excelentes resultados levaram o governador Aécio Neves a anunciar que, em 2011, todos os alunos da rede pública do estado estarão alfabetizados aos 8 anos.</p> <p>A meta para os demais estados do país é aos 10 anos. "Depois que implantamos as avaliações, descobrimos que elas não são apenas um instrumento de acompanhamento da eficiência das nossas políticas. Também ajudam as escolas a identificar suas deficiências e a buscar soluções para elas", diz a secretária de Educação, Vanessa Guimarães.</p>
N. 2039 19/12	Diz a especialista Denise Vaillant, doutora em educação: "A lei brasileira é condescendente com os professores, e eles evidentemente abusam dela".

Quadro 14: Autoridades e especialistas diferenciados por seus títulos.

Nota-se, nos excertos desse quadro, a presença da fala de autoridades. Aponte-se que as opiniões foram inseridas no contexto da formação discursiva referente a cada tipo de discurso que os enunciadores pretenderam validar, que são os discursos da educação, formatados, de acordo com a hipótese levantada nesta pesquisa, segundo o modelo pedagógico tecnicista e segundo o pensamento neoliberal. Alguns desses aspectos podem ser verificados em um quadro organizado de acordo com as falas das autoridades, com o tipo de discurso que essas falas pretendem validar e com as categorias que caracterizam o tipo de discurso, conforme segue:

FALAS DE AUTORIDADES	TIPO DE DISCURSO	CATEGORIAS QUE CARACTERIZAM O TIPO DE DISCURSO
<p>“Conclui o especialista Claudio de Moura Castro: "O setor privado está fazendo o que deveria ser atribuição básica de uma secretaria de Educação". Ed. 1995</p>	Neoliberal	Eficiência da empresa privada e desvalorização do sistema público
<p>Resume o especialista Claudio de Moura Castro: "Elas estão voltadas para os resultados – não têm espaço para conversa fiada nem discurso ideológico". Ed. 1997 2ª reportagem</p>	Tecnicista	Ênfase no produto e não no processo do ensino/aprendizagem
<p>Diz o ex-ministro da Educação Paulo Renato Souza: "A educação brasileira só vai deixar de ficar em último lugar quando for implantado no país um sistema que premie as melhores escolas e penalize as que oferecem ensino de terceira linha" Ed. 1997 2ª reportagem</p>	Psicologia comportamental Tecnicista	Modificação de conduta e busca da eficiência baseadas no mérito e nas penalizações.
<p>"Apenas os países que conseguirem formar um competente exército de matemáticos para desempenhar essas tarefas sobreviverão à competição global", avalia o americano Michael Sipser, chefe do departamento de matemática do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), nos Estados Unidos. N. 1999</p>	Neoliberal	Ênfase na formação abstrata e polivalente.
<p>O que falta aos brasileiros é uma visão de longo prazo sobre o problema, afirmam os economistas Eduardo Giannetti da Fonseca e o irlandês Dan O'Brien, especialista em nações emergentes. [...] palestra que os dois economistas farão na próxima quinta-feira, a convite da Fundação Lemann (do ex-banqueiro Jorge Paulo Lemann), em São Paulo. N. 2004.</p>	Neoliberal	Planejamento educacional segundo a lógica da empresa e do mercado.
<p>"Aprender a produzir em rede é um pré-requisito às crianças do século XXI", resume José Armando Valente, do núcleo de informática aplicada à educação da Unicamp. N. 2008</p>	Neoliberal	Flexibilização

<p>“Resume o economista Claudio de Moura Castro: "As famílias asiáticas entenderam há muito tempo que o sucesso depende de sacrifícios e paciência para esperar pelos resultados". Os brasileiros ainda não.” Ed. 2009.</p>	Neoliberal	Ênfase no desempenho individual
<p>“Resume o especialista Claudio de Moura Castro: "Ninguém mais matricula o filho numa escola só porque ela ensina religião, como ocorria antes, mas, sim, por oferecer um conjunto de bons serviços".</p> <p>Conclui o professor Orlando Mário Ritter, um dos diretores da rede adventista: "Para nós, encarar a educação como negócio não é sacrilégio. Ed. 2025</p>	Neoliberal	Visão educacional baseada no paradigma da empresa e do mercado.
<p>A meta para os demais estados do país é aos 10 anos. "Depois que implantamos as avaliações, descobrimos que elas não são apenas um instrumento de acompanhamento da eficiência das nossas políticas. Também ajudam as escolas a identificar suas deficiências e a buscar soluções para elas", diz a secretária de Educação, Vanessa Guimarães. Ed. 2037</p>	Tecnicista	A avaliação e o exame como meio para identificação e correção de falhas no ensino.

Quadro 15: Fala de autoridades e a relação entre o tipo de discurso e suas categorias.

Além da fala de autoridades, os enunciadores também utilizaram o testemunho de pais, de alunos e de professores. Os enunciadores fizeram alusões às Leis Educacionais; apresentaram como exemplos de sucesso os modelos de política educacional de dois estados brasileiros e modelos de sucesso educacionais de outros países.

Se as discussões a respeito das estratégias utilizadas pelos enunciadores parassem por aqui, poder-se-ia afirmar que todas as reportagens do *corpus* desta pesquisa teriam uma angulação informativa, que se baseia na transmissão do saber. Nesse tipo de angulação, os enunciadores estariam comprometidos apenas em divulgar para o público os resultados das pesquisas e dos exames elaborados e aplicados por instituições, ou divulgar, de forma descomprometida a opinião de especialistas e das várias testemunhas.

Entretanto, supõe-se que os enunciadores se utilizam dos dados das pesquisas e dos testemunhos dos especialistas, testemunho de pais, de professores, de diretores e de alunos, não somente com objetivos informativos.

Supõe-se que com esses recursos os enunciadores constroem uma imagem ideal da educação representando o sistema, os professores e os alunos segundo os pressupostos da pedagogia tecnicista e da filosofia neoliberal e, com esse fazer, passam para o público a crença de que esses moldes são os únicos meios para a resolução de problemas no ensino/aprendizagem. Para comprovar essa hipótese, serão transcritos alguns excertos das reportagens escolhidas para o segundo momento das análises, as quais visam responder às seguintes perguntas:

Como os atores sociais são representados (escola, professores e alunos)? Como essas representações podem ser ideológicas? Como as representações ideológicas acentuam a exclusão social na educação? Salienta-se que essas perguntas serão respondidas no corpo do trabalho de modo simultâneo e não linear.

4.2.1 A autoridade e a testemunha nas reportagens: instrumentos para anunciar os fatos?

Busca-se nesse setor, responder às perguntas da pesquisa com vista a demonstrar que os enunciadores construíram uma imagem ideal de escola, de professores e de alunos segundo a visão pedagógica tecnicista e segundo o pensamento neoliberal. Afirma-se, de acordo com os procedimentos metodológicos, que serão analisados alguns excertos referentes às edições n. 1995, n. 1997, n. 1999, n. 2006, n. 2014, n. 2015 e n. 2016 e os excertos da 2ª reportagem referente à edição n.1995. Convém ressaltar que os excertos, independentemente do número de linhas, serão destacados com recuo de 4cm, numerados com números sequenciais ordinais.

4.2.1.1 A Prova Brasil, a autoridade e a testemunha na reportagem: recurso para anunciar o *ranking* das melhores escolas de São Paulo?

Nesta subseção serão analisados os excertos referentes à edição 1995 de 14 de fevereiro “Escola Pública Gestão Particular: uma parceria que melhorou o ensino em 190 cidades brasileiras”. Essa reportagem, em princípio, mostra o desempenho de sete escolas localizadas no interior de São Paulo. Segundo os enunciadores, esse desempenho foi demonstrado por meio de um exame denominado Prova Brasil. Observou-se, também, que os enunciadores usaram o recurso do testemunho de autoridades notórias e de especialistas; utilizaram a divulgação de um exame oficial aplicado pelo MEC (‘Prova Brasil’) e também utilizaram a Lei do Fundeb. A utilização desses recursos, além de produzir efeito de verdade, gera confiabilidade nos leitores, visto que são fontes normalmente aceitas, dado o *status* social que gozam na sociedade.

Em primeiro lugar, serão analisados os excertos relacionados à utilização do primeiro recurso: a divulgação de um exame oficial aplicado pelo MEC, conforme se vê adiante:

Excerto 1

Prova Brasil, exame do Ministério da Educação que avaliou o ensino em 5400 municípios do país, revelou a eficiência de um novo tipo de escola pública: ela é administrada em parceria com grupos particulares e não mais apenas pelos governos locais.

Excerto 2

Segundo o MEC, de um total de 632 municípios avaliados, esses sete têm lugar na lista dos dez campeões em ensino.

Excerto 3

De acordo com o ranking do MEC, a união dos governos com a iniciativa privada tem produzido raras ilhas de excelência num sistema que há décadas forma estudantes de ensino básico incapazes de ler um bilhete e que desconhecem as operações básicas da matemática.

Há, no excerto 1, dois processos materiais *avaliou* e *revelou* dos quais o participante “Prova Brasil” é, na transitividade, o ‘Ator’ e o participante ‘Meta’ (“ensino” e “escola pública”). No que concerne à distribuição de papéis verifica-se que o papel ativo é concedido ao ‘Ator’ “Prova Brasil”. Levando-se em consideração que nos processos materiais o participante ‘Ator’ é responsável pela execução da ação e que o participante ‘Meta’ é o

recebedor dessa ação, conclui-se que os enunciadores imputaram à escola o papel de agência fornecedora de resultados.

A função da escola, conforme representada no enunciado, se restringe a preencher os requisitos pedagógicos pré-estabelecidos pelas instituições superiores. Nesse sentido, suas ações são moldadas visando a responder a esses requisitos e não às necessidades dos educandos. O foco recai no produto final esperado pelos avaliadores.

A atribuição do papel ativo para “Prova Brasil” é uma forma de objetificação⁷³, denominada autonomização do enunciado (VAN LEEUWEN, 1997). É um recurso utilizado pelos enunciadores para falar por meio desse porta-voz oficial. Os enunciados construídos com esse recurso produzem dois efeitos ideológicos: nega-se a responsabilidade dos atores sociais e reveste-se o enunciado de força, uma vez que as ações (“avaliou” e “revelou”) não advêm de qualquer fonte, mas de um porta-voz oficial. Essa estratégia objetiva legitimar a prática e produzir, no público, o consenso.

No excerto 2, há um processo relacional circunstancial (“Segundo o MEC ... esses sete têm lugar na lista dos dez campeões em ensino.”). Nesse processo, verifica-se que o porta-voz oficial MEC é o identificador e exerce o papel ativo para identificar os sete municípios que estão na lista dos dez campeões em ensino. Nesse processo relacional, objetivam-se tanto o identificador (MEC) como o identificado (‘municípios’, termo recuperado por referência anafórica). Em ambas as representações há uma ocultação dos agentes: ocultam-se os enunciadores, que revelam o não comprometimento com o que está sendo afirmado ao se ancorarem na informação supostamente oferecida pelo MEC; ocultam-se os alunos, atores sociais, que foram submetidos aos exames, e também as suas escolas.

Essa forma de representação é um modo de operação da ideologia como dissimulação (THOMPSON, 1995), pois transferem-se os feitos, as conotações positivas ou negativas de alguém ou de algo para outro, e faz-se referência a um objeto ou a alguém como se fosse outro.

No primeiro caso, afirma-se que os enunciadores ao escolherem o “MEC” o fizeram para dar autoridade ao enunciado validando-o como digno de confiança, conforme afirma o excerto 2 (“Segundo o MEC, de um total de 632 municípios avaliados, esses sete têm lugar na lista dos dez campeões em ensino”). Entretanto, percebe-se que os dados oferecidos

⁷³ Termo utilizado por Van Leeuwen (1997) para exprimir a ideia de transportar para as coisas as ações que são feitas por seres humanos. Traz também a noção de tratar as pessoas como coisas, como objetos.

pelo MEC foram utilizados para referendar a posição particular dos enunciadores, posto que o MEC opera com dados objetivos e não com categorizações avaliativas do tipo (“campeões em ensino”), conforme se verifica no final do excerto 2, o que indica claramente que os enunciadores interpretaram de forma subjetiva os dados do MEC.

No segundo caso, (“Segundo o MEC [...] esses sete têm lugar na lista dos dez campeões em ensino”.) os enunciadores transferem o papel de identificado para os municípios como (“campeões de ensino” - recuperado por referência anafórica) e ocultam os reais agentes (“alunos e escolas”, os recebedores da identificação). Essa forma de representação desloca as ações pedagógicas dos alunos e das escolas para as empresas privadas e para os municípios, conforme excerto abaixo:

Excerto 4

A divisão de tarefas **coloca nas mãos de empresas privadas de ensino o controle** sobre a vida acadêmica das escolas. Restam às prefeituras as atribuições administrativas.

No excerto 4, o processo material (“coloca”) tem como ‘Ator’ (“A divisão de tarefas”) e como ‘Meta’ (“nas mãos de empresas privadas de ensino o controle sobre a vida acadêmica das escolas”). Nessa distribuição de papéis, verifica-se que no ‘Ator’ há uma nominalização, recurso empregado para suprimir os agentes sociais responsáveis pela ação do verbo *colocar*. De acordo com Thompson (1995), esse recurso é uma forma de operação da ideologia denominada ‘reificação’, que visa eliminar as referências aos contextos específicos e apagar os sujeitos sociais. Nota-se que esse tipo de construção focaliza o caráter mecânico das ações pedagógicas posto que o sujeito da ação não é uma pessoa, mas *a divisão de tarefas*.

Além disso, ao realçar o foco no pedagógico como um fim em si mesmo, os enunciadores escamoteiam as decisões políticas que permitiram a interferência das empresas privadas nas questões pedagógicas das escolas públicas.

Do ponto de vista dos significados experienciais, verifica-se que os termos (“A divisão de tarefas”) e (“coloca nas mãos de empresas privadas de ensino o controle sobre a vida acadêmica das escolas”) são opções intertextuais que advêm do contexto situacional do campo discursivo neoliberal (“a divisão de tarefas” e “empresas privadas de ensino”) e da pedagogia tecnicista (“o controle sobre a vida acadêmica das escolas”). O discurso neoliberal tem como um dos objetivos transferir a responsabilidade pública para o setor privado e o discurso tecnicista prioriza a monitoração do trabalho pedagógico que deve ser feita mediante

a intervenção de agências e instituições hierarquicamente superiores à escola, aos alunos e aos professores. É o que se observa, também, nos excertos abaixo:

Excerto 5

Em comum, **eles** contrataram **um grupo privado, o COC (dono de uma rede** de 200 escolas em 150 cidades), para **ditar os rumos pedagógicos nas salas de aula públicas** [Grifos nossos].

Excerto 6

Dessa “consultoria pedagógica” (sim, nessas escolas públicas ouve-se o jargão do mercado) [...] [aspas originais].

Nota-se, no excerto 5, que eles, (os municípios – recuperado por referência anafórica), exercem o papel de ‘Ator’ do processo material (“contrataram”). Isso indica que a responsabilidade do ensino é transferida do sistema público para a instituição privada. Nota-se, também, nesse excerto, que os enunciadores fazem uma referência mais específica em que “empresas privadas de ensino” (excerto 3) passam a ser **“um grupo privado, o COC”**, que é **“dono de uma rede”**. São lexicalizações que advêm do discurso neoliberal e do discurso mercadológico: as instituições escolares se transformam em empresas e, o ensino, um produto de oferta e procura no mercado. A ação desses grupos se resume em (**“ditar os rumos pedagógicos nas salas de aula públicas”**). O processo material (“ditar”) tem como ‘Meta’ “os rumos pedagógicos nas salas de aula públicas”. Os significados do verbo ditar, dentre outros, segundo Houaiss (2008) se refere ao sentido de “impor”, “prescrever”, “determinar”, que são significados atribuídos às sociedades ou instituições hierarquicamente organizadas. Nessas instituições, a voz de comando é atribuída àqueles que exercem o poder, e a execução é devida aos subordinados.

Assim, percebe-se que as relações, nessa modalidade, são caracterizadas como autoritárias e assimétricas. Esses aspectos contrariam os princípios III e VIII do artigo 3º da LDB 9394/96, que diz: **“III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”**

Esses significados experienciais, presentes no excerto 5, advêm do discurso da pedagogia tecnicista, que passa uma visão de escola como reprodutora do conhecimento previamente preparado por especialistas.

Além disso, há a presença de significados lexicalizados do discurso neoliberal como se observa no excerto 6 (“Dessa consultoria pedagógica” e “sim, nessas escolas

públicas ouve-se o jargão do mercado”). Nesse excerto tem-se um processo mental em que o participante ‘Sensor’ é indeterminado e o participante ‘Fenômeno’ (como ato) é “o jargão do mercado’. Ao escolherem o participante ‘Fenômeno’ como ato, os enunciadores querem evidenciar o ato em si e não os participantes humanos. Não importa quem ouve, quem diz, mas o que se ouve, no caso, a lexicalização “consultoria pedagógica” categorizada como “jargão do mercado”, ressoa por entre as paredes da escola.

Tem-se, nessa forma de representação, dois modos de operação da ideologia: a reificação e a dissimulação. Por não se identificar quem diz nem quem ouve o jargão do mercado a estratégia ideológica da reificação tem como um dos objetivos apagar os participantes. Assim, ao escolherem o processo mental e não outro, indeterminarem o sujeito (Sensor do processo) e enfatizarem o ato, os enunciadores, com essa ação, naturalizam o processo das coisas desviando os fenômenos sócio-históricos que estão associados a elas, com o fim de não as tornarem claras para os leitores.

Ao eufemizarem o termo “consultoria pedagógica” em lugar de supervisão pedagógica, os enunciadores suavizam os processos autoritários e controladores que estão embutidos na prática tecnicista. O termo “consultoria pedagógica”, nesse sentido, é relexicalizado e adaptado para referendar uma prática pedagógica autoritária que dita, prescreve e impõe. Desvia-se, assim, o sentido negativo da supervisão pedagógica utilizando-se apenas o termo “consultoria pedagógica”. Essa é a operação da ideologia como dissimulação usada para sustentar e manter relações de poder, apresentando, no caso, um modelo de prática pedagógica negativa com suaves palavras.

Os enunciadores ainda reforçam a tese de que a escola ideal é aquela administrada pela iniciativa privada, conforme o excerto abaixo:

Retomando-se o excerto 3 tem-se: (“De acordo com o ranking do MEC, a união dos governos com a iniciativa privada tem produzido **raras ilhas de excelência** num sistema que há décadas forma estudantes de ensino básico incapazes de ler um bilhete e que desconhecem as operações básicas da matemática”). Observa-se que os enunciadores também se utilizaram da autonomização do enunciado ao escolherem “o ranking do MEC” para validá-lo e para dissimular, com isso, a angulação opinativa da reportagem, pois, conforme mencionado, o MEC fornece dados objetivos, numéricos e não subjetivos, como os enunciadores apresentaram nesse excerto. Dessa forma, afirma-se que os enunciadores opinaram por meio desse ranking.

Verifica-se, de acordo com a transitividade, que há três processos nesse excerto: dois processos materiais e um processo mental. O papel de 'Ator', no processo material ("tem produzido"), recai sobre ("a união dos governos com a iniciativa privada"); o papel de receptor ou 'Meta' recai sobre ("raras ilhas de excelência"). O segundo processo material ("forma") tem como 'Ator' ("num sistema") e como 'Meta' ("estudantes de ensino básico incapazes de ler um bilhete").

De acordo com os significados interpessoais, esses atores também são os sujeitos da proposição como um todo. Isso indica que os responsáveis pelas "raras ilhas de excelência" e pelos "estudantes de ensino básico incapazes de ler um bilhete", são, respectivamente, "a união dos governos com a iniciativa privada" e um "sistema". Observa-se, que a exemplo do excerto 2, os enunciadores representaram os 'Atores' ou os 'Sujeitos' de forma objetificada em relação aos processos "tem produzido" e "forma", respectivamente, em que pessoas foram substituídas por nomes.

No que se refere ao tempo do primeiro processo "tem produzido", verifica-se a questão aspectual e, por isso, não se pode precisar a duração desse tempo. De acordo com Thompson (1995) essa estratégia é denominada reificação. As construções baseadas nesse tipo de escolha tendem a apagar historicidade dos processos, visto que situações transitórias são apresentadas como se fossem permanentes, naturais ou atemporais. As ações simplesmente acontecem e os leitores não têm condições de identificá-las nem relacioná-las a contextos temporais específicos.

Comparando-se as ações dos dois 'Atores' verifica-se que o primeiro é representado de forma positiva ("a união dos governos com a iniciativa privada tem produzido raras ilhas de excelência"), e o segundo é representado de forma negativa ("num sistema que há décadas forma estudantes incapazes de ler um bilhete"). Essa forma de representação é opinativa, pois o MEC não divulga dados avaliativos como ("raras ilhas de excelência e estudantes incapazes de ler um bilhete"). Além disso, ao opinarem, os enunciadores manifestam adesão ao discurso neoliberal, que tende a enfraquecer o papel do Estado supervalorizando a iniciativa privada.

Some-se a isso a forma preconceituosa e generalizada com que os estudantes (os outros que não estudam em escolas administradas por grupos privados) foram representados. No processo material eles foram classificados como aqueles que são "incapazes de ler um bilhete" e como aqueles que "desconhecem as operações básicas da matemática", no processo mental. Nesse processo, inclusive, o papel de 'Sensor' recaiu sobre os estudantes. Levando

em consideração que o ‘Sensor’, nos significados interpessoais, é, também, o ‘Sujeito’ da proposição, observa-se que os únicos agentes humanos representados nesse papel são “os estudantes”, porém essa representação é negativa.

Com vista a produzir a credibilidade na reportagem, os enunciadores introduziram a fala de autoridades: uma diretora e um especialista, conforme indicam os excertos abaixo:

Excerto 6

“Os alunos prestam atenção nas aulas e adoram ir à escola”: diz Kátia Biscaro, diretora de um dos colégios administrados pelo COC (aspas originais).

Excerto 7

Conclui o especialista Cláudio de Moura Castro: “O setor privado está fazendo o que deveria ser atribuição básica de uma secretaria de Educação” (aspas originais).

No excerto 6, os enunciadores introduzem a opinião da diretora da escola, que expressa, por sua fala, dois processos comportamentais (“prestam atenção” e “adoram ir”) referentes aos alunos (‘Comportante’). Essa autoridade não é qualquer uma, e, por isso, foi nomeada (“Kátia Biscaro”) e distinguida pela função que exerce (“diretora de um dos colégios administrados pelo COC”). Ao escolherem a diretora da escola (em vez dos alunos) para retratar o que ocorre no ambiente escolar, os enunciadores produzem um efeito de verdade. Considera-se que a fala da diretora é opinativa, posto que ela expressa um ponto de vista subjetivo, e infere-se que os enunciadores objetivam a adesão de seus coenunciadores (leitores) ao introduzir o testemunho do porta-voz (diretora) do setor privado da educação.

Nesse sentido, os enunciadores buscam, também, a fala de um especialista, conforme o excerto 7: (“Conclui o especialista Cláudio de Moura Castro”: “**O setor privado** está fazendo o que **deveria** ser atribuição básica de uma **secretaria de Educação**”). Essa autoridade também é nomeada (“Cláudio de Moura Castro”) e representada pela função genérica que exerce (“especialista”). A opinião do especialista é manifesta pelo uso da proposição modalizada pelo verbo deôntico no futuro do pretérito “**deveria**”, indicando que muito embora a secretaria de Educação devesse exercer o seu papel, não o tem feito. Nota-se, aqui, uma forma velada de pôr em descrédito o serviço público de ensino e valorizar o setor privado. É um tipo de discurso associado aos pressupostos neoliberais que tendem a enaltecer as ações dos setores privados e depreciarem o setor público.

Muito embora os enunciadores não tenham marcado o seu envolvimento nos enunciados referentes aos excertos 6 e 7, verifica-se que a reportagem ganha ares de angulação opinativa. No excerto 6, por exemplo, a fala da diretora expressa um recorte

individual daquilo que ela interpreta como sendo uma atitude positiva dos alunos (“prestam atenção e adoram ir às aulas”), que vem ao encontro de quem persegue a eficácia no ensino. A introdução da fala dessa diretora, pelos enunciadores, tem como objetivo levar os leitores a associarem esse comportamento positivo dos alunos à mudança de gestão pública para a privada. No excerto 7 a angulação opinativa é mais visível, pois o especialista Cláudio de Moura Castro é colunista da seção ‘14 Ponto de Vista’, apresentada na figura 6, subseção 3.2.1 “As reportagens da Veja, instrumentos de investigação”, página 124 desta pesquisa. Some-se a isso que esse especialista opina em outras seis edições (n.1997, n. 2005, n. 2006, n.2009 n.2025 e n.2028) Infere-se, portanto, que a vontade dos editores da revista está presente nessas participações.

Outro recurso, o uso de Leis, mencionado pelos enunciadores para garantirem o efeito de verdade, fundamentar o que se diz e conquistar a credibilidade, se acha explícito no excerto 8:

Excerto 8

A parceria entre governos municipais e empresas privadas **originou-se** de uma brecha do **Fundeb**, o fundo da educação básica. Os municípios podem, por lei, usar livremente 40% dos recursos do fundo a que têm direito – a outra parte está **comprometida com o pagamento dos professores. É com esse dinheiro** que os **governos contratam as redes de ensino particular**. Como contrapartida, **devem abrir mão do material didático do MEC**, uma vez que os **livros** passam a ser **fornecidos** pelos grupos privados.

Nesse excerto, os enunciadores utilizaram eufemismos, como “parceria”, que dá a idéia de um acordo ou sociedade entre iguais, entretanto os objetivos de ambos os parceiros não são os mesmos. Na verdade, o interesse das empresas privadas não é exclusivamente educacional, mas financeiro. Assim, a parceria, para as empresas privadas, terá sentido se elas obtiverem lucros. Por isso, o termo apropriado para o tipo de acordo entre os governos e as empresas privadas seria ‘franquia’. Nessa ‘parceria’ as escolas públicas passam a assumir a identidade da empresa modelo, o COC, e os governos pagam por isso.

Outro eufemismo nesse excerto se refere à expressão (“os **livros** passam a ser **fornecidos** pelos grupos privados”). Essa expressão transmite uma ideia errônea a respeito do tipo de material ‘fornecido’, pois esses grupos privados vendem apostilas e não “**fornecem livros**”. Esse tipo de desvio é discutido por Thompson (1995) como sendo uma estratégia ideológica denominada “dissimulação”, que serve para desviar as conotações negativas de certas ações e atitudes e transformá-las em positivas. Os enunciadores utilizaram “parceria” em vez de franquias; “livros”; em vez de apostilas e “fornecem”, em vez de vendem, para

suavizar o sentido mercadológico que está por trás dessa transação, na qual os fornecedores são as empresas privadas e os devedores são os municípios. Esse tipo de estratégia encobre os reais gastos públicos uma vez que os governos terão que assumir a conta das apostilas. Dito de outro modo, eles terão de utilizar as verbas públicas para quitarem o fornecimento das apostilas. Essa representação ideológica constitui a “dissimulação”.

Os enunciadores utilizaram o Fundeb, com vista a convencer o leitor de que a presença da iniciativa privada no sistema público de ensino goza de amparo legal, ao afirmarem que (“**A parceria** entre governos municipais e empresas privadas **originou-se** de uma brecha do **Fundeb**”), dando a entender que a esse órgão é responsável pela criação desse tipo de acordo.

Os enunciadores ratificam essa informação ao citar, de forma distorcida, alguns princípios basilares dessa Lei, conforme consta no final do excerto 8 (“Os municípios podem, **por lei**, usar **livremente** 40% dos recursos do fundo a que têm direito – a outra parte está **comprometida com o pagamento dos professores. É com esse dinheiro** que os governos **contratam as redes de ensino particular.**”).

Ao comparar essa informação do excerto 8 com os dispositivos legais do Fundeb, observa-se que há, pelo menos, três distorções. A primeira distorção se refere à afirmativa de que os municípios poderiam empregar 40% dos recursos do Fundeb na contratação das empresas privadas, conforme se vê em: (“**É com esse dinheiro** que os governos **contratam as redes de ensino particular.**”). Entretanto, de acordo com o Manual do Fundeb (2009, p. 19-21), elaborado especialmente para o Ministério Público, essa verba não pode ser empregada apenas na contratação das empresas privadas. Isso porque o emprego dos recursos do Fundeb obedece aos critérios estabelecidos nos artigos 21 e 22 da Lei 11.494/97 citados no referido Manual, que reza, dentre outros aspectos, as regras de aplicação desses recursos. A Lei restringe o uso de no máximo 40% do Fundeb em itens como pagamento dos funcionários não docentes da escola, capacitação dos docentes, aquisição de móveis, manutenção, merenda escolar, dentre outros, e não somente na aquisição de material didático como insinuam os enunciadores.

Além do caráter restritivo na aplicação dos recursos, a Lei criou mecanismos que controlam e fiscalizam as ações dos administradores desses recursos, como o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, Controladoria Geral da União, Tribunal de Contas dos Estados, do DF e dos Municípios, Tribunal de Contas da União e, por fim, o Ministério Público, instituição autônoma em relação às demais. Essa última instituição age

com o fim de fiscalizar e defender a ordem jurídica e os interesses coletivos e sociais, conforme previstos no artigo 29 da Lei 11.494/2007 e artigos 127 e 129, III da Constituição Federal, citados no Manual do Fundeb (2009, p. 26). Com isso, verifica-se que os enunciadores interpretaram a aplicação do Fundeb de forma equivocada, pois afirmam, no excerto 8, que (“Os municípios podem, **por lei, usar livremente 40%** dos recursos do fundo a que têm direito”).

Afirma-se, ainda, que essa interpretação é uma postura particular dos enunciadores, visto que a proposição é qualificada pelo adjunto de comentário “livremente”. Conforme visto na legislação, a aplicação dos recursos do Fundeb é seguida por mecanismos de controle e vigilância segundo os critérios definidos pela Lei. Nesse sentido, se os municípios não cumprirem com as determinações legais, receberão as penalidades previstas na Lei (MANUAL DO FUNDEB, 2009, p. 27). Logo a utilização desses recursos não é tão livre assim, conforme assumem os enunciadores.

A terceira menção dos enunciadores, no excerto 8, referente ao Fundeb, diz respeito à porcentagem dos recursos desse fundo destinada ao pagamento dos docentes, conforme se observa em (“a outra parte está **comprometida com o pagamento dos professores**”). Infere-se que essa outra parte é de 60%, visto que os 40% foram reportados como sendo aquela porção destinada à contratação das empresas privadas. Contudo, de acordo com o Manual de Orientação do Fundeb (2009, p. 19), há o seguinte: “Calculada sobre o montante anual dos recursos creditados na conta no exercício, a **parcela mínima de 60%** do Fundo deve ser destinada à remuneração dos profissionais do magistério”. De acordo com a Lei, a quota referente ao pagamento dos docentes é mínima, o que indica que os municípios e estados podem destinar mais que 60% para esse fim.

Nesse sentido, o manual de perguntas frequentes, editado pelo Governo Federal (2009, p. 17), corrobora ao afirmar: “É oportuno destacar que, se a parcela de recursos para remuneração é de no mínimo 60% do valor anual, não há impedimento para que se utilize até 100% dos recursos do Fundeb na remuneração dos profissionais do magistério”.

Ao enunciarem a parcela mínima de 60% como se fosse a máxima e anunciarem a parcela máxima (40%) como se fosse a mínima, os enunciadores ocultam para os leitores os verdadeiros valores referentes à destinação dos recursos do Fundeb. Encontra-se, aqui, a estratégia ideológica da legitimação. Na legitimação, os enunciadores, utilizaram a estratégia da racionalização que é a forma pela qual os argumentos são construídos com recursos racionais: lançaram mão da Lei e dos números, porém de forma distorcida, com vista a forjar

a legitimidade da ação dos governos em contratar as empresas privadas para administrarem o ensino público. De acordo com Thompson (1995) aqueles que lançam mão dessa estratégia têm como objetivo a persuasão e, nos dizeres de Charaudeau (2006), levar os leitores a crerem no que está sendo dito.

Além disso, os enunciadores ao empregarem os resultados percentuais de forma enviesada, sinalizam para o público que a prioridade do ensino consiste na aquisição de material apostilado. Com isso, passam por cima de outros processos educacionais, como a valorização dos profissionais da educação, a manutenção dos edifícios escolares, o suprimento de merendas e de bibliotecas, a aquisição de outros materiais didáticos de suporte ao ensino, o atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais, o transporte escolar, dentre outros.

Os enunciadores não somente passam para o público uma única forma de gestão escolar, mas escamoteiam questões éticas que estão por trás da adoção desse modelo ideal de escola, como: a utilização das verbas públicas sem mencionar os reais processos legais que envolvem a aplicação desses recursos; a exclusão de outros alunos, pois, pelo fato de as apostilas serem padronizadas, corre-se o risco de elas não atenderem as realidades específicas de cada região, conforme prescreve a LDB 9394/96 artigo 29 e o parágrafo 4 do artigo 32 que assim afirma:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; [...] O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (LDB 9344/96, 1996).

Nesse aspecto, fica difícil ignorar os diferentes processos históricos, econômicos e culturais das regiões brasileiras, para se utilizar, nessas regiões, o mesmo material didático. As verbas públicas devem ser aplicadas para preencher as necessidades de todos os alunos brasileiros e não apenas de uma parcela de sua população. Não se pode, por exemplo, considerar que a realidade vivenciada pelos alunos do interior de São Paulo, falantes da língua portuguesa, é a mesma vivenciada por alunos indígenas desse e de outros estados brasileiros.

Apesar da realidade multicultural brasileira, os enunciadores insistem em apresentar um modelo ideal de educação baseado em resultados, conforme se observa no excerto a seguir:

Excerto 9

É o caso mais contundente de um modelo de administração que, recentemente, vem ganhando espaço no Brasil. Em outras 190 cidades, a educação pública já funciona assim – em São Paulo, 25 % dos municípios mantêm parceria com a iniciativa privada. O que mais surpreende **nessa nova modalidade de escola pública**, no entanto, é a sua eficácia acadêmica (grifos nossos).

De acordo com os significados ideacionais há, nesse excerto, um processo relacional atributivo identificativo, mediante o qual, a escola pública é representada como aquela que possui (“eficácia acadêmica”). Esse atributo é creditado ao identificador (“nova modalidade de escola pública”), ou seja, a nova identidade da escola pública é aquela administrada por empresas particulares. Essas empresas particulares, categorizadas como (“um modelo de administração”), são representadas pelos enunciadores com um processo identificativo possessivo (“vem ganhando”) em que o identificado é (“o modelo de administração”) e o possuído, (“o Brasil”).

O tempo verbal aspectivo *vem ganhando* tira a possibilidade de o leitor identificar a referência temporal e, com isso, os fatos ficam difíceis de ser contestados, caso ele os queira. É um tipo de construção que denota o funcionamento da ideologia como reificação. Nessa estratégia, os processos temporais são representados como uma extensão eterna do presente, ou seja, não se pode precisar o início (quando esse modelo de administração entrou), nem o fim da ação. É uma forma cristalizada de manter as relações de poder, visto que as coisas, os fatos, simplesmente acontecem e surgem como se fossem, na linguagem da biologia, geração espontânea.

Os enunciadores querem, com isso, levar os leitores a acreditarem que essa forma de administração além de ser um fato natural, há nas escolas públicas uma outra identidade, ou seja, não são totalmente públicas. Isso contraria os artigos 19º e 20º da LDB 9394/96 que afirmam:

Art. 19º. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: **I** - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; **II** - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. **Art. 20º.** As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: **I** - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; **II** - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade

mantenedora representantes da comunidade; **III** - confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; **IV** - filantrópicas, na forma da lei (LDB 9394/96, 1996).

Pode-se notar, nos artigos acima referidos, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira prevê apenas duas modalidades de administração: a pública e a privada. Nota-se, também, que na referida Lei não há categorias diferentes para a educação pública, porém, na educação privada há cinco categorias. As distinções na Lei são claras, portanto, do ponto de vista legal, não há uma nova modalidade de escola pública. Essa asserção dá a entender que os enunciadores imprimiram uma angulação opinativa no enunciado, posto que os argumentos além de não se adequarem aos fatos, tais possíveis fatos são apresentados com roupagem de valor “nova modalidade”.

Além de traçaram um “novo modelo de escola pública”, os enunciadores também projetam para esse tipo de escola uma filosofia de ensino e um modelo ideal de professor, conforme se observa no excerto abaixo:

Excerto 10

Primeiro, conta com um bem treinado exército de professores.

Na frase (“bem treinado exército de professores”), do excerto 10, há um conceito metafórico (LAKOFF, 2002 p. 48). Isso significa que esse conceito estrutura a forma de pensar, de agir e de sentir e não consiste apenas de um recurso expressivo poético e estético. Assim, ao escolherem o termo *exército* (coletivo de soldados) para se referirem aos professores, os enunciadores constroem um *ethos* militar e delineiam para os leitores um cenário de guerra. Com esse cenário, as ações da escola pública são direcionadas para o campo de batalha, no qual os professores são treinados pela escola com o fim de combater o inimigo.

Sabe-se que na hierarquia militar os soldados são liderados e preparados por seus superiores. Nesse ambiente, a disciplina e a obediência a regras pré-determinadas é um fator indispensável ao sucesso e à permanência do soldado na corporação. Nesse sentido, quando os enunciadores associam a atividade docente à de um “exército bem treinado”, fica nas entrelinhas que a prática docente consiste, dentre outros aspectos, em atos de submissão às autoridades, e com disciplina. Foucault (2000 p. 141-143) chama a atenção para o fato de que

a disciplina é uma técnica de poder. A disciplina posta em exercício transforma os indivíduos, ao mesmo tempo, em objetos e instrumentos desse exercício. Nesse sentido, o poder disciplinar se caracteriza por operar por meio de vigilância hierárquica, por meio de sanções e por meio de exames. Esses meios de coerção, que devem ficar visíveis aos indivíduos sobre quem o poder se aplica, têm como efeito, avaliar esses indivíduos “com verdade”. Assim, percebe-se que o exercício da disciplina é possível por causa da aplicação das técnicas de poder aos subordinados. Tais técnicas são evidenciadas nos excertos abaixo:

Excerto 11

Especialistas visitam a cada dois meses as salas de aula com o objetivo de diagnosticar deficiências e cobrar o cumprimento de metas. Dessa “consultoria pedagógica” (sim, nessas escolas públicas ouve-se o jargão do mercado) resulta uma espécie de boletim, que coloca em evidência os profissionais mais eficientes e joga luz sobre os que fracassaram ao lecionar (aspas originais)

Excerto 12

A escola e o corpo docente são avaliados a cada dois meses. [...] Os relatórios são enviados às secretarias de Educação locais. Estar sob os holofotes – no bom ou no mau sentido – funciona como poderoso motivador para os professores

Nota-se, nesses excertos, que os enunciadores apresentam a prática docente como efeito do exercício do poder disciplinar, em termos foucaultianos, como a vigilância hierárquica, as sanções e os exames. No excerto 10, por exemplo, a vigilância hierárquica é posta em funcionamento pela ação dos especialistas, que por sua vez são enviados por superiores. As sanções são aplicadas aos professores que não correspondem ou não trabalham de acordo com os parâmetros estabelecidos pelos especialistas. Os atos dos docentes são quantificados, analisados e registrados em “um boletim” que é uma forma estratégica de se “avaliar com verdade” a prática docente. Outra forma de se “avaliar com verdade” os docentes consiste no uso de avaliações e no uso de relatórios, como se pode observar no excerto 12.

Pela análise dos significados ideacionais, observa-se que os participantes do processo material do excerto 11 são “boletim”, para ‘Ator’ e “profissionais” para ‘Meta’. Nos significados interpessoais o ‘Sujeito’ da proposição é o ‘Ator’ dos processos materiais. Assim, ao escolherem “boletim” como ‘Sujeito’ da proposição, os enunciadores chamam a atenção para o dispositivo e não para os profissionais, que no caso são os docentes. Retome-se parte do excerto 11 que afirma: “[...] uma espécie de boletim, que coloca em evidência os profissionais mais eficientes e joga luz sobre os que fracassaram ao lecionar.” Essa forma de representação é ideológica visto que se ocultam os verdadeiros agentes que aplicam as

sanções aos professores e transfere-se para um objeto, o “boletim”, a responsabilidade do conteúdo avaliativo referente ao sucesso e ao fracasso dos professores. É a estratégia ideológica da autonomização do enunciado que faz que as ações sejam atribuídas às coisas, aos objetos e não às pessoas.

No excerto 12, os enunciadores ocultaram os agentes humanos da ação ao apagarem o agente da passiva, conforme se observa em “Os relatórios são enviados às secretarias de Educação locais”. Essa escolha põe em funcionamento a ideologia como reificação. Nesse tipo de estratégia, os enunciadores mantêm as relações de dominação e, ao mesmo tempo, desviam o foco dos agentes humanos para os processos em si. Nesse excerto, com a escolha do apagamento do agente da passiva, os enunciadores chamam atenção dos leitores para a ‘Meta’, “os relatórios” e, com isso, ocultam as relações de dominação que aparecem como normais, no processo.

Os enunciadores também ocultaram não somente os agentes mas também os recebedores ou beneficiários da ação, conforme se vê no excerto abaixo:

Excerto 13

Em suas visitas, os "consultores" também dão sugestões para lidar com esses casos (casos de alunos que possuem dificuldade para aprender - explicação nossa, recuperada por referência anafórica do texto).

No excerto acima, verifica-se que utilização da construção com o verbo-suporte “dar sugestões” em vez de “sugerir”, constitui-se uma escolha funcional e semântica (NEVES, 2006) dos enunciadores. Essa escolha exerce duas funções que revelam o posicionamento ideológico dos enunciadores.

Em primeiro lugar, a construção com o verbo pleno “sugerir” obrigaria os enunciadores a revelar não somente o que se sugere, mas também a quem se sugere, tornando a proposição mais incisiva. Essa obrigatoriedade é mais fluída (mas não menos enfática) na construção com verbo-suporte “dar sugestões”, visto que esse tipo de verbo permite aos enunciadores ocultar o tipo de sugestão. Em segundo lugar, essa escolha de construção com o verbo suporte, “dar sugestão”, em termos semânticos, funciona para enfatizar a ação de “dar” (algo que é palpável, mais concreto e passível de ser acatado, recebido), e, ao mesmo tempo, funciona para esvaziar o complemento de “sugerir”. A construção com o verbo-suporte “dar

sugestão” remete à noção de metáfora conceitual (LAKOFF, 2002) em que sugestão é concebida como objeto que pode ser doado por alguém e recebido por outro.

O duplo funcionamento da construção com o verbo pleno, nesse texto, produz no enunciado o sentido ideológico da dissimulação (THOMPSON, 1995). Com esse tipo de estratégia, os enunciadores ocultam os beneficiários (não se sabe para quem as sugestões são dadas). A expressão “dar sugestões” dissimula as relações autoritárias, para os leitores e, ao mesmo tempo, mantém as relações de poder entre os participantes.

A formação e a prática dos professores são assuntos trabalhados pelos enunciadores, no sentido de conferir a esses profissionais a qualidade de estarem preparados para lecionar, conforme se observa nos excertos a seguir:

Excerto 14

Nessas escolas, os professores **têm um tempo reservado** para atender os alunos mais fracos.

No excerto 14 a forma de representação reforça o mito da missão sacrificial do professor que doa o que tem e o que não tem em prol do ensino, associando, com isso, a ideia de que o trabalho com os alunos que não conseguem aprender deve ser feito em um horário diferente da carga horária habitual dos docentes. A responsabilidade para atender os alunos fica exclusivamente a cargo do professor que deve “reservar um tempo” para exercer essa tarefa. Com isso, exime-se a responsabilidade da instituição empregadora no que concerne à remuneração de seus profissionais.

No que concerne à formação dos professores, os enunciadores projetam, para esses profissionais, uma que consiste na adoção de um determinado tipo de material didático, como se a utilização por si só desse material fosse garantir o sucesso no ensino, conforme pode se observar nos excertos 15 e 16.

Excerto 15

Para lecionar, os professores contam ainda com apostilas que funcionam como roteiro para as aulas. Elas vêm com sugestões de exercícios e tarefas de casa para cada matéria.

Excerto 16

Ao contrário do que se passa em boa parte das escolas públicas do país, no interior de São Paulo faz-se o mínimo esperado para criar um ambiente favorável ao aprendizado: o professor entra na sala de aula preparado para ensinar.

Nos excertos 15 e 16, os enunciadores passam a ideia de que o preparo dos professores consiste em fornecer treinamento para os docentes para que eles aprendam a utilizar o material didático e o apliquem em sala de aula segundo as aulas que receberam do instrutor. É o que também reforça a figura, abaixo, retirada da reportagem.



Sala de ensino a distância: ênfase na formação de professores

Figura 6: Apresentação do material didático do COC aos professores
Fonte: Veja (2007).

Essa figura apresenta, ao fundo, duas telas e, em uma dessas telas, há um homem segurando um microfone, do que se pode inferir que ele está dirigindo a palavra às mulheres que estão sentadas em filas simétricas, olhando para essa tela. Essa cena instaura um *ethos* autoritário, no qual um fala, os outros escutam. Esse cenário remete para o tipo de formação “pacoteira”, nos dizeres de Freire (1997, p. 12). Esse tipo de formação se caracteriza pelo autoritarismo, pelo comportamento apassivado da professora e pela postura escravista da professora “tia”, que se mantém domesticada aos seus guias, dependente dos pacotes elaborados, nas expressões de Freire, pelos “sabichões e sabichonas”.

Por fim, nessa reportagem, os enunciadores classificam a filosofia de ensino da escola idealizada por eles como um “modelo campeão”. Esse modelo é apresentado em um quadro transcrito a seguir, onde se acham relacionadas às ações pedagógicas, com itens do protótipo a serem copiados.

Um modelo campeão

O que deu certo nas escolas municipais administradas em parceria com o COC, no interior de São Paulo

- Os **professores** são treinados para apresentar o material didático aos alunos
- As aulas são pautadas por metas previamente estabelecidas no currículo
- A escola e o corpo docente são avaliados a cada dois meses
- Os estudantes com dificuldade para aprender recebem reforço

CONCLUSÃO

Sete cidades de São Paulo campeãs em ensino adotam essa fórmula – prova de que o sucesso acadêmico pode resultar de um conjunto simples de medidas

Figura 7: Modelo campeão
Fonte: Veja (2007)

A figura acima, mais que um recurso visual, é uma estratégia persuasiva em que os enunciadores relacionam o sucesso no ensino-aprendizagem nas cidades de São Paulo à filosofia pedagógica que advém do tipo de administração escolar adotado nessas cidades. Aponte-se que essa filosofia se baseia nos pressupostos da pedagogia tecnicista, que tem, como um dos princípios, a racionalização do processo de ensino. Podem-se comprovar esses aspectos nessa figura “modelo campeão”, que estão presentes o princípio do treinamento como meio para formação dos docentes; instrução programada; ênfase no produto e não no processo do ensino e o princípio behaviorista do reforço para alcançar um fim específico. Encerram-se, aqui, as análises referentes aos excertos da reportagem n.1995. A seguir, passa-se a analisar os excertos da edição n.1998.

4.2.1.2 O Enem e as outras vozes na “lição do Piauí”

Os excertos analisados, nesta seção, se referem à edição n.1997 de 28 de fevereiro (ANEXO AC): “A lição do Piauí: a escola campeã no ranking do MEC segue uma cartilha que deu certo em outros países: investe nos professores”.

No texto dessa edição, os enunciadores utilizaram os resultados dos exames do Enem com o propósito de compor, dentre outros aspectos, o *ethos* científico a fim de validarem o compromisso com a verdade, com a objetividade e com a neutralidade na divulgação das informações. A representação dos atores sociais da educação foi feita a partir do anúncio da escola campeã, no referido exame, conforme os excertos abaixo:

Excerto 17

Fica no Piauí a melhor escola de ensino médio do Brasil, de acordo com o recém-divulgado resultado do **Enem** – exame aplicado a 2,7 milhões de estudantes pelo Ministério da Educação (MEC) (grifo nosso).

Excerto 18

De 21.000 escolas públicas e privadas avaliadas no Brasil inteiro, o Instituto Dom Barreto, uma particular da capital, Teresina, destacou-se como exemplo de excelência.

Excerto 19

A campeã de Teresina surpreendeu os especialistas por duas razões. Em primeiro lugar, por ter sido revelada num estado paupérrimo, cujas escolas – públicas e particulares – costumam ficar entre as piores do Brasil nesse tipo de exame.

Excerto 20

[...] Num patamar que se situa entre o "ruim" e o "péssimo", aparecem instituições como o Colégio de Vila Gustavo, na periferia da capital paulista – a última colocada entre as particulares urbanas do estado de São Paulo, com média 30,62 numa escala de 0 a 100. Sim, a melhor escola brasileira está no Piauí, um dos estados mais pobres do país, e uma das piores localiza-se em São Paulo, o mais rico (Aspas originais).

Nos excertos 17 e 20 há um processo relacional circunstancial identificativo em que o participante ‘Identificado’ é o “Piauí” e o participante ‘Identificador’ é “a melhor escola de ensino médio do Brasil”. No excerto 20 há um processo relacional circunstancial atributivo cujos participantes ‘Portador’ e ‘Atributo’ são, respectivamente, “São Paulo” e “uma das piores escolas”. Essa escolha de papéis na transitividade faz com que o foco do processo seja dirigido ao estado do Piauí e ao estado de São Paulo. O primeiro é identificado como o estado onde se localiza a melhor escola, e o segundo é qualificado como o estado onde se localiza uma das piores escolas. Ainda no excerto 20 há um processo relacional intensivo atributivo em que o estado do Piauí é representado pelo atributo de ser “um dos mais pobres do país”. Nesse mesmo excerto, para representar o estado de São Paulo, há um processo circunstancial identificativo, cujos participantes são, o ‘Identificado’ (“São Paulo”) e o ‘Identificador’ (“o mais rico”).

Verificou-se que, de acordo com as características dos processos atributivos e identificativos, o estado do Piauí é identificado pela expressão “a melhor escola”, mas é qualificado por ser um dos estados mais pobres do país. São Paulo é o estado qualificado por ser o local onde se encontra uma das piores escolas, mas é identificado por ser o estado mais rico.

Ao traçarem a comparação entre o estado pobre, (Piauí é membro da classe dos estados pobres, não é o único) e o estado rico (São Paulo é definido como o único estado rico), os enunciadores chamam a atenção dos leitores para os quesitos que qualificam e identificam ambos os estados e constroem a idéia de que as questões econômicas não influenciam na qualidade do ensino. Esse argumento é mais visível no excerto 19 (“A campeã de Teresina surpreendeu os especialistas por duas razões. Em primeiro lugar, por ter sido revelada num estado paupérrimo” [...]). O termo *surpresa* dá a idéia de quebra de expectativa. Como esse termo se refere “aos especialistas”, infere-se que essa surpresa se relaciona a uma possível quebra de paradigma ou de crença dos especialistas nas áreas de conhecimento de que fazem parte. Nota-se, nesse excerto, que um dos motivos da surpresa dos “especialistas” se refere ao fato de a escola campeã se localizar em “um estado paupérrimo”. A utilização do superlativo de inferioridade (“paupérrimo”) acentua a noção de que a falta de recursos não interfere na qualidade de ensino.

Essa associação parece ter sido feita por um leitor cujo depoimento se encontra na “Seção Carta”, conforme se observa:

Excerto 21

A melhor escola do ranking do MEC, que não fica nem em São Paulo mas bem poderia estar na Finlândia ou na Coréia do Sul, fica, ironicamente, no estado mais pobre da federação e custa somente 6.000 reais por ano por aluno. Vi o Orçamento de 2007 da União para o Bolsa "Esmola" Família. Vai tomar 8,6 bilhões de reais. Daria para manter quase 1,5 milhão de alunos. Parem para pensar um pouco: 1,5 milhão de excelentes alunos! Alan Wilter Sousa da Silva, D.Sc. Pesquisador, Universidade de Cambridge, Inglaterra. (VEJA, 2007).⁷⁴

⁷⁴ VEJA. São Paulo: Abril, n. 1998, 07 mar. 2007.

Percebe-se no excerto 21 que o leitor compara os gastos da escola campeã (“6000 mil reais por ano por aluno”) com a verba que o Governo Federal emprega no projeto Bolsa Família (Categorizado pelo autor de forma avaliativa, como “Esmola Família) e afirma que, com essa verba, o Governo Federal poderia empregar na educação de (“excelentes alunos”). Com essa comparação, o leitor dá a entender que o Sistema Público não prioriza a educação nem é competente para administrá-la.

Apesar de os enunciadores construírem os textos a partir dos resultados das provas do Enem de que o uso desse recurso conferir objetividade e neutralidade aos enunciados, notou-se que o teor das matérias possui angulação opinativa, pois os enunciadores representaram as duas instituições utilizando-se de juízos de valor. Pode-se verificar esses aspectos nos excertos 17 a 20, nos quais o Instituto Dom Barreto é representado como “a melhor escola de ensino médio do Brasil”, “exemplo de excelência” e como a “melhor escola brasileira”; por sua vez, o Colégio de Vila Gustavo, no excerto 20, foi representado como “uma das piores”. Esse tipo de representação não se coaduna com o ideal midiático da neutralidade. Os enunciadores além de manifestarem juízos de valor ao representar os atores sociais da educação, fazem uma interpretação distorcida a respeito dos objetivos do Enem, conforme se observa nos excertos:

Excerto 22

Diz a especialista Maria Inês Fini: "O problema no Brasil é que as escolas estão atrás de algo que não existe: uma fórmula mágica para o bom ensino". **Não tem dado certo, como comprovou o Enem.** (grifo nosso).

Excerto 23

Em comum, os estudantes das escolas técnicas federais e da campeã Dom Barreto permanecem oito horas em sala de aula – o dobro da média nacional. É no período extra que os alunos assistem a aulas de xadrez, grego antigo e geografia do Piauí, descritas com entusiasmo pelos alunos. Esticar a jornada de estudos contribuiu nas últimas décadas para a melhoria do ensino nos países desenvolvidos. **O Enem indica que pode funcionar também no Brasil** (grifo nosso).

Nota-se, nos excertos 22 e 23, que, na distribuição dos papéis, os enunciadores atribuem ao Enem o papel de ‘Ator’ dos processos materiais (“comprovou” e “indica”). Com essa escolha, os enunciadores criam duas novas funções para o Enem: a função de comprovar o fracasso de determinadas práticas didáticas das escolas brasileiras e a função de prescrever o tempo escolar ideal para que as escolas obtenham sucesso no ensino.

Nesse último exemplo, os enunciadores apresentam de modo impreciso para os leitores uma alteração no tempo escolar com o objetivo de referendar os modelos pedagógicos praticados em outros países e afirmam que esse modelo pode funcionar no Brasil. Além disso, os enunciadores, nos excertos 22 e 23, legitimam, respectivamente: o enunciado ao apresentar a fala de uma especialista; as atividades desenvolvidas pelos alunos das escolas campeãs - Instituto Dom Barreto e as escolas técnicas federais.

Essas novas funções do Enem, atribuídas pelos enunciadores, não se compatibilizam com as informações colhidas no *website* do Inep⁷⁵, conforme se vê abaixo:

Excerto 24

I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos; II – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho; III – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e à Educação Superior. IV – possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais (INEP, 2009).

Nota-se que o Enem, de acordo com a fonte oficial, tem como objetivo nortear os candidatos egressos do Ensino Médio a tomarem decisões quanto ao prosseguimento de seus estudos; o Enem também objetiva criar condições para que esses alunos ascendam a outros níveis de ensino e se beneficiem dos programas governamentais. Por esses motivos, afirma-se que houve, por parte dos enunciadores, uma interpretação equivocada a respeito dos objetivos do Enem e, desse modo, subentende-se que os objetivos dos enunciadores não são totalmente informativos.

Os enunciadores utilizam o artifício da comparação e, por meio desse mecanismo, constroem um *ethos* positivo e um *ethos* negativo para mostrar aos leitores uma imagem ideal dos atores sociais da educação. Verificam-se esses aspectos na figura retirada da reportagem, conforme transcrita a seguir:

⁷⁵ Texto transcrito do Manual de Perguntas Frequentes. Disponível em: http://www.inep.gov.br/basica/enem/perguntas/perguntas_frequentes.htm. Acesso em: 18 ago. 2009.

O bom e o mau ensino

A comparação entre a escola campeã no Enem, uma particular do Piauí, e a última colocada no ranking das escolas privadas de São Paulo joga luz sobre o que funciona – e o que deve ser evitado – na busca da excelência acadêmica

INSTITUTO DOM BARRETO		COLÉGIO DE VILA GUSTAVO
Assistem a palestras promovidas pela escola com os autores dos livros didáticos e reservam uma hora por dia para o planejamento das aulas	COMO OS PROFESSORES PREPARAM AS AULAS	Eles não seguem nenhuma orientação pedagógica
A escola patrocina cursos de especialização e premia os melhores profissionais	INCENTIVOS AOS PROFESSORES	Nenhum
Sem luxos, mas bem-cuidada – possui a maior biblioteca do estado e um laboratório de computação com lousa eletrônica	INFRA-ESTRUTURA	Há carteiras quebradas, a biblioteca está em reforma e o laboratório de computação, desativado
Oito horas por dia	JORNADA DE ESTUDOS	Quatro horas por dia
Oferece aos pais aulas em que eles recebem orientação sobre como ajudar no aprendizado dos filhos	COMO A ESCOLA ESTIMULA A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA	Não estimula

Figura 8: O bom e o mau ensino
Fonte: Veja, (1997).

No quadro à esquerda da figura acima, há a seguinte asserção: “A comparação entre a escola campeã no Enem, uma particular do Piauí, e a última colocada no ranking das escolas privadas de São Paulo joga luz sobre o que funciona – e o que deve ser evitado – na busca da excelência acadêmica”. Nessa asserção observa-se que a construção do *ethos* positivo, pelos enunciadores, se baseia na comparação entre a escola campeã e a última colocada. O *ethos* positivo é construído a partir daquilo que funciona na escola campeã e o *ethos* negativo é construído a partir daquilo que “deve ser evitado”, ou seja, daquilo que não funciona. A construção modalizada pelo verbo deôntico *dever* indica a presença dos enunciadores, que passam a representar para os leitores a receita modelar de sucesso no ensino/aprendizagem a partir da denegação do outro, que é a escola que ficou classificada em último lugar.

Assim, os enunciadores representam o modelo ideal de administração pedagógica escolar seguido pela escola campeã: “a escola patrocina cursos de especialização e premia os melhores professores”; “oferece aos pais aulas em que eles recebem orientação sobre como ajudar no aprendizado dos filhos”. De acordo com os processos materiais, os enunciadores representaram a escola com o papel de ‘Ator’ dos processos (“patrocinar” “premiar” e “oferecer”). Dessa forma, a escola exerce o papel ativo na proposição.

Além disso, os termos *patrocinar* e *premiar* advêm, respectivamente, do discurso publicitário e do discurso tecnicista. Ao representarem a escola como agência que patrocina a formação dos professores, os enunciadores deixam, nas entrelinhas, o aspecto do marketing promocional da instituição e o caráter mercadológico do ensino. O princípio da empresa subjaz nesse modo de representação.

O princípio da recompensa e o da penalização, preconizados pela pedagogia tecnicista, está contido no segundo termo *premiar* em “premia os melhores profissionais”. Nesse modo de representação ficam pressupostos o mérito e a coerção como mecanismos que instauram a competitividade e a exclusão. É uma forma de naturalizar o discurso de que quem vence é o melhor.

Ainda no que concerne à análise dos textos da figura, os enunciadores representam o modelo ideal de professor da escola campeã no fragmento: “assistem a palestras promovidas pela escola com os autores dos livros didáticos e reservam uma hora por dia para o planejamento das aulas”. Nesse fragmento observa-se que há dois processos: um mental e um material. No processo mental, os professores são representados pelos enunciadores como o ‘Sensor’ e o participante ‘Fenômeno’ recai sobre (“palestras promovidas pela escola com os autores dos livros didáticos”). Muito embora o ‘Sensor’ exerça na cláusula o papel ativo, nesse exemplo o foco recai no ‘Fenômeno’. Isso significa que os enunciadores chamam a atenção para o ‘Fenômeno’ como fato. Entende-se que os enunciadores, ao dirigirem o foco para o ‘Fenômeno’ e não para o participante ativo ‘Sensor’, passam para os leitores a idéia de formação docente como sinônimo de instrução programada, preparada pelos especialistas (“autores dos livros didáticos”).

Na segunda parte do fragmento, encontra-se o processo material “reservar”. Nesse processo, os professores são representados com o papel de ‘Ator’ da cláusula, como se a ação empreendida, partisse da livre iniciativa dos professores. Entretanto, verificou-se que no corpo do texto dessa mesma reportagem, os enunciadores fizeram a seguinte representação:

Excerto 26

O bom desempenho do Instituto Dom Barreto deve-se, em boa parte, ao investimento na formação e atualização dos professores. Eles não lecionam sem antes assistir a aulas com os próprios autores dos livros didáticos, contratados pela escola para ensiná-los a fazer o melhor uso do material. São obrigados também a reservar uma hora do dia à confecção de um detalhado roteiro para a aula.

Observam-se, nesse excerto, as relações assimétricas de poder entre os professores, a escola e os autores dos livros didáticos. Nota-se que a escola e os autores dos livros didáticos são, na transitividade, representados no papel de ‘Ator’, e a escola figura como a agência promotora do evento, os autores dos livros didáticos como agentes do ensino e os professores da escola como subordinados a esses agentes. Nos trechos do excerto 26 (“Eles não lecionam sem antes [...] e em “São obrigados”) nota-se que há um princípio

coercivo exercido pelos superiores sobre os docentes e sobre às suas atividades. Esses aspectos remetem para o que Foucault (2000, p. 152 -153) denominou como “arte de punir”. A arte de punir tem como função, nos dizeres do autor, “relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir”.

O relacionamento dos atos e dos desempenhos é perceptível na forma em que os professores são levados a assistirem as aulas ministradas pelos autores dos livros didáticos sob pena de não poderem lecionar. O princípio de uma regra a seguir é perceptível no fato de que os docentes são obrigados a produzir o passo a passo das aulas. Esses princípios advêm da pedagogia tecnicista que preconiza, dentre outros aspectos, a monitoração do trabalho docente e o princípio de ensino/aprendizagem baseado na instrução programada.

O campo de comparação e o espaço de diferenciação ocorrem quando os enunciadores constroem o *ethos* positivo e o *ethos* negativo comparando as ações pedagógicas da “melhor escola” com as ações pedagógicas da “última colocada”. Conforme discutido, os enunciadores constroem o *ethos* positivo ao descrever os mecanismos de ação adotados pela escola campeã. Esses mecanismos são postos em funcionamento pela relações de poder, baseadas na coerção e no mérito.

Para construir o *ethos* negativo, os enunciadores representam a escola classificada como a última do ranking, utilizando-se de duas construções polarizadas negativamente e uma frase nominal, conforme os fragmentos: “Eles não seguem nenhuma orientação pedagógica”, “nenhum” e “não estimula”. No primeiro e no terceiro fragmento, observa-se que há dois processos materiais cujos ‘Atores’ são *eles* (professores, recuperado por referência anafórica no quadro comparativo da figura 9) e *escola* (recuperada pelo mesmo tipo de referência). Dessa forma, os professores e a escola são representados como os responsáveis por não promover nem adotar os mecanismos que levam ao “bom ensino”.

Além disso, os enunciadores retratam um ambiente desolador para essa escola, nos fragmentos: “há carteiras quebradas, a biblioteca está em reforma e o laboratório de computação, desativado”; “quatro horas por dia”. No primeiro fragmento, os enunciadores representam de forma negativa os espaços da escola, os móveis e os recursos didáticos. Com esse tipo de representação, os enunciadores pretendem construir a imagem de que essa escola não oferece um ambiente favorável ao ensino. Esse argumento é reforçado no segundo fragmento (“quatro horas por dia”), horário dispensado ao tempo de estudos.

Os enunciadores comparam e diferenciam as duas escolas do sistema privado de ensino, como se ambas as escolas compartilhassem das mesmas realidades sócioeconômicas e dos mesmos objetivos de ensino. A começar pelas faixas etárias dos alunos e de suas condições sócioeconômicas, verificou-se que os alunos do “colégio campeão” estão dentro da faixa etária correspondente ao seu nível de estudos, mas a faixa etária dos alunos do Colégio de Vila Gustavo não é equivalente ao nível de estudos que cursam. Esses aspectos podem ser comprovados nas imagens retiradas da própria reportagem, conforme a seguir:



Figura 9: Alunos da escola Dom Barreto
Fonte: Veja (2007).



Figura 10: Alunos do Colégio de Vila Gustavo
Fonte: Veja (2007).

Pela análise das imagens referentes às figuras 9 e 10, infere-se que as modalidades de ensino de ambos os colégios não são as mesmas. Por meio das informações coletadas no *website* do Colégio de Vila Gustavo, verificou-se que essa instituição oferece ensino fundamental, médio e profissionalizante no período noturno para alunos que trabalham e para alunos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos na idade própria. O Instituto Dom Barreto oferece a Educação Básica Regular, somente.

Não se pode avaliar com os mesmos critérios os alunos e instituições que apresentam condições diferenciadas, como as apresentadas nesta pesquisa. A LDB, inclusive, estabelece regras diferenciadas, quanto ao currículo, quanto ao tempo escolar, conforme especificam o 23º e o 26º artigos dessa Lei.

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. **Art. 34º.** A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. **§ 1º.** São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei (LDB 5692/96, 2006).

De acordo com a LDB, pode-se compreender a diferença de carga horária e a curricular adotada nos dois colégios. Entretanto, os enunciadores não levaram esses aspectos em consideração ao comparar as duas realidades, conforme os excertos abaixo:

Excerto 27

É no período extra que os alunos assistem a aulas de xadrez, grego antigo e geografia do Piauí, descritas com entusiasmo pelos alunos. Esticar a jornada de estudos contribuiu nas últimas décadas para a melhoria do ensino nos países desenvolvidos.

Excerto 28

No Piauí, exige-se dos estudantes a leitura de vinte livros por ano. Em São Paulo, os alunos é que escolhem se lêem – ou não. E é claro que a maioria não lê nada.

No excerto 27, os enunciadores apontam como item de melhoria no ensino a ampliação da jornada de estudos, exemplificando, para os leitores, as matérias extracurriculares oferecidas pela escola do Piauí. No excerto 28, os enunciadores descrevem as práticas pedagógicas de ambas as instituições. No fragmento desse excerto (“No Piauí, exige-se dos estudantes a leitura de vinte livros por ano”), observa-se que os enunciadores, além de construir a cláusula com o tema tópico (“No Piauí”), evidenciando o estado e não a instituição escolar, também suprimiram o ‘Ator’ do processo material (“exigir”). Com esses recursos, os enunciadores apagam a instituição escolar e os atores sociais dessa instituição, responsáveis pela ação de “exigir”. Os enunciadores apagam também a ação de ler, e o ‘Ator’ dessa ação ao nominalizarem o processo. Essas estratégias põem em funcionamento o *modus*

operandi da ideologia, denominado dissimulação. Os enunciadores, com esse ato, focalizam a atenção dos leitores para a coisa nomeada (“leitura de vinte livros por ano”) e escondem os atores e as ações, que são retratadas como acontecimentos dados sem sujeitos.

Na segunda parte do excerto 28, (“Em São Paulo”), nota-se que os enunciadores não escondem os atores, nem as ações. Direcionam o foco para cidade de São Paulo e deixam claro, para os leitores, as ações e os atores sociais: utilizam o processo material (“escolher”) e mental (“ler”), atribuindo o papel de ‘Sensor’ para os alunos, os agentes das ações de *escolher* e de *ler*.

Além disso, no final do excerto, os enunciadores introduzem o seguinte comentário: “E é claro que a maioria não lê nada”. Nota-se, nesse fragmento, que os enunciadores, ao utilizarem a construção com o ‘Advérbio Epistêmico’ (“claro”), querem produzir um efeito de verdade no enunciado. De acordo com Neves (2000, p. 246-247), esse tipo de advérbio se caracteriza, dentre outros aspectos, por asseverar positivamente ou negativamente o enunciado. Assim, com esse recurso, os enunciadores querem validar negativamente a proposição anterior (“[...] os alunos é que escolhem se leem – ou não”). Afirma-se que essa forma de adesão, no enunciado, se baseia apenas em uma simples crença dos enunciadores e não em dados concretos e objetivos, portanto esse tipo de argumento se torna falacioso e imprime na reportagem uma angulação opinativa.

Uma outra forma de construção do *ethos* positivo e do *ethos* negativo feita pelos enunciadores, além do recurso da comparação e da denegação do outro, refere-se ao uso de instrumentos coercivos, conforme apontam os excertos:

Excerto 29

Os professores do Dom Barreto também concorrem a um prêmio anual, dado ao **melhor profissional em sala de aula, com base nas notas dos alunos**. O campeão deste ano receberá uma viagem à Europa. Ao contrário do que ocorre na maioria das escolas do país, **o mérito é reconhecido – e estimulado. Os maus resultados, por sua vez, ficam em evidência** (grifos nossos).

Excerto 30

Diz o ex-ministro da Educação Paulo Renato Souza: “ A educação brasileira só vai deixar de ficar em último lugar quando for implantado no país **um sistema que premie as melhores escolas e penalize as que oferecem ensino de terceira linha**” (grifos nossos).

O instrumento de coerção, de acordo com excerto 29, baseia-se no desempenho dos alunos. Esse desempenho funciona como indicador para premiar o (“melhor profissional”) e evidenciar os “maus resultados”. No excerto 30, o instrumento de coerção passa a ser um dispositivo, denominado pela fala do ex-ministro (que foi introduzida pelos enunciadores), como “um sistema”. A coerção, com esse tipo de escolha, fica subentendida, pois, se apenas um profissional recebe o mérito pelos bons resultados conseguidos em sala de aula, pressupõe-se que todos os outros serão penalizados pelos maus resultados.

Esses instrumentos não somente fiscalizam o trabalho dos docentes e o das escolas, mas transformam os professores e as instituições de ensino em objetos de exercício do poder, nos termos foucaultianos. Assim, as relações entre os professores e as instituições de ensino com esses instrumentos coercivos são direcionadas a satisfazer os critérios estabelecidos por aqueles que exercem o poder. Ou seja, as escolas e os docentes passam a ser manipulados por esses instrumentos para não serem identificados pelos superiores como fracassados. O efeito que pode ocorrer como desdobramento dessas relações, incide sobre o ensino/aprendizagem, no sentido de que o pedagógico se torna um fim em si mesmo.

O foco no pedagógico como um fim em si mesmo é outro artifício utilizado pelos enunciadores para construir um *ethos* positivo e, com isso, apresentar para os leitores os modelos seguidos pela escola ideal, conforme os excertos abaixo:

Excerto 31

A número 1 no Enem reforça, portanto, a eficácia de um tripé consagrado pela experiência internacional: combina metas curriculares bem estabelecidas, professores preparados para executá-las e um sistema desenhado para cobrar resultados.

Excerto 32

A aplicação disciplinada de fórmula semelhante também ajuda a esclarecer o sucesso das escolas técnicas federais no ranking oficial.

Nos excertos 31 e 32, os enunciadores apresentam o modelo de sucesso seguido pelas escolas campeãs. Há nesse modelo uma concepção de ensino/aprendizagem baseada no controle do trabalho pedagógico e no produto desse trabalho, conforme se observa no fragmento 31 (“Combina metas curriculares bem estabelecidas”) e (“um sistema desenhado para cobrar resultados”).

O trabalho do professor se resume em apenas executar as “metas curriculares bem estabelecidas”, excerto 31. Essa visão do trabalho docente exclui a sua participação na elaboração do currículo do projeto pedagógico da escola, conforme prevê o artigo 13º da LDB que afirma: “Os docentes incumbir-se-ão de: **I** - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; **II** - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” [...]. Segundo o modelo apresentado pelos enunciadores como ideal, os professores são representados como agentes reprodutores e não criativos.

Aponte-se, também, que os enunciadores dão a entender que o modelo pedagógico adotado pelas escolas campeãs é o mesmo praticado em outros países, conforme se vê nos fragmentos do excerto 31 e 32, respectivamente: “A número 1 no Enem reforça, portanto, a eficácia de um tripé consagrado pela experiência internacional: [...]” e “A aplicação disciplinada de fórmula semelhante [...]”. Os enunciadores pretendem, com essas informações, legitimar a prática pedagógica dessas escolas, como se os modelos delas funcionassem do mesmo modo que as internacionais. Freire (2001) problematiza a questão do uso de fórmulas e modelos importados, na educação nos seguintes termos:

A sociedade alienada não se conhece a si mesma; é imatura, tem comportamento exemplarista, trata de conhecer a realidade por diagnósticos estrangeiros. Os dirigentes solucionam os problemas com fórmulas que deram resultado no estrangeiro. Fazem importação de problemas e soluções. Não conhecem a realidade nativa. Antes de admitir soluções estrangeiras, teria de se perguntar quais eram as condições e características que motivaram esses problemas. [...] As soluções importadas devem ser reduzidas sociologicamente, isto é, estudadas e integradas num contexto nativo. Devem ser criticadas e adaptadas; neste caso, a importação reinventada ou recriada. Isso já é desalienação, o que não significa senão autoavaliação (FREIRE, 2001, p. 36).

Como se observa, a utilização de modelos educacionais praticados em determinados contextos não pode assegurar os mesmos resultados em contextos diferentes. Isso porque não se pode ter como parâmetros apenas o sucesso e a eficiência.

Nesse sentido, há que avaliar os modelos à luz do contexto sociológico de cada região, e, esse critério faz com que os modelos sejam transmutados da condição de moldes para se constituírem como fontes de reflexão, avaliação e crítica. Nesse sentido, os modelos são fontes para o diálogo.

Entretanto, os enunciadores constroem um *ethos* positivo ao apresentarem, para o leitor, a solução de sucesso e eficiência no ensino adotada pelas escolas campeãs: os modelos pedagógicos praticados com êxito em outros países. Com esse argumento, os enunciadores querem demonstrar para os leitores que o molde internacionalmente experimentado, ao caber em qualquer contexto, possui a vocação de resolver as deficiências no ensino/aprendizagem.

Ao apresentarem a prática pedagógica internacional como exemplo a ser imitado pelas escolas brasileiras, os enunciadores estão utilizando o *modus operandi* da ideologia como unificação (THOMPSON, 1995). A ideologia como unificação, dentre outros aspectos, visa a manter as relações de poder pela construção de um referencial padrão proposto como fundamento a ser partilhado e aceito por indivíduos diferentes.

Em outras palavras, a ideologia como padronização indica que os atores sociais da educação (alunos, escolas e professores) precisam unir-se em torno do modelo pedagógico que é legitimado pela “experiência internacional”. A seguir, analisar-se-á a reportagem referente à edição 1999 de 14 de março.

4.2.1.3 Uma Olimpíada, um exame do Mec e algumas contas que matemática não formulou

Nesta seção serão analisados os excertos da edição 1999 de 14 de março (ANEXO AD): “A matemática atraente. Olimpíada revela um grupo raro de estudantes: eles amam matemática”. Os enunciadores, nessa reportagem, têm como um dos objetivos anunciar para os leitores, os alunos vencedores de um concurso denominado “Olimpíada de matemática”. Após divulgarem os nomes e instituições a que pertencem os alunos, os enunciadores traçam por meio da comparação, o perfil dos alunos brasileiros, conforme se vê em:

Excerto 33

De acordo com o relatório oficial, apenas 0,3% dos estudantes testados na olimpíada surpreende pela performance na prova.

Excerto 34

O resultado da olimpíada reforça uma avaliação recente sobre o ensino de matemática no país, conduzida pelo Ministério da Educação (MEC). Ela mostra que os estudantes da 4ª série do ensino fundamental têm dificuldade em somar e subtrair. Conclusão: na comparação internacional os brasileiros estão em último lugar na matéria, numa lista de 41 países.

Excerto 35

Resume o especialista Gilberto Garbi: o Brasil é uma nação de analfabetos em matemática.

Nos excertos 34 e 35 a representação dos alunos brasileiros é feita de forma negativa. No excerto 34, os alunos são identificados pelo processo relacional circunstancial atributivo: “[..] os brasileiros estão em último lugar”. O papel de ‘Carregador’ recai sobre os “brasileiros” e o ‘Atributo Circunstancial’ “em último lugar”. Nota-se, também, nesse modo de representação, que os enunciadores escolheram o adjetivo pátrio (“brasileiros”) em vez de alunos. É uma representação ideológica da dissimulação, por meio da qual os enunciadores desviam o foco do desempenho dos alunos para se referirem, de forma genérica ao desempenho dos brasileiros. No excerto 35, esses alunos são representados de forma categorizada, na fala do especialista, como “nação de analfabetos em matemática”. Note-se que, no processo relacional intensivo atributivo do fragmento (“o Brasil é uma nação de analfabetos em matemática”), o participante ‘Atributo’ recai em “uma nação de analfabetos em matemática”, que pelo contexto, faz uma referência aos alunos, e o papel de ‘Portador’ recai sobre o (“Brasil”). É uma forma de representação ideológica (VAN LEEUWEN, 1997), na qual os alunos são assimilados avaliativamente dentro em uma coletividade, a nação.

No excerto 33 os alunos são também assimilados por meio da agregação, uma estratégia ideológica (VAN LEEUWEN, 1997) com a qual os atores sociais são representados por meio de dados estatísticos, conforme se observa no fragmento “[...] apenas 0,3% dos estudantes testados na olimpíada surpreende pela *performance*, na prova. Tanto a assimilação quanto a agregação objetivam produzir, na prática, a opinião de consenso.

Aponte-se, também que essas representações foram feitas via resultado de: um “relatório oficial” (excerto 33); “uma avaliação recente conduzida pelo Ministério da Educação (MEC)”, (excerto 34); a fala de um especialista, representado pelo nome Gilberto Garbi (excerto 35). Com esses recursos, os enunciadores legitimam o enunciado e também demonstram o seu não comprometimento com o que está sendo afirmado.

Por meio de uma referência não específica do exame do MEC, os enunciadores representam os professores de forma avaliativa, conforme o excerto abaixo:

Excerto 36

Uma das razões para o fracasso brasileiro na matéria é comum às outras disciplinas: os professores não estão preparados para lecionar, fato comprovado no último exame aplicado pelo MEC aos concluintes do curso superior de matemática – eles tiraram nota 27 na prova que vale 100. Estão, evidentemente anos-luz de uma aula atraente, que transmita aos estudantes as dimensões mais fascinantes da matéria – e não o horror à disciplina.

Pelo fragmento do excerto 36 (“Uma das razões para o fracasso brasileiro na matéria é comum às outras disciplinas: os professores não estão preparados para lecionar”), pode-se observar que na primeira parte desse excerto, há uma construção nominal em que “o fracasso brasileiro” substitui “alunos”. É um recurso metonímico que põe em funcionamento a ideologia como dissimulação. Os enunciadores, por meio da metonímia, ocultam o referente “alunos” e, por meio da construção nominal, ocultam as ações referentes ao desempenho dos alunos na matéria. Esses mecanismos dissimulam os atores *alunos*, as ações desses alunos e também servem para desviar o foco para outros acontecimentos e outros atores, que no caso, passa a ser direcionado aos professores. Os enunciadores, com isso, preparam o terreno para construir a imagem dos docentes.

Em primeiro lugar, nota-se que os enunciadores responsabilizam os docentes não somente pelo “fracasso brasileiro na matéria”, mas os responsabilizam, nas entrelinhas, pelo fracasso ocorrido em outras disciplinas. Verificam-se esses aspectos por meio do processo relacional intensivo identificativo, em que o ‘Identificador’, responsável por conceder a qualificação ou a definição ao alvo é “o fracasso brasileiro na matéria” e o ‘Identificado’, participante que recebe a definição é “comum às outras disciplinas”. Assim, as outras disciplinas são classificadas da mesma maneira que a matemática (termo recuperado por referência anafórica).

Em segundo lugar, os enunciadores utilizam o processo relacional intensivo atributivo para representar os professores (“os professores não estão preparados para lecionar”). Note-se que, nesse processo, o papel de ‘Portador’ é atribuído aos “professores” e o papel de ‘Atributo’ recai sobre (“não estão preparados para lecionar”). Note-se, também, que a proposição é polarizada com a negativa (“não”), o que significa que, com esse uso, o adjetivo (“preparado”) qualifica a atuação docente avaliativamente como desfavorável. Além disso, verifica-se que toda a proposição (“os professores não estão preparados para lecionar”) funciona como predicado do argumento anterior expresso na cláusula (“Uma das razões das para o fracasso brasileiro na matéria é comum às outras disciplinas:”).

Com essas escolhas, os enunciadores representam de modo depreciativo não somente o trabalho dos professores em outras disciplinas, mas todo o sistema educacional brasileiro.

Essas representações são categorizadas pelos enunciadores por meio da expressão “fato” e transmitem a idéia de algo que pode ser constatado de forma indiscutível, pois pertencente à realidade objetiva. Inclusive, como prova de que as informações foram

submetidas aos olhos da ciência, os enunciadores validam o enunciado ao fazer referência ao exame do MEC, no fragmento “fato comprovado no último exame aplicado pelo MEC aos concluintes do curso superior de matemática – eles tiraram nota 27 na prova que vale 100”.

Essa forma de representação é ideológica porque esconde os reais agentes envolvidos na ação. O MEC, “Ator” do processo “comprovar” e do processo “aplicar”, embora seja considerado o porta-voz da educação, no Brasil, e, embora seja reconhecido pelos tipos de avaliações que aplica, não pode comprovar que os professores estão despreparados para ensinar.

Ainda que o exame aplicado pelo MEC tivesse essa atribuição, não seria possível, por meio dele, comprovar o despreparo dos professores. Isso porque, de acordo com o participante ‘Cliente’ (“concluintes do curso de matemática”), que no processo material é a entidade para quem algo é feito, o exame avaliou o desempenho dos “concluintes” e não dos profissionais que estão na ativa, como sugerem os enunciadores. É uma forma ideológica, denominada por Van Leeuwen (1997) como autonomização do enunciado, em que os atores sociais são representados por meio de uma referência aos seus enunciados.

Além de o enunciado ser construído com a estratégia da autonomização, há outra representação ideológica denominada legitimação (THOMPSON) que é a forma pela qual os enunciadores apelam para os argumentos considerados racionais. Para legitimar o raciocínio de que o fracasso brasileiro na matemática se deve ao despreparo dos professores, e para legitimar que esse “fato” é comprovado pelo exame do MEC, os enunciadores apresentam os números obtidos pelos professores nesses exames, conforme a expressão “eles tiraram nota 27 na prova que vale 100”. Ao apresentarem esses resultados numéricos, tidos como racionais, os enunciadores constroem um conjunto de relações em torno do que se afirmou anteriormente, levando os leitores a crerem que esses argumentos são válidos e dignos de apoio.

Com isso, os enunciadores preparam o ambiente para introduzirem, no final do excerto 36 o seguinte comentário: “Estão, evidentemente anos-luz de uma aula atraente, que transmita aos estudantes as dimensões mais fascinantes da matéria – e não o horror à disciplina”. Como se observa, os enunciadores não argumentam pelo recurso da autoridade, nem pelo uso de mecanismos racionais, mas intervêm no enunciado ao introduzirem o advérbio epistêmico “evidentemente”.

De acordo com Neves (2000, p. 245), as construções com esse tipo de advérbio, marcam a adesão do falante, que é mediada por aquilo que ele conhece. Nesse contexto, o

advérbio “evidentemente” assevera toda a proposição e indica que o conteúdo dela é, do ponto de vista do conhecimento dos enunciadores, indubitável. Com esse recurso os enunciadores representam de forma depreciativa o trabalho dos docentes ao asseverarem que “Estão, evidentemente anos-luz de uma aula atraente, que transmita aos estudantes as dimensões mais fascinantes da matéria – e não o horror à disciplina”. Percebe-se, nessa afirmação, que o trabalho dos docentes é representado de forma generalizada (“uma aula atraente”, “as dimensões mais fascinantes da matéria”). Além disso, ao representarem a aula no papel de ‘Ator’ do verbo “transmitir”, constroem a ideia de que o ensino-aprendizagem se resume em transmissão de conhecimento.

Além disso, os enunciadores focalizam a atenção para a ‘Meta’ “as dimensões mais fascinantes da matéria”. De acordo com os significados experienciais o termo “fascinante” aponta para os aspectos sensoriais das pessoas e incide sobre o comportamento delas. Desse modo, a relação do professor com o conteúdo consiste em passar apenas os conteúdos que provoquem nos alunos o fascínio, e não uma postura crítica, como propõe educação freireana.

Essa noção de ensino/aprendizagem como transmissão de conhecimento foi associada por Freire (1987) à concepção bancária. Tal concepção advém de um determinado conhecimento que o educador possui a respeito do ser humano. Segundo o autor:

Sugere (educação bancária) uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. [...] Uma consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanisticamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que irá “enchendo de realidade”. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que vão se transformando em seus conteúdos. [...] E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção bancária, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo (FREIRE, 1987, p. 36, explicação nossa).

O trabalho docente é uma prática que não se restringe ao conteúdo e ao tratamento que é dado a esse conteúdo como se fossem fins em si mesmos. O trabalho docente, no pensamento freireano, faz parte de uma rede de relações que se inicia na concepção de quem é o homem, como ele se relaciona com o mundo, e estende-se a partir da compreensão do que é ensinar, o que ensinar e como ensinar. Essas relações fazem parte do processo de conscientização, que faz com que a educação seja problematizadora e não bancária.

A ação dos docentes, conforme representada pelos enunciadores, desemboca no produto final, ou seja, na formação de seus alunos, especialmente no que concerne às suas atividades, conforme se verifica no excerto abaixo:

Excerto 37

Os matemáticos passaram a desempenhar múltiplas funções: trabalham lado a lado com biólogos para decifrar o código genético, em setores de marketing (nos quais abrem perspectivas para formas originais de compreender a cabeça dos consumidores) e na interpretação de fenômenos da vida moderna, produzindo novas dimensões que vão de encontro ao senso comum: “Apenas os países que conseguirem formar um competente exército de matemáticos para desempenhar essas tarefas sobreviverão à competição global”, avalia Michael Sipser, chefe do departamento de matemáticos do Instituto de Massachusetts (MIT) Estados Unidos.

O princípio da formação para o trabalho encontra-se explícito no excerto 37. É uma formação eclética, multifuncional que está de acordo com os seguintes princípios do neoliberalismo: flexibilização, formação abstrata e polivalente com vista a atender as necessidades do mercado. Nesse sistema, o saber fazer subordina-se à busca de padrões de regularidade e resultados que possam ser reproduzidos e aplicados em contextos diferentes. Por isso, o pensamento neoliberal valoriza as ciências exatas. Nesse excerto, o trabalho do matemático consiste em fornecer respostas que maximizem as ações do mercado.

Em virtude disso, afirma-se que relação do neoliberalismo com a pedagogia tecnicista é estreita, e ambas as perspectivas se complementam, visto que elas se fundamentam sobre os mesmos alicerces epistemológicos do paradigma positivista. Terminam aqui as análises da reportagem. Na próxima seção serão analisadas a reportagem n. 2006 de 2 de maio.

4.2.1.4 O que uma nova pesquisa e as autoridades dizem a respeito das escolas públicas do Distrito Federal?

A edição n. 2006 de 2 de maio (ANEXO AH) tem como objetivo principal informar para os leitores os resultados de uma nova pesquisa a respeito do desempenho das escolas públicas do Distrito Federal, conforme os excertos a seguir:

Excerto 38

Uma nova pesquisa sobre as escolas públicas do Distrito Federal chegou a uma conclusão que contraria o senso comum [...]

Excerto 39

Outras pesquisas já haviam encontrado bom ensino em meio a precariedades com as de Recanto das Emas [...] Resume a secretária Maria Helena Guimarães: “as escolas campeãs apontam para o que de fato importa ao bom ensino”.

Nota-se que, no excerto 38 e no excerto 39, os enunciadores utilizam como fonte para as informações o recurso da autoridade. No excerto 38 a autoridade é “uma nova pesquisa”, e no excerto 39 há duas autoridades: “outras pesquisas” e a porta-voz da educação “Maria Helena Guimarães”. O emprego desses recursos pelos enunciadores, além possibilitar a construção de um *ethos* científico que aponta para a neutralidade e compromisso com a verdade dos fatos, tem como objetivo conferir credibilidade ao enunciado.

Nota-se que esse recurso não é apenas aplicado para satisfazer às exigências do gênero, mas é uma estratégia ideológica com a qual os enunciadores escondem e revelam os atores sociais de acordo com os seus interesses. A supressão dos atores sociais é feita pelos enunciadores no excerto 38 e 39 ao afirmarem “Uma nova pesquisa sobre as escolas públicas do Distrito Federal chegou a uma conclusão” e “Outras pesquisas já haviam encontrado bom ensino em meio a precariedades com as de Recanto das Emas”. Nota-se, nesses fragmentos que os enunciadores utilizam a estratégia ideológica da “autonomização do enunciado” (VAN LEEUWEN, 1997). Ao afirmarem que “uma nova pesquisa chegou a conclusão e que outras pesquisas já haviam encontrado o bom ensino”, os enunciadores não revelam os atores humanos desses processos, e, com esse recurso, deslocam a responsabilidade para as coisas em si, as pesquisas.

No final do excerto 39, os enunciadores, em vez de suprimir os atores sociais, como fizeram ao utilizar o recurso da autonomização do enunciado, evidenciam o ator social, o porta-voz, conforme se vê em “Resume a secretária Maria Helena Guimarães: “as escolas campeãs apontam para o que de fato importa ao bom ensino”. Os enunciadores constroem a credibilidade do enunciado ao lançarem mão do recurso da testemunha notória, que é representada de modo diferenciado, por meio do nome e da função que exerce. Essa estratégia, denominada por Van Leeuwen (1997) como nomeação e funcionalização, reveste o enunciado de força, pois a opinião desse tipo de testemunha é validada pela função que ela exerce e pelo *status* social que goza, na sociedade.

Com esses recursos, os enunciadores querem comprovar que o discurso da falta de recursos materiais não se relaciona à má qualidade do ensino ao mostrarem o desempenho das escolas do Distrito Federal.

Excerto 40

Apesar de muita gente priorizar **o conjunto de instalações e o estado do prédio ao optar por uma escola**, esses fatores que têm impacto modesto na qualidade do ensino ofertado em sala de aula. **A pesquisa comprova isso por meio de um fato surpreendente: entre as dez escolas campeãs de ensino do Distrito Federal**, segundo ranking do Ministério da Educação, **sete não apresentam traço externo de modernidade**. Ao contrário. São depósito de cadeiras sem encosto, acumulam goteiras e convivem com vidros (eternamente) quebrados. **A mais pobre no grupo da excelência acadêmica**, a escola 801 de Recanto das Emas é de longe o exemplo mais extremo: funciona em frágeis galpões de madeira, nos quais a temperatura no verão gira em torno de 40 Celsius – uma estufa sem direito a ventilador. A escola não tem sequer pátio para o recreio. Outras pesquisas já haviam encontrado bom ensino em meio a precariedades com as de Recanto das Emas (Grifos nossos).

As escolas do Distrito Federal são representadas por meio de um processo relacional atributivo, um processo relacional possessivo identificativo e um processo relacional circunstancial, conforme o fragmento do excerto 40: “São depósito de cadeiras sem encosto, acumulam goteiras e convivem com vidros (eternamente) quebrados”. No primeiro processo, a escola (recuperada por referência anafórica) carrega a qualidade de ser “depósito de cadeiras sem encosto”, no segundo processo a escola é identificada por possuir goteiras e por fim, a escola é representada pela circunstância de material e de tempo “vidros (eternamente) quebrados”.

São representações negativas referentes à conservação do prédio e do mobiliário das escolas públicas, mas, apesar disso, os enunciadores estabelecem a relação da falta de recursos materiais da escola com o ensino, como fator positivo e não como fator negativo no ensino/aprendizagem. Como evidência disso, verifica-se que, em lugar de cadeiras com encosto, escolas sem goteiras e vidros conservados, os enunciadores utilizam a expressão “traço externo de modernidade”. Essa expressão eufemística põe em funcionamento a ideologia como “dissimulação” que, nesse contexto, visa a mostrar para os leitores que a manutenção dos edifícios escolares não se relaciona às questões de má distribuição e utilização das verbas públicas e sim às características de uma época.

Assim, ao demonstrarem que a manutenção dos prédios públicos e a aquisição dos móveis escolares são traços externos da modernidade, os enunciadores desviam a discussão do nível político e ético para o nível filosófico, ou melhor, para o nível argumentativo e, com isso, pretendem persuadir o leitor de que não há relação de causa/efeito entre as questões de investimento monetário na educação e o desempenho das escolas. É o que demonstra a última parte do excerto 40: (“**A mais pobre no grupo da excelência acadêmica** [...] funciona em frágeis galpões de madeira, nos quais a temperatura no verão gira em torno de 40 graus

Celsius – uma estufa sem direito a ventilador. A escola não tem sequer pátio para o recreio” [...] “Outras pesquisas já haviam encontrado bom ensino em meio a precariedades com as de Recanto das Emas”. Conforme se observa, os enunciadores apresentam a estrutura física da escola de forma negativa, mas a referência à qualidade de ensino dessas escolas é feita de forma positiva para os leitores. É o que reforça a manchete dessa reportagem: “Luxo zero: ensino nota dez”, expressão que mantém uma relação intertextual com o *slogan* “Fome zero”, criado pelo Governo Federal.

Embora o propósito desta pesquisa não seja problematizar a respeito dessa campanha, observou-se que, dentre outros aspectos, esse movimento se caracterizou pela forma com que o povo brasileiro foi instigado a participar dela por meio de ações beneficentes, que revelaram o altruísmo das pessoas. Todavia, afirma-se que, se, por um lado, essa campanha possuiu sua face positiva ao tornar visível a prática solidária das pessoas, por outro lado, ela veio naturalizar o pensamento do senso comum de que a fome é apenas privação de alimentos e não fruto de um processo mais profundo que se acha enraizado nas relações de desigualdades sócioeconômicas e nas omissões políticas do Estado.

A compreensão do problema da fome como sendo privação de alimentos acentua a ideia de que se trata de um problema simples, cuja solução se resume na doação de víveres. Nas entrelinhas, fica assentado que a fome não é um problema governamental nem político, mas um problema da população. Determina-se, com isso, a categoria dos assistidos, terreno fértil para o cultivo das relações hegemônicas baseadas no princípio do assistencialismo, o qual gera subalternidade, escravidão, e impede a cidadania.

Com essas considerações afirma-se que a relação intertextual entre o *slogan* “Fome zero” e a manchete “Luxo zero ensino nota dez”, utilizada pelos enunciadores na reportagem, funda-se no discurso assistencialista e no discurso da superação individual como meio para vencer as dificuldades socioeconômicas. Imbuídos desses discursos, os enunciadores relatam as causas que levaram o sucesso das escolas campeãs, conforme se pode verificar nos excertos na sequência:

Excerto 41

Um ponto que une as dez melhores escolas públicas do Distrito Federal é o foco que dão à leitura, um hábito raro entre os estudantes brasileiros – a maioria ainda apresenta dificuldade em chegar ao final de um bilhete, de acordo com os exames oficiais. Em Recanto das Emas, dá-se uma aula extra para exercitar nos alunos a capacidade de interpretar textos [...].

De acordo com o excerto 41, os enunciadores apontam como modelo de escola ideal a que focaliza a leitura como resultado de aquisição de habilidades para decodificar um texto e interpretá-lo. Pode-se verificar esses aspectos nos fragmentos: “um hábito raro entre os estudantes brasileiros – a maioria ainda apresenta dificuldade em chegar ao final de um bilhete” e “dá-se uma aula extra para exercitar nos alunos a capacidade de interpretar textos”. Note-se que essas habilidades são estimuladas no aluno por meio de aulas ministradas como uma espécie de treino. Nesse último fragmento, percebe-se pelo processo material “dar” que o papel de ‘Ator’ (infere-se que seja o professor) é omitido, e o papel de ‘Meta’ ou paciente, recai sobre o aluno. Dessa forma o foco não é o professor (pois esse agente foi omitido pelos enunciadores), mas a aula que é um tipo de treino para os alunos.

O foco na aula como uma forma de treino para aquisição da habilidade da leitura e interpretação de texto está em consonância com a pedagogia tecnicista, que prioriza o uso de exercícios-treinos como um dos meios de aprendizagem. Pelo fato de essa abordagem educacional se fundamentar no controle externo do ambiente e no princípio interventor, fica nas entrelinhas pressuposto o caráter assistencialista dessa abordagem e a submissão dos alunos e dos professores ao esquema pedagógico. O discurso assistencialista e o discurso da valorização individual são também visíveis nos seguintes excertos:

Excerto 42

[...] contorna-se a pobreza do acervo local de modo simples: os professores emprestam seus livros aos estudantes.

Excerto 43

A pesquisa do Distrito Federal chama atenção ainda para a eficiência de um tipo raro de escola no Brasil: a que aplica nas fronteiras acadêmicas alguns dos preceitos empresariais. É o caso das dez melhores escolas pesquisadas, nas quais o modelo de gestão tem pelo menos três características em comum. A primeira é que elas estão sob o comando de um diretor presente à vida escolar. O segundo ponto que as aproxima é a cultura de encontrar soluções caseiras para lidar com a crônica falta de dinheiro. Eis um exemplo: no ano passado, o geógrafo Marcos Antônio Farias, diretor em Recanto das Emas, liderou uma tropa de professores que foi aos vizinhos pedir doações para a construção de uma quadra esportiva. O geógrafo juntou mais dinheiro ao visitar, ele próprio, vinte empresas da região. O projeto logo saiu do papel.

Excerto 44

Por fim, as melhores escolas do Distrito Federal revelaram ser (quem diria) boas empregadoras. Seus professores têm cerca de cinco anos de casa [...] O estudo esclarece o que os faz permanecer no emprego: eles recebem incentivos pelo bom desempenho dos estudantes em sala de aula. Em alguns casos, são presenteados com livros e material didático alternativo. Noutros, são aplaudidos em cerimônias públicas.

Nota-se, nos excertos 43 e 44, o mesmo princípio embutido na relação intertextual do *slogan* “Fome zero”: o princípio de que a falta de recursos na educação, assim como a fome, é um problema simples que pode ser resolvido por meio das ações individuais e heroicas de algumas pessoas. Note-se, no excerto 43, que a falta de livros é preenchida pela ação benevolente dos professores que os disponibilizam aos seus alunos. Na distribuição de papéis do processo material “emprestar”, os alunos são os ‘Clientes’. Ao representarem os alunos dessa forma, os enunciadores acentuam para o leitor o estigma da “carência” aos alunos da escola pública, naturalizando o discurso hegemônico de que esses alunos são merecedores de favores sociais.

No excerto 43, os enunciadores, apoiando-se nos resultados da pesquisa, apontam dois princípios do pensamento neoliberal: a flexibilização e a busca de recursos financeiros na iniciativa privada. O princípio da flexibilização é visto no trabalho do diretor e no trabalho dos docentes. Segundo os enunciadores, a pesquisa demonstrou que o diretor é aquele que está presente na vida escolar. De acordo com o pensamento neoliberal, esse estar presente significa envolvimento com os diversos setores da escola, significa possuir a capacidade de transitar por várias áreas que não relacionadas à formação específica do profissional. Notam-se esses princípios nos fragmentos “Eis um exemplo: no ano passado, o geógrafo Marcos Antônio Farias, diretor em Recanto das Emas, liderou uma tropa de professores que foi aos vizinhos pedir doações para a construção de uma quadra esportiva” e “O geógrafo juntou mais dinheiro ao visitar, ele próprio, vinte empresas da região”.

Pode-se observar que, no primeiro fragmento, há dois processos materiais “liderar” e “ir pedir”. Os participantes desse processo são, respectivamente, o diretor e os professores, e o papel de ‘Meta’ referente aos dois processos são “tropa de professores” (refere-se ao processo liderar) e “vizinhos/doações” (referem-se ao processo ir pedir). O diretor, nesse contexto, exerce funções que não são normalmente as suas (no primeiro e segundo fragmento), por sua vez os professores também exercem funções que não são propriamente as suas. Nota-se também, pela expressão “tropa”, que as relações de poder são assimétricas, pois remetem para o contexto militar, onde um comanda e outros obedecem.

A flexibilização é um princípio do neoliberalismo, de acordo com o qual os profissionais da educação devem buscar soluções para os problemas financeiros em local independente da administração pública. Os enunciadores nomeiam esse ato como “soluções caseiras”. Esse eufemismo induz à idéia de que o problema da falta de recursos não é grave, pois requer dos envolvidos apenas soluções simples, como aquelas que são resolvidas em

casa. A relação público/privado fica evidente no que concerne ao tratamento referente à falta de recursos financeiros. Ao utilizarem a expressão “soluções caseiras” em vez de soluções políticas, os enunciadores estão utilizando a estratégia da ideologia como dissimulação para esconderem o não comprometimento do governo com a coisa pública e para delegarem as questões sociais à iniciativa privada.

O discurso do mérito pela competência e pelo esforço individual está presente no excerto 44. Nesse excerto, os enunciadores apontam como item de estabilidade no emprego a instauração do mérito como forma de recompensa ao trabalho dos professores, não os salários dignos, conforme o fragmento “Seus professores têm cerca de cinco anos de casa [...] O estudo esclarece o que os faz permanecer no emprego: eles recebem incentivos pelo bom desempenho dos estudantes em sala de aula. Em alguns casos, são presenteados com livros e material didático alternativo. Noutros, são aplaudidos em cerimônias públicas”.

A instauração do mérito, nesse contexto, visa reforçar o discurso do trabalho docente como sinônimo de missão, na qual o professor doa o seu serviço em prol do desempenho dos estudantes e como recompensa ele recebe livros, material didático alternativo e até aplausos. É uma relação assimétrica cujas trocas se fundamentam em princípios injustos, desiguais e transformam quinquilharias em ouro. É uma forma de desvalorizar o profissional docente, conforme pode-se verificar no excerto abaixo:

Excerto 45

Conclui o especialista Claudio de Moura Castro: “A pesquisa traz mais uma prova de que o salário dos professores, assim com a infra-estrutura da escola, não é determinante ao bom ensino”. A excelência, como se vê, resulta de uma cartilha bem mais simples, aplicada à risca nos animados galpões de Recanto das Emas.

No excerto 45, os enunciadores apresentam, por meio da fala do especialista Claudio de Moura Castro a defesa de que o sucesso das escolas públicas do Distrito Federal não está subordinado às questões financeiras. Com isso, os enunciadores querem focar a atenção dos leitores para as ações individuais de heroísmo e abnegação dos professores e dos alunos: dos professores por se submeterem a trabalhar em condições desfavoráveis a ponto de exercer outras funções que não lecionar (arrecadar dinheiro junto à vizinhança), dos alunos por conseguirem estudar em um ambiente insalubre e mesmo assim obterem sucesso. É uma tentativa de naturalizar as desigualdades sociais elegendo a superação como a única saída para aqueles que estão destinados a trabalhar e estudar nessas condições subumanas.

Esse tipo de representação desvia as ações e os processos, oculta as relações de poder, fazendo com que acontecimentos negativos sejam percebidos como positivos. A ideologia como dissimulação escamoteia os reais processos e as reais ações. Com esse tipo de representação ideológica os enunciadores querem convencer os leitores de que as questões sociais não são da competência do Estado, e sim da iniciativa privada, quer pessoa física quer jurídica, legitimando, dessa forma, a omissão do Estado nessas questões.

Os desdobramentos éticos que advêm desse tipo de representação incidem sobre a identidade da escola pública, que passa a ser representada pelos exemplos de sucesso, adotados pela escola do Recanto das Emas, conforme se observa no fragmento “A excelência, como se vê, resulta de uma cartilha bem mais simples, aplicada à risca nos animados galpões de Recanto das Emas”. Com esses tipos de discursos os enunciadores mantêm o *status quo* no ensino/aprendizagem das escolas públicas: o direito de uma educação de qualidade não se funda nos direitos da cidadania, mas na prática de favores e na ética da subalternidade.

O discurso assistencialista e o discurso da superação individual também estão presentes na reportagem da edição n. 2014 de 27 de junho, cujos excertos serão analisados na próxima seção.

4.2.1.5 A educação sob medida segundo novo indicador e outras autoridades

A edição 2014 de 27 de junho (ANEXO AL) tem como um dos objetivos apresentar para os leitores as escolas que se destacaram nas avaliações feitas pelo MEC.

Pretende-se verificar, por meio das análises, que nessa reportagem os enunciadores querem legitimar o discurso tecnicista de que as avaliações são instrumentos que levam à formação e que a escola ideal se caracteriza por adotar os valores da empresa, conforme se vê na seqüência:

Excerto 46

Educar é medir, ter metas e cobrar. Novo indicador do MEC diz quanto cada escola do país deve progredir.

Excerto 47

Mede-se tudo em sociedades modernas: do nível de riqueza do país aos hábitos à mesa de sua população. [...] O governo Lula intensificou ainda mais as medições, o

que permitiu, enfim, enxergar com precisão as deficiências em sala de aula em todos os níveis de ensino. Na semana passada, o Ministério da Educação (MEC) divulgou um novo ranking de escolas públicas de ensino fundamental.

Nos excertos 46 e 47, os enunciadores elaboram o conceito de educação e apresentam o instrumento que permite o monitoramento do sistema educacional, as avaliações.

No excerto 46, observa-se que palavra “educar” é definida e identificada pelos processos relacionais “medir”, “ter metas” e “cobrar”. Percebe-se que a ação de educar é representada pelos enunciadores por palavras que advêm do campo matemático, da experiência objetiva e do campo jurídico. Essas palavras, utilizadas em seu contexto específico, produzem ações e sentidos também específicos.

No campo da matemática, “medir” significa categorizar, por meio de cálculos numéricos, os valores dos objetos e das coisas. Pressupõe-se que, na ação de medir, a pessoa precisa munir-se dos instrumentos necessários à execução da ação, que vão desde o conhecimento dos cálculos numéricos ao reconhecimento do tipo de objeto a ser medido. Assim, no contexto matemático, a ação de medir é submetida a um conjunto de elementos padronizados, pré-determinados e aplicáveis em contextos que compartilhem dos mesmos padrões. No campo da experiência objetiva, o “ter metas” significa traçar alvos que sejam perceptíveis aos observadores, por isso, esses alvos precisam ser imparciais e isentos de julgamentos pessoais. No campo jurídico a palavra “cobrar” restringe-se ao exercício da autoridade com vista a reclamar, de alguém, o direito legítimo ou imposto.

Essas palavras ao serem utilizadas no contexto educativo, acabam por trazer com elas as significações matemática, objetiva e jurídica. Assim, verifica-se que esses conceitos se coadunam com os princípios apregoados no discurso tecnicista que relaciona o sucesso no ensino-aprendizagem à aplicação de métodos racionais, ao controle e às constantes monitorações do trabalho docentes. O ato de “educar” por esses meios é puramente mecânico. Esses princípios estão presentes no fragmento do excerto 47: “O governo Lula intensificou ainda mais as medições, o que permitiu, enfim, enxergar com precisão as deficiências em sala de aula em todos os níveis de ensino”.

Além disso, o conceito de educação, nessa reportagem, está associado aos princípios neoliberais, de acordo com os quais as pessoas precisam agir e se comportar individualmente, com o objetivo de conseguir o máximo de lucro. A educação, nesse sentido, é um produto. São aspectos evidenciados no excerto a seguir:

Excerto 48

[...] o levantamento do MEC traz um dado surpreendente: o melhor ensino público do país não aparece apenas nas escolas que recebem mais dinheiro do governo ou ficam nas maiores cidades do país, mas, também, naquelas sediadas em municípios mais pobres e menos conhecidos. [...] O resultado ajuda a derrubar um velho mito, o de que só há bom ensino onde sobra dinheiro.

O discurso neoliberal que preconiza o afastamento do Estado na condução de políticas sociais é observado nos excertos 48. Como em outras matérias analisadas nesta pesquisa, os enunciadores constroem o *ethos* científico nos textos com o objetivo de tornar legítimos esses discursos junto aos leitores. No excerto 48, os enunciadores lançam mão de “um levantamento feito pelo MEC e apresentam para os leitores os dados desse levantamento.

Nota-se que, ao se referirem aos dados do MEC, os enunciadores o fazem chamando a atenção do leitor para o ineditismo dos resultados, conforme o fragmento no excerto 48: “[...] o levantamento do MEC traz um dado surpreendente”. A construção com o adjetivo “surpreendente” indica, segundo Neves (2000, p. 189), uma avaliação psicológica, visto que esse tipo de adjetivo define o substantivo em sua relação com o falante. Nesse sentido, afirma-se que com esse tipo de construção os enunciadores realizam uma interpretação particular a respeito dos dados do MEC, e isso faz com que a reportagem assuma aspectos da angulação opinativa.

Assim, o dado apontado como surpreendente pelos enunciadores refere-se ao discurso de que a pobreza e a falta de investimento na educação não interferem no desempenho das escolas, conforme afirma o fragmento no excerto 48: “O resultado ajuda a derrubar um velho mito, o de que só há bom ensino onde sobra dinheiro”. Com essa forma de representação, os enunciadores querem legitimar a pobreza e a omissão dos governos. Esses aspectos estão evidenciados no excerto abaixo:

Excerto 49

Ao revelar o mapa da excelência, o novo medidor do MEC também tem o mérito de jogar luz sobre práticas que levam ao sucesso escolar. A maioria delas não é mirabolante – tampouco é dispendiosa. As boas escolas, sobretudo as do interior, costumam enfrentar suas mazelas com o esforço de gente como Milena Ferreira, 26 anos, diretora do colégio Helena Borsetti. [...] Milena liderou na cidade um mutirão para arrecadar livros.

A falta de recursos financeiros e didáticos, apontada no excerto 49, é retratada pelos enunciadores como uma questão a ser resolvida pelo esforço individual das pessoas. Conforme se observa nesse excerto, os enunciadores representam por meio da “nomeação” e da “funcionalização” a pessoa que enfrentou a pobreza da escola. Essa estratégia ideológica, que objetiva representar os atores sociais em termos de sua identidade única, funciona no texto como uma forma de realçar o individualismo proposto pelo discurso neoliberal.

Esse individualismo é reforçado, também, na distribuição de papel de ‘Ator’ para “Milena”. Ao representarem a diretora com o papel de ‘Ator’, os enunciadores também focalizam para o que ela fez: “um mutirão para arrecadar livros”. O princípio neoliberal da flexibilização está embutido nos atos da diretora. De acordo com esse princípio, os profissionais precisam adaptar-se ao exercício de várias funções, além daquelas referentes à sua formação. Outro aspecto ligado à flexibilização encontra-se no excerto:

Excerto 50

O Ideb mostra, em suma, que o bom ensino não depende de soluções mágicas, mas sim, de empenho. Nas escolas campeãs, a equipe de educadores certamente trabalha mais (e queixa-se menos) do que a média nacional [...] A decisão de esticar a jornada de estudos foi tomada em conjunto com os pais (e não significou um centavo a mais à folha de pagamento). [...] De novo, o Ideb remete à idéia do esforço para chegar ao bom ensino (Parênteses originais).

A questão da abnegação no trabalho do professor e dos outros profissionais do ensino é trabalhada pelos enunciadores ao compararem a atuação dos profissionais das escolas campeãs com a atuação dos outros. Nas escolas campeãs os enunciadores afirmam que “a equipe de educadores certamente trabalha mais (e queixa-se menos) do que a média nacional”. A proposição é construída com um adjunto de comentário “certamente” indicando a adesão dos enunciadores ao enunciado. As construções desse tipo, de acordo com Neves (2000, p. 245) baseiam-se na simples crença do falante. Nesse sentido, há um comprometimento dos enunciadores com o que está sendo afirmado.

O professor ideal que os enunciadores constroem para o público é aquele que realiza o seu trabalho de forma abnegada: trabalha mais que os outros e não reclama por receber menos. Freire (1997 p. 42) afirmou que esse tipo de discurso além de pôr em descrédito o trabalho docente, transforma essa atividade em “puro bico”, reduzindo-a a uma prática “afetiva de tios e tias”. Ao associarem a prática docente a uma atividade

essencialmente abnegada, os enunciadores põem em funcionamento a ideologia como “legitimação” e a ideologia como “fragmentação”.

Na ideologia como “legitimação”, os enunciadores constroem um conjunto de raciocínio para defender as propostas neoliberais da flexibilização e do individualismo como meios para resolução de problemas no ensino. Na ideologia como “fragmentação”, os enunciadores, ao representarem o professor ideal por meio da comparação, acabam, deixando nas entrelinhas a diferença que é dirigida a outro tipo de professor, que seria aquele que trabalha menos e reclama mais. Com isso, os enunciadores constroem para os leitores a representação do professor não ideal.

Os desdobramentos éticos decorrentes desse tipo de representação incidem na desvalorização do trabalho docente, pois o paradigma da abnegação gera o expurgo do outro, produzindo apagamentos nas relações trabalhistas do professor: apaga-se o profissionalismo e apaga-se a capacidade de lutar por melhores condições de trabalho, conforme se pode verificar no excerto que segue:

Excerto 51

Em escolas campeãs [...] os professores não só cultivam o hábito de preparar as aulas (básico, porém raro no país) como também estudam mais. Enquanto 32% dos professores brasileiros nunca pisaram numa universidade, nas vinte melhores escolas do país 92% têm diploma de graduação, sendo que 63% poliram seus currículos com uma especialização. Em alguns casos, o que atrai às boas escolas é um fator **meramente subjetivo**: “Elas levam o ensino à sério”.

Nota-se no excerto 51 que o professor ideal é aquele que “cultiva o hábito de preparar as aulas”; estuda mais e se especializa, porém não consideram essas conquistas como elementos diferenciais na busca do emprego, pois de acordo com os enunciadores, “o que atrai às boas escolas é um fator meramente subjetivo”.

Nessa representação, os enunciadores utilizam a estratégia ideológica da “assimilação por agregação” (VAN LEEUWEN, 1997). Com esse tipo de estratégia, eles representam os atores sociais como “dados estatísticos”, conforme o fragmento: “Enquanto 32% dos professores brasileiros nunca pisaram numa universidade, nas vinte melhores escolas do país 92% têm diploma de graduação, sendo que 63% poliram seus currículos com uma especialização”. Esse tipo de representação também põe em funcionamento a ideologia como “racionalização” e a ideologia como “dissimulação”.

Esses dados estatísticos desviam as relações de poder e os processos socioeconômicos e históricos que estão por trás dos números que representam os professores das escolas campeãs e os professores das outras escolas. Os números revelam o produto, mas não revelam os processos anteriormente aludidos. Por serem considerados como provas incontestes, os dados numéricos são utilizados pelos enunciadores para produzir a opinião do consenso e, ao mesmo tempo, apagar os porquês do fato de que uns professores “têm diploma” e pulem “os currículos com uma especialização” e outros nem sequer “pisaram em uma universidade”.

Fica, nas entrelinhas, a legitimação do discurso do “bode expiatório”, pois os enunciadores ao se utilizarem dos números, revelam apenas um lado da moeda como se o ensino/aprendizagem tivesse apenas uma face.

Os enunciadores também apresentam as avaliações oficiais como meios eficazes para a formação e qualidade no ensino. Com esses princípios, que advêm do discurso tecnicista eles constroem a imagem ideal de escola, conforme os excertos:

Excerto 52

Um indicador como o Ideb não só contribui para divulgar os bons exemplos como também revela, para a maioria das más escolas, o abismo que as separa da excelência.

De acordo com o excerto 52 as funções do Ideb consistem em divulgar os bons exemplos e em revelar para as más escolas “o abismo que as separa da excelência”. Em outras palavras, o Ideb, segundo apontam os enunciadores, expõem as escolas que obtiveram sucesso e as que não obtiveram. Esse tipo de avaliação fundamenta-se nos paradigmas do resultado, da produtividade e da eficiência, que são alguns princípios basilares da pedagogia tecnicista. Esses princípios são reforçados na forma com que os enunciadores apresentam a função do Ideb, conforme o excerto abaixo:

Excerto 53

[...] O diagnóstico oficial deveria servir como ponto de partida para uma mudança nos rumos em sala de aula. [...] O problema é que, no Brasil, medidores como o Ideb costumam passar em branco nas escolas – boas e ruins.

O “diagnóstico oficial”, recurso metonímico utilizado pelos enunciadores para representar o Ideb, é uma expressão utilizada no campo da medicina e tem como função apresentar as causas de uma doença. Ao transferir essa expressão para o campo educacional, os enunciadores indicam que o sistema educacional está enfermo e o papel do Ideb resume-se em investigar as causas dessa enfermidade.

Além disso, os enunciadores concedem uma nova função para o Ideb, conforme se vê no fragmento: “O diagnóstico oficial deveria servir como ponto de partida para uma mudança nos rumos em sala de aula”. Como se observa, a construção é modalizada com o verbo deôntico “dever” que marca o envolvimento dos enunciadores com o que está sendo proposto (NEVES, 2000, p. 62). Nessa nova função, o Ideb, que é representado como instrumento para diagnosticar a doença, passa ser também o remédio para a cura dessa doença.

Nesse sentido, os enunciadores insinuam que o Ideb soluciona os problemas no ensino/aprendizagem, desde que as ações das instituições escolares sejam pautadas por esse indicador, conforme se pode verificar nos excertos:

Excerto 54

Ao ouvir que o colégio municipal Esfinge, de Lauro de Freitas, na Bahia, havia aparecido em último lugar no ranking do MEC [...] Nailma dos Santos indagou: “Ideb? É um novo canal de televisão”? Detalhe: Nailma é a diretora da escola. Ao ignorar a existência do novo indicador, ela também não levará em conta a meta estipulada pelo MEC para que sua escola suba de nível. Deveria. [...] Espera-se que agora, as escolas passem a prestar mais atenção nos números.

Excerto 55

A experiência mostra que indicadores do gênero têm sido ignorados no Brasil não apenas por desconhecimento mas, principalmente, pela aversão a levantamentos cujos dados permitem montar rankings, indicadores de quem está fazendo mais com o mesmo e até com menos. [...] Os rankings têm gerado em outros países uma saudável competição entre escolas e universidades – e servido como estímulo para que as piores elevem o nível das aulas.

No excerto 54, observa-se que o trabalho da escola consiste em satisfazer as exigências da instituição hierarquicamente superior, a qual prioriza o resultado. A meta no ensino é estipulada pelos superiores cabendo à escola empreender os meios necessários para atingi-la. No final do excerto 54, os enunciadores introduzem o verbo deôntico “dever” indicando, dessa forma, o caráter obrigatório de as escolas trabalharem em prol dessas metas.

Nesse tipo de visão, o ensino passa a ser um fim em si mesmo e, como consequência disso, a formação humana é desconsiderada.

No excerto 55 (“Os rankings têm gerado em outros países uma saudável competição [...] e servido como estímulo para que as piores elevem o nível das aulas.”), verifica-se que os enunciadores introduzem um outro elemento que impulsiona as ações pedagógicas, a competição. Nesse contexto, a competição, pelo caráter classificador, funciona sob a lógica do bom exemplo dos melhores para servir de lição aos piores, ou seja, a competição funciona sob o paradigma do mérito, em que alguns são premiados e muitos penalizados. Esses aspectos também estão presentes nas reportagens das edições n. 2015 e n. 2016, que serão analisadas a seguir.

4.2.1.6 O Enade e o paradigma dos bons exemplos: o cardápio das receitas educacionais

Nesta seção serão analisados os excertos de duas reportagens: a reportagem da edição n.2015 e a reportagem da edição n. 2016. A reportagem da edição n. 2015 intitula-se: “Receita mineira: o bom exemplo de Minas, que emplacou as cinco universidades campeãs no ranking do MEC”. A reportagem da edição n. 2016 intitula-se: “Do zero ao topo do ranking: a história das cinco jovens que venceram a miséria, entraram na universidade e estão hoje entre os melhores alunos do país”.

As duas reportagens estão incluídas na mesma seção por se pautarem pelos mesmos princípios: ambas foram construídas a partir dos resultados do Enade e ambas objetivam, pelo menos, no primeiro momento, anunciar os vencedores dos *rankings*. Nesse último aspecto, a edição 2015 objetiva anunciar as universidades vencedoras e a edição n. 2016 objetiva anunciar os alunos vencedores. Iniciam-se as análises pela edição n. 2015.

4.2.1.6.1 As universidades vencedoras no Enade: O que é que as mineiras têm?

De modo resumido, os autores da reportagem apresentam um *ranking* nacional baseado no resultado do ENADE (Exame Nacional do Ensino Médio). Nesse *ranking*, as universidades mineiras aparecem como as campeãs.

Excerto 56

A outra conclusão toma como base o **mapa brasileiro da excelência**. Em meio a estados e municípios atolados em notas vermelhas, Minas **vem se destacando por superar a média**, em todos os níveis de ensino. [...] A recente divulgação dos novos dados do ENADE, prova do MEC, [...] mais **uma vez ressaltou a eficiência mineira** (Grifos nossos).

Excerto 57

No ranking nacional as cinco melhores universidades do país vêm de Minas [...] **São solitárias ilhas de bom ensino** reveladas num cenário desastroso. [...] apenas **4% dos cursos do país** tiraram a nota máxima (5), **enquanto nas faculdades campeãs esse foi o caso de 60% a 80% deles** (Grifos nossos).

Conforme se observa, o paradigma da competição está presente nos excertos 56 e 57, pois esses excertos apresentam o desempenho dos alunos avaliados pelo Enade. Porém, a referência aos alunos foi feita por meio do estado de Minas e das universidades campeãs. De acordo com a transitividade, verifica-se que, no excerto 56, há dois processos materiais “vem se destacando” e “ressaltou”. Os participantes desses processos são, respectivamente, “Minas” e “eficiência mineira” no papel de ‘Ator’.

Essas escolhas não foram aleatórias, pois, segundo a perspectiva da Linguística Funcionalista adotada nesta pesquisa, o sujeito, ao agir, o faz de modo intencional, com objetivos e propósitos definidos. Ao concederem o papel de ‘Ator’ para “Minas” e para “eficiência mineira”, os enunciadores escondem os reais sujeitos, os alunos que realizaram as avaliações e as universidades federais que ministraram os cursos aos alunos, e, direcionam a atenção dos leitores para o estado e para a qualidade do trabalho desse estado.

Esse tipo de representação metonímica põe em funcionamento a ideologia como “dissimulação” que, dentre outros aspectos, objetiva associar as características positivas de um ator social para outro. Nesse caso, as conotações positivas referentes ao desempenho dos alunos e de suas respectivas universidades são transferidas para o estado de Minas Gerais.

Com essa estratégia, os enunciadores querem pôr em relevo o possível desempenho da Educação no Estado de Minas Gerais e, a partir dessa informação, guiar seus

argumentos na tentativa de apresentarem, para o público leitor, os modelos de sucesso adotados pelas universidades mineiras, comparado ao desempenho de outras.

Como exemplo disso, nota-se a forma com que o estado mineiro foi representado no excerto 57: (“o mapa brasileiro da excelência”). Essa é uma construção metonímica que situa para o local onde se pode encontrar a excelência. Esse “mapa brasileiro da excelência” é referenciado com um nome próprio, “Minas”.

Conforme discutido nesta pesquisa, o ato de representar atores sociais com nomes próprios, além de conferir uma valorização do autor nomeado (Minas), apresenta característica ideológica, uma vez que há um apagamento de atores (alunos, professores) que são representados como uma entidade: o Estado de Minas Gerais. No caso, percebe-se, também uma valorização do Estado de Minas Gerais em detrimento dos outros e a desvalorização da ação dos estudantes. Ainda nesse sentido, verifica-se um outro modo de operação ideológica na seguinte construção demonstrada no final do excerto 57: “Minas vem se destacando por superar a média, em todos os níveis de ensino”.

De acordo com Thompson (1995), o modo de operação da ideologia denominado “reificação” que, dentre outros aspectos, é a forma pela qual os processos são esvaziados do seu sentido sócio-histórico, é expresso, no excerto ora analisado, por meio da oração “Minas vem se destacando...” Observa-se que a expressão é construída com o elemento predicador indicando um tempo secundário em relação ao tempo primário, e indica que a ação acontece em fase em desenvolvimento, progressão, porém não há especificação do momento em que começa, nem em que momento termina.

Nos dizeres de Thompson (1995, p. 88), esse tempo verbal parece indicar “uma extensão de tempo eterna do presente”. Apagam-se, com esse fazer, as possibilidades de o interlocutor recuperar as referências temporais em que ocorreram essas ações, bem como as possibilidades de o leitor ligá-las a algum contexto específico, já que as ações estão diluídas em um tempo impreciso.

Outro modo de representar os atores sociais, também discutido nesta pesquisa, se refere à estratégia que apaga os atores sociais representando-os por meio dos enunciados. Essa estratégia foi denominada por Van Leeuwen (1997) como sendo “autonomização do enunciado”. No excerto 56 tem-se um exemplo de autonomização, conforme se vê: “A recente divulgação dos novos dados do ENADE, prova do MEC, [...] mais uma vez ressaltou a eficiência mineira”. Nesse enunciado, a ação de ressaltar a eficiência mineira foi feita pela divulgação dos dados do ENADE, prova do MEC, uma construção impessoal.

Essa estratégia, segundo aponta Van Leeuwen (1997), confere autoridade impessoal aos enunciados. Os atores sociais são apagados pelos enunciadores, com vista a destacar a instituição, ou fatos e, nesse caso, o destaque recai sobre a divulgação dos dados. Aponte-se que esse tipo de representação, não responsabiliza nem quem divulgou os dados, nem quem se utiliza dessas informações para construir outras, (os enunciadores), dando a entender que as coisas e os fatos acontecem por si sós.

No excerto 57 observa-se a utilização de números para classificar o desempenho das universidades mineiras, conforme os fragmentos: “as cinco melhores universidades do país [...]” e “apenas 4% dos cursos do país tiraram a nota máxima (5), enquanto nas faculdades campeãs esse foi o caso de 60% a 80% deles”. Conforme se observa, os enunciadores apresentam a classificação das melhores do país utilizando o numeral 5, escrito por extenso, precedido do artigo definido plural feminino *as*. No segundo fragmento, os enunciadores utilizam números expressos em porcentagem, os quais fazem referência ao desempenho das universidades campeãs em relação ao desempenho das demais universidades do país.

Essa representação numérica, utilizadas no excerto 57, é uma estratégia (também discutida neste trabalho), denominada “agregação”. Na agregação, os atores sociais são representados por meio de números e estatísticas. Essa estratégia confere ao enunciado a opinião do “consenso”, pois a aura de racionalidade com que esses enunciados são construídos não dá margem para a contestação. Esse tipo de representação põe em funcionamento a ideologia como “legitimação”, que é a forma pela qual os atores sociais apelam para um conjunto de argumentos racionais com vista a persuadir o leitor. Assim, os enunciadores validam o desempenho de Minas Gerais e, em virtude disso, infere-se que os autores da reportagem querem pôr em relevo o desempenho da Educação no Estado de Minas Gerais. É o que indica a próxima figura, extraída da reportagem:

Boas medidas
O lugar de destaque dos estudantes mineiros nos recentes exames aplicados pelo Ministério da Educação (MEC) é resultado de um conjunto de medidas adotadas em todos os níveis de ensino

NO ENSINO BASICO	
Medida	Efeito positivo
Aumentar de oito para nove anos a duração do ensino fundamental nas escolas públicas	Garantiu lugar em sala de aula a 82 000 crianças de 6 anos. Elas ficavam fora da escola numa fase decisiva do aprendizado
Aplicar uma prova para medir o nível dos alunos nas classes de alfabetização	O exame permite mapear as deficiências numa série que reprova 30% dos estudantes
Distribuir aos professores cartilhas que servem de roteiro para as aulas – e treiná-los para que façam bom uso do material	Preparados para dar aula, os 180 000 professores da rede pública não improvisam, como ocorre na maioria das escolas do país
NA UNIVERSIDADE	
Medida	Efeito positivo
Voltar a pesquisa acadêmica às demandas reais da economia	As fundações, por meio das quais os pesquisadores vendem seus trabalhos à iniciativa privada, são um sucesso: cerca de 50% do dinheiro de que as universidades dispõem para investir vem dessa fonte

Figura 11: As boas medidas de Minas Gerais
Fonte: Veja (2007).

Nota-se, na figura que os enunciadores associam o desempenho dos estudantes mineiros (como se todos os alunos das universidades de Minas fossem mineiros) ao “conjunto de medidas adotadas em todos os níveis de ensino” por Minas Gerais. Essa associação é mais evidente no excerto, retirado do corpo do texto:

Excerto 58

O bom resultado dos universitários mineiros deve-se, ainda, a um fato evidente – eles vêm de algumas das melhores escolas do país. [...] Especialistas são unânimes ao afirmar que Minas tem se destacado em sala de aula por tomar a dianteira na implantação de medidas aprovadas em países de boa educação.

Excerto 59

[...] Diretora da escola Professor Leon Renault, Maria de Lourdes Sassy traduz os ganhos: “Finalmente vou poder dispensar os professores que não sabem ensinar”. (Aspas originais).

Conforme se vê, infere-se que os enunciadores apresentam como motivo de sucesso do desempenho dos alunos as políticas educacionais adotadas no estado. De acordo com o fragmento “Minas tem se destacado em sala de aula por tomar a dianteira na implantação de medidas aprovadas em países de boa educação”, os enunciadores legitimam o enunciado ao afirmarem que “as medidas” pedagógicas passaram pelo crivo do teste.

Dessa forma, os enunciadores apresentam, no texto da figura 11, as medidas governamentais tomadas nos níveis básico e universitário, bem como os efeitos positivos decorrentes dessas medidas, mostrando, inclusive, os dados destacados em forma numérica de tamanho maior que as palavras, e em negrito.

Essas medidas de sucesso da Educação em Minas Gerais se relacionam à implementação de estratégias racionais que visam a controlar o processo de ensino/aprendizagem.

O controle do processo de ensino/aprendizagem baseia-se na adoção de provas e exames para medir de modo racional “as deficiências” no ensino. Ainda que não se tenha acesso ao tipo de “prova”, de “exame” aplicado aos alunos, acredita-se que é muito difícil, dadas as variáveis que existem dentro e fora da sala de aula, que, com um único tipo de prova, alguém possa ser avaliado de modo justo a ponto de ser possível, com esse tipo de procedimento, “mapear as deficiências” na aprendizagem, conforme apontam os enunciadores na referida figura.

De acordo com os pressupostos da abordagem tecnicista, discutidos nesta pesquisa, essas intervenções externas permitem que falhas sejam corrigidas e incentivam a produtividade do aluno. Entretanto, à luz dos ensinamentos de Paulo Freire, conforme estudos de Vasconcelos e Brito (2006, p. 52 e 154) esse tecnicismo, além de impedir a criatividade do aprendiz, o torna objeto, e não sujeito de sua aprendizagem.

Outro item mencionado pelos autores da reportagem como modelos de sucesso adotados pelas universidades mineiras se refere à monitoração do trabalho docente, que no paradigma tecnicista é feita por especialistas. Esses especialistas, além de preparar o material didático, elaboram instruções para os professores colocar em prática. Nesse sentido a formação profissional se resume a um simples treino, mediante o qual o docente se torna apto para exercer a profissão sem “improvisos”, como apontam os enunciadores.

Nesse modelo, conforme argumentam Mizukami (1986) e Vasconcelos e Brito (2006), professor e aluno são desconsiderados, pois não fazem parte do processo, restando-lhes, apenas, a aceitação passiva do material didático e do ensino transmitido pelo professor.

Outra forma de monitoração do trabalho docente é feita por especialistas. O trabalho docente, nesses casos, é avaliado segundo a visão da “comissão de especialistas” que detêm o poder para aprovar ou reprovar os profissionais.

Esse modelo de monitoração é questionável, pois pressupõe imparcialidade e objetividade dos avaliadores e, além disso, os critérios de avaliação que servem como parâmetros para a “comissão de especialistas” avaliar aqueles que sabem e os que não sabem ensinar não são explícitos, de tal forma que fica difícil pensar em uma avaliação justa.

Esse tipo de procedimento pode desdobrar-se em muitas práticas que revelam abuso de poder, de exclusão, pois as regras do processo não são compartilhadas com os professores nem com os alunos. O controle é exclusivo de seus superiores, que acabam tendo em suas mãos não somente os instrumentos de avaliação, mas também os sujeitos avaliados. É o que demonstra a afirmação retirada do excerto 59: “Diretora da escola Professor Leon Renault, Maria de Lourdes Sassy traduz os ganhos: Finalmente vou poder dispensar os professores que não sabem ensinar”).

Essa fala contradiz as afirmações do texto da figura 11, a qual aponta, dentre outros aspectos, que os professores mineiros são treinados para utilizar as cartilhas distribuídas pelo governo e com esse procedimento os “180.000 professores estão preparados para dar aula”. Ora, se esse procedimento é efetivo a tal ponto de os enunciadores afirmarem que os professores “mineiros não mais improvisam como no restante do país” não é de esperar que existam, nas instituições educacionais mineiras, professores que não saibam ensinar.

Verifica-se pelas entrelinhas que, possivelmente, os professores rotulados como aqueles que “não sabem ensinar”, e, portanto, são incapazes ao exercício docente, possam ser os que não se enquadraram no sistema, nos moldes oferecidos pela instituição governamental. O grupo identificado como peça que não se encaixa nos moldes é combatido, ou seja, dispensado. Dessa forma, exclui-se qualquer possibilidade de trabalhar as diferenças, visto que a padronização é elemento imprescindível ao poder hegemônico.

Parece evidente, nessa citação, aqui analisada, “o expurgo do outro”, que é uma estratégia ideológica de identificar o grupo que possa constituir-se como empecilho ao poder hegemônico, conforme discutido nesta pesquisa. Daí a introdução da fala: “finalmente vou poder dispensar os professores que não sabem ensinar”.

Além de apresentarem as políticas públicas educacionais implantadas no estado de Minas, os enunciadores guiam seus argumentos na tentativa de apresentar para o público leitor os modelos de sucesso adotados pelas universidades federais mineiras em relação ao fracasso de outras, conforme se observa no excerto 60:

Excerto 60

Cada uma conta com um conjunto próprio de medidas acertadas, a maioria já testada, com sucesso, em universidades estrangeiras. Em Viçosa, por exemplo, implantou-se um sistema bem simples: no fim do ano, premiam-se com medalha ao mérito os melhores alunos e professores, uma prática que tornou o ambiente de lá mais competitivo. Em Montes Claros os estudantes são incentivados a aventurar-se cedo pelo mercado de trabalho [...] experiência prática que, não resta dúvida, já lhes faz diferença.

No início desse excerto, há um processo relacional possessivo identificativo cujos participantes são o ‘Identificado’ “cada uma” (“cada uma das cinco universidades”) e o ‘Identificador’ (“um conjunto próprio de medidas”). Note-se que os enunciadores representam as cinco universidades identificando-as por disporem de um conjunto próprio de medidas, dando a entender que cada uma segue um modelo específico.

Além disso, há um processo material em “a maioria, já testada, com sucesso, em universidades estrangeiras”. Verifica-se que não há agência, nesse processo, pois o papel de ‘Ator’ foi omitido pelos enunciadores, observa-se também que o papel de ‘Meta’ se refere à “maioria” (“a maioria” das medidas – recuperada por referência anafórica). Os enunciadores, por meio dessas escolhas, constroem um *ethos* científico com o objetivo de que o leitor passe a identificar as práticas pedagógicas nas universidades mineiras com as de caráter científico e de reputação internacional. Ficam nas entrelinhas as noções da eficiência, da racionalidade, do controle, princípios da pedagogia tecnicista.

Assim, a utilização de técnicas e estratégias com vista à modificação da conduta, tais como a prática de elogios, prêmios, o emprego de notas e classificações são pressupostos da pedagogia tecnicista presentes no excerto 60.

Esses pressupostos advêm da psicologia behaviorista, ou comportamental, adotada na abordagem tecnicista de ensino, na qual a conduta do ser humano, a aquisição de habilidades e competências podem ser modificadas e direcionadas segundo a adoção de estratégias precisas e segundo intervenções externas. O sucesso, então, reside na aplicação e observação desses princípios de modo passivo e acrítico, pois o que importa é o funcionamento da técnica e não a criatividade das pessoas enquanto seres capazes de utilizarem seus conhecimentos em situações novas.

A aura de objetividade e cientificismo que cerca esse pensamento produz o efeito de sentido do consenso, não havendo espaço para a contestação, já que as medidas tomadas passaram pelo filtro do não erro “medidas acertadas”, da comprovação do *know-how*

estrangeiro “a maioria já testada com sucesso em países estrangeiros”. Essa expressão reforça a ideia etnocêntrica da supremacia estrangeira sobre os subdesenvolvidos e a noção da existência de moldes educacionais que se encaixam em qualquer situação apesar de as práticas culturais em diversas localidades não serem as mesmas.

No excerto 60 os enunciadores passam a apresentar as práticas pedagógicas, referenciadas como “o conjunto de medidas” de duas universidades federais: a de Viçosa e a de Montes Claros. Com referência às práticas da universidade federal de Viçosa, observa-se que há dois processos materiais “implantar” e “premiar”. Os enunciadores ocultam os agentes desse processo, pois o papel de ‘Ator’ foi suprimido, mas não ocultam o papel de ‘Meta’ do primeiro processo que é “um sistema bem simples” nem do segundo processo, que, no caso, há dois papéis: ‘Meta’ para “medalha ao mérito” e ‘Recebedor’ para “os melhores alunos e professores”.

Esse tipo de representação põe em funcionamento a ideologia como “reificação”, pois os enunciadores não somente suprimem os agentes sociais mas também esvaziam as ações e os processos dos seus fenômenos históricos e sociais. As ações de “implantar” e “premiar” são apresentadas como se fossem ocorrências naturais, sem sujeito e sem vínculos sócio-históricos.

Nesse sentido, as relações de poder são sustentadas e mantidas com esse tipo de construção ideológica, pois os enunciadores, ao centrarem o foco sobre os resultados das ações e esconderem os atores sociais, levam os leitores a aceitar passivamente o que é proposto, dado o caráter determinista que envolve as construções desse naipe. Nesse contexto, fica difícil ao leitor menos avisado problematizar os desdobramentos que advêm das práticas pedagógicas baseadas em premiações. Um desses desdobramentos é a competição, apresentada pelos enunciadores como resultado dessa prática determinista.

Em Montes Claros, a prática pedagógica é apresentada pelos enunciadores com a mesma estratégia da “reificação”. Nota-se, no excerto 60, que há um processo material “incentivar” cujo ‘Ator’ é omitido (não se sabe quem incentiva), mas os enunciadores não ocultam a ‘Meta’, “os estudantes”. Conforme discutido, os enunciadores ao utilizarem a estratégia ideológica da “reificação”, objetivam produzir apagamentos dos atores sociais com vista a concentrar a atenção do leitor para determinados focos.

No caso em questão, o foco é “os estudantes” que apesar de serem objetos de ação de “incentivar” são agentes da ação de “aventurar-se”, dando a ideia de que o aluno é quem

assume os riscos ao se lançar no mercado de trabalho. O princípio do individualismo, um dos pressupostos do pensamento neoliberal, está presente nesse tipo de representação. Some-se a isso o fato de que o controle do processo é feito via estímulos para modificação de conduta ao se premiar os melhores alunos e professores.

Além desses aspectos, infere-se que os enunciadores apontam como prática pedagógica a formação para o mercado de trabalho, item exemplificado nos próximos excertos.

Excerto 61

Um ponto que certamente une as cinco campeãs mineiras, e ajuda a explicar seu sucesso, é a cultura local de arranjar dinheiro na iniciativa privada” [...] elas arrecadam em média 50% de seu orçamento [...] modelo que tem contribuído para a redução da burocracia que ainda predomina nas universidades do país. “Esse sistema traz mais dinheiro e agilidade na resolução dos problemas”, resume Luiz Raggi, pró-reitor de ensino em Viçosa (aspas originais) [...] em tese, todas as universidades podem estreitar os laços com a iniciativa privada, elas deveriam fazer isso [...].

Excerto 62

[...] as de Minas, se esforçam para oferecer pesquisa sintonizada com as demandas do mercado. [...] Voltar a pesquisa acadêmica às demandas reais da economia [...] “A maioria dos acadêmicos no Brasil reluta em pesquisar o que de fato interessa”, diz a professora da UFMG”. [Aspas originais] Nas cinco campeãs mineiras, o pragmatismo costuma se sobrepor às velhas lamúrias sobre falta de verbas. Todas elas vivem com orçamento menor do que a média das faculdades do país. [...] A vice-campeã Unimontes tornou-se referência nacional com o equivalente a 30% dos recursos da USP.

Nos excertos 61 e 62 observa-se que os enunciadores apresentam alguns exemplos de práticas pedagógicas que condizem com o pensamento neoliberal, e ambos mantêm estreita relação com os pressupostos tecnicistas da produtividade, da racionalização e da flexibilização, obtenção do “máximo de resultados com o mínimo de custos” embutidos na LDB 5692/71 citada por Saviani (2004).

A questão relacionada à obtenção de resultados com o mínimo de custos prevista na LDB 5692/71, discutida nesta pesquisa, pode ser vista, nos excertos 61 e 62, nos quais os enunciadores apontam como soluções mineiras de sucesso escolar a iniciativa de buscar dinheiro além muros das universidades.

No fragmento “cultura local de arranjar dinheiro na iniciativa privada”, nota-se que não há agente para a ação de “arranjar”, omissão ideológica efetuada pelos enunciadores para demonstrar que os acontecimentos além de ocorrerem de forma naturalizada, são

apresentados como a-históricos. A expressão “cultura local”, uma forma que os autores escolheram para substituir “a prática de arranjar dinheiro na iniciativa privada”, é tida como natural, dando a entender que as ações estão sedimentadas na sociedade local, portanto fazem parte do senso comum.

Além disso, nota-se que a substituição de um termo por outro pelo recurso metonímico “cultura local”, põe em funcionamento a ideologia como “dissimulação”, visto que se transferem as conotações positivas referentes aos aspectos da cultura mineira para a ação de “arranjar dinheiro na iniciativa privada”. Aponte-se, também, que essa expressão é construída com o eufemismo “arranjar” que é mais fraco que pedir. Com esses recursos, os enunciadores esvaziam o sentido aviltante que envolve o ato de pedir dinheiro.

Some-se a esses aspectos, que, ao substituírem a expressão “arranjar dinheiro na iniciativa privada”, pela expressão citada, os enunciadores passam a idéia de que essas características são próprias da cultura mineira. Por isso, nesse tipo de referência há um processo de escamoteação da realidade, em que a busca do dinheiro em outras instâncias que não as governamentais é resultado das vivências culturais dos mineiros. Esses desvios legitimam o discurso neoliberal da omissão dos governantes na administração do bem público. Dito de outro modo, naturalizar criações sociais nomeando-as como sendo ações culturais é uma forma de manter relações de dominação hegemônicas.

Observa-se, também, no excerto 62, que a expressão prática de “arranjar dinheiro na iniciativa privada” é substituída pelos enunciadores, como “modelo” e “sistema”. Assim, expressão essa “prática”, no desenrolar dos argumentos dos enunciadores, vai, de forma ascendente, adquirindo sentidos diferenciados: torna-se “modelo” e adquire o estatuto de “sistema”.

Ao se buscar as significações das duas expressões “modelo” e “sistema”, afirma-se que os enunciadores atribuem, nas entrelinhas, duas finalidades para esse procedimento pedagógico (“prática de arranjar dinheiro na iniciativa privada”): a primeira finalidade indica que esse procedimento, como um protótipo, pode ser reproduzido ou copiado; a segunda finalidade indica que esse procedimento faz parte de um conjunto de elementos intelectuais unidos por uma doutrina específica.

Nesse sentido, infere-se que há por trás dessa representação, outros objetivos que não somente informar os procedimentos pedagógicos das universidades de Minas. Esses aspectos podem ser demonstrados nos fragmentos do excerto 61: “Esse sistema traz mais

dinheiro e agilidade na resolução dos problemas”, resume Luiz Raggi, pró-reitor de ensino em Viçosa [aspas originais]), ([...] em tese, todas as universidades podem estreitar os laços com a iniciativa privada, elas deveriam fazer isso [...]).

Nota-se no primeiro fragmento que o especialista além de ser representado pelo nome (Luiz) e sobrenome (Raggi), é representado pela função que ocupa, (“pró-reitor de ensino em Viçosa”), portanto não é qualquer funcionário nem qualquer pessoa, é uma autoridade. Essa estratégia põe em funcionamento a ideologia como “nomeação e categorização” (VAN LEEUWEN, 1997), que, além de conferir objetividade, traz a fala do outro como uma forma de validação do enunciado. Assim, os enunciadorez introduzem a fala de um especialista para referendar o seguinte discurso do pensamento neoliberal: a resolução de problemas na educação é competência da iniciativa privada e o estado é ineficiente e excessivamente burocrático.

Verifica-se, também, que, no segundo fragmento (“em tese, todas as universidades podem estreitar os laços com a iniciativa privada, elas deveriam fazer isso” [...]) os enunciadorez introduzem, na asserção um comentário, com a expressão “em tese” e com os verbos modais “poder” (indicando possibilidade deôntica) e “dever”, marcando assim, a presença deles no enunciado. Esses aspectos conferem ao texto uma angulação opinativa e não somente informação em si.

Problematizaram-se, à luz dos discursos neoliberais e da pedagogia tecnicista nessa reportagem, alguns modelos pedagógicos apresentados pelos enunciadorez como receitas adotadas pelas universidades mineiras e pelo estado de Minas. Na próxima reportagem, serão analisados os excertos que também apresentam modelos de práticas pedagógicas associadas ao discurso neoliberal e à pedagogia tecnicista.

4.2.1.6.2 *Os alunos vencedores no Enade: o discurso do sacrifício individual como forma de superação das adversidades sócioeconômicas e educacionais*

Na edição n. 2016, intitulada “Do zero ao topo do ranking: a história das cinco jovens que venceram a miséria, entraram na universidade e estão hoje entre os melhores alunos do país”, os enunciadorez utilizam o resultado do Enade para apresentar a história de cinco estudantes e, por meio disso, introduzir a noção de que os problemas sociais e econômicos não interferem na escolarização, conforme demonstram os excertos a seguir:

Excerto 63

A gaúcha Theilis Pereira, 25 anos [...] Filha de um mestre-de-obras e de uma empregada doméstica, ambos semi-analfabetos. Theilis concluiu, com louvor, no ano passado o curso de arquivologia na Universidade Federal de Santa Maria a 100 quilômetros de Caçapava do Sul, sua cidade natal. [...] De acordo com o novo Enade, prova aplicada aos universitários pelo Ministério da Educação (MEC), a jovem gaúcha é uma das melhores estudantes do país [...].

Conforme se observa no excerto 63, os enunciadores representam a estudante de forma específica por meio da “nomeação” e da “categorização” (VAN LEEUWEN, 1997), que visa, dentre outros aspectos, identificar a pessoa representada em termos de sua identidade única. A estudante foi representada pelo nome, pela idade, pelo local de nascimento, pela filiação e por sua trajetória estudantil.

Essas estratégias põem em funcionamento a ideologia como “legitimação”, e, nesse contexto, a “legitimação” opera por meio da “narrativização” (THOMPSON, 1995), uma estratégia que se utiliza de histórias de gêneros diferentes (biografias, contos, novelas, documentários, relatos orais, relatos do cotidiano das pessoas, dentre outros), que são apresentadas como legítimas e dignas de apoio, e, por causa disso, servem para criar, sustentar e justificar as relações de poder.

Assim, pela forma como a estudante foi representada, os enunciadores querem legitimar o discurso de que as questões sócioeconômicas não interferem na educação escolar das pessoas. A valorização do esforço e do sacrifício individual também é outro discurso que os enunciadores querem legitimar, ao apresentar a história da estudante, que, apesar de ser filha de um mestre-de-obras e de uma ex-empregada doméstica, apesar de seus pais serem semi-analfabetos e apesar de morar distante da universidade, conseguiu não somente concluir o curso da graduação, mas também conquistou as melhores posições dentre os outros alunos do país, no ranking do Enade.

Com estratégias semelhantes e legitimando além desses, outros discursos, os enunciadores também apresentam a história dos demais estudantes, como se pode observar nos excertos abaixo:

Excerto 64

Alessandro, por sua vez, empregou-se como caixa [...] para bancar os estudos numa faculdade particular. “Varro o chão, empacoto a comida e, quando dá tempo, leio João Cabral de Melo Neto”. [...] Alessandro acorda todos os dias às 6 horas, volta para casa depois da meia-noite e estuda com disciplina nos raros intervalos. Com olheiras, mas animado, começou a colher os resultados (Aspas originais).

No excerto 64, os enunciadores utilizam a estratégia da “nomeação”, “funcionalização” e “identificação física” (VAN LEEUWEN, 1997) para representar o estudante por meio de seu nome (nomeação), por meio das funções e das atividades que ele exerce (funcionalização) e, por fim, por meio das características físicas a ele associadas. Essas estratégias empregadas pelos enunciadores servem para relatar os obstáculos que o estudante tem que vencer em seu dia a dia, como trabalhar arduamente para manter-se no emprego e conseguir pagar a faculdade, administrar os horários de estudo, vencer o cansaço e, ainda assim, manter-se animado. Com esses relatos referentes ao cotidiano do estudante, os enunciadores legitimam o discurso do sacrifício individual como forma de superação das adversidades e justificar que os problemas de natureza socioeconômicos não interferem na escolarização das pessoas. Está embutida nesse tipo de discurso a ideia de que cada um é responsável para gerenciar as suas vidas e que o Estado não tem competência para isso.

Excerto 65

Sem o diploma, Juliano de Andrade estava estacionado em um salário de 1000 reais [...] Filho de uma família pobre, tinha até então passado de office-boy a contador por puro esforço, mas se deu conta de que precisava estudar mais para subir na empresa [...] Aos 28 anos fez cursinho [...] passou em primeiro lugar – em ciências contábeis [...] O diploma ajudou. O salário de Juliano dobrou e, aos 33 anos, ele ganhou um cargo de chefia e novo ânimo para os estudos.

De modo semelhante ao que ocorreu na representação dos outros dois estudantes, os enunciadores empregam, no excerto 65, o recurso da “nomeação”, da “categorização” e da “funcionalização”, para representar o terceiro aluno apontado como um dos melhores do Enade. Igualmente ao que ocorreu nas duas representações problematizadas nesta pesquisa, os enunciadores utilizam a estratégia da “legitimação”, porém, embora mantendo os aspectos relacionados às origens sócioeconômicas dos estudantes, nesse excerto 65 os enunciadores focalizam a narrativa sob o ponto de vista da relação entre estudos e a ascensão profissional e econômica do estudante.

Esses aspectos estão visíveis nesse excerto, no qual os enunciadores estabelecem essas relações ao narrarem a história da vida do aluno antes, conforme os fragmentos, “sem diploma”, “salário de 1000 reais”, “pobre”, “office-boy” e “contador por puro esforço”; em relação à história do aluno depois do diploma “aos 28 anos fez cursinho”, “passou em primeiro lugar em ciências contábeis”, “o diploma ajudou”, “o salário dobrou”. Essas

expressões, retiradas do excerto 65, demonstram que os enunciadores com esse tipo de escolha legitimam o discurso do sacrifício individual como meio de superação das adversidades e o discurso da educação para o mercado. Nesse sentido, a educação é um meio de os pobres atingirem o progresso econômico e social. Esses discursos baseiam-se nos pressupostos do neoliberalismo.

Excerto 66

Para a brasileira Natalina Pinheiro, 22 anos – a filha de caseiros que foi alfabetizada pela irmã mais velha. [...] “Peguei muito livro emprestado sonhando um dia pelos menos chegar à universidade”, diz a moça, hoje formada em biblioteconomia. Para jovens como ela, ter o talento – e o esforço – reconhecido já é, por si só, um incentivo para que estudem mais (Aspas originais).

Observa-se que, no excerto 66, os enunciadores também representaram a estudante por meio da “nomeação” e “da categorização” e essas estratégias põe em funcionamento a ideologia como legitimação, pois os enunciadores narram, sob o foco socioeconômico, a história da estudante. Com essa escolha, os enunciadores legitimam o discurso neoliberal de que os problemas socioeconômicos são da competência da sociedade e não do Estado. Esse discurso funciona sob a lógica da caridade, dos favores dos parentes e das pessoas que conseguem sentir a necessidade do outro.

Excerto 67

Fabiana Vicente, 26 anos, não pode sair à rua que esbarra com uma fila de pessoas lhe dando abraços e parabéns. Em Pedro Leopoldo, município a 45 minutos de Belo Horizonte, há pelo menos dez faixas em homenagem a ela. Diz a pragmática filha de um mecânico e de uma ex-empregada doméstica: “Estudei muito, sim. Quem quer melhorar de vida não tem tempo a perder” (Aspas originais).

Nessa última representação, os enunciadores também utilizam o recurso da “nomeação” e da “categorização”. Também há, nesse excerto, a ideologia como “legitimação”. Os enunciadores focalizam a narrativa sob o aspecto socioeconômico da estudante e, em virtude disso, legitimam os discursos de que a responsabilidade social é da sociedade e não do Estado, e legitimam, também, uma visão de educação como meio de ascensão social.

Ao se analisar o conjunto dessas narrativas, afirma-se que elas estão a serviço da ideologia como unificação (THOMPSON, 1995). Essa estratégia ideológica objetiva interligar

indivíduos a um mesmo referencial padrão. Dessa forma, ao narrarem as histórias dos cinco estudantes que foram distinguidos pelo recurso da “nomeação”, da “categorização”, da “funcionalização”, dentre outros, os enunciadores constroem uma identidade coletiva para esses estudantes, a do herói que serve como exemplo de superação e, por isso, digno de ser imitado por outros que se encontram nas mesmas condições. Esse tipo de representação reforça a exclusão social, visto que o exemplo de poucos é dado como regra para ser seguida por muitos. Com essas reflexões, terminam-se as análises das 7 reportagens escolhidas do quadro 9.

A seguir, apresentam-se as análises da edição n. 1997 de 28 de fevereiro (ANEXO AB), única reportagem escolhida do quadro 10.

4.2.2 O acordo MEC-USAID e as cores da cidadania

Nas seções anteriores, verificou-se que os enunciadores utilizaram alguns mecanismos para compor os enunciados, como: utilização de exames oficiais, inseriram a fala de testemunhas notórias, utilizaram resultados de pesquisas, dentre outros. Nesta seção apresentam-se as análises de apenas uma reportagem que se distingue das demais por não apresentar *rankings*. Para essas análises utilizam-se duas figuras e, por esse motivo, justifica-se o título desta seção.

Nessa reportagem, os enunciadores objetivam, em princípio, informar os leitores que a USAID (Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional) sairá do Brasil, conforme a legenda da figura a seguir:

Leonardo Coutinho

Ana Paula Paiva/Usaid



Arquivo AE



Aula do programa Enter Jovem e parede pichada nos anos 60: os ianques vão sair do Brasil. Infelizmente

Figura 12: A cor da cidadania

Fonte: Veja (2007)

De acordo com os significados ideacionais, verifica-se que há, nessa legenda, um processo material “vão sair” cujos participantes são os “ianques” como ‘Atores’ e o Brasil como ‘Meta’. No final da asserção, os enunciadores introduzem um ‘Adjunto de Comentário’: infelizmente. Esse adjunto de comentário modaliza todo o enunciado (NEVES, 2006) e marca a posição afetiva do enunciador. O enunciador ao manifestar pesar pela saída da USAID do Brasil, indica para o público a postura de quem concorda com as ações empreendidas por essa organização.

A figura é composta por duas cenografias dispostas em dois quadros. O quadro esquerdo apresenta uma foto colorida de jovens sorridentes utilizando o teclado e o mouse de computadores, como se estivessem em uma aula de computação. Esses elementos sugerem uma aula de computação composta, em sua maioria, por estudantes negros. Compõe-se, com esses elementos, uma cenografia baseada no estereótipo do negro como excluído da cidadania, tal como fora nos tempos durante e pós-escravidão. Os enunciadores, baseados nessa construção cristalizada, instauram para o público o *ethos* do negro na categoria dos assistidos e mercedores dos favores externos, como exemplificam a foto e a legenda demonstrando a inclusão dos alunos negros no programa “Enter Jovem”, financiado pela USAID.

O quadro direito apresenta uma foto em preto e branco de um tipo de memorial pichado, com os dizeres “FORA MEC-USAID”. Note-se que a foto realça a construção pichada em primeiro plano e, secundariamente, quase imperceptível, retrata uma figura embaçada de algumas pessoas que estão distanciadas do memorial pichado. Esses elementos

indicam uma cenografia de protesto que ficou encerrado no passado. A forma como as pessoas aparecem (bem ao fundo, distante do primeiro plano e embaçadas) sugere que a pichação foi fruto de ação individual e, por isso, não era aceito pela maioria das pessoas da época.

Essa fotografia em preto e branco realça o contraste entre uma cena morta, sem movimento, em oposição à cena viva, alegre e de ação, demonstrada pela primeira fotografia. Esse *ethos*, construído pelos enunciadores, legitima a presença de agências internacionais na educação brasileira e, ao mesmo tempo silencia os discursos contrários a esse tipo de interferência. É uma tentativa de mostrar, pelas benfeitorias realizadas pela instituição estrangeira, que o discurso da oposição é impróprio e não tem fundamento.

Com isso, as relações de poder são mantidas, visto que a inclusão dos assistidos (que nesse caso são os negros incluídos em programas assistenciais) é vista como ações decorrentes de favores e não como um direito de todo cidadão. Esse tipo de relação evidencia aquele quem exerce o poder e quem se mantém dependente dele.

Esse tipo de representação do sistema educacional valida a ausência da responsabilidade do Estado em promover a educação dos seus cidadãos e naturaliza o discurso de que o setor privado e as organizações não governamentais são mais eficientes que o setor público. É uma representação ideológica e discriminatória, visto que se categoriza quem deve ser os assistidos e, ao mesmo tempo, indica os responsáveis pelo desequilíbrio social, os assistidos ou os ‘carentes’. Separam-se, com isso, os cidadãos e os outros e se transfere para o setor privado e para as ONGs a boa vontade para com esses outros. Essa representação se funda no discurso do senso comum de que a educação é um dever de todos, mas na verdade acaba sendo de ninguém, dada a impossibilidade de se determinar (pelo pronome indefinido “todos”) quem se responsabiliza por ela. Nesse sentido, transfere-se do sistema educacional a responsabilidade política para um coletivo indeterminado ‘todos’.

Esse tipo de representação do sistema educacional acaba construindo para o público a imagem do aluno que não tem acesso ao conhecimento como uma categoria a ser socorrida pela ação de ONGs e pelo patrocínio de empresas privadas. Essa representação, referente aos negros, tem suas origens sócio-históricas e remonta ao período pós Lei Áurea, quando os ex-escravos despejados nas ruas por seus antigos donos foram tratados como apêndice da sociedade e foram feitos dependentes de ações benevolentes por parte do restante do povo, uma vez que o Estado não lhes ofereceu tratamento digno e cidadão.

Aponte-se que a noção do termo “assistidos” não se refere somente aos negros, mas à parcela da população que não se enquadra na perspectiva do mercado, como os índios, os idosos, os desempregados, os portadores de necessidades especiais, os não letrados, dentre outros. Esses, à semelhança dos negros e seus descendentes, são categorizados como excluídos e assim são tratados. Para eles, outra alternativa não lhes resta a não ser a da inclusão em algum programa assistencial, vindo de fora, posto que a educação não é competência do Estado. Nesse sentido, salienta-se a diferença abrigando-a sob o manto da inclusão, e legitima-se a omissão dos governos. Nesta pesquisa se defende uma educação para todos, independentemente da origem, cor, religião, condição física ou financeira, baseada no direito da pessoa humana e não em privilégios. Entende-se que a educação é um direito de todos e dever do Estado.

Com essas reflexões, findam-se as análises do *corpus*, o que permitirá avançar para o próximo capítulo, no qual serão retomados alguns pontos para tessitura final desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propôs-se investigar as reportagens da Revista Veja referentes ao ano 2007, setor Educação, com o objetivo de analisar, pela materialidade linguística de seus textos, as formas com que os atores sociais da educação são representados pelos enunciadores. Levantou-se a hipótese de que a Revista Veja, alinhando-se nos pressupostos filosóficos neoliberais e na pedagogia tecnicista, constrói para o público uma imagem ideal de educação, enquadrando o sistema educacional, os professores e os alunos em modelos pré-estabelecidos como únicos meios para a resolução de problemas no ensino/aprendizagem, e, com esse fazer, naturaliza práticas hegemônicas e acentua a questão ética da exclusão social.

Em função da hipótese assumida nesta pesquisa, que exige um referencial teórico interdisciplinar, adotou-se como base para as análises dos textos a Análise de Discurso Crítica, doravante ADC, devido ao fato de essa área caracterizar-se por ser essencialmente intervencionista. A ADC, em seus fundamentos, comunga a noção de discurso como prática social, prática política e prática ideológica, e o papel do analista consiste em não somente compreender como as relações de poder são criadas, mantidas e transformadas, via discursos, mas também, por meio de seu trabalho, identificar o trabalho da ideologia com vista a desnaturalizar as práticas hegemônicas.

Assim, no primeiro capítulo foram apresentadas as bases da ADC em seus fundamentos teóricos e metodológicos e os princípios fundamentais das outras disciplinas que proporcionam a articulação entre o discurso, a língua e o pensamento social e político, pois como se afirmou, esta pesquisa apresenta cariz interdisciplinar com o foco na mudança social. Dessa forma, articularam-se à ADC os pressupostos teóricos da Linguística Funcionalista, o que resulta no recurso a intertextualidade e as relações entre *ethos* e gênero, as noções sobre ideologia e poder e, por fim, as noções sobre o neoliberalismo e a pedagogia tecnicista.

No segundo capítulo, apresentaram-se os fundamentos metodológicos referentes à pesquisa qualitativa interpretativista, fez-se a apresentação do *corpus* e elaboraram-se os procedimentos de análises.

Com base no arcabouço teórico-metodológico procedeu-se às análises do *corpus* que ficaram assim distribuídas: no primeiro momento analisaram-se os títulos das 23

reportagens com vista a verificar as formas com que os atores sociais foram representados. Essas análises fundamentaram-se na metafunção textual, especificamente na estrutura ‘Tema-Rema’. Por meio dessas análises, verificou-se que, nos temas dos títulos das reportagens, as escolas foram representadas pelos enunciadores (por meio de instrumentos de avaliação, de rankings, de resultados de pesquisas), pelo desempenho do estado de Minas Gerais, pelas instituições privadas, pelos cursos avaliados e, por fim, as escolas foram representadas por meio do país, o Brasil. Os alunos foram representados individualmente, foram categorizados como estudantes e representados conforme a sua origem, foram representados por meio de concursos de que participaram, dos estágios e de sua história de vida. Os professores foram representados por meio de suas atividades em apenas duas reportagens, e nelas a representação dos docentes se fez de forma negativa.

Em todas essas representações, os enunciadores se apoiaram em recursos que denotam o compromisso com a verdade dos fatos, com a objetividade e com a neutralidade, ideais midiáticos consoantes ao gênero reportagem. Porém, na análise de dois títulos, verificou-se que, na escolha dos temas “O bom exemplo de Minas” e “A escola campeã no *ranking* do MEC”, os enunciadores imprimiram uma interpretação particular, pois os dados do MEC foram apresentados de forma objetiva e numérica e não de forma avaliativa como foram apresentados nos textos. Esses aspectos sinalizaram uma angulação opinativa no gênero que deveria, em princípio, ser informativo.

Encontrou-se nos títulos a presença de vozes que mantêm relações intertextuais com o campo do discurso neoliberal e da pedagogia tecnicista. Os enunciadores escolheram palavras e expressões como “parceria”, “campeã”, “olimpíada”, “melhores escolas públicas”, “rankings”, “medir”, “ter metas”, “cobrar”, “a história de cinco jovens que venceram a miséria, entraram na universidade e estão hoje entre as melhores do país”. Essas vozes trazem à tona o princípio da interferência do setor privado na esfera pública, remetem ao princípio da competição e da premiação como meios de ensino, instauram o princípio do monitoramento e legitimam o discurso do sacrifício individual como forma para vencer as desigualdades sócioeconômicas.

Analisaram-se as estratégias utilizadas pelos enunciadores à luz da ideologia e verificou-se que o recurso da autoridade, de instrumentos avaliativos e de sondagens (feitos por “pesquisas”, “*rankings* do MEC” e por “especialistas”) foram instrumentos ideológicos para legitimar os discursos neoliberais e tecnicistas com o fim de produzir nos leitores a opinião do consenso, dado o efeito de verdade que esses instrumentos produzem nos textos.

Verificou-se também que a estratégia da dissimulação foi posta em funcionamento pelos enunciadores ao representarem as escolas por meio do desempenho do estado de Minas e de suas crianças. Com essa estratégia ideológica os enunciadores focalizaram a atenção dos leitores para o “bom desempenho de Minas Gerais” e, com isso, escamotearam os outros elementos que compõem o processo de ensino, como a atuação dos alunos, dos docentes e da comunidade escolar, de modo geral. Some-se a isso, que, ao transmutarem as conotações positivas dos alunos e das escolas de Minas para o estado, os enunciadores fizeram com que ele se tornasse o representante da “boa educação”, mesmo sem terem comprovado o desempenho das demais escolas presentes em outros municípios do estado.

Ao representarem Minas Gerais em lugar dos alunos e em lugar das escolas consideradas campeãs, os enunciadores realizaram uma operação ideológica denominada unificação, que visa, dentre outros aspectos, associar, unir coisas ou situações de origens diferentes, provenientes de diferentes contextos em uma identidade coletiva. Essas formas ideológicas de representação tiveram como objetivo provocar o sentimento de pertença nos envolvidos, desencadear diferentes práticas políticas, como, por exemplo, legitimar as ações educacionais do governo, visto que o estado representou a “boa educação”. Uma das conseqüências éticas que envolvem esse tipo de representação se refere à situação das escolas localizadas nos mais de 800 municípios desse estado que por meio dessa inclusão ideológica acabam sendo excluídas de fato, pois os enunciadores não apresentaram todas as escolas mineiras como campeãs.

Com o recurso da funcionalização e da categorização os enunciadores compuseram a imagem do aluno que foi construída segundo a origem e a faixa etária, deixaram transparecer que o aluno ideal é aquele que, além de ser jovem precisa possuir as características do aluno asiático. Com essa representação os enunciadores esconderam a diversidade socioeconômica que há no país, encobriram a divergência que há entre a faixa etária e o nível de escolaridade das pessoas, deixando nas entrelinhas, que o aluno ideal é também aquele que é produtivo e potencialmente mão de obra para o mercado de trabalho.

As conseqüências éticas decorrentes desse tipo de representação naturalizam o discurso de que a educação é apenas um privilégio para jovens que sejam produtivos e não um direito de todo cidadão, independentemente de sua condição física ou produtiva.

A ideologia como legitimação foi utilizada pelos enunciadores na representação dos alunos por meio de sua história de vida. Essa estratégia visa a legitimar as relações de poder por meio das histórias que demonstram exemplos de superação e, ao mesmo tempo,

levar as pessoas a entender que as questões socioeconômicas são resolvidas com atos de heroísmo.

Os enunciadores representaram os docentes por meio da ideologia da fragmentação, pois enfatizaram as características negativas de alguns e as associaram como se fossem de todos. Os professores foram identificados como responsáveis pela má qualidade da educação. Verificou-se que essa estratégia visa a enfraquecer pessoas ou grupos considerados ameaçadores aos projetos hegemônicos e visa a esconder do público os reais processos sociais, históricos e políticos que envolvem as questões educacionais.

Assim, pela análise temática dos títulos das reportagens, verificou-se que, além de constituir-se como um recurso estético, os títulos sinalizaram que os enunciadores pretenderam direcionar os leitores para uma leitura específica: representar os atores sociais da educação por meio do viés neoliberal e tecnicista.

No segundo momento, propôs-se analisar, nos textos das reportagens, os recursos referentes às convenções do gênero reportagem utilizadas pelos enunciadores na representação dos atores sociais. Essas convenções dizem respeito aos ideais midiáticos do compromisso com a verdade, com a objetividade e com a neutralidade. Dessa forma, notou-se que, nas 23 edições que compõem o *corpus* desta pesquisa, os enunciadores lançaram mão dos seguintes recursos: divulgação de resultados dos vários exames feitos pelo MEC (Prova Brasil, Enem, Ideb, Enade, Saeb); divulgação de levantamentos e pesquisas feitas por outros órgãos ligados às pesquisas como a Capes e o Instituto Ipsos.

Afirmou-se que, ao divulgar os resultados das avaliações feitas pelas instituições conhecidas do público, os enunciadores objetivaram compor um *ethos* científico, com vista a passar credibilidade ao público e legitimar as informações a respeito do desempenho educacional positivo e negativo das instituições de ensino, dos alunos, dos estados e dos municípios brasileiros.

Além desses recursos, em 12 reportagens os enunciadores compuseram os enunciados apoiados em resultados de pesquisas, em pareceres de especialistas, mas referiram-se a eles de forma genérica. Afirmou-se que com esses recursos os enunciadores objetivaram esconder dos leitores as fontes primárias dessas pesquisas e dos pareceres. Mesmo nomeando algumas instituições em 4 reportagens, verificou-se que, ao empregarem o artigo indefinido e ao escolherem as instituições como ‘Atores’ dos processos materiais, os enunciadores indeterminaram o referente e focalizaram a atenção dos leitores apenas para as

instituições. Com isso, legitimaram o enunciado e, ao mesmo tempo, eliminaram a possibilidade de o leitor acessar os dados das pesquisas para ele não poder contestar o que foi afirmado. Verificou-se que ao lançarem mão desses mecanismos, os enunciadores construíram um efeito de verdade e um efeito de crença. Dito de outro modo, com essas estratégias os enunciadores pretenderam levar os leitores a crer no que foi informado porque os dados dessa informação provêm de instituições respeitáveis.

A utilização da opinião de personalidades notórias foi outro recurso que os enunciadores utilizaram para construir um *ethos* científico e obter a credibilidade por parte dos leitores. Verificou-se que essas personalidades foram representadas por seus nomes, pelas suas funções e pelos seus títulos e, observou-se também que os enunciadores inseriram o testemunho dessas personalidades notórias de acordo com a formação discursiva referente ao discurso neoliberal e ao discurso tecnicista. Esses aspectos foram evidenciados no quadro 15 desta pesquisa, verificando-se que as falas das personalidades notórias validaram as seguintes categorias do discurso neoliberal e do discurso tecnicista:

a) Discurso neoliberal

- Eficiência da empresa privada e desvalorização do sistema público
- Ênfase na formação abstrata e polivalente
- Planejamento educacional segundo a lógica da empresa e do mercado.
- Flexibilização
- Ênfase no desempenho individual
- Visão educacional baseada no paradigma da empresa e do mercado.

b) Discurso tecnicista

- Ênfase no produto e não no processo do ensino/aprendizagem
- Modificação de conduta e busca da eficiência baseadas no mérito e nas penalizações.
- Avaliação e exame como meio para identificação e correção de falhas no ensino.

A opinião de pais, de alunos, de professores e a utilização de Leis Educacionais, foram elementos que serviram também como fontes para os enunciadores construir seus textos de acordo com as convenções do gênero, que dentre outros aspectos, prima pela informação compromissada com a verdade dos fatos, com a objetividade e com a neutralidade.

Contudo, procurou-se comprovar que os enunciadores utilizaram dessas fontes não somente para se adequar às convenções do gênero, mas para construir, alinhando-se nos pressupostos filosóficos neoliberais e na pedagogia tecnicista, a imagem ideal da educação para o público leitor, enquadrando o sistema educacional, os professores e os alunos em modelos pré-estabelecidos como únicos meios para a resolução de problemas no ensino/aprendizagem, e, com esse fazer, naturalizar práticas hegemônicas e acentuar a questão ética da exclusão social.

Dessa forma, partiu-se do princípio de que as reportagens não são somente informativas, mas opinativas e, por isso, ainda no segundo momento, analisaram-se 8 reportagens, das quais 7 foram enquadradas na subseção 4.2.1 “A autoridade e a testemunha nas reportagens: instrumentos para anunciar os fatos?” A outra foi analisada na subseção 4.2.2 “O acordo Mec-Usaid e as cores da cidadania”.

Nas análises da primeira reportagem observou-se que os enunciadores utilizaram como fontes os dados da “Prova Brasil”, um exame aplicado pelo MEC, a Lei do Fundeb, a opinião de duas personalidades notórias (a opinião da diretora de um dos colégios administrados pelo COC e a opinião do especialista Cláudio de Moura Castro). Verificou-se que a inserção desses recursos, além de produzir um efeito de verdade nos enunciados, teve como objetivo produzir a confiança do leitor, visto que essas fontes são consideradas portavozes oficiais. Porém, além disso, observou-se que essas fontes foram utilizadas pelos enunciadores como meios para representar os atores sociais da educação de acordo com os princípios neoliberais e tecnicistas.

As análises dos excertos demonstraram que os enunciadores não apenas informaram o *ranking* das melhores escolas de São Paulo, mas apresentaram um modelo exemplar de gestão, de acordo com o qual formataram a imagem da escola idealizada como aquela que trabalha em função dos resultados, é gerenciada pela iniciativa privada desde que o poder público pague por isso, e é submissa às instituições superiores, pois não possui competência para administrar as questões pedagógicas, é monitorada, supervisionada, enfim, vigiada. O princípio de formação de professores e alunos nesse tipo de escola baseia-se na

instrução programada e no treino. O professor ideal é passivo, é treinado para cumprir metas programadas pelas instâncias superiores é treinado para seguir as instruções das apostilas e é abnegado no exercício de suas funções. O aluno ideal é aquele que recebe passivamente as aulas regulares, a as de reforço e demonstra eficiência nas avaliações a que é submetido.

Verificou-se que, com as escolhas dos elementos ideacionais, experienciais, relacionais e expressivos, os enunciadores, estrategicamente, colocaram em funcionamento as ideologias como legitimação, reificação, dissimulação e ainda personificaram coisas e objetificaram pessoas por meio da autonomização do enunciado, por meio da agregação e da coletivização.

Essas estratégias ideológicas objetivaram, precisamente, legitimar o discurso neoliberal de que a eficiência, a produtividade e o sucesso só podem ocorrer na esfera privada, pois o sistema público é ineficiente, improdutivo e fadado ao fracasso. Apresentaram como legítima a administração mista e não consideraram os processos sócio-históricos e a diversidade cultural que envolve o sistema educacional brasileiro, pois os atores sociais foram nivelados segundo a visão do mercado.

Os enunciadores apresentaram como legítimas as relações assimétricas de poder provenientes do discurso tecnicista, como se o sistema educacional pudesse funcionar somente a partir da ótica do comando, da obediência, do controle e das coerções. O ensino foi apresentado como um fim em si mesmo e, em decorrência disso, os atores sociais foram considerados objetos e não sujeitos do processo.

Na reportagem seguinte, os enunciadores utilizaram o Enem e outras vozes para apresentar a escola classificada em primeiro lugar e a escola classificada em último lugar. Por meio das análises dos significados ideacionais, interpessoais, experienciais e expressivos, verificou-se que nessa reportagem os enunciadores apresentaram modelos pedagógicos dignos de serem imitados, porque seguidos pela escola campeã. A ideologia como dissimulação, legitimação, reificação e unificação também foram postas em funcionamento pelos enunciadores para legitimar os princípios tecnicistas e neoliberais.

Assim, nessa reportagem, os enunciadores representaram as escolas de modo avaliativo, teceram comparações discriminatórias entre as práticas pedagógicas da escola que obteve o primeiro lugar no Enem e as práticas pedagógicas da escola que obteve o último lugar nesse exame. Verificou-se que os enunciadores atribuíram novas funções para o Enem, como, por exemplo, a função de indicar, como modelo ideal de tempo escolar, o modelo

seguindo pela escola campeã, desconsiderando os objetivos oficiais desse exame do MEC e desconsiderando, também, as diferenças entre as modalidades de ensino de cada escola.

Observou-se que os enunciadores também construíram um *ethos* positivo para a escola campeã e um *ethos* negativo para a escola classificada em último lugar, tecendo comparações entre o que funciona e o que não funciona nas duas instituições e, a partir daí, oferecer ao público as soluções ideais de ensino adotadas pela escola campeã. Verificou-se que nesse modelo pedagógico exemplar a escola ideal é aquela que elabora metas curriculares, empreende meios para que essas metas sejam cumpridas, patrocina cursos para os professores, institui prêmios para os melhores docentes, oferece aulas para os pais e impõe aos docentes assistir às palestras com os autores dos livros didáticos.

As análises dos excertos indicaram que essas representações estão em consonância com os princípios mercadológicos e com os princípios da empresa. Além disso, o princípio do mérito e o da coerção estão presentes no modelo ideal de escola.

Nesse modelo, o professor é representado passivamente, indicando-se que suas ações visam a atender os requisitos estabelecidos por seus superiores. No modelo ideal, os alunos são elementos passivos que cumprem as tarefas determinadas pela escola.

Por meio dos resultados de uma olimpíada de matemática, os enunciadores divulgam, na terceira reportagem analisada, os nomes dos alunos vencedores e os nomes das escolas desses alunos. Pelas análises dos processos relacionais, materiais e pelas análises dos significados interpessoais, verificou-se que os alunos e os professores foram representados de forma negativa. Observou-se que os enunciadores atribuíram aos docentes a responsabilidade do desempenho negativo dos alunos na matemática e em outras matérias.

Notou-se que nessa reportagem, os alunos também foram assimilados negativamente por meio da coletivização, um subtipo da agregação, estratégia ideológica que visa a representar uns poucos dentro de uma coletividade, no caso, os enunciadores utilizaram o Brasil para ser o representante dos “analfabetos em matemática”. Os enunciadores utilizaram a ideologia como dissimulação para desviar o foco da *performance* dos alunos para direcioná-lo aos professores. Além dessas estratégias, eles utilizaram a autonomização do enunciado e a estratégia ideológica da legitimação para referendar as práticas pedagógicas que se alinham com os princípios da pedagogia tecnicista, como, por exemplo, a concepção de ensino como transmissão de conhecimentos. Legitimaram também as práticas pedagógicas

associadas aos princípios neoliberais, como, a formação para o trabalho, a flexibilização, a formação abstrata e polivalente, daí a valorização da matemática nos currículos.

Na quarta reportagem analisada, observou-se que os enunciadores, no primeiro momento, objetivaram informar aos leitores o desempenho das escolas públicas do Distrito Federal, porém, de acordo com as análises dos excertos, verificou-se que os enunciadores utilizaram os resultados de pesquisas e a testemunha ou personalidade notória para construir um *ethos* científico e conquistar, dentre outros aspectos, a credibilidade junto aos seus leitores, comprovando a tese de que a falta de recursos materiais não interfere na qualidade do ensino.

Para reforçar essa tese, os enunciadores, por meio de contrastes, representaram de forma negativa toda a estrutura física da escola, como o estado de conservação dos prédios, os mobiliários, mas do ponto de vista pedagógico, as escolas foram representadas de modo positivo. As análises dos processos relacionais e dos processos materiais, dos recursos expressivos, e a análise da relação intertextual entre o *slogan* da campanha “Fome Zero” com a manchete da reportagem “Luxo zero, ensino nota dez”, possibilitou verificar que os enunciadores puseram em funcionamento a ideologia como dissimulação.

Nesse sentido, os enunciadores desviaram o foco da discussão da omissão governamental, portanto, o foco político, para o argumentativo, em que pretenderam demonstrar que não houve relação entre a causa (falta de recursos econômicos e sociais das escolas e dos alunos) e o efeito (desempenho positivo das escolas e dos alunos nas avaliações). Com isso, os enunciadores argumentaram que os problemas socioeconômicos não são da alçada do Estado e, sim, das pessoas.

Com essa estratégia os enunciadores referendaram os seguintes princípios neoliberais:

- Resolução de problemas econômicos baseadas em ações individuais - Manutenção e conservação dos prédios públicos e dos recursos didáticos pela iniciativa privada e não pelo Estado
- Flexibilização – os professores ministram aulas e saem às ruas para pedir donativos sob o comando do diretor
- O princípio do esforço individual e do mérito por competência – ênfase no trabalho docente como missão

Na quinta reportagem analisada, os enunciadores apresentaram um indicador do MEC, o Ideb como meio para referendar os princípios tecnicistas das avaliações e os princípios neoliberais da flexibilidade e do individualismo como meios para resolução de problemas de caráter socioeconômico.

Por meio dos processos relacionais, verificou-se que os enunciadores constroem uma definição de educação segundo os moldes tecnicistas do monitoramento para correção de falhas no processo. Nesse sentido, eles apresentaram o Ideb como instrumento avaliativo que serve para diagnosticar as doenças da educação e, ao mesmo, tempo a cura, desde que as escolas pautem as suas ações nesses indicadores e não nas necessidades dos alunos.

Verificou-se, também, que os enunciadores mobilizaram a ideologia como legitimação, e como fragmentação, e com esses elementos construíram um conjunto de raciocínios com o objetivo de validar o individualismo e a flexibilização, princípios neoliberais, como meios para a resolução de problemas sócio-econômicos.

Duas reportagens foram analisadas por se pautarem nos resultados do Enade. Nessas reportagens, os enunciadores apresentam o paradigma dos bons exemplos: de um lado “o bom exemplo de Minas Gerais”, e, de outro, “o exemplo de cinco jovens”.

Em princípio, os enunciadores utilizaram os resultados do Enade para divulgar as universidades mineiras classificadas nos primeiros cinco lugares nesse tipo de avaliação, porém, pelas análises dos excertos, verificou-se que os alunos e as universidades mineiras foram representados pelo estado de Minas. Com a estratégia da dissimulação, os enunciadores associaram o desempenho positivo dos alunos e das universidades localizadas em Minas às medidas político-educacionais tomadas pelo governo daquele estado. Com essa brecha, eles apresentaram em um quadro as medidas educacionais implantadas pelo governo mineiro. Essas medidas dizem respeito aos níveis básico (fundamental e médio) e universitário. Com os exemplos dispostos nesse quadro os enunciadores apresentaram um modelo de sucesso que se baseou na adoção de provas para medir as deficiências dos alunos, na monitoração do trabalho docente por meio de avaliações, na noção da formação docente como sinônimo de treinamento. Todos esses princípios são apregoados pelo discurso tecnicista que prima, dentre outros aspectos, pela atuação de interferências externas no sistema educacional.

Na representação do “bom exemplo de Minas” os enunciadores também apresentaram como exemplos de práticas pedagógicas a instauração do mérito que desemboca na competitividade entre os atores sociais envolvidos. Os alunos foram representados como

agentes na ação de *aventurar-se* no mercado de trabalho, o que denotou a valorização do individualismo. A busca de resolução de problemas na iniciativa privada também foi outro princípio neoliberal apresentado pelos enunciadores, nessa reportagem.

Os resultados do Enade foram também utilizados pelos enunciadores para representar a história de cinco jovens provenientes das classes pobres da população brasileira. Por meio das estratégias da nomeação, da classificação e da funcionalização, os enunciadores puseram em funcionamento um subtipo da ideologia como legitimação, a narrativização e a ideologia como unificação.

Por meio da estratégia da narrativização, os enunciadores contaram os feitos dos cinco alunos, focalizando as histórias de cada um deles segundo diferentes propósitos. A história da primeira jovem foi contada a partir do foco socioeconômico e do local de nascimento dela. Na história do segundo estudante, os enunciadores focalizaram a narrativa sob o aspecto dos acontecimentos diários do jovem. A história do terceiro estudante foi apresentada pelos enunciadores com o foco direcionado para a relação entre estudos e ascensão profissional do estudante. Nas histórias das duas últimas estudantes, os enunciadores focalizaram os aspectos socioeconômicos.

Em todos esses excertos verificou-se que, com as estratégias ideológicas, os enunciadores procuraram legitimar o discurso de que os problemas socioeconômicos não impedem os alunos de ascenderem academicamente ou profissionalmente, pois as histórias de superação são exemplos disso.

Pela análise do conjunto das narrativas, verificou-se que os enunciadores utilizaram essas histórias, com o objetivo de interligar indivíduos a um mesmo padrão referencial, por meio da estratégia da unificação. Dessa forma, as diferentes histórias de superação dos alunos foram inseridas na reportagem para demonstrar que apesar das diferenças há um referencial padrão compartilhado por todos os jovens, o que faz que todos eles partilhem de uma mesma identidade, a do herói que supera os obstáculos.

Nas entrelinhas fica a mensagem de que os outros cidadãos não venceram porque não se esforçaram e não persistiram. Transfere-se a responsabilidade do Estado para o indivíduo, que, além de sofrer as consequências de uma administração socialmente injusta, ainda tem que levar a culpa moral por ser qualificado como incapaz, preguiçoso e indolente.

Na última reportagem analisada, “O acordo MEC-USAID e as cores da cidadania” os enunciadores não anunciam *rankings* de desempenhos de escolas nem de alunos, mas anunciam uma possível saída da USAID do Brasil.

Analisaram-se, nessa reportagem, uma legenda e duas fotografias e verificou-se que os enunciadores, ao manifestar pesar pela saída dessa organização, demonstraram envolvimento com o que foi anunciado. Com isso, os enunciadores legitimaram os discursos de que o sistema público de ensino necessita das ações de agências externas e de ONG’s.

A análise das fotografias demonstrou que os enunciadores construíram um *ethos* baseado no estereótipo do negro como excluído da cidadania, que precisa ser assistido por meio das ações de órgãos não governamentais. Os alunos são representados como assistidos e carentes, sem acesso ao conhecimento e, por isso, necessitados da assistência caridosa de pessoas bem intencionadas ou de ONG’s. Com essa estratégia, os enunciadores mobilizaram a ideologia como legitimação para referendar a diferença e a omissão dos governos nas causas sociais. Com isso, a noção de educação passa a ser entendida como favor e não como um direito que assiste a qualquer cidadão.

Como foi afirmado, esta pesquisa apresenta um viés intervencionista e, por isso, preocupou-se em não apenas entender e interpretar os mecanismos que transformam os textos em discursos, mas trazer à tona os mecanismos e as relações de poder que fizeram com que os textos e os discursos fossem feitos da maneira como foram. Assim, tendo em vista os resultados das análises tecem-se as seguintes considerações que vêm a seguir.

No gênero reportagem os textos precisam ser apresentados de acordo com a ótica do compromisso com a verdade dos fatos, do compromisso com a objetividade e do compromisso com a neutralidade, para que as matérias sejam construídas com a angulação essencialmente informativa e quando necessário interpretativa. No entanto, verificou-se, nas análises do *corpus*, que os enunciadores imprimiram a seus textos uma angulação opinativa. Interpretaram avaliativamente dados numéricos, teceram comentários, modalizaram os enunciados, interpretaram equivocadamente as funções do Enade e a Lei do Fundeb e manipularam informações ao criarem *rankings* fictícios, pois, de acordo com o Sr Amir Limana, Coordenador Geral do Enade⁷⁶ (ANEXO B), não há como se estabelecer *rankings* com base nas notas dos alunos.

⁷⁶ As informações foram transmitidas por *email*.

Com isso, afirma-se que as reportagens da Revista *Veja* se caracterizam mais como um artigo de opinião que propriamente a uma reportagem no sentido estrito do gênero. Dito de outro modo, a Revista *Veja* apresenta opinião disfarçada de informação. Os desdobramentos éticos advindos desse tipo de estratégia editorial incidem sobre os conteúdos que são passados como se fossem informação comprometida com a objetividade, com a neutralidade e com a verdade dos fatos, quando na realidade são conteúdos tratados e formatados de acordo com a visão particular dos enunciadores.

No que concerne ao tema da Educação, verificou-se que a visão educacional da *Veja* se alinha com os pressupostos da filosofia neoliberal e com os pressupostos da pedagogia tecnicista. Comprovou-se, pelas análises do *corpus*, que a escola, os alunos e os professores ideais de *Veja* são aqueles que se enquadram nos moldes tecnicistas e nos moldes neoliberais, perspectivas que se complementam e transitam sobre o mesmo chão epistemológico da eficiência, do controle e da razão advindos do paradigma positivista, valorizando os requisitos necessários ao sucesso e à produtividade. De modo geral os atores sociais da educação (sistema, professores e alunos) foram representados como objetos e como fins em si mesmos para se adequarem a um projeto maior: abastecer um mercado insaciável.

Nos moldes pedagógicos apresentados pela *Veja*, o sucesso no ensino se relaciona à obtenção de notas elevadas por parte dos alunos e da instituição por eles representada, às posições classificatórias, ao incentivo da competitividade, à busca da eficiência, à racionalização. O sucesso é mensurável e acaba por se tornar um privilégio de poucos.

A noção de sucesso como sendo produto desses elementos carece de problematização, pois seus instrumentos não traduzem garantia de aprendizagem, visto que esse tipo de abordagem põe em relevo algumas pessoas e desprezam outras, além de ser contrária às pesquisas científicas que demonstram que os alunos aprendem em tempos diferentes e modos também diferentes, conforme afirma Vygotsky (1998). Sabe-se que há a possibilidade de o aprendizado não ocorrer, mesmo que se usem boas técnicas e metodologias diferenciadas, conforme apontam as pesquisas de cunhos discursivos e identitários de Coracini e Bertoldo (2003), dentre outros.

Os moldes da *Veja*, por realçar a técnica, desconsideram o potencial criativo das pessoas, ignoram a realidade multicultural brasileira, excluem o diferente, não contemplam o ser humano em suas dimensões totais, dimensões essas de cunho físico, emocional, intelectual, moral e espiritual que operam de forma integrada, pois as pessoas não são objetos que podem ser medidos, avaliados e manipulados, segundo padrões pré-estabelecidos.

As receitas pedagógicas que a *Veja* apresenta não têm cor e são padronizadas, pois em seus cardápios não há alunos portadores de necessidades especiais, os indígenas não existem, os negros são representados como uma classe merecedora de favores e os pobres somente são visíveis se enfrentarem os problemas socioeconômicos com heroísmo e resignação.

A obtenção do sucesso, segundo os moldes da *Veja*, significa estar nos primeiros lugares, significa preencher as necessidades de mão-de-obra do mercado, significa conquistar um diploma, como se esses alvos, ao serem alcançados, fossem a garantia ou o passaporte para uma boa educação.

Se, de fato, esses aspectos fossem índices de boa educação então as pessoas estariam seguras de que soda cáustica e a água oxigenada não seriam utilizadas no leite das crianças; também as pessoas poderiam alimentar-se com segurança, pois, em suas frutas e legumes, carnes, sucos e outros, não haveria quantidades exorbitantes de agrotóxicos, de hormônios, de corantes, respectivamente; os presídios não estariam tão lotados; os contribuintes teriam certeza de que seus impostos seriam empregados em favor de suas necessidades; não existiriam tantas CPIs nem suas “pizzas”; os remédios não seriam adulterados; não precisariam existir campanhas publicitárias pela paz, pois as pessoas saberiam respeitar e seriam respeitadas.

Esses são alguns princípios básicos que não são contemplados pelos moldes pedagógicos apresentados nas reportagens da *Veja*, e por isso eles não podem ser “bons exemplos” para a educação do povo brasileiro.

Esta pesquisa se inscreve contra esse projeto discursivo que insiste em manter o *status quo* na educação, que insiste em reduzi-la a um objeto de consumo para o mercado. Nesse projeto discursivo da *Veja* os atores sociais da educação não possuem voz, posto que as estratégias racionais e precisas do projeto neoliberal e tecnicista falam mais alto.

Para finalizar essa reflexão, afirma-se que não se trouxeram à tona todos os cardápios apresentados nas reportagens, mas eles estão lá, prontos para serem descobertos e problematizados. Por ora é oportuno reiterar a postura pedagógica com a qual esta pesquisa se alinha trazendo a contribuição de Freire (1989), que afirmou: “É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue; permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo,

estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história...”
(FREIRE, 1980, p.39).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1998.

AMOSSY, R. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologias dos campos. In: AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 119-136.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas e o Estado democrático*. 6. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 2003. p. 9-23.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1986.

ARRUDA JUNIOR, E. Os caminhos da globalização: alienação e emancipação. In: ARRUDA JUNIOR, E. L.; RAMOS, A, L. (Org.). *Globalização, neoliberalismo e o mundo do trabalho*. Curitiba: IBEJ, 1998.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

BAKHTIN, M. V *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Annablume e Hucitec, 2002.

BARRETO, R. M. *Criatividade em propaganda*. 12. ed. São Paulo: Summus, 2004.

BENAKOUCHE, R. Globalização ou pax americana? In: ARRUDA JUNIOR, E. L.; RAMOS, A, L (Org.). *Globalização, neoliberalismo e o mundo do trabalho*. Curitiba: IBEJ, 1998. p. 8-14.

BERTOLDO, E. S. O discurso pedagógico da linguística aplicada. In: CORACINI, M. J. R. F.; BERTOLDO, E. S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 161 – 189.

BÍBLIA Sagrada. *Provérbios de Salomão*. 2.ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999. p. 567-593.

BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. 6. ed. In: SADER, E.; GENTILI, P.; (Org.). *Pós neoliberalismo as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 63-118.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. *A profissão de Sociólogo: preliminares epistemológicos*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 ago. 2008.

_____. Ministério da Educação. ENEM: *manual de perguntas frequentes*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/enem/perguntas/perguntas_frequentes.htm>. Acesso em: 18 ago. 2009.

_____. Ministério da Educação. INEP. *Resultado final Ideb*. Brasília, 2007. Disponível em: <www.inep.gov.br/download/Ideb/.../ResultadoFinal_IDEB2007.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2008.

_____. Coordenação-Geral de Operacionalização do Fundeb e de Acompanhamento e Distribuição do Salário-Educação. *FUNDEB: manual de orientação*. Brasília, 2009. 80 p. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/manual_orientacao_fundeb.pdf>. Acesso em: 18 set. 2009.

_____. *Subsídios ao Ministério público para o acompanhamento do FUNDEB*. Brasília, 2009. 38 p. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/cartilha_subsidio_mp_fundeb.pdf>. Acesso em 18 set. 2009.

_____. *Aplicação de Recursos do FUNDEB: manual de perguntas frequentes*. Brasília, 2009. 52 p. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/fundeb-perguntas-frequentes>>. Acesso em: 18 set. 2009.

CALLADO, A. A. O texto em veículos impressos. In: CALDAS, A. (Org.). *Deu no jornal: o jornalismo impresso na era da internet*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RJ; São Paulo: Loyola, 2002. p. 41-58.

CAMACHO, R. G. O papel do contexto social na teoria linguística. *Alfa*, v. 38. São Paulo, p. 19-36. 1994.

CAVALCANTI, M. A propósito de Linguística Aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas - SP, n. 7, p. 5-12, 1986.

CHAGAS, R. M. F. M. *Cinema em sala: os filmes como recursos didáticos para a aula de leitura em LE*. 2005. 240 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2005.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

CHAUÍ, M. *Aspectos da filosofia contemporânea*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Convite à filosofia*. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CHIMOMBO, M. P. F.; ROSEBERRY, R. L. *The power of discourse: an introduction to Discourse Analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1998.

CIVITA, R. *Missão da Veja*. Disponível em: <http://www.veja.com.br/idade/publiabril/midiakit/veja_circulacao_cobertura.html> . Acesso em 25 de ago. 2008.

COLÉGIO DE VILA GUSTAVO. *Homepage institucional*. Disponível em: <<http://www.colegiovilagustavo.com.br/nossaescola/>>. Acesso em: 25 ago. 2008.

COMENIUS, J. A. *Didática Magna*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DÉAK, E. *Contextualização do neoliberalismo: estágios de desenvolvimento capitalista*: São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.usp.br/fauldcentes.html>>. Acesso em: 15. abr. 2008.

DEL PINO, M. Política educacional, emprego e exclusão social. 2. ed. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez Editora, 2001. p. 67-87.

DIB, C. T. *Reflexão como teoria de ação desveladora: analisando a própria prática docente*. 2004. 247 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2004.

DOMINGUES, I. Humanidade Inquieta. *Revista da Universidade Federal de Minas Gerais*, Belo Horizonte-MG, v. 1, n. 2, p. 1 – 4, 2003. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/diversa/2/entrevista.htm>>. Acesso em: 15 de set. 2008.

EGGS, E. Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 29 – 56.

EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Biddles Ltd., 1994.

ENEM em Taubaté. *Jornal Contato*, Taubaté, n. 307. Disponível em: <<http://www.jornalcontato.com.br/307/meninos/index/htm>>. Acesso em: 19 nov. 2008.

ESCOLA classificada em 1º lugar no Enem. *Jornal Contato*. Taubaté, n. 307. Imagem: color. Disponível em: <<http://www.jornalcontato.com.br/307/meninos/index/htm>>. Acesso em: 19 nov. 2008.

ERBOLATO, M. L. *Jornalismo gráfico: técnicas de produção*. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? *Anthropology and Education Quarterly*, Michigan, v. 15, n.1, p. 51-56, spring 1984.

FAIRCLOUGH, N. *Critical Language Awareness*. UK London: Longman Group UK, 1996.

_____. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E. R. (Org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e Funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, S.A., 1997. p. 77-103.

_____. *Discurso e mudança social*. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001a.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. 2th ed. England: Longman, 2001b.

FARO, José Salvador. *Revista Realidade 1966-1968: tempo da reportagem na imprensa brasileira*. Canoas RS: Ed. da Ulbra/AGE, 1999.

FAUSTO NETO, A. *Mortes em derrapagem*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1991.

_____. A deflagração do sentido. Estratégias de produção e de captura da recepção. In: SOUSA, M. W. de. (Org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FERREIRA, G. M. Apontamentos sobre as propriedades do campo de produção jornalístico. *Pauta Geral*, Salvador, Calandra, ano 9, n. 4, p. 25-36, 2002.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Manual Geral da Redação*. 2. ed. São Paulo, 1987.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1970.

_____. *A arqueologia do saber*. 4. ed. São Paulo: Editora Forense Universitária, 1995.

_____. *Vigiar e punir*: o nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhte. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*...São Paulo: Editora Moraes LTDA, 1980.

_____. *Educação e mudança*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra S.A., 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 1998.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra S.A., 1992.

FREIRE, P. *Professora, sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

_____. *Educação e mudança*. 25. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 2001.

FRIGOTTO, G. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: HERON DA SILVA, L. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1998. p. 218-237.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 11. ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2004. p. 77-108.

GADELHA, R. M. D'A. F. G. Globalização e crise estrutural. In: DOWBOR, L.; IANNI, O.; RESENDE, A. P. E. *Desafios da globalização*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 256-269.

GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GIALDINO, I. V. *Metodos cualitativos: los problemas teorico metodológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de America Latina, 1993.

GOMES, M. C. A. A questão do hibridismo na relação entre gêneros discursivos e mudança social. In: *Revista de Estudos da Linguagem*, Minas Gerais, v. 13, n. 1, p.155-170, jan./jun. 2005.

GUIMARÃES, C. A. F. *René Descartes: a filosofia da razão*, 1997. Disponível em: <<http://www.geocities.com/Vienna/2809/psicho.htm>>. Acesso em 21 de nov. 2007.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to Functional Grammar*. 2th ed. London: Edward Arnold (Publishers) Ltd., 1994.

_____. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold (Publishers) Ltd., 1973.

_____. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold (Publishers) Ltd., 1978.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2th ed. London: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to Functional Grammar*. 3th ed. London: Edward Arnold (Publishers), 2004.

HERRERA, W. *Propaganda ou publicidade?* Disponível em: <http://www.portaldomarketing.com.br/Artigos/Propaganda_ou_Publicidade.htm>. Acesso em 14 abr. 2008.

HOUAISS, A. (Ed.). *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Editora Objetiva Ltda., 2006. 1 CD-ROM.

HUGHES, J. *A filosofia da pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

IANNI, O. *Teorias da globalização*. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

IBOPE. *Influência da propaganda no comportamento*. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/opinião>>. Acesso em: 19 de nov. 2008.

JORGE, Thais de Mendonça. *Manual do foca*. São Paulo: Contexto, 2008.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S/A. 1989.

LAGE, N. *Ideologia e técnica da notícia*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

_____. *A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

LEAL, S. M. R. A outra face da crise do estado de bem-estar social: neoliberalismo e os novos movimentos da sociedade do trabalho. *Caderno de Pesquisa do Núcleo de estudos de políticas públicas - NEPP*, Campinas: UNICAMP, 1990, n. 15, p. 1-30. Disponível em: <<http://www.nepp.unicamp.br/Cadernos/Cadernos15.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2008.

LIMANA, A. (e-mail). Brasília 24.08.2007. Informações sobre os rankings do MEC.

LOPES, A. P. *Ética na propaganda*. São Paulo: Atlas, 2003.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 2. ed. Tradução de: Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez: 2002.

_____. *Novas tendências dem análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes: Editora de Universidade Estadual de Campinas, 1997.

_____. *Gênese dos discursos*. Curitiba – PR: Criar Edições Ltda., 2007.

_____. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. In: AMOSSY, R. (Org.). São Paulo: Contexto, 2008. p. 69-62.

MARQUES, M. R. A. *Um fino tecido de muitos fios... mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Metodista, Piracicaba/SP, 2000.

MARSHALL, L. *O jornalismo da era da publicidade*. São Paulo: Summus, 2003.

MARTIN, J. R. *Englis text: system and structure*. Philadelphia – USA: John Benjamins Publishing Co, 1992.

MARTINS, E. (Org.). *Manual de Redação de O Estado de São Paulo*. S. Paulo: O Estado de São Paulo, 1995.

MEDINA, Cremilda. *Notícia um produto à venda: Jornalismo na sociedade urbana e industrial*. São Paulo: Editora Summus Editorial Ltda., 1978.

MEDINA, C.; LEANDRO, P. R. *A arte de tecer o presente: o jornalismo interpretativo*. São Paulo: Media, 1973.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança*. FREITAS, J. E. (Org). Coleção Lições de Minas. Belo Horizonte: MG, 1999.

MIZUKAMI, M. G, N. *Ensino: as abordagens do processo*. Rio de Janeiro: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L. P. *Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. In: DELTA, v. 10, n. 2, p. 329-338. 1994.

MÜLLER, K. M.; PEREIRA, A, V, Jr. O mundo acadêmico e as estratégias discursivas da revista *Veja*. In: GUARESCHI, P. A. (Org). *Os construtores da informação: meios de comunicação, ideologia e ética*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 339-356.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

NEVES, M. H. M. *A Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Gramática de usos do Português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Uma introdução ao Funcionalismo: proposições, escolas, temas e rumos. In: CRHISTIAN, M. E. A.; SILVA, C. R; HORA, D. (Orgs.). *Funcionalismo e Gramaticalização: teoria, análise, ensino*. João Pessoa: Idéia Editora, Ltda, 2004. p. 13-28.

_____. *Texto e Gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, M. R. T. Política e administração da educação: um estudo de algumas reformas implementadas no estado de Minas Gerais. *Revista Educação e Sociedade*, ano 18, n. 58, p. 118-131, jul.1997.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PEDRO, E. R. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: PEDRO, E. R. (Org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e Funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, S.A., 1997. p. 19-43.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.; *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PROPAGANDA de uma escola particular. Imagem: color. Disponível em: <<http://www.alzipublicitaria.blogspot.com.br>>. Acesso em: 24 ago. 2008.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REGO, F. G. T. do. *Jornalismo empresarial: teoria e prática*. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial Ltda., 1984.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. *Análise do Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

SANT'ANNA, A. *Propaganda: teoria, técnica e prática*. 7. ed. Revista e atualizada. São Paulo: Pioneira Thomson Learning Edições, 2006.

SANTOMÉ, J. T. *Educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, B. S. (Org.). *A globalização e as Ciências Sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo, Cultrix, 1969.

SAVIANI, D. et al. O legado educacional do “longo século XX brasileiro”. In: *O legado educacional do séc. XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

SODRÉ, M.; FERRARI, M. H. *Técnicas de reportagem: notas sobre a narrativa jornalística*. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial Ltda., 1986.

SPOSATI, A. Globalização: um novo e velho processo. 3. ed. In: DOWBOR, L.; IANNI, O. (Org.). *Desafios da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SUÁREZ, D. O princípio educativo da Nova Direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILLI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.

_____. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. 2. ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1999.

TOLEDO, E. de la G. Neoliberalismo e Estado. In: LAURELL, A. C. (Org.). *Estado e Políticas Sociais no neoliberalismo*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 71-89.

TORRES, C. A. De pedagogia do oprimido à luta contínua: a pedagogia política de Paulo Freire. In: MCLAREN, P.; LEONARD, P.; GADOTTI, M. *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Tradução Márcia Moraes. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

TRAQUINA, N. *Jornalismo: questões, teorias e histórias*. Lisboa: Veja Editoria, 1999.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos actores sociais. In: PEDRO, E. M.; (Org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho S.A., 1997. p. 169-221.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo, SP: Mack-Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006.

VEJA. São Paulo: Abril, n. 1995, 14 fev. 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/140207/p_094.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2008.

_____. São Paulo: Editora Abril, n. 1997, 28 fev. 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/280207/p_091.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2008.

_____. São Paulo: Editora Abril, n. 1997, 28 fev. 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/280207/p_092.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2008.

_____. São Paulo: Editora Abril, n. 1999, 14 mar. 2007. Disponível em : <http://veja.abril.com.br/140307/p_078.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2008.

VEJA. São Paulo: Abril, n. 2001, 28 mar. 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/280307/p_094.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2008.

_____. São Paulo: Abril, n. 2004, 18 abr. 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/180407/p_088.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2008.

_____. São Paulo: Abril, n. 2004, 18 abr. 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/180407/p_089.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2008.

_____. São Paulo: Abril, n. 2006, 02 maio. 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/020507/p_120.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2008.

_____. São Paulo: Abril, n. 2008, 16 maio 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/160507/p_086.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2008.

_____. São Paulo: Abril, n. 2009, 23 maio 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/230507/p_088.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2008.

_____. São Paulo: Abril, n. 2012, 13 jun. 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/130607/p_078.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2008.

_____. São Paulo: Abril, n. 2014, 27 jun. 2007. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/270607/sumario.shtml>>. Acesso em: 15 mar. 2008.

_____. São Paulo: Abril, n. 2015, 04 jul. 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/040707/p_104.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2008.

_____. São Paulo: Abril, n.2016, 11 jul. 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/110707/p_106.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2008.

_____. São Paulo: Abril, n. 2020, 08 ago. 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/080807/p_102.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2008.

_____. São Paulo: Abril, n. 2021, 15 ago. 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/150807/p_108.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2008.

_____. São Paulo: Abril, n. 2022, 22 ago. 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/220807/p_100.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2008.

- VEJA. São Paulo: Abril, n. 2025, 12 set. 2007. Disponível em: http://veja.abril.com.br/120907/p_116.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2008.
- _____. São Paulo: Abril, n. 2028, 03 out. 2007. Disponível em: http://veja.abril.com.br/031007/p_100.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2008.
- _____. São Paulo: Abril, n. 2033, 07 nov. 2007. Disponível em: http://veja.abril.com.br/071107/p_108.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2008.
- _____. São Paulo: Abril, n. 2037, 05 dez. 2007. Disponível em: http://veja.abril.com.br/051207/p_121.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2008.
- _____. São Paulo: Abril, n. 2037, 05 dez. 2007. Disponível em: http://veja.abril.com.br/051207/p_124.shtml>. Acesso em: 15. mar. 2008.
- _____. São Paulo: Abril, n. 2039, 19 dez. 2007. Disponível em: http://veja.abril.com.br/191207/p_122.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2008
- _____. São Paulo: Abril, n. 1998, 07 mar. 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/070307/cartas.shtml>>. Acesso em 25 ago. 2008.
- _____. São Paulo: Abril, n. 2004, 18 abr. 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/180407/cartas.shtml>>. Acesso em: 25 ago. 2008.
- _____. São Paulo: Abril, n. 2009, 23 maio. 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/230507/cartas.shtml>> . Acesso em: 25 ago. 2008.
- _____. São Paulo: Abril, n. 2013, 20 jun. 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/200607/cartas.shtml>>. Acesso em: 25 ago. 2008.
- _____. São Paulo: Abril, n. 2016, 11 jul. 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/110707/cartas.shtml>>. Acesso em: 25 ago. 2008.
- _____. São Paulo: Abril, n. 2017, 18 jul. 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/180707/cartas.shtml>>. Acesso em: 25 ago. 2008.
- _____. São Paulo: Abril, n. 2023, 29 ago. 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/290807/cartas.shtml>>. Acesso em: 25 ago. 2008.

VEJA. São Paulo: Abril, n. 2040, 26 dez. 2007. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/261207/cartas.shtml>>. Acesso em: 25 ago. 2008.

VEJA. mídia Kit. Disponível em: <http://www.veja.com.br/idade/publiabril/midiakit/veja_circulacao_cobertura.html> . Acesso em 25 de ago. 2008.

VIALA, A. A eloquência galante: uma problemática da adesão. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 177-182.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto *et. al*. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAINWRIGHT, H. *Uma resposta ao neoliberalismo: argumento para uma nova esquerda*. Trad. Ângela Melin. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998.

WENZEL, R. L. *Professor: agente da educação?* Campinas, SP: Papyrus, 1994.

ANEXO – A: *Corpus* da pesquisa: reportagens da Veja (2007), setor Educação

ANEXO AA

Educação

Escola pública, gestão particular

Uma parceria que melhorou o ensino público em 190 cidades brasileiras

Camila Antunes

Fotos Alexandre Schneider



Alunos da cidade de Porto Feliz: administração mista deu bom resultado

A Prova Brasil, exame do Ministério da Educação que avaliou o ensino em 5 400 municípios do país, revelou a eficiência de um novo tipo de escola pública: ela é administrada em parceria com grupos particulares – e não mais apenas pelos governos locais. A divisão de tarefas coloca nas mãos de empresas privadas de ensino o controle sobre a vida acadêmica das escolas. Restam às prefeituras as atribuições administrativas. O exemplo mais bem-sucedido desse modelo veio de sete municípios do interior de São Paulo. Eles sobressaem no ranking do estado. Segundo o MEC, de um total de 632 municípios avaliados, esses sete têm lugar na lista dos dez campeões em ensino. Em comum, eles contrataram um grupo privado, o COC (dono de uma rede de 200 escolas em 150 cidades), para ditar os rumos pedagógicos nas salas de aula públicas. É o caso mais contundente de um modelo de administração que, recentemente, vem ganhando espaço no Brasil. Em outras 190 cidades, a educação pública já funciona assim – em São Paulo, 25% dos municípios mantêm parceria com a iniciativa privada. O que mais surpreende nessa nova modalidade de escola pública, no entanto, é a sua eficácia acadêmica. De acordo com o ranking do MEC, a união dos governos com a iniciativa privada tem produzido raras ilhas de excelência num sistema que há décadas forma estudantes de ensino básico incapazes de ler um bilhete e que desconhecem as operações básicas da matemática.

O sucesso dessas experiências locais coloca em evidência uma constatação que tem respaldo na experiência internacional: o bom desempenho em sala de aula não depende de soluções

pedagógicas mirabolantes, mas, sim, da implantação e execução disciplinada de um conjunto simples de medidas. É o que ocorre com as escolas públicas sob o comando do COC, o primeiro dos grupos particulares a entrar nesse mercado, em 1997. A fórmula em vigor no interior de São Paulo reforça a eficácia de um tripé consagrado nos países onde a educação dá certo. Primeiro, conta com um bem treinado exército de professores. Um exemplo: exige-se dos docentes que assistam mensalmente a um curso no qual são apresentados ao material didático e recebem indicações para usá-lo de forma atraente aos alunos. Para lecionar, os professores contam ainda com apostilas que funcionam como roteiro para as aulas. Elas vêm com sugestões de exercícios e tarefas de casa para cada matéria. Ao contrário do que se passa em boa parte das escolas públicas do país, no interior de São Paulo faz-se o mínimo esperado para criar um ambiente favorável ao aprendizado: o professor entra na sala de aula preparado para ensinar. "Os alunos prestam atenção nas aulas e adoram ir à escola", diz Kátia Biscaro, diretora de um dos colégios administrados pelo COC.



Sala de ensino a distância: ênfase na formação de professores

Um segundo fator que tem impacto na qualidade do ensino dessas escolas é o fato de estarem permanentemente sob avaliação. Especialistas visitam a cada dois meses as salas de aula com o objetivo de diagnosticar deficiências e cobrar o cumprimento de metas. Dessa "consultoria pedagógica" (sim, nessas escolas públicas ouve-se o jargão do mercado) resulta uma espécie de boletim, que coloca em evidência os profissionais mais eficientes e joga luz sobre os que fracassaram ao lecionar. Os relatórios são enviados às secretarias de Educação locais. Estar sob os holofotes – no bom ou no mau sentido – funciona como poderoso motivador para os professores, fato demonstrado há décadas pela experiência de países como Coréia do Sul e Irlanda, ambos referência de boa educação. Do modelo em vigor nos sete municípios de São Paulo campeões em ensino, depreende-se ainda uma terceira lição: a eficiência do reforço aos estudantes com dificuldade para aprender. Nessas escolas, os professores têm um tempo reservado para atender os alunos mais fracos. Em suas visitas, os "consultores" também dão sugestões para lidar com esses casos. Conclui o especialista Claudio de Moura Castro: "O setor privado está fazendo o que deveria ser atribuição básica de uma secretaria de Educação".

A parceria entre governos municipais e empresas privadas originou-se de uma brecha do Fundeb, o fundo da educação básica. Os municípios podem, por lei, usar livremente 40% dos recursos do fundo a que têm direito – a outra parte está comprometida com o pagamento dos professores. É com esse dinheiro que os governos locais contratam as redes de ensino particular. Como contrapartida, devem abrir mão do material didático do MEC, uma vez que os livros passam a ser fornecidos pelos grupos privados. Por ter sobressaído num sistema mais lembrado por suas precariedades, o caso do interior de São Paulo despertou o interesse das autoridades. O ministro Fernando Haddad chegou a receber em Brasília um grupo de diretores

do COC, para ser apresentado ao projeto. Não ouviu dos executivos nada de espantoso no campo do ensino. Escolas campeãs como a de Porto Feliz, cuja foto ilustra esta reportagem, são apenas mais uma prova de que, na educação, o bê-á-bá bem-feito pode resultar na tão almejada eficiência acadêmica.

Um modelo campeão

O que deu certo nas escolas municipais administradas em parceria com o COC, no interior de São Paulo

- Os **professores** são treinados para apresentar o material didático aos alunos
- As aulas são pautadas por metas previamente estabelecidas no currículo
- A escola e o corpo docente são avaliados a cada dois meses
- Os estudantes com dificuldade para aprender recebem reforço

CONCLUSÃO

Sete cidades de São Paulo campeãs em ensino adotam essa fórmula – prova de que o sucesso acadêmico pode resultar de um conjunto simples de medidas

ANEXO – AB

VEJA
Edição 1997
28 de fevereiro de
2007
• [ver capa](#)

NESTA EDIÇÃO
• [Índice](#)

• Brasil
Governo: O PT quer um ministério para Marta
SuplicyCorrupção: Decisão do STF pode livrar corruptos de alto coturno
Economia
Inflação: Ela sobrevive onde falta liberdade e sobra populismo
Internacional
Irã: A nova corrida nuclear
Religião: A canonização de Frei Galvão
História: A II Guerra que só acabou em 1974
Ambiente: Relatório prevê os efeitos do aquecimento no Brasil
Ciência: Em busca da inteligência artificial
Crime: Carnaval violento na Bahia
Crime: O assassinato de um brasileiro em Londres
Educação: A Usaid deixa o Brasil, depois de 45 anos
Educação: A escola piauiense campeã no ranking do MEC
Comportamento: Todas as meninas querem ser princesas
Tecnologia: Aparelhos que funcionam com um toque na tela
Sociedade: Cabala: a tradição judaica usada para vender
Estilo: Angelina Jolie: alta, magra, linda e elegante
Negócios
Dinheiro: André Esteves: bilionário aos 38 anos
Guia
Consumo: Os produtos piratas mais vendidos no Brasil
Consumo: Riscos dos CDs e DVDs piratas para os aparelhos
Consumo: A proliferação de vírus
Artes e Espectáculos
Música: A tecnologia denuncia fraude de pianista
Música: O novo projeto de Damon Albarn
Televisão: Heroes, o seriado
Cinema: Notas sobre um Escândalo, com Cate Blanchett
Livros:

Educação

Bye, bye, Brasil

Depois de financiar projetos sociais por 45 anos, a Usaid se prepara para deixar o país

Leonardo Coutinho



Aula do programa Enter Jovem e parede pichada nos anos 60: os ianques vão sair do Brasil. Infelizmente

A Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid, na sigla em inglês) consistia numa espécie de monstro da lagoa negra para a esquerda brasileira nos anos 60. Na visão míope do pessoal que adorava uma passeata, a entidade criada pelo presidente John Kennedy para financiar programas educativos e profissionalizantes em países pobres nada mais era do que um "instrumento de dominação imperialista". Uma das razões foi um contrato de cooperação firmado com o regime militar, para implantar no Brasil uma versão do sistema educacional americano. O acordo MEC-Usaid, como era chamado pelos pré-petistas, foi o que permitiu que os antigos cursos primário e ginásial fossem reunidos no 1º grau e o científico e o clássico, no 2º grau. Os anos passaram, a esquerda despiu-se de suas ilusões (não todas) e a agência perdeu a má fama. Nas últimas décadas, ela sustentou exitosos programas sociais. Agora, no auge do prestígio, a Usaid prepara-se para sair do país.

Dentro de um ano, a agência reduzirá os investimentos anuais de 25 milhões para 4 milhões de reais. Só serão preservados os programas de erradicação da tuberculose, uma prioridade do governo americano. A razão para a saída é que os Estados Unidos consideram que o Brasil está desenvolvido o suficiente para resolver os próprios problemas sozinho. Quando a Usaid desembarcou no país, em 1962, os indicadores sociais eram muito ruins. Para se ter uma idéia, 40% dos adultos brasileiros eram analfabetos, e 120 de cada 1.000 crianças morriam antes de completar 1 ano. Hoje, o analfabetismo caiu para 14% e a mortalidade infantil é de 27 para cada 1.000. As razões políticas da ajuda também se esgarçaram. No mundo da Guerra Fria de quarenta anos atrás, era

estratégico para os Estados Unidos evitar que o Brasil seguisse o caminho de Cuba. Hoje, a democracia nacional está consolidada. "O país não precisa mais de nós", diz Jennifer Adams, diretora da agência no Brasil.

Como era de esperar, a decisão da Usaid causou apreensão nas 38 ONGs que dependem dos dólares da entidade para sustentar seus projetos. Entre eles estão o Energia Renovável, que ajudou 4.000 nordestinos a montar sistemas de irrigação movidos a energia solar, e o Enter Jovem, no Recife e em Salvador, dedicado à inclusão digital de adolescentes. Outro programa com a marca da agência americana é o Oficinas Caboclas, que dobrou a renda de 100 famílias ribeirinhas do Pará. Elas aprenderam a fabricar móveis de madeira de lei, sem destruir a floresta. O dinheiro que sustentava isso tudo agora irá para a África, a Ásia e o Oriente Médio.

Três dos 38 bem-sucedidos programas da Usaid que podem desaparecer		Oficinas Caboclas	Energia Renovável	Enter Jovem
	OBJETIVO ONDE ATUA	Melhora da renda dos ribeirinhos	Uso de energia solar na irrigação	Inclusão digital de adolescentes
Fonte: Usaid		Interior do Pará	Seis estados do Nordeste	Recife e Salvador

ANEXO – AC

VEJA
Edição 1997
28 de fevereiro de 2007
• [ver capa](#)

NESTA EDIÇÃO
• [Índice](#)

• Brasil

Governo: O PT quer um ministério para Marta Suplicy
Corrupção: Decisão do STF pode livrar corruptos de alto coturno
Economia: Inflação: Ela sobrevive onde falta liberdade e sobra populismo
Internacional

Irã: A nova corrida nuclear
Geral

Religião: A canonização de Frei Galvão

História: A II Guerra que só acabou em 1974

Ambiente: Relatório prevê os efeitos do aquecimento no Brasil

Ciência: Em busca da inteligência artificial

Crime: Carnaval violento na Bahia

Crime: O assassinato de um brasileiro em Londres

Educação: A Usaid deixa o Brasil, depois de 45 anos

Educação: A escola piauiense campeã no ranking do MEC

Comportamento: Todas as meninas querem ser princesas

Tecnologia: Aparelhos que funcionam com um toque na tela

Sociedade: Cabala: a tradição judaica usada para vender

Estilo: Angelina Jolie: alta, magra, linda e elegante

Negócios: Dinheiro: André Esteves: bilionário aos 38 anos

Guia: Consumo: Os produtos piratas mais vendidos no Brasil

Consumo: Riscos dos CDs e DVDs piratas para os aparelhos

Consumo: A proliferação de vírus

Artes e Espetáculos: Música: A tecnologia denuncia fraude de pianista

Música: O novo projeto de Damon Albarn

Televisão: Heroes, o seriado

Cinema: Notas sobre um Escândalo, com Cate Blanchett

Livros: Minha Guerra Particular, de Masuda Sultan

COLUNAS

- [André Petry](#)
- [Millôr](#)
- [Lya Luft](#)
- [Reinaldo Azevedo](#)
- [Diogo Mainardi](#)
- [Roberto Pompeu de Toledo](#)

SEÇÕES

- [Carta ao leitor](#)
- [Entrevista](#)
- [Cartas](#)
- [Radar](#)
- [Holofote](#)
- [Contexto](#)
- [Datas](#)
- [Gente](#)
- [Veja essa](#)
- [VEJA.com](#)
- [VEJA Recomenda](#)
- [Os livros mais vendidos](#)

Publicidade

Educação

A lição do Piauí

A escola campeã no ranking do MEC segue uma cartilha que deu certo em outros países: investe nos professores

Monica Weinberg e Marcos Todeschini



Fica no Piauí a melhor escola de ensino médio do Brasil, de acordo com o recém-divulgado resultado do Enem – exame aplicado a 2,7 milhões de estudantes pelo Ministério da Educação (MEC). De 21.000 escolas públicas e privadas avaliadas no Brasil inteiro, o Instituto Dom Barreto, uma particular da capital, Teresina, destacou-se como exemplo de excelência. A campeã de Teresina surpreendeu os especialistas por duas razões. Em primeiro lugar, por ter sido revelada num estado paupérrimo, cujas escolas – públicas e particulares – costumam ficar entre as piores do Brasil nesse tipo de exame. No Enem, enquanto os piauienses patinaram numa nota ainda mais baixa do que a brasileira – 38,7 em 100, contra uma média nacional de 42,5 –, o Instituto Dom Barreto sobressaiu com a nota 74. Em segundo lugar, o que chamou atenção nessa escola foi o fato de ela ter reproduzido com sucesso no Piauí idéias que provaram ser eficientes em países onde a educação funciona, como Finlândia e Coréia do Sul. Diz a especialista Maria Inês Fini: "O problema no Brasil é que as escolas estão atrás de algo que não existe: uma fórmula mágica para o bom ensino". Não tem

VEJA TAMBÉM
Nesta reportagem

• [O bom e o mau ensino](#)

Exclusivo on-line

• [As melhores do país](#)

dado certo, como comprovou o Enem.

O bom desempenho do Instituto Dom Barreto deve-se, em boa parte, ao investimento na formação e atualização dos professores. Eles não lecionam sem antes assistir a aulas com os próprios autores dos livros didáticos, contratados pela escola para ensiná-los a fazer o melhor uso do material. São obrigados também a reservar uma hora do dia à confecção de um detalhado roteiro para a aula. Uma visita ao Dom Barreto revela um fato ainda mais incomum: longe das lamúrias típicas da classe, os professores de lá se declaram satisfeitos – 80% estão na escola há mais de uma década. Outro termômetro do contentamento geral vem de relatos como o da coordenadora Terezinha Ferreira, 42 anos, há dezoito no colégio. Ela conta que teve duas especializações e um mestrado patrocinados pela escola. Detalhe: ao longo de quatro anos, sua carga horária foi suavizada para que conseguisse dar conta dos cursos. "Eu relatava essa história a colegas de outras escolas e eles achavam que eu estava mentindo", lembra Terezinha. Os professores do Dom Barreto também concorrem a um prêmio anual, dado ao melhor profissional em sala de aula, com base nas notas dos alunos. O campeão deste ano receberá uma viagem à Europa. Ao contrário do que ocorre na maioria das escolas do país, o mérito é reconhecido – e estimulado. Os maus resultados, por sua vez, ficam em evidência.



A número 1 no Enem reforça, portanto, a eficácia de um tripé consagrado pela experiência internacional: combina metas curriculares bem estabelecidas, professores preparados para executá-las e um sistema desenhado para cobrar resultados. Não espanta pela originalidade, mas, sim, pelo pragmatismo – uma qualidade ainda distante das escolas brasileiras. A aplicação disciplinada de fórmula semelhante também ajuda a esclarecer o sucesso das escolas técnicas

MEC, treze se enquadram nessa categoria, entre elas a Escola Politécnica Joaquim Venâncio. Além do currículo básico, elas preparam os estudantes para exercer um ofício de nível médio. São uma espécie de elite na rede pública: com mais dinheiro, atraem os melhores alunos e professores. Resume o especialista Claudio de Moura Castro: "Elas estão voltadas para os resultados – não têm espaço para conversa fiada nem discurso ideológico". Em comum, os estudantes das escolas técnicas federais e da campeã Dom Barreto permanecem oito horas em sala de aula – o dobro da média nacional (no caso do Piauí, paga-se mensalidade de 500 reais pelo pacote, até um terço do que cobram as melhores escolas de São Paulo). É no período extra que os alunos assistem a aulas de xadrez, grego antigo e geografia do Piauí, descritas com entusiasmo pelos alunos. Esticar a jornada de estudos contribuiu nas últimas décadas para a melhoria do ensino nos países desenvolvidos. O Enem indica que pode funcionar também no Brasil.

As escolas de sucesso na prova do MEC são exceção num universo marcado por maus exemplos. Num patamar que se situa entre o "ruim" e o "péssimo", aparecem instituições como o Colégio de Vila Gustavo, na periferia da capital paulista – a última colocada entre as particulares urbanas do estado de São Paulo, com média 30,62 numa escala de 0 a 100. Sim, a melhor escola brasileira está no Piauí, um dos estados mais pobres do país, e uma das piores localiza-se em São Paulo, o mais rico. A diferença entre elas, no entanto, é muito maior. No Colégio de Vila Gustavo, as salas vivem vazias – professores e alunos têm o hábito de matar aula. O geógrafo Carlos Ribeiro, há um ano diretor da escola, reconhece o desânimo geral, problema que ele atribui às aulas, "monótonas" e baseadas na "decoreba". "É uma vergonha", admite Ribeiro. Outras comparações entre a escola de Teresina e a da periferia de São Paulo ajudam a jogar luz sobre o abismo que as separa. Enquanto no Dom Barreto os professores utilizam uma lousa eletrônica para apresentar aos alunos formas geométricas, no Vila Gustavo o laboratório de computação está desativado. A escola do Piauí possui a maior biblioteca do estado. Na escola de São Paulo, os livros ficavam alojados, até pouco tempo atrás, num porão que espantava as pessoas por ser escuro e malcheiroso – agora estão encaixotados à espera de uma nova biblioteca. No Piauí, exige-se dos estudantes a leitura de vinte livros por ano. Em São Paulo, os alunos é que escolhem se lêem – ou não. E é claro que a maioria não lê nada.

Gabriel De Paiva/Ag. Globo



Da experiência do Instituto Dom Barreto depreende-se ainda a importância de um diretor que, além de assumir as tarefas administrativas, esteja engajado na vida acadêmica. O matemático Marcílio Rangel de Farias – que em 1983 assumiu o comando da escola, de propriedade de uma ordem de freiras holandesas, e a dirigiu até a sua morte, no ano passado – nunca pegou um avião para ir à Coreia do Sul ou à Finlândia, mas tinha os livros sobre a experiência desses países como uma espécie de bíblia. As três irmãs de Rangel, que o sucederam na direção, continuam a acompanhar tudo o que se passa na rotina escolar. Professores que costumam esticar o expediente contam que é comum vê-las debruçadas sobre os boletins dos 2.400 estudantes (do ensino infantil ao médio) que frequentam a escola. Diante de notas baixas, as irmãs Rangel convocam professores e alunos para diagnosticar o problema – e traçar metas para sua solução.

Com o relatório do Enem nas mãos, as diretoras do Instituto Dom Barreto ficariam apavoradas. Criado em 1998 para medir o nível dos estudantes ao final do ciclo escolar, o exame do MEC revelou que, além de sofrível, a qualidade do ensino ainda experimenta uma trajetória de queda desde 2002. A prova, que testa a capacidade do aluno de aplicar o saber teórico a situações práticas, mostrou que os estudantes brasileiros estão a léguas de distância disso: enquanto 98% dos alunos da escola campeã do Piauí conseguem vaga nas melhores universidades do país, quase metade dos jovens no Brasil ainda empaca na leitura de um texto simples. Diz o ex-ministro da Educação Paulo Renato Souza: "A educação brasileira só vai deixar de ficar em último lugar quando for implantado no país um sistema que premie as melhores escolas e penalize as que oferecem ensino de terceira linha". Por enquanto, o Enem serve apenas para revelar exemplos solitários de sucesso, como o Instituto Dom Barreto – e dar a dimensão do desastre nacional

http://veja.abril.com.br/280207/p_092.shtml

ANEXO – AD

VEJA
Edição 1999
14 de março de 2007
• [ver capa](#)

NESTA EDIÇÃO
• [Índice](#)

• Brasil

Impostos: O governo só pensa em prorrogar a CPMF
Reforma ministerial: Parece até o *Big Brother*
Distrito Federal: O modo liberal de governar de Arruda
Índios: A Funai quer demarcar reserva para paraquaios
Supremo: O segredinho de Marco Aurélio Mello
Câmara: Roberto Jefferson quer voltar
Negócios: Como opera o cartel de cimento no Brasil
Imprensa: A guerra de preços dos jornais populares do Rio
Internacional: **Diplomacia:** George W. Bush no Brasil
Geral
Especial: Nunca houve tanto dinheiro para a casa própria
Educação: A matemática numa apresentação mais atraente
Animais: O sucesso dos zôos em salvar espécies ameaçadas
Crime: As mulheres assassinas de Tucumán
Perfil: Tuca Franchini
Justiça: Irmãos querem se casar na Alemanha
Saúde: Liberados os anticoncepcionais genéricos
Negócios
Bilionários: Os brasileiros da lista da Forbes
Guia
Filhos: A dieta ideal da Sociedade Brasileira de Pediatria
Filhos: O número de calorias diárias necessárias por idade
Artes e Espetáculos
Cinema: *O Bom Pastor*, de Robert De Niro
Cinema: *Maria Antonieta*, de Sofia Coppola
Cinema: *Scoop*, de Woody Allen
Televisão: Soletando no *Caldeirão do Huck*
Música: Britney Spears se desintegra em praça pública
Livros: *Felicidade: Uma História*, de Darrin McMahon
Livros: *A Máquina de Xadrez*, de Robert Löhr

COLUNAS

• [André Petry](#)
• [Millôr](#)
• [Lya Luft](#)
• [Diogo Mainardi](#)
• [Roberto Pompeu de Toledo](#)

SEÇÕES

• [Carta ao leitor](#)
• [Entrevista](#)
• [Cartas](#)
• [Radar](#)
• [Holofote](#)
• [Contexto](#)
• [Datas](#)
• [Gente](#)
• [Auto-retrato](#)
• [Veja essa](#)
• [VEJA.com](#)
• [VEJA Recomenda](#)
• [Os livros mais vendidos](#)

Publicidade

Educação

A matemática atraente

Olimpíada revela um grupo raro de estudantes: eles amam matemática

Camila Antunes e Marcos Todeschini



THALES MARQUES BARBOSA

IDADE: 16 anos

POSIÇÃO NA OLIMPÍADA DE MATEMÁTICA: 1º lugar entre os estudantes brasileiros de ensino médio
ONDE ESTUDA: Colégio Tiradentes, da Polícia Militar de Minas Gerais
O QUE É CAPAZ DE FAZER COM OS NÚMEROS: é craque em aritmética modular, disciplina que exige raciocínio avançado, ensinada na faculdade de matemática
MÉTODO DE ESTUDO: procura em livros alternativos exercícios sobre a matéria que aprendeu em sala de aula
COMO RELAXA: pratica natação e joga futsal

VEJA TAMBÉM
Exclusivo on-line

• [A resolução dos problemas](#)

O trio de estudantes que ilustra esta reportagem cultiva hábitos típicos de um jovem brasileiro: vão ao cinema

com os amigos, adoram futebol e cultuam os videogames. O que os une, no entanto, é um gosto bem mais raro. Eles amam matemática.

• O carioca Tiago Dias, 12 anos, diz, com brilho nos olhos, que nada o emociona mais do que o momento em que entende o sentido de uma fórmula – o menino tem todas as que aprendeu arquivadas na memória.

• A cearense Rebeca Cunha, 15 anos, conta que passa horas a fio entretida com cálculos complexos, que faz de cabeça.

• O mineiro Thales Barbosa, 16 anos, encara a resolução de exercícios matemáticos como desafios. Ele diz: "Quando chego à resposta correta, eu vibro, mas também sinto pena: o mais divertido da matemática é o passo-a-passo dos problemas".

O talento de Tiago, Rebeca e Thales foi reconhecido entre 14 milhões de estudantes de escolas públicas que participaram da última

Olimpíada Brasileira de Matemática, a maior competição do gênero já realizada no país. Eles são os campeões da prova, cada um em sua faixa etária. No geral, o resultado da olimpíada, que será divulgado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia no próximo dia 12, mostra que os estudantes brasileiros são incapazes de solucionar questões que exigem algum esforço e atenção. Apenas 5% deles passaram para a segunda fase da prova. O animado trio campeão é de longe, portanto, exceção no Brasil – e em boa parte do mundo, registre-se.

Em qualquer país, mesmo naqueles que têm o ensino da matemática como prioridade, jovens com talento especial para os números, como os três campeões brasileiros, não são a regra. Para ter um desempenho fora do comum em matemática, é preciso reunir um conjunto de habilidades que incluem uma extraordinária capacidade para contextualizar informações e rapidez de raciocínio, além de muito estudo. De acordo com o relatório oficial, apenas 0,3% dos estudantes testados na olimpíada surpreende pela performance na prova. O que mais chama atenção no resultado, no entanto, é a distância que separa os jovens vencedores do restante dos estudantes. Sim, trata-se de uma prova de razoável complexidade, equivalente às aplicadas em outros países. Mas os brasileiros demonstraram dificuldade em ultrapassar as questões mais triviais – básicas para lidar com os números no dia-a-dia.

O resultado da olimpíada reforça uma avaliação recente sobre o ensino da matemática no país, conduzida pelo Ministério da Educação (MEC). Ela mostra que os estudantes da 4ª série do ensino fundamental têm dificuldade em somar e subtrair. Conclusão: na comparação internacional, os brasileiros estão em último lugar na matéria, numa lista de 41 países. Resume o especialista Gilberto Garbi: "O Brasil é uma nação de analfabetos em matemática".

Uma das razões para o fracasso brasileiro na matéria é comum às outras disciplinas: os professores não estão preparados para lecionar, fato comprovado no último exame aplicado pelo MEC aos concluintes do curso superior de matemática – eles tiraram nota 27 na prova que vale 100. Estão, evidentemente, a anos-luz de uma aula atraente, que transmita aos estudantes as dimensões mais fascinantes da matéria – e não o horror à disciplina. Exemplos de países onde a matemática faz sucesso em sala de aula podem ser esclarecedores ao Brasil. A Finlândia, campeã no ranking internacional, tem um modelo que funciona: lá as aulas de matemática costumam se passar em laboratórios e entrelaçar-se com outras disciplinas. Um exemplo simples: jovens da 7ª série utilizam polinômios para decifrar a fórmula dos aromas de um sabonete – assunto apresentado lado a lado com a química. Relatos sobre esse tipo de experiência mostram que os alunos reclamam quando a aula termina. O caso finlandês enfatiza a idéia de que o que mais cativa os estudantes é a aproximação da matemática com as questões do cotidiano. No Brasil, a olimpíada jogou luz sobre um (raro) modelo de ensino que segue

linha semelhante: o dos colégios militares, de onde saíram os três campeões brasileiros ([veja quadro](#)). Nessas escolas, quem diria, os alunos ficam ansiosos pela aula de matemática.

A matemática que chega às salas de aula, descrita no Brasil como enfadonha, costuma ser apresentada aos estudantes como uma ciência despregada da realidade e baseada na decoreba. Esse é um problema acentuado nas escolas brasileiras, mas também preocupa educadores de outros países, como os Estados Unidos. O matemático americano John Allen Paulos, autor do livro *Innumeracy* (em português, "analfamatismo"), dedicou-se a desconstruir os mitos que pairam sobre o ensino da matemática – e prejudicam a sua popularização entre os estudantes. Um deles é que essa é uma matéria exclusiva aos alunos brilhantes, incapaz de encantar a massa dos estudantes. O outro mito sobre o qual Paulos fala é o de que as fórmulas matemáticas limitam a liberdade de pensamento. "O desafio é apresentar a matéria como uma fantástica ferramenta para enxergar o mundo em que vivemos", diz o americano. Na história recente, a forma de ensinar a matéria vem se transformando – sem que, até então, os números tenham deixado de causar pavor à maioria dos estudantes, em especial aos brasileiros.

Pesquisas indicam que o domínio dos números será útil para desbravar novas áreas do conhecimento. O Ministério do Trabalho americano prevê que, até 2010, devam aparecer nos Estados Unidos quatro vezes mais empregos que exigirão dos candidatos nível avançado da matéria. Os matemáticos passaram a desempenhar múltiplas funções: trabalham lado a lado com biólogos para decifrar o código genético, em setores de marketing (nos quais abrem perspectivas para formas originais de compreender a cabeça dos consumidores) e na interpretação de fenômenos da vida moderna, produzindo novas dimensões que vão de encontro ao senso comum. "Apenas os países que conseguirem formar um competente exército de matemáticos para desempenhar essas tarefas sobreviverão à competição global", avalia o americano Michael Sipser, chefe do departamento de matemática do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), nos Estados Unidos. Nesse ponto, o Brasil se situa bem atrás de países como a Coreia do Sul e a China, que há décadas investem nas escolas com o objetivo de massificar a matemática e caçar na multidão os melhores estudantes. A exemplo da experiência internacional, Thales, Rebeca, Tiago e outros 3 000 estudantes receberão uma bolsa mensal do governo e frequentarão aulas avançadas da matéria ministradas pelo Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (Impa). Investir no talento desses jovens pode ser o primeiro passo para tirar do Brasil a vergonhosa lanterna que carrega no ensino da matemática.



REBECA CUNHA

IDADE: 15 anos

POSIÇÃO NA OLIMPIADA DE MATEMÁTICA: 1º lugar entre os estudantes de 7ª e 8ª séries

ONDE ESTUDA: Colégio Militar de Fortaleza

O QUE É CAPAZ DE FAZER COM OS NÚMEROS: faz de cabeça contas complexas, como polinômios, que demandam várias operações matemáticas

MÉTODO DE ESTUDO: por conta própria, ela pesquisa a origem de todas as fórmulas que aplica na escola

COMO RELAXA: faz caminhadas no meio do mato



Ernani d'Almeida

TIAGO LEANDRO DIAS

IDADE: 12 anos

POSIÇÃO NA OLIMPIADA DE MATEMÁTICA: 1º lugar entre os estudantes de 5ª e 6ª séries

ONDE ESTUDA: Colégio Militar do Rio de Janeiro

O QUE É CAPAZ DE FAZER COM OS NÚMEROS: sabe de cor todas as fórmulas matemáticas que já aprendeu, sem nunca tê-las escrito no caderno

MÉTODO DE ESTUDO: lê as lições de matemática antes de o professor apresentar o assunto em sala de aula – ajuda a antecipar as dúvidas

COMO RELAXA: joga videogame

Números no dia-a-dia

Teste a sua capacidade de aplicar a matemática para resolver questões da vida prática

1. Uma fábrica de sorvetes lançou uma promoção na qual troca dez palitos de sorvete por outro picolé. Você fez a troca. Levando em consideração que cada picolé custa 2,20 reais, quanto de fato pagou por unidade?

a) 1,90 real

b) 2,20 reais

c) 2 reais

2. No supermercado, o mesmo produto tem duas embalagens: a de 330 gramas custa 4,10 reais e a de 500 gramas sai por 6,90 reais. O preço do produto é...

- a) ...mais baixo na embalagem de 330 gramas
- b) ...mais baixo na embalagem de 500 gramas
- c) ...igual nas duas embalagens

3. O preço de 1 litro de gasolina é 2,50 reais e o do álcool, 1,60 real. Um carro flex faz 12 km/l quando é abastecido com gasolina e 8 km/l com álcool.

- a) Compensa abastecer com álcool
- b) Compensa abastecer com gasolina
- c) Não faz diferença abastecer com álcool ou gasolina

4. Um bebê recém-nascido dorme em um dia o mesmo número de horas que sua mãe dorme durante uma semana. Quantas horas de sono o bebê e a mãe têm, respectivamente, por dia?

- a) 21 e 3
- b) 18 e 6
- c) 16 e 8

5. Um geólogo aparece no noticiário avisando que a probabilidade de um novo terremoto ocorrer na Cidade do México, nos próximos vinte anos, é de 2 para 3. Qual das opções traduz melhor o significado da afirmação?

- a) Daqui a treze anos haverá um terremoto na Cidade do México
- b) A probabilidade de um terremoto na Cidade do México, nos próximos vinte anos, é maior que a chance de não haver nenhum abalo sísmico
- c) Haverá um terremoto na Cidade do México nos próximos vinte anos

6. Um empresário compra uma máquina que endereça 500 envelopes em oito minutos. Mas, para atender a sua alta demanda de mala-direta, ele precisa de 500 envelopes prontos a cada dois minutos. Para isso, deverá comprar uma nova máquina. Quantos envelopes ela deve endereçar sozinha?

- a) 250
- b) 375
- c) 500

Você acertou questões

De 0 a 2 questões corretas

Seu baixo domínio da matéria o impede de resolver questões simples. Acabará tendo prejuízo em transações financeiras do dia-a-dia

De 3 a 4 questões corretas

Suas aulas de matemática na escola tiveram algum efeito. Você sabe utilizar conhecimentos básicos da matéria de modo a não ser passado para trás

De 5 a 6 questões corretas

Parabéns! O fato de ter acertado tantas questões é um sinal de que sabe aplicar fundamentos matemáticos importantes – você está preparado para enfrentar os números na vida prática

Apaga o teste

Fonte: teste elaborado pelas professoras de matemática Ana Catarina Hellmeister e Renate Watanabe

A BELEZA DAS FÓRMULAS

*O russo **Andrei Okounkov**, de 37 anos, ganhou no ano passado a medalha Fields – prêmio que tem o peso de um Nobel para a matemática. Okounkov é especialista em física matemática e geometria algébrica. Da universidade americana de Princeton, onde dá aulas, ele falou a VEJA.*

A QUE O SENHOR ATRIBUI O DESINTERESSE E ATÉ O PAVOR DE MUITOS ALUNOS PELA MATEMÁTICA?

O problema é que ela é apresentada desde cedo nas escolas como uma disciplina a anos-luz da realidade, quando está, justamente, na alma da vida moderna. As pessoas não param para pensar que há uma matemática por trás do MP3 ou do celular que usam todo dia. A tecnologia dos aparelhos é uma aplicação de regras da matemática pura operada por computadores. É tudo sincronizado e



perfeito. Isso não é interessante? Claro que sim. Mas ainda se subestima a capacidade humana para compreender raciocínios matemáticos mais complexos – e por isso as pessoas ficam privadas das maravilhas dessa ciência.

O QUE DEVERIA SER MUDADO NO ENSINO DA MATEMÁTICA?

Primeiro, precisamos perder o medo das fórmulas. Até os livros de ciência evitam falar delas. Eu acho isso alarmante, pois o grande diferencial da matemática está justamente nas regras perfeitas que ela estabelece. Mas na pedagogia a preferência é trocar as fórmulas por analogias ambíguas e termos vagos.

O QUE O SENHOR MAIS APRECIA NA MATEMÁTICA?

Fascinam-me sua eficiência e precisão para descrever os fenômenos. Em outros campos do conhecimento, faz-se uso de milhões de palavras para chegar a conclusões que, tempos depois, caem por terra porque surgem novas teorias para contestá-las. Na matemática não. Os matemáticos buscam argumentos que em poucas páginas estabelecem uma verdade definitiva. A partir da solução para um problema, pode-se passar ao próximo. Para resolver a nova questão, às vezes é necessário usar as regras do problema anterior – mas nunca anulá-las.

QUAL É O PRINCIPAL DESAFIO DA MATEMÁTICA?

Ela ainda deve avançar para se prestar a um papel fundamental: prever desastres naturais. Acredito que logo chegará lá. Digo isso com base na história. Todos os avanços científicos e tecnológicos se devem à matemática. Não se pode dissociá-la do progresso humano. Sem a matemática não teríamos luz elétrica nem computador. Estaríamos ainda vivendo como nos tempos das cavernas.

UM MODELO CAMPEÃO



O ranking dos melhores estudantes na Olimpíada Brasileira de Matemática chamou atenção para um modelo de ensino que deu certo no país: o dos colégios militares, de onde saíram os três campeões do concurso, cada um de um estado. A fórmula aplicada nessas escolas está apoiada em três bases – disciplina nos estudos, aulas extras da matéria e uma linha pedagógica que fascina estudantes como Tiago Dias, um dos vencedores da olimpíada, que estuda no Colégio Militar do Rio de Janeiro. Os problemas lá são inspirados em assuntos sobre os quais ele e os outros estudantes gostam de conversar, como futebol. Em aula recente, a turma de Tiago utilizou fórmulas matemáticas para fazer projeções sobre a situação dos times no campeonato carioca: "Somos crianças normais. Gostamos de matemática porque ela é divertida".

http://veja.abril.com.br/140307/p_078.shtml

ANEXO – AE

VEJA
Edição 2001
28 de março de 2007
• [ver capa](#)

NESTA EDIÇÃO
• [Índice](#)

• Brasil

Aviação: Os gargalos da navegação aérea brasileira
Ministério: Como fica a nova equipe de Lula
Congresso: Collor posa de vítima em sua estréia no Senado* Internacional
Europa: 50 anos da União Européia* Geral
Vida digital: Fiz, o canal interativo da Abril
Perfil: Romário
Ciência: Primatas exibem gestos de gratidão e solidariedade
Ciência: Mosquito transgênico combaterá a malária
Estilo: A roupa masculina fica mais justa
Sociedade: Marido num quarto, mulher no outro
Educação: Estudantes adiam a formatura para não perder estágio
Psicologia: Um antídoto contra a timidez das crianças
Saúde: Instituto Butantan: excelência em imunização
Transporte: Os cargueiros gigantes
Internet: Os viciados em e-mail não saem da rede* Negócios e Economia
Bolsa: Venda da Ipiranga: quem vazou?
PIB: Como o IBGE vai calcular o índice* Guia
Páscoa: Os ovos de chocolate diet funcionam?
Páscoa: Os melhores chocolates do mundo* Artes e Espetáculos
Livros: Escritores viajantes
Cinema: 300, de Zack Snyder
Cinema: Rodrigo Santoro rumo ao estrelato internacional
Cinema: Versão fantástica de 300 nos inspira a ler os clássicos
Televisão: As dúvidas existenciais do *Pânico na TV*
Arte: A ameaça ao escultor Doidão

COLUNAS

- [Millôr](#)
- [Lya Luft](#)
- [Diogo Mainardi](#)
- [Reinaldo Azevedo](#)
- [Roberto Pompeu de Toledo](#)

SEÇÕES

- [Carta ao leitor](#)
- [Entrevista](#)
 - [Cartas](#)
 - [Radar](#)
 - [Holofote](#)
 - [Contexto](#)
 - [Datas](#)
 - [Gente](#)
 - [Veja essa](#)
 - [VEJA.com](#)
- [VEJA Recomenda](#)
- [Os livros mais vendidos](#)

Publicidade

Educação

Melhor tarde do que cedo

Eles atrasam a formatura com uma esperança: a de que seus estágios levem ao tão sonhado emprego

Marcos Todeschini

Fotos Fabiano Accorsi



LEONARDO LOMBARDI, 22 anos

Curso: engenharia elétrica

Onde estuda: Escola Politécnica da Universidade de São Paulo

Diferenciais no currículo: fala inglês, francês e italiano

Onde faz estágio: Unibanco

Quantas vezes adiou a formatura para esperar ser contratado: duas

Surgiu nas universidades brasileiras um tipo novo de estudante: ele faz de tudo para adiar a data da formatura e chega a levar o dobro do tempo para concluir o curso. A motivação desses jovens é uma só. Ansiosos, de olho no primeiro emprego, eles se mantêm mais tempo como universitários porque, desse modo, conseguem ao menos permanecer na condição de estagiários. Sem dissolverem os laços com as empresas que os recrutaram, esses estudantes têm mais chances de, um dia, finalmente ser efetivados. Foi o caso de 64% dos jovens brasileiros que passaram por estágios no ano passado, segundo o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE). São as histórias de sucesso que alimentam a esperança de estudantes como a paulista Marina Schmalb Guizelini, 22 anos, aluna de administração de empresas na PUC de São Paulo. Há oito meses como estagiária no Banco Santander, Marina já foi avisada pelo chefe de que não será contratada até o fim do ano, quando se formaria. Angustuada com a idéia de deixar a universidade sem perspectiva profissional, ela tomou a difícil decisão de atrasar em meio ano a conclusão do curso. Assim,

terá completado dois anos de estágio antes de entrar na disputa por uma vaga. Do ponto de vista financeiro, fez um péssimo negócio. Marina ganha 1.400 reais no estágio e gasta para estudar 1 500 reais, pagos com a ajuda dos pais. Está segura, no entanto, de que vale o investimento: "Sei que emprego bom é coisa rara, por isso estou fazendo tudo o que posso para não deixar essa vaga escapar".

A jovem paulista é uma "estudante profissional", como passaram a ser rotulados os universitários que, como ela, permanecem em sala de aula até o dia em que vêm seu estágio se tornar emprego. Enquanto isso, acumulam experiência prática, que contará a seu favor na hora da competição por uma vaga. Foi a forma que eles encontraram de sobreviver a uma conjuntura que lhes é bastante desfavorável: o desemprego entre os jovens universitários supera as (já altas) taxas brasileiras. Estudo conduzido pela Fundação Getulio Vargas (FGV) mostra que, apesar das inúmeras tentativas de estreitar no mercado de trabalho, 18% desses jovens ainda não arranjaram emprego – para efeito de comparação, o desemprego no país é de 9,3%. A atual leva de universitários está, também, em desvantagem em relação à geração de seus pais. Há duas décadas, 200.000 brasileiros concluíam por ano o curso superior. Ostentar um diploma no currículo praticamente garantia a conquista de uma boa vaga no mercado de trabalho. Na era dos estudantes profissionais, os recém-formados compõem um batalhão anual quatro vezes maior: na casa de 800.000 jovens. O diploma, portanto, deixou de impressionar. Além de enfrentarem uma competição mais dura, os jovens deparam ainda com outro fato que chama atenção na pesquisa da FGV: os salários nessa faixa etária vêm caindo na última década. Um brasileiro que acabou de sair da universidade deve esperar receber, em média, 465 reais – 10% menos do que há uma década.



MARINA SCHMALB GUIZELINI, 22 anos

Curso: administração de empresas

Onde estuda: PUC São Paulo

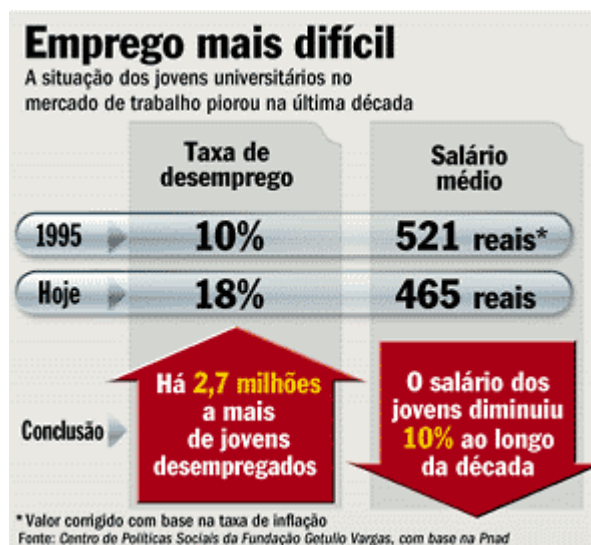
Diferenciais no currículo: dois intercâmbios no exterior e cursos extras de cálculo financeiro

Onde faz estágio: Santander

Quantas vezes adiou a formatura para esperar ser contratada: uma

O cenário causa tanta aflição a jovens como Sérgio de Paula, 21 anos, aluno de engenharia na Universidade de São Paulo (USP), que ele e os colegas anteciparam a preocupação em arranjar emprego:

começaram a caçar estágios já no 3º ano de faculdade, uma decisão que os especialistas afirmam ser cada vez mais comum entre os universitários. No caso de Sérgio, foi preciso enfrentar sete processos de seleção, que consumiram mais de um ano e várias noites insones, até, enfim, obter sucesso. Sua história joga luz em outro fato apontado pelos especialistas: colocar-se no mercado de trabalho é tarefa árdua, também, para os melhores alunos das boas universidades do país. Nessas ilhas de excelência, esbarra-se com estudantes que descrevem a briga por uma vaga como um tormento, caso de Leonardo Trevisan Lombardi, 22 anos, da USP. Ser um dos bons da turma na Escola Politécnica, referência para o estudo de engenharia no país, não poupou Leonardo da decepção de acabar dispensado de um estágio por falta de vagas. Detalhe: ele já havia atrasado a formatura na esperança de ser efetivado. Não deu certo. Num novo estágio, o rapaz decidiu adiar o fim do curso outra vez. Conclui a psicóloga Sofia Esteves, diretora da Cia de Talentos, a maior empresa de recrutamento de jovens do país: "Eles estão mais preparados do que nunca, mas jamais demoraram tanto para arranjar trabalho à altura de sua qualificação". Enquanto aguardam por uma chance, Marina, Sérgio e Leonardo vão levando a vida como estudantes.



http://veja.abril.com.br/280307/p_094.shtml

ANEXO – AF

VEJA
Edição 2004
18 de abril de 2007
• [ver capa](#)

NESTA EDIÇÃO
• [Índice](#)

• Brasil

Presidência: Jader ganha favor de 80 milhões de reais do governo
Previdência: Os bons exemplos que vêm dos estados
Impostos: Lula faz tudo pela prorrogação da CPMF
Congresso: Agora, eles nem lêem o que votam
Judiciário: Conselho Nacional de Justiça sob pressão
Justiça: Fraude em obra do Ministério Público
• Internacional
França: Sarkozy lidera campanha presidencial
• Economia
Especial: Como aproveitar o fortalecimento do real
• Geral
Inovação: A nova TV com tela ultrafina
Dieta: Pesquisa mostra que fazer regime engorda
Educação: A importância da pré-escola
Educação: O atraso brasileiro
Ciências: Na Amazônia, uma língua fora dos padrões
Esporte: Diretor da Williams é culpado pela morte de Senna
Saúde: A FDA não recomenda a aprovação do Arcoxia
Medicina: Esportistas armazenam células-tronco
Internet: O mundo ideal do *Second Life*
Tecnologia: A aposta dos ultramini-PCs
Religião: Índios estão se tornando evangélicos
Ambiente: A pesca está ameaçada pela superexploração
• Guia
Crianças: Festa infantil sem dor de cabeça
Crianças: Uma festa diferente
• Artes e Espetáculos
Livros: O mercado dos livros jurídicos
Livros: Luc Ferry, o best-seller filosófico
Televisão: O cantor e apresentador Ronnie Von
Televisão: A segunda temporada do seriado *Roma*
Cinema: *Ventos da Liberdade*, de Ken Loach

COLUNAS

- [Millôr](#)
- [Stephen Kanitz](#)
- [André Petry](#)
- [Diogo Mainardi](#)
- [Roberto Pompeu de Toledo](#)

SEÇÕES

- [Carta ao leitor](#)
- [Entrevista](#)
- [Cartas](#)
- [VEJA.com](#)
- [Holofote](#)
- [Contexto](#)
- [Radar](#)
- [Veja essa](#)
- [Auto-retrato: Jeb Bush](#)
- [Gente](#)
- [Datas](#)
- [VEJA Recomenda](#)
- [Os livros mais vendidos](#)

Publicidade

Educação

É bom começar cedo

Pesquisa mostra que freqüentar o jardim-de-infância tem efeito positivo ao longo da vida escolar

Camila Antunes

Saiu uma pesquisa que ajuda a esclarecer uma questão angustiante da maternidade: mandar os filhos ainda pequenos para a escola pode ser uma má decisão? O estudo chega a duas conclusões sobre o assunto. A primeira serve de alerta aos pais que optam por deixar os filhos longe das classes de jardim-de-infância – e é um alívio para as mães que trabalham fora: ingressar cedo na escola não só não é prejudicial às crianças como costuma ter conseqüências positivas no aprendizado a longo prazo. Não é a primeira vez que um trabalho acadêmico descortina os efeitos benéficos da escola nos primeiros anos de vida. O mérito do atual estudo foi ter demonstrado isso por meio do mais detalhado banco de dados já produzido sobre o assunto. Patrocinados pelo governo americano, os pesquisadores monitoraram 1 300 crianças, da maternidade aos 12 anos, a cada quatro meses. A metade delas ficou em casa até os 5 anos, entregue aos cuidados da mãe ou de uma babá, enquanto a outra parte freqüentou a escola. Até a chegada da pré-adolescência, os dois grupos foram submetidos a provas para medir o desempenho escolar. Resultado: os estudantes enviados ao jardim-de-infância antes do ensino fundamental se saíram melhor em todas as disciplinas testadas. Resume o psicólogo James Griffin, um dos autores do trabalho: "Está claro que ir à escola no princípio da vida faz parte de um conjunto de fatores que definem o sucesso nos estudos".

O segundo dado valioso da pesquisa joga luz sobre outra dúvida comum aos pais: a melhor idade, afinal, para matricular os filhos. Muitas famílias protelam essa decisão até as vésperas do ensino fundamental, por volta dos 6, 7 anos ([veja o quadro abaixo](#)). O trabalho revelou, no entanto, que é a partir dos 3 anos que a escola passa a ser mais proveitosa. Antes disso, o que mais pesa em favor do desenvolvimento intelectual das crianças são o afeto e a atenção individual – não importando se vêm de casa ou da creche. Depois dessa fase, estar num ambiente com outros adultos e crianças funciona como alavanca ao aprendizado – e isso repercute ao longo do restante da vida escolar. Eis um exemplo extraído da pesquisa americana: aos 12 anos, os estudantes que haviam freqüentado a pré-escola apresentavam vocabulário mais rico do que o restante da turma. Uma das explicações, defendida por esses e outros especialistas, é que, ao se limitar ao contato com a mãe ou babá, a

criança toma familiaridade com um único jeito de se expressar e tende a se concentrar no vocabulário mais empregado em casa. "A escola, por sua vez, a expõe à diversidade", afirma Griffin.

O que resta aos pesquisadores compreender melhor são as conseqüências do ingresso na escola para o desenvolvimento emocional. Nesse campo, está claro que uma passagem pelo jardim-de-infância favorece a autonomia e antecipa o aprendizado sobre a convivência em grupo. Outro fato comum às crianças matriculadas na escola antes dos 5 anos chamou atenção no estudo americano: aos 12, elas são mais agressivas em sala de aula do que os colegas, de acordo com a avaliação feita pelos professores com base num conjunto objetivo de questões. A observação sistemática dessas crianças em seus primeiros anos de vida sugere que, na escola, elas se lançam mais cedo à luta por atenção do que aquelas que ficaram entregues aos cuidados maternos (mesmo quando há irmãos em casa). É uma hipótese a ser investigada. O que os especialistas já sabem – e o novo estudo confirma por meio de uma fatura de dados qualitativos – é que o cenário mais favorável ao desenvolvimento pleno das crianças, dos 3 anos em diante, combina dois fatores de pesos semelhantes: um ambiente familiar rico em estímulos e uma boa escola. Conclui o psicólogo Jay Belsky, um dos autores do trabalho: "Os melhores resultados escolares se dão quando a família é parte ativa na educação".



http://veja.abril.com.br/280307/p_094.shtml

ANEXO – AG

VEJA
Edição 2004
18 de abril de 2007
• [ver capa](#)

NESTA EDIÇÃO
• [Índice](#)

• Brasil
Presidência: Jader ganha favor de 80 milhões de reais do governo
Previdência: Os bons exemplos que vêm dos estados
Impostos: Lula faz tudo pela prorrogação da CPMF
Congresso: Agora, eles nem lêem o que votam
Judiciário: Conselho Nacional de Justiça sob pressão
Justiça: Fraude em obra do Ministério Público
• Internacional
França: Sarkozy lidera campanha presidencial
• Economia
Especial: Como aproveitar o fortalecimento do real
• Geral
Inovação: A nova TV com tela ultrafina
Dieta: Pesquisa mostra que fazer regime engorda
Educação: A importância da pré-escola
O atraso brasileiro
Ciências: Na Amazônia, uma língua fora dos padrões
Esporte: Diretor da Williams é culpado pela morte de Senna
Saúde: A FDA não recomenda a aprovação do Arcoxia
Medicina: Esportistas armazenam células-tronco
Internet: O mundo ideal do *Second Life*
Tecnologia: A aposta dos ultramini-PCs
Religião: Índios estão se tornando evangélicos
Ambiente: A pesca está ameaçada pela superexploração
• Guia
Crianças: Festa infantil sem dor de cabeça
Crianças: Uma festa diferente
• Artes e Espetáculos
Livros: O mercado dos livros jurídicos
Livros: Luc Ferry, o best-seller filosófico
Televisão: O cantor e apresentador Ronnie Von
Televisão: A segunda temporada do seriado *Roma*
Cinema: *Ventos da Liberdade*, de Ken Loach

COLUNAS

- [Millôr](#)
- [Stephen Kanitz](#)
- [André Petry](#)
- [Diogo Mainardi](#)
- [Roberto Pompeu de Toledo](#)

SEÇÕES

- [Carta ao leitor](#)
- [Entrevista](#)
- [Cartas](#)
- [VEJA.com](#)
- [Holofote](#)
- [Contexto](#)
- [Radar](#)
- [Veja essa](#)
- [Auto-retrato: Jeb Bush](#)
- [Gente](#)
- [Datas](#)
- [VEJA Recomenda](#)
- [Os livros mais vendidos](#)

Publicidade

Educação

O pior da turma

Economistas dizem que o Brasil vai mal na educação por um motivo: falta pensar no futuro

Camila Antunes



Maira Soares/Folha Imagem

Escola pública: a qualidade do ensino é assunto secundário

Cinco décadas separam a educação brasileira da de países emergentes como a China e a Coréia. A comparação com os países ricos coloca o Brasil em situação ainda mais constrangedora: nesse caso, o atraso é de 120 anos. O que falta aos brasileiros é uma visão de longo prazo sobre o problema, afirmam os economistas Eduardo Giannetti da Fonseca e o irlandês Dan O'Brien, especialista em nações emergentes. A velha ineficácia do país em oferecer bom ensino será o ponto de partida para uma palestra que os dois economistas farão na próxima quinta-feira, a convite da Fundação Lemann (do ex-banqueiro Jorge Paulo Lemann), em São Paulo. Ao estudar as raízes do fracasso brasileiro, Giannetti detectou um padrão comum às autoridades que deram as diretrizes à educação ao longo dos séculos, nos vários níveis de governo: a mentalidade predominante sempre foi perseguir resultados imediatos aos investimentos na escola – sem focar em medidas cujos efeitos positivos pudessem se dar depois da troca de poder. Isso explica o fato de parte do orçamento para a educação ter se esvaído em obras. Diz Giannetti: "No Brasil, encara-se a educação como um problema de construção civil: as autoridades competem para saber quem mandou erguer a escola mais vistosa".

A experiência de países onde a educação funciona, segundo Dan O'Brien, reforça a idéia de que as escolhas brasileiras têm passado longe do que de fato importa a um bom ensino: metas acadêmicas, professores capazes de executá-las e um sistema preparado para cobrar os resultados. É um conjunto aparentemente simples, mas que só foi alcançado por países que, ao contrário do Brasil, souberam canalizar os recursos às (menos visíveis) questões pedagógicas – e esperar pelos resultados ao longo de décadas. Um bom exemplo, de acordo com O'Brien, vem de seu país de origem, a Irlanda. Na década de 70, quando os irlandeses atolavam num índice de analfabetismo de 35%, os líderes dos três maiores partidos políticos sentaram-se à mesa para estabelecer metas detalhadas a ser cumpridas em sala de aula nas décadas seguintes. O tal "pacto para o ensino", como ficou conhecido, sobreviveu a quatro trocas de presidente e alçou a Irlanda a modelo de boa educação. O Brasil, por sua vez, continua a ser lembrado por um mau motivo: é o pior da turma nas comparações internacionais.

http://veja.abril.com.br/180407/p_089.shtml

ANEXO – AH

VEJA
Edição 2006
2 de maio de 2007
• [ver capa](#)

NESTA EDIÇÃO
• [Índice](#)

• Brasil
PCC: Mesmo preso, Marcola continua mandando
Justiça: A complicada situação do juiz Medina
Congresso: Por que os tucanos não fazem oposição
Minas Gerais: Aécio e seu novo choque de gestão
Negócios: O Carrefour compra o Atacadão
• Internacional
Rússia: Morre Boris Ieltsin
Itália: A fusão do partido católico com o socialista
França: Diminui o fosso entre esquerda e direita
• Economia
Carros: A Toyota é a maior montadora do mundo
• Geral
Especial: O irmão do planeta Terra
Ensino: O pacote de Lula para salvar a educação
Ensino: O melhor município do país
Gastronomia: A conceitual cozinha espanhola
Atraso: Morales quer legalizar chibatadas
Medicina: Comprimento antibarriga liberado no Brasil
Medicina: Quimioterapia para idosos
Educação: As dez escolas campeãs do Distrito Federal
• Guia
Cães: A melhor raça para cada um
Animais: Um bicho diferente
Artes e Espetáculos
Televisão: Os salários dos atores nas séries americanas
Televisão: Polêmica religiosa no seriado *A Diarista*
Arte: Os problemas de visão dos impressionistas
Cinema: *Homem-Aranha 3*
Livros: O lado esquecido de Carlos Lacerda
Livros: Um livro inédito de J.R.R. Tolkien

COLUNAS

- [Millôr](#)
- [Claudio de Moura Castro](#)
- [André Petry](#)
- [Diogo Mainardi](#)
- [Roberto Pompeu de Toledo](#)

SEÇÕES

- [Carta ao leitor](#)
- [Entrevista](#)
- [Cartas](#)
- [VEJA.com](#)
- [Holofote](#)
- [Contexto](#)
- [Radar](#)
- [Veja essa](#)
- [Gente](#)
- [Datas](#)
- [Auto-retrato: Renée Zellweger](#)
- [VEJA Recomenda](#)
- [Os livros mais vendidos](#)

Publicidade

Educação

Luxo zero, ensino nota dez

Pesquisa mostra um fato surpreendente: as melhores escolas públicas do Distrito Federal são também as mais pobres

Marcos Todeschini

Uma nova pesquisa sobre as escolas públicas do Distrito Federal chegou a uma conclusão que contraria o senso

VEJA TAMBÉM
Nesta reportagem
• [Quadro: Lição de excelência](#)

comum – e pode ajudar os pais a tomar uma difícil decisão: apesar de muita gente priorizar o conjunto de instalações e o estado do prédio ao optar por uma escola, esses são fatores que têm impacto modesto na qualidade do ensino ofertado em sala de aula. A pesquisa comprova isso por meio de um fato surpreendente: entre as dez escolas campeãs de ensino do Distrito Federal, segundo ranking do Ministério da Educação, sete não apresentam nenhum traço externo de modernidade. Ao contrário. São depósito de cadeiras sem encosto, acumulam goteiras e convivem com vidros (eternamente) quebrados. A mais pobre no grupo da excelência acadêmica, a escola 801 de Recanto das Emas é de longe o exemplo mais extremo: funciona em frágeis galpões de madeira, nos quais a temperatura no verão gira em torno de 40 graus Celsius – uma estufa sem direito a ventilador. A escola não tem sequer pátio para o recreio. Outras pesquisas já haviam encontrado bom ensino em meio a precariedades como as de Recanto das Emas. O mérito do atual estudo, conduzido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, foi mapear o que tais escolas têm em comum – e jogar luz sobre as soluções que elas dão à falta de recursos. Resume a secretária Maria Helena Guimarães: "As escolas campeãs apontam para o que de fato importa ao bom ensino".

Um ponto que une as dez melhores escolas públicas do Distrito Federal é o foco que dão à leitura, um hábito raro entre os estudantes brasileiros – a maioria ainda apresenta dificuldade em chegar ao final de um bilhete, de acordo com os exames oficiais. Em Recanto das Emas, dá-se uma aula extra para exercitar nos alunos a capacidade de interpretar textos e contorna-se a pobreza do acervo local de modo simples: os professores emprestam seus livros aos estudantes. Eles adoram. "A melhor hora do dia é a da biblioteca", sintetiza Lucas Venâncio, 12 anos, da 6ª série. A experiência dessa e de outras escolas públicas do Distrito Federal enfatiza a eficácia de outra medida também rara na rede pública: a de se exigir de estudantes como Lucas a leitura de um número mínimo de livros por ano – prática ignorada pelos piores colégios do Distrito Federal, de acordo com o mesmo estudo. A definição de metas acadêmicas de uma

forma mais geral tem demonstrado ser um motor para o sucesso escolar. Nas escolas campeãs, todos os professores seguem um detalhado roteiro para as aulas, estabelecido no princípio do ano. Faz-se o básico: com planejamento, não há lugar para o improviso, um hábito ruim em escolas como a 411 de Samambaia, entre as piores do Distrito Federal. Lá, os professores é que escolhem o que será assunto de sala de aula, sem se guiarem por meta alguma. "Ensino o que considero interessante aos alunos", diz a professora Nice Höhn. Não tem funcionado.

A pesquisa do Distrito Federal chama atenção ainda para a eficiência de um tipo raro de escola no Brasil: a que aplica nas fronteiras acadêmicas alguns dos preceitos empresariais. É o caso das dez melhores escolas pesquisadas, nas quais o modelo de gestão tem pelo menos três características em comum. A primeira é que elas estão sob o comando de um diretor presente à vida escolar. O segundo ponto que as aproxima é a cultura de encontrar soluções caseiras para lidar com a crônica falta de dinheiro. Eis um exemplo: no ano passado, o geógrafo Marcos Antônio Farias, diretor em Recanto das Emas, liderou uma tropa de professores que foi aos vizinhos pedir doações para a construção de uma quadra esportiva. O geógrafo juntou mais dinheiro ao visitar, ele próprio, vinte empresas da região. O projeto logo saiu do papel.

Por fim, as melhores escolas do Distrito Federal revelaram ser (quem diria) boas empregadoras. Seus professores têm cerca de cinco anos de casa – uma eternidade em comparação com a média nacional, de apenas um ano. O estudo esclarece o que os faz permanecer no emprego: eles recebem incentivos pelo bom desempenho dos estudantes em sala de aula. Em alguns casos, são presenteados com livros e material didático alternativo. Noutros, são aplaudidos em cerimônias públicas. Tudo simbólico. No fim do mês, ganham salários iguais aos do restante da classe. Conclui o especialista Claudio de Moura Castro: "A pesquisa traz mais uma prova de que o salário dos professores, assim como a infra-estrutura da escola, não é determinante do bom ensino". A excelência, como se vê, resulta de uma cartilha bem mais simples, aplicada à risca nos animados galpões de Recanto das Emas.

ANEXO – AI

Educação

O computador não educa, ensina

A tecnologia pode ser uma poderosa ferramenta para facilitar o aprendizado, mas não pelas razões que muita gente acredita

Monica Weinberg e Carlos Rydlewski

Fabiano Accorsi



O UNIVERSO EM 3D!

Às vésperas do vestibular, alunos do COC, em São Paulo, são apresentados à formação do universo por meio de filme em três dimensões: a tecnologia estimula o aprendizado

A semana passada foi diferente das outras para a classe da estudante Emeline Kunz Pereira, uma gaúcha de 12 anos. Acostumados a assistir às aulas de porta aberta por falta de maçanetas e a pisar num chão que há anos carece de revestimento, os alunos da 6ª série da escola estadual Luciana de Abreu, em Porto Alegre, empreenderam uma viagem aos cinco continentes. Emeline sobrevoou as savanas africanas e ficou sem ar ao avistar pela primeira vez na vida a paisagem entrecortada pelos Alpes suíços. Filha de um zelador e de uma dona-de-casa, a menina, na realidade, nunca cruzou as fronteiras do Rio Grande do Sul, onde nasceu. A viagem da semana passada deu-se num ambiente virtual, por meio de uma pesquisa simples na internet, depois que a escola da estudante recebeu uma remessa de 100 laptops. Tornou-se com isso laboratório para uma experiência patrocinada pelo governo federal cujo objetivo (ainda distante) é presentear com um computador portátil cada uma dos 30 milhões de

VEJA TAMBÉM

Nesta reportagem

• [Quadro: Eles disputam uma vaga na escola](#)

Exclusivo on-line

• **Vídeo:** [Baixa](#) | [Média](#) | [Alta](#)

crianças da rede pública. Por enquanto, chegarão a apenas 1.000 estudantes de cinco escolas brasileiras, num projeto semelhante aos que estão sendo testados numa dezena de outros países em desenvolvimento. Eles têm em comum o mesmo caldo teórico: ao se distribuírem laptops a crianças pobres, acredita-se que elas ganhem uma ferramenta para descortinar novos – e mais promissores – horizontes na escola e em casa. Conclui a gaúcha Emeline: "É incrível o que a gente faz com esse computador nas aulas".

A chegada dos laptops às salas de aula de um número imenso de escolas brasileiras traz ao país uma questão sobre a qual educadores no mundo todo estão debruçados: como fazer dos computadores, que abrem à humanidade uma nova dimensão de acesso às informações e à produção de conhecimento, um instrumento para transformar a velha escola, praticamente congelada no tempo desde o século XIX? Experiências recentes de países onde as crianças já usam a tecnologia para desbravar as matérias indicam que o efeito mais revolucionário dos computadores em sala de aula é o mesmo que os tornou imprescindíveis fora do ambiente escolar: sua capacidade de formar redes. Foi com a internet, à qual estão hoje conectadas mais de 1 bilhão de pessoas em todo o planeta, que o computador deixou de ser um acessório para facilitar a execução de operações matemáticas e se transformou numa ferramenta por meio da qual se faz a troca de idéias e são compartilhados projetos de pesquisa que transcendem as fronteiras geográficas. Em equipes espalhadas por diferentes países, os cientistas desvendaram em mutirão o genoma humano e conseguem mapear em tempo recorde vírus como o da sars, a síndrome respiratória aguda.

Para as escolas, ter os estudantes entrelaçados por meio de redes virtuais é uma novidade – e um avanço no aprendizado, como demonstram experiências (ainda isoladas) no mundo todo. Um bom exemplo vem do Japão. Estudar em rede lá tornou-se uma febre. Com o computador, as crianças dividem as etapas de um experimento de física e se lançam em longos debates literários. Tais atividades, previstas no currículo, se dão entre milhares de estudantes de diferentes escolas. Aplica-se com isso no ambiente escolar uma das leis fundamentais da informática, enunciada na década de 70 pelo americano Robert Metcalfe, pioneiro no uso da tecnologia para conectar as pessoas: quanto mais gente ligada a uma rede, maior é o seu poder. Pesquisas feitas em escolas que adotaram o trabalho em rede comprovam as palavras de Metcalfe. Os estudos enfatizam dois efeitos positivos das comunidades virtuais. Primeiro, elas abrem uma nova dimensão ao exercício intelectual, na qual as crianças são incentivadas a desenvolver rapidez de raciocínio para dar respostas on-line e a expor idéias diante de centenas de colegas virtuais. O segundo fato positivo é que as redes ensinam a trabalhar em equipe. "Aprender a produzir em rede é um pré-requisito às crianças do século XXI", resume José Armando Valente, do núcleo de informática aplicada à educação da Unicamp.

Mirian Fichtner



PASSEIO PELOS ALPES!
 Numa das primeiras atividades escolares com o laptop, a gaúcha Emeline, de 12 anos, empreendeu uma viagem virtual pelos cinco continentes: "Não tenho computador em casa e jamais imaginei que poderia usar uma máquina como esta. É muito legal", diz Emeline.

Os efeitos do computador na educação crescem exponencialmente quando seu uso ultrapassa as fronteiras da escola – e nesse ponto a idéia do governo federal de distribuir laptops para que as crianças levem para casa é acertada. Uma pesquisa conduzida pela OCDE (organização que reúne países da Europa e os Estados Unidos) revelou que os melhores estudantes de 41 países são aqueles que cultivam o hábito de utilizar o computador em casa. O estudo esclarece as razões. Uma delas é que esses alunos dedicam 30% mais tempo aos estudos, atraídos por aulas virtuais como as que dá o professor brasileiro Soleiman Dias – na Coréia do Sul. Como os professores coreanos, ele reserva uma hora do dia para tirar dúvidas e propor desafios on-line. "Os alunos participam mais das aulas virtuais do que das tradicionais", constata Dias. Outro impacto positivo dos computadores em casa é que eles ajudam a aproximar os pais da vida escolar, fator decisivo ao bom resultado acadêmico. Dá-se de forma simples: a família passa a ter acesso às lições por meio de páginas da escola na internet. Será assim na casa da família Pereira, em Campinas. O filho, Victor, de 9 anos, em breve passará a trazer um laptop da escola, notícia que emocionou sua mãe, a costureira Sônia: "Ter um computador em casa era um sonho de todos nós". Victor estuda numa das escolas da Fundação Bradesco, que iniciou em setembro um projeto semelhante ao piloto do governo federal.

Fabiano Accorsi



APRENDIZADO SEM FIO
Conexão wireless permite que alunos da Fundação Bradesco, em Campinas, usem computadores no recreio. Até o fim do ano, eles vão levar os laptops para casa.

A primeira experiência de uso da tecnologia como ferramenta de ensino deu-se com as máquinas concebidas pelo psicólogo americano Burrhus Frederic Skinner, programadas para fazer perguntas que ganhavam complexidade a cada resposta correta. Acreditava-se que o reflexo condicionado pela tal máquina estimularia o aprendizado. Com a explosão dos computadores na década de 70, o assunto ressurgiu na contramão do que pregava Skinner: a nova corrente de entusiastas da tecnologia, encabeçada pelo doutor em matemática Seymour Papert, defendia a tese de que caberia às crianças programar as máquinas – e não o contrário. Elas aprenderiam por si mesmas, num processo que relegava aos professores papel de meros coadjuvantes de uma infindável exploração virtual. "A tecnologia substituirá a escola que conhecemos", pregava Papert. O radicalismo sugerido pelo matemático não vingou, o que não o impediu de influenciar especialistas como o americano Nicholas Negroponte. Ambos participaram da criação dos laptops escolares que chegaram a Porto Alegre. Seu maior chamariz em relação aos concorrentes, que também ambicionam conquistar as salas de aula brasileiras, é o preço: na casa de 350 reais ([veja quadro](#)).

Os especialistas costumam estar de acordo sobre um ponto básico: o computador pode, sim, dar contribuições relevantes à sala de aula, mas tudo depende de como se faz uso da tecnologia. A experiência internacional mostra que projetos parecidos com o que o governo brasileiro quer implantar às vezes são desastrosos. Nos Estados Unidos, por exemplo, escolas que distribuíram laptops às crianças voltaram atrás por ter chegado a uma conclusão desanimadora. O alto investimento não havia contribuído para a melhora no desempenho dos estudantes. Pior: os alunos perdiam tempo em navegações por sites de redes de fast-food, em

chats e ainda tentavam driblar os filtros de segurança para acessar páginas pornográficas. Em escolas brasileiras, já se viu coisa semelhante.

Fotos Fabiano Accorsi



DA GEOGRAFIA À MEDICINA

Aluno do Objetivo usa realidade virtual para surfar sobre relevo do litoral paulista. O Centro de Telemedicina da USP transmite cirurgias e treinamento para sessenta instituições brasileiras



A principal causa do fracasso de tais programas é a falta de preparo dos professores. Diz a psicóloga Afira Ripper, discípula de Seymour Papert no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT): "Está provado que o computador não surte efeito na classe de um mau professor". A psicóloga remete a uma questão-chave para o sucesso de um programa como esse no Brasil: como tirar proveito dos laptops em escolas cujos professores mal conseguem formar estudantes capazes de concluir as operações fundamentais da matemática? As experiências brasileiras de levar computadores às escolas públicas, até então, foram um fiasco. Elas esbarraram em dificuldades básicas. A antropóloga americana Juliane Remold dedicou dois anos à observação de trinta escolas brasileiras equipadas com computador e traçou um cenário desolador. A metade das máquinas acumulava pó nos laboratórios porque careciam de manutenção ou eram ignoradas pelos professores, que muitas vezes não sabiam sequer ligar o equipamento. O restante dos computadores, mesmo em uso, servia apenas às burocráticas aulas de informática.

Outra barreira que merece atenção no caso brasileiro é a falta de segurança oferecida aos computadores pelas escolas públicas, alvos frequentes de roubos e assaltos. No colégio

Luciana de Abreu, de Porto Alegre, tem-se uma idéia mais concreta do problema. Como a maioria das classes não tem maçanetas nas portas, os 100 novos laptops testados pelo colégio passam a noite trancados na sala do diretor, Iron Rodrigues. "Vou apelar para a ajuda da Secretaria de Educação", desabafa o diretor. Um detalhe: parte dos computadores deveria ser levada pelos alunos para casa, conforme prevê o projeto. Mas os pais resistem à idéia. Como os filhos andam de ônibus, eles temem que os laptops (fabricados em verde fosforescente) despertem o interesse dos ladrões.

São dados que evidenciam a complexidade do projeto. Olhar para as soluções encontradas em outros países e (mais raramente) no Brasil pode ser esclarecedor. O primeiro ponto que aproxima os casos de sucesso é o investimento na formação e no treinamento de um time de profissionais capaz de incorporar os computadores à vida escolar. Em países como o Canadá, leva-se o assunto tão a sério que as universidades oferecem uma especialização para isso. As escolas canadenses contratam pelo menos um desses profissionais, encarregado de organizar a biblioteca de software (sim, no Canadá toda escola pública tem uma do gênero) e orientar os professores sobre o uso do computador em cada disciplina.

Essa e outras bem-sucedidas experiências enfatizam ainda a idéia de que o computador pode funcionar como poderoso motivador ao aprendizado. Afinal, ele traz à sala de aula uma linguagem com a qual os estudantes estão familiarizados – e adoram. Um dos trunfos de escolas européias e americanas foi ter programado as máquinas para dar respostas imediatas: os alunos são avisados no momento exato em que cometem um erro ou acertam. As respostas instantâneas, dizem as pesquisas, incentivam mesmo os mais desinteressados da classe a seguir com a exploração virtual: eles se sentem como num jogo. Quando bem usados, os computadores também têm contribuído, de forma decisiva, para despertar o interesse pela leitura. Depois que os livros ganharam formato digital – com imagens animadas e recursos sonoros – bibliotecas de escolas, como as da Coréia do Sul, passaram a receber 20% mais estudantes.

Nenhuma experiência, contudo, encanta tanto os estudantes quanto a de embarcar numa viagem virtual simulada pelo computador. Nesse caso, os softwares oferecem (literalmente) o céu. Permitem que as crianças aprendam geografia ao "sobrevolar" os diversos relevos e vegetações do planeta. Tornam possível que elas enxerguem o interior de uma célula em seus microscópicos detalhes, numa projeção em 3D. Executam experiências com substâncias tóxicas – sem que seja necessário tocá-las. Os estudantes manipulam líquidos inofensivos, e o computador faz a simulação. Sem ele, tais tarefas acabariam excluídas do currículo – e a aula de ciências seria menos atraente. No caso brasileiro, a simulação é um recurso que pode abrir a alunos pobres oportunidades intelectuais que dificilmente teriam ao longo da vida escolar. Por meio do computador, estudantes de medicina na Amazônia recebem imagens on-line de uma cirurgia de alta complexidade realizada na Universidade de São Paulo. Em ainda raras escolas públicas do país, os estudantes aprendem sobre a era medieval ao embrenhar-se num passeio em 3D pelos corredores do Louvre, em Paris. Eles têm a sensação de tocar as roupas de época e de estar diante de um quadro de Giotto. Resume o especialista Claudio de Moura Castro: "O computador pode democratizar o acesso às informações".

Ao se distribuírem laptops a estudantes brasileiros, dá-se a eles um bilhete de entrada a um gigantesco banco de dados digital. É como se ali estivessem armazenados 40 bilhões de toneladas de papel – 6 toneladas por habitante do planeta. Nem tudo se presta ao enriquecimento intelectual, como se sabe, mas a parte útil desse mundo virtual representa um novo modelo para a educação. Antes da internet, aceitava-se a idéia de que a leitura de uma

boa bibliografia dava aos estudantes o "domínio da matéria". Com as novas informações acumuladas dia a dia na rede, o desafio é outro: tornou-se vital desenvolver a habilidade de achar o que se precisa em meio a esse universo de exploração aparentemente ilimitado. O acesso ao computador é, portanto, básico – e o fato de o governo cogitar fazê-lo chegar a milhões de estudantes, em tese, é bom. Mas restam questões práticas a enfrentar ao investir num projeto que encareceria em 40% os gastos oficiais com os estudantes da rede pública. A primeira delas é concentrar esforços para elevar o nível dos professores. Só assim o ensino brasileiro terá chance de deixar a rabeira nos rankings internacionais – e os laptops poderão ampliar o horizonte de crianças pobres como Emeline Pereira e seus colegas de Porto Alegre.

UM LAPTOP CONTRA A POBREZA

O computador que pode levar o mundo digital a quase todas as salas de aula tem um pai – o americano Nicholas Negroponte. Há menos de dois anos, ele surgiu com uma idéia que conquistou o interesse mundial: fabricar um laptop para ser usado por estudantes em países pobres cujo custo fosse de 100 dólares. Esse valor, hoje pouco mais de 200 reais, um décimo do preço de um aparelho similar vendido nas lojas, tornaria viável a criação de projetos para o uso em massa desses equipamentos em salas de aula. O impacto causado pela apresentação do protótipo dessa nova máquina deveu-se, em parte, ao currículo e à credibilidade do autor do anúncio. Nicholas Negroponte é co-fundador do lendário Media Lab, do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT). O equipamento, batizado de XO, é uma pequena maravilha tecnológica. O verdadeiro foco de Negroponte, no entanto, não está nos circuitos eletrônicos, mas no uso que terá.

Uma das principais inovações do laptop está na forma como é feita a relação entre a máquina e quem a utiliza. Desde o lançamento do pioneiro Macintosh, da Apple, em 1984, os computadores funcionam como uma metáfora de uma mesa de trabalho, onde ficam textos, planilhas, documentos. No XO, a interface privilegia a conexão entre os usuários. Assim que é ligado, o laptop mostra todos os aparelhos das imediações que estão funcionando em rede. Negroponte sustenta ainda que, quanto mais precária a escola, mais relevante se torna o uso dos laptops: "O XO amplia o tempo de aprendizado do aluno, na medida em que pode ser usado em casa e em outros lugares. Isso favorece a educação, que é a principal forma de combatermos a pobreza em todo o mundo".

O uso de computadores em escolas é um sonho antigo de Negroponte. Em 1981, ele e o sul-africano Seymour Papert, matemático e educador, uma espécie de Jean Piaget do mundo digital, instalaram experimentalmente aparelhos Apple II, um dos primeiros computadores pessoais, em uma escola na periferia de Dacar, no Senegal. Em 2001, foi a vez do Camboja. "Usamos notebooks para ligar escolas, cujo acesso era tão difícil que ninguém conseguia visitá-las no período de chuvas", diz o cientista. Animado com essa experiência, Negroponte e sua mulher, Elaine, criaram a organização One Laptop per Child (OLPC, sigla em inglês de Um Laptop por Criança). A entidade é mantida por mais de uma dezena de patrocinadores, entre os quais gigantes como o Google, a AMD, a Nortel e o Citigroup.

O desafio da produção de uma máquina de 100 dólares ainda não foi vencido e depende, sobretudo, da escala de fabricação. Hoje o aparelho custaria 175 dólares. De qualquer

forma, mesmo com o preço acima do previsto, Negroponte acredita que o custo-benefício justifica a adoção dos portáteis nos colégios. Ele explica: "Em menos de um ano, o valor do XO baixará para 150 dólares. Considerando as despesas de conexão e o fato de que o equipamento tem vida útil de cinco anos, o gasto mensal por aluno seria de 3 a 4 dólares. Existe uma forma melhor de gastar 3,50 dólares em um mês?"

O que funciona na escola

Da mesma forma que gerações de pais erraram ao encarar a televisão como uma babá eletrônica, os professores penaram para entender que o computador não os substitui. Neste quadro, as experiências de sucesso

O QUE DEU CERTO	EFEITO POSITIVO
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Deixar os estudantes levar o laptop para casa 	As crianças ficam tão motivadas que, de acordo com as pesquisas, passam a dedicar um tempo 30% maior aos estudos em casa. Elas são também incentivadas a aprender sozinhas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aulas on-line fora do horário da escola 	Os alunos ganham um tempo extra para tirar dúvidas e perdem a vergonha de fazer perguntas das quais fugiriam em sala de aula
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Blogs do professor 	O professor coloca a matéria completa na rede, o que facilita a vida dos estudantes faltosos e abre aos pais a chance de acompanhar de perto a vida escolar dos filhos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação de redes 	Os estudantes são estimulados a trocar informações entre si e a trabalhar em equipe

Crianças no Japão: estudar em rede virou uma febre



ANEXO - AJ

VEJA
Edição 2009
23 de maio de 2007
• [ver capa](#)

Educação

Cultura do sucesso

Pesquisa mostra que jovens de origem asiática vão mais longe nos estudos e estão deixando os brasileiros para trás

Camila Antunes

Fotos Roberto Setton



A estudante Liane Iwahashi: o maior sonho dos avós japoneses era ver a neta na universidade

Ao embarcarem num navio rumo ao Brasil, na década de 40, os Iwahashi fugiam de um Japão destruído pela guerra e alimentavam uma idéia fixa: ver os filhos com diploma universitário. Como camponeses no interior de São Paulo, gastaram cada centavo poupado com livros. Dos nove filhos, sete chegaram à universidade. A jovem Liane, estudante de artes plásticas que aparece na foto acima, integra a nova geração de universitários da família. São atualmente doze Iwahashi no ensino superior brasileiro. Uma nova pesquisa mostra que eles compõem um universo bem maior. De acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 37% dos alunos de origem asiática no Brasil concluem a universidade – quatro vezes mais do que a média dos estudantes brasileiros. Uma das evidentes razões para o sucesso desses jovens é mensurável – e simples: eles estudam mais. Enquanto um típico aluno brasileiro passa cinco horas por dia às voltas com aulas e livros, os que vêm de família coreana, chinesa ou japonesa dedicam pelo menos oito horas aos estudos, segundo a pesquisa. Em suma, eles repetem no Brasil a fórmula aplicada em seu país de origem: investem tudo o que têm em educação – e varam noites debruçados sobre apostilas e equações matemáticas. Deu certo lá. Está funcionando aqui. Conclui o pesquisador Kaizô Beltrão, autor

VEJA TAMBÉM
Nesta reportagem
• [Quadro: Eles estudam mais](#)

NESTA EDIÇÃO

• [Índice](#)

• Brasil

Polícia: Prisão de figurões destróca rede corrupta
Infraero: O homem por trás de Carlos Wilson
Crime: Serra impõe a disciplina nos presídios
Jogo: A Câmara promete discutir os bingos
Racismo: Antropóloga contrária às cotas raciais é ameaçada
Rio de Janeiro: A batalha no Complexo do Alemão

• Economia

Crescimento: Novos negócios florescem, apesar dos entraves

• Internacional

Oriente Médio: Caos e guerra civil na Faixa de Gaza
Estônia: O maior ciberataque da história

• Geral

Especial: Novos remédios e terapias combatem os vícios

Educação: Asiáticos se saem melhor nos estudos
Estilo: Legging: peça de alto risco para a elegância
Saúde: O livre comércio de rins na internet

Ginástica: As aulas da Nike no Brasil

Comportamento: A nova família e a Justiça

Comportamento: O fenômeno *High School Musical*

Comportamento: Os homens são mais gastadores que as mulheres

Tecnologia: Notebooks compactos: mais leves, porém caros

• Guia

Físico: Os esportes radicais e seus praticantes

Físico: Palavra de aventureiro

• Artes e Espetáculos

Livros: As traduções dos clássicos gregos e latinos

Livros: A biografia do chef suicida Bernard Loiseau

Cinema: *Nome de Família*, de Mira Nair

Televisão: Programação caça-níquel

Música: Timbaland: o papa do pop

Música: O sucesso dos calouros de Raul Gil

COLUNAS

• [Millôr](#)• [Lya Luft](#)• [André Petry](#)• [Diogo Mainardi](#)• [Roberto Pompeu de Toledo](#)

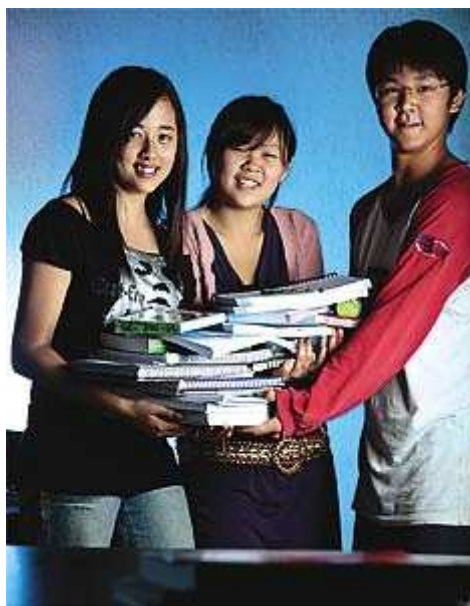
SEÇÕES

• [Carta ao leitor](#)• [Entrevista](#)• [Cartas](#)• [VEJA.com](#)• [Holofote](#)• [Contexto](#)• [Radar](#)• [Veja essa](#)• [Auto-retrato](#)• [Gente](#)• [Datas](#)• [VEJA Recomenda](#)• [Os livros mais vendidos](#)

Publicidade

do estudo, também descendente de japoneses: "Os asiáticos no Brasil estão deixando o restante da população para trás".

Outro fator que esclarece a superioridade dos estudantes pesquisados por Kaizô é um aguçado senso de competição – alimentado em casa e incentivado em escolas que recebem os filhos dos imigrantes, como a Polilogos, em São Paulo. Em salas nas quais se ouve apenas a voz do professor (sim, os alunos asiáticos costumam permanecer em silêncio durante as aulas), a briga pelo posto de melhor da classe é um eficiente motor ao bom resultado geral. A escola implantou um sistema para premiar os campeões. A cada três meses, produz um novo ranking dos estudantes, baseado nas notas. No fim do ano, os melhores são celebrados na frente dos demais e recebem como prêmio aparelhos eletrônicos variados, bem à moda asiática. No ano passado, o estudante Clinton Sung Shin, de 14 anos, foi o número 1 de sua turma. Vibrou. Agora mergulha nos livros para repetir a dose. Tímido, ele se assume nerd. "Entre meus amigos de família asiática, isso é sinal de prestígio, e não de vergonha, como para os brasileiros", diz. Um detalhe sobre a escola de Shin: lá os bons professores também são recompensados. Antes de serem efetivados, eles precisam responder a uma prova sobre a matéria que vão ensinar. Os que vão mal ficam de fora. Aqueles que se destacam, por sua vez, recebem os salários mais altos. A meritocracia que impera nessa e em outras escolas do gênero é coisa rara no Brasil. Em geral, o que predomina no país é um modelo que coloca os bons e os maus alunos (e professores) no mesmo patamar – e não incentiva ninguém.



De família coreana, Olívia, Jaqueline e Clinton são os melhores da turma: eles estudam dez horas por dia

Os estudantes de origem asiática não sobressaem apenas na escola. Um levantamento feito pela Universidade de São Paulo revela que

disputadas, como medicina e engenharia. O número surpreende, uma vez que, na população brasileira, os asiáticos são bem poucos: apenas 0,45% do total. Em outros países, como os Estados Unidos, a situação é semelhante. Nas melhores universidades americanas, eles circulam por toda parte (especialmente nas carreiras tecnológicas, uma outra tradição importada de casa). Não passam de 4% da população no país, mas em Stanford são donos de 24% das vagas. Na Universidade da Califórnia, em Berkeley, o número chama ainda mais atenção: concentram quase a metade das matrículas. "Eles têm o estudo no DNA", define a especialista americana Soo Kim, descendente de coreanos e autora de um livro sobre o assunto. Desde os primeiros anos de vida, são estimulados pela família a dedicar-se à escola (e às vezes engatam em rotinas maçantes, que incluem noites insones e muita decoreba). A ativa participação dos pais na vida escolar, como ocorre na casa dos estudantes Liane Iwahashi e Clinton Shin, é certamente um fator decisivo ao ótimo desempenho alcançado em sala de aula. Resume o economista Claudio de Moura Castro: "As famílias asiáticas entenderam há muito tempo que o sucesso depende de sacrifícios e paciência para esperar pelos resultados". Os brasileiros ainda não.

http://veja.abril.com.br/230507/p_088.shtml

ANEXO – AK

VEJA
Edição 2012
13 de junho de 2007
• [ver capa](#)

NESTA EDIÇÃO
• [Índice](#)

• Brasil
Renangate: Mônica Veloso fala com exclusividade a VEJA
Polícia: Irmão de Lula cai em operação de repressão ao jogo*
Internacional
Venezuela: Como Chávez alimenta a burguesia bolivariana
Polônia: Homem acorda do estado de coma depois de dezenove anos*
Geral
Tecnologia: A eletricidade wireless
Esportes: A tecnologia dos records no Pan-Americano do Rio
Educação: Mãe de aluno questiona o sistema COC de ensino
História: Livro demole "teorias" sobre o assassinato de Kennedy
Saúde: Doenças metabólicas em portadores de HIV
Saúde: A ciência prova: tamanho não é, mesmo, documento
Animais: Super-rações para cães e gatos
Moda: Exposição resgata Paul Poiré
Família: As difíceis relações entre sogra, noras e genros
Biologia: A vida criada em laboratório*
Economia
Conjuntura: O mito do ritmo chinês de crescimento
Déias: Uma visão não convencional da economia*
Negócios
Viagem: Empresas cuidam de sua bagagem até o destino • Guia
Beleza: Para fugir do exagero na hora de se cuidar
Beleza: Os cremes campeões da hidratação*
Artes e Espetáculos
Música: Mesmice e regravações dominam o mercado de discos
Livros: Obras revelam o braço autoocrático de Putin
Cinema: *Shrek Terceiro*
Cinema: As trilogias cinematográficas
Televisão: Reality shows: a onda que não passou

COLUMNAS
• [Millôr](#)
• [Stephen Kanitz](#)
• [André Petry](#)
• [Diogo Mainardi](#)
• [Roberto Pompeu de Toledo](#)

Educação

Ensino que é bom...

Mãe ganha na Justiça o direito de protestar contra o colégio da filha. Na cartilha sobra ideologia e falta conteúdo

Camila Antunes



Mirian com a filha, Luísa: indignada com os erros factuais e com a doutrinação esquerdista

"O aparecimento da propriedade privada deu origem à desigualdade social em comunidades neolíticas e na Grécia antiga. Esse é um mal que os capitalistas hoje procuram acobertar." Esse samba do sociólogo louco parece guardar distante parentesco com a teoria de Karl Marx, mas o rigoroso filósofo alemão ficaria chocado com a letra. Criticar o capitalismo é saudável, como qualquer crítica. Mas fazer proselitismo esquerdista usando fatos errados é de lascar. As análises em questão circulam pelos vários capítulos de uma apostila de história e geografia usada em classes de ensino médio de 200 escolas particulares do país. O dono do material é o grupo COC, de Ribeirão Preto, que vende as apostilas às escolas. Ao se interessar pelo material didático usado na escola da filha, a dona-de-casa Mirian Macedo, 53 anos, levou um susto. Ela correu ao Colégio Pentágono, de São Paulo, um dos que aplicam as apostilas, decidida a cancelar a matrícula da filha. Luísa, de 15 anos, estudava lá havia nove. Mirian condensou as passagens que soavam a ela como "panfletagem grosseira" em um texto no qual denuncia o que chama de "Porno-marxismo". Em março, o artigo da dona-de-casa passou a circular na internet. O

- SEÇÕES
- [Carta ao leitor](#)
 - [Entrevista](#)
 - [Cartas](#)
 - [VEJA.com](#)
 - [Holofote](#)
 - [Contexto](#)
 - [Radar](#)
 - [Veja essa](#)
 - [Gente](#)
 - [Datas](#)
 - [VEJA Recomenda](#)
 - [Os livros mais vendidos](#)

Publicidade

Justiça reavaliou a questão e deu a Mírian o direito de divulgar a versão original. O COC, por sua vez, avisou que fará uma revisão de suas apostilas, usadas por 220.000 estudantes. Reconhece Chaim Zaher, o dono do grupo: "Erramos mesmo".

Ao chamar atenção para o viés ideológico nas apostilas de sua filha, Mírian (que se define como "marxista desiludida") expõe um problema bem maior. Apostilas e livros didáticos adotados pelas escolas brasileiras estão contaminados pela doutrinação política esquerdizante. Resume o sociólogo Simon Schwartzman: "As crianças não aprendem mais o nome dos rios ou as datas relevantes da história da humanidade. Elas estão tendo contato com uma ciência social superficial, marcada pela crítica marxista vulgar". É esse o ponto. As editoras deveriam ser mais criteriosas na erradicação desses dogmas e das simplificações que, como diz Schwartzman, vulgarizam o ensino. Karl Marx foi um pensador profundo e complexo que tirou a filosofia das nuvens e a colocou no mundo real. Nisso é equiparado ao grego Aristóteles, cuja obra deu vida material aos ensinamentos essencialmente teóricos de Platão. Reduzir Marx ao esquerdismo de botequim que se nota em alguns livros e apostilas é uma ofensa ao filósofo alemão e um desserviço à educação dos jovens brasileiros.

Muitos dos livros e apostilas que servem de base para as aulas apresentam problemas ainda mais básicos, como erros factuais e de português – e redações primárias. O texto "Como se conjuga um empresário", panfleto anticapitalista sem graça nem gosto reproduzido nesta página, foi o que mais chamou a atenção de Mírian. Mas a mãe se indignou com muitas coisas mais. O colégio onde estuda a filha reagiu com coragem e correção. Não renovou o contrato com o COC e mandou tirar de sua própria apostila o texto em questão. Assinado por um desconhecido escritor cearense que atende pelo nome de Mino, a peça já havia cativado outros deseducadores. Em 2005, serviu de tema para a redação no vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais. Inspirados na obra, os candidatos deviam produzir um texto crítico sobre o comportamento do empresário. Com um detalhe: o narrador da história seria uma "secretária anticapitalista", indignada com as peripécias do patrão. "Os jovens estão expostos a uma salada de slogans que não esclarecem nada sobre o mundo em que vivemos – isso só emburrece", diz o filósofo Roberto Romano. Como mostra a reação de Mírian Macedo, as escolas ensinam, mas cabe aos pais educar – no sentido mais amplo possível.

ERROS E DOGMAS ESQUERDISTAS

Trechos das apostilas da 1ª série do ensino médio do COC e do Colégio Pentágono

"A escravidão no Brasil é justificada pela condição de inferioridade do negro, colocado como animal, pois era 'desprovido de alma' (...). Além da Igreja, que legitimou tal sandice, a quem mais interessava tamanha besteira?"

(Capítulo "Nós e a história", pág. 97 da apostila do COC)

Comentário: a Igreja já era, então, contrária à escravidão. O papa Paulo III escreveu, em 1537: "Ninguém deve ser reduzido à escravidão"

"A dissolução das comunidades neolíticas, como também da propriedade coletiva, deu lugar à propriedade privada e à formação das classes sociais, isto é, a propriedade privada deu origem às desigualdades sociais (...)."

(Capítulo "A pré-história", pág. 103 da apostila do COC)

Comentário: o conceito de "classes sociais" não se aplica a uma sociedade organizada em clãs. As desigualdades subsistem desde que a humanidade vivia da caça, da pesca e da coleta

"O surgimento da propriedade privada dos meios de produção (...) provocou, na Grécia, a formação da sociedade de classes organizada sob a cidade-estado."

(Capítulo "O período arcaico", pág. 128 da apostila do COC)

Comentário: as classes na Grécia antiga eram determinadas pela ascendência dos cidadãos – e não por sua riqueza

"Como se conjuga um empresário: vendeu, ganhou, lucrou, lesou, explorou, burlou... convocou, elogiou, bolinou, estimulou, beijou, convidou... despiu-se... deitou-se, mexeu, gemeu, fungou, babou, antecipou, frustrou..."

(Pág. 14 da apostila de redação do Pentágono)

Comentário: tolice ideológica que, além de ser sem graça, predispõe os alunos contra o sistema de geração e distribuição de riqueza que é a base da democracia, a economia de mercado

ANEXO AL

VEJA
Edição 2014
27 de junho de 2007
• [ver capa](#)

NESTA EDIÇÃO
• [Índice](#)

• Brasil
Ética: Mentiras, chantagens e baixarias no caso Renan
Ética: O senador de 10 milhões de reais
Ética: Lobista confessa: defendia interesses junto a Renan
Amazônia: Fraude causa uma superdevastação no Pará
Distrito Federal: Joaquim Roriz: sob investigação
Aviação: A rebelião dos controladores: quebra de hierarquia
Internacional
Comércio: Negociações da OMC à beira do fracasso
Economia
Oriente Médio: A triste história das duas Palestinas
Geral
Educação: As melhores escolas do ensino fundamental do país
Comportamento: As novas estratégias do marketing pessoal
Estilo: Bolsas que custam o preço de um carro
Saúde: A vida ao lado dos filhos internados em hospitais
Ambiente: O aquecimento global já afeta a qualidade do vinho
Tecnologia: Vídeos no iPod, como se fosse no cinema
Negócios
Carne: As versões tropicais do famoso bife de Kobe
Guia
Viagem: A melhor mala para enfrentar o caos nos aeroportos
Viagem: O que vale a pena trazer do exterior
Artes e Espetáculos
Livros: O ateísmo em cinco autores
Televisão: Casseta & Planeta continua em plena forma
Televisão: A última temporada de *Família Soprano*

COLUNAS

- [Milôr](#)
- [Claudio de Moura Castro](#)
- [André Petry](#)
- [Diogo Mainardi](#)
- [Roberto Pompeu de Toledo](#)

SEÇÕES

- [Carta ao leitor](#)
- [Entrevista](#)
- [Cartas](#)
- [VEJA.com](#)
- [Holofote](#)
- [Contexto](#)
- [Radar](#)
- [Veja essa](#)
- [Gente](#)
- [Datas](#)
- [Auto-retrato](#)
- [VEJA Recomenda](#)
- [Os livros mais vendidos](#)

Publicidade

Educação

Educar é medir, ter metas e cobrar

Novo indicador do MEC diz quanto cada escola do país deve progredir

Camila Antunes e Marcos Todeschini



Aula na escola Guiomar Neves, campeã no ranking: oito horas de estudo por dia

Mede-se de tudo em sociedades modernas: do nível de riqueza do país aos hábitos à mesa de sua população. Indicadores ajudam a traçar cenários para a economia que orientam decisões em empresas e governos. Dados socioeconômicos dão contornos às políticas públicas. Até a década de 80, o Brasil era ainda um país pouco afeito a estatísticas, limitado a números produzidos a cada dez anos por meio dos censos. Sobre as escolas brasileiras, sabia-se que eram assoladas por taxas de repetência similares às de países africanos. E só. Apenas em 1990 surgiu o primeiro medidor no país para aferir a qualidade da educação, o Saeb, seguido de uma leva de avaliações durante o governo Fernando Henrique Cardoso. O governo Lula intensificou ainda mais as medições, o que permitiu, enfim, enxergar com precisão as deficiências em sala de aula em todos os níveis de ensino. Na semana passada, o Ministério da Educação (MEC) divulgou um novo ranking de escolas públicas de ensino fundamental – o mais completo já feito no país. É o mais recente dos medidores oficiais, o Ideb. Os especialistas o definem como um avanço em relação aos outros: ele não só mostra um panorama da educação brasileira como, pela primeira vez, estabelece metas objetivas para 46.000 escolas públicas do país. É um sistema de cobranças e incentivos. As escolas que superarem a meta receberão mais verbas.

Resume o ministro Fernando Haddad: "O objetivo é fazê-las chegar em quinze anos ao padrão dos países desenvolvidos".

O estímulo para que as escolas brasileiras elevem o nível vem em boa hora. O Ideb mostra que elas ainda estão a anos-luz da excelência. Eis o pior dado: a média geral, segundo o novo medidor, não passou de sofríveis 3,8 (numa escala de zero a 10). Raríssimas escolas da lista não tiraram nota vermelha na avaliação. Mais precisamente, 178 delas, solitárias ilhas de bom ensino que conseguiram cravar notas acima de 6 – a média da OCDE (organização que reúne países da Europa e os Estados Unidos). Sim: apenas 0,3% das escolas brasileiras oferta ensino de qualidade comparável ao que predomina nas salas de aula dos países mais ricos. Sobre elas, o levantamento do MEC traz um dado surpreendente: o melhor ensino público do país não aparece apenas nas escolas que recebem mais dinheiro do governo ou ficam nas maiores cidades do país, mas, também, naquelas sediadas em municípios mais pobres e menos conhecidos. Esse é o caso da metade das escolas que fugiram da zona de notas vermelhas, segundo o Ideb. O resultado ajuda a derrubar um velho mito, o de que só há bom ensino onde sobra dinheiro.

Ao revelar o mapa da excelência, o novo medidor do MEC também tem o mérito de jogar luz sobre práticas que levam ao sucesso escolar. A maioria delas não é mirabolante – tampouco é dispendiosa. As boas escolas, sobretudo as do interior, costumam enfrentar suas mazelas com o esforço de gente como Milena Ferreira, 26 anos, diretora do colégio Helena Borsetti, em Matão, no interior de São Paulo. É a terceira melhor do país, no ciclo de 1ª a 4ª série, segundo o Ideb. Para sanar a falta de uma biblioteca, Milena liderou na cidade um mutirão para arrecadar livros. O saldo: 800 volumes doados em uma semana.

Eles ficam à disposição dos alunos em duas caixas de papelão. "As crianças amam ler", orgulha-se a diretora. O exemplo de Matão ilustra uma idéia bastante propagada no mundo acadêmico: a de que diretores engajados às questões do ensino são a alma de uma boa escola. Um levantamento com as vinte campeãs no Ideb mostra que todas elas estão sob o comando de um diretor que está no cargo há pelo menos três anos. Nas outras escolas do país, a média é de um novo diretor por ano. Conclui Maria Helena Guimarães, secretária de Educação no Distrito Federal: "Educador bom é aquele que leva o trabalho às últimas conseqüências e se

Paulo Araujo/Ag. O Dia



Biblioteca do Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro: os alunos lêem dez livros por ano

responsabiliza pelos resultados".

O Ideb mostra, em suma, que bom ensino não depende de soluções mágicas, mas, sim, de empenho. Nas escolas campeãs, a equipe de educadores certamente trabalha mais (e queixa-se menos) do que a média nacional, os pais são mais entusiastas da rotina escolar e os estudantes passam mais tempo em sala de aula. Colégio número 1 no ranking de 1ª a 4ª série, o Ciep Guiomar Gonçalves Neves oferece há cinco anos período integral. A decisão de esticar a jornada de estudos foi tomada em conjunto com os pais (e não significou um centavo a mais à folha de pagamento). Os professores apenas seguiram com o estabelecido em contrato: quarenta horas semanais dedicadas ao colégio. A campeã está sediada em um dos vários cenários improváveis para a excelência acadêmica revelados pelo Ideb. Fica em Trajano de Moraes, município de 10.000 habitantes a 250 quilômetros do Rio de Janeiro, onde se vive do cultivo de frutas e legumes. Os pais dos estudantes ganham em média dois salários mínimos por mês – e muitos não venceram as primeiras séries do ensino fundamental. Ainda assim, a escola consegue o feito de formar alunos com raro entusiasmo pelos estudos. Um dos melhores da turma, o estudante Marco Aurélio do Amaral, de 12 anos, tem a reputação de prodígio da matemática e traduz o clima local: "As aulas são ótimas".



Colégio de Aplicação da UFRJ: escolas federais vão bem no Ideb

De novo, o Ideb remete à idéia do esforço para chegar ao bom ensino. Em escolas campeãs, como a de Marco Aurélio, os professores não só cultivam o hábito de preparar as aulas (básico, porém raro no país) como também estudam mais. Enquanto 32% dos professores brasileiros nunca pisaram numa universidade, nas vinte melhores escolas do país 92% têm diploma de graduação, sendo que 63% poliram seu currículo com uma especialização. Em alguns casos, o que os atrai às boas escolas é um fator meramente subjetivo: "Elas levam o ensino a sério". Noutros casos, essa elite de professores é motivada por meio de bons planos de carreira, como o do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp), campeão no ranking de 5ª a 8ª série. Tem-se lá um sistema

professores ganham aumento de salário e licença de até quatro anos para prosseguir com os estudos. Com esse tipo de política, o CAP segura em seus quadros profissionais como a professora Ana Lúcia Mayor, de 44 anos, doutora em literatura. "Aqui se valoriza o mérito." A professora pertence a uma minoria de escolas patrocinada pelo governo federal. Elas recebem quatro vezes mais dinheiro do que os outros colégios e emplacaram oito das vinte campeãs do novo ranking.

Um indicador como o Ideb não só contribui para divulgar os bons exemplos como também revela, para a maioria das más escolas, o abismo que as separa da excelência. O diagnóstico oficial deveria servir como ponto de partida para uma mudança nos rumos em sala de aula. O problema é que, no Brasil, medidores como o Ideb costumam passar em branco nas escolas – boas e ruins. Ao ouvir que o colégio municipal Esfinge, de Lauro de Freitas, na Bahia, havia aparecido em último lugar no ranking do MEC, com média 0,1 (sim, na mesma escala de zero a 10), Nailma dos Santos indagou: "Ideb? É um novo canal de televisão?". Detalhe: Nailma é a diretora da escola. Ao ignorar a existência do novo indicador, ela também não levará em conta a meta estipulada pelo MEC para que sua escola suba de nível. Deveria. No fim do 3º ano do ensino fundamental, as crianças de lá ainda aprendem as primeiras sílabas. A escola de Lauro de Freitas não é a única do estado no ranking das vinte piores do país: são ao todo dez escolas baianas na rabeira (o estado só ficou à frente de Alagoas). Outra que fracassou foi a estadual Celina Pinho, de Salvador. Em meio a uma greve de professores que já passou de um mês, a escola é palco de violência entre os estudantes – e de salas abandonadas. Questionado sobre o paradeiro da diretora, um aluno que havia decidido atender o telefone respondeu: "Foi passear".

Leo Azevedo/AE



Escola Celina Pinho, em Salvador: "A diretora foi passear"

Os dois péssimos exemplos vindos da Bahia infelizmente não são os únicos revelados pelo MEC. O conjunto deles não deixa dúvida sobre a urgência de um medidor como o Ideb passar a ser levado a sério. A

Brasil não apenas por desconhecimento mas, principalmente, pela aversão a levantamentos cujos dados permitem montar rankings, indicadores de quem está fazendo mais com o mesmo e até com menos. O discurso-padrão de professores e alunos que preferem boicotar as avaliações baseia-se na ladainha ideológica segundo a qual é "injusto" comparar instituições egressas de realidades tão diferentes ou "humilhar" as piores ao dar visibilidade a seus fracassos. Esse discurso não cola mais. Eles ignoram o que há décadas se depreendeu da experiência internacional. Os rankings têm gerado em outros países uma saudável competição entre escolas e universidades – e servido como estímulo para que as piores elevem o nível das aulas. No Brasil, país lembrado como um dos melhores em avaliações do ensino, tem-se ainda efeito quase nulo dos vários indicadores disponíveis. "Até hoje, nenhum deles teve uso prático", diz o ex-ministro da Educação Paulo Renato Souza. Espera-se que agora, com a cobrança de metas, as escolas passem a prestar mais atenção nos números. Elas serão reavaliadas a cada dois anos. Segundo o MEC, todas deverão chegar à nota 6, média do mundo desenvolvido, até 2022. O Ideb mostra que lhes resta, ainda, um longo caminho pela frente.

As várias medidas da educação

Além do novo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o MEC aplica outras cinco avaliações para testar os estudantes e auferir a qualidade do ensino – em geral, péssima. Eis a lista

NO ENSINO BÁSICO

IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)

O que é: um novo indicador que resulta do cruzamento das notas dos estudantes na Prova Brasil ou no Saeb com a taxa de aprovação dos alunos. Serve para medir a qualidade do ensino por escola, município e estado – e é o primeiro a estabelecer metas para sua melhoria

ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)

O que é: uma prova anual para medir o nível dos estudantes de escolas públicas e particulares ao fim do ciclo básico. Faz quem quer. Os alunos podem usar a nota no exame para pleitear bolsas universitárias no MEC e ingressar em 23% das faculdades



Estudantes no Enem: reprovados

PROVA BRASIL

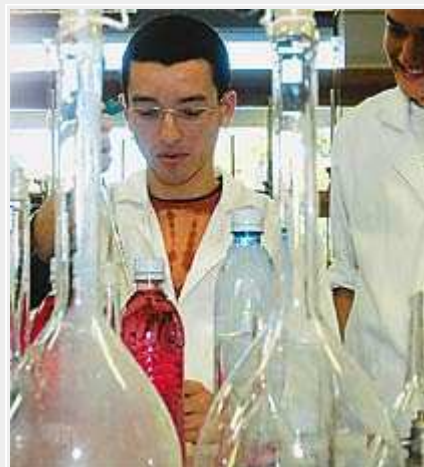
O que é: o único exame oficial que abrange alunos de 41000 escolas públicas de ensino fundamental do país. Com base no resultado dos estudantes, cada escola recebe uma nota e um lugar no ranking nacional

SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica)

O que é: prova aplicada a uma amostra de estudantes (definida por sorteio) de escolas públicas e particulares. O objetivo é mapear as deficiências gerais no ensino e as falhas específicas de estados e municípios

NO ENSINO SUPERIOR**ENADE** (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes)

O que é: sucessor do Provão, o teste mede o nível de conhecimento de uma amostra de estudantes sorteada nos 13000 cursos de graduação do país, entre novatos e formandos. Com base no resultado, os cursos recebem uma nota que permite compará-los



Federal do Rio Grande do Sul: destaque no Enade

SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior)

O que é: avaliação que confere notas às universidades com base no resultado do Enade e em outros dois critérios: a opinião de uma comissão de especialistas e a (bem mais subjetiva) auto-avaliação das instituições

Um levantamento sobre as vinte escolas campeãs no novo ranking do Ministério da Educação (MEC) ajuda a entender por que elas se tornaram raríssimas ilhas de excelência no ensino brasileiro

PROFESSORES COM CURSO SUPERIOR COMPLETO

Escolas campeãs: 92%

Média brasileira: 68%

JORNADA ESCOLAR

Escolas campeãs: 5 horas diárias

Média brasileira: 4 horas diárias

LEITURA OBRIGATÓRIA

Escolas campeãs: de 4 a 12 livros por ano

Média brasileira: a maioria das escolas não faz exigências de leitura

PERMANÊNCIA DO DIRETOR NO CARGO

Escolas campeãs: pelo menos 3 anos

Média brasileira: 1 ano

Fontes: Inep e OCDE

Escolas reprovadas

O novo índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) retrata a péssima qualidade das escolas brasileiras. Numa escala de zero a 10...

...a média das escolas foi **3,8**

...apenas **0,3%** delas superou a nota **6**

...a campeã do ranking tirou **8,5**

http://veja.abril.com.br/270607/p_082.shtml

ANEXO – AM

VEJA
Edição 2015
4 de julho de 2007
• [ver capa](#)

NESTA EDIÇÃO
• [Índice](#)

• Brasil
Senado: Simon, Jarbas, Peres, Gabeira e Torres: luta pela ética
Senado: Roriz e a dinheirama de 2,2 milhões
Inflação: A lambança que resultou em duas metas
PT: O bem-sucedido Silvinho Land Rover Internacional
Estados Unidos: Revelados os crimes da CIA* Geral
Justiça: O muambeiro de 90 milhões de dólares
Especial: Por que é importante preservar a auto-estima
Arquitetura: O refúgio campestre do bispo Edir Macedo
Crime: A batalha do Complexo do Alemão
Crime: A agressão à doméstica na Barra da Tijuca
Saúde: O Brasil compra remédio anti-ídias da Merck para crianças
Ambiente: A pesca predatória ameaça de extinção o atum-azul
Educação: Cinco universidades campeãs do Enade são mineiras
Estilo: Noivas vestidas como princesas de histórias infantis
Patrimônio: Museus: prejuízo de 85 milhões com abandono
Arqueologia: Encontrada múmia de rainha egípcia* Guia
Coração: Prevenção: o que fazer em cada idade
Coração: A prática esportiva como redutor de risco* Artes e Espetáculos
Livros: A Arquitetura da Felicidade, de Alain de Botton
Televisão: Uma fábrica de mulheres desesperadas
Cinema: *Paris, Te Amo:* dezoito visões sobre a cidade
Cinema: *Ratatouille:* o rato que queria ser chef

COLUNAS

- [Millôr](#)
- [Lya Luft](#)
- [André Petry](#)
- [Diogo Mainardi](#)
- [Roberto Pompeu de Toledo](#)

SEÇÕES

- [Carta ao leitor](#)
- [Entrevista](#)
- [Cartas](#)
- [VEJA.com](#)
- [Holofote](#)
- [Contexto](#)
- [Radar](#)
- [Veja essa](#)
- [Gente](#)
- [Datas](#)
- [Auto-retrato](#)
- [VEJA Recomenda](#)
- [Os livros mais vendidos](#)

Publicidade

Educação

Receita mineira

O bom exemplo de Minas, que emplacou as cinco universidades campeãs no novo ranking do MEC

José Edward e Marcos Todeschini

Nélio Rodrigues/1º Plano



Laboratório da UFMG, a melhor do país: pesquisa vendida às empresas

A cada nova prova aplicada pelo Ministério da Educação (MEC) para avaliar a qualidade do

ensino – e lá se vão dezenas delas desde a década de 90 –, duas conclusões têm se mantido inalteradas. A primeira, mais geral, diz respeito ao nível da educação no país: ele oscila entre o "ruim" e o "péssimo", sempre. A outra conclusão toma como base o mapa brasileiro da excelência. Em meio a estados e municípios atolados em notas vermelhas, Minas Gerais vem se destacando por superar a média, em todos os níveis de ensino. A recente divulgação dos novos dados do Enade, prova do MEC para aferir a qualidade nas universidades, mais uma vez ressaltou a eficiência mineira, mas agora mostrou algo que surpreendeu os especialistas. No ranking nacional, as cinco melhores universidades do país vêm de Minas (*veja o quadro ao lado*). São solitárias ilhas de bom ensino reveladas num cenário desastroso: apenas 4% dos cursos do país tiraram a nota máxima (5), enquanto nas faculdades campeãs esse foi o caso de 60% a 80% deles. Ainda que a Universidade de São Paulo (USP), com a reputação de a melhor do país, tenha boicotado a prova (por "não concordar" com avaliações do gênero), o que dizer sobre a

VEJA TAMBÉM
Nesta reportagem
• [Quadro: Boas medidas](#)

desconhecida Estadual de Montes Claros (Unimontes), encravada numa região pobre do estado, aparecer como a segunda melhor do país? Ou as federais de São João del-Rei e Viçosa terem superado outras universidades bem mais celebradas no meio acadêmico?

Cada uma conta com um conjunto próprio de medidas acertadas, a maioria já testada, com sucesso, em universidades estrangeiras. Em Viçosa, por exemplo, implantou-se um sistema bem simples: no fim do ano, premiam-se com medalha ao mérito os melhores alunos e professores, uma prática que tornou o ambiente de lá mais competitivo – e eficiente. Em Montes Claros, os estudantes são incentivados a aventurar-se cedo pelo mercado de trabalho: a universidade ajudou 2.000 deles a participar de 86 projetos fora do campus, experiência prática que, não resta dúvida, já lhes faz diferença. Um ponto que certamente une as cinco campeãs mineiras, e ajuda a explicar seu sucesso, é a cultura local de arranjar dinheiro na iniciativa privada. Por meio de fundações, elas arrecadam, em média, 50% de seu orçamento para investimento com a venda de pesquisas e a prestação de serviços fora do mundo acadêmico, modelo que tem contribuído para a redução da burocracia que ainda predomina nas universidades do país. "Esse sistema traz mais dinheiro e agilidade na resolução dos problemas", resume Luiz Raggi, pró-reitor de ensino em Viçosa.

Em tese, todas as universidades podem estreitar os laços com a iniciativa privada, e elas deveriam fazer isso com mais frequência. Levam vantagem, no entanto, aquelas que, como as de Minas, se esforçam para oferecer pesquisa sintonizada com as demandas do mercado. No caso da número 1 do ranking, a Federal de Minas Gerais (UFMG), calcula-se que a venda de tecnologias ali desenvolvidas tenha rendido 2 bilhões de reais à universidade na última década. A professora Erna Kroon, doutora em microbiologia, dá um bom exemplo. Campeã brasileira em pedidos de patente, registrados no Brasil e no exterior, ela hoje negocia com empresas a venda de um kit de diagnóstico para anemias equinas infecciosas. Sim, é algo bem específico, mas há quem queira comprar. "A maioria dos acadêmicos no Brasil reluta em pesquisar o que de fato interessa", diz a professora da UFMG. Nas cinco campeãs mineiras, o pragmatismo costuma se sobrepôr às velhas lamúrias sobre falta de verbas. Um dado concreto: todas elas vivem com orçamento menor do que a média das faculdades do país. A vice-campeã Unimontes tornou-se referência nacional com o equivalente a 30% dos recursos da USP.

O bom resultado dos universitários mineiros deve-se, ainda, a um fato evidente – eles vêm de algumas das melhores escolas do país, segundo mostrou o novo Ideb, divulgado na semana

passada. Especialistas de diferentes matizes ideológicos são unânimes ao afirmar que Minas tem se destacado em sala de aula por tomar a dianteira na implantação de medidas aprovadas em países de boa educação (*veja o quadro abaixo*). Uma decisão acertada foi ter esticado em um ano a duração do ensino fundamental na rede pública, algo que o restante do país fará, por exigência do MEC, até 2010. Deu a crianças pobres como Erick Teixeira a chance de frequentar a escola aos 6 anos – e não aos 7. "Já consigo até ler as legendas dos filmes na televisão", gaba-se o menino. Outra medida em prol do bom ensino foi tomada pelo governo do estado, no ano passado: os professores que ingressam nas escolas por meio de concurso público passaram a ter o desempenho avaliado por uma comissão de especialistas, ao longo de três anos. Ao contrário do que ocorre no restante do país, os maus professores de Minas podem ser demitidos, caso de 237 deles até então. Diretora na escola Professor Leon Renault, uma das melhores do país, Maria de Lourdes Sassy traduz os ganhos: "Finalmente, vou poder dispensar os professores que não sabem ensinar". É um bom começo.



Campeões em ensino

As cinco melhores universidades do país ficam em Minas Gerais, segundo o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), aplicado pelo MEC

1	Universidade Federal de Minas Gerais	✓
2	Universidade Estadual de Montes Claros	✓
3	Universidade Federal de Juiz de Fora	✓
4	Fundação Universidade Federal de Viçosa	✓
5	Universidade Federal de São João del-Rei	✓

http://veja.abril.com.br/040707/p_104.shtml

Boas medidas

O lugar de destaque dos estudantes mineiros nos recentes exames aplicados pelo Ministério da Educação (MEC) é resultado de um conjunto de medidas adotadas em todos os níveis de ensino

NO ENSINO BÁSICO

Medida	Efeito positivo
Aumentar de oito para nove anos a duração do ensino fundamental nas escolas públicas	Garantiu lugar em sala de aula a 82 000 crianças de 6 anos. Elas ficavam fora da escola numa fase decisiva do aprendizado
Aplicar uma prova para medir o nível dos alunos nas classes de alfabetização	O exame permite mapear as deficiências numa série que reprova 30% dos estudantes
Distribuir aos professores cartilhas que servem de roteiro para as aulas – e treiná-los para que façam bom uso do material	Preparados para dar aula, os 180 000 professores da rede pública não improvisam, como ocorre na maioria das escolas do país

NA UNIVERSIDADE

Medida	Efeito positivo
Voltar a pesquisa acadêmica às demandas reais da economia	As fundações, por meio das quais os pesquisadores vendem seus trabalhos à iniciativa privada, são um sucesso: cerca de 50% do dinheiro de que as universidades dispõem para investir vem dessa fonte

ANEXO – AN

VEJA
Edição 2016
11 de julho de 2007
• [ver capa](#)

NESTA EDIÇÃO
• [Índice](#)

• Brasil

Senado: Negócios de Renan vão além do boi mais caro do país
Senado: Roriz não resistiu às pressões e renunciou ao mandato
Justiça: A briga pelo acervo de Edegar Cid Ferreira
Inflação: Incerteza faz subir juros
Ideologia: A perseguição a um professor da UnB
Corrupção: Projeto de Paulo Renato quer acelerar julgamentos
Aviação: As causas do caos aéreo e as soluções
• Internacional
Inglaterra: A conspiração dos médicos terroristas
Argentina: Néstor Kirchner lança a mulher para sua sucessão
Japão: Ministro é demitido por dizer que a bomba A era inevitável
• Geral
Especial: Como funciona o metabolismo humano
Divertimento: Terceira versão do War tem o Império Romano como tema
Tecnologia: O excesso de novidades confunde o consumidor
Moda: Cuidado: as hotpants não são para qualquer uma
Esporte: Angela Park, nossa rainha do golfe
História: Restaurada, a Galeria dos Espelhos brilha em Versalhes
Saúde: Os efeitos benéficos dos chocolates superamargos
Imigração: A Itália quer restringir a concessão de cidadania
Educação: A vitória de cinco jovens pobres na universidade
Guia
Segurança: Acessórios que protegem seu filho
Segurança: Para evitar os perigos das férias
Segurança: Cadeiras que salvam vidas
• Artes e Espetáculos
Cinema: *Harry Potter e a Ordem da Fênix*
Cinema: Uma cena de tortura em *Quarteto Fantástico*
Cinema: *Medos Privados em Lugares Públicos*, de Alain Resnais
Música: As popozudas do pop
Música: *Guitar Hero*, o game dos roqueiros
Livros: O grande satirista Evelyn Waugh

COLUNAS

- [Millôr](#)
- [Stephen Kanitz](#)
- [André Petry](#)
- [Diogo Mainardi](#)
- [Roberto Pompeu de Toledo](#)

SEÇÕES

- [Carta ao leitor](#)
- [Entrevista](#)
- [Cartas](#)
- [VEJA.com](#)
- [Holofote](#)
- [Contexto](#)
- [Radar](#)
- [Veja essa](#)
- [Gente](#)
- [Datas](#)
- [Auto-retrato](#)
- [VEJA Recomenda](#)
- [Os livros mais vendidos](#)

Publicidade

Educação

Do zero ao topo do ranking

A história dos cinco jovens que venceram a miséria, entraram na universidade e estão hoje entre os melhores alunos do país

Camila Antunes

Fotos Anderson Schneider e Nabor Goulart



ALFABETIZADA NA ROÇA PELA IRMÃ MAIS VELHA

A brasileira Natalina Pinheiro, campeã no curso de biblioteconomia: os pais analfabetos realizaram o sonho de ver três dos doze filhos chegar ao fim da universidade



ACAMPADA NUMA SALA DE AULA

A gaúcha Theilis Pereira, primeira colocada em arquivologia, não desistiu ao ouvir que não havia vagas no dormitório da universidade: "Minha única chance era seguir com os estudos"

A gaúcha Theilis Pereira, 25 anos, chamou atenção em sua estréia na universidade. Enquanto os colegas carregavam livros e mochilas, a jovem trazia nas costas um colchonete. Sua única chance de seguir com os estudos seria morar no campus. Theilis ouviu de um funcionário que o alojamento estava lotado e, até que surgisse uma vaga, passou um mês acampada em uma sala de aula vazia. Filha de um mestre-de-obras e de uma empregada doméstica, ambos semi-analfabetos, Theilis concluiu, com louvor, no ano passado o curso de arquivologia na Universidade Federal de Santa Maria, a 100 quilômetros de Caçapava do Sul, sua cidade natal. De acordo com o novo Enade, prova aplicada aos universitários pelo Ministério da Educação (MEC), a jovem gaúcha é uma das melhores estudantes do país e aparece em primeiro lugar em

4,5. Dos vinte campeões no ranking oficial, outros quatro, além de Theilis, surpreendem por contrariar uma velha lógica: enquanto a maioria dos bons universitários vem de famílias mais escolarizadas e de renda mais alta, esses estudantes se destacaram em meio à escassez absoluta.

Antes de chegarem em primeiro lugar na prova do MEC, os cinco campeões mais pobres venceram uma peneira ainda pior. Todo ano, dos 2 milhões de estudantes egressos de escolas públicas, como eles, apenas 100 000 chegam à universidade. Isso mesmo: 1,9 milhão, ou 95% dos jovens brasileiros, ficam longe das salas de aula por volta dos 18 anos. Theilis e o restante do grupo abriram mão de programas noturnos e vararam madrugadas sobre os livros (muitas vezes com uma lanterna na mão para não incomodar os irmãos) na tentativa de superar a má formação escolar – e passar no vestibular. A desvantagem dos campeões não era pequena: com base em dados do MEC, sabe-se que alunos de escola pública registram, em média, atraso de quatro anos nas matérias. Foi essa lacuna que eles venceram, em primeiro lugar. Depreende-se ainda um segundo fato em comum ao grupo: apesar de virem de famílias cujos pais não têm estudo e vivem com dois salários mínimos por mês, esses estudantes receberam toda espécie de incentivo para não desistir da escola nem da universidade. "A vida inteira foi assim: o trocado que sobrava no bolso ia para a compra de livros e jornais", conta o aposentado Antônio Santos, pai de três filhos que chegaram à universidade. Um deles, Alessandro, surgiu na lista do MEC como o melhor do país em relações públicas, notícia que fez Antônio encher-se de emoção – e vaidade. "Tenho dificuldade em ler, mas sempre soube que investir em estudo era o certo na vida."

Nos últimos quatro anos, Antônio, que ganha 500 reais por mês, rachou com o filho as mensalidades da faculdade, enquanto a irmã mais velha lhe financiou as passagens de ônibus. Até tomar a decisão de ingressar numa instituição particular, a Cásper Líbero, o jovem Alessandro, morador de Taboão da Serra, cidade na periferia da capital paulista, havia amargado dois fracassos no vestibular da Universidade de São Paulo (USP). É o que ocorre com 96% dos jovens de estratos de renda mais baixos quando tentam entrar na USP. A maioria desiste do sonho universitário. Alessandro, por sua vez, empregou-se como caixa de supermercado na rede Wal-Mart para bancar os estudos numa faculdade particular. "Varro o chão, empacoto a comida e, quando dá tempo, leio João Cabral de Melo Neto." Sua rotina, semelhante à dos estudantes mais pobres que sobressaíram no ranking oficial, de novo enfatiza a idéia de que o esforço pode, sim, neutralizar um ponto de partida ruim nos estudos. Alessandro acorda todos os dias às 6 horas, volta para casa depois da meia-noite e estuda com disciplina nos raros intervalos. Com olheiras, mas animado, começou a colher os resultados. Na semana passada, foi avisado de que receberá uma promoção no supermercado, com chance de atuar, afinal, na área em que se graduou.

Julia Moraes



Marcelo Elias



O DIPLOMA AJUDOU

Alessandro Santos, campeão do curso de relações públicas (à esq.), e Juliano de Andrade, o melhor em ciências contábeis, já colhem os resultados do diploma universitário: o primeiro, que trabalha como caixa de supermercado, será promovido; o outro tornou-se chefe e recebe hoje o dobro do salário

O jovem de Taboão da Serra e seus colegas em destaque no Enade experimentam aquilo que os teóricos não se cansam de repetir – e quantificar: quanto mais se estuda, maiores são as oportunidades de um bom emprego. Quem conclui a universidade tem salários, em média, 168% superiores aos daqueles que não passam do ensino médio, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Sem o diploma, Juliano de Andrade estava estacionado em um salário de 1.000 reais, que recebia havia dez anos numa firma de contabilidade de Curitiba. Filho de uma família pobre, tinha até então passado de office-boy a contador por puro esforço, mas se deu conta de que precisava estudar mais para subir na empresa. Aos 28 anos, fez cursinho (onde cultivou fama de aluno exemplar) e passou – em primeiro lugar – em ciências contábeis na Universidade Federal do Paraná, feito que repetiu, agora, com o Enade. O diploma ajudou. O salário de Juliano logo dobrou e, aos 33 anos, ele ganhou um cargo de chefia e novo ânimo para os estudos: "Vou até o doutorado".

Ao jogar luz sobre histórias como as de Juliano, Alessandro e Theilis, o MEC não só enfatiza uma idéia simples, de que empenho fora do comum traz ótimos resultados, como também põe em prática algo raro no país: uma política de estímulo ao mérito. Os vinte campeões do Enade serão premiados com uma vaga de mestrado numa universidade a sua escolha, com ajuda financeira incluída. Para a brasiliense Natalina Pinheiro, 22 anos – a filha de caseiros que foi alfabetizada na roça pela irmã mais velha –, é muito além do que havia planejado na infância. "Peguei muito livro emprestado sonhando um dia pelo menos chegar à universidade", diz a moça, hoje formada em biblioteconomia pela Universidade de Brasília. Para jovens como ela, ter o talento – e o esforço – reconhecido já é, por si só, um incentivo para que estudem

mais. A divulgação do ranking do MEC também deu a esses estudantes nova dimensão em suas respectivas vizinhanças: eles se tornaram uma espécie de celebridade local. A melhor estudante do país no curso normal (de ensino superior), Fabiana Vicente, 26 anos, não pode sair à rua que esbarra com uma fila de pessoas lhe dando abraços e parabéns. Em Pedro Leopoldo, município a 45 minutos de Belo Horizonte, há pelo menos dez faixas em homenagem a ela. Diz a pragmática filha de um mecânico e de uma ex-empregada doméstica: "Estudei muito, sim. Quem quer melhorar de vida não tem tempo a perder".

http://veja.abril.com.br/110707/p_106.shtml

ANEXO – AO

VEJA
Edição 2020
8 de agosto de 2007
• [ver capa](#)

NESTA EDIÇÃO
• [Índice](#)

• Brasil

Senado: Os negócios secretos de Renan Calheiros
Caos aéreo: A doce vida dos diretores da Anac
Agências: A culpa não é delas
Acidente: Os últimos momentos do voo 3054

Geral

Especial: Infra-estrutura em cacos
Perfil: O brasileiro campeão com a seleção do Iraque
Educação: Computador mais prejudica que beneficia alunos
Comportamento: Fofoca também é coisa de homem
Sociedade: Medo das mães atrasa o desenvolvimento dos filhos
Sociedade: O sucesso do bem-casado em todas as festas
Internet: A privacidade faz o sucesso do Facebook
Memória: Ingmar

Bergman* Guia

Direitos: Como a lei protege as vítimas do caos aéreo
Direitos: As indenizações na corte americana
Direitos: Quanto custa ir por terra

Artes e Espetáculos

Televisão: A dança do síri
Cinema: *Primo Basílio*, de Daniel Filho
História: O príncipe que sonhou ser imperador do Brasil
Livros: *A Cidade do Sol*, de Khaled Hosseini
Música: Os órfãos de Los Hermanos

COLUNAS

- [Stephen Kanitz](#)
- [Milôr](#)
- [André Petry](#)
- [Diogo Mainardi](#)
- [Reinaldo Azevedo](#)
- [Roberto Pompeu de Toledo](#)

SEÇÕES

- [Carta ao leitor](#)
- [Entrevista](#)
- [Cartas](#)
- [VEJA.com](#)
- [Holofote](#)
- [Contexto](#)
- [Radar](#)
- [Veja essa](#)
- [Gente](#)
- [Datas](#)
- [Auto-retrato](#)
- [VEJA Recomenda](#)
- [Os livros mais vendidos](#)

Publicidade

Educação

Desconectados

Sem supervisão, computadores nas escolas brasileiras mais distraem do que ensinam

Camila Antunes

Alexandre Schneider



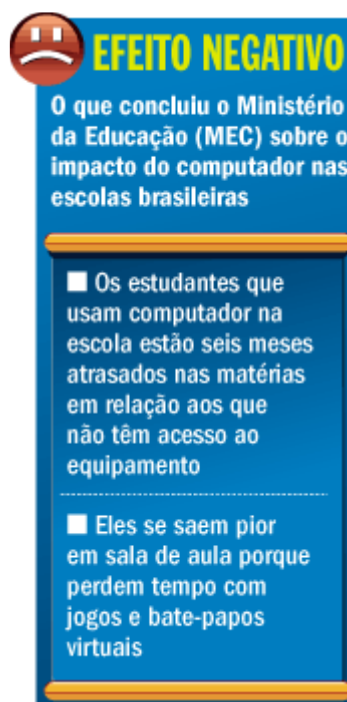
Escola Ernani Bruno, em São Paulo: os professores não sabem usar os PCs

O computador é uma poderosa ferramenta do aprendizado. Por meio dele, os estudantes podem ingressar em redes virtuais, compartilhar projetos de pesquisa e acessar gigantescos bancos de dados. No entanto, não é o que tem ocorrido no Brasil. Uma pesquisa do Ministério da Educação (MEC) permite afirmar que o aparecimento de novos laboratórios de computadores nas escolas brasileiras fez o ensino piorar. Segundo a pesquisa, estudantes que usam computadores nas escolas estão seis meses atrasados nas matérias curriculares em relação aos alunos sem acesso ao equipamento. Para chegarem a tais conclusões, os especialistas reuniram as notas dos estudantes nas três últimas edições do Saeb, prova aplicada pelo MEC para aferir a qualidade do ensino básico. Por meio de recursos estatísticos, eles conseguiram medir o grau de influência do computador sobre o desempenho dos alunos com acesso ao aparelho – 38% das escolas públicas já têm PCs instalados.

Outras pesquisas já haviam mostrado que os computadores têm contribuído pouco (ou nada) para a excelência nas escolas brasileiras. Até esse momento, no entanto, nenhuma delas havia traçado um retrato tão negativo. Analisa a especialista Fabiana de Felício, autora do estudo: "Sem a supervisão dos professores, as crianças perdem tempo em frente ao computador com atividades sem nenhuma relevância para o ensino". Leia-se: jogos e bate-papos virtuais. Países onde os estudantes cultivam o hábito de usar o computador na escola

têm uma lição elementar a ensinar ao Brasil. Tais projetos só foram adiante com sucesso porque os professores receberam treinamento para fazer uso dos PCs para fins pedagógicos. No Chile, é o caso de 80% dos docentes. No Canadá, as escolas contratam ainda especialistas encarregados de organizar bibliotecas de softwares e orientar os professores sobre como aplicá-los em sala de aula. As escolas brasileiras estão a anos-luz dessa realidade. "Aqui os professores mal sabem ligar o computador", resume Roseli Lopes, coordenadora no Núcleo de Sistemas Integrados da Universidade de São Paulo (USP). Ela é uma das responsáveis pela implantação de um programa do governo federal cujo objetivo é distribuir laptops aos 30 milhões de estudantes da rede pública.

Proporcionar às crianças pobres acesso ao computador é um fato positivo, e ninguém discorda disso. Mas não basta jogar os aparelhos dentro das salas de aula para que eles produzam milagres. É preciso treinar os professores, adaptar os aparelhos a projetos pedagógicos e supervisionar seu uso pelos estudantes. Numa visita à escola pública Ernani Silva Bruno, de São Paulo, uma das cinco no país que servem de piloto ao projeto, tem-se uma idéia mais realista das dificuldades à vista. Enquanto uma professora quer saber como aciona a letra maiúscula no teclado do laptop, a estudante Giovana Gomes, de 11 anos, expressa sua ambição em relação à nova máquina: "Vou poder brincar no site da Barbie e jogar games na escola". Sem supervisão, Giovana e seus colegas não irão longe.



EFEITO NEGATIVO

O que concluiu o Ministério da Educação (MEC) sobre o impacto do computador nas escolas brasileiras

- Os estudantes que usam computador na escola estão seis meses atrasados nas matérias em relação aos que não têm acesso ao equipamento
- Eles se saem pior em sala de aula porque perdem tempo com jogos e bate-papos virtuais

ANEXO – AP

VEJA
Edição 2021
15 de agosto de 2007
• [ver capa](#)

NESTA EDIÇÃO
• [Índice](#)

• Brasil

Impunidade: Por que os corruptos não ficam presos

Senado: Usineiro confirma sociedade secreta com Renan

Cubanos: O Brasil quebra tradição humanista e entrega

boxeadores

Argentina: Outra mala de dólares, outro escândalo

Economia

Mercados: Bancos centrais tentam conter queda das bolsas

Empresas: As Melhores e Maiores da revista

Exame Geral

Arqueologia: Mudanças na árvore genealógica do homem

Justiça: Chefe de cartel colombiano é preso em São Paulo

Esporte: Uma sentença esdrúxula para o caso Richarlyson

Saúde: Novos remédios contra a aids

Vida brasileira: Tribos indígenas ainda praticam o infanticídio

Educação: Três brasileiros entre os cientistas mais influentes

Comportamento: O papel dos detetives nas separações

Estilo: O gênio de Philippe Starck no novo hotel Fasano

Perfil: Como sobrevive a menina sem cérebro de 9 meses

Guia

Saúde: Estudo mostra que caminhar prolonga a vida

Saúde: O calçado ideal para a caminhada

Artes e Espectáculos

Cinema: *Os Simpsons – O Filme*

Livros: *A Batalha pela Espanha*, de Antony Beevor

Televisão: A escolinha da novela das 7

Televisão: Bianca Rinaldi, a estrela que a Record criou

Música: Os discos de Hitler: compositores russos, músicos judeus

Educação

A nova cara da ciência

Quem são os três jovens brasileiros que aparecem na lista dos cientistas mais influentes do mundo

Camila Antunes

Nélio Rodrigues/1º Plano



O mineiro Gazzinelli criou uma vacina contra a leishmaniose: trabalho citado por 7 500 pesquisadores no mundo todo

COLUNAS

- [Lya Luft](#)
- [Millôr](#)
- [André Petry](#)
- [Diogo Mainardi](#)
- [Roberto DaMatta](#)
- [Roberto Pompeu de Toledo](#)

SEÇÕES

- [Carta ao leitor](#)
- [Entrevista](#)
- [Cartas](#)
- [VEJA.com](#)
- [Holofote](#)
- [Contexto](#)
- [Radar](#)
- [Veja essa](#)
- [Gente](#)
- [Datas](#)
- [VEJA Recomenda](#)
- [Os livros mais vendidos](#)

Publicidade

Há três maneiras de aferir o grau de relevância de um cientista numa sociedade moderna. A primeira é saber quantos dos artigos publicados em revistas de alto nível acadêmico levam o seu nome. A segunda mede o número de vezes em que seu trabalho aparece citado por outros pesquisadores. Por fim, são contabilizados os mestres e doutores formados sob a batuta daquele cientista. Da combinação desses três medidores surge um poderoso indicador – aplicado em países da Europa, nos Estados Unidos e agora no Brasil – capaz de atestar não só o nível de um especialista e sua obra mas também seu efeito multiplicador. Um novo ranking revelou que quinze cientistas brasileiros estão entre os mais influentes do mundo, segundo esse critério. Três deles nunca haviam aparecido numa lista desse tipo. Eles chamam atenção pelos feitos científicos, todos na área da biomedicina, e pela faixa etária. Aos 40 e poucos anos, são precoces em um ambiente em que o apogeu se dá, em geral, uma década mais tarde. Por essa razão, despontam no levantamento feito pela Coordenação de

VEJA TAMBÉM

Nesta reportagem

- [Quadro: Atrás dos emergentes](#)

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o órgão de apoio à pesquisa do governo federal, como expoentes de uma nova geração de cientistas brasileiros. A pesquisa tomou como base o Scopus, banco de dados com sede na Holanda, que reúne informações de 97 países e armazena 1% dos periódicos científicos – justamente aqueles de maior repercussão internacional. É uma referência mundial.

Foi nesse seleto conjunto de publicações que o veterinário mineiro Ricardo Gazzinelli apareceu no topo, ao lado dos especialistas mais influentes do mundo em sua área: a imunologia. Pesquisador da Fiocruz e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Gazzinelli está entre os melhores por ter sido o primeiro a desvendar a função de um hormônio na defesa das células contra microrganismos causadores de doenças típicas de países pobres, como a malária e o mal de Chagas. O fato lhe deu fama internacional e perspectiva de utilização prática para algo que consumiu três anos consecutivos de sua vida acadêmica. Na semana passada, Gazzinelli, cuja maior obsessão é ver sua descoberta transformada em vacinas que previnam as doenças, recebeu a notícia de que o governo federal destinará 4 milhões de reais para a fabricação de uma delas, contra a leishmaniose (espécie de micose profunda). Ele diz: "Produzir conhecimento que traga benefícios práticos às pessoas deveria ser a ambição de qualquer cientista". É certamente uma prioridade para Gazzinelli e seus dois colegas de ranking, a carioca Patricia Bozza e o mineiro Mauro Teixeira: em comum, as pesquisas dos campeões reúnem credencial básica para tomar o rumo do mercado – há demanda para elas. São raridade no Brasil. Um levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) dimensiona a distância que separa a academia do mundo real. Apenas 7% das empresas no país recorrem à universidade. Nos países da Europa esse número é quatro vezes maior.

Selmy Yassuda



A carioca Patricia Bozza, especialista em inflamações: sua meta é formar novos cientistas

unem o trio revelado no levantamento da Capes – e eles ajudam a esclarecer os caminhos para o sucesso acadêmico. Primeiro, depreende-se de sua trajetória a lição do esforço (sim, todos varavam madrugadas em laboratórios e começaram a aventurar-se como jovens cientistas ainda na graduação). Os três têm ainda em comum passagens por universidades estrangeiras, o que lhes proporcionou contato com alguns dos melhores especialistas do mundo em suas respectivas áreas. De volta ao Brasil, até hoje eles se beneficiam da experiência. Eis o exemplo do médico Mauro Teixeira, referência mundial na pesquisa sobre processos inflamatórios, que se graduou na UFMG e fez doutorado na Universidade de Londres. Ele não só mantém vivo o intercâmbio acadêmico com pesquisadores de diferentes nacionalidades que conheceu em sua temporada fora do país – o que claramente o ajuda a distinguir-se da média – como acabou descoberto por empresas estrangeiras. Foi recentemente contratado por uma companhia suíça para desenvolver um remédio para tratar a arteriosclerose. Ganhará pelo trabalho 120.000 reais, quantia 40% mais alta do que a que recebe hoje por ano como pesquisador da UFMG. Resume Teixeira: "Cientista brasileiro precisa ser contorcionista".

Os especialistas são unânimes ao afirmar que a ciência brasileira carece de dois fatores básicos para que avance: mais investimento e um sistema de distribuição de verbas capaz de incentivar os melhores pesquisadores. Na comparação internacional, o Brasil aparece em 37º lugar num ranking que mede quanto cada país gasta com pesquisa: apenas 0,8% do PIB, no caso brasileiro, bem menos do que outros países emergentes, como a Coréia do Sul, que destina à ciência 3% de seu PIB. O segundo problema é que pesquisadores como Gazzinelli e Teixeira, reconhecidos entre os mais influentes cientistas do mundo, recebem salários semelhantes aos de pesquisadores que, do ofício, só preservam o título. "Para o Brasil se tornar mais competitivo, precisa superar a visão corporativista e atrasada de que o meio acadêmico é uma grande família", afirma Carlos Henrique de Brito Cruz, diretor científico da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Os efeitos negativos disso se refletem na produção acadêmica. Embora o país tenha melhorado em alguns dos indicadores ([veja quadro](#)), os brasileiros ainda são bem menos citados em publicações de relevo acadêmico do que os pesquisadores de países como a China e a Índia: o Brasil ocupa a 22ª posição nesse ranking.

Nesse cenário, surpreende o fato de a carioca Patricia Bozza ter-se tornado, com apenas 40 anos, uma das mais influentes farmacologistas do mundo. Formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), ela conta histórias típicas da vida de qualquer cientista no Brasil, como os meses em que passou à espera de um reagente, cujo pedido exigiu assinatura em cinco vias, ou os leilões dos quais participou para comprar algumas das máquinas que usa em sua pesquisa. Sobreviveu a tudo com um feito extraordinário no currículo: Patricia desenvolveu um método para medir o grau de evolução de diferentes tipos de inflamação, fundamental para o diagnóstico e o tratamento de doenças. Com uma passagem de quatro anos pela Harvard Medical School, nos Estados Unidos, onde completou o doutorado, ela relevou esses e outros obstáculos ao tomar a decisão de retornar ao Brasil. Como seus colegas de ranking, Patricia é menos científica ao explicar sua escolha: "Acredito que a ciência brasileira vá avançar". Ao divulgarem seus trabalhos e formarem novos pesquisadores no país, Patricia, Gazzinelli e Teixeira dão sua contribuição para isso.



O médico Mauro Teixeira: ele conseguiu vender sua pesquisa à iniciativa privada

http://veja.abril.com.br/150807/p_108.shtml

Com reportagem de Marcos Todeschini

ANEXO – AQ

VEJA
Edição 2022
22 de agosto de 2007
• [ver capa](#)

NESTA EDIÇÃO
• [Índice](#)

• Brasil
STF: Chantagens, ameaças e grampos no Supremo
Senado: Relatório da Polícia Federal é devastador para Renan
Funcionalismo: Trem da alegria para efetivar quase 500 000 servidores
Polícia: Bombeiros fazem falsas blitzes para assaltar
Justiça: O julgamento dos bispos da Renascer
Aviação: A TAM vai comprar novo alarme
• Internacional
Estados Unidos: A corrida pela Casa Branca
Peru: Um terremoto ameaça a paz política
• Economia
Conjuntura: O Brasil e a crise nos mercados
Comércio: A Mattel faz mega-recall de brinquedos
• Geral
Sociedade: Brasileiro educado crê na democracia e na civilidade
Turismo: Os neomochileiros rumo a Machu Picchu
Educação: A alfabetização bilíngüe de crianças
Tecnologia: Câmeras digitais oferecem muito mais que megapixels
Estilo: As alfinetadas de Dener em sua autobiografia
História: Os ataques nazistas aos navios brasileiros
• Guia
Ensino: O MEC mapeou os hábitos dos bons alunos
Ensino: Merenda escolar: poucos nutrientes, muitas calorias
• Artes e Espetáculos
Cinema: *O Ultimato Bourne*, com Matt Damon
Televisão: Carros passam por transformação radical
Música: A nova geração do mesmo samba
Livros: *O Filho Eterno*, de Cristóvão Tezza
Livros: *Sobre o Islã*, de Ali Kamel

COLUNAS

- [Claudio de Moura Castro](#)
 - [Millôr](#)
 - [André Petry](#)
 - [Diogo Mainardi](#)
- [Roberto Pompeu de Toledo](#)

SEÇÕES

- [Carta ao leitor](#)
- [Entrevista](#)
 - [Cartas](#)
 - [VEJA.com](#)
 - [Holofote](#)
 - [Contexto](#)
 - [Radar](#)
- [Veja essa](#)
 - [Gente](#)
 - [Datas](#)
 - [Auto-retrato](#)
- [VEJA Recomenda](#)
- [Os livros mais vendidos](#)

Publicidade

Educação

Yes, nós somos bilíngües

Alfabetizar as crianças em dois idiomas é uma opção que causa ansiedade aos pais. A boa notícia é que começar cedo é o melhor

Camila Antunes e Marcos Todeschini



Crianças em escola bilíngüe de São Paulo: sete horas de aula por dia

Matricular os filhos em uma escola bilíngüe é uma opção atraente para muitas famílias e que se justifica pela crescente inserção da economia brasileira no mundo globalizado. Desde 2005 foram abertas quarenta novas escolas de alfabetização simultânea em dois idiomas no país – um aumento de 25% em dois anos. De acordo com os dados do Ministério da Educação (MEC), nesse mesmo período o número de escolas convencionais em nada se alterou. A escolha do inglês como segundo idioma é avassaladora e chega a 90%. Os pais que decidem matricular os filhos em escolas bilíngües têm eles próprios um domínio "básico" ou "elementar" do inglês. Eles querem que os filhos cresçam falando inglês com mais naturalidade e eficiência.

VEJA TAMBÉM
Nesta reportagem
• [Quadro: Mais cedo, melhor](#)

A administradora de empresas Gabriela Ferreira paga para os filhos mensalidades de 2 000 reais, o dobro das cobradas em escolas convencionais. Diz Gabriela: "Sei que com o inglês perfeito meus filhos estarão mais preparados para concorrer a um bom emprego no futuro". Felipe, de 8 anos, e Bruno, de 10, filhos de Gabriela, frequentam escola bilíngüe desde os 2 anos. "Eles falam inglês no

automático", conta a mãe. Esse automatismo é resultado da exposição precoce a idiomas estrangeiros, uma boa opção quando feita com os cuidados necessários para que a criança não desenvolva aversão ao aprendizado, algo bem mais comum do que se possa imaginar. Os estudos sobre o funcionamento do cérebro infantil sugerem que são basicamente dois os benefícios da imersão intensa em um idioma estrangeiro no começo da vida escolar. O primeiro deles é que essa constitui a fase mais favorável à aquisição de uma segunda língua sem sotaque, pois justamente nesse período de crescimento acelerado o cérebro está formando suas estruturas nervosas básicas. Depois disso, o processo se torna gradativamente mais doloroso. Uma pesquisa feita por especialistas da Universidade de São Paulo (USP) com adultos que haviam travado contato prolongado com o inglês em tenra idade mostra a diferença. Esses adultos conseguiam distinguir com naturalidade as minúcias de pronúncia e separar palavras de sons quase idênticos para os ouvidos pouco treinados – como *bed* (cama) e *bad* (mau).

Tornar-se fluente em um idioma estrangeiro é a segunda habilidade grandemente favorecida pelo aprendizado precoce. Uma pesquisa da NYU, a Universidade Nova York, feita com imagens do cérebro em funcionamento, explica as razões desse fenômeno. O estudo revela que o contato assíduo com uma língua estrangeira na infância ajuda a armazenar as palavras e a gramática do idioma aprendido em uma região do cérebro contígua à que comanda a fala. Assim é menos trabalhoso acionar o idioma armazenado naquela região e o cérebro gasta menos energia para fazê-lo. A fala flui, então, naturalmente. Um adulto pode alcançar a mesma fluência da criança no uso de um idioma estrangeiro? Pode, mas essa habilidade estará sempre condicionada ao uso freqüente do idioma aprendido tardiamente, que, ao contrário do que ocorre no cérebro da criança, estará armazenado em uma região neuronal menos conectada com a fala. Explica o psicólogo canadense Fred Genesee, uma autoridade no assunto: "Até serem pronunciadas, as palavras estrangeiras precisam percorrer uma distância muito maior no cérebro de quem iniciou já adulto o aprendizado de uma segunda língua". São descobertas que, segundo mostram as pesquisas, não devem servir de desestímulo a quem tem filhos que, aos 5 ou 6 anos de vida, jamais pisaram em um curso de inglês, francês, espanhol ou outro idioma estrangeiro. O próprio Genesee relativiza as coisas ao valer-se de um estudo no qual comparou os diversos métodos de aprendizado de uma segunda língua. Ele concluiu que, depois de um intercâmbio de um ano em um país estrangeiro, jovens que até então sabiam apenas o inglês elementar costumam equiparar-se a outros que passaram por escolas bilíngües. A única diferença é que, algumas vezes, o inglês que resulta da experiência é ligeiramente mais carregado no sotaque.



Na família Paiva, os filhos foram alfabetizados em duas línguas, ao estilo de países bilíngües, como o Canadá

Como em toda relação pai e filho, muitas vezes a ansiedade paterna em formar desde o berço um campeão de tênis ou um poliglota não é correspondida na forma de resultados práticos. A dona-de-casa Yara de Castro, 32 anos, ajuda a ilustrar essa situação. Com apenas 2 anos, sua filha, Marcella, já fazia a primeira incursão no inglês, matriculada em uma pré-escola bilíngüe de São Paulo. Aos 8, depois que diagnosticou o desembaraço da filha no aprendizado do inglês, a mãe colocou-a na escola Miguel de Cervantes, onde a segunda língua é o espanhol. Ela sonhava, assim, fazer de Marcella uma criança trilingüe. O resultado ficou aquém do esperado. Diz a mãe de Marcella: "Suas frases às vezes soam como uma salada de idiomas".

Um erro freqüente em algumas das escolas bilíngües brasileiras é submeter as crianças a uma maratona que inclui a alfabetização em duas línguas ao mesmo tempo – prática que os especialistas repudiam por uma razão objetiva: em quase todos os casos, o excesso atrasa a escrita nos dois idiomas. Tais escolas deveriam copiar o que há décadas dá certo em países com mais de uma língua oficial, como Canadá e Cingapura. Nas escolas desses países, primeiro se alfabetizam as crianças na língua mais difundida na cidade onde elas vivem, para só depois de um ano lhes apresentar a cartilha na segunda língua local. Foi assim no Brasil com os filhos da dona-de-casa Anete Paiva – e funcionou. Yasmin, 14 anos, Luca, 9, e Juan, 6, lêem bem em português e inglês.

A experiência em escola bilíngüe também proporcionou aos irmãos Paiva algo que seus pais buscaram para si, o contato mais próximo não apenas com o idioma, mas com a cultura do país estrangeiro. As crianças alfabetizadas em escolas com dois idiomas estudam em média sete horas por dia. Segundo os especialistas, é tempo mais do que suficiente para que aprendam o segundo idioma como em um processo de osmose, naturalmente – e com pouco ou nenhum sofrimento. É certamente esse o caso de estudantes afiados no inglês, como os que ilustram as páginas desta reportagem. Aos 10 anos,

Bruno Ferreira resume o pensamento dos colegas: "Inglês para a gente é divertimento".

DOIS MODELOS DIFERENTES

Os tipos de escola bilíngüe mais comuns no Brasil

Escola bilíngüe brasileira

Como funciona: oferece aulas em período integral, metade delas em inglês e a outra em português. Segue o currículo do Ministério da Educação (MEC)

Quanto custa: 1 400 reais*

Para quem é mais indicada: estudantes que querem prestar vestibular no Brasil

Escola internacional

Como funciona: usa currículo idêntico ao de seu país de origem e oferece aulas em turno integral, 90% delas em língua estrangeira

Quanto custa: 2 000 reais* (mais uma taxa de ingresso equivalente ao valor de três mensalidades)

Para quem é mais indicada: jovens que pretendem seguir os estudos no exterior em qualquer fase da vida

* Preços médios

http://veja.abril.com.br/220807/p_100.shtml

ANEXO – AR

VEJA
Edição 2025
12 de setembro de 2007
• [ver capa](#)

NESTA EDIÇÃO
• [Índice](#)

• Brasil

Renangate: Bruno Lins faz revelações a VEJA
Partidos: 3º Congresso do PT: a Second Life dos aliados de Lula
Haiti: A vida da tropa brasileira no país caribenho
CPI: Mais deputados se dizem enganados pela turma de Renan
Terrorismo: O complô dos convertidos ao Islã
EUA: Hackers chineses invadem computadores do Pentágono
Crime: Delegado é preso em Niterói fazendo falsa blitz
Inovação: A queda no preço do iPhone
Memória: Luciano Pavarotti
Especial: As transformações da língua portuguesa
Comportamento: Amigas trocam entre si roupas que não usam
Tecnologia: Os novos recursos dos celulares
Tecnologia: Os submarinos para uso particular
Saúde: A vigilância é arma contra cânceres de progressão lenta
Perfil: Por trás do ministro-cantor Gil, uma grande mulher: Flora
Educação: Colégios adventistas: criacionismo e bom ensino
Carreiras: Por que tantos médicos migram para a medicina estética
Guia
Consumo: A hora certa de comprar um novo aparelho
Consumo: Dois, três, quatro... em um
• Artes e Espetáculos
Livros: 1808, de Laurentino Gomes
Livros: A biografia de Deng Xiaoping
Televisão: Caminhos do Coração, mutantes na novela da Record
Arte: O realismo socialista vende bem
Cinema: O Vigarista do Ano, com Richard Gere

COLUNAS

- [Lya Luft](#)
- [Millôr](#)
- [André Petry](#)
- [Diogo Mainardi](#)
- [Reinaldo Azevedo](#)
- [Roberto Pompeu de Toledo](#)

SEÇÕES

- [Carta ao leitor](#)
- [Entrevista](#)
 - [Cartas](#)
- [VEJA.com](#)
 - [Holofote](#)
 - [Contexto](#)
 - [Radar](#)
- [Veja essa](#)
 - [Gente](#)
 - [Datas](#)
 - [Auto-retrato](#)
- [VEJA Recomenda](#)
- [Os livros mais vendidos](#)

Publicidade

Educação

Graças a Deus – e não a Darwin

As escolas adventistas aparecem entre as melhores do país, mas ainda sobrepõem o criacionismo à teoria da evolução

Marcos Todeschini



Aulas diárias de religião na pré-escola: antes de aprender a ler, as crianças já sabem de cor as histórias do Velho Testamento

O ensino religioso remonta aos primórdios do Brasil colonial. Foram os padres jesuítas, patrocinados pela coroa portuguesa, os fundadores de algumas das primeiras escolas brasileiras no século XVI. A educação, no Brasil de então, se prestava basicamente a disseminar o catolicismo e arrebatar fiéis. Nos séculos seguintes, outras ordens religiosas vieram movidas pelo mesmo propósito: elas esparramaram tantas escolas pelo país que, juntas, chegaram a concentrar 80% das matrículas do ensino médio nos colégios particulares, como revela um censo do início do século XX. Reinaram sem concorrência na elite do ensino até a década de 60, quando uma leva de escolas privadas começou a lhes roubar espaço, e elas tiveram de se reformular pela primeira vez para sobreviver aos novos tempos. Foi aí que os colégios confessionais se aproximaram dos laicos, ao se tornar menos doutrinários e desobrigar os estudantes de velhos hábitos, como ir à missa ou comungar. A segunda mudança nessas escolas é recente, e está sendo impulsionada por outro fenômeno de mercado: o surgimento de grupos privados de ensino, mais profissionais na gestão e tão ou mais eficientes nos resultados acadêmicos. Resume o especialista Claudio

VEJA TAMBÉM
Exclusivo on-line
• [Especial on-line: Educação](#)

de Moura Castro: "Ninguém mais matricula o filho numa escola só porque ela ensina religião, como ocorria antes, mas, sim, por oferecer um conjunto de bons serviços".

É justamente nesse quesito que muitas das escolas confessionais têm falhado, segundo mostra uma nova pesquisa sobre o assunto. De acordo com os dados do Ministério da Educação (MEC), as matrículas nos colégios católicos chegaram a cair 20% ao longo da última década. Estabilizaram-se, mas hoje não saem do lugar. O trabalho revela que, no mesmo período, crescia a um ritmo surpreendente um outro tipo de escola religiosa: os colégios comandados pelos adventistas, egressos de um ramo protestante dos mais tradicionais da igreja evangélica. O fato chamou a atenção dos especialistas. Já são 318 dessas escolas no país, com 37% mais alunos do que dez anos atrás. Elas sobressaem em meio a milhares de outras não só porque proliferam rapidamente, mas também por seu bom nível acadêmico, aferido por medidores objetivos: algumas das escolas adventistas já aparecem entre as melhores do país nos rankings de ensino do MEC.

Reprodução



Jesuítas catequizam índios no Brasil colonial: domínio do ensino religioso

Os especialistas são unânimes em afirmar que um dos fatores que impulsionam essas e as outras escolas religiosas que dão certo no Brasil são valores que os pais acreditam ver nelas reunidos. É algo difícil de mensurar, mas foi bem mapeado por uma nova pesquisa que ouviu 15 000 pais de estudantes brasileiros de colégios religiosos. Ao justificarem sua escolha por uma escola confessional, eles foram específicos: acham que esses colégios são mais capazes de difundir valores "éticos", "morais" e "cristãos" (mesmo que eles próprios não sejam seguidores de nenhum credo). Um exemplo concreto do que agrada aos familiares, no caso das escolas adventistas: o incentivo local ao convívio das crianças com a

natureza. Em vários dos colégios, cachorros transitam livremente pelas salas de aula e, num deles, o contato estende-se ao Pequeno Éden, um pátio por onde perambulam pôneis e galinhas. Em Embu das Artes, cidade de São Paulo onde fica a escola que sedia o tal "Éden", a diretora explica que a idéia é reproduzir o "clima do paraíso". O que também agrada a pais de todos os credos são as regras conservadoras ali aplicadas, entre elas a proibição de brincos e colares, para as meninas, e cabelo comprido, para os meninos. "Quero minha filha num ambiente onde se cultivem a disciplina e os bons hábitos", resume a secretária Vanda Balestra, mãe de Ludmila, de 16 anos. A jovem é católica e compõe o grupo dos 70% de estudantes matriculados em escolas adventistas que não seguem a religião.

Em sala de aula, onde se acompanha o currículo do MEC, são basicamente dois os momentos em que essas escolas se diferenciam das demais. O primeiro é nas classes de religião, muitas vezes diárias, durante as quais são entoados, com vigor fora do comum, cantos bíblicos como "A *Bíblia* é palavra de vida / Um canto de amor que Deus escreveu para mim" e crianças de 4 anos, como a pequena Larissa Conrado, manuseiam a versão infantil do Velho Testamento. Outra diferença aparece nas aulas de ciências, nas quais os estudantes são apresentados, sem nenhuma espécie de visão crítica, à explicação criacionista do mundo, segundo a qual homens e animais foram criados por Deus, tal como está na *Bíblia*. Esse, sim, é um evidente atraso. Historicamente, o criacionismo vigorou no meio acadêmico até o século XIX, quando foi superado pela teoria da evolução de Charles Darwin, que pela primeira vez esclareceu a origem dos seres vivos com base em evidências científicas. Em escolas de estados mais conservadores nos Estados Unidos, ainda hoje o criacionismo predomina – e Darwin é banido do currículo. No caso dos colégios adventistas brasileiros, as crianças aprendem as duas versões. A diretora de uma das escolas, Ivany Queiroga da Silva, explica como a coisa funciona: "Deixamos claro nosso ponto de vista, criacionista, mas damos a chance de os alunos conhecerem os dois lados". Por quê? "Respeitamos todos os nossos clientes. Além disso, eles precisam conhecer Darwin para passar no vestibular."



A estudante Ludmila Balestra: como ela, 70% dos alunos nos colégios adventistas não seguem a religião

Carol do Valle



O Pequeno Éden, numa escola adventista de São Paulo:
a idéia é reproduzir o "clima do paraíso" no pátio

Esse pragmatismo dos adventistas é outro fator que ajuda a explicar o sucesso de suas escolas. Enquanto muitos dos colégios católicos ainda são administrados de modo mais antiquado, tal qual um século atrás, os adventistas implantaram um novo conjunto de medidas para profissionalizar a gestão. Do primeiro colégio, inaugurado em 1896 na cidade de Curitiba, foi-se das aulas dadas por pastores no quintal da igreja às atuais unidades, nas quais diretores freqüentam cursos superiores de administração escolar e os melhores professores recebem bônus no salário. Reconhecidos pelo mérito, eles rendem mais em sala de aula – algo básico, mas ainda raro no Brasil. Para traçarem seu plano de expansão, os adventistas, que já são donos de seis universidades e uma editora de livros didáticos, também não hesitaram ao contratar consultores para definir "as demandas do mercado". Foi decisivo para saber onde abrir novas unidades. Em 2008, eles pretendem inaugurar uma universidade e mais vinte escolas. Conclui o professor Orlando Mário Ritter, um dos diretores da rede adventista: "Para nós, encarar a educação como negócio não é sacrilégio. Estamos, afinal, no século XXI". Falta ainda a essas escolas, no entanto, entender que o criacionismo foi superado pela ciência há mais de um século.

O FENÔMENO ADVENTISTA

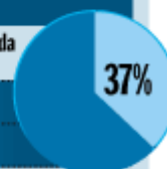
Enquanto as escolas católicas não saíram do lugar na última década, os colégios adventistas se expandiram em ritmo acelerado. Eis os números:

ESCOLAS ADVENTISTAS

Taxa de crescimento na última década
(em número de alunos)

1997 95 000

2007 130 000



ESCOLAS CATÓLICAS

Taxa de crescimento na última década
(em número de alunos)

1997 1,2 milhão

2007 1,2 milhão



Fontes: União Central Brasileira e Associação Nacional das Mantenedoras das Escolas Católicas

http://veja.abril.com.br/120907/p_116.shtml

ANEXO – AS

VEJA
Edição 2028
3 de outubro de 2007
• [ver capa](#)

NESTA EDIÇÃO
• [Índice](#)

• Brasil

Diplomacia: Lula na ONU: um discurso com conteúdo
Senado: Entidade ligada a Ideli Salvatti é investigada
Senado: Renan manda e o PMDB derrota o governo
Bancos: Febraban divulga tabela de tarifas bancárias
MST: O avanço dos assentados nas universidades públicas
• Internacional
Irã: O perigo de uma guerra preventiva
Mianmar: A revolta dos monges
• Geral
Especial: Che Guevara, quarenta anos de um mito
Espaço: Sputnik: cinquenta anos de exploração espacial
Educação: As piores escolas de direito
Ambiente: O avanço das algas tóxicas
Justiça: As fraudes de um cientista holandês
Voluntariado: O socorro aos animais vítimas de catástrofes
Comportamento: A reação positiva de um doente terminal
Comportamento: Cursos que ensinam a cuidar de idosos
Beleza: Homens melhoram o visual em segredo
Internet: Empresas limpam o nome de pessoas atacadas na rede
Esporte: O show de Marta no Mundial de futebol feminino
• Guia
Corpo: Os sete pecados que fazem a dieta naufragar
Corpo: Alimentos: as melhores e as piores escolhas
Artes e Espetáculos
Livros: *Desonrada*, de Mukhtar Mai
Livros: Dois épicos editados em português
Televisão: O seriado *The Tudors* no canal People+Arts
Televisão: As viagens internacionais do *Pânico na TV*
Televisão: *Brazil's Next Top Model*
Música: Ingrid Jensen e seu trompete

COLUNAS

- [Stephen Kanitz](#)
 - [Millôr](#)
 - [André Petry](#)
 - [Diogo Mainardi](#)
- [Roberto Pompeu de Toledo](#)

SEÇÕES

- [Carta ao leitor](#)
 - [Entrevista](#)
 - [Cartas](#)
 - [VEJA.com](#)
 - [Holofote](#)
 - [Contexto](#)
 - [Radar](#)
 - [Veja essa](#)
 - [Gente](#)
 - [Datas](#)
 - [VEJA Recomenda](#)
 - [Os livros mais vendidos](#)

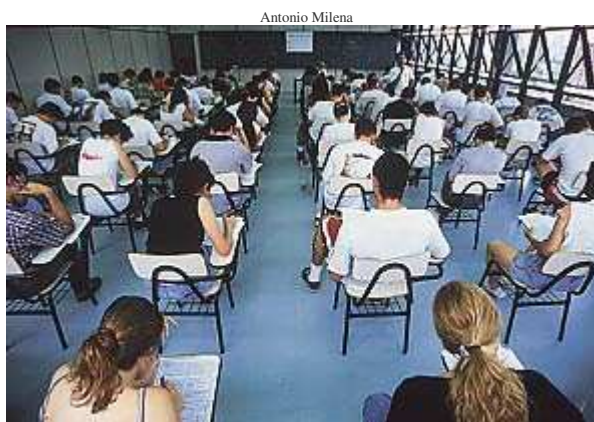
Publicidade

Educação

Prova do fracasso

Estudantes não sabem a diferença entre uma sentença e um parecer. Os cursos são os culpados

Camila Pereira



Antonio Milena

Alunos de direito: notas vermelhas

Há dois bons medidores no Brasil para aferir a qualidade de ensino num curso superior de direito. O primeiro é o Enade, a prova aplicada aos universitários pelo Ministério da Educação (MEC). O outro é o exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), também um pré-requisito para o exercício da advocacia. Da junção desses dois indicadores surgiu um ranking novo, divulgado pelo MEC na semana passada. Em suma, ele mostra que o nível geral das escolas de direito é bastante baixo e conclui que há 89 cursos "péssimos". Desse grupo, 37 ficaram ainda mais sob os holofotes (*veja quadro*): não conseguiram aprovar sequer 10% de seus estudantes no exame da OAB de fevereiro e, no Enade, patinaram na nota 2 – numa escala de zero a 5. Embora esse seja um levantamento mais completo do que os que o antecederam, não é exatamente uma surpresa o fato de o ensino de direito aparecer em situação tão ruim. Outras pesquisas já haviam traçado cenário parecido – não só para o direito, mas também para os demais cursos de ensino superior. A novidade do atual ranking é o uso que o governo vai fazer do material.

Os 89 piores cursos da lista terão de apresentar ao MEC um plano com metas para superar as deficiências flagradas pelo ranking – e são muitas. No exame da OAB, por exemplo, estudantes formados não sabiam distinguir uma sentença de um parecer. Caso essas faculdades se recusem a prestar contas ou não entreguem uma proposta concreta

para melhorar o cenário, poderão ter o curso suspenso ou mesmo desativado. Também aquelas que tiverem um bom plano de emergência, mas não deixarem a zona do mau ensino, perigam ser impedidas de funcionar depois. No Brasil, o governo faz uso de avaliações para aferir o nível dos cursos superiores há mais de uma década, mas nunca havia tomado a conclusão delas como base para cobrar resultados. A iniciativa será estendida às outras áreas. Os próximos cursos que passarão pelo mesmo tipo de triagem serão os de medicina.

Os especialistas são unânimes em afirmar que o fato de uma avaliação jogar luz sobre as boas e más faculdades já funciona, por si só, como um incentivo à melhora do ensino. Aquelas que vão mal na prova naturalmente tentam elevar o nível para subir no ranking, sob o risco de ver suas matrículas minguarem. Foi o que aconteceu em 1910, quando o educador americano Abraham Flexner avaliou pela primeira vez as faculdades de medicina dos Estados Unidos e do Canadá e divulgou os resultados. De um total de 155, concluiu que 120 eram sofríveis. A maioria fechou as portas por falta de alunos. No Brasil, uma pesquisa feita com base no antigo Provão comprovou, de novo, a utilidade dos rankings. Nos cursos que foram mal avaliados, a procura no vestibular caiu à metade. Os campeões da lista, por sua vez, receberam 20% mais gente. Conclui o especialista Claudio de Moura Castro: "Avaliar cursos é um serviço fundamental que se presta à sociedade". E ao bom ensino.



ALUNOS APROVADOS NO EXAME DA OAB (porcentual em relação aos que fizeram a prova)		
1º	CENTRO UNIVERSITÁRIO AUGUSTO MOTTA (RJ)	0%
2º	FACULDADE BRASILEIRA DE CIÊNCIAS JURÍDICAS (RJ)	1%
3º	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA CIDADE (RJ)	2%
4º	UNIVERSIDADE DE MOGI DAS CRUZES (SP)	5%
5º	UNIVERSIDADE PAULISTA (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, SP)	6%
6º	UNIVERSIDADE CAMILO CASTELO BRANCO (SP)	7,5%
	UNIVERSIDADE GAMA FILHO (RJ)	7,5%
8º	CENTRO UNIVERSITÁRIO NOVE DE JULHO (SP)	8%
	UNIVERSIDADE PAULISTA (SANTANA DE PARNAÍBA, SP)	8%
10º	UNIVERSIDADE PAULISTA (SP)	9%

http://veja.abril.com.br/031007/p_100.shtml

ANEXO – AT

VEJA
Edição 2033
7 de novembro de 2007
• [ver capa](#)

NESTA EDIÇÃO

• [Índice](#)

• Brasil

Sucessão: A tentativa do terceiro mandato
Corrupção: Os interesses por trás do Ministério de Minas e Energia
Senado: Fracassa a chantagem contra Jefferson Péres

Economia

Petrobras: Faltou gás para o Rio e São Paulo
Câmbio: Dólar tem a menor cotação desde 2000

Internacional

Venezuela: O drama de viver sob o regime de El Supremo
Espanha: A beatificação de 498 mártires da Guerra Civil

Geral

Educação: Teste: os brasileiros não sabem onde fica o Brasil
Cidades: A reurbanização da Cracolândia, em São Paulo
Cidades: Nova York: táxis com GPS e pagamento com cartão

Filantropia: O bilionário que doou toda a sua fortuna
Justiça: Sem-terra e bandoleiros destroem fazendas no Pará

Espaço: Preparativos para a volta do homem à Lua
Estilo: Sandálias de legionários invadem as ruas

Biologia: Os seres vivos que sobrevivem por séculos
Ambiente: Ação humana ameaça 29% das espécies de primatas

Celebridade: Corte de cabelo de Victoria Beckham vira moda

Guia

Corpo: A escolha do protetor solar
Corpo: Os mitos do verão

Artes e Espetáculos

Cinema: O primeiro filme de Tom Cruise como dono de estúdio
Cinema: *Planeta Terror*, de Robert Rodriguez
Arte: Yoko Ono expõe em São Paulo
Música: O destempero de John Neschling no YouTube

Televisão: O gay que gosta de mulher na novela das 8

Livros: *O Fundamentalista Relutante*, de Mohsin Hamid
Livros: *Precisamos Falar sobre o Kevin*, de Lionel Shriver

COLUNAS

• [Lya Luft](#)
• [Millôr](#)
• [André Petry](#)
• [Diogo Mainardi](#)
• [Gustavo Loschpe](#)
• [Roberto Pompeu de Toledo](#)

SEÇÕES

• [Carta ao leitor](#)
• [Entrevista](#)
• [Cartas](#)
• [VEJA.com](#)
• [Holofote](#)
• [Contexto](#)
• [Radar](#)
• [Veja essa](#)
• [Gente](#)
• [Datas](#)
• [Auto-retrato](#)
• [VEJA Recomenda](#)
• [Os livros mais vendidos](#)

Publicidade

Educação

E a gente ainda goza dos americanos...

Em matéria de conhecimentos geográficos, os brasileiros são de uma ignorância que não está no mapa

Ronaldo França

O Brasil tem quatro mecanismos federais de avaliação do ensino: o Saeb, o Enade, o Enem e a Prova

Brasil, todos de padrão internacional. A cada vez que se divulga um de seus resultados, uma torrente de más notícias sobre a educação é despejada pelos jornais. Mas nenhum desses testes jamais captou um dado tão alarmante quanto o que surge da pesquisa Pulso Brasil, do instituto Ipsos, que acaba de sair do forno. Os pesquisadores abriram um mapa-múndi na frente dos entrevistados (1 000 pessoas, em setenta municípios das nove regiões metropolitanas) e lhes pediram que indicassem onde ficava o Brasil. Somente metade acertou. É isso mesmo: o levantamento mostra que 50% dos brasileiros não sabem localizar o país no mapa. Houve os que chutaram as respostas. Vieram desse grupo disparates de corar de vergonha. Para 2%, o Brasil fica na Argentina. Um porcentual pouco maior acha que o país se localiza na África – a dúvida é se no Chade ou na República Democrática do Congo. Outros 29% nem tentaram responder.

A pesquisa do Ipsos tem a força de um soco na boca do estômago nacional. Quase 10% dos entrevistados que passaram por uma faculdade (tendo completado ou não o curso) não sabem que o Brasil se localiza na América do Sul. Esse porcentual sobe para 30% entre os que fizeram o ensino médio (estágio em que um aluno deveria ter estudado geografia durante pelo menos seis anos) e aumenta para 50% entre os que iniciaram o ensino fundamental. Ignorar uma informação tão simples é o equivalente, em matemática, a não saber adicionar 2 mais 2.

Previsivelmente, o desconhecimento em relação aos outros países é ainda maior. Só 18% dos brasileiros conseguem identificar os Estados Unidos e apenas 3% localizam corretamente a França. Quanto à Argentina, tão citada em piadas futebolísticas, 84% nem sequer desconfiam de que faz fronteira com o Brasil. Esse tipo de informação está longe de ser uma "cultura inútil". A ignorância do mapa-múndi impede que se entendam as relações de poder entre os países e compromete o aprendizado de história, entre outras disciplinas. "O estudante que não decifra o mapa-múndi não

VEJA TAMBÉM
Nesta reportagem
• [Quadro: Onde fica...](#)

reconhece o mundo concreto que o cerca. É simples assim", resume a secretária de Educação de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro. O dado irônico é que os brasileiros atribuem aos americanos uma grande ignorância em matéria de geografia. Gostam de dizer, em tom gaiato, que os gringos não têm a mínima idéia de como se divide o planeta. Não é bem assim. A mais recente pesquisa sobre o assunto mostrou que 86% dos americanos sabem exatamente onde fica seu país, 81% reconhecem o México, 54% a França e 47% a Argentina. Eles dão um banho, convenhamos.

A péssima qualidade dos professores está na base dessa vergonha, agravada pela falta de mapas nas escolas. Acrescente-se a falta de instrução familiar e pronto: está formado o ambiente propício para criar gerações de brasileiros que exibem uma ignorância que não está no mapa. Nunca antes neste país: e não se trata do Chade ou da República Democrática do Congo.

http://veja.abril.com.br/071107/p_108.shtml

ANEXO – AU

VEJA
Edição 2037
5 de dezembro de 2007
• [ver capa](#)

NESTA EDIÇÃO
• [Índice](#)

• Brasil

Renagate: Polícia do Senado é acusada de espionar tucano
Conjuntura: Brasil, Rússia, Índia e China podem ser a solução
Sindicalismo: O imposto sindical continua* Geral
Gastronomia: Máquina revoluciona o sabor do cafezinho
Sociedade: A obsessão reguladora da União Européia
Tecnologia: O que fazer para aproveitar bem a TV digital
Educação: O ranking das melhores escolas estaduais paulistas
Educação: Crianças mineiras aprendem mais cedo e melhor
Religião: Os megaltemplos dos evangélicos
Beleza: O tratamento que regenera e sustenta a pele
Justiça: As penas duras de Fausto Martin de Sanctis
Cidades: Nova York comemora o sucesso de sua polícia
Cidades: O grafite ganha as galerias de arte
Saúde: O risco de trombose em viagens aéreas
Saúde: Os sete pecados dos gordos brasileiros
Ideologia: O marxismo de botequim no Colégio São Bento
Ciências: O Brasil entre os últimos
Medicina: Somatização: quando a mente engana o corpo
Tragédia: Descasos com a vida no estádio baiano: sete mortos*

Internacional

América Latina: Os destruidores de países* Guia
Cozinha: Os sais que enriquecem o sabor dos alimentos
Cozinha: O sal é necessário, mas sem exageros*

Artes e Espetáculos

Cinema: *A História de uma Abelha*, de Jerry Seinfeld
Cinema: *O Sobrevivente*, de Werner Herzog
Livro: *A Marcha*, de E.L. Doctorow
Música: The Police e outras bandas que se odeiam
Televisão: O piripaque de Aguinaldo Silva* Especial
A popularização dos cartões atrai milhões de brasileiros para a formalidade
Oito recomendações de especialistas para evitar as armadilhas mais comuns
Perdúlários, os adolescentes são os novos alvos das administradoras
Turistas brasileiros já gastam mais com cartões do que com dinheiro vivo no exterior
Três em cada quatro compras on-line são feitas com plásticos
Lojas usam cartões próprios para conhecer melhor o consumidor
As versões de afinidade agora oferecem benefícios e apelam para causas ecológicas
Cartões do governo atenuam o peso da burocracia estatal e a tornam menos emperrada

COLUNAS

- [Lya Luft](#)
- [Millôr](#)
- [André Petry](#)
- [Diogo Mainardi](#)
- [Reinaldo Azevedo](#)
- [Roberto Pompeu de Toledo](#)

SEÇÕES

Educação

Lição bem-feita

Um novo ranking revela escolas estaduais de ótimo ensino. Elas serão premiadas por isso

Camila Pereira

Fabiano Accorsi



Escola Marechal Mallet, uma das campeãs: os estudantes de lá adoram matemática

A educação brasileira costuma chamar atenção no cenário internacional por dois motivos – um

bom e outro ruim. O negativo diz respeito ao nível do ensino. Entra ranking, sai ranking, e o Brasil aparece invariavelmente nas últimas posições. O outro motivo para o país sobressair diante dos demais é positivo e merece destaque. Poucos países possuem um sistema para aferir a qualidade do ensino tão abrangente e eficaz. Ele permite rastrear com precisão as dificuldades em sala de aula e chegar, enfim, a um diagnóstico dos problemas. Até então, no entanto, os dados serviram basicamente para subsidiar os teóricos – e quase nenhum uso se fez deles no campo prático. O Ministério da Educação (MEC) deu um notável passo adiante ao criar um sistema segundo o qual as escolas públicas passarão a ter metas de desempenho e serão cobradas por isso, justamente com base nas avaliações. Algo semelhante acaba de ser anunciado pela Secretaria Estadual de Educação em São Paulo – e surpreendeu os observadores por ser ainda mais radical nas medidas. Neste caso, as escolas não só terão objetivos concretos a atingir como, ainda, uma expressiva melhora no nível das aulas será premiada com bônus de até três salários a mais por ano para cada funcionário. Diz a secretária de Educação, Maria Helena Guimarães: "Só com um sistema capaz de reconhecer o talento das pessoas é possível sonhar com um bom ensino.

VEJA TAMBÉM
Exclusivo on-line

• [Listas das escolas mais bem colocadas](#)

- [Carta ao leitor](#)
- [Entrevista](#)
- [Cartas](#)
- [VEJA.com](#)
- [Holofote](#)
- [Contexto](#)
- [Radar](#)
- [Veja essa](#)
- [Gente](#)
- [Datas](#)
- [Auto-retrato](#)
- [VEJA Recomenda](#)
- [Os livros mais vendidos](#)

Publicidade

Funciona assim em outros países".

Uma das bases para o novo monitoramento das escolas em São Paulo será o Saresp, uma prova de matemática e leitura aplicada a 2 milhões de estudantes. Ela existe desde 1996, mas pela primeira vez o governo decidiu divulgar as notas das escolas ([veja as campeãs no ranking](#)). Esse novo levantamento – a partir do qual o progresso dos colégios será medido – primeiro reforça a idéia de decadência do ensino. O pior resultado foi em matemática. Ao final do ensino fundamental, os estudantes tiraram nota 3,3. Isso numa escala de zero a 10. Além de ter dado números às notórias deficiências, outro mérito do Saresp foi jogar luz sobre um raro conjunto de escolas públicas em que o ensino é de ótimo nível. Com isso, propagam-se exemplos como o da escola Theresa de Arruda Bailão, de Serra Negra, município de 25.000 habitantes no interior do estado. Ela é a melhor do ranking. Os alunos de lá, na maioria filhos de agricultores sem quase nenhum estudo, têm seus horizontes ampliados com a ajuda da diretora Ivone Pereira, há 25 anos em escolas públicas. Com um ônibus cedido pela prefeitura e dinheiro arrecadado em festas na escola, ela passou a levar as crianças para exposições de arte e bibliotecas. Foi a chance de Jonas Carra, 8 anos, e de alguns de seus amigos de pisar pela primeira vez num cinema. "Essa escola é o máximo", diz o menino.

Um levantamento nos dez colégios do topo da lista revela a aplicação disciplinada de uma fórmula simples e eficiente. Além de diretores dispostos a encontrar soluções caseiras para a crônica falta de dinheiro, eles contam com professores bem treinados, prédios sem luxos mas bem-cuidados, incentivos variados à leitura e pais participantes da vida escolar. No colégio Marechal Mallet, em Campinas, outro dos campeões, a diretora, Maria Emília Gasparetti, é sempre a primeira a chegar e a última a sair. Ela traduz o clima predominante nas escolas em destaque no ranking: "Todo mundo aqui sabe que está fornecendo às crianças um serviço, e, como qualquer outro, ele deve ser o mais personalizado possível". É algo raríssimo de ver no cenário das escolas brasileiras.



Fabiano Accorsi
Instituto Popular Humberto de Campos, de Campinas: os alunos passam dez horas por dia na escola

Em comparação com a média, os professores nesses oásis de bom ensino são visivelmente mais animados – e preparados – para o exercício da profissão, mas não ganham um centavo a mais por isso. No geral, eles dizem sentir-se "reconhecidos" e "incentivados" por iniciativas cuja maior qualidade é a simplicidade. Em Serra Negra, a

diretora corre atrás de cursos de treinamento para os professores e organiza pessoalmente, para cada um, pastas nas quais inclui novos estudos sobre práticas pedagógicas e rankings de ensino. Com o programa de premiação às melhores escolas, eles passarão, enfim, a receber um incentivo concreto pelos resultados alcançados na sala de aula. Tem funcionado em outros países. O estudo mais abrangente sobre o assunto foi feito pelo americano Eric Hanushek, doutor em economia da Universidade Stanford. Ele calculou o efeito das várias medidas para melhorar o nível de ensino, entre elas o aumento do salário dos professores. Concluiu que nenhuma outra produz tanto impacto positivo quanto um sistema de cobrança de resultados e premiação ao mérito. Mais uma razão para prestar atenção na experiência de São Paulo.

Campeãs de ensino

Um novo levantamento feito pela Secretaria da Educação de São Paulo aponta as dez melhores escolas do estado. O ranking é resultado do cruzamento das notas de uma prova de matemática e de leitura aplicada aos estudantes com outros indicadores de qualidade, como taxas de aprovação e de abandono escolar. Nove das dez escolas ficam fora da Grande São Paulo. Eis a lista:

- 1ª Theresa de Arruda Baitão (Serra Negra)
- 2ª Enzo Bruno Carramaschi (Bilac)
- 3ª Instituto Popular Humberto de Campos (Campinas)
- 4ª Marechal Mallet (Campinas)
- 5ª Lourenço Carmignani (Itu)
- 6ª Benedito Rodrigues de Oliveira (Igaratá)
- 7ª Paulo Francisco de Assis (Barra do Chapéu)
- 8ª Gerson de Barros Margarido (Itapeva)
- 9ª José Ribeiro (Paranapuá)
- 10ª João Ortíz Rodrigues (Embu-Guaçu)

O resultado da prova

Nota das campeãs na prova de matemática*	Média das outras escolas
7,2	3,3
Nota das campeãs na prova de leitura	Média das outras escolas
7,8	6

* Com base nas notas dos alunos da 8ª série do ensino fundamental

http://veja.abril.com.br/051207/p_121.shtml

ANEXO – AV

VEJA
Edição 2037
5 de dezembro de 2007
• [ver capa](#)

NESTA EDIÇÃO
• [Índice](#)

• Brasil

Renagate: Polícia do Senado é acusada de espionar tucano
Conjuntura: Brasil, Rússia, Índia e China podem ser a solução
Sindicalismo: O imposto sindical continua
Geral
Gastronomia: Máquina revoluciona o sabor do cafezinho
Sociedade: A obsessão reguladora da União Européia
Tecnologia: O que fazer para aproveitar bem a TV digital
Educação: O ranking das melhores escolas estaduais paulistas
Educação: Crianças mineiras aprendem mais cedo e melhor
Religião: Os megatemplos dos evangélicos
Beleza: O tratamento que regenera e sustenta a pele
Justiça: As penas duras de Fausto Martin de Sanctis
Cidades: Nova York comemora o sucesso de sua polícia
Cidades: O grafite ganha as galerias de arte
Saúde: O risco de trombose em viagens aéreas
Saúde: Os sete pecados dos gordos brasileiros
Ideologia: O marxismo de botequim no Colégio São Bento
Ciências: O Brasil entre os últimos
Medicina: Somatização: quando a mente engana o corpo
Tragédia: Descaso com a vida no estádio baiano: sete mortos

Internacional

América Latina: Os destruidores de países
• Guia
Cozinha: Os sais que enriquecem o sabor dos alimentos
Cozinha: O sal é necessário, mas sem exageros

Artes e Espetáculos

Cinema: *A História de uma Abelha*, de Jerry Seinfeld
Cinema: *O Sobrevivente*, de Werner Herzog
Livro: *A Marcha*, de E.L. Doctorow
Música: The Police e outras bandas que se odeiam
Televisão: O piripaque de Aguinaldo Silva
• Especial
A popularização dos cartões atrai milhões de brasileiros para a formalidade
Oito recomendações de especialistas para evitar as armadilhas mais comuns
Perdularios, os adolescentes são os novos alvos das administradoras
Turistas brasileiros já gastam mais com cartões do que com dinheiro vivo no exterior
Três em cada quatro compras on-line são feitas com plásticos
Lojas usam cartões próprios para conhecer melhor o consumidor
As versões de afinidade agora oferecem benefícios e apelam para causas ecológicas
Cartões do governo atenuam o peso da burocracia estatal e a tornam menos emperrada

COLUNAS

- [Lya Luft](#)
- [Millôr](#)
- [André Petry](#)
- [Diogo Mainardi](#)
- [Reinaldo Azevedo](#)
- [Roberto Pompeu de Toledo](#)

SEÇÕES

- [Carta ao leitor](#)
- [Entrevista](#)

Educação

Bê-á-bá nota 10

As crianças de Minas Gerais aprendem mais cedo – e melhor – a ler e escrever

José Edward



Escola Francisco Sá, em Montes Claros: o desempenho de cada aluno é acompanhado pelo governo estadual

Minas Gerais é um exemplo de como políticas públicas acertadas fazem diferença. Veja-se o caso da educação. No último ano, a proporção de estudantes da rede oficial de ensino que conseguem ler e escrever com fluência aos 8 anos subiu de 45% para 58%. No mesmo período, a fatia dos que chegam a essa idade sem saber ler nem escrever caiu de 33% para 24%. Com esse salto, os alunos mineiros saíram do nível que o Ministério da Educação classifica como "intermediário" para o patamar tido como "recomendável". A evolução foi possível porque Minas fez a lição de casa. No ano passado, o governo estadual implantou um sistema único no país de avaliação do desempenho de cada aluno da rede pública. Com isso, consegue identificar os problemas de ensino de seus colégios, enviar especialistas para solucioná-los e, assim, corrigir os erros a tempo. Foi o caso da Escola João Lopes Gontijo, do município de Ribeirão das Neves. Em 2006, apenas 8% dos alunos de 8 anos desse colégio sabiam ler e escrever. A Secretaria de Educação destacou especialistas para acompanhar os professores. Deu certo. Neste ano, todas as crianças passaram no teste de alfabetização. Mesmo nas unidades que já tinham bom desempenho, os alunos estão melhorando. Na Escola Francisco Sá, de Montes Claros, o índice de crianças alfabetizadas a contento subiu de 74% para 81%.

Os excelentes resultados levaram o governador Aécio Neves a anunciar que, em 2011, todos os alunos da rede pública do estado estarão alfabetizados aos 8 anos. A meta para os demais estados do

- [Cartas](#)
- [VEJA.com](#)
- [Holofote](#)
- [Contexto](#)
- [Radar](#)
- [Veja essa](#)
- [Gente](#)
- [Datas](#)
- [Auto-retrato](#)
- [VEJA Recomenda](#)
- [Os livros mais vendidos](#)

Publicidade

país é aos 10 anos. "Depois que implantamos as avaliações, descobrimos que elas não são apenas um instrumento de acompanhamento da eficiência das nossas políticas. Também ajudam as escolas a identificar suas deficiências e a buscar soluções para elas", diz a secretária de Educação, Vanessa Guimarães. O êxito na alfabetização faz parte de uma sucessão de acertos obtidos por Minas na educação. O estado foi o primeiro a distribuir livros a alunos do ensino médio e o primeiro a aumentar de oito para nove anos a duração do ciclo do ensino fundamental na rede pública. Graças a medidas como essa, lidera as avaliações realizadas periodicamente pelo governo federal.

MELHORA DO BOLETIM

Com políticas públicas corretas, Minas Gerais deu um salto de qualidade em sua educação no último ano

- A proporção de alunos que conseguem ler e escrever com boa fluência aos 8 anos subiu de **45%** para **58%**
- A proporção de alunos que não conseguem ler nem escrever aos 8 anos caiu de **33%** para **24%**
- Esses resultados permitem projetar que, em 2011, **100%** saberão ler e escrever com boa fluência aos 8 anos

Fonte: Secretaria de Educação de Minas Gerais

http://veja.abril.com.br/051207/p_124.shtml

ANEXO – AW

VEJA
Edição 2039
19 de dezembro de 2007
• [ver capa](#)

NESTA EDIÇÃO
• [Índice](#)

• Brasil
Senado: O significado do fim da CPMF* Internacional
Venezuela: O que pensam os venezuelanos depois do não
Argentina: Cristina assume com bonança econômica* Geral
Perfil: Kátia Abreu, a Ivete Sangalo do Senado
Memória: Como Diana usou a mídia para construir seu mito
Medicina: As próteses inteligentes
Tecnologia: A nova banda super-rápida
Cidades: Dispara o preço dos imóveis da orla carioca
Crime: Um dia sem homicídios em São Paulo
Energia: A lâmpada supereconômica na Casa Branca
Educação: Os professores paulistas que mais faltam às aulas
Esporte: A valorização relâmpago do zaqueiro Breno
Esporte: Kaká brilha como o maior craque da atualidade
Catástrofe: O dia em que Minas tremeu
Religião: A estranha greve de fome do bispo baiano
Automóveis: Os esportivos ultravelozes, feitos um a um
Carreira: Está faltando engenheiro no mercado
Comportamento: A fiscalização do namoro na internet*
Guia
Natal: As sugestões dos chefs para a ceia
Natal: Ceia farta - com menos calorias* Artes e Espetáculos
Arte: O catálogo completo das obras de Debret
Livros: Os intérpretes do Brasil
Livros: O liberal conservador
Cinema: *Império dos Sonhos*, de David Lynch
Televisão: Tom Cavalcante vai para as ruas

COLUNAS

- [Lya Luft](#)
- [Millôr](#)
- [André Petry](#)
- [Diogo Mainardi](#)
- [Mailson da Nobrega](#)
- [Roberto Pompeu de Toledo](#)

SEÇÕES

- [Carta ao leitor](#)
- [Entrevista](#)
- [Cartas](#)
- [VEJA.com](#)
- [Holofote](#)
- [Contexto](#)
- [Radar](#)
- [Veja essa](#)
- [Gente](#)
- [Datas](#)
- [Auto-retrato](#)
- [VEJA Recomenda](#)
- [Os livros mais vendidos](#)

Publicidade

Educação

Sumidos da sala de aula

A história dos professores campeões em faltas chama atenção para uma lei benevolente – e prejudicial ao ensino

Camila Pereira

Nenhum fator numa escola é tão essencial ao bom ensino quanto um professor preparado para o desempenho de sua função – e isso já foi vastamente medido por pesquisas em sala de aula. Esses estudos se referem a duas qualidades fundamentais de um professor. A primeira delas diz respeito ao nível de conhecimento da matéria, um velho problema brasileiro. A outra é a sua capacidade de despertar interesse nos estudantes, estabelecer com eles uma relação de confiança e, enfim, fazer-se respeitado. Nesse caso, os professores brasileiros também patinam, antes de tudo por um motivo básico: muitos deles cultivam o estranho hábito de não aparecer para dar aula. Embora esse seja um dos maiores males da escola pública no Brasil, o absentismo dos professores é um fenômeno pobre de estatísticas. Os primeiros números consolidados sobre o assunto são do governo estadual de São Paulo. Como se trata, de longe, da maior rede de escolas públicas do país, os dados ajudam a dar uma idéia da realidade nacional. Em 2007, os professores faltaram ao trabalho, em média, 32 dias – 15% do ano letivo. São vários os casos de alunos que mal recordam a fisionomia de seus supostos mestres. Alguns professores praticamente não pisaram na escola. É o que revela um ranking com os campeões em ausências do estado, o primeiro do gênero feito com dados oficiais.

A lista, com dez nomes, baseou-se nas faltas médicas, motivo número 1 para o absentismo no Brasil. De acordo com o levantamento, esses professores apresentaram, em média, 54 atestados médicos neste ano, além de outras justificativas para mais dezenas de faltas.

Sua história chama atenção para um fato perturbador: ao faltar tanto, nenhum deles sofreu algum dano na carreira, perdeu o sono preocupado com uma eventual demissão, tampouco teve prejuízos financeiros. Isso porque todos agiram rigorosamente dentro da lei. No caso das faltas médicas, os servidores públicos estaduais, incluindo os professores, podem apresentar um novo atestado dia sim, dia não. Com isso, eles têm direito a 105 ausências devidamente

VEJA TAMBÉM
Nesta reportagem
• [Quadro: Professores ausentes, notas ruins](#)

perdoadas. Se fizerem uso das demais faltas garantidas pelo Estado, também a salvo de descontos no salário, os professores só precisam comparecer 27 vezes à escola. Isso num ano letivo de 210 dias. Diz a especialista Denise Vaillant, doutora em educação: "A lei brasileira é condescendente com os professores, e eles evidentemente abusam dela". O caso de quatro professores campeões em faltas do estado ilustra bem isso. Veja a seguir.

"Cansei de ser professor"



Gabas é professor e advogado: assíduo no escritório, para lá de ausente na escola

Pergunte a qualquer funcionário do edifício Catanduva Center Comercial a opinião sobre o advogado José Roberto Gabas, 54 anos, e ele invariavelmente será descrito como um sujeito sério e assíduo no trabalho. Faça a mesma pergunta na Escola Estadual Doutor Nestor S. Bittencourt, de Catanduva, interior de São Paulo, e a resposta será algo bem diferente disso. Gabas é mais lembrado por lá como o professor de educação física que quase nunca aparece para dar aula. Alguns de seus alunos mal recordam sua fisionomia. "Praticamente não vimos o professor o ano inteiro. Ficamos com uma substituta", diz Amanda Carobeno, estudante de 14 anos. Neste ano, ele faltou 108 vezes, em 72 delas alegando algum problema de saúde. Segundo os atestados médicos, Gabas sofre de transtorno bipolar, uma doença psiquiátrica causadora de variações de humor.

Outro fato chama atenção nos relatórios recentes da escola. Suas faltas são de uma regularidade cartesiana – quase sempre às segundas, quartas e sextas. Como a lei perdoa ausências por razões médicas apenas em dias intercalados, Gabas não é descontado no salário. Ele diz: "Só essas poucas aulas já me exigem um esforço sobre-humano". A doença, no entanto, não tem sido impedimento para o exercício da advocacia. Em 2007, Gabas compareceu a audiências e consta como advogado em 23 processos registrados no Tribunal de Justiça do Estado. "Assino uma petição ou outra. Os horários do escritório não são tão rígidos quanto os de uma sala de

aula." Em relação à carreira de 31 anos como professor do estado, ele já se viu motivado. Foi de dez anos para cá que Gabas se tornou o rei das faltas e licenças. Hoje só pensa na aposentadoria, prevista para 2008. "Sou um pobre coitado. Tenho péssimas condições de trabalho e ainda ganho mal. Cansei de dar aula."

Dois empregos, nenhuma aula

"Meu marido não está em casa. Ele trabalha!" Assim Vilma, a mulher do matemático Miguel Arcangel Moreno, 52 anos, respondeu à pergunta sobre o seu paradeiro. Só deixou de mencionar um fato. Naquele dia 30 de novembro, uma sexta-feira, Moreno deveria dar cinco aulas de matemática aos alunos da Escola Estadual Giuseppe Pisoni, em Rio Grande da Serra, na Grande São Paulo. Mas lá ele não apareceu. O trabalho a que se referia Vilma era na empresa Solvay, uma multinacional do setor químico, onde, aí sim, Moreno é visto todos os dias. A assiduidade num emprego contrasta com a ausência no outro. Os fatos: neste ano, Moreno não deu uma aula sequer. Em 59 vezes, justificou sua ausência com uma variedade de atestados médicos. No tal dia em que trabalhava normalmente na Solvay, ele estava oficialmente em licença médica na escola. Depois de onze anos como professor do estado, durante os quais suas ausências foram se intensificando ano a ano, Moreno conta que pediu para ser remanejado para uma das funções administrativas do colégio, um processo ainda em curso. Para tal, precisa comprovar ter alguma doença que o impeça de lecionar. Quanto a isso, ele é evasivo: "Não sou médico, portanto não posso falar nada sobre o assunto. Algum impedimento certamente eu tive para não ir à escola". Moreno não dá nenhum sinal de sentir falta da sala de aula. Ao contrário. Ele se queixa do salário e da violência: "Quero uma função administrativa justamente para fugir do contato com os alunos. O professor que vai dar aula hoje é um herói".

Falta com dia e hora marcados

Roberto Setton



O professor Denílson Pino (de costas): "O estado me dá liberdade para faltar"

Neste ano, o professor de filosofia Denílson Pino, 31 anos, deixou de dar 47 dias de aula aos alunos da escola Dr. Antonio Pereira Lima, na cidade de São Paulo. Todas essas vezes, ele apresentou um atestado médico para justificar sua ausência. Na realidade, Pino não sofre de nenhum problema de saúde. Quem precisa ir semanalmente ao médico é seu pai. E Pino falta à escola para acompanhá-lo. Ele não está infringindo a lei, segundo a qual faltas médicas em casos de doença na família também são permitidas. Sua história, no entanto, é uma boa ilustração de como a lei pode ser benevolente com os professores – e nem tanto com os alunos. Pino admite abertamente fazer uso máximo dela a seu favor. "Poderia pedir uma licença médica e dar à escola a possibilidade de colocar um professor no meu lugar, mas seria descontado – e isso eu não quero." Também poderia compartilhar os cuidados em relação ao pai com a irmã, mas aí entra uma segunda questão. Ela trabalha numa empresa privada. "Isso certamente a atrapalharia. Já o estado me dá liberdade para faltar." Pino também assume escolher a dedo os dias de ausência, em geral as terças-feiras. É mais conveniente assim porque, justamente nas terças, deveria dar aulas de manhã e só retornar à sala de aula quatro horas depois. O intervalo lhe consumiria tempo demais. Ele diz: "O estado não me paga para isso".

Reunião, só no sindicato

Joel Silva/Folha Imagem



Fátima Fernandes: sindicalista e ex-candidata à prefeitura, teve 57 faltas médicas

A professora de português Fátima da Silva Fernandes, 53 anos, ocupa um cargo de destaque na hierarquia sindical. Ela pertence à diretoria da Apeoesp, o maior sindicato de professores do país. Para quem tem uma função como essa, a rotina de reuniões e congressos é intensa. Fátima ainda acumula suas atribuições sindicais com as aulas na escola Eugênia Vilhena de Moraes, de Ribeirão Preto. Pelo contrato, ela deveria dar 29 aulas semanais. Mas a realidade é outra. Neste ano, Fátima compareceu à escola apenas sete vezes. Além de eventuais licenças médicas, foram 57 as faltas justificadas por

depressão. Ainda assim, a professora teve fôlego para sua agenda sindical: de acordo com dados da escola, ausentou-se seis vezes para comparecer a reuniões como diretora do sindicato, justamente no horário das aulas. Normalmente, os professores substitutos ficam de sobreaviso, no caso de o titular faltar. Diante do caso de Fátima, a situação inverteu-se. Por segurança, a professora eventual passou a ir à escola todos os dias. A sindicalista é professora efetiva do estado há vinte anos. Tem um histórico de faltas médicas, mas isso não parece abalar sua disposição para atividades políticas. Em 2004, ano em que tirou dezoito dias de licença médica, Fátima saiu candidata à prefeitura de Ribeirão Preto pelo Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU). Com 2.430 votos, perdeu a eleição.

http://veja.abril.com.br/191207/p_122.shtml

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)