

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

VALDOMÉRIA NEVES DE MORAES MORGADO

O DISCURSO EDUCACIONAL NO ARTIGO DE OPINIÃO:
o controle do já controlado

GOIÂNIA – GO
2010

VALDOMÉRIA NEVES DE MORAES MORGADO

O DISCURSO EDUCACIONAL NO ARTIGO DE OPINIÃO:
o controle do já controlado

Dissertação de Mestrado para obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: Língua, texto e discurso.

Orientadora: Eliane Marquez da Fonseca Fernandes.

Goiânia – GO
2010

Dedico

*Àqueles que em meu silêncio,
ouviram-me e compreenderam-me.
E sob meus gritos, silenciaram.
Diante de minhas angústias,
acolheram-me com o sorriso.
A vocês: Hélber, meu esposo,
Alexandre e João Victor, meus filhos,
fonte do meu amor mais puro.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me mostrar que sou protegida, guiada e iluminada pela sua presença divina no mais íntimo do meu ser. A Ti, toda honra e toda glória.

Ao meu esposo Hélber, a quem devo todas as minhas conquistas. Obrigada, meu amor, pelo incentivo. Eu te amo.

Aos meus filhos, Alexandre e João Victor, pelo carinho, zelo e apoio. Vocês são a melhor benção que recebi de Deus.

Aos meus professores Eliane, Kátia, Agostinho, Lurdinha, Eliana, por me guiarem pelo caminho da pesquisa.

À Maria de Fátima Cruvinel, pela generosidade que não cabe em seu coração. Seu apoio foi fundamental nesta conquista.

Ao grupo Trama, por ter-me recebido com carinho e por me apresentar Foucault.

Ao grupo CRIARCONTEXTO, por deixar-me *apaixonar* por Bakhtin.

E, especialmente, à **Eliane Marquez**, *minha* orientadora, *minha* amiga. A quem tenho grande respeito e admiração. Em suas palavras encontro acalento para minhas aflições. Muito obrigada pela confiança.

A verdade

A porta da verdade estava aberta,
Mas só deixava passar
Meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade.
Porque a meia pessoa que entrava
Só trazia o perfil de meia verdade.
E a sua segunda metade
Voltava igualmente com meios perfis
E os meios perfis não coincidiam.
Arrebentaram a porta.
Derrubaram a porta,
Chegaram ao lugar luminoso
Onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
Diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual
A metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela
E carecia optar.
Cada um optou conforme
Seu capricho,
Sua ilusão,
Sua miopia.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Nosso objetivo com esta dissertação é verificar a construção discursiva sobre Educação, materializada na seção Ponto de Vista, da Revista *Veja*, no período de 2000 a 2009. Para isso, selecionamos doze artigos: três de Lya Luft, quatro de Stephen Kanitz e cinco de Claudio de Moura Castro. Para fundamentar nossa pesquisa, optamos, essencialmente, pelos textos de Bakhtin (2000, 2006), Pêcheux (1983, 1988, 1990, 1997, 1999) e Foucault (1979, 1987, 1995, 2003, 2007) para discutir as questões do discurso e, para observar o papel e a dimensão discursiva da mídia impressa, apoiamo-nos, por exemplo, em Santaella (1996), Scalzo (2003) e Thompson (1998). Discutimos as concepções de língua, dialogismo, formações discursivas e formações imaginárias, condições de produção do discurso e das relações de poder e saber que emanam da noção de discurso que norteia este estudo. Também abordamos aspectos da informação, desde a oralidade até a expansão e influência da mídia impressa, em especial, do destaque de *Veja* como uma das principais revistas semanais do mundo e, também, como mecanismo formador de opinião. Na análise dos artigos de opinião dos articulistas que representam *Veja*, constatamos que o discurso aponta uma *crise* na instituição escolar brasileira e que essa *crise* é atribuída ao professor visto como incompetente devido à sua péssima atuação e formação acadêmica. Além disso, observamos que *Veja* nos apresenta um modelo salvacionista, como receita infalível para essa *crise*: o livro didático. Assim, por meio dessa construção discursiva, os articulistas revelam mecanismos controladores que procuram legitimar ou configurar um modelo de professor e de uso do livro didático bem detalhado para assegurar o *bom* exercício do magistério. *Veja* assume o discurso pedagógico visando normalizar e individualizar para exercer de maneira mais efetiva seu saber e poder sobre o leitor.

Palavras-chave: discurso, mídia, educação, professor, livro didático.

ABSTRACT

Our goal with this essay is to verify the discursive construction about Education, materialized in the Ponto the Vista column, from the *Veja* magazine, from the period 2000 to 2009. For this, twelve articles were selected: three from Lya Luft, four from Stephen Kanitz and five from Claudio de Moura Castro. To support our research, we decided essentially by the writing from Bakhtin (2000, 2006), Pêcheux (1983, 1988, 1990, 1997, 1999) and Foucault (1979, 1987, 1995, 2003, 2007) to discuss issues of speech and to observe the role and discursive dimension from the print media, we support us, for example, in Santaella (1996), Scalzo (2003) and Thompson (1998). We discuss the conceptions of language, dialogism, discursive formations and imaginary formations, conditions of discourse production and power and knowledge relations that arise from discourse notion that guides study. We broach also regards of the information, since the orality until the expansion and influence of the print media and especially the solidification of *Veja* as one of the main week magazines in the world and, also, as a mechanism for opinion formation. In the analysis of the opinion articles from writers who represent *Veja*, we found out that the speech points to a crises in the Brazilian educational institutions and this crisis is attributed to the teacher, being seen as incompetent because of his poor performance and academic training. In the addition, we observe that *Veja* presents us a Salvationist model, as foolproof recipe from this crisis: the textbook. Thus, through this discursive construction, the writers reveal controlling mechanisms that seek to legitimize or configure a teacher model and of using very detailed of the textbook to ensure the proper practice of teaching. *Veja* takes the pedagogical speech in order to normalize and individualize to exercise more effectively its knowledge and power upon the reader.

Key words: discourse, media, education, teacher, textbook.

LISTA DE ANEXOS

STEPHEN KANITZ

ANEXO A	18 de outubro de 2000. Revolucione a sala de aula.....	133
ANEXO B	29 de outubro de 2003. Estimulando a curiosidade.....	134
ANEXO C	10 de maio de 2006. Vamos acabar com as notas.....	135
ANEXO D	13 de agosto de 2008. Por uma sociedade justa e eficiente.....	136

LYA LUFT

ANEXO E	25 de maio de 2007. Educação possível.....	137
ANEXO F	12 de setembro de 2007. Os novos códigos.....	138
ANEXO G	01 de outubro de 2008. Somos um país de analfabetos.....	139

CLAUDIO DE MOURA CASTRO

ANEXO H	12 de novembro de 2003. Funilândia existe?.....	140
ANEXO I	04 de abril de 2007. Entre a Finlândia e o Piauí.....	141
ANEXO J	22 de outubro de 2008. Os professores e a regra de três.....	142
ANEXO L	10 de junho 2009. Educar é contar histórias.....	143
ANEXO M	23 de dezembro de 2009. As escolas de dona Vicky.....	144

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLG	Curso de Linguística Geral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FD	Formação Discursiva
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PISA	Programa Internacional de Avaliação do Aluno
PNL	Programa Nacional do Livro
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLDA	Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT	07
LISTA DE ANEXOS	08
LISTA DE SIGLAS	09
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1- FILIAÇÕES TEÓRICAS	21
1.1 A ferramenta primeira: a língua	21
1.1.1 Língua: nos limites da estrutura	22
1.1.2 De Saussure a Bakhtin: da restrição à liberdade	23
1.2 Dialogismo: a linguagem em movimento.....	25
1.3 Discurso: aspectos constitutivos	28
1.4 Formação discursiva: Pêcheux e Foucault.....	33
1.4.1 Formação discursiva em Pêcheux	33
1.4.2 Formação discursiva em Foucault	34
1.5 O sujeito nas tramas do discurso: mais olhares	38
1.6 Das condições de produção do discurso às formações imaginárias: laços constitutivos do discurso	40
1.7 Os muros transponíveis: a relação poder e saber	42
1.7.1 Poder disciplinar: prática e ordem discursiva	45
1.7.2 Entre a experiência e a verdade	48
CAPÍTULO 2 - O DISCURSO DA MÍDIA EM FOCO	52
2.1 No princípio era o verbo, agora, a manipulação do verbo.....	52
2.2 A mídia	54
2.2.1 A mídia impressa	55
2.3 Um pouco de <i>Veja</i> : o suporte discursivo	58
2.4 O artigo de opinião: lugar de conflitos	60
2.4.1 A constituição discursiva do artigo de opinião	60
2.4.2 As várias vozes que circulam no artigo de opinião	63
2.4.3 A trama opinativa: a atuação dos atores	65
2.5 <i>Veja</i> : conjecturas sobre educação	67
2.5.1 Educação: contrapontos do discurso oficial em relação ao discurso de <i>Veja</i> ...	69
CAPÍTULO 3 - O DISCURSO EM OBSERVAÇÃO: ENTRE DOIS SABERES	74
3.1 O autor busca aproximação	75
3.1.2 O discurso perpassa o sujeito?	78
3.2 Formações imaginárias: reflexos dos discursos no espelho da mídia	82
3.3 Formação discursiva: O que se mostra? O que se esconde?	90
3.3.1 O foco do problema: o professor	97

3.3.2 A salvação: o livro didático	104
3.4 O discurso educacional: controle do saber ou práticas de poder?.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	125
ANEXOS	133

INTRODUÇÃO

*Todo sistema de educação
é uma maneira política de
manter ou de modificar a
apropriação dos discursos,
com os saberes e os poderes
que eles trazem consigo.*

Michel Foucault

Diante do emaranhado mundo de informações e pontos de vista advindos de diversas esferas sociais, inserimo-nos, de uma forma ou de outra, em realidades sociais que podem interferir em nossas atitudes ou opiniões. Nesse sentido, a mídia, em especial a impressa, funciona como um mecanismo capaz de moldar o sujeito a partir de certas determinações sociais, históricas e ideológicas, produzindo, assim, uma ilusão da realidade “que permite aos seus destinatários produzirem formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta” (GREGOLIN, 1997, p. 47). É o efeito dos meios midiáticos em nossas relações sociais. A preocupação deixa de ser apenas com o que é informado, mas com *a maneira* pela qual se informa. Além disso, esse tipo de mídia procura dar sentidos, muitas vezes de forma estanque, à comunicação entre os indivíduos. Com isso, a educação também torna-se alvo do olhar da mídia impressa. Esse campo do saber não mais se restringe aos profissionais da área, como professores, mas estende-se àqueles que veem na educação uma oportunidade de consolidar sua proposta ideológica. Por isso, as discussões sobre o sistema escolar tornam-se conflituosas tanto dentro quanto fora da escola (RICARDO FILHO, 2005). Fora dela, a mídia impressa, representada, neste trabalho, pela revista *Veja*, se mostra como uma das principais debatedoras desse foco. Por essa razão, esses debates estão, de certa forma, longe de alcançar um único alvo, pois decorrem de olhares que veem na educação, um mecanismo que faz brotar outras fontes que não são apenas a do conhecimento ou da informação (SANTAELLA, 1996).

A partir disso, encontramos em *Veja*, especialmente no artigo de opinião contido na seção Ponto de Vista, discursos vinculados à educação que não registram apenas informações inerentes ao sistema escolar, bem como estratégias e políticas pedagógicas voltadas para desenvolvimento de uma boa escola. Nesse sentido, o artigo de opinião, por não

trazer apenas discursos que esperam respostas do tipo “sim” e/ou “não”, atrai nossa atenção devido ao *modo* como os articulistas de *Veja* abordam as questões educacionais. A razão pela qual os articulistas discutem a educação pública brasileira faz com que grande parcela da sociedade perceba o ensino como inadequado, pois o discurso de que a educação “vai de mal a pior” é recorrente na fala dos articulistas. Vale dizer que essa revista pertence ao grupo Abril que também passou a produzir materiais didáticos a partir de 2007¹. A partir disso, perguntamo-nos: a revista *Veja* aborda a educação porque a sociedade em geral levanta essa discussão? Ou a sociedade reproduz certos discursos porque *Veja* impõe esses saberes?

Guerra (2008b, p. 116) esclarece que “agregados a isso, novos padrões de produção e consumo de legitimação de autoridade vão se incorporando a esse contexto”. Com isso, o saber emanado dos articulistas, tanto no campo teórico quanto no da experiência de vida, está efetivamente acoplado a uma série de relações de micropoderes e de seus desdobramentos sobre os corpos e saberes. Constitui-se, assim, o objeto de estudo deste trabalho, o discurso sobre Educação contido na seção Ponto de Vista, da Revista *Veja*. Mas por que escolhemos *Veja* e não outra revista? Uma das razões que nos levaram a optar por *Veja* é que se trata de um periódico de grande visibilidade, isso se justifica por sua tirarem ultrapassar 1.200.000 exemplares. Além disso, a construção discursiva de *Veja* em detrimento de outras é que essa “propõe” satisfazer a expectativa gerada pela necessidade do leitor em consumir potenciais informações e entre elas, as que se referem à educação (RICARDO FILHO, 2005). Nesse aspecto, o que queremos investigar: A revista usa uma estratégia discursiva capaz de forjar uma resposta às aspirações do público leitor? *Veja* impõe sua ideologia e seus propósitos de fazer da informação um produto de consumo? A educação também se torna objeto de consumo?

Outros trabalhos também contemplam o artigo de opinião publicado em *Veja* como objeto de estudo. Alguns voltados para a constituição e funcionamento desse gênero discursivo, ou seja, tratam-no como texto, mas que tem grande relevância no estudo desse gênero, principalmente de como a trama opinativa é tecida, como é o caso de “A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo”, da pesquisadora Rosângela Hammes Rodrigues (PUC-SP, 2001). Outro estudo que toma o artigo de opinião como objeto de pesquisa é “A crise educacional brasileira em revista: o ‘Ponto de Vista’ da *Veja*”, de Nathalie Mattos Garcia Calves (UFMS, 2008). Esse trabalho mantém um diálogo mais próximo com o nosso, pois também aborda os discursos sobre educação materializados

¹ Informação obtida no sítio: <http://www.abrileducacao.com.br/home.htm>. Acesso em 07/06/10.

nos artigos de opinião de *Veja*, na perspectiva foucaultiana. O que esse estudo difere do nosso é que a pesquisadora elege artigos de opinião publicados no ano de 2006 e faz relação dos discursos que constituem esses textos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB).

Nosso trabalho elege artigos publicados no período de 2000 a 2009, inicialmente escolhidos de forma aleatória, pois tínhamos focado nas regularidades discursivas. Depois observamos que foi um período em que algumas políticas educacionais tomaram outra roupagem, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por exemplo, além de outros programas nacionais e de avaliação da educação como IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica), PISA (Programa Internacional de Avaliação do Aluno) que, de certa forma, serviram de palco para a construção opinativa dos articulistas. Para fundamentar nossa pesquisa, além de Foucault, também apoiamo-nos teoricamente em Bakhtin e Pêcheux. A referência à LDB, por exemplo, serve-nos como suporte de comparação para observar o embate entre o discurso midiático e o discurso oficial sobre educação. Entretanto, nosso olhar se atenta nos efeitos de sentido que emanam dos discursos dos articulistas de *Veja*. Por essa razão, elegemos discursos que circulam fora da escola para falar sobre a escola.

Assim, justifica-se a pertinência desse trabalho para o campo do saber, pois não focamos simplesmente nos discursos que nos dizem o que fazer ou não na esfera pedagógica, apenas para certificar a suposta ineficiência do ensino brasileiro, mas para verificar o porquê e para *quê* dizem. É um olhar de dentro para fora e de fora para dentro, da mídia para a educação e de nós, como leitores, para a mídia. Ou seja, selecionamos os discursos que se encontram “fora” da escola, mas que discursivizados na mídia impressa, de algum modo, ultrapassam e retornam para dentro de seus muros. Por essa razão, destacamos que nosso trabalho não se concretiza sob a concepção de que há verdades prontas para se encontrar, já que partimos das teorias bakhtinianas, pechêutianas e foucaultianas. Foucault (1979, p. 12) acrescenta que as verdades são construídas e sempre relacionadas ao exercício do poder, se considerarmos que “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é: os tipos de discurso que ela escolhe e faz funcionar como verdadeiros”. Isso talvez justifique o porquê do discurso midiático soar, para muitos, como verdadeiro.

O fato de tomarmos Foucault para discutirmos os discursos educacionais a partir do ponto de vista dos articulistas de *Veja*, não significa que esse autor francês tenha se desdobrado para estudar a educação, entretanto, seus estudos nos oferecem possibilidades de análises que iluminam nosso olhar acerca do ensino e da mídia. Uma delas é entender que necessário desconsiderar que haja apenas uma única resposta para as inquietudes acerca de

um dado discurso. Essa observação é relevante para entender as possibilidades e os limites de cada tipo de discurso. Assim, é sob a ótica “seletiva” de *Veja*, que lançamos nosso olhar e, por isso, pretendemos discutir as seguintes perguntas de pesquisa:

- O que a mídia, por meio de *Veja*, intenta ao discutir a educação, num gênero como o artigo de opinião?
- Como esses dizeres podem interferir nos diversos saberes que o discurso deixa entrever?
- Que efeitos de sentido podemos inferir, principalmente nas marcas discursivas que manifestam o imbricamento de saberes e de poderes sob a ótica de Foucault?

Com base nessas questões de pesquisa, nossos objetivos são adentrar nos discursos conflituosos entre mídia e educação para: 1) flagrar a construção de algumas representações discursivas de *Veja* ao discutir a educação no gênero artigo de opinião; 2) verificar de que forma os discursos dos articulistas representam saberes a partir de suas verdades; 3) analisar como essas verdades se relacionam a partir do exercício do poder que (re)vela saberes. Castro (2006, p. 67) contribui com nossa ideia dizendo que os discursos da “educação moderna não somente se inscreve no processo de disciplinarização dos corpos individuais, mas também no processo de disciplinarização dos saberes” e são esses saberes que se tornam verdades em nossa sociedade. Veiga-Neto (2006b, p. 88), apoiado em Foucault, reforça esse pensamento ao dizer que

ao invés de perguntar “isso é verdadeiro?”, é melhor perguntar “como isso se tornou verdadeiro?”, “que efeitos tal verdade produz?”, “qual nossa relação com essas verdades?”, “poderemos alterar essa ou aquela verdade?”. Como se vê, ao contrário do que afirma alguns de seus críticos, para Foucault as verdades existem sim, mas “são deste mundo” (FOUCAULT, 1992, p. 12); elas não estão num outro mundo, a nos guiarem à espera de serem decifradas por nós... O problema, então, se coloca de outra maneira: devemos investigar como tais verdades foram criadas, quais os efeitos que produzem e, se for preciso, como poderemos alterá-las para que se alterem seus efeitos.

Essa pesquisa, portanto, não pretende (e nem poderia) dar conta de todas as inquietudes que assolam a educação. Ela objetiva conferir apenas o olhar acerca da problemática das certezas cristalizadas sobre esse campo do saber que parte de discursos de uma esfera social privilegiada da sociedade, a revista *Veja* e não sob perspectiva da escola sobre a própria escola.

A representatividade dos articulistas

Para eleger os discursos que constituem o gênero artigo de opinião da seção Ponto de Vista de *Veja* como objeto de estudo de nossa análise, foi preciso selecionar os articulistas que apresentam esses discursos. Assim, escolhemos Stephen Kanitz, Lya Luft e Claudio de Moura Castro.

Kanitz é bacharel em Contabilidade pela Universidade de São Paulo, mestre em Administração de Empresas pela Harvard University. Foi professor Titular da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. Além disso, é consultor de empresas e conferencista, tornando-se conhecido no Brasil principalmente por sua coluna na revista *Veja*, na qual foi colunista no período de 1998 a 2009². Sua construção opinativa engloba política, administração, negócios, educação, entre outros. Sobre educação, Kanitz expõe “sua” opinião como crítica ou como soluções para os problemas do ensino.

Luft é formada em Pedagogia e Letras anglo-germânicas, mestre em Literatura Brasileira e Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A articulista também é escritora e tradutora do alemão e do inglês para o português. Tornou-se conhecida por escrever sobre os estereótipos sociais e temas relacionados a comportamento e educação. É colunista da revista *Veja* desde 2004.

O articulista Claudio de Moura Castro é economista formado em pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e, embora entre seus muitos títulos acumule o de ph.D. em Economia pela Universidade de Vanderbilt, nos Estados Unidos, encontrou na educação seu maior interesse. Ao longo de sua carreira, teve passagens por órgãos do governo como INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). No cenário educacional, Castro destaca-se pela sua atuação em órgãos internacionais como o OIT (Organização Internacional do Trabalho) e o Banco Mundial. Entretanto, ressaltamos sua posição de presidente do Conselho Consultivo das Faculdades Integradas Pitágoras desde 2000 e de articulista da revista *Veja* desde 1997. Por todas essas credenciais, o articulista é considerado apto a opinar sobre a realidade da educação brasileira, como uma das mais contundentes vozes que se levantam *contra* as políticas públicas brasileiras. É, ainda,

² Em janeiro de 2009, Kanitz deixa de ser colaborador da revista *Veja*.

favorável à entrada do capital estrangeiro no sistema educacional brasileiro e defensor das universidades com fins lucrativos.

Por tantas credenciais, dos três, Castro é o nome que se destaca, pois escreve sobre educação com frequência em *Veja*. Para se ter uma ideia, dos 180 artigos escritos por ele e publicados na seção Ponto de Vista até 17/03/10, 110 são pertinentes a esse assunto. Todavia, a participação desse colunista na revista é singular, pois como dissemos anteriormente, trata-se de um especialista em economia da educação que, de certa forma, corrobora a “preocupação” do periódico em favorecer debates nesse enfoque, mesmo que o articulista trate essa questão na perspectiva de patrão.

A opção por diferentes articulistas não teve o objetivo de propor uma análise comparativa das possíveis diferenças discursivas para apontar esta ou aquela posição mais adequada, nem mesmo só para pôr em xeque a posição dos articulistas acerca dos métodos pedagógicos escolares, mas para obter uma *representatividade* a partir dos discursos que circulam por meio da *Veja*, já que a educação é tema recorrente em seus artigos. A escolha de três articulistas, bem como a referência à mesma temática, se deu pelo fato de esses autores apresentarem certa regularidade em seus textos, refletindo, de certa forma, a configuração esquemática que tipifica os discursos qualificados em educação. Assim, resguardam-se todas as possibilidades de conhecimento discursivo do provável leitor do texto-alvo.

A coleta de dados

Tendo em vista a diversidade de artigos de opinião publicados na revista *Veja*, desde a primeira publicação do gênero artigo de opinião em 1978, pensamos em qual tema seria mais pertinente para nossa pesquisa. Após muitas leituras da revista e de consulta ao arquivo digital de *Veja*³, procuramos assuntos que fossem recorrentes e que pudessem revelar enunciados tidos como verdadeiros e que atingem grande número de leitores. Ficamos diante de vários temas que poderiam ser selecionados como política, economia, saúde etc. Entretanto, considerando também nossa atuação profissional, fomos atraídas pelo campo da educação. A partir da escolha do tema, focamos numa leitura mais atenta de muitos artigos de opinião publicados na seção Ponto de Vista de *Veja*.

³ Todas as edições de *Veja* estão disponíveis no acervo digital da revista no sítio: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>>.

Começamos a observar que desde a publicação do primeiro artigo de opinião na *Veja*, em 1978, muitos articulistas escreveram na seção Ponto de Vista, entretanto, os que dão mais atenção à temática selecionada são Luft, Kanitz e, principalmente, Castro. Escolhemos os três. A escolha se dá pelo fato de serem contemporâneos, pelo estilo de escrita e, principalmente, por apresentarem discursos que se cruzam numa mesma perspectiva. Devido à grande quantidade de artigos publicados sobre educação, precisamos selecionar os que mais dialogam entre si. Dos 30 destacados aleatoriamente, selecionamos, enfim, doze, entre o período de 2000 a 2009. Optamos, contudo, por escolher os que nos provocam inquietação sobre como os articulistas tratam o tema-alvo, por isso, não nos preocupamos com números exatos de artigos para cada articulista, já que nosso intuito é de verificar os discursos e não comparar texto como texto. Assim, selecionamos:

Stephen Kanitz:

- Revolucione a sala de aula (2000).
- Estimulando a curiosidade (2003).
- Vamos acabar com as notas (2006).
- Por uma sociedade justa e eficiente (2008).

Lya Luft:

- Educação possível (2007).
- Os novos códigos (2007).
- Somos um país de analfabetos (2008).

Claudio de Moura Castro:

- Funilândia existe? (2003).
- Entre a Finlândia e o Piauí (2007).
- Os professores e a regra de três (2008).
- Educar é contar histórias (2009).
- As escolas de dona Vicky (2009).

Depois de escolhidos os artigos, verificamos em que ponto seus discursos se entrecruzam de forma concordante ou sob outro prisma. Assim, entendemos que nosso trabalho não se calca em meros objetos-amostras, mas que selecionamos recortes discursivos

que engendram saberes instituídos, tidos como verdade a partir de um exercício de poder. Por essa razão, reforçamos que nosso interesse não intenta analisar artigo por artigo, um a um, mas recortar do conjunto, os discursos dialógicos, as regularidades necessárias para proceder à nossa análise, com o intuito de verificar as formações discursivas em sua dispersão, conforme aponta Foucault (2007b).

Considerando que nossa perspectiva de análise não parte do levantamento de dados em que se observa informação a fim de constituir determinada estatística, entendemos que nosso trabalho adota a perspectiva qualitativa, de cunho bibliográfico, pois, do ponto de vista técnico, conforme aponta Gil (2002), a pesquisa bibliográfica tem por finalidade colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa. Para esse autor, os materiais explorados para esse tipo de investigação podem ser: livros, artigos de periódicos e atualmente, textos disponibilizados na Internet.

Uma observação importante para destacar a relevância desse tipo de pesquisa para nossa empreitada é que, como privilegiamos os discursos de diferentes articulistas, num mesmo suporte discursivo, a revista *Veja*, as multiplicidades de enunciados que permeiam o texto e o tema-alvo revelam uma relação complexa entre forças imbuídas em “desvelar” as tensões discursivas encontradas sobre a educação, o que talvez particulariza o contexto e as práticas discursivas dessas produções.

Organização geral da dissertação

Para compor o cenário pretendido, dividimos o trabalho em três capítulos. O primeiro é composto pela fundamentação teórica ligada às concepções de língua e linguagem, discurso, dialogismo, sujeito, condições de produção, formações imaginárias e discursivas, poder/saber e as verdades que emanam dessa relação. Para discutir essas concepções tomamos Pêcheux, Bakhtin e Foucault, figura de maior destaque nesta pesquisa.

No segundo capítulo, abarcamos alguns aspectos da informação, passando pela oralidade até a concretização das mídias, em especial, as impressas, com a revista *Veja*. A partir disso, discutimos sobre a constituição discursiva do artigo de opinião e das várias vozes que permeiam esse gênero. Fazemos, também, uma relação entre os sujeitos leitores e autor desse texto e de como o discurso opinativo passou a engendrar a educação.

No terceiro, dedicamos à análise dos dados, ou seja, aos discursos que constituem os artigos de opinião selecionados. Junto com a concepção teórica adotada, mostramos os

pontos de análise pertinentes para a interpretação dos textos. Verificamos, então, como os discursos dispersos na história e nos sujeitos articulistas trazem regularidades que mostram a figura do professor e do material didático como uma das causas do fracasso da educação brasileira, mas observamos, também, os dizeres que revelam interesse em mostrar esse fracasso.

CAPÍTULO 1

FILIAÇÕES TEÓRICAS

Viver é agir em relação ao que não é o eu, isto é, o outro. Eu e o outro constituem dois universos de valores ativos, que são constitutivos de todos os nossos atos. As ações concretas realizam-se na contraposição de valores.

José Luiz Fiorin

O objetivo deste capítulo é apresentar o aporte teórico que guiará nosso estudo. Para isso, contamos com as contribuições de: Saussure (1995) com o conceito de língua; Bakhtin (2000, 2006), que, além de colaborar com os conceitos de língua e linguagem, sujeito e discurso, enriquece nossa empreitada com a noção de dialogismo; Pêcheux (1983, 1988, 1990, 1997) e a Análise do Discurso de linha francesa (AD) com as questões do discurso, do sujeito, das condições de produção do discurso, formações imaginárias e formações discursivas; Foucault (1979, 1987, 1995, 2003, 2007) de quem extraímos as noções de discurso, sujeito, formação discursiva e a relação saber-poder-verdade. Além desses teóricos, buscamos alguns estudiosos interessados nas questões do discurso e, por isso mesmo, nos auxiliam na constituição deste trabalho tais como Orlandi (1988, 1993, 2003, 2006, 2009), Barros (2005), Veiga-Neto (2005, 2006) Gondra e Kohan (2006) entre outros. Para iniciar nosso estudo, partimos da noção de língua, imprescindível na compreensão da constituição do discurso e de como produz sentidos.

1.1 A ferramenta primeira: a língua

A capacidade humana de se comunicar e de interagir no campo das ideias está associada às relações sociais em que os falantes atuam como sujeitos. Essas relações sociais se concretizam pela manifestação da linguagem, “lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estruturada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem

são histórico-sociais” (BRANDÃO, 2004, p. 11). Assim, a articulação da linguagem entre/para os sujeitos assume uma posição de destaque, pois qualquer atividade de linguagem que vise à verificação da constituição do texto em seu funcionamento observa que as palavras em si mesmas não apresentam sentido plurívocos. Talvez por isso, a construção de sentido dependa também de aspectos extralinguísticos em "que a própria textualidade traz nela mesma sua historicidade, isto é, o modo como os sentidos se constituem, considerando a exterioridade inscrita nela e não fora dela" (ORLANDI, 2006, p. 16).

1.1.1 Língua: nos limites da estrutura

Uma primeira aproximação da concepção de língua pode ser feita com o pensamento de Saussure⁴ (1995, p. 17), fundador da linguística tradicional, que ao conceber a noção de língua, a expressa assim:

Mas, o que é a língua? Para nós ela não se confunde com a linguagem, ela é apenas uma parte dela, essencial, é verdade. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para possibilitar o exercício de tal faculdade pelos indivíduos.

Saussure (1995) afirma que a linguagem apresenta dois lados: um individual, por meio da fala, e outro social. Partindo dessa concepção, o lado social da linguagem só pode se concretizar por meio da língua. Saussure está nos dizendo que a língua é apenas um instrumento que possibilita o exercício da fala pelos indivíduos, é um objeto de escolha dentro de um conjunto de possibilidades de combinações, o que a torna, para o teórico suíço, transparente. Em outras palavras, a língua não pode ser confundida com o uso da linguagem humana, pois “é um sistema onde tudo se mantém” (ORLANDI, 2006, p. 14).

É certo que Saussure inaugura uma nova forma de pensar a língua e, com isso, concede à Linguística o estatuto de cientificidade, assim, seus estudos tornam-se imprescindíveis para o surgimento de outras abordagens e recortes teóricos acerca da concepção de língua, como é o caso de Bakhtin, que mesmo contrapondo-se ao conceito saussuriano, desloca e ressignifica o termo língua, mas sem ignorar a teoria de Saussure.

⁴ Para abordar o conceito de língua na concepção saussuriana tomamos como base o Curso de Linguística Geral.

1.1.2 De Saussure a Bakhtin: da restrição à liberdade

Saussure concebe a língua numa perspectiva estrutural, como o único objeto capaz de constituir a ciência da linguagem. A língua, nesse caso, só pode existir na coletividade sob a forma de sinais que são impressos nos indivíduos “tal como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos” (SAUSSURE, 1995, 27). O caráter social da língua não é desconsiderado por Saussure (1995), que acredita na possibilidade de se estudar a fala separada do social, ou seja, a língua é verificada fora do processo de interação entre os falantes. Bakhtin (2006), ao contrário, vê a língua numa perspectiva interacional, insistindo em seu aspecto social, sem destituí-la de sua singularidade. Este é um dos motivos por que a perspectiva bakhtiniana de linguagem contraria à visão de Saussure do CLG (Curso de Linguística Geral) (1995), visto que o olhar saussuriano considera a fala como fenômeno individual e o sistema linguístico como fenômeno social. Entretanto, Saussure (1995) considera a possibilidade de se estudar a fala separada do social, como se se apresentassem em polos opostos. Para Bakhtin (2006), o diferencial está na recusa da separação entre o individual e o social.

É a partir dessas facetas que percebemos os contrapontos entre esses teóricos. Se para Saussure (1995) a língua é abstrata, um sistema estável e imutável de estruturas idênticas a elas mesmas que já pré-existem ao indivíduo falante, ou seja, não resta ao indivíduo outra opção a não ser reproduzir; para Bakhtin (2006, p. 128), contudo, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Nesse sentido, Bakhtin (2006) diz que a língua não é outra coisa senão um fenômeno social, histórico e, também, ideológico. Isso faz com que a unidade básica de análise linguística seja o enunciado, isto é, elementos linguísticos produzidos em contextos sociais reais e concretos de participantes de uma dinâmica comunicativa. Se o arcabouço teórico de Saussure (1995) é a língua, o de Bakhtin (2006) é o caráter interativo da linguagem, compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica.

A natureza sócio-histórica à qual Bakhtin (2006) se refere só se torna possível por intermédio da palavra que, nesses moldes, se constitui em função do interlocutor. Em virtude disso, a palavra comporta duas vertentes: aquela que procede de alguém e a que se dirige para alguém. Nesse sentido, a palavra é o resultado da interação entre locutor e interlocutor; numa coletividade, representa a expressão que reflete o um no outro e vice-versa. Isto significa que a “palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e o outro. Se ela se apoia em mim numa

extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 2006, p. 117). Nesse aspecto, se a palavra se torna um campo compartilhado entre interlocutores, a língua, na visão bakhtiniana, só existe de fato onde houver comunicação, interação social, diálogo. Esse campo de interação social é um lugar privilegiado da enunciação.

No estudo da linguagem, a enunciação é tema de análise de alguns teóricos como Bakhtin e Benveniste que estudam os mecanismos que engendram o fenômeno língua. Benveniste (1989, p. 83) diz que a enunciação “é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (grifos do autor). Para esse estudioso (1989), a enunciação pressupõe o “eu” e o “tu” com capacidade de articulação da língua e do sentido, não necessariamente de sentidos possíveis dessa enunciação, pois para Benveniste o “eu” se sobrepõe ao “tu”. A enunciação, portanto, nessa perspectiva teórica, é tratada de forma individual, mesmo pressupondo um “outro”. De qualquer forma, a interação acontece, pois o indivíduo não é único, é social, o “eu” está sempre à margem do “outro”. Entretanto, a produção de sentido se torna refém da estrutura da língua. Os indivíduos “eu” e “tu” tomam “posição de parceiros” e “são alternativamente protagonistas da enunciação” (BENVENISTE, 1989, p. 87). Bakhtin (2006), em contraposição a essa ideia, postula que a enunciação não é um fenômeno individual, mas social. Há uma relação dialógica (assunto da próxima seção) entre quem diz a palavra e para quem ela é dita. Dessa forma, só pode haver enunciação sob o movimento de “dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 2006, p. 116) e não apenas como parceiros que trocam informações. Por essa razão, a enunciação só adquire significado real quando inserida num contexto social concreto e determinado, do qual participam os atores sociais.

Bakhtin (2000a) também nos lembra que os enunciados que permeiam esse processo enunciativo está repleto de ecos e de enunciados alheios, que se inscrevem num mesmo campo de comunicação verbal. Então, é preciso destacar a enunciação como prática da linguagem que, segundo esse autor russo (2006), é uma prática singular, é o irrepetível. Além disso, o sentido de uma enunciação completa, só acontece quando essa está relacionada a outras enunciações, dentro de um mesmo contexto. Assim, para Bakhtin (2006), a compreensão linguística não está atrelada às normas da língua, mas às situações de uso em contextos específicos.

A lógica da língua não é absolutamente a da repetição de formas identificadas a uma norma, mas sim uma renovação constante, a

individualização das formas em enunciações estilisticamente únicas e não reiteráveis. A realidade da língua constitui também sua evolução. Entre um momento particular da vida de uma língua e sua história se estabelece uma comunhão total (BAKHTIN, 2006, p. 84).

As indagações de Bakhtin (2006) acerca da concepção da língua se asseveram porque considera que todos os fatos da língua se inserem num contexto social e ideológico, estando, portanto, em constante processo de mudança e de adaptação, processo este em que os falantes têm papel fundamental. Assim, a linguagem é, para esse autor, uma possibilidade de observação e sistematização dos fenômenos linguísticos. Dito de outro modo, de acordo com Silva (2007, p. 86) “a linguagem é, pois, o meio pelo qual os sujeitos se relacionam em uma determinada atividade, cujos enunciados se constituem de maneiras diferentes a partir de sua inscrição social”. Nesse sentido, Bakhtin (2006) não concebe uma linguagem que não cumpra sua função comunicativa, capaz de interferir e de sofrer interferências dos indivíduos e do contexto da comunicação, por isso discorre que a linguagem, vista como língua ou como discurso, nunca está completa, ela é uma tarefa, um projeto sempre inacabado. O inacabado, o incompleto é a essência do que Bakhtin (2000a) chama de dialogismo, concepção que discutiremos a seguir.

1.2 Dialogismo: a linguagem em movimento

Ao discutir os mecanismos que permeiam o funcionamento da língua, Bakhtin (2000a) debruça-se sobre o conceito de dialogismo para mostrar os aspectos interacionais da linguagem. Nessa concepção, reforça-se a ideia de que a língua não é um sistema uno, fechado, mas que qualquer expressão e individualidade criativa são determinados socialmente. O aspecto social abarca elementos relevantes na observação do dialogismo na interação entre os falantes como o sujeito, o texto e o discurso para enfatizar a característica dialógica da língua.

Nesse aspecto, os apontamentos dialógicos acerca do texto e da língua(gem) deixam entrever uma subjetividade inerente ao sujeito discursivo, já que é responsável por atribuir novos sentidos às palavras, aos discursos. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o sujeito bakhtiniano não pode ser concebido como autônomo ou como criador de sua própria linguagem; ao contrário, o sujeito se constitui na interação com outros indivíduos, ou seja, é

impossível constituir-se em sujeito sem a relação com o outro. Acerca disso, Fiorin (2008, p. 55) discorre que

o sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto, o sujeito é constitutivamente dialógico.

A partir do exposto, percebemos que o sujeito bakhtiniano se constitui devido às relações sociais que entrecruzam diversas vozes, é a relação estabelecida entre sujeito e o contexto social/histórico. Isto significa que sem esses elementos não há possibilidade de discursividade do texto e, conseqüentemente, não há possibilidade de compreensão que permita contrapalavras, ou seja, é a contrapalavra que permite que haja um discurso que se contraponha a outro (BAKHTIN, 2000a). Esta característica dialógica da contrapalavra é fundamental para entendermos que todo discurso está susceptível a uma resposta, seja para confirmá-lo ou recusá-lo. Em vista disso, o discurso, na dimensão bakhtiniana, não é uma produção individual, mas uma relação com outros discursos e entre os sujeitos. Isto é o que faz surgir sentidos por meio da linguagem que, também, é essencialmente dialógica.

Para Bakhtin (2000a), os sentidos se constroem num processo complexo que envolve a compreensão e a capacidade de responsabilidade do sujeito, que estão em constante relação com as estruturas sociais. Ainda nesse aspecto, a noção de sujeito dialógico está na relação intrínseca que Bakhtin (2006) identifica como a natureza do sujeito: o social, a relação como outro. É por meio do outro que o sujeito se constitui, ou seja, “o outro é seu grande espelho” (SILVA, 2007, p. 88). Ao responder aos sentidos que escapam dos discursos, o sujeito dialógico assim se torna porque é um ser social e absorve os dizeres desse social. De igual forma, os textos produzidos por esse sujeito eminentemente social é, também, dialógico. De acordo com Barros (2005, p. 26), “o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela e não pode ser reduzido à sua materialidade linguística; o texto é dialógico, define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos.”

Nessa mesma linha de pensamento, concebendo o texto como objeto das ciências humanas, Barros (2005, p. 26) diz que Bakhtin aponta dois princípios dialógicos: primeiro, o diálogo estabelecido entre os interlocutores; o outro, o diálogo com os textos. Assim, o sujeito, para Bakhtin (2000a), está relacionado ao meio social, absorvendo e constituindo-se pelos discursos que o bordejam, isto é, cada sujeito encontra-se num espaço conflituoso de confronto entre vários discursos. Para esse autor (2000b, p. 414), o reconhecimento do sujeito

e do sentido é imprescindível para a constituição de ambos, já que “não há palavra primeira ou derradeira palavra. [...] Pois nada é absolutamente morto: todo significado terá algum dia o seu festival de regresso ao lar”.

Em virtude disso, o falante, sob outro olhar, produz novos sentidos às palavras escolhidas para compor seu próprio discurso. São as possibilidades de relação entre palavras para constituir sentidos, mas só o constitui porque toma o discurso do outro. É dessa forma que a existência das palavras é garantida, caso contrário, perderia força, já que só são palavras porque produzem sentidos. Segundo Fiorin (2008), nesse processo dialógico entre os interlocutores, há também o leitor que participa do diálogo, mobilizando aquilo que leu e dando a todo esse material uma atitude responsiva ativa, isto é, o sujeito dá uma resposta ao discurso. Essa resposta pode ser uma adesão, adaptação ou mesmo recusa ao discurso (BAKHTIN, 2000a). O leitor, portanto, torna-se o outro do “autor” e o “autor” o outro do leitor, ou seja, leitor e autor se misturam ou dependem um do outro para constituir o sentido. Assim, essa relação entre os interlocutores autor e leitor afeta o texto, que só se materializará por meio desses sujeitos dialógicos, pois trazem para esse texto discursos dialógicos. Essa troca é uma resposta ativa sobre o outro, ou seja, o ato de compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra (BARROS, 2005). Por essa razão, Bakhtin (2000a) descarta as relações dialógicas face a face e destaca as relações entre posições sociais. Nesse aspecto é que percebemos a relação autor e leitor agindo e mobilizando discursos.

O dialogismo, então, configura-se num permanente diálogo entre os diversos discursos que constituem uma sociedade, uma comunidade, uma cultura. Esse diálogo tem caráter inteiramente social, feito nas relações dialógicas, que são relações que embutem valores sociais, pois é um espaço de tensão entre enunciados e de lutas entre as vozes sociais. Dessa forma, compreender um texto, para Bakhtin (2000a), é perceber a relação dialógica que se faz por meio do entendimento de mundo, um mundo que congrega todas as vozes que nos constituíram. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado pelo discurso alheio.

O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera [...]: refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles (BAKHTIN, 2000a, p. 316).

Nesse excerto, Bakhtin (2000a) reforça que o enunciado que constitui o discurso não pode ser individual. Há uma construção dialógica entre os interlocutores, por isso, ecoam num campo discursivo para confirmar, negar ou completar seu sentido. O enunciado, carregado de vozes alheias, constrói um diálogo entre discursos para manter relações com outros discursos. Por essa razão, Bakhtin (2000a) vai chamá-lo de “construção híbrida”, pois um discurso está carregado de interferência do discurso do outro, por isso, esta construção é (in)acabada por vozes em concorrência e sentidos em conflito.

Acerca dessa posição, Barros (2005, p. 33) contribui dizendo que

a linguagem é, por constituição, dialógica e a língua não é ideologicamente neutra e sim complexa, pois, a partir do uso e dos traços dos discursos que nela se imprimem, instalam-se na língua choques e contradições. [...]. Assim caracterizada, a língua é dialógica e complexa, pois nela se imprimem historicamente e pelo uso as relações dialógicas dos discursos. A linguagem, seja ela pensada como língua ou como discurso, é, portanto, essencialmente dialógica.

Como podemos observar, a concepção bakhtiniana, a partir da noção de dialogismo, reforça que as relações sociais, por meio da complexidade da língua, mobilizam diversas estratégias de linguagem que se ancoram no discurso materializado no texto. Ao pensar nesse aspecto, é que destacamos a relevância, a partir de Bakhtin (2000, 2006), em tratar a materialidade da língua por meio do discurso, que tanto pode ser verificado/analísado na oralidade quanto na escrita. Assim, para reforçar essa ideia continuaremos nossa reflexão acerca do discurso tomando outras posições teóricas como as de Foucault e de Pêcheux.

1.3 Discurso: aspectos constitutivos

Se a língua, conforme afirma Saussure (1995), é concebida como um sistema, outras frentes teóricas a concebem numa perspectiva diferenciada. Não se trata, no entanto, de negar a ideia de sistema, pois essa ideia de organização, ordem permanece no discurso, por essa razão, é preciso compreender a língua como fundamento material para que o discurso aconteça. O discurso, nesse sentido, é tomado como objeto de estudo da AD, não a língua em si, o texto ou a fala. Esses funcionam como elementos linguísticos para que o discurso se materialize, por isso, é observada na perspectivas histórica e social de sua produção (FERNANDES, 2007). Assim, a AD surge, no final dos anos 60, fundada por Pêcheux, como

a “disciplina da interpretação”, capaz de construir “procedimentos expondo o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito” (Pêcheux, 1999, p. 14). Dessa forma, a AD nos convida a analisar o discurso funcionando na relação entre língua, sujeito e história. Nesses moldes, para se compreender a questão do discurso, faz-se necessário traçar o percurso da AD, para entendermos como o discurso passou de uma concepção homogênea a heterogênea.

Pêcheux, numa tentativa de problematizar os deslocamentos teóricos da AD, analisa três épocas que esta disciplina passou em seu percurso de constituição. Muitas transformações importantes aconteceram de um momento para outro, isto não foi notável apenas no aspecto metodológico, mas também teórico. Grigoletto (1998, p. 17) explica que essas mudanças ocorreram da primeira à terceira fase.

O abandono de uma posição “estruturalista” que se traduzia, de um lado, numa rigidez na sequência das etapas da análise – que partia da análise sintática de enunciados elementares para chegar à fase interpretativa de sequências do corpus e, assim, remontar à análise dos processos discursivos (...) e, de outro, numa concepção de sujeito concebido apenas pelo efeito de assujeitamento à máquina estrutural.

Assim, a primeira fase da AD caracteriza-se pela concepção de identidade discursiva. Imagina-se que um discurso se compõe de um conjunto de enunciados que se torna idêntico a si mesmo e diferente de outros, no sentido de que o que está contido num discurso está excluído de outro. Trata-se da noção de maquinaria estrutural, isto é, concebe-se o processo de produção discursiva como “uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos” (PÊCHEUX, 1997, p. 311). É a época da interpelação dos indivíduos em sujeitos, trazida pela expressão “assujeitamento do sujeito”. Para Althusser (1974), que acompanha Pêcheux até a produção de seu último texto, o indivíduo é interpretado em sujeito para que se submeta livremente às ordens do sujeito, logo, para que ele aceite seu assujeitamento. A perspectiva de Althusser (1974) de discurso está atrelada às concepções de política e de ideologia. Assim, quem fala não são os indivíduos, mas uma instituição, uma teoria ou uma ideologia, e cada discurso está submetido a regras específicas que ultrapassam não só a dimensão do indivíduo como também sua consciência. Nesse sentido, o discurso, para Pêcheux (1997), é o observatório da relação língua/ideologia. A questão discursiva, segundo Pêcheux (1983), está relacionada às lutas de classes, daí o motivo de se considerar o discurso em seus aspectos ideológicos.

A segunda fase da AD mostra, portanto, a inexistência da unidade interna dos discursos. Segundo Pêcheux e Fuchs (1997), a noção de maquinaria fechada abre espaço para as formações discursivas (FDs), termo tomado de empréstimo de Foucault, para dizer que se trata de uma matriz de sentidos que regula o que o sujeito pode e deve dizer e, também, o que não pode e não deve ser dito. Entretanto, o sujeito ainda continua assujeitado, agora a uma formação discursiva a que pertence. Há, portanto, uma contradição no interior desse sujeito, não sendo totalmente livre, nem totalmente submetido, o espaço de sua constituição é tenso (ORLANDI, 1988). Nem totalmente livre, nem totalmente assujeitado, surge a constituição da subjetividade, revelando contradições que marcam o sujeito na AD. Por isso, é possível identificar os elementos constitutivos de um discurso e assim dizer que tipos de enunciados um locutor diz ou não, conforme sua ideologia. Adota-se a concepção de que a formação discursiva está em relação com seu “exterior”. É a noção de interdiscurso que começa a se delinear, como lugar de articulação destas relações entre as formações discursivas. O nível interdiscursivo passa a ser discutido por outros estudiosos além de Pêcheux. Maingueneau (1989), por exemplo, entende o interdiscurso como a relação de um discurso com outros discursos do mesmo campo, podendo divergir deles ou apresentar enunciados semanticamente vazios em relação àqueles que autorizam sua formação discursiva. Quanto à questão subjetiva, vigora a ideia de que o sujeito é uma função, e que há diversas funções que o sujeito pode cumprir na ordem do discurso.

A terceira fase da AD é a que trabalha sob o signo da heterogeneidade. Ao caminhar para concepção de sujeito heterogêneo, tomando a noção de interdiscurso, a AD delinea uma reação frente à sua primeira época, histórica, cuja tendência é fechar os discursos sobre si mesmos. Nessa fase, Pêcheux (1997) entende que os discursos deixam entrever marcas de outro(s) discurso(s) se constituindo e articulando nele. Assim, o sujeito não fala apenas de um lugar ou assujeita-se de maneira uniforme a uma ideologia específica. O sujeito, agora, passa a ser visto como heterogêneo, atravessado por relações interdiscursivas, que emergem no discurso marcado pela heterogeneidade. Assim, por meio de sua preocupação com o método e de suas discussões sobre o acontecimento e sobre o estatuto do sujeito da linguagem, Pêcheux (1997) traz contribuições fundamentais para a constituição da AD.

Ao conceber o discurso como uma instância inteiramente histórica e social, esse autor francês (1997) rompe com o “narcisismo da estrutura”, demonstrando que a linguagem, como discurso, não pode ser compreendida como uma unidade significativa estável, mas como um efeito de sentido gerado a partir da relação discursiva entre os sujeitos. Segundo

Pêcheux (1997), os efeitos de sentido são as diversas possibilidades de sentido que um mesmo enunciado pode assumir segundo a formação discursiva na qual se inserem os discursos. Além disso, esse efeito desliza entre diferentes posições-sujeito, segundo diferentes condições de produção do enunciado, por isso, o sentido não pode existir em si mesmo.

Assim, os sentidos mudam de acordo com a formação ideológica de quem o (re)produz e, ao mesmo tempo, de quem o interpreta. Segundo Pêcheux (1990), a formação ideológica funciona como um elemento capaz de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica de uma formação social, em um determinado momento. Em virtude disso, não podemos conceber o discurso com sentido acabado, como se fosse o resultado de uma possível transparência da língua, porém, não é o que acontece, ao contrário, está sempre em curso, e determinado pelo contexto sócio-histórico. Nesse sentido, para Pêcheux (1990, p. 77),

o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discursivo prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando *evoca* tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as “deformações”⁵ que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido.

Pêcheux (1990, p. 56) acrescenta que o processo discursivo é, *a priori*, efeito ideológico que provoca a ilusão de que um enunciado quer dizer o que realmente diz.

Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é um índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação [...].

Observamos que a AD, a partir da terceira fase, postula que o discurso deve ser visto de maneira ampla, apoiando-se no texto para se materializar. Para isto, o discurso perpassa o caráter social e histórico, sua existência só ocorre, de fato, numa comunidade de falantes. Assim, o discurso está em constante movimento e se torna “prática de linguagem” (ORLANDI, 2009, p. 15). É o homem agindo nas possibilidades de discurso. Esta é uma das razões pelas quais a AD não considera a linguagem transparente, ou seja, os sentidos não

⁵ Nossa visão acerca do termo “deformações” refere-se às possibilidades de enunciação.

estão colados às palavras, é a opacidade da linguagem que possibilita sentidos outros para o discurso.

Foucault (2007a), embora não se filie à AD, também dialoga com essa perspectiva, entretanto, entende o discurso marcado não por ideologias, mas por práticas. Essa observação explicita que Foucault (2007a) não concebe o discurso apenas na ordem do acontecimento, mas nas instâncias de seu aparecimento, isto é, não é o fato em si que toma a dimensão do acontecimento, mas como esse evento é discursivizado na sociedade, provocando efeitos de sentido.

Ao considerar o discurso marcado por práticas, Foucault (2007a) explica que o discurso obedece às regras históricas determinadas no tempo e no espaço. Essas regras definem uma dada época, uma determinada área social, cultural ou institucional.

Foucault (2007a), como uma das propostas de estudo do discurso, debruça-se para verificar como certos saberes surgem num determinado momento histórico, quais as condições desse aparecimento e de que maneira são tomados como verdadeiros. Dessa forma, o discurso de uma área específica de conhecimento é constituído num espaço heterogêneo e disperso: dispersão de objetos, de temáticas que podem se cruzar num dado momento, gerando e/ou reforçando sentidos. Dessa maneira, o que caracteriza a unidade do discurso são as relações do jogo entre objetos, estilos, temáticas, teorias e conceitos. Se não há um discurso primeiro, de origem absoluta, enunciar, então, é situar-se sempre em relação a um já dito, pois “todo o discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito” (FOUCAULT, 2007b, p. 28). Ou seja, o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, sobre um discurso pré-construído, em outras palavras, ditos em outros lugares e em outros tempos. Isso também significa dizer que não se trata de atribuir qualquer sentido ao discurso, mas para esse mesmo discurso tornar possível muitos outros sentidos são acionados, fazendo com que um discurso se torne outros.

Foucault (2007a) entende que o discurso está centralizado na história, desprendida da linearidade e da evolução dos fatos, mas observada a partir de acontecimentos marcados por rupturas e por descontinuidades. Neste sentido, Foucault (2007a), em seus estudos, distingue os conceitos de história global e história geral. A primeira trata o sujeito constituído de uma única verdade, é a continuidade dos saberes que permite certa homogeneidade temporal entre os sujeitos. Já a história geral deixa de lado a unicidade do sujeito, pensa na heterogeneidade de tempo num mesmo momento histórico, constituindo o sujeito por saberes que circulam e se renovam de forma descontínua. Assim, toda essa perspectiva teórica acerca do discurso é, também, uma busca da identificação das regras que regem a produção dos

discursos dominantes, dos saberes ditos verdadeiros em contraposição aos saberes que são excluídos ou negados em função de interesses de determinados grupos sociais, verificados por meio da FD, como veremos a seguir.

1.4 Formação discursiva: Pêcheux e Foucault

A noção de formação discursiva (FD) não só é imprescindível para este trabalho porque trata das possibilidades de análise dos discursos advindo de um campo discursivo, mas também porque revelam elementos primordiais para entendermos como os discursos circulam e fazem sentido numa dada esfera social. Além disso, permite-nos observar certas circunstâncias de sua formação que traz à tona as condições de produção do discurso, o sujeito inserido nessas condições, o saber constituído e constituinte de uma FD. Discutir a noção de FD, como um jogo discursivo, requer que vejamos alguns aspectos pertinentes dessa noção sob o plano de sua paternidade: Pêcheux e Foucault.

1.4.1 Formação discursiva em Pêcheux

Tomada como empréstimo de Foucault, a FD em Pêcheux, basicamente, está relacionada com a noção de formação ideológica, derivada de seus estudos sobre "Aparelhos Ideológicos do Estado" de Althusser, o que, dessa maneira, justifica seu vínculo com o marxismo. Nesse aspecto, Pêcheux (1997, p. 160) diz que

chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina "o que pode e o que deve ser dito" (articulado sob a forma de uma alocução, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.).

Pêcheux sinaliza que a ideologia é capaz de "organizar" os sujeitos discursivamente. Isso, de certa forma, pode ser confirmado com o próprio autor (1997, p. 149) quando diz que "só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos". É por meio da FD que se torna possível atingir uma formação ideológica subjacente nos vários discursos, os quais são passíveis de contradições. Para Pêcheux (1983), a contradição é o cerne constitutivo de toda formação discursiva, pois é nesse aspecto que a noção de sujeito apresenta-se interpelada pela

ideologia que o constitui. Essa relação indica que, ao enunciar, o indivíduo parte de uma FD e, dessa forma, aponta para uma posição de sujeito. Este se identifica com outros para proferir, também, discursos dos outros (PÊCHEUX, 1997). Isto faz com que, sob esse viés, o sujeito discursivo se inscreva numa dada FD, com a qual se identifica e se constitui como sujeito.

Assim, as FDs dependem das condições de produção específicas do discurso. Para Pêcheux (1990, p. 77) “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”. Vale dizer que essas condições de produção não se ligam somente à materialidade histórica, há também a situação do discurso, o conjunto das formações imaginárias, as posições ocupadas pelo sujeito e das regras de uma formação social que permitem certos discursos. Essa relação, de acordo com Gregolin (2007a) motiva a complexidade da noção de *condições de produção*, à qual está entrelaçada num feixe de enunciações.

Pêcheux (1983) diz que as situações diferentes da produção dos discursos podem corresponder a uma mesma posição do sujeito numa dada FD ou uma única situação pode ser representada por várias posições. Mas essa relação que o sujeito mantém com a FD não se concretiza de maneira estável, já que um mesmo indivíduo se encontra em várias posições-sujeito. Nesse caso, as FDs fazem com que os sujeitos falantes situados em um determinado momento histórico concordem ou não a respeito dos sentidos que se deve atribuir às palavras.

Dessa forma, em uma FD, circulam saberes e nela não decorre a linguagem transparente, com um significado único entre/para os indivíduos. Uma FD é heterogênea porque se realiza a partir de outras FDs. Essa ligação entre FDs estabelece a relação entre saberes e regula, por meio da ideologia, “o que deve e pode ser dito”, produzindo no sujeito a ilusão de que é a fonte de seu dizer. Além disso, esses saberes, segundo Indursky (2007, p. 79), são “regulados pela forma-sujeito e apresenta-se dotada de bastante unicidade, sobretudo quando Pêcheux introduz o que chamou de tomada e posição.”

Nossa perspectiva acerca da noção de FD em Pêcheux que entende a posição sujeito exterior ao discurso, em que a posição ideológica determina dos dizeres do sujeito, satisfaz-nos para este trabalho no aspecto de verificar o contraponto na concepção de FD. A partir deste ponto, passamos às considerações de Foucault.

1.4.2 Formação discursiva em Foucault

As considerações de Michel Pêcheux sobre a noção de FD são importantes para os estudos da análise do discurso francesa, mas queremos enfatizar essa concepção sob o olhar

de Foucault, desenvolvida em *Arqueologia do Saber* (2007a). Nessa perspectiva, em vez da ideologia como base da FD, Foucault (2007a) a concebe constituída de saberes/poderes, os quais, segundo ele, não estão necessariamente ligadas às questões das lutas de classes sociais e não estão, da mesma forma, presas a fatores econômicos. O que é relevante no estudo da análise da FD para Foucault (2007a, p. 83), é observar as condições discursivas que possibilitam a emergência de diferentes FDs.

Uma formação discursiva não desempenha, pois, o papel de uma figura que para o tempo e congela por décadas ou séculos: ela determina uma regularidade própria de processos temporais; coloca o princípio de articulação entre uma série de acontecimentos discursivos e outras séries de acontecimentos, transformações, mutações e processos.

Tais observações nos mostram não apenas o afastamento da possibilidade da ideologia ser o foco da FD, mas também apresenta que um determinado enunciado não possui apenas um único sentido, uma verdade solene, pois a geração de seus sentidos se dá em decorrência da articulação entre a língua e o discurso, tornando essa relação mais complexa do que se vista apenas sob o prisma da ideologia. Vale ressaltar que apesar do conceito de FD de Foucault contribuir com os estudos da AD, ele mesmo não se filia a essa disciplina.

O empreendimento de Foucault (2007a) acerca da concepção de FD é complexa e profícua, pois trata o discurso, objeto de seu estudo, como um produto da exterioridade, ou seja, está atrelado às várias manifestações da linguagem. Em virtude disso, Foucault (2007a) concebe a FD como um conjunto de enunciados que não se reduzem a objetos linguísticos, tal como as proposições, atos de fala ou frases, mas que está submetida a uma mesma regularidade. Ou seja, a essência de uma FD não é estrutura frasal, mas os discursos que estão postos na sociedade e que em algum momento retorna em instâncias específicas, gerando e/ou reforçando sentidos. Por essa razão, Foucault (2007b, p. 26) diz que "o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta". Esse retorno do discurso revela a relação complexa entre língua e discurso, capaz de gerar singularidades no processo discursivo, possibilitando, dessa maneira, em determinado momento histórico, em cada época, um espaço de ordem que constitui os saberes, espaço que é condição de possibilidade do aparecimento de saberes. Nesse aspecto, não se determina apenas o que pode ser pensado, mas *como* ser pensado, o que pode ser dito e a *maneira* de se dizer.

Segundo Foucault (2007a), as FDs são condições de existência dos enunciados, feixe de sentidos que regem o aparecimento de uma ordem em determinado momento histórico e que os saberes que nele surgem, manifestos nos discursos, são tomados como

verdadeiros. É nesse momento que irrompe a necessidade de se compreender o discurso moldado por uma regularidade, mas o que torna isso possível é entendê-lo como parte de uma rede complexa e se une em constante relação com outros discursos (FOUCAULT, 2007a). Essa relação complexa entre os discursos é entendida por Foucault como o sistema de dispersão, isto significa que para compreender a relação entre discursos, antes de tudo, é preciso individualizá-los para descrevê-los no que lhe é singular e encontrar uma regularidade nesse sistema disperso. Sobre isso, Foucault (2007b, p. 37) postula que

[...] definir um conjunto de enunciados no que ele tem de individual consistiria em descrever a dispersão desses objetos, apreender todos os interstícios que os separam, medir as distâncias que reinam entre eles – em outras palavras, formular sua lei de repartição.

Corroborando essa ideia, Machado (1981, p. 162-163) acrescenta que

A descrição procurará estabelecer regularidades que funcionem como lei da dispersão. Investiga-se a possibilidade de estabelecer sistemas de dispersão entre os elementos do discurso, o que significa buscar uma forma de regularidade. Em outras palavras, se trata de formular regras capazes de reger a formação dos discursos.

Mesmo que Foucault entenda o discurso como um sistema de dispersão, não descarta a hipótese de estudá-lo em sua constituição. Para isto, Foucault (2007a) estabelece uma metodologia que permite verificar a formação do discurso a partir de quatro níveis de análise: 1) ao nível dos objetos, que trata de compreender as regras que possibilitam o aparecimento de um objeto de discurso; 2) ao nível dos tipos enunciativos, que compreende a análise das regras que torna possível a existência de várias enunciações que constituem um discurso; 3) ao nível dos conceitos, que é a consideração do “pré-conceitual”, ou seja, o que faz com determinado dizer apareça e se transforme e, 4) das estratégias, como seus temas e teorias, trata-se em estabelecer o sistema de formação das diferentes estratégias que individualizam um discurso. São esses elementos que permitem compreender a dispersão do discurso. Isso é possível, porque esses níveis são regulados em seu aparecimento e transformação por regras que os constituem.

No caso em que se puder descrever, entre certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos,

transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva [...] (FOUCAULT, 2007a, p. 43).

Essa proposta foucaultiana mostra que ter o discurso como objeto de estudo é estabelecer sua regularidade, ou seja, dentro de um discurso, existem regras históricas, que são condições para que dadas formações existam ou desapareçam. Entretanto, é preciso estar atento, pois as regras ou regularidades vigentes em uma formação discursiva não são fechadas, são condições de produção para um discurso, englobando todas as possibilidades de discurso, de sentido e da constituição do sujeito.

A questão do sujeito sob a ótica arqueológica de Foucault é essencial para se compreender como os discursos que circulam numa dada esfera social fazem sentido. Foucault (2007a) mostra que o sujeito é apenas uma posição ocupada por aquele que enuncia, em outras palavras, não se pode atribuir a ele a fundação de um discurso. O sujeito é, assim como o discurso, disperso em sua historicidade, o discurso não pertence ao sujeito, mas é constituído por sujeitos. Navarro (2008, p. 60) acrescenta que os sujeitos “inseridos num mesmo momento histórico podem viver diferentes temporalidades, conforme a relação que eles mantêm com os saberes instituídos e legitimados numa sociedade”. Essa colocação de Navarro reforça que as possibilidades de emergência discursiva não procedem de um único indivíduo, mas de muitos outros inseridos num momento histórico específico. Esses sujeitos carregam saberes que emanam da relação daqueles com os discursos de seu espaço social e histórico.

Foucault (2007a), ao trabalhar com as formações discursivas, observa o sujeito apenas como objeto e sujeito de seu próprio discurso. Isso significa que há uma descentralização do sujeito que permite verificar o discurso intrinsecamente em sua formação, com o intuito de entender como esse sujeito se insere numa dada FD, pois para Foucault (2007a, p. 105),

o sujeito do enunciado é uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado a outro; na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir diferentes sujeitos.

Assim, podemos dizer que a noção de formação discursiva passa a ser considerada em sua heterogeneidade, uma vez que ela está presente em diversos campos de relações, entre discursos, entre sujeitos. Essa relação do sujeito com o discurso é discutida por outras vias teóricas que dialogam com Foucault. Na próxima seção, faremos um paralelo entre algumas

perspectivas teóricas para observamos os pontos e os contrapontos acerca do sujeito que contribuem para o estudo do discurso.

1.5 O sujeito nas tramas do discurso: mais olhares

De acordo com Pêcheux (1997), o lugar e o papel do sujeito na produção dos discursos é o ponto de partida para o surgimento de novos discursos. Assim como a FD, para esse autor francês, o sujeito é cindido e, como seu discurso se constitui num espaço social, também é interpelado pela ideologia. Indursky (1998) reforça a visão pecheutiana dizendo que o sujeito é determinado e todo o seu dizer já está posto numa formação social e nem percebe que as escolhas discursivas já lhe foram dadas.

Do ponto de vista discursivo, quando se trata do sujeito, o que se tem é um jogo entre língua e discurso que está atravessado por uma memória do dizer. É essa memória que determina as práticas discursivas do sujeito. Dito de outro modo, o dizer do sujeito está à margem de outros dizeres (PÊCHEUX, 1997). Por essa razão, o sujeito não se constitui como fonte absoluta do sentido, não é a origem de um dizer, nem dos sentidos a ele atribuídos. Assim, contrapondo-se a visão filosófica idealista da linguagem, Pêcheux (1997) numa perspectiva ainda focada no sujeito iludido de ser o centro de seu dizer, discorre sobre dois tipos de esquecimentos do sujeito. O primeiro é o de acreditar que é o controlador de tudo o que diz, sendo a fonte de seu dizer. Este esquecimento é de natureza inconsciente e ideológica, o sujeito procura rejeitar, apagar tudo o que está posto numa dada formação discursiva, o que lhe dá a impressão de ser criador de tudo o que diz. Já o segundo esquecimento é o de ter a ilusão de que controla os sentidos de todo seu dizer. De acordo com Pêcheux (1997), o sujeito acredita que o seu dizer produz apenas um significado e que seu interlocutor entenderá seu discurso perfeitamente, por isso, privilegia algumas formas e “apaga” outras no momento em que seleciona determinados dizeres em detrimento de outros. Como o sujeito não tem controle total sobre os efeitos de sentido de seu dizer, pode ocorrer que sentidos outros sejam mobilizados, muitos até indesejados. Entretanto, Geraldi (2007, p. 41) vai nos dizer que

não há, para nos garantir, um terreno estável, nem um sujeito pronto e acabado que se apropria de uma língua ao falar/escrever, em uma língua [...] pronta e acabada. Sobre-nos, neste sentido, apenas o evento discursivo, que

se dá na linha do tempo e que só se tem consistência enquanto ‘real’ na singularidade do momento em que se enuncia.

A concepção de um sujeito marcado pela ideia do centro, da unidade, da fonte ou origem do sentido contrapõe ao que Geraldi (2007) diz sobre o sujeito não se encontra pronto, como se não houvesse, no social, algo que o fizesse conceber o mesmo dizer. O sujeito como centro e origem do sentido, então, passa a ser questionado, já que ele situa o seu discurso em relação aos discursos do outro. Assim, “quando buscamos compreender a construção dos sentidos, só se faz possível à medida que entendemos que o discurso não é individual, mas um diálogo entre os interlocutores e entre os discursos” (SILVA, 2007, p. 89). A questão do sujeito, em relação ao sujeito intencional e consciente, que sabe sempre o que diz-escuta, lê-escreve, que domina completamente a linguagem e a língua, como meros instrumentos e códigos, insere-se no que a AD chama de sujeito empírico, isto é, o “eu” colocando na posição de origem.

Outro aspecto acerca do sujeito é a questão da forma-sujeito discutida por Pêcheux (1988). Para ele há uma forma-sujeito que, numa determinada FD, se relaciona com o sujeito do saber. Dessa forma, é sob caráter da forma-sujeito que é possível um sujeito do discurso se inscrever numa FD. É nessa FD que o sujeito se reconhece e se constitui como tal. Sobre isso, Orlandi (2009) corrobora dizendo que, na sociedade atual, a forma-sujeito histórica é a da contradição, pois se um sujeito, imaginariamente, “determina o que diz”, é também “determinado pelo Estado” em sua constituição como sujeito, por isso se torna produto e efeito da história.

Para reforçar a concepção de sujeito, faz-se necessário retomar o pensamento de Foucault (2007a). Ele acredita que o sujeito se dá, de uma vez por todas, na história, ele é parte e se torna sujeito em seu interior. Descarta toda e qualquer possibilidade de ser visto como centro de todo conhecimento bem como manifestar-se apto a escolher e dizer verdades da/na história. O sujeito discursivo, então, não pode ser considerado fora da coletividade, pois de acordo com Fernandes (2007) o sujeito “tem existência em um espaço social e ideológico”, por essa razão, assume vozes, discursos outros cujo sentido lhe escapa.

Constrói-se, então, uma subjetividade que desloca o sujeito e passa a ser vista como efeito de linguagem. O sujeito ajusta-se ao funcionamento do discurso, demarcando e sendo demarcado tanto pela língua quanto pela história. Está em foco a descentralização do sujeito: um mesmo sujeito é, de fato, outro. O equívoco, a dispersão e a heterogeneidade são, portanto, constitutivas do sujeito e dos discursos. Completando a ideia sobre o papel do sujeito na produção dos discursos e de como alguns fatores sociais interferem na produção

dos discursos, veremos, a seguir, sobre as condições de produção dos discursos e sobre as formações imaginárias.

1.6 Das condições de produção dos discursos às formações imaginárias: laços constitutivos do discurso

Considerando o pressuposto de que a constituição do indivíduo enquanto sujeito perpassa a noção de linguagem, as condições de produção do discurso difundem práticas discursivas que funcionam como mecanismos de aproximação entre enunciadores. Se o discurso varia conforme as posições ideológicas do sujeito, a AD não vislumbra encontrar um único sentido, estanque, verdadeiro, mas efeitos de sentidos que os enunciados do texto produzem. Sobre isso, Fernandes (2007, p. 26) nos esclarece que a “a noção de sentidos é dependente da inscrição ideológica da enunciação, do lugar histórico-social de onde se enuncia; logo, envolve os sujeitos em interlocução”. As palavras, então, para serem compreendidas, passeiam num trajeto de leitura que também é exterior às condições de produção. Além disso, Pêcheux (1983) não percebe os sujeitos do discurso apenas como sujeitos empíricos, mas inseridos no espaço social que ocupam.

Nessa perspectiva, Pêcheux (1983) confirma que é imprescindível compreender que nas condições de produção estão imbricados o sujeito e a situação. Esta, de acordo com Orlandi (2006), é vista em dois aspectos: a circunstância imediata da enunciação e o contexto sócio-histórico, não havendo possibilidade de dissociá-los, pois não se contextualiza um discurso se não há um momento específico de enunciação e não há nenhum discurso que seja proferido por um sujeito advindo de uma posição social. Esta posição não é vista como uma realidade física, mas um objeto imaginário, interpretado no processo discursivo e nos lugares tomados pelos sujeitos numa esfera social. Assim, na concepção da AD, um discurso é sempre pronunciado a partir de determinadas condições de produção, estando sempre situado no interior das relações de força existentes em um campo político dado.

Em virtude disso, sempre que o sujeito de um discurso toma a palavra, movimenta o funcionamento discursivo que remete às formações imaginárias. Para Pêcheux (1990), o sujeito que produz um discurso pressupõe um destinatário que se encontra num lugar específico numa dada formação social. A representatividade desse lugar discursivo pelas formações imaginárias designa o lugar que o sujeito e o destinatário se atribuem mutuamente, ou seja, a imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. As relações imaginárias

são, portanto, consideradas como a maneira pela qual a posição dos participantes do discurso intervém nas condições de produção do discurso. Segundo Pêcheux (1983), pensar o discurso é descartar a hipótese de constituí-lo apenas como veículo de informação, mas um efeito de sentidos entre interlocutores cujos lugares de onde falam configuram seu próprio discurso. A posição de onde interlocutores falam representam, ainda, “coerções do discurso: as que limitam seus poderes, as que dominam suas aparições aleatórias, as que selecionam os sujeitos que falam” (FOUCAULT, 2007a, p. 37). Logo, todo processo discursivo prevê a existência de relações de forças imaginárias, isto é, as representações subjetivas que cada posição-sujeito assume no momento do discurso. Vale dizer que esse lugar, essa posição-sujeito não é objetivo, mas lugar transformado e de transformação, pois se refere à imagem que se fazem uns dos outros. Por essa razão, não concebemos o discurso meramente como trocas de informações entre interlocutores, o que temos é um complexo jogo de “efeitos de sentido”.

Os sentidos, no entanto, seriam produzidos por um feixe de relações imaginárias, que se dá socialmente e é produto da ideologia (PÊCHEUX, 1990). Esta se torna responsável em desordenar qualquer lógica de produção dos sentidos observáveis na materialidade linguística. Quando nos referimos ao imaginário não significa dizer que há uma oposição à realidade, ao contrário, o imaginário é constitutivo do real, um efeito da realidade. À medida como um locutor produz um discurso, seu interlocutor lhe atribui sentido conforme o processa, a imagem do outro assume papel importante na construção dos sentidos. Há, nesse caso, conforme aponta Pêcheux (1990), uma antecipação do que o outro vai pensar na constituição de qualquer discurso. A posição-sujeito do discurso interfere nas condições de sua produção, embora o contexto não seja algo físico, mas imaginado, por isso mesmo se torna amplo e complexo. Nesse sentido, “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1990, p. 82).

Em virtude disso, as diversas posições que um indivíduo pode e deve ocupar no discurso são autorizadas pelas formações imaginárias. Isto quer dizer que o indivíduo passa por certas vivências num dado momento histórico que constituem uma memória discursiva. É essa memória que permite formações imaginárias, ou seja, as imagens que o sujeito faz do outro ocupam um espaço determinado num discurso, originando de uma formação imaginária que se manifesta discursivamente por meio da materialidade linguística. É interessante dizer que a materialidade linguística revela marcas discursivas que mostram a posição-sujeito assumida por quem diz, daí a possibilidade de se imaginar o outro.

Como as formações imaginárias fazem parte das condições de produção do discurso, reforçamos a ideia de que a memória, parte da história, também se imbrica nesse processo de produção. A memória é aquilo que, “face a um texto que surge como um acontecimento a se ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ de que sua leitura necessita” (PÊCHEUX, 2007, p. 52). A partir da memória discursiva é que podemos acionar alguns mecanismos imaginários e, da mesma forma, ideológicos para dar conta de discursos que recortamos da memória a fim de atribuir o sentido necessário àquela situação de produção. Nesse sentido, Orlandi (2006) nos lembra que um discurso aponta para outros que o sustentam. Não há começo absoluto nem ponto final para o discurso, o que se tem é relação com outros dizeres, imaginados ou possíveis. Tudo depende do jogo de sentidos, poderes e saberes aí presentes. É a relação poder/saber, na ótica foucaultiana, que guiará nosso passeio no caminho do discurso na próxima seção.

1.7 Os muros transponíveis: a relação poder e saber

Foucault não se debruçou especificamente sobre os estudos acerca da educação, mas mesmo assim, no vasto campo do discurso, suas teorias abriram um espaço nesse lugar discursivo que nos permitem observar o discurso funcionando e fazendo funcionar sentidos na educação e sobre a educação. As postulações foucaultianas sobre disciplina, verdade, saber e poder são discutidas em obras como *Microfísica do Poder* (1979), *Vigiar e Punir* (1987), *A ordem do Discurso* (2007), por exemplo, deixaram ganchos para puxar, observar, aceitar e/ou mesmo refutar todas as arquiteturas discursivas que engendram esse campo do saber. Nesse viés temático, Foucault (1995) diz que não se trata de constituir uma teoria do poder, mas de verificar o envolvimento do sujeito nas relações de poder.

Ao se falar em poder “imediatamente, o que vem à mente das pessoas é o exército, a polícia, a justiça” (FOUCAULT, 2003, p. 231). Entretanto, esse autor esclarece que o poder não está determinado, dado a alguém como algo alienável, como um combate entre o mais forte e o mais fraco, visto de forma repressiva e negativa.

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade, produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 1987, p. 161).

Ao contrário dessa concepção negativa, o poder, no entendimento de Foucault (2003), não é apenas um combate entre sujeitos. O poder apresenta-se por meio de micropoderes, ou seja, em nossa “sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo” (FOUCAULT, 2003, p. 231). Os argumentos foucaultianos configuram-se como uma crítica ao modo de se analisar o poder apenas nos moldes tradicionais, ou seja, enquanto resultado de um centro estatal do qual o poder emana. Além disso, não se deve conceber o poder como algo que se conquista com fins de dominação, o poder é, também, defesa, é resistência.

[...] As relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência. Se não houvesse resistência, não haveria poder (FOUCAULT, 2003, p. 232).

O poder, nessa visão, acontece no enfrentamento entre as relações de força: impor para resistir e resistir para impor e, nessa simultaneidade, instauram-se novos saberes. É nesse domínio que Foucault (2003) procura compreender como o indivíduo torna-se sujeito a partir do efeito do poder, ou seja, como efeito de um processo que se dá nas articulações internas do poder, a fim de transformar, classificar, dividir o sujeito. Em outras palavras, Veiga-Neto (2005, p. 66) explica que

o que passa a interessar a Foucault, então, é o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos. Assim, se ele estuda o poder não é para criar uma teoria do poder, mas sim para desconstruir o operador didático poder-saber que compõe a ‘ontologia histórica de nós mesmos nas relações de poder que nos constituem como sujeitos atuando sobre os demais’.

Como em todo discurso manifesta um saber e um poder, Foucault (1979, p. 142) expõe que “o exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder. [...] Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder”. Neste aspecto, a relação entre discurso, poder e saber é, antes de tudo, uma relação produtiva, pois à medida que o poder se manifesta pelo discurso, esse, por sua vez, produz mais poder e, conseqüentemente, novos saberes vão surgindo.

Observar a manifestação do discurso é indispensável para se compreender em que campo de relações entre saber e poder está inserido o sujeito e, ainda, para entender como este

faz do seu discurso um dispositivo de poder capaz de convencer e governar outras pessoas. Sobre isso, Foucault (1979, p. 179-180) explicita que

[...] em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência.

Foucault constata que há uma relação de dependência entre o poder e o discurso, e, da mesma forma, dos saberes que constituem os discursos. Essa relação está atrelada ao mecanismo discursivo que determina o espaço em que poder e saber se fundem de maneira singular.

[...] Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. [...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos nos apoderar (FOUCAULT, 2007a, p. 10).

Vale dizer que para Foucault (1995, p. 242) “o exercício do poder não é simplesmente uma relação entre ‘parceiros’ individuais ou coletivos; é um modo de ação de alguns sobre outros.” Isto significa que o que está em questão são as relações de poder entre os indivíduos. Em vista disso, Foucault (1995) postula que o exercício do poder só se realiza sobre ‘sujeitos livres’, por isso, o autor descarta a relação entre dominante e dominado. Entretanto, “não devemos nos enganar: se falamos do poder das leis, das instituições ou das ideologias, se falamos de estruturas ou mecanismos de poder, é apenas na medida em que supomos que ‘alguns’ exercem um poder sobre os outros” (FOUCAULT, 1995, p. 40). Nessas relações, de acordo com esse teórico, o exercício de poder se configura quando há ação sobre ações. Uma relação de poder é a ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Assim, Foucault (1995) vai procurar o lugar onde essas relações de poder se tornam capilares por meio de uma análise ascendente das relações de poder. Neste aspecto, observar o poder de forma capilar não é, para ele, contradizer os conteúdos, metodologias e as concepções científicas, mas para verificar a insurreição dos saberes fora dos efeitos de poder centralizadores.

Feitas algumas observações a respeito da relação poder e saber, passamos agora ao que Foucault (1987) chama de poder disciplinar. Essa perspectiva nos ajudará a perceber o encadeamento do processo relacional do poder com os saberes de uma sociedade, como veremos a seguir.

1.7.1 Poder disciplinar: prática e ordem discursiva

Se considerarmos as posições sociais mais privilegiadas, ou mesmo mais centralizadoras de poder, perceberemos que, numa visão tradicional de poder, essa relação poder/saber se concretiza em instituições que exigem do sujeito uma ligação íntima com o saber. Nesse sentido, ficam fora dessas posições os sujeitos que não foram legitimados pelo saber, ou seja, o saber necessário para ocupar determinada posição não é suficiente, o que requer desse sujeito a busca pelo conhecimento. A partir disso, para desmitificar essa visão unicamente hierárquica do poder, Foucault (1987) propõe-se a verificar como o poder, visto como efeitos entre os sujeitos, exerce sobre os indivíduos a partir da disciplina.

O poder disciplinar, no entendimento de Foucault (1987), é o tipo de poder que particulariza a época capitalista e um modelo peculiar de dominação. Seu objetivo principal é a fabricação de um tipo específico de sujeito para dele extrair sua capacidade produtiva e anular, da mesma forma, sua articulação política de obediência. Além disso, o poder disciplinar se exerce numa rede sem limites, alcança um espaço social estabelecendo técnicas, dispositivos, mecanismos de poder que aprova métodos que incidem sobre o corpo. Para isso, esse tipo de poder esquadrinha o corpo a fim de controlá-lo num espaço individualizado que permite o máximo a vigilância de seus gestos. Além do controle das ações dos sujeitos, o poder disciplinar também regula o tempo, pois “exige do corpo uma produção com maior rapidez com mais eficácia, isto é, um controle temporal das ações do corpo, pois “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (FOUCAULT, 1987, p. 130).

O novo poder disciplinar é, deste modo, um poder voltado para o "adestramento" dos indivíduos. Para Foucault (1987) o adestramento dos indivíduos não é um processo complexo, apesar de toda regulação do corpo. Para o filósofo francês (1987), há mecanismos simples capazes de disciplinar o sujeito: 1) a vigilância hierárquica, que compreende o olhar vigilante sobre o indivíduo adestrado; 2) a sanção normalizadora que implica toda uma micropenalidade do tempo, da atividade, da maneira de ser, do corpo; 3) o exame, por fim, indica uma técnica de controle normalizante que permite qualificar, classificar e punir ininterruptamente os indivíduos que são alvos do poder disciplinar.

Foucault (1987) vê esse poder vigiado, manipulado em diversas instituições, inclusive na escola, apesar de não ter dado ênfase à educação. Mas como seus estudos transparecem essa relação poder/saber na esfera escolar, o que nos permite entender como essas características do poder podem ser captadas dentro desse campo do saber. Para entender a relevância do trabalho de Foucault na construção da questão disciplinar na escola, é necessário elucidar que esse autor (1987, p. 118) concebe disciplina como uma técnica, um mecanismo, um instrumento de poder, isto é, “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade”. Essa posição foucaultiana esclarece que a disciplina está no plano da organização do espaço e que podemos encontrar nas escolas toda uma organização celular, capaz de dividir o alunado por classes. Separam-se os indivíduos por idade, dividem-se as matérias a serem ensinadas, ditam quais *modelos* didáticos devem ser usados. Dessa forma, a organização celular facilita o controle de cada um e, ao mesmo tempo, aproveita o rendimento de todos. O grupo de alunos desgovernado e uniforme é transformado em uma multiplicidade ordenada. Foucault (1987, p. 134) expressa bem essa ideia quando diz que

a organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.

Foucault (1987) acrescenta que os modos de sujeição pelos quais o alunado é levado fazem da escola uma instituição disciplinadora, uma fábrica de corpos dóceis, corpos submissos e exercitados para serem produtivos. No entanto, a disciplina não só se ocupa apenas em controlar a produção desses indivíduos, mas também se ocupa, se não mais, com a atividade capaz de gerar produtos, daí um dos motivos de se normalizarem os indivíduos, o sistema educacional.

O poder disciplinar é exercido com perspicácia, um exemplo é o exame, um mecanismo normalizador que corresponde a esta característica disciplinadora. Por essa razão, dentre os mecanismos de disciplina na escola, o exame é, para nós, um dispositivo com dupla função: ao mesmo tempo que individualiza, serve de instrumento que padroniza os indivíduos. Individualiza porque é a hora do confronto desse indivíduo único com o saber, é a hora de verificar sua capacidade produtiva; padroniza, ao unir individualidades que representam estatísticas que são capazes de regular esse processo de controle para mais ou

para menos, permite verificar, também, a aptidão de cada um para formar um todo. De acordo com Foucault (1987, p. 155)

o exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. [...] o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre.

Essa caracterização deixa claro que a escola se encontra numa perspectiva científica, pois ela é o campo das relações de poder que possibilitam a formação de um saber pedagógico, capaz, também, de produzir um “sujeito obediente que é produzido e sustentado por um poder pouco notado e difícil de denunciar: um poder que circula através dessas pequenas técnicas, numa rede de instituições sociais tais como a escola” (FOUCAULT, 1987, p. 129). Dessa forma, por meio de designações mais sutis, a agilidade e eficiência estão garantidas nesse aparelho disciplinador que, desde o início de seu funcionamento, não foi elaborada para um único indivíduo, mas para uma coletividade útil para esse sistema disciplinador e para outras esferas sociais, também geradoras de corpos úteis. Nas palavras de Foucault (1995, p. 247),

as relações de poder enraízam-se no conjunto da rede social. Isto não significa, contudo, que haja um princípio de poder, primeiro e fundamental, que domina até o menor elemento da sociedade. [...] É certo que o Estado nas sociedades contemporâneas não é simplesmente uma das formas ou um dos lugares – ainda que seja o mais importante – do exercício do poder, mas que, de um certo modo, todos os outros tipos de relação de poder a ele se referem. Porém, não porque cada um dele derive. Mas, antes, porque se produziu uma estatização contínua das relações de poder [...].

Com base na reflexão acima, entendemos que é a partir das microrelações que Foucault propõe a ideia de um poder disciplinar que faz funcionar uma rede de procedimentos e mecanismos que atinge os aspectos mais sutis da realidade e da vida dos indivíduos. Contribuindo com esse pensamento de Foucault (1995), Hardt e Negri (2001) dizem que esse novo poder intensifica internamente a normalização dos indivíduos por meio de práticas diárias e comuns, mas esse controle também regula esses indivíduos fora da instituição disciplinadora.

Assim, a geração de novos saberes acentua novas formas de poder e controlam o todo por meio da parte, exercendo um poder mascarado sobre os sujeitos, tornado, a partir do

poder que disciplina os corpos, necessário. Em virtude disso, a relação poder/saber velada no discurso, exala verdades que não podem ser vistas fora dessa relação, pois para Foucault (1979, p. 180)

temos que produzir a verdade como temos de produzir riquezas, ou melhor, temos que produzir a verdade para poder produzir riquezas. [...] Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder.

Produzimos verdades, seja sob o crivo da mão disciplinadora ou não. Produzimos o saber também, em decorrência das riquezas que ele nos traz. Não é opção, não é escolha, é o sistema cíclico do capitalismo que gera riquezas a partir de um poder que desejamos. A escola, nesse processo, é o caminho de todos e todos o querem. A Educação, nesses termos, é geradora de economia, tanto dos corpos dóceis quanto do capital que sustenta a sociedade.

De acordo com Paniago (2005, p. 123), em muitos textos que circulam nas esferas sociais

ainda é possível encontrar discursos educacionais que defendem a ideia de que o poder é sempre repressivo e contrário aos interesses dos que são a ele submetidos e que o processo de conscientização, principalmente dos alunos e dos professores, é capaz de desvelar a ideologia dominante para revelar a ‘verdade’, resultando daí o aumento de forças necessário para a derrubada do sistema capitalista.

A partir do exposto, passaremos a observar a relação da construção do saber com a produção de verdades percebidas na constituição do discurso educacional, por meio do que Foucault, em termos de filosofia, chama de verdade e experiência.

1.7.2 Entre a experiência e a verdade

Mesmo que Foucault não tenha se dedicado especificamente à educação, suas concepções são tomadas para pensar o sistema educacional. Por essa razão, buscamos estudiosos como Gondra e Kohan (2006) para compreender a relação entre verdade e experiência a partir da ótica da filosofia foucaultiana. Perceber os discursos sobre educação nesse enfoque, permite-nos observar como as relações de poder-saber incidem sobre o

indivíduo: corpo e mente. Ou seja, a verdade incide sobre o corpo e a experiência sobre o pensamento. Para verificarmos esse processo é preciso

[...] nos atrever a acolher o desafio de sermos alunos e professores-experiência e estabelecer relações pedagógicas em que percebamos o caráter provisório, contingente e arbitrário dos jogos de verdade que estão nas bases destas relações; em que o pensamento estivesse sempre a serviço do não-pensado, em que o pensamento pudesse dar palavras aos seus silêncios para, por meio, delas encontrar, sempre, outras e outras palavras (GONDRA e KOHAN, 2006, p. 25).

Abrir o leque da verdade e da experiência é encontrar, de com acordo com Gondra e Kohan, (2006), novas combinações que nos são, aqui, mais relevantes: livros, educação, aulas, apostilas, programas. Pensando no suporte discursivo livro, ponto de partida de Gondra e Kohan para ver como o próprio Foucault vê suas obras, pensemos então nestas duas proposições levantadas por eles (2006, p. 22-23):

- “A verdade serve à transmissão ou legitimação de um saber ou um pensamento”.
- “A experiência afirma uma verdade e se inscreve em um jogo de verdades”.

Esses estudiosos (2006) afirmam que, em termos filosóficos, no primeiro caso, “a verdade é uma instituição que controla, disciplina [...], estabelece o que é possível e o que não é possível pensar” e, no segundo, a experiência abarca “o sentido principal do pensar e problematizar a própria relação com o pensamento para abri-lo a outros modos de pensar”.

Como vimos, a experiência e a verdade habitam espaços diferentes e possuem uma relação complexa apontada para o poder, ou seja, não basta distinguir suas diferenças, nem eleger as mais notáveis. Há uma complexidade que não se limita numa simples dicotomia. Para Gondra e Kohan (2006, p. 24), tanto experiência quanto verdade estão imbricadas na questão do poder, isto é, “ambas filosofias [...] são duas formas radicalmente diferentes de exercer o poder no e do pensamento”. Assim, uma das relações complexas entre verdade e experiência que precisamos ter em mente é que a

educação como verdade almeja a disciplina dos corpos, dos saberes e do pensamento e sua sujeição a uma verdade pré-determinada; ao contrário, a educação como experiência é sua indisciplina, em particular a indisciplina do pensamento para não pensar o que há de pensar e, ao contrário, pensar o que a ordem e a hierarquia das verdades estabelecidas não permitiriam pensar. (GONDRA e KOHAN, 2006, p. 25).

Se a educação como verdade disciplina corpos, saberes e pensamentos, temos um tipo de educação que fica no âmbito daqueles que dominam o saber ou que acreditam dominá-lo. Enquanto a educação como experiência é a rebeldia do pensamento, esse (re)formula-se constatemente baseado em certas verdades, não em verdades individuais, mas naquelas construídas no coletivo. Sobre os métodos adotados na escola, a exemplo dos livros didáticos. Atualmente, há muitas críticas feitas à centralidade assumida pela dimensão metodológica, pelas técnicas de ensino, as quais fazem com que a escola seja vista, conforme Veiga-Neto (1996, p. 164), “*como uma máquina de ensinar conteúdos*”. Contudo, segundo este mesmo autor, deve-se ter um cuidado nos julgamentos e censuras feitas a tal dimensão da Educação, pois

com isso, cria-se uma situação estranha e pouco inteligente: fica-se com a impressão de que o processo de ensino-aprendizagem não tem e não precisa ter seus próprios métodos, suas próprias técnicas. Quantos de nós não sente hoje algum constrangimento quando fala em *técnicas de ensino, eficiência, autoridade do professor*, como se essas coisas não existissem ou não devessem existir no nosso trabalho docente? [...] aquilo que existe de mais problemático com o tecnicismo não são os métodos e as técnicas, mas o papel que o tecnicismo atribui aos métodos e as técnicas (VEIGA-NETO, 1996, p. 165) (grifos do autor).

Por essa razão, não há verdades, nem muito menos há experiências que não passem pela prática do pensar. Como a questão para Foucault, segundo Gondra e Kohan (2006), não é meramente cognitiva, isto é, não interessa a verdade ou falsidade das proposições científicas, nem a investigação da consistência, coerência ou validade de uma teoria científica, muito menos as fontes ou fundamentos para todo e qualquer conhecimento, a questão é da produção concreta do saber. O enunciado pode ser usado ou reutilizado, entrar em tramas e circular conforme um interesse, uma prática e, entre uma verdade e outra, entre acusações e soluções, tornamos a educação aquilo que nossos olhos querem que ela se torne: mercadoria ou dispositivo para o conhecimento. Tudo depende do olhar que damos à educação, mas

não se trata de glorificar a experiência e condenar a verdade, mas de explorar quais os limites, as condições, as exigências, para que possamos fazer do ensinar e do aprender um jogo que nos permite, cada vez mais, ensaiar o exercício de pensar de outro modo, de ser de outro modo (GONDRA e KOHAN, 2006, p. 25).

Pensar de outro modo é burlar o que já nos foi dado como verdade, já pensaram por nós. A experiência visa a outras formas de pensar senão o aprisionamento do ato de pensar. Isso, de certa forma, retoma o que Foucault (1979) diz sobre as relações de forças, não

apenas visíveis, mas principalmente as invisíveis, como o poder. Em outras palavras, é o exercício do poder sobre a ação de pensar. Apoiado na teoria foucaultiana, Veiga-Neto (2006a, p. 22) reforça “como não há como estar fora de toda e qualquer relação, não há um ‘fora do poder’”, isso significa que, ao verificarmos os discursos que afloram na/para educação, como a verdade ou experiência, estamos, de algum modo, exercendo a resistência a essas formas de pensar. Gondra e Kohan (2006, p. 28) acrescentam a relação de imposição desse ou daquele pensamento na esfera educacional

importa pensar a fonte das forças dessa resistência, a forma que ela toma, suas possíveis linhas de deslocamento. A resistência é inseparável do exercício do poder, o funda e é seu resultado; contemporânea, local, múltipla, e, na verdade, sua reciprocidade e contracara, a própria dinâmica das relações de poder.

Nesse sentido, o pensamento não para diante de uma verdade, mas põe em movimento verdades que servem como instrumentos estratégicos para se observar o saber por meio das relações de poder. Por essa razão, no próximo capítulo, apresentamos a veiculação da informação por meio da mídia impressa, traçando caminhos percorridos pela mídia até se tornar um dispositivo que busca formar opiniões.

CAPÍTULO 2

O DISCURSO DA MÍDIA EM FOCO

*Se são um espelho, as mídias
não são mais do que um
espelho deformante.*

Patrick Charaudeau

As concepções teóricas elencadas no capítulo anterior são a base que nos faz trilhar no caminho do discurso sobre a mídia, a qual certamente faz parte hoje do que Foucault (2007b) chamou outrora de suporte institucional, o qual reforça e (re)conduz os sistemas de verdades nas práticas e no modo como o saber é aplicado, valorizado, distribuído, repartido e atribuído na sociedade. Nesse sentido, a mídia é, atualmente, um dos maiores veículos de divulgação de saber e construção de verdades (GREGOLIN, 2003). Por esse motivo, apresentamos, neste capítulo, um breve percurso que a informação percorre desde a oralidade até sua difusão nos suportes impressos. O ponto de debate, nessa perspectiva, incide sobre os discursos que historicamente transformaram-na em suporte de opinião. Assim, veremos como a informação passou a ser a expressão opinativa e formadora da sociedade. Para entender esse processo, discutimos também sobre as vozes que engendram os discursos materializados nos artigos de opinião, especificamente os publicados na revista *Veja*, e de como o sujeito autor e o sujeito leitor estabelecem uma relação de receptividade do ponto de vista. Em seguida, focalizamos nosso olhar na dimensão midiática em *Veja*, do papel do professor, do livro didático e em alguns recortes da perspectiva oficial de ensino, a fim de verificar como *Veja* constrói seu discurso acerca do ensino brasileiro. Começemos, então, pelos aspectos informativos da tradição oral e o estabelecimento da mídia impressa.

2.1 No princípio era o verbo, agora, a manipulação do verbo

Levar em consideração a tradição oral como produtora de seres sociais é entender que essa produção gera um (des)acordo entre os sujeitos envolvidos nessa comunicação. Isso significa entender, também, o homem como produtor de texto e manipulador de palavras. Para

Thompson (1992), a tradição oral, além de fortalecer relações entre pessoas e comunidades cria uma rede de transmissão de tipos distintos de conhecimento e de modo de vida. Assim, despertando no ser humano, ao longo dos tempos, o desejo de explicar o mundo.

Surge nesse entremeio a informação, agora por meio da oralidade ou da escrita, como engrenagem capaz de mover a sociedade para diversos campos de interesse. A informação, nesse aspecto, passa a ser produzida para atender às necessidades de certos grupos sociais, principalmente depois do surgimento da escrita. Para Thies e Peres (2009), desde sua invenção, a escrita passou a ser símbolo de distinção e de poder. A divisão social entre analfabetos e alfabetizados continua fazendo da leitura e da escrita, nos dias atuais, sinal de poder e fator de hierarquização social. Contudo, essas novas necessidades de informação só surgiram devido ao papel da memória, capaz de recuperar aspectos imprescindíveis para essa outra forma de informação, pois, para Achard (2007, p. 14), “o passado, mesmo que realmente memorizado, só pode trabalhar mediando as reformulações que permitem reenquadrá-lo no discurso concreto face ao qual nos encontramos”.

Na atualidade, conforme ressalta Thompson (1998a), novos paradigmas de informação surgem na medida em que o homem detém, manipula informações. Esses novos modelos se concretizam a partir do surgimento da mídia. Entretanto, Thompson (1998b) reforça que antes mesmo da expansão das indústrias da mídia, como jornais e revistas, era a tradição oral que articulava a informação, seja como meio utilitário, para informar sobre os fatos da vida cotidiana ou mesmo para narrar histórias, muitas delas perpetuadas ainda hoje por meio da oralidade.

O ser humano, nesse aspecto, passa a articular o pensamento para, no mundo, agir sobre ele, aceitando ou interferindo nas diversas possibilidades de interação com a realidade social, provocando, em muitas situações, maior agilidade e precisão no manejo das informações. O que era característico da oralidade foi explorado para sua melhor divulgação e o que necessitava ser escrito, manobrado para atender à nova demanda da informação, ou seja, para atender aos interesses comerciais de grande escala almejados pela mídia. De acordo com Thompson (1998b, p. 38),

a crescente disponibilidade de formas simbólicas mediadas foi gradualmente alterando as maneiras pelas quais as pessoas iam compreendendo o passado e o mundo além de seus contextos sociais imediatos. O papel das tradições orais não foi eliminado, mas essas tradições foram suplementadas, e até certo ponto reconstituídas, pela difusão dos produtos da mídia.

Por essa razão, discutimos a questão da mídia, agindo e interferindo na vida dos indivíduos, pois com o desenvolvimento da informação e necessidade de expandir a comunicação, a indústria midiática surge, ao longo da história, como instrumento capaz de transpor fronteiras físicas e discursivas. Uma estratégia para anunciar e supor informações que circulam na sociedade em movimentos dicotômicos, de um lado, cumpre seu papel primeiro, dispor informações que interessam, de certa forma, ao público leitor; de outro, veicula ideias e ideais, expõe-se ao julgamento da veracidade das informações por seus próprios leitores. Na próxima seção, discutiremos os efeitos de sentidos que a mídia produz.

2.2 A mídia

O discurso midiático produz efeitos de sentido ao se materializar nos textos que circulam em uma sociedade. Isso, de certa forma, gera modelos de conduta que interferem, também, nas opiniões de sujeitos atuantes em diversos segmentos sociais. Entretanto, os discursos divulgados pela mídia, em seus diversos segmentos, se constituem por meio da história e possuem caráter transitório e mutável devido à velocidade com que as informações se transformam e circulam no meio social.

Para Guerra (2008a), a mídia não apenas absorve aspectos da realidade cotidiana, mas também é capaz redimensionar e reproduzir essa mesma realidade, enfatizando-a ou não, conforme o interesse dela mesma e/ou de seu interlocutor. Talvez por isso, a relação entre a pessoa e o assunto abordado, tenha dado à mídia a oportunidade de se enveredar pelos mecanismos de produção, seguindo uma tendência capitalista, transformando a informação num produto comercializável.

Nesse sentido, Baronas (2003, p. 88) diz que “[...] a mídia, nos seus mais diversos suportes, intervém na sociedade disseminando normas de conduta, que seriam capazes de suprir essas necessidades dos/nos sujeitos.” A influência da mídia sobre os indivíduos vai além do que seria sua função: informar o leitor para possibilitar a interação necessária entre o indivíduo e o ambiente em que vive, uma vez que a mídia trata de aproximar os acontecimentos ao contexto do indivíduo, como se estivesse partilhando os fatos, denotando que tudo o que foi divulgado é verdadeiro, isto é, os discursos produzidos na mídia revelam algumas verdades que são atestadas pela própria mídia e, principalmente, pelo público que se encarrega de aceitar ou descartar essas verdades. Neste aspecto, destacamos a importância dos efeitos de sentido que emanam dos discursos da mídia. Assim, os saberes divulgados na mídia

deixam de ser apenas quantitativo, mas assume caráter qualitativo e modelo de comportamento a seguir. Por causa disso, a mídia determina, muitas vezes, o desenvolvimento da sociedade a qual torna-se ponto-chave na realidade e funcionalidade dos meios de comunicação.

Sobre isso, Navarro (2003, p. 116) explica que “o lugar, por excelência de produção do acontecimento não é mais o do discurso da história, mas sim o da mídia”. Em outras palavras, não são as informações sobre esses acontecimentos que se destacam na realidade, mas o *modo* como a mídia trata o evento. Por isso, os olhares se voltam para a mídia como veículo construtor da história. É nessa visão que as produções discursivas que constituem os meios midiáticos exercem grande influência sobre a constituição social de uma determinada comunidade, além disso, carregam discursos de ideologia justamente por essa carga de interferência social. Apesar disso, segundo Thompson (1998b, p. 46),

dizer que a apropriação das mensagens da mídia se tornou um meio de autoformação no meio moderno não é dizer que ele é o *único* meio: claramente não é. Há muitas outras formas de interação social, como as existentes entre pais e filhos, entre professores e alunos, entre pares, que continuarão a desempenhar um papel fundamental na formação pessoal e social. [...] Mas não devemos perder de vista o fato de que, num mundo cada vez mais bombardeado por produtos das indústrias da mídia, uma nova e maior arena foi criada para o processo de autoformação.

Essa arena livre que Thompson (1998b) nos apresenta, recai a todo instante sobre as ações dos indivíduos no mundo, pois não há como negar a mídia, nem mesmo negar que as relações sociais, seja entre pais e filhos, seja entre os sujeitos da educação, por exemplo, escapem das formas de constituição dos sujeitos. Mas, ainda assim, essas relações, aparentemente construídas fora das interferências da mídia, estão refletindo os moldes de comportamento e de relacionamento (pré)estabelecidos pela mídia, ou seja, as práticas discursivas de certo grupo é que possibilitam determinadas atitudes. Para isso, a mídia sugere novos suportes de divulgação de condutas e saberes, como é o caso da mídia impressa, como veremos a seguir.

2.2.1 *A mídia impressa*

Capturar a atenção das pessoas é um dos objetivos da mídia. Sabendo da exigência do público por inovações, a mídia investe em artifícios para despertar sensações e

emoções em seus espectadores. Por essa razão, a mídia cria um ambiente no qual somos “convidados” a nos inserir nessa rede de informações (SANTAELLA, 1996). Em virtude disso, para essa autora, a maneira como é transmitido o discurso faz com que o conteúdo da mídia se torne, para uma parcela considerável da sociedade, incontestável. Este viés “incontestável” também pode ser visto como uma estratégia discursiva para fazer a informação parecer segura, confiável e fiel à realidade, como se esse fosse o *único* “modo de dizer” o que há para ser dito. Essa manobra torna-se ainda mais eficiente quando textos são publicados em vários suportes midiáticos impressos, como em jornais e a revistas.

Sobre o jornal, Santaella (1996) reconhece que foi o primeiro meio de comunicação que inaugura uma cultura das mídias impressas, implantando, também, a provisoriedade da informação, característica básica da atual cultura das mídias. Para nós, isso não significa dizer que a efemeridade da informação apaga completamente um discurso para dar lugar a outro. Ao contrário, na singularidade de cada novo discurso, discursos outros retornam gerando novos sentidos. Santaella (1996) ainda acrescenta que desponta com o jornal um novo modelo de leitor, o leitor “fugaz, novidadeiro”, mas que, ao mesmo tempo, precisa esquecer, pelo excesso de estímulos e pela falta de tempo de retê-los. Estamos diante de um leitor de fragmentos, de “fatias de realidade”. Tomando esse consumidor de informações, esse tipo de mídia centra-se na veracidade dos fatos, numa constante (re)criação da realidade.

O jornal não passa a ser o único meio que produz informação, percebendo todo interesse dos leitores por esse processo cíclico de saberes, surge, então, a revista. Segundo Kucinski (1999), ao contrário dos jornais, a revista possui um universo grande e próprio de leitores, distinto do universo dos protagonistas das notícias, e mantém com esse público um forte laço de lealdade, inculcando nele, a produção de consensos. Scalzo (2003, p. 14) diz que os jornais surgem com característica explícita da política, de engajamento claramente definido, ao passo que a revista “une e funde entretenimento, educação, serviço e interpretação dos acontecimentos”. Além disso, a revista traz um número menor de informação no sentido clássico, ou seja, as famosas “notícias quentes”, não são características desse veículo, mas do jornal. O ganho da revista em detrimento do jornal é, para Scalzo (2003), no tempo que tem para recortar, selecionar e aprofundar nos assuntos de destaque da semana (no caso das revistas semanais). A atração da revista está, também, nas informações que “ajudam” o leitor em sua vida prática, assim, esse suporte midiático veio “para ajudar na complementação da educação, no aprofundamento de assuntos na segmentação, no serviço utilitário que podem oferecer a seus leitores” (SCALZO, 2003, p. 14).

Fazendo um paralelo entre jornal e revista, essa autora acrescenta que

enquanto o jornal ocupa o espaço público, do cidadão, o jornalista que escreve em jornal, fala sempre com uma plateia heterogênea, muitas vezes sem rosto, a revista, em contrapartida, entra no espaço privado, a segmentação por assunto e tipo de público faz parte da própria essência do veículo. [...] A revista tem foco no leitor – conhece seu rosto, fala com ele diretamente. Trata-o por você (SCALZO, 2003, p. 14).

Seguindo esse raciocínio de Scalzo, a impessoalidade com que o jornal trata seus leitores, torna-os, de certa forma, um “você” pouco conhecido. A revista, ao contrário, criada para atender a um grupo específico de leitores, conhece bem seu público e sabe seu nome, todo o conteúdo da revista foi constituído pensando no leitor. Isso significa que não apenas o leitor optou por essa ou aquela revista, mas que esta, também, seleciona o leitor que lhe interessa.

Definida essa estratégia de escolher seu leitor, o suporte discursivo revista, é classificada Norberto (1969, p. 103), entre os demais periódicos, a que possui maior caráter persuasivo, pois mesmo que comungue com o jornal em alguns aspectos, diferencia-se “no tratamento jornalístico e na técnica de apresentação de fatos”. Esse tratamento, segundo esse autor, passa a ser, também, um encontro entre a revista e o leitor, um contato que se estabelece, um fio invisível que une o grupo de pessoas e, nesse sentido, ajuda a construir identidade, ou seja, cria identificações, dá a sensação de pertencer a determinado grupo, o fato de ler a revista transforma essas pessoas num grupo de interesses comuns e, por isso mesmo, comporta-se de determinada forma. Essa explicação de Norberto (1969) dialoga com Guerra (2008b, p. 115) que considera a “mídia impressa um lugar de visibilidade”. É basicamente nesse sentido que podemos dizer que o leitor constitui a mídia, e a mídia constitui o leitor que deseja. Assim, a mídia impressa, enquanto responsável pela divulgação e mediação dos fatos ocorridos no dia-a-dia da sociedade, adquire também um caráter de agente no processo histórico-social de um determinado grupo. Isso reforça a inscrição da revista em várias FDs, pois é preciso mostrar-se, como revista, preocupada com a formação da opinião do leitor para garantir sua visibilidade no mercado. Nesse sentido, Guerra (2008a, p. 107) nos coloca que

a revista impressa é utilizada pela mídia para marcar aquilo que a sociedade julga ser importante e é por intermédio dela que a mídia interfere na formação de opiniões, de leitores. Esses leitores fazem parte de um grupo social heterogêneo. Neles habitam vontades, saberes e posicionamentos

diversificados, mas convergentes, que as possibilidades de relações internas e com os grupos.

Discini (2003) também concorda com essa ideia de que, por meio da mídia impressa, novas formas de agir irrompem, novos saberes se tornam necessários para sustentar o suposto desejo de verdade que os leitores têm. Isso ocorre não pela simples necessidade de seguir outros parâmetros sociais, mas porque o discurso articulado pela mídia exerce um poder sobre o público capaz de modificar e estabelecer novos saberes. Para Discini (2003, p. 119), a mídia impressa “constrói-se e reforça-se, assim, um determinado saber, querer-saber, que se fundem num querer-ser, tudo partilhado, previsto e previsível, nesse enunciado único”. A partir disso, refletindo sobre querer-saber e querer-ser é que passamos nosso olhar à mídia específica, que congrega o *corpus* de nosso estudo, a revista *Veja*.

2.3 Um pouco de *Veja*: o suporte discursivo

Conforme destaca Verón (2004, p. 93), uma das características das revistas semanais é que elas “se tornam particularmente estratégicas para o estudo das ideologias [...]”. Por isso, ao longo da história, de acordo com esse autor, *Veja* tem-se destacado por uma orientação ideológica voltada à defesa do capital. Isso não ocorre apenas porque *Veja* apresenta extensas páginas de propagandas⁶, mas porque os gêneros discursivos que a constituem também revelam FDs capitalistas, pois o que se vende não é apenas o produto revista, mas também todo discurso ideológico que a constitui.

Sodré (1992, p. 40), explicita que “a revista (jornalismo periódico) é de extensão da imprensa diária, com os objetivos de comentar e opinar sobre assuntos variados ou dar uma visão mais aprofundada dos temas da natureza humana”, assim, para esse mesmo autor, *Veja* sugere modelos de significação e de estilo de vida, criando ideologias, essas tornam-se matéria-prima na produção midiática. Entretanto, a consolidação da revista junto ao mercado consumidor levou alguns anos para acontecer, talvez *Veja* poderia não ter sobrevivido se não tivesse por trás, a sustentá-la, um grupo econômico poderoso, como a Abril (SILVA, 1991).

É preciso delimitar para *Veja* uma proposta diferente para os padrões brasileiros, abre-se, desde o surgimento, um verdadeiro leque. *Veja* passa a se interessar por tudo

⁶ O espaço dado às propagandas em *Veja* ocupa, em média, 40% de suas páginas, o que reforça seu caráter mais comercial do que informativo.

(VILLALTA, 2002). Essa autora acrescenta que a publicação de *Veja* situa-se no contexto da organização capitalista da cultura, como um produto cultural em sintonia com o projeto de modernização do Brasil por intermédio da implantação definitiva do capitalismo. Por essa razão, *Veja* mantém uma relação aperfeiçoada à FD do consumo. Isso é o que fica claro quando observamos as palavras de um dos seus fundadores, Victor Civita (1968):

O Brasil não pode mais ser o velho arquipélago separado pela distância, o espaço geográfico, a ignorância, os preconceitos e os regionalismos: precisa ter informação rápida e objetiva a fim de escolher rumos novos. Precisa saber o que está acontecendo nas fronteiras da ciência, da tecnologia e da arte no mundo inteiro. Precisa acompanhar o extraordinário desenvolvimento dos negócios, da educação, do esporte, da religião. Precisa, enfim, estar bem informado. E este é o objetivo de *Veja*.

Esse discurso de Civita foi publicado na primeira edição da revista, que foi lançada em 11 de setembro de 1968, trazendo vários assuntos de interesse do público, conforme dito por seu idealizador. Mas o que extraímos dessa fala de Civita é uma articulação discursiva para dizer que *Veja* é capaz de suprir “todas” as expectativas de saber da sociedade, inclusive científica. Não se trata de apenas informar sobre os fatos, a revista assume ser opinativa, não imparcial e que tudo será conhecido por meio dela, a veiculadora dos saberes e das verdades.

Isso de fato acontece, pois atualmente, *Veja* destaca-se por ser a mais vendida e conhecida revista do país, sua tiragem ultrapassa um 1.200.000 exemplares, confirmando, portanto, a abrangência de suas reportagens e opiniões. De acordo com Portela (2009), no mundo, em sua categoria, *Veja* é superada apenas pelas semanais americanas *Time* e *Newsweek*. Portanto, pode ser considerada a terceira maior revista semanal do planeta, visto que a *U.S. News & World Report*, que ocupava o terceiro lugar, atualmente é mensal.

Se considerarmos o perfil do leitor *Veja*, entendemos o motivo pelo qual Verón (2004) diz que os produtores das grandes revistas semanais pertencem necessariamente à classe dominante, o que se comprova pelo custo de seus exemplares, pela linguagem utilizada em seus textos, pelo direcionamento de suas propagandas, pelos temas tratados em suas reportagens. A própria revista, em seu site www.veja.abril.com.br, define seus leitores como “atuantes, preparados e bem posicionados no mercado de trabalho, representando o principal grupo de consumidores do Brasil”, esse grupo de leitores alcança o total de 8.774.000. Ou seja, nos dias atuais, aproximadamente 86% da edição da revista é destinada a assinantes, dos quais predomina a preferência do público feminino e das classes A e B. Para satisfazer

tamanho quantidade de público, *Veja* possui várias seções como *Entrevista*, *Panorama*, *Ponto de Vista*, entre outras.

Dentre essas seções que compõem *Veja*, destacamos a seção Ponto de Vista, como um dos recursos discursivos que inscrevem o sujeito-autor e o sujeito-leitor no processo de comunicação. É uma seção que abre espaço para o articulista expor “seu saber”, ao contrário dos outros gêneros que trazem a informação em si, em que é preciso manter um suposto caráter impessoal. É sobre o artigo de opinião que discutiremos na sequência.

2.4 O artigo de opinião: lugar de conflitos

De acordo com informações contidas no acervo digital da revista *Veja*⁷, após dez anos de sua fundação, em 1968, insere o gênero jornalístico opinativo, é mais um passo como veículo de formação de opinião, mostrando-se atenta, também, às opiniões construídas na/pela sociedade. Em 09 de agosto de 1978, *Veja* apresenta, pela primeira vez o gênero artigo de opinião “Linhas certas e tortas”, edição 518, escrito por Fernando Pedreira, colaborador dos jornais *O Estado de São Paulo* e *Jornal do Brasil*, em que aborda a temática da política. Só a partir dos anos 90, é que a seção Ponto de Vista se torna mais flexível para abordar temas variados e de interesse da população, incluindo política, educação, família, economia, segurança entre outros. A partir desse momento, seus articulistas têm mais liberdade de expressão em relação aos primeiros devido às condições de produção dos discursos daquele período (ditadura e pós-ditadura militar).

O gênero jornalístico artigo de opinião é, a nosso ver, um mecanismo discursivo propício de reconhecimento e (re)partilha de saberes que põe os sujeitos em posição de “alerta”, seja para confirmar ou rejeitar as FDs, dando-lhes sempre uma resposta, explícita ou não, como veremos a seguir.

2.4.1 A constituição discursiva do artigo de opinião

Nosso tempo é fundamentalmente caracterizado pelas intensas e rápidas mudanças verificadas em todos os campos de atuação humana. O volume de informação é muito

⁷ Disponível em <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>. Acesso em 12/06/2010.

superior ao que o homem pode absorver (MELO, 2003). Compramos informações, compramos verdades elaboradas e articuladas pela mídia. Numa sociedade como a nossa, cada vez mais encontramos mecanismos capazes de induzir e mudar nossas opiniões e atitudes. Um desses mecanismos, são as FDs que engendram os gêneros discursivos que constituem a revista *Veja*, ditando formas de conduta para os indivíduos inseridos nos diversos domínios sociais. Nesse sentido, destacamos o *artigo de opinião* como um dos meios que a mídia encontra para estabelecer em nós esses desejos de verdade. Como o artigo de opinião é um gênero da ordem do argumentar, tem como finalidade a persuasão ou convencimento do interlocutor, com intenções de que ele compartilhe um valor ou realize uma determinada ação.

Para Bräkling (2000), além da utilização dos argumentos no artigo de opinião, há as estratégias discursivas: a ironia, as insinuações, as acusações, as digressões, as apelações ou a tomada de decisões por meio de construções (im)personais. Nesse aspecto, a busca de convencer o leitor sobre a verdade do conteúdo exposto, nem sempre revela a estratégia argumentativa de forma explícita. Nesse caso, entra em cena a subjetividade como principal agente da construção da argumentação, pois trata-se de um texto opinativo cuja existência, segundo Teixeira (2006), “está vinculada a uma forma direta de manifestação da liberdade”. Quando falamos em opinião, a liberdade está atrelada ao que o público espera desse ser livre que opina. Perelman (1999, p. 111), mesmo não estando no mesmo paradigma de Foucault e Pêcheux, contribui nos dizendo que não

se trata de fatos, mas de opiniões, e sobretudo de apreciações, não somente a pessoa do orador, mas também a função que ele exerce, o papel que ele assume, influenciam de modo incontestável a maneira pela qual o auditório acolherá suas palavras.

Essa consideração de Perelman (1999) revela que aquele que diz e aqueles para quem se diz (pre)estabelecem não só o horizonte de sentido de um discurso, como também determinam o grau de credibilidade e aceitação do que se diz, ou seja, a verdade pregada por meio do gênero artigo de opinião passa a ser também algo associado ao desempenho do articulista diante de seu público. Para esse autor (1999), a adesão a verdades não se dá por rendição a uma evidência incontestável, ao contrário, é sempre variável, e, possivelmente controversa, envolvendo diversos graus de convencimento e persuasão.

Nessa perspectiva, considerando a probabilidade de o artigo de opinião ser tanto refutado quanto aceito pelos leitores, Brandão (1998) apresenta um duplo movimento:

reconhecimento/manutenção do discurso do outro para depois recusá-lo. Esse reconhecimento/manutenção pode representar uma maior ou menor adesão ao discurso do outro, comportando, respectivamente, uma recusa menor ou maior. Neste ponto, o pré-julgamento é inevitável. Em outras palavras, diante de um gênero como o artigo de opinião, haverá sempre a probabilidade de surgir o que Bakhtin (2006) chama de contrapalavra, isto é, o direito dado pelo locutor ao interlocutor, por meio do uso do ato responsivo da linguagem, de apresentar sua opinião acerca do assunto tratado. Como não há possibilidade de se prever o contingente de contrapalavras que virão a esse gênero opinativo, porque elas a ele comparecem de acordo com os caminhos percorridos pelos diferentes leitores e segundo os diversos momentos da leitura, é impossível antecipar todos os sentidos que a leitura produz (GERALDI, 2007).

O artigo de opinião, dessa forma, integra discursos repletos de discursos outros e não possui sentido preciso, único. Ele se pluraliza na leitura do ser social. Completando esse pensamento, Kleiman (1999, p. 13) discorre que

a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida. [...] E porque os leitores utilizam justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Essa posição de Kleiman quanto ao conhecimento antecipado do leitor sobre o assunto tratado num gênero opinativo, por exemplo, valida o que Citelli (2003) diz sobre a formação do ponto de vista. Para ele, a opinião só se concretiza a partir de experiências acumuladas, leituras realizadas, informações obtidas, do desenvolvimento da capacidade de compreender e, acima de tudo, de deixar claro para o outro aquilo que se deseja dizer. Contudo, para o referido autor, a presença desses requisitos não garante um texto argumentativo capaz de persuadir seu leitor, porém, a sua ausência compromete os objetivos de convencimento e/ou persuasão. Citelli (2003, p.19) acrescenta que a constituição do ponto de vista:

1. decorre do fato de alguém operar a partir de um lugar social o cruzamento de algumas formações discursivas (a visão que temos das coisas, dos homens, do mundo é também constituída pelo que se chama formação discursiva);
2. resulta de um discurso que, enunciado individualmente, está marcado por outros discursos;
3. possui implicações com a própria trajetória

cultural das pessoas: leituras realizadas, convivências mantidas, informações às quais teve acesso.

A partir do exposto, entendemos que o jornalismo opinativo está repleto de práticas discursivas que denotam certas veracidades que são construídas por seu “autor” devido a sua relação e percepção de determinado acontecimento de destaque na sociedade. Assim, um discurso nunca se dá fora do contexto social e está sempre em relação com a exterioridade, ainda que venha a se contrapor a certos conceitos e opiniões. As condições de produção do discurso, postuladas por Pêcheux (1983), são fatores determinantes na construção da opinião. Em virtude disso, os artigos de opinião podem ser considerados como eventos comunicativos especialmente avaliativos que expressam atitudes e juízos do escritor em relação a um determinado fato ou acontecimento discursivo. Por isso, constituem um campo fértil para a análise do trabalho ideológico do discurso, principalmente quando temas polêmicos ganham destaque social, incitando um posicionamento (MELO, 2003). A abordagem desse gênero discursivo demanda uma reflexão crítica a respeito das práticas e contextos discursivos de sua produção, circulação e interpretação, além disso, considerar o feixe das FDs é abrir espaço para as diversas vozes que engendram a opinião.

2.4.2 As várias vozes que circulam no artigo de opinião

As leituras que fazemos cotidianamente são resultados de muitas outras leituras, há outras “vozes” no texto que falam pelo autor. De acordo com Orlandi (2009), a “relação de sentido” não se dissocia de uma relação complexa entre discursos. Esses apontam para outros que os sustentam. Não há começo absoluto nem ponto final para o discurso, ele tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. Outro fator é a “relação de forças”, ou seja, o lugar a partir do qual o sujeito fala favorece a constituição do que ele diz.

Podemos reafirmar, então, que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Segundo Orlandi (2009) um dos pontos fundamentais do discurso está no “ressignificar” a noção de ideologia a partir da consideração da linguagem. O que se trata de uma definição discursiva da ideologia. Essa surge dos sujeitos para os sujeitos e os sentidos nela instauradas, sustenta vozes sociais que se manifestam por meio de palavras, na produção

de um gênero discursivo, como o artigo de opinião. A partir disso, entendemos, com Bakhtin (2000a, p. 313) que

as palavras da língua não são de ninguém, porém, ao mesmo tempo, só as ouvimos em forma de enunciados individuais, só as lemos em obras individuais, e elas possuem uma expressividade que deixou de ser apenas típica e tornou-se também individualizada (segundo o gênero a que pertence), em função do contexto individual, irreproduzível, do enunciado.

As palavras que tecem o gênero artigo de opinião, configuram-se numa aparente palavra individual, pois, ao mesmo tempo que a individualiza, por meio da assinatura, deixa eclodir palavras alheias, mesmo que seja da revista que representa. Para Guerra (2008a) mascarar esse aspecto provoca um efeito de sentido imprescindível, pois evidencia o caráter de manipulação da mídia, que joga com estereótipos e silenciamentos. Em outras palavras, isso acontece porque a todo instante a mídia cria para o leitor um novo estereótipo e, ao criar novos modelos de leitor, silencia palavras para dar lugar às outras. Assim, o discurso jornalístico parece ter uma “validade”, alterando-se de acordo com a realidade social e o interesse do público leitor, ou seja, há possibilidade de retorno de um discurso, agora ressignificado. Nesse aspecto, o artigo de opinião se constitui como um gênero discursivo dialógico, isto é, interliga o articulista e o leitor, divulgando as práticas discursivas que permitem a elaboração de certas FDs. De acordo com Thompson (1998a, p. 44),

o significado de uma mensagem transmitida pela mídia não é um fenômeno estático, permanentemente fixo e transparente para todos. Antes, o significado ou o sentido de uma mensagem deve ser vista como um fenômeno complexo e mutável, continuamente renovado [...].

Isso, de certa maneira, faz com que o artigo de opinião seja fundamentado em impressões pessoais do autor e, por isso também, abre frestas para refutações e possibilidades outras de sentido, principalmente se o assunto tratado for passível de controvérsias, ou seja, oriundo do interesse da coletividade e, por isso, mobiliza e afeta grande número de pessoas. É, pois, por intermédio do conhecimento da opinião alheia, que se torna possível rever valores e aceitá-los, transformá-los ou refutá-los. Nessa perspectiva, como todo gênero discursivo, o artigo de opinião também tem um contexto de produção, é escrito por alguém e para alguém, com determinado propósito, em determinado tempo e lugar. Pajeú (2009, p. 69) contribui com essa ideia dizendo que

o texto como produto de um sujeito para outro sujeito, em resposta a um discurso, funciona como um lugar onde se estabelece o diálogo com outros textos, nos quais ecoam discursos, vozes, enunciados de outros sujeitos, de uma época, de um contexto, da história.

São as vozes impregnadas no texto, como no texto-alvo, que há a integração discursiva de um suporte envolto a gêneros outros, mas que, por meio da materialidade da língua, permite emaranhar-se para revelar sentidos, (ir)responsabilidade do sujeito. Na seção seguinte, veremos os discursos que se cruzam entre os sujeitos que constituem a opinião.

2.4.3 *A trama opinativa: a atuação dos atores*

Existem vários sujeitos envolvidos no discurso jornalístico. Destacamos dois: o autor e o leitor virtual⁸. Esse é o sujeito para quem o autor enuncia, é o sujeito que ele imagina para seu discurso. Logo, é com o leitor virtual que o autor de fato interage ao pensar a pauta, ao buscar a fonte e produzir o texto.

Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos ‘formações imaginárias’ em análise de discurso, trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Tanto pode ser um seu ‘cúmplice’ quanto um seu ‘adversário’ (ORLANDI, 1993, p. 9).

Essa posição de Orlandi (1993) reforça que o leitor mais importante é o virtual, pois mesmo de forma imaginária, é capaz de ser aliado ou inimigo do autor. Para Baronas (2003, p. 84), “nada, ninguém escapa desse olhar-leitor, que esquadrinha, ordena, positiva a correção”. Em outros termos, o leitor confere ao texto o estatuto da verdade ou da não-verdade, por isso, o autor está sempre em consonância com esse leitor virtual. Colaborando com essa ideia, Discini (2003) diz que o leitor tem o direito de encontrar na mídia, algo na qual se reconheça. A mídia, nesse sentido, conhece esse anseio do leitor e assume suas expectativas, suas FDs, devolvendo adequadamente o que lhe foi “sugerido”.

Assim, a revista *Veja* torna esse leitor virtual em leitor ideal, mas nem sempre real, pois a revista escreve baseada nos valores do leitor virtual, por isso, tem-se um leitor imaginado para o texto. No entanto, para Scalzo (2003), essa é uma estratégia discursiva e

⁸ Como trataremos apenas do leitor virtual, não discutiremos sobre as condições de recepção do discurso, pois o que nos interessa observar é a maneira como o autor vê esse leitor.

carrega seus próprios riscos. Afinal, o discurso midiático, a exemplo de *Veja*, lançado como fonte de saberes, é composto por essas FDs que se misturam e se separam diante das palavras que constituem o sentido. O discurso de *Veja*, aprimora-se no consumo de suas ideologias, ao passo que o articulista tem de considerar discurso da revista, o seu próprio eixo discursivo e o desejo de saber do leitor.

Em virtude disso, dá-se ao leitor um poder que, nas palavras de Courtine (2002, p. 2)

controla os homens sob um olhar visível e ao mesmo tempo invisível, contínuo e meticuloso, que espia e detalha cada um deles. O dispositivo que permite essa vigilância surda e minuciosa converteu, desse modo, a sociedade inteira em uma superfície de leitura: o corpo social tornou-se um texto e o corpo de cada sujeito, um sinal em que uma leitura atenta espreita os desvios mais sutis: a escapulida de uma palavra, a sombra de uma dúvida, a passagem de um problema, a bruma de uma emoção.

Como nada foge desse olhar do leitor, não lhe escapa também a dispersão dos sentidos. Não porque é capaz de escolher este ou aquele sentido que lhe seja mais apropriado apenas, mas porque não é um leitor único, mas uma função-leitor, ou seja, o leitor assume determinada posição conforme o momento histórico-social que ele ocupa. Nesse caso, podemos afirmar, baseados em Foucault (2007a), que o sujeito é uma função dentro de cada formação discursiva, assim, autor e leitor do ponto de vista, de certa forma, estão numa mesma rede de relações discursivas, por isso, se constitui por regularidades e dispersões.

Pensar a relação sujeito disperso e como função, é, ainda em Foucault (1979), entender que os sujeitos dessa trama opinativa não são proprietários desse discurso, nem muito menos o inventor deles. O sujeito discursivo, então, não pode ser considerado fora da coletividade, pois de acordo com Fernandes (2007) o sujeito tem existência em um espaço social e ideológico. O discurso opinativo, por meio de seu articulista, ocupa esse espaço e isso faz com que o indivíduo-autor, a partir do momento em que está inserido em uma dada sociedade, se filia a uma postura discursiva e ideológica imposta pela sociedade, neste caso, divulgada por *Veja*.

Assim, todo o discurso manifestado pelo sujeito sofre também interferências ideológicas de seus interlocutores e, principalmente, das condições de produção discursivas em que o discurso se materializou. Em virtude disso, o leitor se torna “cúmplice” ou “adversário” do autor devido às relações ideológicas com as quais o leitor lida em todos os meios sociais. Então, podemos dizer que a voz do leitor, considerado virtual e ao mesmo

tempo social e real, ecoa no discurso argumentativo, interferindo de forma categórica na opinião do suporte midiático como a revista *Veja*. Scalzo (2003) nos lembra de que não podemos esquecer que quem define a revista, antes de tudo, é o leitor. Assim, a opinião se transforma e retorna ao leitor que, por sua vez, atribui novos significados conforme sua aceitação e/ou rejeição do ponto de vista apresentado, o que gera um ciclo discursivo, de certa forma, é propositalmente controlado pela mídia.

Nesse sentido, não se pode prever até onde irá o alcance do discurso. Este sempre alcança outros, incitando-se e respondendo-se mutuamente. Logo, na perspectiva de que o leitor é antes de tudo o “formador” da revista, Discini (2003, p. 118) esclarece que “assim se ancora narrativamente a ilusão discursiva de auto-inclusão numa certa identidade, de pertencimento a um determinado corpo, de auto-reconhecimento”. Em virtude disso, o discurso opinativo que compõe *Veja*, nesse caso, só se constitui numa dada cultura. Para Guerra (2008b, p. 115) a revista “segmenta seu público alvo e, a partir disso, constrói seu discurso. [...] Tendo um discurso próprio, as revistas, assim como as demais mídias, promovem mudanças nas formas de narrativa e de atribuição de um sentido real”. Isso, de certo modo, torna-se um meio capaz de mobilizar opiniões que permeiam os diversos segmentos sociais. Assim, a mídia como divulgadora de cultura e formadora de opinião, também lança seu olhar para o discurso sobre educação. Já que essa provoca acaloradas discussões na contemporaneidade, seja associada a temas políticos, sociais e filosóficos entre outros. Na seção a seguir, discutiremos como a educação é discursivizada na perspectiva de *Veja*.

2.5 *Veja*: conjecturas sobre educação

Em todas as esferas sociais, a educação é discutida ou, pelo menos, lembrada como o espaço específico da formação do cidadão. É tão marcante a influência da educação que o discurso pedagógico está constantemente atravessado por outros discursos, inclusive o da mídia. Assim, se considerarmos a suposta preocupação da revista *Veja* em manter seus leitores bem informados, é natural que também discuta a educação. Entretanto, a educação, no discurso de *Veja*, para Ricardo Filho (2005), foi “coisificada” na condição de mercadoria, isto é, as tendências, exigências e concepções consideradas válidas no mundo regido pela primazia do mercado e do consumo são incorporadas à educação, como uma máquina de produzir sujeitos produtivos. Para isso, é preciso disciplinar os indivíduos que, conforme explica

Foucault (1987, p. 138), “a disciplina não é mais simplesmente a arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente”.

Nesse sentido, a sociedade contemporânea registra a importância crescente dos meios de comunicação na atribuição de sentidos aos discursos que influenciam a constituição de saberes/fazer do cotidiano social, incluindo hoje, com muita veemência, os educacionais. Santos (2001, p. 196) acrescenta que

a educação que fora inicialmente transmissão da alta cultura, formação de caráter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direção da sociedade, passou a ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimento utilitários, de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção.

A educação passou a ser considerada como um lugar de disputas, de acordo com o posicionamento discursivo de cada indivíduo nessa esfera. Segundo Ricardo Filho (2005, p. 35), esse

campo apresenta-se como uma luta entre os ocupantes de posições legitimadas (dominantes), mas nem por isso definitivas, e os pretendentes a essas posições (dominados). [...] As lutas que se travam nos respectivos campos são determinados, até certo ponto, pelas trajetórias distintas que esses agentes apresentam, de acordo com seu capital específico.

A educação torna-se um discurso atraente para todos. Para uns, concretiza as FDs capitalistas; para outros, o discurso educacional torna-se estratégia política. É nesse contexto, principalmente, que a educação transforma-se numa categoria-alvo de certas “prioridades” que de alguma forma, favorece certos “sujeitos”, mas não, de fato, o sujeito aluno. Assim o discurso sobre educação passa a ser cenário de interesse da mídia. *Veja* não apenas informa sobre os acontecimentos e mudanças educacionais. Além disso, por meio de seus articulistas, discorre muitas vezes sobre esse campo do saber para mostrar sua eficiência e preocupação diferenciada com os rumos da educação no Brasil. Há, também, uma construção de uma imagem que procura evidenciar a atenção que *Veja* dá aos problemas brasileiros.

Assim, mesmo que tenhamos um currículo extenso sobre os valores da educação, hoje, elegemos como “verdade” o que a mídia estabelece como os caminhos mais seguros e eficazes para uma educação que, teoricamente, contemple todos os indivíduos do universo escolar. Nesse sentido, a educação na perspectiva da mídia, de acordo com Costa (2006), é

concebida como forma de projetar “o outro” em função de um horizonte de mudança social, mas de uma mudança a favor da própria mídia ou daqueles que a sustentam. Um exemplo, *Veja*, por meio do artigo de opinião e de seu articulista, recorta um modelo de escolarização que lhe seja conveniente e, ao mesmo tempo, rentável (SCALZO, 2003).

Gregolin (2003, p. 14) postula que “a mídia age, portanto, como vendedora de ilusões, dando a entender aos leitores e espectadores que [...] resolverá todo tipo de problemas profissionais ou existenciais”. Parece-nos que há uma problematização da mídia em torno das FDs educacionais, a mídia constrói a ideia de que a escola vive a cultura da falta, - falta de bons professores, de bons materiais, de boa gerência - que só pode ser compreendida pelas verdades que ela mesma cria. Devemos considerar, também, que a mídia não atua nesse campo apenas porque acredita na melhoria da educação brasileira ou porque se preocupa com os rumos que o ensino tem tomado desde o surgimento da instituição da escola até a contemporaneidade. Trata-se da apropriação do discurso educacional e da manipulação dos saberes que constituem-se em verdade, mas a verdade que favorece a própria revista. Essa manipulação não acontece por meio de uma imposição violenta, pois assim as resistências surgiriam também de forma violenta. O que há na construção dessa verdade é um simulacro, um palco armado, articulado por meio de uma estratégia de poder (FOUCAULT, 1979). Isso suaviza e faz mascarar o controle discursivo que *Veja* mantém sobre os indivíduos.

Dessa maneira, falar em educação na perspectiva da mídia é extrair as vozes que ecoam de *fora* dos muros das Instituições que normatizam e controlam o funcionamento da educação em todas as etapas de formação do sujeito. Entretanto, essas vozes, mesmo que de *fora*, conhecem os mecanismos que regem cada nível escolar e, por isso mesmo, constroem um discurso específico acerca da educação. Isto significa que os discursos produzidos por *Veja* estão ancorados nas normas educacionais oficiais, o que reforça as FDs governamentais. Mas o discurso de *Veja* é o mesmo discurso que normatiza a educação oficial? Vejamos a seguir, alguns pontos relevantes na constituição da educação brasileira que nos auxiliam na verificação da construção discursiva de *Veja*.

2.5.1 Educação: contrapontos do discurso oficial em relação ao discurso de *Veja*

Como já assinalamos anteriormente, a revista *Veja* aborda o tema da educação como um fato social, mas a FD à qual a revista se filia faz com que esse acontecimento não tenha apenas caráter informativo, mas opinativo. Assim, o discurso que se articula na revista

soa como formas de prescrição de como aprender e ensinar. Assim a educação torna-se palco de disputas em que se põem em jogo as verdades que interferem nos saberes dos indivíduos enquanto sujeito da educação. Para Foucault (2007b, p. 14),

se nos situarmos no nível de uma proposição, no interior de um discurso, a separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta. Mas se situarmos em outra escala, se levantarmos a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão.

Essa exposição de Foucault é pertinente para entendermos como o efeito da educação sobre os indivíduos encontra-se atrelado às vertentes mídia e administração governamental. A primeira se apóia nas regulamentações da segunda para construir sua vontade de verdade, excluindo, reafirmando, modificando, conforme seus interesses, as verdades contidas nas regras que regem a educação oficial. Entretanto, o discurso da mídia tem interferido nas perspectivas educacionais do país. Isso, de certa forma, faz com que a educação brasileira passe por transformações. Somam-se também a essas mudanças algumas estratégias políticas e a própria exigência do mercado. Para isso, mudam-se as normas, planos, resoluções que regulam o funcionamento do ensino propostas pelo Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de promover a *qualidade de ensino* aos sujeitos da educação.

Tendo visto a perspectiva de *Veja* acerca da educação, passamos a considerar o discurso oficial. Assim, elegemos algumas leis e programas que nos ajudarão a entender a perspectiva midiática ao discutir a educação. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996 e que até hoje rege o sistema escolar brasileiro e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados em 1999. Esses visam estimular a prática diária do professor, o planejamento de suas aulas e o desenvolvimento do currículo escolar (PCN, 2002). Estas e outras diretrizes objetivam uma educação de qualidade para todos. Entre alguns pontos que constituem essas diretrizes para o bom andamento do processo educacional, destacamos o papel do professor, o livro didático, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Isso se justifica porque são três itens que nessa última década tiveram destaque devido aos novos paradigmas de ensino, ao novo perfil de aluno. Além disso, os discursos selecionados para análise deste trabalho coincidem com esse período. Essa mudança de paradigma faz com que o professor não seja o repassador de conhecimento, mas

orientador, aquele que zela pelo desenvolvimento das competências e habilidades de seus alunos.

Tendo em vista as constantes discussões e regulamentações sobre uma educação mais comprometida com a formação dos sujeitos, é dada aos professores a incumbência de envolvimento mais efetivo com a aprendizagem. Cabe a eles tornar os alunos mais críticos e reflexivos não só em termos de conteúdos, mas também nos aspectos interdisciplinares que refletem na vida social dos alunos (PCNEM, 2002). Assim, o construto da educação cidadã está nas mãos do professor.

A LDB nº 9.394/1996, no artigo 13, diz que os docentes estão incumbidos 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;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação dos alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Observa-se que o papel do professor, de acordo com a LDB (1996), está muito além da mera transmissão de conteúdos, ele deve zelar pela aprendizagem. Isso significa que cumpre buscar as causas que dificultam o processo de aprendizagem e insistir em outros mecanismos que possam auxiliar os alunos como elemento base do processo ensino/aprendizagem. Na concepção democrática, outra função do professor é a de ser coautor da elaboração de propostas pedagógicas da escola, ou seja, confere-se a ele algumas decisões junto à comunidade escolar como, por exemplo, traçar o perfil de aluno que se quer formar, os objetivos a seguir, as metas a alcançar.

Com tantas atribuições, também cabe ao professor escolher o livro didático (LD) a ser utilizado nas escolas. Nas escolas públicas, esse profissional conta com programa específico do governo federal. São três programas direcionados ao LD: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). O objetivo desses programas é fornecer, gratuitamente, materiais didáticos de qualidade às escolas públicas federais, estaduais e municipais. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos

estudantes da rede pública de ensino brasileiro, iniciou-se em 1929, mas com outra denominação. Ao longo dos anos, o programa se aperfeiçoou em suas formas de execução para atender alunos da educação infantil, do ensino fundamental.

Entretanto, foi a partir dos anos 2000 que o programa ganhou força, ou seja, em 2001, o PNDL contemplou os portadores de deficiência visual e, em 2004, aos estudantes portadores de necessidades especiais e, também, nesse mesmo ano, o programa universaliza o LD para os alunos do Ensino Médio público de todo o país, mas o atendimento aconteceu de forma gradativa, aos alunos das três séries do ensino médio de todo o Brasil.⁹ Mesmo com todo histórico do LD e de sua distribuição gratuita para o ensino básico, é importante ressaltar que, segundo o Guia do Livro Didático (2006, p. 17),

o que dá a um livro o seu caráter e qualidade didático-pedagógicos é, mais que uma forma própria de organização interna, o tipo de uso que se faz dele; e os bons resultados também dependem diretamente desse uso. Logo, convém não esquecer: um livro, entendido como objeto, é apenas um livro.

Em outras palavras, para garantir a qualidade do livro o que se espera é o bom uso das informações contidas nele e não a repetição dos conteúdos propostos. De acordo com o Guia do Livro Didático (2009), seja qual for a área em questão, um LD não pode desconhecer as conquistas propiciadas pelas teorias da aprendizagem. Isso quer dizer que o LD visa a acompanhar os resultados de pesquisas no âmbito educacional. O que, de certa forma, nos faz abandonar algumas crenças atualmente tidas como improcedentes em que o sistema educacional e a organização escolar se fundamentam.

Nessa acepção, o LD torna-se um recurso real de que o professor dispõe a fim de capacitar o aluno para gerir e articular adequadamente o conhecimento. Esse conhecimento adquirido pelo aluno é medido por exames de avaliação do ensino. Ressaltamos, entre muitos instrumentos de avaliação, o ENEM. O exame é organizado a partir da nova LDB, nos PCNs e nas Matrizes de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e, também, na Matriz de Competências e Habilidades do ENEM. Criado em 1998, tem, inicialmente, caráter voluntário para os estudantes. Até 2008, muitos aderem ao exame, já que nesse período o ENEM incorpora roupagens novas para atender ao público estudante tanto no aspecto de conteúdo quanto no aproveitamento do resultado do aluno para ingressar na universidade. Mas é em 2009 que o ENEM se constitui em exame unificado, ou seja, passa a

⁹ Informações obtidas a partir do sítio <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>>.

ser um processo seletivo para preenchimento de vagas nas universidades públicas federais, assim a proposta é propiciar aos estudantes menos privilegiados o ingresso nessas universidades. Para isso, a prova ganha novo formato, aumenta o número de questões divididas por áreas do conhecimento, além de contemplar a redação. A proposta é marcar outro tipo de formação para o Ensino Médio, mais direcionada para a resolução de problemas e não da repetição mecânica de conteúdos¹⁰. Nos últimos dez anos, o desenvolvimento do ENEM assiste às mudanças legais, organizacionais e curriculares que englobam todas as etapas e modalidades de educação. Como instrumento avaliativo, o ENEM precisa se adequar para acompanhar as transformações e para refletir a qualidade da educação básica.

Como vimos, a educação é dinâmica e se constitui por processos também dinâmicos. Portanto, compreendê-la requer muito mais do que o conhecimento sobre seus "modelos" concebidos, bem como as idealizações que se tem a partir desses "moldes", seja pelo discurso oficial que regulamenta todo sistema educacional, seja a partir do discurso da mídia, que se apropria dessas normatizações para construir suas verdades. Essas verdades imbricam-se em todas as construções discursivas dos articulistas, conforme veremos a seguir.

¹⁰ Informações extraídas no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em <<http://www.enem.inep.gov.br/enem.php>>.

CAPÍTULO 3

O DISCURSO EM OBSERVAÇÃO: ENTRE DOIS SABERES

*A porta da verdade estava aberta [...]
Cada um optou conforme
Seu capricho,
Sua ilusão,
Sua miopia.*

Carlos Drummond de Andrade

Para verificar as relações discursivas que constituem os artigos de opinião, publicados na revista *Veja*, na seção Ponto de Vista, tomamos os escritos por Luft, Kanitz e Castro. Nossa inquietação é em torno do discurso sobre educação, ou seja, de como os discursos sobre o ensino são construídos e de como são capazes de revelar verdades por meio da relação poder-saber. A problematização envolve o discurso pedagógico frente às linguagens midiáticas de *Veja*. Esses articulistas discutem a educação numa concepção negativa de ensino. Para eles, trata-se da cultura da falta: de aprendizagem, do despreparo do professor, dos métodos de ensino e de bons materiais didáticos.

Para dar credibilidade aos seus discursos, os articulistas traçam uma estratégia de aproximação com o leitor. Para isso, valem-se de técnicas que asseguram um saber sobre as aspirações e necessidades desses sujeitos leitores e, por meio disso, moldam seus pensamentos. Essa estratégia inicia-se a partir do título do artigo, geralmente polêmico, tem o intuito de causar um estranhamento do leitor e instigar sua curiosidade sobre o que será tratado. Por exemplo, por que Kanitz usa o título *Por uma sociedade justa e eficiente* (Anexo D) e não outro em seu lugar? Inicialmente o que se espera, a partir desse título, é que o autor aborde temas específicos em administração, economia e/ou política. Mas por que esse título para se falar sobre educação? Nesse texto, Kanitz aborda a avaliação escolar vinculada à atuação do professor, ou seja, se o profissional pertencer à área de exatas dará nota justa ao aluno. Entretanto, desdenha dos professores das ciências humanas, tachando-os de professores de *abobrinhas*.

Assim, o tom da construção discursiva dos articulistas denotam a autoridade que lhes foram conferida pela revista *Veja*. Além disso, são profissionais conhecidos e respeitados

por suas atuações na sociedade, Luft como escritora, Castro como economista e especialista em educação, Kanitz como administrador e conferencista, o que reforça o papel legitimador para debater a educação num suporte *informativo* renomado como a revista *Veja*.

Nesse sentido, a construção discursiva dos articulistas gira em torno das FDs da eficiência versus ineficiência da instituição escolar. A eficiência é sinônimo de produtividade: do professor, do aluno. Essa produtividade representa exercício de um determinado poder sobre os indivíduos. É na perspectiva de aproximação do articulista, das formações imaginárias, formações discursivas e das relações de poder-saber que procedemos nossa análise, na ordem do discurso midiático que incide sobre a educação como objeto de consumo.

3.1 O autor busca aproximação

Para discutir as relações dialógicas postuladas por Bakhtin (2000a), faz-se necessário observar, primeiramente, o espaço em que sujeito e discurso se tornam dialógicos: o gênero discursivo. O que o autor (2000) nos esclarece é que o artigo de opinião como gênero, significa e numa dada esfera de utilização. Em virtude disso, a existência de gêneros de discursos aponta para o caráter social e histórico do enunciado, pois os gêneros demarcam a singularidade do enunciado que reside não em sua individualidade, mas no fato de que ele se situa em uma realidade particular, social, histórica e cultural. Nesse sentido, para verificar a possibilidade de existência de dialogismo no discurso da mídia, é necessário termos em mente que nesses espaços midiáticos, a educação se torna espetáculo, o que reflete, de acordo com Sodré (2002), uma tendência dos indivíduos de encenarem suas identidades, modificando seu papel social para se adequar   percep o que a sociedade exige de si. Isso significa que o gênero artigo de opinião, por meio de seu articulista, deve propor algo com o que seus leitores se identifiquem. Para que isso ocorra, o discurso deve ser convidativo ao ponto de convencer esse leitor.

A partir dessa ideia, iniciamos nossa análise tomando o artigo de Kanitz “Vamos acabar com as notas”, para verificarmos como se processa as rela es dialgicas por meio da FD que defende a aboli o das notas em sala de aula. Como vimos, no processo da escrita, há um leitor previsto para o texto e, por essa razão, o articulista organiza a linguagem de forma que seu discurso não deixe d vidas sobre o que “pretende” dizer. Para visualizar essa ideia, tomemos o fragmento abaixo.

O que significa dar uma “nota” a um ser humano? Que naquele momento da prova, ele sabia X% de tudo o que os professores gostariam que ele soubesse da matéria. Mas saber “algo” significa alguma coisa hoje em dia? Significa que você criará “algo” no futuro? Que você será capaz de resolver os inúmeros problemas que terá na vida? Que será capaz de resolver os problemas desta nação? (KANITZ, 2006, Vamos acabar com as notas, Anexo C).

Nesse texto, o articulista constrói referenciais de identidade fundados em FDs supostamente aceitas e difundidas na sociedade: o discurso da avaliação escolar. Para isso, o articulista se apropria das características textuais do artigo de opinião, note que Kanitz chama o leitor de “você”. Como se trata de um gênero opinativo, tratar o leitor de forma íntima é incluí-lo na constituição da opinião que deixa de ser só do articulista ou de seu suporte material, a revista *Veja*, mas passa a ser, também, do leitor. Dessa forma, Kanitz estrutura um diálogo como se o leitor fosse o aluno, convocando-o a se posicionar como tal, tornando-se co-responsável por esse discurso. Essa é uma estratégia discursiva que prende a atenção do leitor, pois o uso desse tipo de tratamento assume uma postura familiar, íntima, produzindo um forte efeito persuasivo, pois individualiza e faz o leitor se sentir único.

Em “A educação possível” (2007, Anexo E), Luft também explora a relação de proximidade com o leitor ao chamá-lo de “senhores”, só que uma proximidade que, de fato, transfere sua insatisfação de forma direta ao leitor: “estamos melancolicamente atrasados. Dizem que nossa economia floresce, mas a cultura, senhores, que inclui a educação (ou vice-versa, como queiram...), anda mirrada e murcha”.

Há nesses dois fragmentos um tom de voz que marca o discurso de cada articulista. Esse tom revela as vozes que constituem o texto-alvo, por essa razão, o artigo de opinião é marcadamente dialógico e revela um lado social definido, Luft, parece engajar o leitor, mesmo que o trate de “senhor”, enquanto Kanitz assume um aspecto de bom senso, não dele, mas do leitor.

Seguindo essa linha de pensamento, vejamos o que Bakhtin (2000a, p. 279) explicita a respeito dos discursos que são ordenados em suas situações específicas de produção.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional.

Entendemos que é a partir da construção composicional, tratada por Bakhtin (2000a), que concerne o caráter discursivo, de poder e de formação de opinião da mídia. Conforme discutido anteriormente, em nossa sociedade, a mídia com seus meios de produção de sentido, torna-se, para grande parte das pessoas, o único meio de interagir com o grande volume de novidades e informações. Assim, a mídia passa a exercer, em muitos casos, o papel de educador. Podemos verificar essa afirmativa no trecho: “É possível medir a capacidade criativa de um aluno? Quantos alunos tiraram nota zero justamente porque foram criativos demais? Por isso, não damos nota a Beethoven nem a Picasso, não há como medir criatividade” (KANITZ, 2006, Vamos acabar com as notas, Anexo C). A expressão opinativa, nesse excerto, aparece marcada na escolha de indagações que colocam o articulista na condição de alguém que julga, deixando, portanto, de lado, a premissa da imparcialidade e da objetividade. Entretanto, o que se observa é que o processo que gera os sentidos se constrói no entrelaçamento dos discursos que constituem o texto.

A única saída para tamanha calamidade está no maior interesse pelo que há de mais importante num país: a educação. E isso só vai começar quando lhe derem os maiores orçamentos. Assim se mudará o Brasil, o resto é conversa fiada. Investir nisso significa criar mais oportunidades de trabalho: muito mais gente capacitada a obter salário decente. Significa saúde: gente mais bem informada não adoece por ignorância, isolamento e falta de higiene (LUFT, 2008, Somos um país de analfabetos, Anexo G).

A articulista usa expressão popular como “conversa fiada” como forma de aproximar o leitor ao seu discurso. Além disso, mostra-se agente e conhecedora das mudanças necessárias para um bom desenvolvimento do sistema educacional e, por meio dela, sugere ações para melhorar outros setores como a saúde, pois *conscientiza* seus leitores sobre as deficiências desse sistema do qual fazemos parte (grifo nosso). Desse trecho, então, é possível pressupor quais seriam algumas das características desejáveis de quem administra os rumos da escola, ou seja, a articulista mobiliza o discurso do trabalho, da saúde, para dizer que esses campos estão intimamente ligados à educação. Isso significa dizer, também, que o sujeito articulista é dialógico e que não está à parte do universo social em vive, pois como articulista, representa *Veja e*, ao mesmo tempo, se representa como sujeito inserido num dado tempo e espaço sociais. Em outras palavras, nesse fragmento em análise, há um feixe de FDs que faz de *Veja* uma mídia diferenciada. Dessa forma, o discurso da revista contribui para a construção e difusão do pensamento homogêneo e, talvez por isso, seja representante da classe economicamente dominante.

No mundo moderno, em constante mutação, inteligência quer dizer outra coisa. Significa enxergar o que os outros (ainda) não veem. Isso é próprio de pessoas criativas, pesquisadoras, curiosas, exploradoras, que encontram soluções para novos problemas que temos que enfrentar (KANITZ, 2003, Estimulando a curiosidade, Anexo B).

Se observarmos a construção do enunciado nesse fragmento, perceberemos que um leitor atento notará que a argumentação está no fato de o texto ser uma crítica à falta de uma educação que motive a criatividade dos alunos, mas, por outro lado, notamos uma instabilidade desse gênero, pois dialoga com o discurso pedagógico, descaracterizando um pouco o que deveria constituir o artigo de opinião, ou seja, o articulista absorve a voz do outro, para dizer sua própria voz num texto que, *a priori*, é concebido pela opinião de seu “autor”.

Sobre esse aspecto dialógico, Bakhtin (2000a) diz que o objeto vai se construindo durante o processo de criação, assim como o próprio “autor” se cria, a partir da sua relação com a revista e com sua própria visão de mundo. O resultado dessa mescla, entre o mundo do articulista e o mundo que o suporte discursivo deseja mostrar, reforça o que Bakhtin (2000a) conceitua como gênero relativamente estável de enunciado. Os fragmentos analisados são uma evidência disso. É nesse aspecto que esse autor afirma que os discursos que circulam na sociedade advêm dos discursos alheios, ou seja, tanto discursos quanto os sujeitos estão imersos nas palavras alheias, estabelecendo, assim, uma relação de sentido, de dialogismo.

3.1.2 *O discurso perpassa o sujeito?*

Bakhtin (2000a) argumenta que ocupamos um lugar e um tempo específicos no mundo e que, em nossas atividades, somos responsáveis ou “respondíveis” por elas, ou seja, como estamos em fronteiras entre o eu e o outro, estamos desenvolvendo, com nossos discursos, respostas ao discurso do outro, oferecendo, também, um conjunto de contrapalavras ao nosso interlocutor. Para Geraldi (2007, p. 40) “o sujeito da escrita está condenado ao Outro e às bordas de seu texto. A escrita, como experiência do próprio, revela-se antes um processo de confronto com o texto alheio”. Mostramos agora, dois excertos de Kanitz, mas de artigos diferentes, para observarmos como o processo dialógico entre os discursos são capazes de revelar posturas diferentes, como entram em conflito, mas ao mesmo tempo, imbricam-se, produzindo um efeito de embate discursivo.

O sistema de “dar” notas está tão enraizado no nosso sistema educacional que nem percebemos mais suas nefastas consequências. Muitos alunos estudam para tirar boas “notas”, mas não para aprender o que é importante na vida. Depois de formados, entram em depressão pois não entendem porque não arrumam um emprego apesar de terem tido excelentes “notas” na faculdade. Foram enganados e induzidos a pensar que o objetivo da educação é passar de ano, tirar nota 5 ou 7, o mínimo necessário (KANITZ, 2006, Vamos acabar com as notas, Anexo C).

Quem tentou ser útil à sociedade, mas fracassou teria direito a uma “renda mínima”? É justo dar 3,5 àqueles cujo esforço foi justamente enganar seus professores e o “sistema”? Não seria justo dar-lhes um sonoro zero? Precisamos optar por uma sociedade justa ou uma sociedade eficiente, ou podemos ter ambas? (KANITZ, 2008, Por uma sociedade justa e eficiente, Anexo D).

Temos nesses dois trechos um afrontamento de duas vozes, cada uma delas defendendo uma ideia contrária à outra, mas ambas com tom didático. Temos, também, a transformação do discurso, ou seja, de um discurso com efeito de inovação, passa a operar nos velhos mecanismos tradicionais de ensino. Isso, de certa maneira, revela a condição transitória do discurso que, num dado momento, parece interferir na própria construção discursiva do articulista. É uma tentativa de buscar a forma ideal para a postura do professor frente à avaliação dos alunos e à própria instituição escolar. Essa construção, portanto, é uma espécie de escolha a fazer, é uma forma de experimentação permanente. Isso significa dizer que, ao edificar posturas para a avaliação, o sujeito busca satisfazer ideais de um bom processo avaliativo que muda constantemente, o que provoca, por sua vez, o processo permanente de remodelagem do outro, ou seja, do que o leitor deseja da escola naquele momento.

No primeiro excerto (Anexo C), há uma tentativa de abolir a antiga avaliação, valorizar a criatividade, não atribuir à aprendizagem um valor numérico, mas um valor à capacidade de entendimento do aluno, a fim de não desmotivá-lo ao longo de sua vida. Kanitz usa o verbo *ser* como que quisesse definir ou explicar o que é passar de ano. Ao passo que, no segundo (Anexo D), o uso do verbo na primeira pessoa do plural “precisamos” não deixa claro quem é seu referente. O que o articulista faz é um julgamento negativo para a valorização da capacidade criativa do aluno. É necessário agora, dar uma nota, um valor para aluno, considerando “justo” emitir um sonoro zero se o aluno não alcançar as expectativas do professor. Nos trechos analisados, o que nos chamou a atenção foi a maneira como o autor articulou sua opinião, inserindo enunciados que imprimem sua visão sobre a avaliação escolar e articulando-os a um estilo irônico de construção discursiva. Ao mesmo tempo em que critica

o sistema de avaliação, acaba reafirmando as contradições de seus discursos, mas colocando-se na posição de enfrentamento do “eu” articulista com o outro, o leitor. Completando esse argumento, trazemos novamente enunciados de Kanitz para observarmos como movimentam seus discursos nessa mesma linha de pensamento.

Se seu filho não quer estudar, não o force. Simplesmente corte a mesada e o obrigue a trabalhar. Ele logo descobrirá que só sabe ser menino de recados. Depois de dois anos no batente ele terá uma enorme vontade de estudar. Não para obter notas boas, mas para ter uma boa profissão (2006, Vamos acabar com as notas, Anexo C).

Como Brasil ainda não resolveu essa questão, não podemos discutir o próximo passo, que são as injustiças da opção feita. É justo remunerar pelo resultado? É justo remunerar somente pelo esforço? Podemos até escolher um meio-termo, mas qual será a ênfase que daremos na educação de nossos filhos e na avaliação de nossos trabalhadores? Ao do esforço ou ao resultado? (2008, Por uma sociedade justa e eficiente, Anexo D).

No excerto C, Kanitz usa verbos no modo imperativo “não o force”, “corte”, “obrigue”, como se o aluno viesse acompanhado de um manual de instruções que regulasse todas as suas ações enquanto aluno. No excerto D, há o uso reiterado de perguntas retóricas e não uma construção discursiva que permite as relações dialógicas. Kanitz também assume outras posições sociais, mesmo vestido de articulista, ou seja, também se posiciona como pai ao se preocupar com seus filhos e de como estão sendo avaliados. Outra posição assumida por Kanitz é de empregador, pois mostra-se atento à eficiência dos trabalhadores, de como são valorizados, avaliados e incentivados à criatividade, mas conforme os resultados alcançados. Não basta saber que as FDs se contrapõem, há uma FD que responde aos processos avaliativos, seja destacando a criatividade ou não, mas ambos os discursos focam a utilidade do indivíduo para o trabalho. Há nesse fragmento, um deslocamento de discursos a partir de um único enunciador, é o que Bakhtin (2000a) chama de polifonia. Em outras palavras, a mobilização de um discurso traz outras vozes que integram esse mesmo discurso.

Em virtude disso, a construção desses fragmentos dos Anexos C e D é estabelecida a partir de dois trabalhos que articulam entre si: o discurso opinativo permeando o da educação – com a articulação de qual é o melhor método para se avaliar, intercalados de forma a constituir uma noção de verdade. Nesse sentido, Fiorin (2008, p. 19) esclarece que

isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é

inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados.

Considerando a articulação entre os discursos, nos textos vinculados à mídia, ocorre a atenuação da diversidade de vozes presentes em um texto, neutralizando possíveis reações dos leitores, transformando-as em senso comum, com um falso caráter de unicidade. Conforme expõe Bakhtin (2000a), esse caráter único da reação do leitor é, de certa forma, um modo de ignorar a produção do enunciado como um campo aberto para uma atividade responsiva do leitor. É o caso do fragmento que se segue, parece-nos que as indagações da articulista vislumbram respostas que já estão prontas, encaminhando a posição do leitor para esse senso comum e não para novos questionamentos e reflexões: “mas vamos à educação nas escolas: o que é educar? Como deveria ser uma boa escola? Como se forma e se mantém um professor eficiente” (LUFT, 2007, A educação possível, Anexo E).

Partindo da ideia de que a constituição do discurso dialógico passa pelo sujeito, que é também dialógico, a mídia exerce papel significativo na difusão de práticas discursivas que podem funcionar como mecanismos de aproximação dos enunciadores, mas não uma aproximação corpo a corpo, mas discursivas, de compartilhamento de opiniões. Assim, os sujeitos vinculam à mídia sua possibilidade de acesso ao mundo e de construção de laços sociais.

O próximo recorte mostra várias vozes, links disponíveis e dispersos no texto que, possivelmente, levam o leitor a se posicionar da mesma maneira que Kanitz fez nos dois últimos excertos discutidos. Se observarmos os trechos que acabamos de discutir e o próximo, veremos que foram escritos por sujeitos articulistas diferentes e, por isso, seus enunciados parecem diferentes, mas mantêm um diálogo e, ao mesmo tempo, um mesmo estilo. Eles dizem que os alunos fracassam no mercado de trabalho, mas porque não foram incentivados a criar (Anexo C) ou porque não lhes ensinaram o que deveriam aprender (Anexo D).

Muito menos pessoas se alfabetizam de verdade; dos poucos que chegam ao 2º grau e dos pouquíssimos que vão à universidade, muitos não saem de lá realmente formados. Entram na profissão incapazes de produzir um breve texto claro. São desinteressados da leitura, mal falam direito. Não conseguem se informar nem questionar o mundo. Pouco lhes foi dado, pouquíssimo lhes foi exigido (LUFT, 2008, Somos um país de analfabetos, Anexo G).

Nesse trecho, a articulista também deixa claro que nossa educação demanda outro tipo de formação para os alunos. Por meio da expressão “entram na profissão incapazes de

produzir um breve texto claro”, observamos indícios do pensamento capitalista, do mercado de trabalho e da empregabilidade. Para apontar isso, a tentativa é dizer que o insucesso desses indivíduos tem origem na escola. Mascara-se, pois, o lugar que a mídia ocupa nesse contexto e como se representam os métodos escolares e de que forma essa representação incide na sociedade. São as micro-relações entre os sujeitos, na relação entre o eu e o tu, mas o limite que, para Bakhtin (2000a), não se resume ao eu, mas sim o eu em relação com os outros interlocutores, ou seja, o eu e o tu. Nesse sentido, preocupar-se com a educação, se os alunos aprendem ou não, é, acima de tudo, pensar na perspectiva do outro, mas qual é o outro desse discurso? Na próxima seção, observaremos como construímos a imagem do outro por meio do discurso.

3.2 Formações imaginárias: reflexos dos discursos no espelho da mídia

Segundo Silverstone (2000, p. 249), “tudo o que fazemos, tudo o que somos, como sujeitos e atores no mundo social, dependem de nossa relação com os outros: de como os vemos, conhecemos, nos relacionamos com eles, nos importamos com eles ou os ignoramos”. Dessa forma, ao disseminar determinadas informações do seu “eu”, o indivíduo busca controlar a si mesmo por meio do dizer, construindo sua imagem e sua identidade discursivamente a partir da imagem que também faz do outro. Nesse sentido, Pêcheux (1990) discorre que ao acionarmos nossas formações imaginárias acerca do outro, sempre as associamos ao lugar social em que esse outro se insere. É o que podemos depreender a partir dos seguintes excertos: “Sou de uma família de professores universitários. Fui professora por dez anos de linguística em uma faculdade particular” (LUFT, 2007, A educação possível, Anexo E). A imagem que mobilizamos desse trecho é que estamos diante de um sujeito professor, sua área de atuação, linguística, amplia mais ainda sua imagem de alguém conhecedora da diversidade e importância da linguagem bem como seus usos em cada esfera social. Mas a colunista escreve numa mídia impressa de circulação nacional e deve preservar sua imagem de sujeito preocupado com as questões da linguagem. Entretanto, uma imagem mais forte parece “apagar” aquela atenta aos textos mal escritos dos alunos, foi professora de instituição particular. Mas os maus textos saíram das instituições particulares? Esse discurso quer mostrar o lugar de onde fala e que tem conhecimento e autoridade para dizer. Então, o fato de ter sido professora de universidade particular interferiu no convite de *Veja* para ser articulista?

Seguimos com outros fragmentos, agora de Kanitz: “A primeira vez que percebi isso foi quando estudei administração de empresas no exterior” (2000, *Revolucione a sala de aula*, Anexo A) e “Damos muita teoria e informação, mas ensinamos pouco como usar as informações aprendidas. Por sua vez, os americanos sabem e aprendem muito menos teoria, mas devotam mais tempo aprendendo a como usar a informação apresentada, sob todos os ângulos” (2003, *Estimulando a curiosidade*, Anexo B). O articulista, com esses discursos, permite-nos construir sua imagem como alguém que desmerece o ensino de seu país, pois, para ele, nossos alunos não aprendem. O referido articulista, por exemplo, só foi capaz de aprender, de perceber inovações quando experimentou o ensino no exterior. Para nós, nesses enunciados, Kanitz convida os leitores, inclusive nós, a formar duas imagens bem distintas: primeiro que o ensino no Brasil é totalmente ruim e, segundo, que a educação no exterior, indubitavelmente, desperta o interesse do aluno pelos estudos.

Outro enunciado que nos permite observar como se processam as imagens que fazemos do outro, é o de Castro. Observemos como ele também constrói uma imagem de si para que o vejamos da mesma forma: “Vicky Colbert¹¹ passou pelo Brasil e não conseguiu me encontrar. [...] Eu era parte da plateia de um monumental evento de ensino e inovação. Ela estava lá para receber um prêmio” (2009, *As escolas de dona Vicky*, Anexo M). Não, seu foco não é Vicky Colbert, mas ele mesmo. Colbert o procurou, não o inverso. Além disso, Castro fazia parte uma plateia sobre ensino, mas não de um evento qualquer, mas de um (destaca-se que o evento aconteceu em Doha) que discutiria inovações educacionais, não no/para o Brasil. Castro inclui-se, portanto, entre profissionais preocupados em discutir a educação.

Nesses fragmentos, discutidos até aqui, notamos que *Veja* aparece como um dos campos de construção e representação de subjetividades. Para Foucault (1999), a subjetividade é sempre construída, é efeito da ação social e política sobre cada um dos indivíduos. Assim, por meio de comunidades imaginadas, a mídia concede um espaço que o indivíduo comum dificilmente poderia ocupar na realidade. Logo, nos processos discursivos, vemos funcionar uma série de formações imaginárias que designam os lugares que esses sujeitos ocupam e que mantêm, ainda, uma ligação com os discursos exteriores para reforçar o lugar midiático que representam.

No caso da mídia impressa *Veja*, há de se considerar que há uma memória discursiva ancorada no ideal de educação, os articulistas constroem um discurso como fosse a essência, o modelo a se seguir, ou, pelo menos, mostram-se engajados nessa causa. Por essa

¹¹ Vicky Colbert é socióloga colombiana, mentora das Escuelas Nuevas em seu país.

razão, criam uma imagem de si e da revista voltada para suposta preocupação efetiva com os rumos de nossa educação, mas que já está carregada de respostas prontas, incitando o que o leitor deve ou não pensar (VILLALTA, 2002). Assim, tudo parece evidenciar a necessidade de uma identificação acertada na escolha dos códigos usados na vida escolar e também fora dela. Vejamos os trechos a seguir:

O receio é que jovens, usando desse recurso que tem a ver com a velocidade e economia, haveriam de desaprender, ou nunca aprender direito, o código do próprio idioma escrito. Receio infundado: somos capazes de dominar, na fala e na escrita, várias linguagens ao mesmo tempo e transitar entre elas com habilidade e até elegância em certos casos (LUFT, 2007, Os novos códigos, Anexo F)

Quando eu era professora universitária, na década de 70, já recebíamos nas faculdades vários alunos que mal conseguiam escrever uma frase e expor um pensamento claro. “Eu sei, mas não sei dizer nem escrever isso” é desculpa pobre. Não preciso ser intelectual, mas devo poder redigir ao menos um breve texto decente e claro. Preciso ser bem alfabetizado, isto é, usar meu instrumento de expressão completo, falado e escrito, dentro do meu nível de vida e do nível de vida do meu grupo (LUFT, 2008, Somos um país de analfabetos, Anexo G).

Vamos considerar algumas marcas das condições de produção, determinantes das formações imaginárias dos sujeitos discursivos envolvidos na articulação desses discursos. Na edição do primeiro excerto (Anexo F), *Veja* traz capa e matéria sobre a importância de falar e escrever corretamente, como uma estratégia de ascensão social. Contudo, o que vemos no discurso da articulista é uma construção de um discurso marcada não só pela valorização do código linguístico em sua formalidade, mas, como um sujeito professor de linguística, toma um determinado lugar para (re)significar esse mesmo código. Com o auxílio das antecipações de seus leitores, modula seu discurso para reforçar FDs capazes de dizer que estamos imersos numa sociedade simbólica e que a linguagem é elemento fundamental na construção de novos códigos linguísticos. Luft usa a 1ª pessoa do singular para aproximar-se do leitor. Assim, nesse excerto, parece-nos que a articulista não só extrapola as circunstâncias imediatas, que é de uma apresentação do modelo ideal para se alcançar o sucesso profissional, porque partem de sujeitos empíricos de lugares determinados na estrutura de uma formação social. O referente linguístico passa a ser entendido mais do que um objeto de seleção da língua.

Apesar de o primeiro discurso de Luft trazer discursos otimistas em relação às várias linguagens de que dispomos, no segundo (Anexo G), a articulista deixa transparecer que a escola, deve zelar pela modalidade padrão. Na expressão “Preciso ser bem alfabetizado,

isto é, *usar meu instrumento de expressão completo, falado e escrito*, dentro do meu nível de vida e do nível de vida do meu grupo” (grifo nosso), revela que por mais que usemos a língua, observando as situações de uso, não devemos ignorar a forma padrão da língua, já que, segundo ela mesma, seu uso deve primar pela expressão “perfeita”. Isso, para nós, é, de fato, observar as regras regidas pela gramática normativa, ou seja, é perceber a linguagem dentro da perspectiva saussuriana (1995), o aspecto social, de interação entre os falantes é apagado e a variante padrão é a única válida.

Essa ideia da articulista se contrapõe nesse mesmo excerto (Anexo G) ao dizer “nível de vida do meu grupo”, o pronome “meu” reforça a imagem da professora universitária que, mormente deve zelar pelo “bom uso” da língua. Ainda percebemos outro contraste, se compararmos os trechos dos anexos F e G, há um abrandamento no uso das linguagens: “somos capazes de dominar, na fala e na escrita, várias linguagens ao mesmo tempo e transitar entre elas com habilidade e até elegância em certos casos”. Enquanto no excerto G, destaca-se a língua, em sua erudição, em F, valoriza a diversidade de linguagens disponíveis aos sujeitos que são eficientemente capazes de dominá-las conforme as situações de comunicação em que as envolvem, inclusive das condições que abarcam a construção da opinião de Luft. Essa variação de postura na opinião reflete o que Orlandi (2009, p. 30) expõe: “podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”.

Assim a junção do conteúdo midiático e o imaginário do público leitor contribuem para a constituição das condições em que o discurso se produz. Pode-se confirmar, portanto, que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Se considerarmos, então, que essas imagens se formam e se caracterizam a partir de um momento específico, trazemos mais discursos de Kanitz, em que podemos observar a contraposição de opiniões, ele refuta abertamente a ideia de uma subjetividade que antes defendia, mas ambas apontam falhas na educação, ou seja, os discursos inserem em FDs distintas: “Mas se, em vez disso, abolíssemos o conceito de notas? Na vida real, ninguém nos dá notas a cada prova ou semestre” (KANITZ, 2006, Vamos acabar com as notas, Anexo C) e “Não é justo dar-lhes um sonoro zero?” (KANITZ, 2008, Por uma sociedade justa e eficiente, Anexo D).

O efeito de sentido suscitado pelo fio condutor da opinião de Kanitz leva-nos a considerar que o sujeito discursivo passa pelo que Pêcheux (1983) chama de esquecimentos 1 e 2: “Qual a profissão mais importante para o futuro de uma nação? O engenheiro, o

advogado ou o administrador? Vou decepcionar, infelizmente, os educadores, que seriam seguramente a profissão mais votada pela maior parte dos leitores.” (KANITZ, 2000, *Revolucione a sala de aula*, Anexo A). O uso do verbo em 1ª pessoa coloca o articulista na posição de quem sabe o que diz, ou seja, é criador desse dizer. Assim, quando diz “vou decepcionar” significa que ele desmonta o castelo de quem acredita que sejam os educadores, mas, ao mesmo tempo, constrói seu próprio castelo, sua verdade, dando a impressão de que seu discurso retrata, de fato, a realidade do mercado de trabalho. Nada além do que foi efetivamente dito permite outro sentido. O imaginário se mistura com esses esquecimentos provocando um efeito de sentido singular. Por isso que, a todo momento, o discurso sobre a educação parece ser insistentemente invadido por essa questão mais ampla desses esquecimentos, impossibilitando a dissociação entre as práticas educacionais das práticas da mídia. Dessa forma, o enunciador constrói uma imagem de si e da revista como fornecedores de informações privilegiadas e essenciais para o processo avaliativo escolar. Observe:

Como aluno, eu tive que me esforçar muito mais para as provas daqueles professores carrascos, que avaliavam resultados, do que para as provas dos professores bonzinhos. Quero agradecer publicamente aos professores “carrascos” pela postura ética que adotaram, apesar de nossas amargas críticas na época (KANITZ, 2008, *Por uma sociedade justa e eficiente*, Anexo D).

Esse discurso de Kanitz, de certo modo, não o coloca na posição de enunciador engajado com a educação, pois deixa entrever mais o interesse pelo time que torce do que pela educação em si. Então, a primeira imagem que se tem é que Kanitz frequentava uma sala de aula comandada por um professor que, muito mais que avaliar resultados, parece não manter uma estratégia que permitisse debates instigantes entre os alunos. O que pressupomos é a existência de um monólogo que supre somente a necessidade dos números. É o que revela a frase “quero agradecer publicamente aos professores carrascos pela postura ética que adotaram”. Além disso, o articulista usa uma estratégia capaz de ativar a memória discursiva do leitor, fazendo com esse rememore e concorde com ele. Afinal, esse leitor deve comungar de práticas pedagógicas semelhantes às dele. São, portanto, sujeitos de um mesmo tempo e espaço histórico. Os efeitos de sentido, dessa forma, não foram dados apenas pela formalidade da língua, houve uma movimentação das relações imaginárias entre o enunciador e o leitor. Assim, os sentidos podem ser múltiplos, mas não qualquer um. No último período do fragmento, o agradecimento de Kanitz aos professores carrascos, endossa seu convite à adesão de seu ponto de vista e reforça a imagem que o leitor deve fazer de um bom professor.

Imaginem um sistema geral de auto-avaliação em que os alunos não mais estudariam para as provas, mas estudariam para ser úteis na vida. Imaginem um sistema educacional em que a maioria dos alunos não esqueceria tudo o que aprendeu no 1º ano, mas, pelo contrário, se lembraria de tudo o que é necessário sempre (KANITZ, 2006, Vamos acabar com as notas, Anexo C).

De acordo com Pêcheux (1990, p. 83) “todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias”, assim, entendemos que o discurso acima, possui uma força capaz de conduzir o interlocutor a pensar aquilo para o qual é induzido, tornando esse dizer incontestável. Isso permite que o sujeito-leitor se coloque no lugar do sujeito articulista, prevendo as suas necessidades, o seu desejo e sua reação por meio da imagem que o leitor consegue reproduzir do enunciador dessa opinião. Vejamos outro trecho:

No primeiro ano de faculdade *aprendi um truque* que muito me auxiliou na hora de obter notas melhores. Descobri que, numa prova na qual cai um tema que você não estudou, que o pegou de surpresa, sobre um assunto de que você não sabe absolutamente nada, o melhor é não entregá-la em branco, que seria a coisa mais lógica e correta a fazer (grifo nosso) (KANITZ, 2008, Por uma sociedade justa e eficiente, Anexo D).

Se o articulista desenvolveu certo “truque” para produzir seus textos, sem fundamento científico, seu texto forja uma imagem de um sujeito despreocupado com os afazeres escolares. Fica implícito que essa atuação foi válida, pois hoje é capaz de resolver problemas. Assim, traça um modelo a se seguir. O tom irônico aponta para uma educação totalmente despreocupada com o processo avaliativo por meio dos professores, vista a maneira de como os enunciados foram postos e como desenvolve suas “teorias” acerca do professor A ou B. Além disso, o excerto lança imagens não só para a atuação desses profissionais, mas também para ele mesmo como aluno, do curso de Administração em que “simulou” produzir textos, em que fingiu saber conteúdos exatos, que seriam suficientes para constituir-se nesse homem engajado com os problemas sociais.

Comparando o excerto acima com este: “o que é mais justo, remunerar pelo esforço de cada um ou pelos resultados alcançados?” (KANITZ, 2008, Por uma sociedade justa e eficiente, Anexo D), percebemos certa impropriedade em relação ao ensino, pois, no início do artigo, confessa que foi aluno relapso, mas depois, já na posição de administrador, atribui seu ponto de vista no que tange seu conhecimento, por isso, reforça a ideia de justiça como meio de medir a aprendizagem de forma objetiva. Esse fragmento retoma, também, uma questão complexa e sem muita conformidade entre os profissionais da educação: o exame.

Conforme Barriga (1994), toda noção de avaliação de aprendizagem remete a uma medição. Infelizmente, não se analisa a possibilidade de medir a *qualidade* dessa aprendizagem e como o sujeito processa novas informações, dificuldades, contradições e como encontram palavras para se expressar de forma adequada. Nesse sentido, defendemos aqui, que a questão não é de justiça. Não se trata de avaliar para fazer justiça, como se fosse um mero processo punitivo, avalia-se para verificar a aprendizagem. A justiça deve atrelar-se ao direito à voz, reconhecendo os alunos como sujeitos heterogêneos, ou seja, que constroem os sentidos a partir da intervenção de outros discursos. A homogeneidade é própria da razão numérica, que por sua vez, descarta toda e qualquer possibilidade de novos percursos que levem à aprendizagem.

Completando esse argumento, trazemos outro trecho de Kanitz:

As aulas (no exterior) eram para exercitar nossa capacidade de raciocínio, de convencer nossos colegas de forma clara e concisa, sem “encher linguiça”, indo direto ao ponto. Aprenderíamos a ser objetivos, a mostrar liderança, a resolver conflitos de opinião, a chegar ao comum acordo e obter ação construtiva (KANITZ, 2000, Revolucione a sala de aula, Anexo A).

Mais do que rotular a escola brasileira (leia-se pública), observamos nesse discurso uma antecipação do colunista em relação ao leitor, abrem-se duas caixas imagéticas, de um lado a educação nacional, incentivadora da cultura da falta, falta de criatividade, de objetividade; outra, da despertadora de lideranças, da capacidade de raciocínio. Assim, essas formações imaginárias se manifestam no processo discursivo estabelecendo relações de força e de sentido. A expressão “encher linguiça” mostra o suposto fracasso, o despreparo de nossos profissionais do ensino. Essa estratégia discursiva denota a busca do locutor para pertencer à comunidade do interlocutor.

Talvez esse fosse um dos motivos que o levam, em outro momento, a levantar a questão da justiça, pois ao referir à sociedade, de quem ele realmente quer falar? “*Que sociedade é mais justa*, aquela que valoriza as boas intenções e o esforço ou aquela que valoriza os resultados? (KANITZ, 2008, Por uma sociedade justa e eficiente, Anexo D) (grifo nosso). Notamos que não se trata da sociedade como um todo, mas especificamente à sociedade educacional. Uma estratégia discursiva que faz com que o leitor associe os problemas sociais responsabilizando a comunidade escolar pelos desajustes, má gerência dos interesses sociais. Vale ressaltar que um processo avaliativo na escola perpassa sempre na interação entre sujeitos, isto é, como seres de linguagem, o subjetivo é inerente a essa relação,

como as múltiplas relações profissionais. Entendemos, também, que Kanitz, ao supor a avaliação presa ao que é justo, apenas confirma o que faz parte de sua prática discursiva, marcada pelo pensamento capitalista, da eficiência e produção. Sobre isso, Foucault (2007a) diz que os enunciados se apresentam como série de formulações distintas e dispersas que forma em seu conjunto o domínio da memória discursiva. Por isso, para Kanitz, não é estranho pressupor que privilegiar resultados é caminhar em direção de uma sociedade justa e eficiente.

Assim, o lugar de onde fala o sujeito determina as relações de força no discurso. Isso faz com que ocorra um jogo de imagens: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos com os possíveis imaginados. É importante dizer que as formações imaginárias para Pêcheux (1983), no que se refere aos mecanismos de funcionamento discursivo, não dizem respeito a sujeitos físicos ou lugares empíricos, mas às imagens resultantes de suas projeções. Assim, Kanitz propõe, no próximo trecho, que o leitor observe a educação sob dois focos, como se fosse necessário optar por um deles, como se o leitor fosse o responsável pela resolução dos desajustes do ensino. “Precisamos optar por uma sociedade justa ou uma sociedade eficiente, ou podemos ter ambas?” (2008, Por uma sociedade justa e eficiente, Anexo D).

Divisor de águas, é o que parece propor o articulista; de um lado, mais uma vez, ressalta a justiça; do outro, a eficiência. É como se essas proposições não fossem possíveis juntas. A palavra “ambas” soa como a impossibilidade de integrar disciplinas em favor da aprendizagem do aluno. Em vista disso, é pertinente lembrar a liberdade conferida ao colunista diante da produção desse artigo de opinião, já que se trata de um texto que tem como característica básica a defesa de ideias a fim de convencer o leitor. Por essa razão, entendemos que Kanitz, ao produzir esse texto, projetou a imagem de seus possíveis leitores, e isso influenciou, inclusive, na escolha do léxico e de como articulou a argumentação, afinal, há uma comparação e por meio de um discurso que culpa professores, mas não os de engenharia, administração, os das disciplinas subjetivas, mais especificamente, os que trabalham com o ensino de língua em seu uso. Percebemos isso a partir da expressão “professores pertencem à Academia Brasileira de Letras”.

Não é por coincidência que somos uma nação facilmente controlada por políticos mentirosos e intelectuais espertos. (KANITZ, 2000, Revolucione a sala de aula, Anexo A).

Agora entendo por que tantos de nossos cientistas e professores pertencem à Academia Brasileira de Letras, por que somos o último país do mundo em

termos de patentes, por que tantos brasileiros recebem sem contribuir absolutamente nada para a sociedade e por que nossos políticos falam e falam e não realizam nada. (KANITZ, 2008, Por uma sociedade justa e eficiente, Anexo D).

O referido articulista generaliza alguns problemas do Brasil e é notório o distanciamento do seu olhar para outras causas do fracasso daqueles que pouco sabem articular o pensamento. Não se pode dizer que haja uma relação direta com patentes ou mesmo com políticos descompromissados com a sociedade. Entretanto, apesar dos nossos apontamentos contraporem ao do articulista, sua posição é, de certa forma, compreensível, pois a própria política profissional visa números, objetividade. Mas o insucesso do aluno não pode abranger a sociedade como um todo, algumas falhas na educação apontam para muitas direções e para muitas pessoas e não apenas para um “único culpado”. Questões como essas dificilmente serão resolvidas, por isso, acreditamos que eficiência e justiça não se separam e só se aglutinam por causa da educação voltada para todos, mas não para uma mínima parcela da população.

O que verificamos é que os discursos explorados mostram-nos o confronto entre as posições-sujeito que se delimitam na formação imaginária, a partir das condições de produção desses discursos, o que causa uma tensão nos efeitos de sentidos que atravessam os discursos. Notamos, também, que há um sistema de “valores” no/sobre o discurso educacional, tornando-o, assim, palco de um confronto de dimensões maiores que não cansa de ecoar. Esse confronto está ligado aos discursos gerados num determinado tempo e espaço, provocando conflitos na arena dos sentidos. Cada sentido atribuído ao discurso revela um valor, uma verdade. É nesse enfoque que seguimos nosso olhar para as FDs.

3.3 Formação discursiva: o que se mostra? o que se esconde?

É para depreender o funcionamento desses "sistemas de valores" que se torna necessário entendê-los em termos de formações discursivas, pois elas são as que determinam o que se pode dizer e aquilo que não se pode, manifestando uma relação com a discursividade e com os diversos domínios de saber que ela permite construir (Foucault 2007b). Ao observar os discursos dos sujeitos articulistas de *Veja*, percebemos que a educação, foco desta análise, ao ser discursivizada, é invadida por discursos outros que se cruzam com os do professor, do

aluno, da instituição de ensino, da indústria dos materiais didáticos, dos “especialistas” em educação que nos dizem o que é certo ou errado e, além disso, do mercado de trabalho que também está focado nas “mentes” produtoras do capital. Esse entrecruzamento de discursos que irrompem os dizeres do articulista, mostram o embate entre os saberes que se revelam como verdadeiros, é o que Foucault (1979, p. 13) considera o “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro e o falso e se atribui aos verdadeiros efeitos específicos de poder”.

Quanto a isso, considerando as práticas sociais estabelecidas por meio de relações discursivas, tomamos alguns fragmentos que constituem os discursos-alvo de nossa análise para verificarmos, de acordo com Foucault (2007a), as condições históricas que tornaram possíveis o aparecimento desses enunciados, já que o âmbito educacional é um campo amplo e constituído por inúmeros sujeitos e saberes. É importante ressaltar que nossa tentativa de descrição dos discursos selecionados volta-se, especialmente, para os efeitos de sentido produzido e ao apagamento de discursos para destacar outros no feixe complexo das relações discursivas, pois para Foucault (2007a, p. 51),

as relações discursivas, como se vê, 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 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-lhes objetos de que ele pode falar, [...], determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou tais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los, etc.

Essa observação é fundamental para entendermos que essas relações são exteriores ao discurso, deste modo, as pessoas filiam-se às formas discursivas que já pré-existem, pois o discurso é visto como prática, mas ao mesmo tempo, produzem coisas novas, pelo fato de existirem sempre em um momento histórico e lugar temporário e único. É o que veremos comparando alguns fragmentos dos artigos selecionados que a cada situação discursiva, produz novos discursos, filiando-os numa FD: “Sem notas, os piores alunos seriam obrigados a estudar, não poderiam mais colar nas provas e se autoenganar. Provas não provam nada, o desempenho na vida é que é o teste final” (KANITZ, 2006, Vamos acabar com as notas, Anexo C), comparando esse excerto com o próximo, percebemos como os sentidos estão dispersos e se materializam num dado espaço histórico para ressignificar: “No primeiro ano de faculdade aprendi um truque que muito me auxiliou na hora de obter notas melhores.

[...] O que pode ser a sua salvação. [...] se você estudar um mínimo e usar esse truque, vai tirar um 5” (KANITZ, 2008, Por uma sociedade justa e eficiente, Anexo D). No primeiro excerto (Anexo C), o articulista propõe que as notas sejam abolidas, assim os alunos se empenhariam num estudo voltado para a vida, entretanto, no segundo (Anexo D), Kanitz incita seu leitor a praticar o mesmo truque que ele usou na faculdade para garantir nota mínima, o estudo não mais é necessário, apenas os truques.

Para entender o feixe de relações que constitui o discurso, tomamos outro enunciado de Kanitz para mostrar como o indivíduo, inserido numa dada circunstância histórica e social, é capaz de produzir de forma singular um discurso: “Que sociedade é mais justa, aquela que valoriza as boas intenções e o esforço ou aquela que valoriza os resultados? Uma boa pergunta para começar a discutir no retorno às aulas” (2008, Por uma sociedade justa e eficiente, Anexo D). O trecho destacado ilustra a explicitação da ideia de que o enunciador visa a construir a respeito do sistema escolar neutro. O articulista substitui a palavra “escola” por “sociedade” o que provoca um efeito de sentido de que da escola saem sujeitos que devem mostrar resultados e que essa mesma escola, para se alcançar isso do aluno, precisa ser justa. A sociedade real, produtiva, depende dessa sociedade escolar. Ao mesmo tempo, entendemos nesse trecho que se a sociedade escolar não for “justa”, a sociedade real, capitalista, será.

Para dialogar com o excerto anterior, trazemos Castro que também acredita que a educação deve centrar-se no tradicionalismo, na rigidez de conteúdo e de comportamento do estudante para que se alcance bons resultados.

Quando examinamos as melhores escolas do Enem, lá está também a predominância da doutrina do feijão-com-arroz, observadas nas melhores escolas do país. Colecionam aos melhores lugares as instituições (confessionais ou não) de tradição rígida, os colégios militares e outras do mesmo estilo (2007, Entre a Finlândia e o Piauí, Anexo I).

Essa aspiração surge como um caminho para o encontro da educação com seu real compromisso, formar sujeitos para a sociedade. Esse discurso é uma tentativa de mostrar o que precisa ser feito, capaz de preencher os possíveis vazios da educação como os métodos de ensino. Como percebemos, os enunciados se inscrevem em, pelo menos, três formações discursivas: 1) que o ensino não deve se afastar das teorias tradicionais; 2) que o ENEM é resultado, assim, a escola não pode tratar os conteúdos fora dessa objetividade, senão os alunos não comprovam a eficiência da escola; 3) que o modelo de escola ideal privilegia

métodos rígidos, como os dos colégios militares e das outras do mesmo estilo que, para nós, são as particulares.

Sabemos que a clientela dessas instituições deve corresponder às normas de disciplina, ao contrário, é convidada a se desligar do quadro discente, afinal, é necessário manter o mesmo “nível” entre seus alunos, ou seja, homogeneizá-lo para garantir uma clientela que acredita no compromisso da instituição.

Faz-se necessário reiterar o posicionamento de Castro quanto ao ENEM, pois se levarmos em consideração a data da publicação do artigo *Entre a Finlândia e o Piauí, 2007*, em que trata essa questão, já tramitava a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, o Programa Universidade para Todos (Prouni). Programa que objetiva a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais aos alunos de baixa renda em instituições particulares de educação superior¹², ou seja, o ENEM deixa de ser apenas um instrumento de avaliação que mede o desempenho individual do aluno e da escola, é uma *possibilidade* do estudante ingressar numa faculdade (grifo nosso). Nesse sentido, esse tipo de discurso funciona como meio de suprir as necessidades dos indivíduos, sobretudo dos professores, é amplamente aceito pela sociedade e reforçado pela mídia. Ao construir o discurso educacional nesses moldes, a mídia cria o efeito de sentido de consenso, com a ideia de que este é o anseio de todos. Isso corrobora o que Foucault (1979, p. 137) postula sobre o exame como forma de poder disciplinar, para ele “o ‘poder de escrita’ é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina. Em muitos pontos, modela-se pelos métodos tradicionais da documentação administrativa”, ou seja, o exame torna-se um mecanismo de comparação do rendimento dos indivíduos.

Observemos outro enunciado que traz instabilidade ao discurso porque produz sentidos outros e, também, é capaz de revelar a postura do articulista frente às ações e opções dos professores.

É preciso oferecer a ele [professor] as melhores ferramentas – até que apareçam outras mais eficazes. Melhor ainda é fornecer isso tudo já articulado e sequenciado. Plágio? Lembremo-nos do que disse Picasso: “O bom artista copia, o grande artista rouba ideias”. Se um dos maiores pintores do século XX achava isso, por que os professores não podem copiar? (CASTRO, 2009, Educar é contar histórias, Anexo L).

O enunciador explicita qual seria a solução para os problemas do sistema educacional ao apontar falhas: professores despreparados, materiais insuficientes, métodos de ensino inadequados. Assim, observamos a mobilização de uma FD que perpassa todo o

¹² Disponível em: <[www.http://siteprouni.mec.gov.br/como_funciona.html](http://www.siteprouni.mec.gov.br/como_funciona.html)>.

discurso educacional em pauta. Diante desses dizeres o que se silencia? Os efeitos de sentido do discurso se confrontam quando Castro diz que ao professor deve-se fornecer um material bem articulado, que tenha sequência de conteúdos que seja facilmente repetida pelo professor e pelo aluno. É preciso reproduzir as ideias já prontas, repetir é manter inalteradas as FDs, isto é, o professor deve se aproximar dos materiais “milagrosos”, para que se corrija o excesso de fracassos escolares. Isso significa que a cópia é garantia de sucesso tanto do aluno quanto do professores. Mas lembremo-nos do lugar discursivo que fala o articulista: a revista *Veja* e a presidência do Conselho Consultivo das Faculdades Integradas Pitágoras (ensino privado). Mais uma observação: a Rede Pitágoras de Ensino produz materiais didáticos vendidos em todo país. Além disso, o Grupo Abril, editora de *Veja*, lança, em 2007, o Sistema de Ensino SER¹³ que também dispõe de materiais didáticos e paradidáticos.

Nesse sentido, voltemos à pergunta: o que se dissimula? O articulista transfere para a escola, principalmente para figura dos professores a responsabilidade de garantir o sucesso do aluno a partir do momento em que adere a métodos específicos de ensino, tirando todo peso de responsabilidade de se plagiar este ou aquele material. Ou seja, o sucesso do professor está no sucesso do aluno. Contudo, o enunciador busca silenciar seu próprio posicionamento, de defensor da empresa particular e do livro didático, que não é apresentado no texto, mas o permeia quase que completamente, oriunda de sua posição-sujeito. Assim, o articulista traz um saber que institui um poder sobre ações do professor, esse saber é que possibilita a emergência desse enunciado.

De acordo com Foucault (2007a), a constituição de uma FD se dá na dispersão dos discursos, ou seja, forma-se por elementos sem princípios de unidades (in)diretas, mas que, em algum momento se cruzam e revelam regularidades. É o podemos verificar no fragmento a seguir.

O que significa isso tudo, uma revolução gerencial? No fundo é isso mesmo. A escola adotou as técnicas de gerenciamento das melhores empresas, já aclimatadas para a educação. Ou seja, as técnicas bem-sucedidas para administrar empresas foram adaptadas para as escolas. A Fundação (www.fundacaopitagoras.com.br) implementou o plano na escola, em virtude de um dos sócios da empresa-mãe ser proprietário de uma fazenda de gado leiteiro no município (aliás, na América Latina, a única fazenda do ramo com ISO 9000) (CASTRO, 2003, Funilândia existe? Anexo H).

¹³ Informações obtidas em: <http://www.abrileducacao.com.br/empresas-do-grupo/ser.htm>. Acesso em 12/05/10.

Sob condições de produção diferentes, notamos que esse fragmento reforça o trecho anterior (Anexo H), mas sob uma perspectiva mais incisiva. O discurso do articulista deixa claro, neste texto, a que FD pertence, o que antes estava silenciado. Agora, aproximando os dois excertos, os efeitos de sentidos afloram sem que o leitor se esforce muito para percebê-los. É uma estratégia discursiva para dizer que temos uma rede de ensino preocupadas com a educação, como Pitágoras, capazes de investir para ver essa escola (particular) produzindo mentes “produtivas”, principalmente porque um de seus sócios (da escola de Funilândia) é da região e mantém a mesma preocupação com o ensino. Nesse exemplo, a perspectiva de uma boa escola surge como efeito do alcance de uma meta anterior: tornar professores autênticos, apoiados em materiais e métodos eficientes. Esse dizer sobre educação ainda sustenta a linha ideológica da revista, voltada para um público que, provavelmente, está filiado a essa FD de ensino tradicional e confere à *Veja*, por meio do articulista, o status de projeto de educação ideal, como se todo o esforço dessa mídia estivesse voltado para a finalidade última da educação: formar sujeitos atuantes na sociedade e não vender uma imagem de eficiência de ensino.

Mas se voltarmos ao que Foucault (2007a) chama de dispersão dos discursos, verificamos que esse enunciado revela mais que uma louvada boa “intenção”. Estamos diante de discursos que nos levam a inferir que: 1) a escola de Funilândia estava fracassada, mas a rede Pitágoras a salvou; 2) o articulista coloca abertamente que a boa educação deve estar sob o controle de alguma empresa (rede Pitágoras); 3) enaltece a figura de um dos sócios da escola, fazendo, também, propaganda de sua fazenda. Além disso, as formas lexicais “empresa”, “técnicas de gerenciamento” remetem o discurso à linguagem empresarial, fazendo aflorar uma formação discursiva advinda das questões econômicas e mercadológicas, próprias de sua formação: economia.

Para entendermos como se processa essa ideia, lembramos que, para Foucault (2007a), o sujeito também é disperso, com função neutra e vazia, mas que pode ocupar várias posições, inclusive a de autor. No mesmo texto de Castro, encontra-se o seguinte enunciado

O que dirão os puristas da pedagogia? Transformaram a escola em uma fábrica, com números medindo tudo? Mercantilizaram o ensino? Acho que não. As ferramentas gerenciais adotadas levam a escola a fazer o mesmo que as boas empresas fazem. Definir prioridades para direção, professores, alunos e funcionários. Depois converter as prioridades em metas educativas concretas, decidir como ensinar (a pedagogia) e medir se foram atingidas as metas, avaliando assim o próprio desempenho (2003, Funilândia existe? Anexo H).

Percebe-se nesse discurso, conforme aponta Fernandes (2007), que o sujeito-autor e o discurso são dispersos e resultantes da interação social estabelecida em diferentes segmentos sociais e que, ao mesmo tempo, por meio de seu saber, o articulista exerce o poder sobre o leitor oferecendo-lhe *remédios* para a cura de *enfermidades* da educação. Assim, o articulista traz para seu discurso não apenas o desejo de ver a escola como empresa, mas também traz o discurso da pedagogia, não para somar com seus interesses, mas para dizer que ela é errada, que os teóricos que embasam a pedagogia adotada estão errados, que os materiais adotados são mal feitos, que os saberes da escola (leia-se pública) também estão errados. Quem está certo? É o mercado capitalista, que nos mostra a todo instante o que devemos ou não fazer? Na perspectiva da objetividade, Castro propõe que a escola deve ser gerida como empresa. Medem, comparam, descartam, não só números, mas pessoas, principalmente os professores e em quem eles se apoiam pedagogicamente. Essa estratégia de controle engloba o exercício da coerção que não cessa de preservar o nível da mecanicidade sobre as ações dos sujeitos (FOUCAULT, 1987).

Sobre isso, em diversos artigos, Castro desdenha abertamente as teorias da pedagogia: “não eram do agrado dos gurus da nossa pedagogia” (2008, Os professores e a regra de três, Anexo J), Castro ataca a imagem dos teóricos da educação usando vocábulos como “gurus”, “oráculos” como se as teorias desenvolvidas por eles não fossem comprovadas, mas são mágicas e adivinhações. Então, é preciso negar as contribuições dos *gurus* para instaurar a eficiência da aprendizagem nas escolas, mas para negar Piaget, por exemplo, outro *guru*, acreditamos que “vivo”, foi autorizado a tornar sua voz legítima. É essa voz que diz os métodos eficazes, os meios seguros e garantidos para melhorar o nível da educação brasileira.

Como alguns discursos são apagados para destacar outros, num artigo de opinião, em face a esse objeto simbólico, o sujeito autor e o leitor encontram necessidade de atribuir sentidos que justifiquem seus textos, pois há uma interpretação do “fato” que rege as condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como “universais e eternas”. Isso significa dizer que, num texto opinativo, em que vários discursos aparecem no efeito de sentido, pode ser a abertura de um espaço onde o sujeito escritor/leitor não cessam de desaparecer, pois “cruzam-se, aí, o novo e o velho, mostrando que os sentidos estão sempre à deriva, no entanto, podem ser compreendidos porque atualizam” (GREGOLIN, 2007a, p. 164). Na seção seguinte, ainda com foco nas FDs, falaremos sobre um dos alvos de críticas dos articulistas, a figura do professor.

3.3.1 *O foco do problema: o professor*

Thompson (1998b) ajuda-nos a compreender que a mensagem transmitida pela mídia não se resume num fenômeno único, com sentido preciso e transparente para todos, mas está envolvida numa relação complexa, capaz de renovar os sentidos sempre que se põe em movimento um mesmo objeto. Nessa ótica, refletindo as FDs os discursos que constituem nossa análise, observamos que o principal elemento silenciado pelos articulistas são os verdadeiros interesses que permeiam a condenação do professor e dos métodos adotados para o ensino. Para explicitar isso, observemos como o articulista assume uma postura agressiva em relação aos professores.

Isso porque existem dois tipos de professor no Brasil: um deles é formado pelos que corrigem de acordo com o que é certo e errado. São geralmente professores de engenharia, produção, direito, matemática, recursos humanos e administração. Escrever que dois mais dois podem ser três ou doze, dependendo “da interpretação lógica do seu contexto histórico construído das forças inerentes”, não comove esse tipo de professor. Ele dá nota dependendo do resultado, e fim de papo (KANITZ, 2008, Por uma sociedade justa e eficiente, Anexo D).

Como é possível notar, Kanitz categoriza dois tipos de professor: o primeiro atua na área que privilegia resultados como engenharia, produção, direito, matemática, recursos humanos e, é claro, administração; já o segundo, o articulista deixa que a interpretação do leitor diga a qual professor ele se refere, mas a expressão “escrever que dois mais dois podem ser três ou doze, dependendo ‘da interpretação lógica do seu contexto histórico construído das forças inerentes’”, mostra que se trata dos profissionais das áreas humanas e que esses professores são os causadores dos péssimos resultados na educação.

Confirmamos isso a partir do trecho que segue no mesmo artigo: “mas, para minha alegria, e agora também para a sua, existe outro tipo de professor, mais humano e mais socialmente engajado, que dá nota segundo o critério do esforço despendido pelo aluno e não apenas pelo resultado” (2008, Por uma sociedade justa e eficiente, Anexo D). Note o modo como o articulista se posiciona de forma contraditória. Primeiro, porque o segundo tipo de professor aqui apresentado lhe é conveniente na perspectiva do aluno, pois se beneficiou com aquele professor humano, o qual mais que o tão esperado resultado, atribui-lhe o direito à linguagem, o direito à voz, que ele chama de “abobrinha”. Depois, devido à sua posição de administrador e de articulista de uma revista respeitada nacionalmente, põe em xeque a eficácia do método adotado por aqueles que lidam com a língua(gem) em si, posicionando-se

como quem se preocupa com a educação brasileira. E então, na condição de “professor humano e engajado socialmente” temos claro que o enunciador expressa uma aparente redundância: o professor preocupa-se com assuntos alheios aos da escola, por isso, qualquer texto merece nota ou o docente está despreparado e não consegue avaliar de fato seus alunos.

Kanitz continua reforçando as diferenças entre professores, mas acaba fazendo apologia ao tipo de professor que privilegia os resultados e a que lugar pertence esse professor: “esses dois tipos de professor não se bicam. É a famosa briga da turma da filosofia contra a turma da engenharia. São as duas grandes visões políticas do mundo, é a diferença entre administração pública e privada” (2008, Por uma sociedade justa e eficiente, Anexo D). Para dar mais visibilidade ao que foi descrito, trazemos a imprescindível fala de Bakhtin (2000b, p. 419) que nos mostra que

as ciências exatas são uma forma monológica do conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há uma coisa muda. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.

Bakhtin (2000b) nos mostra que a diferença entre essas ciências revela um tipo de função-autor (o articulista) imbuído de uma objetividade própria de sua formação profissional, administrador de empresas. Nesse sentido, seu conhecimento não alcança a perspectiva da linguagem em uso, uma vez que lida com objetos mudos que produzem conhecimento monológico, pois o sujeito está diante de uma coisa, o único diálogo possível é o discurso do certo e do errado. Ao passo que nas ciências humanas, o que o sujeito produz é um conhecimento dialógico, o objeto de estudo é uma fonte inesgotável de sentidos, pois o sujeito da linguagem é o sujeito falante.

Filósofos lidam com linguagem, engenheiros com números, exatidão, mas isso não significa que tudo deve constituir-se numa objetividade muda. De fato, não há como pressupor resultados subjetivos para a construção de uma casa, por exemplo. Mas há como pressupor grandes homens porque articularam a linguagem e criaram conceitos, teorias e filosofias que estão fortemente marcadas na humanidade. Além disso, dizer que há rixa e comparar as administrações públicas às administrações privadas, é dizer que as instituições de ensino particulares são muito mais eficientes do que as públicas. Não discordamos totalmente, mas percebemos um discurso que se inscreve numa FD que defende o ensino privado e com

ele, seus melhores professores. Vale ressaltar que temos escolas públicas que superam a qualidade de ensino em detrimento das particulares, principalmente as universidades federais, anseio dos alunos dessas escolas eficientes.

Kanitz continua *alfinetando* certos tipos de professores e observe como ele nos apresenta, de forma mais incisiva, possíveis consequências do despreparo dos professores de tolices: “uma vez formados, os alunos desse tipo de professor são muito fáceis de identificar. Seus textos são permeados de abobrinhas e mais abobrinhas, cheios de platitudes e chavões” (2008, Por uma sociedade justa e eficiente, Anexo D). Neste trecho, Kanitz define papéis dos professores. Dizemos papéis, pois ele mesmo faz distinção para a classe, os bons são objetivos, os ruins ensinam nulidades. E ainda, os que lidam com as subjetividades são apontados como os principais causadores da dita crise no ensino brasileiro, pois fazem uso de uma prática imprecisa, que não dão, segundo o articulista, resultados concretos. Além disso, observamos que Kanitz, na mesma linha de pensamento de Castro, acredita que o problema está na inadequação dos métodos de ensino adotados por esse professor, que não é administrador, já que ensina “abobrinhas” e seus alunos reproduzem as asneiras aprendidas. Esse professor, então, deve se pautar unicamente na gramática normativa, por exemplo, para ensinar seus alunos. Essa, a nosso ver, é uma concepção redutora e preconceituosa de ensino. Se a escola (professores, métodos, materiais) for gerenciada por aqueles que pensam somente na objetividade, dificilmente chegará ao ponto de considerar a linguagem um ponto de apoio para a formação do sujeito aluno, mas um ponto de retrocesso para se dizer que, por causa dela, o fracasso se alojou nas escolas.

Para Kanitz (Anexo D), professores que trabalham com resultados avaliam melhor seus alunos justamente porque se pautam em resultados. Consequentemente, tais professores não terão o mesmo olhar para linguagem, esta mesma linguagem que usam como meio de comunicação. Dificilmente, esse eficiente professor citado pelo articulista, fará uso de questões discursivas para verificar seus resultados, afinal os números falam por si só. Em vista disso, percebemos que a visão de Kanitz acerca da linguagem valida a perspectiva de Saussure (1995), tratada no CLG. Em outros termos, a concepção de língua(gem) de Kanitz está atrelada à ideia de transparência, ou seja, a língua produz apenas um sentido, estanque, comum a todos, e por isso mesmo, é objetiva e verificável. Para nós, ao contrário, apoiados em Bakhtin (2000a/b, 2006) e Foucault (2007a/b), por exemplo, vemos a língua(gem) como possibilidade de múltiplos efeitos de sentido, que é possível fazer mais de uma leitura, mas não qualquer leitura de um texto, há outros elementos discursivos que envolvem a geração de sentidos.

O que percebemos, então, é que Kanitz se posiciona no lugar de onde fala, mas nem por isso o sentido pretendido por ele foi dado, muito menos se encerrou tal qual ele imaginou. Talvez o lugar que o legitimou a dizer e da maneira que diz, tenha criado o efeito de um discurso claro e que é aceito por todos. Isso, de certa forma, se deve à opacidade da língua por meio da qual os sentidos das palavras são construídos e não dados como estanques, estáticos. A linguagem é produzida a partir de determinações histórico-sociais e não devido às intenções articuladas pelo “autor” do texto (FOUCAULT, 2007a).

Acreditamos nos números e muito mais, ainda, no valor das palavras, por esse motivo, não vemos no discurso de Kanitz razões para pensar que nulidades sejam desprezadas por que nada dizem: “nessas horas, escreva sempre alguma coisa, preencha o papel com abobrinhas, pois quanto maior o número de páginas, melhor” (KANITZ, 2008, Por uma sociedade justa e eficiente, Anexo D). Daí se a quantidade de página tem valor não importa o que se diz. Levamos em conta que se apenas resultados fossem a solução para a produtividade, não teríamos ainda o anseio de uma educação com mais qualidade, em que as pessoas aprendessem com mais facilidade o que lhes fosse ensinado e tivessem acesso a todo material e incentivo necessário para sua aprendizagem. Há uma relação mais complexa nisso.

A fala de Kanitz sugere que regras, normas, estruturas são suficientes para estabelecer efeitos de sentido e garantir bons profissionais e bons produtores de texto. Mas o primeiro tipo de professor, o dos resultados não se volta para os sentidos da língua(gem), liga-se à normatização e a normalização do aluno para torná-lo homogêneo e produtivo. Para Foucault (1987, p. 154) “o poder da norma funciona dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais”.

De acordo o PCNEM (2002, p. 81), “o ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a pessoal”. Isto é, esse discurso do MEC não é o mesmo discurso de Kanitz, para o PCNEM (2002) o ensino da gramática não deve se resumir à transmissão de regras apenas, mas como e para quê essas regras são articuladas pelo sujeito. Contudo, para Kanitz, os alunos não sabem redigir porque não foram preparados por professores a produzirem textos objetivos, vale esclarecer que, para nós, a objetividade de Kanitz não se refere a um texto coeso e claro, mas na construção do sucesso comum com estruturas gramaticais fechadas e repetíveis.

A partir disso, ao considerar que os alunos escrevem mal e que, por isso mesmo, os professores são facilmente identificados, determina uma forma de pensar que pressupõe

que o enunciador considera a existência de verdades cristalinas e cristalizadas, principalmente para a sociedade midiática na qual Kanitz se inscreve. Mas que fique claro, números são importantes para a educação e para a sociedade. Entretanto, a articulação da linguagem nas diversas situações comunicativas dentro ou fora da sala de aula mostra que esse sujeito foi preparado para usá-la conforme as situações de linguagem que se confrontar. Professores humanos mostram resultados, é possível visualizá-los, mas não necessariamente com a mesma rigidez e metodologia que as áreas das exatas nos mostram.

Para Foucault (2007b, p. 44), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”, assim, entendemos o motivo pelo qual Kanitz defende a objetividade da educação, primeiro por causa do local de administrador do qual fala; segundo, porque de posse dessa titulação, de administrador, soma-se outra, a de articulista de *Veja*. Assim, num suporte de grande visibilidade, as FDs defendidas por Kanitz geram saberes que não extrapolam o limite dos resultados, estes tão desejados pela mídia que representa. No próximo fragmento, Kanitz vê o ensino como utilitário, ou seja, o aluno não será cidadão, mas um funcionário eficiente “lembre-se de que na vida você terá de ser aprovado pelos seus colegas e futuros companheiros de trabalho, não pelos seus antigos professores” (KANITZ, 2000, *Revolucione a sala de aula*, Anexo A).

No entanto, Kanitz não está *sozinho* nesse intuito de reforçar os fracassos de alguns professores, do sistema de ensino. Os discursos do articulista Castro inscrevem na mesma FD. Há, portanto, um atravessamento de discursos entre Kanitz e Castro que corrobora, refuta, modifica e apaga as condições de emergência de discursos outros.

Observemos, então, como o discurso de Castro categoriza o tipo específico de professor que compromete o desenvolvimento da boa educação: “o resultado é trágico. Hoje são formados nas faculdades de Educação não apenas os orientadores, mas a esmagadora maioria dos que vão ser professores de sala de aula (2008, *Os professores e a regra de três*, Anexo J). O articulista manifesta explicitamente uma “preocupação” com a formação de nossos professores na faculdade de Educação (pública?) e de como vão para o mercado de trabalho, ou seja, saem mal formados e mal preparados para assumirem as salas de aula. A culpa, então, é dos professores dos professores. Nesse sentido, questionamos se Castro está realmente interessado nos professores ou na manutenção e fortalecimento de todo um sistema socioeconômico pautado pela hegemonia da esfera econômica na vida humana, pela competição capitalista e pelo individualismo. A preocupação dele, está em formar indivíduos tecnicistas.

Outro exemplo: “a lógica é inapelável: como os professores não aprenderam a ensinar, os alunos não aprendem o que deveriam aprender” (CASTRO, 2008, Os professores e a regra de três, Anexo J). O colunista insiste em pôr em xeque a “incompetência” dos professores. As expressões “o resultado é trágico” e “a lógica é inapelável”, tornam-se estratégias para que revele a face negativa da educação brasileira, isto é, não há alternativa senão reconhecer que nossos profissionais da educação são incompetentes porque são mal preparados na faculdade, mas não em todas. Uma característica observada em Castro, é que há um interesse em apontar as falhas no ensino público, não apenas porque vê somente falhas, mas porque silencia outros discursos, por exemplo, o discurso de quem pertence à instituição privada: “a gerência não substitui a pedagogia, mas faz soar alarmes se esta falhar. O que há de errado nisso?” (2003, Funilândia existe? Anexo H). Estamos diante de um conflito que conduz a interpretação do leitor à FD do articulista em relação ao que, de fato, tem-se na prática pedagógica. Da mesma forma, Castro quer apontar a impossibilidade de um professor associar conhecimento aos materiais disponíveis na sociedade, inclusive na mídia, para se planejar uma boa aula:

um dos maiores absurdos da doutrina pedagógica vigente é mandar o professor “construir sua própria aula”, em vez de selecionar as ideias que deram certo alhures. É injusto querer que o professor seja um autor como Monteiro Lobato ou J. K. Rowling (2009, Educar é contar histórias, Anexo L).

A partir deste trecho, é possível inferir que a chamada “doutrina pedagógica” é a causa da baixa qualidade do ensino brasileiro e que esta se contrapõe ao ensino demandado pelo mercado de trabalho, essencialmente técnico. Mas essa não é somente uma questão de recusa das teorias que compõem as grades curriculares do ensino, mas de enfatizar que há outras propostas teóricas e práticas mais eficientes e eficazes do que aquelas que se apregoam nas faculdades de Educação (para nós é um exemplo para dizer o todo no ensino público). Por essa razão, Castro condena a liberdade que os professores têm para planejar e “criar” suas aulas. Para ele, não há motivos para que os docentes busquem novas formas para suas aulas, isso é perda de tempo e de qualidade, já que contamos com uma gama de opções didáticas eficazes no mercado. Para nós, o articulista se equivoca ao dizer que professor não deve preparar aulas criativas, que explorem textos, conteúdos abordados e enfatizados na sociedade, como em jornais, TV e em revistas, por exemplo. Ao dizer que “é injusto querer que o professor seja um autor como Monteiro Lobato ou J. K. Rowling”, valoriza a concepção de que o docente deve ser um sábio, um literato. Esses dois autores não se tornaram ícones da

literatura porque criaram aulas. Mais ainda, citá-los é provocar uma ideia contrária à capacidade de autoria dos professores, ou seja, aos professores cabe apenas a tarefa de *executar* a aula. Assim, fica evidente o uso da ironia, marcada, também, em outro recorte, como mostra o trecho.

Os professores não precisam “criar” suas aulas (embora não esteja proibido), pois existe uma retaguarda de planejamento e explicitação de tudo o que acontece na aula (os livros e os guias dos professores oferecem bancos de perguntas, de exercícios e de aplicações práticas) (2007, Entre Finlândia e o Piauí, Anexo I).

Temos outro dizer salientando a desnecessidade de aulas “criadas”, já que há “apoios” sistematizados e organizados para o bom andamento da aula. Entretanto, percebemos um discurso dominante que dialoga com os sentidos da FD à qual se filia o articulista: está em posições-sujeito em que confessam o consumo de ideias, de produtos. Ao materializar o método eficiente: “os livros e os guias dos professores oferecem bancos de perguntas, de exercícios e de aplicações práticas”, retornam os sentidos de estagnação e acomodação nas quais os professores devem fazer parte. Há uma contradição, se o professor da faculdade de Educação não sabe ensinar, os livros saberiam?

Inversamente a isso, os PCN (2002, p. 141) dizem que “a língua deve estar situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está mergulhado, e não divorciada do contexto social vivido”. Essa posição traz à tona o pensamento de Bakhtin (2006, p. 111) em que nos diz que “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal”, ou seja, só nos constituímos como sujeitos a partir da interação como o outro, a língua é meio pelo que nos tornamos seres sociais.

Vejamos outro exemplo de como Castro percebe a figura de alguns professores: “Ato I. Oitocentos professores no auditório. Peço que levantem a mão aqueles que aprenderam a ensinar “regra de três” na faculdade de Educação. Surpresa! Nem uma só mão levantada. Ou seja, não aprenderam como ensinar a mais útil das ferramentas matemáticas” (2008, Os professores e a regra de três, Anexo J). Nesse recorte, notamos o espanto e a indignação irônica do articulista através da expressão “surpresa”, o uso da interjeição desmascara um efeito de intensidade com que o ele constrói sua voz de indignação, rejeição e, de certa forma, até de contentamento, pois esses professores comprovam sua tese. Nenhuma mão levantada significa, para Castro, o retrato fiel da realidade do ensino na faculdade de Educação, “não levantar a mão”, nenhuma sequer, torna-se um dizer claro e transparente: não

se ensinam como deveriam ensinar. Desse modo, o sujeito articulista faz falar, em forma de ato, efeitos de revolta e protesto contra a voz das faculdades que não preparam bem seus professores. Ademais, Castro indaga professores, não teóricos, mas “ele”, o representante de duas esferas influentes na sociedade: a rede Pitágoras e a revista *Veja*, pode questionar e, mais que isso, diz o que deve ser feito. De acordo com Foucault (2007b) nem tudo pode ser dito em qualquer lugar, nem por qualquer sujeito, mas as posições de sujeito articulista e de presidente consultivo de uma rede de ensino lhe conferem a autoridade para expor *seu pensamento*. Esta é uma estratégia que esconde o ponto que culmina o discurso, pois conforme explicita Guerra (2008a, p. 100), “mascarar essa característica é um efeito de sentido importante, pois enfatiza o caráter de manipulação da mídia, que joga com estereótipos e silenciamentos”.

Portanto, estamos diante de uma visão unilateral dessas esferas que é implicitamente imposta. Outro reflexo da visão unilateral é o pressuposto de que o sistema educacional, por meio da faculdade de Educação, deve preparar os alunos primordialmente para o ensino mecanicista, reprodutora de conceitos. Por fim, os personagens presentes nos trechos analisados até agora seguem os mesmos papéis, os professores, responsabilizados; *Veja*, informadora da verdade; e os alunos, passivos e impotentes diante da situação, vítimas do anacronismo do sistema tradicional de ensino. Nesse sentido, verificaremos, no próximo tópico, a maneira como os articulistas tratam os materiais didáticos para, novamente, apontar falhas e não apresentar possíveis *soluções*.

3.3.2 *A salvação: o livro didático*

O desejo de mostrar o fracasso dos professores em sala de aula revela, *a priori*, duas FDs: há apresentação de um suposto sistema falido de educação para realçar outro comprometido com a boa formação dos professores e que essa qualidade na formação dos professores se dá em decorrência do uso de bons materiais didáticos tanto na faculdade quanto na prática desses docentes em sala de aula. Sabemos que o uso do livro como recurso didático no processo de ensino/aprendizagem não é uma prática nova. Mesmo diante das novas tecnologias e dos infundáveis recursos cada vez mais sofisticados, o livro didático assume posição preponderante. Queremos analisar como os discursos dos articulistas de *Veja* tratam essa questão. Evidentemente que, em nossa reflexão, para atribuir sentidos, precisamos buscar pistas daquilo que sustenta essa política da mídia sobre o livro didático, pois de acordo com Orlandi (2009, p. 82), “de todo modo, sabe-se por aí que, ao longo do dizer, há toda uma

margem de não ditos que também significam”. Observemos, então, como Castro constrói seus textos, como se apresentasse uma peça teatral, dividida em atos, como se ator e diretor fosse ele mesmo, por isso, usa enunciados impactantes; a plateia, de certo modo, corresponde às suas expectativas.

Ato II. Três mil professores no auditório. Falo com eles sobre a importância de receberem material didático bem detalhado, de forma a melhorar suas aulas e facilitar sua vida. Sou aplaudido de pé. Choram de decepção, ou de raiva, os fundamentalistas antilivros presentes ao evento. Para eles, o professor precisa inventar sua aula em vez de usar o bom material existente.

Ato III. Eu em conversa com algumas professoras. Como elas não aprenderam na faculdade a dar aula, admitem que seus alunos servem de cobaias, enquanto elas aprendem – processo que pode durar até cinco anos. É como se num curso de cirurgia os alunos estudassem apenas a psicogênese do ato cirúrgico. Ao se formarem, teriam de inventar maneiras de operar seus pacientes, já que não as haviam aprendido no curso. “Pouco a pouco, aumentaria o número de sobreviventes entre seus pacientes” (grifo nosso) (CASTRO, 2008, Os professores e a regra de três, Anexo J).

Nos fragmentos acima, Castro assume posição de superioridade, de quem sabe as respostas ansiadas pelos docentes. Essa é uma estratégia de poder que institucionaliza a verdade para reforçar o próprio poder. Assim, o articulista exemplifica as prováveis falhas de profissionais da educação por meio de “atos”, cruzam-se, nessa síntese de “métodos educacionais”, a visão de que a educação deve se encaixar nos moldes técnicos, ou seja, o material didático é a solução em oposição àqueles que buscam novas formas de saber. Assim, podemos verificar que as relações entre os enunciados se estabelecem do menor e mais simples grau de compreensão do discurso para o mais amplo e complexo. O articulista projeta um ciclo e uma evolução entre os enunciados em cada ato, isso nos permite verificar um jogo entre o discurso, o sujeito¹⁴ e o sentido, os quais nos revelam uma formação discursiva dentro de um conjunto de enunciados sobre o uso do livro didático, associado à formação de professores, seus principais alvos. Ou seja, o professor deixa de ser aquele que sabe e agora espera que lhe digam o que fazer.

No ato II, Castro defende diante de três mil professores que material didático bem detalhado facilita a vida. O objetivo final, não é facilitar a vida pela utilidade dos materiais didáticos, mas apresentar teorias aplicáveis à prática, o que também não significa que em todo lugar e a qualquer tempo, teremos o mesmo retorno na aprendizagem dos alunos, só porque se usou esse ou aquele material.

¹⁴ Note que em cada ato, o autor usa a 1ª pessoa do singular.

O articulista atende, no terceiro ato, aos professores de forma particular, alivia os anseios daqueles que não sabem ensinar, como se houvesse, conforme ele mesmo diz, receitas infalíveis num material didático para se dar aulas. “A receita é simples, precisamos de livros detalhados, em mãos de professores que aprenderam a usá-los e a dar aula. Assim se faz no mundo inteiro.” (2008, Os professores e a regra de três, Anexo J). Esse constante trabalho discursivo de mostrar a essencialidade do material didático como dispositivo “milagroso”, recoloca e transfere a rota dos sentidos. Um, para aqueles que apostam nas “receitas” como fórmulas que funcionam com todos e em qualquer lugar; outro, conforme aponta Gondra e Kohan (2006), para aqueles que desejam pensar aquilo que já foi pensado de outro modo. Ao dizer que “precisamos de livros bem detalhados”, entendemos que a exaltação do livro didático não é porque se restringe aos seus aspectos pedagógicos e às suas possíveis influências na aprendizagem e no desempenho dos alunos. Há nessa FD de livro eficiente, de acordo com Foucault (2007b), “uma vontade de saber [...] o nível técnico do qual deveriam investir-se os conhecimentos para serem verificáveis e úteis”. Há, também, um jogo discursivo complexo que marca esse dizer: o comércio criado em torno desse material faz dele indispensável produto econômico para as editoras. Outro aspecto que percebemos nesse fragmento (Anexo J) é que se o livro didático é uma receita simples, os professores não devem ter dificuldades em dar aulas. Logo, também fica explícito que os livros didáticos que estão nas escolas também não são adequados.

Luft concorda com a ideia de que nos faltam boas receitas: “Estamos tristemente carentes de bons modelos” (2007, A educação possível, Anexo E). Ou seja, o livro didático também carrega FDs em seu aspecto político e cultural, à medida que reproduz e representa valores da sociedade em relação à sua visão da ciência, da história, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão do conhecimento, isto é, o livro didático constitui-se de saberes que não se isolam dos meios sociais em que o aluno está inserido. Entretanto, mesmo que tenhamos bons modelos, estes não farão sentido se o conteúdo ali proposto não for contextualizado, não for posto em relação com as experiências dos indivíduos, pois, segundo Bakhtin (2006, p.111), “os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito intenso e ininterrupto”.

Parece-nos que os articulistas buscam certas “receitas” para as aulas. É o desejo de padronizar, por meio de material didático, o que é heterogêneo, a sala de aula. Dito de outro modo, é o suposto fracasso do ensino superior público. Nossa *rebeldia* não reside em condenar o livro didático, mas de o rejeitarmos como única fonte de conhecimento, projetado

para a repetição. Nos dizeres de Orlandi (2003, p. 22), “a reflexão é substituída pelo automatismo porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular”. Assim, quando a escola adota determinado livro didático, é como se assinasse um termo de fidelidade. Esse material passa a ser a identidade da escola. É essa identidade que Castro propõe silenciosamente para as boas escolas, não uma identidade qualquer, mas aquela que ele considera completa: podemos pressupor que são os materiais da rede onde trabalha. Nesse lugar discursivo, há um acordo tácito no qual um “sabe” e o outro “não sabe”. Isso é um ponto complexo na constituição da FD sobre essa verdade, pois, para Foucault (1979, p. 12), “cada sociedade tem seu regime de verdade [...] o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro”.

Entretanto, Castro deixa claro que “os exemplos acima não têm foros de evidência científica. Contudo, refletem a direção tomada pelos cursos que formam nossos professores” (2008, Os professores e a regra de três, Anexo J). Se não fala sob o ponto de vista científico, entendemos que seus apontamentos revelam outros saberes que visam um posicionamento *contra* as políticas públicas de ensino. *Veja*, então, constrói saberes não científicos, mas saberes aceitos por seus leitores, tomando-os verdade. Assim, o articulista denomina o livro didático como um espaço fechado de sentidos, mas capaz de render os melhores resultados para a educação. É dessa forma que ele deve permanecer nas salas de aula.

Sobre isso, Coracini (1999, p. 11-12) afirma que “[...] uma educação castradora - apenas a um é dado o poder de produzir sentido, de decidir sobre o que é bom para uns e para outros -, uma educação onde as verdades são absolutas e inquestionáveis [...]”. Nesse aspecto, todo o conhecimento materializado no livro torna-se verdade absoluta, é uma ferramenta limitadora e uniformizadora da aprendizagem. O estímulo à criatividade é abolido e a obediência valorizada. Em outros termos, as FDs que irrompem desses discursos revelam um *efeito cascata*, ou seja, primeiro a mídia sugere o disciplinamento dos indivíduos, depois regulam seus saberes e, em seguida, por meio da obediência, os normalizam. Contudo, essa verdade absoluta se torna ainda mais verdade, porque a mídia tem o poder de questionar os métodos fora do material didático, é dotada de saber sobre os fracassos educacionais como se estivessem totalmente atrelados a esse material. Essa observação de Coracini (1999) é pertinente porque até agora, temos percebido nos articulistas, uma valorização incrível ao material didático. O que nos incomoda é que essa valorização se além ao que constitui o livro, não ao que lhe escapa: os sentidos. Para esses articulistas, o livro funciona como uma fonte do saber para o professor que não sabe. Nessas condições, esse material acaba sendo dispensável aos alunos, mas não ao professor, pois, assim, normaliza-se o professor que normaliza o

aluno. O ensino, para a mídia, não passa do exercício de técnicas que podem ser ditas passo a passo. O ensino de técnicas é interessante para a mídia, pois lhe é rentável, já que é um lugar de divulgação desse tipo de saber.

A finalidade desse discurso é a conversão do interlocutor e seu engajamento àquela proposta didática. Em suma: a mudança de comportamento, a mudança de vida, só se efetiva pela “confissão de fé” ao livro didático.

Vamos fazer um simples teste entre 1000 alunos e descobrir quantos jogaram fora seus livros didáticos após a formatura e quantos o guardaram como o primeiro volume de uma grande biblioteca sobre o assunto. Isso nos diria quais os livros didáticos que de fato estimularam nossa criatividade (KANITZ, 2003, Estimulando a curiosidade, Anexo B).

A proposta de Kanitz pode ser interessante se realmente focarmos o olhar num material que permita pensar de outras formas, pois, ao contrário, não passa de *achismo*. Mas não é o que nos parece, o que percebemos é também o intuito da valorização dessa máquina de ensinar. Assim, fora da escola, o livro didático se torna um objeto sem valor. Na escola funciona como solução das deficiências de estudantes e professores. Silva (1996, p. 11) acrescenta que, para a mídia, o “livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente à medida que não há substâncias para ensinar”, pois a educação precisa sistematizar o que instruir para dar lugar a todos os sujeitos que nela se inscrevem. Essa é habilidade discursiva para dizer que a educação brasileira não condiz com a educação ideal, mas que há outros *caminhos* seguros para “salvar” o ensino. No lugar do questionamento, resta-nos a mera reprodução.

Os currículos oficiais são claros e precisos, dizendo exatamente o que é para ser ensinado e aprendido. Segundo um funcionário do Ministério da Educação da Finlândia: ‘Nosso currículo prescreve, nossos professores ensinam e nossos alunos aprendem as mesmas competências e conhecimentos que são avaliados no Pisa (*Programa Internacional de Avaliação de Alunos*)’ (grifo do articulista) (CASTRO, 2007, Entre a Finlândia e o Piauí, Anexo I).

O resultado ruim nos programas avaliativos de nossa educação, é em decorrência de não usarmos o “bom material detalhado” ao qual Castro se refere. Essa minimização do conhecimento é uma ilusão de “saber”, numa educação que parece não ter nenhuma das pernas, isto é, nunca mostra bons resultados.

Entretanto, a tentativa de transformar conhecimento em modelos eficazes, que resolvem a complexidade da aprendizagem com meros afazeres escolares, impossibilita, em muitos casos, a atribuição de novos sentidos para o conhecimento “transmitido” em sala de aula. Mas ainda assim, Castro se dispõe a (re)afirmar esses meios já definidos e eficientes para se ensinar, por isso, divulga suas ideias a fim de comprová-las.

Nessas faculdades eles ouvem falar dos livros de muitos autores, vivos e defuntos, nenhum dos quais ensina a dar aula. Em compensação, estudam as mais exaltadas teorias, tais como a luta de classes, a exploração do homem pelo homem, o imperialismo cultural, os intelectuais orgânicos e a psicogênese do conhecimento. É como se inclusão de algum fragmento de sapiência fosse condicionada a não ter nenhuma aplicabilidade na sala de aula (CASTRO, 2008, Os professores e a regra de três, Anexo J).

O que temos nesse fragmento é a (re)construção de saberes, já que o articulista se posiciona de forma contrária às metodologias adotadas nas faculdades de Educação. É uma crítica demolidora ao afirmar que os cursos das faculdades não incluem qualquer "fragmento de sapiência que possa ter alguma aplicabilidade em sala de aula". Nesse sentido, a mídia insiste em ocultar deliberadamente aqueles aspectos da realidade que podem permitir ao cidadão apreender mais amplamente os fatos de forma a poder emitir um juízo livre, pessoal, completo e não dirigido em relação aos fatos em questão, neste estudo, especificamente os movimentos a favor dos materiais didáticos. É o que nos mostra o exemplo dado pelo articulista ao dizer que

o educador chileno Ernesto Schiefelbein diz que um médico pode abrir um livro de cirurgia e ficar sabendo dos procedimentos aconselhados para uma apendectomia. Um educador deveria ter também um livro que pudesse consultar quando quisesse saber como ensinar a regra de três (CASTRO, 2008, Os professores e a regra de três, Anexo J).

Nesse trecho, a relação entre a primeira e a segunda frase permite inferir que o enunciador confere à expressão “saber como ensinar” o sentido de doutrinar os alunos a partir de um modelo, o livro. Contudo, nessa generalização a respeito do sentido dessa expressão apaga-se o discurso médico que vai além de seguir meros livros-receitas. Se isso fosse possível, para que servem as faculdades de medicina? Bastam os bons livros, ou seja, trata-se de uma argumentação falaciosa. Esta é uma comparação equivocada, afinal, quem se submeteria a qualquer procedimento médico sabendo que este se guia apenas por um livro?

No início do trecho, “o educador chileno Ernesto Schiefelbein”, o articulista destaca o discurso de um educador estrangeiro, com o intuito de ilustrar a afirmação anterior sobre a péssima qualidade do ensino brasileiro, ou seja, o saber está fora do país. Pretende-se passar, por pressuposição, a ideia de que essa comparação internacional se baseia em critérios que satisfazem à demanda da realidade brasileira para o bom ensino. Assim, a intenção seria demonstrar que o Brasil (os professores, os materiais) não se enquadra nos padrões adequados. São esses tipos de discursos que vão constituir campos de saber que apontam para diversas esferas que permeiam a educação.

Em “o resultado de não preparar os professores para dar aula e fazer campanha contra livros é que nem a metade dos alunos da 4ª série é funcionalmente alfabetizada (todos deveriam saber ler ao final da 1ª série)” (CASTRO, 2008, Os professores e a regra de três, Anexo J), remete-nos às possibilidades de a escola desempenhar algumas de suas atribuições, principalmente a de “sistematizar” o conhecimento de tal forma que, ao mesmo tempo, os alunos consigam aprender “igualmente” o que lhes é ensinado, lançando caminhos seguros e eficazes para se chegar a esse ideal. Em outras palavras, os discursos didáticos “procuram fazer avançar o estado de conhecimentos no outro, no interior de uma situação ritualizada, regida por um contrato tacitamente aceito pelos interlocutores” (BEACCO e MOIRAND, 1995, p. 40).

Nos excertos analisados, os sentidos que eclodem desses fragmentos revelam o material didático “bem detalhado” funcionando como os dez mandamentos da “Lei de Deus”, expressando aquilo que é certo e que é errado. Não se cumprindo essas regras sempre há “reprovação”. Qualquer tentativa de transgressão, de ruptura torna-se um ato “pecaminoso”. Assim, destacam-se os mecanismos disciplinares que tentam capturar as subjetividades dos indivíduos ou mesmo padronizá-los para que hajam como meras peças imersas na engrenagem da escola. Assim, no discurso midiático que se cruza com o pedagógico, o sentido de onipotência se materializa no lugar de um saber incontestável, que é um dos modos de funcionamento do poder sobre um saber legítimo. Esse saber não foi exclusivamente dado por *Veja*, suporte desses discursos. Trata-se do leitor, consumidor e mantenedor desses discursos, pois para Discini (2003, p.119), o leitor sanciona esse dizer que “volta a alimentar a manipulação, confirmando aquele fazer contínuo, cursivo, próprio do sujeito automatizado que, dia-a-dia, firma a ilusão de que escolhe: jornais para ler, mundos em que inserir”. A partir deste ponto, discutiremos mais sobre as relações de poder e saber que engendram os discursos de nossa análise.

3.4 O discurso educacional em *Veja*: controle do saber ou práticas de poder?

Ao movimentar sentidos que abarcam os discursos sobre o professor e o livro didático, *Veja* desempenha um papel pedagógico atuando na produção e divulgação de saberes e verdades legitimadas por ela mesma. Ou seja, os discursos dos articulistas de *Veja* apresentam regularidades que evidenciam essa FD, assim tais regularidades nos permitem identificar que essa articulação discursiva tem efeito pedagógico. Nesse aspecto, *Veja* levanta uma suposta bandeira com a verdade do que quer divulgar. Essa é uma estratégia discursiva que vimos, até aqui, nos discursos dos articulistas, ao supor culpados para o fracasso do ensino (professores) e soluções para a problemática de aulas mal dadas (uso do livro didático). Vale destacar que nesse tópico de análise, ainda falamos sobre a figura do professor e do livro didático, mas agora para verificarmos as relações de poder e saber nesse tipo de discurso, ou seja, o que representa culpar professores e glorificar o livro didático, para isso, retomaremos alguns excertos para entender essa representatividade como produção de verdade.

É possível imaginar que a mídia funcionaria, em nossa época, como uma espécie de lugar de superposição de “verdades”, justamente por ter se transformado em um local privilegiado de produção, veiculação e circulação de enunciados de múltiplas fontes (FISCHER, 1996, p. 123).

Tomando essa perspectiva de Fischer (1996), notamos que os saberes que constituem *Veja* revelam uma relação de poder que vai além de seu objetivo primeiro, de ser responsável pela disseminação de informações. *Veja*, ao explorar o universo da educação, apresenta-se como grande *aliada* dessa política. É por essa razão que esses discursos tentam nos disciplinar e direcionar nossas escolhas, entretanto, isso é articulado de uma maneira tão sofisticada e dissimulada, que praticamente se torna imperceptível aos leitores.

No trecho que segue, observamos como Castro impõe um saber para anular o saber do professor: “de que servem todos os conhecimentos do mundo se não somos capazes de transmiti-los aos nossos alunos? (2009, Educar é contar histórias, Anexo L). Essa é mais uma tentativa de mostrar que há um ponto falho no sistema educacional por meio de um poder disciplinar aparentemente inofensivo. Entretanto, ao veicular/construir discursos que funcionam como dispositivo para dizer a educação, *Veja* expõe um saber e exerce um poder para criticar os modos de educar e organizar a escola, por essa razão ignora métodos e teorias pedagógicas, propõe outros suportes materiais para os professores. Essa proposição de *Veja* traz a ideia de um dispositivo produtor de concepção de educação na medida em que atinge

professores em sua prática cotidiana criando, assim, um regime de verdade sobre como a educação deve se tornar eficiente.

Observemos novamente esse fragmento de Castro “A receita é simples, precisamos de livros detalhados, em mãos de professores que aprenderam a usá-los e a dar aula” (2008, Os professores e a regra de três, Anexo J). Sabemos que o articulista defende explicitamente o livro didático como meio garantido da boa aprendizagem dos alunos. Mas tê-los como receita representa que acreditamos na ideia de um currículo básico comum, cujos conteúdos contribuem para formar sujeitos homogeneizados. Em outras palavras, esse discurso educacional via *Veja* em favor do livro didático fabrica o mesmo tipo de sujeito, a partir de um determinado molde, que é construído pelo verdadeiro dessa época. Esses modelos são repassados para todos os alunos do país via livro didático. Esse é o discurso de *Veja* e é aceito como verdadeiro. Essa produção de verdade fortifica a relação do poder que essa revista mantém sobre esse tipo de discurso. Para Foucault (2007b), toda sociedade controla, seleciona, organiza e redistribui o discurso para tramar seus poderes. Assim, o articulista, ao dizer que há um modelo a se seguir, justifica as críticas ferrenhas que lança sobre a figura do professor, reforçando uma suposta incapacidade de ministrar aulas.

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso. [...] Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2007b, p. 43-44).

De acordo com esse pensamento de Foucault, o poder que permeia o discurso dos articulistas de *Veja* não se apresenta funcionando como repressão, mesmo que se mostre o desejo de homogeneização trazida pelo livro didático, maquiado por uma proposta eficaz de ensino, em que a única resposta é aquela proposta pelo autor do livro. O poder produz saber, informa, concorda, rejeita, reforça as relações de verdade que ensejam. Em vista disso, trazemos outros excertos que comprovam que o discurso sobre o “bom uso” de material didático está sempre em voga nos textos de Castro.

Os materiais escolares foram especialmente desenhados para o programa e se baseiam nos princípios da educação ativa. Os professores são cuidadosamente preparados para usá-los com competência, além de receberem acompanhamento permanente do projeto. [...] Sem fórmulas

mágicas, é um feijão com arroz bem temperado (2009, As escolas de dona Vicky, Anexo M).

A Finlândia tem o melhor sistema educativo do mundo. O Piauí tem a melhor escola secundária do país. O que mais haverá de comum entre a Finlândia e o Piauí? É simples, ambos praticam a teoria do feijão-com-arroz educativo. [...] Mas, esquadrinhando o mundo em busca de sistemas educativos que deram certo, vamos descobrir que são simples, óbvios e robustos. Praticam o feijão-com-arroz da educação (2007, Entre a Finlândia e o Piauí, Anexo I).

Esses pontos de vista de Castro reforçam as FDs e querem a filiação de mais leitores, querem disciplinar o nosso corpo a aderir ao *feijão-com-arroz*, dando-nos a impressão de que podemos fazer nossas escolhas. A receita foi dada, basta aceitá-la como a melhor. Talvez esse seja o grande fôlego que sustenta o discurso de Castro, pois cria um terreno propício para enveredarmos pelos caminhos dos supostos livros didáticos eficientes, mas não qualquer um. Para que reconheçamos o modelo salvador da educação, é preciso antes *crucificar* o professor, incapaz de manusear esse bom material. Esse saber é fruto do exercício do poder que Castro exerce sobre os leitores, que muitas vezes nem se questionam sobre a maneira como a educação é abordada. Nesse sentido, entendemos que *Veja* imputa as verdades que o sistema educacional carrega, para, de acordo com Gregolin (2003, p. 102), impor-lhe “uma lei de verdade que é necessário reconhecer e que os outros devem reconhecer neles”. Ou seja, Castro instaura uma relação de força interna enquanto indivíduo, impõe seu poder enquanto sujeito e resiste para não aceitar ou reconhecer outras estratégias, metodologias que não sejam previstas por “*gurus vivos*” (grifo nosso).

Nessa mesma perspectiva, observamos que por meio de uma construção discursiva habilidosa, Castro recusa o discurso pedagógico tão propagado nas faculdades de educação, como o construtivismo, para afirmar que essa pedagogia nada vale se a escola não se apoiar em bons materiais. Ressalta-se, pois, o discurso da eficiência e ineficiência da educação, também reforçada no próximo trecho.

Entalado na controvérsia está o construtivismo, uma formulação teórica acerca da epistemologia do aprendizado. Aceitemos ou não as suas formulações, elas nada dizem sobre como os livros devem ser nem como usá-los. A subsecretaria da cidade de Nova York é construtivista ferrenha e confessa. E insiste nos materiais escritos que especifiquem, nos mínimos detalhes, como conduzir a sala de aula (2008, Os professores e a regra de três, Anexo J).

Castro divulga um saber embasado em experiências de escolas não brasileiras, para apontar nossa ignorância (professores, escolas públicas) quanto ao conceito e aplicação do construtivismo. Entretanto, o que o articulista destaca não é a concepção construtivista, mas o saber estagnado no modelo eficiente de ensino. Além disso, Castro esclarece que as escolas de Nova York conhecem bem e sabem manusear os materiais bem detalhados. Essa exposição não revela apenas uma posição ideológica de quem acredita na eficiência do *bom* uso do livro didático, mas tal discurso funciona, segundo Gregolin (2003, p. 108), “como espaço de produção de estratégias de rebelião e resistência contra discursos oficiais”. Se observarmos bem, mesmo que os Programas Nacionais do Livro (PNL) organizem conteúdos sequenciados em forma de livro didático, essa postura de Castro contraria, nesse enfoque de análise, a proposta das Orientações Curriculares para a Educação Básica¹⁵ (2008, p. 9) que diz “que qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito”. O que nos parece é que há um mapeamento dos fluxos de poder por meio de estratégias que reverenciam os modelos estanques, que vão de um ponto a outro nas diversas relações estabelecidas na/para a instituição escola.

Outro excerto que retoma a questão do livro didático como veículo de verdade é: “um educador deveria ter também um livro que pudesse consultar quando quisesse saber como ensinar a regra de três. Só que há resistência a livros tão específicos” (CASTRO, 2008, Os professores e a regra de três, Anexo J). Há uma tensão, tanto no exercício do poder quanto na ação de resistir, quando o articulista apresenta a necessidade de ter um livro salvacionista. Essa tentativa de inculcar o milagre do livro didático é uma forma de reagir ao poder, da mesma forma que a recusa dessa imposição também é uma relação de poder, o poder do não. Para Foucault (1979, p. 8)

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só com uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem como função reprimir.

A relação de poder, conforme propõe Foucault (1979), é uma prova de que existe, no discurso, espaço para intervenções, oscilações, inversões, ou seja, mudanças que permeiam a educação na ótica de *Veja*. Para o articulista, “há resistências a livros tão específicos”, então retomamos Foucault (1995) para quem o poder é exercido sobre sujeitos livres, pois as

¹⁵ As Orientações Curriculares surgiram também com o intuito de apoiar e reforçar o Programa Nacional do Livro do Ensino Médio das escolas públicas (PNLEM).

relações de poder também são formas de resistências. Entre mídia e educação, as resistências se exercem reciprocamente, pois são lugares institucionais legitimados socialmente na divulgação do saber e, por isso mesmo, são dois segmentos sociais que controlam o que deve ser dito ou não dito. Assim, para entendermos o sentido das resistências nessas instâncias discursivas, reiteramos o que Foucault (2003, p. 232) diz a respeito da resistência ao exercício do poder.

[...] As relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência. Se não houvesse resistência, não haveria poder.

A assunção desse ponto de vista de Foucault (2003) nos mostra que a questão da resistência está atrelada à repetição insistente de um discurso, nesse caso, do discurso de Castro que enuncia o valor sobre o material didático tido como *solução* para a educação brasileira. Entretanto, essa insistência do articulista tem encontrado resistência e, por isso mesmo, ocorre a repetição desse discurso de forma mais incisiva, mais categórica. Assim, se não há resistência desse discurso *salvador* do sistema educacional, não haveria mais razão de levar esse jogo do poder sobre leitor. Assim, se o controle do poder sobre os outros se estende para fora de instituições sociais, entendemos que a educação, de um modo geral, pode ser compreendida como promotora de: 1) poder, regulando a vida escolar dos indivíduos; 2) submissão, por meio de estratégias que tendem a gerenciar ações sobre o outro, e 3) resistência, capaz de gerar novos saberes que demandam novas formas de poder para suprir as necessidades do indivíduo em um dado momento.

De acordo com Foucault (1987), é característica da escola disciplinar os indivíduos, entretanto, ao observarmos os discursos que *Veja* profere, via articulistas, parece assumir esse papel. Em outros termos, a mídia disciplina a escola ao ditar, sutilmente, os materiais didáticos, a postura do professor, para que estes também imponham, reproduzam esse mesmo saber, gerando um ciclo de imposições oriundas de verdades advindas da exterioridade escolar, que reforçam, inibem, motivam o próprio fazer escolar, ou seja, são as verdades da mídia que agora disciplinam. Mas um disciplinamento que age indiretamente na escola para que esta produza indivíduos dóceis e produtivos. Em outros termos, trata-se da vigilância hierárquica proposta por Foucault (1987), a questão não é apenas adestrar o indivíduo, mas o que esse indivíduo é capaz de produzir a partir desse adestramento. Por essa

razão, torna-se tão evidente o discurso de Castro. É preciso, pois, provocar o equívoco do manuseio de materiais didáticos específicos pelos professores para ressaltar *outro* modelo, uma receita infalível, capaz de suprir e garantir o bom ensino. Essa vigilância sobre os indivíduos permite a articulação de um poder permeado de saber, para se organizar em torno da norma, do que se torna ou não normal, do que é correto ou incorreto, do que se permite ou não fazer (FOUCAULT, 1999).

Nesse sentido, os efeitos de verdade são (re)produzidos nos discursos educacionais a partir da legitimação da mídia, provocando relações de poder com o saber. Gore (1994, p. 14) explica que esses

mecanismos de poder-saber funcionam não apenas em relação a pedagogias defendidas em discursos educacionais, isto é, em relação a visões sociais e práticas instrucionais particulares, promulgadas em nome da pedagogia, mas também em relação à pedagogia dos argumentos, que caracterizam os discursos educacionais.

O que percebemos em Castro é exatamente o discurso da pedagogia do argumento, já que rejeita explicitamente as pedagogias reconhecidas e ensinadas nas faculdades de Educação. A partir disso, percebemos os reflexos da opinião em *Veja* na construção de consensos para a área educacional que se esparramam tanto num nível social mais elevado quanto nos níveis em que os leitores são mais susceptíveis a opiniões legitimadas. Essa talvez seja a classe que mais seja atingida por esse tipo de discurso, apesar de não ser, de início, o público alvo da revista. Constrói-se, segundo Ricardo Filho (2005), uma “rede de legitimidade”, que transforma saberes em verdades que funcionam como mandamentos que não são questionados pelos leitores.

É importante destacar que não negamos a existência dos saberes constituídos nos livros didáticos, pois estes dentro da sala de aula ainda são símbolo de poder e verdade, porque é nele que está inscrita a prática pedagógica e o saber escolar, nem mesmo dizemos que todos os professores são (des)comprometidos com a educação. O que ressaltamos, no entanto, é a crescente mobilização, por parte dos articulistas, que revelam o “capital”, de dimensões possíveis de adestramento do indivíduo, o que limita, em muitos casos, a ampliação de sua própria intervenção no mundo como sujeito.

É nesse aspecto de construção de verdades, a partir de um saber oriundo da instituição escolar, que verificamos que os discursos dos articulistas soam como única verdade. Para ilustrar essa ideia, trazemos outro excerto de Kanitz.

Eram construídas (as salas de aula do exterior) em forma de ferradura ou semicírculo, de tal sorte que cada aluno conseguia olhar para os demais. O objetivo não era a transmissão do conhecimento por parte do professor, *esta é a função dos livros, não das aulas* (2000, *Revolucione a sala de aula*, Anexo A) (grifo nosso).

Kanitz parece se preocupar com a arquitetura das salas de aulas, essa construção discursiva denota que esse seria o modelo ideal para as salas de aula, mas para quê? Ao apresentar esse modelo arquitetônico, o articulista se limita ao controle dos corpos e, ao mesmo tempo, da mente, ao dizer que o conhecimento só se adquire por meio do livro didático. Reforça-se a FD do disciplinamento dos corpos.

O que notamos é que *Veja* exerce um poder usando o discurso do certo e errado, mas mantém outro poder, forjado, articulado minuciosamente, para assim mostrar sua verdade: vender concepções, métodos e materiais pedagógicos. A questão que destacamos com esse trecho de Kanitz é que a *Veja* provoca uma reflexão acerca de estruturas físicas para dizer apenas que a escola é controladora, retentora do saber por meio dos mecanismos de disciplinamento que está inadequada (não que isso não aconteça). Contudo, deixa explícita sua preocupação com o conhecimento, o qual só se tem por meio do livro didático.

Trazemos novamente os excertos de Kanitz que nos revelam as relações de poder-saber: “Mas se, em vez disso, abolíssemos o conceito de notas? Na vida real, ninguém nos dá notas a cada prova ou semestre” (KANITZ, 2006, *Vamos acabar com as notas*, Anexo C) e “Não é justo dar-lhes um sonoro zero?” (KANITZ, 2008, *Por uma sociedade justa e eficiente*, Anexo D). O que Kanitz considera “notas” é o resultado do processo de avaliação, do exame, que é definido por Foucault (1987) como um mecanismo de verificação do saber que se concretiza por meio do exercício do poder, ou seja, é o exercício de um poder que se garante o exame, a capacidade de saber do indivíduo. O exame, neste sentido, faz do indivíduo um “caso” para ser comparado com outros a fim de constatar a efetivação do saber. Essa perspectiva foucaultiana (1987) de “caso” reforça a ideia de indivíduo “coisificado”, conforme sugere Kanitz.

São as relações entre a verdade e a experiência que estão em jogo quando falamos em educação. Para Gondra e Kohan (2006, p. 24)

a filosofia como verdade é uma instituição que controla, disciplina e hierarquiza o pensado e o próprio pensamento; que estabelece o que é possível e o que não é possível pensar; que consagra métodos pelos quais se pode ou não se pode estudar [...]. A filosofia como experiência afirma, ao contrário, uma relação problematizadora com a verdade e o pensamento:

busca pôr em questão e transformar nossa relação com a verdade, tirar o chão de seu poder no pensamento e abrir nele novas relações.

De acordo com essa concepção, voltamos aos modelos salvacionistas, não se trata de recusá-los, exterminá-los das salas de aula porque *Veja*, por meio de seus articulistas, o enaltece como “receitas infalíveis”. É preciso entender que os saberes neles contidos não desaparecem sob a ideia de se produzirem outras formas de pensar, mas perdem sua dependência de um material, de um discurso dado como única verdade. A construção do conhecimento parte da ação ativa entre professor e aluno frente ao saber, não simplesmente da escolha cristalizada, estática do conhecimento frio, homogêneo, como propõem os articulistas.

Retomamos o excerto de Castro para reforçar que, sob a força do discurso empresarial, defende a disciplina do pensamento, da verdade já dada. “É preciso oferecer a ele (professor) as melhores ferramentas – até que apareçam outras mais eficazes. Melhor é fornecer isso tudo já articulado e sequenciado (2009, Educar é contar histórias, Anexo L). O conhecimento organizado no livro didático, nessa perspectiva, busca desenvolver saberes operacionais, que disciplinam o pensamento para também disciplinar os corpos, não saberes que desenvolvam a capacidade reflexiva dos indivíduos. Isso é perigoso, gera outras verdades, provoca a “rebeldia do pensamento”. No fragmento a seguir, Castro coloca o livro didático dentro do que Gondra e Kohan (2006) chama de livro-verdade para uma educação-verdade.

Plágio? Lembremo-nos do que disse Picasso: “O bom artista copia, o grande artista rouba ideias”. Se um dos maiores pintores do século XX achava isso, por que os professores não podem copiar? [...] Se “colando” dos melhores materiais disponíveis ele (professor) fazer brilhar os olhinhos de seus alunos, já merecerá todos os aplausos (2009, Educar é contar histórias, Anexo L) (aspas do articulista).

Ao supor que o professor deve copiar o pensamento pronto, está limitando a capacidade criativa não só do professor, mas também a do aluno. Para o articulista, o professor não é, não pode ser o incentivador do conhecimento, apenas deve repassá-lo, “colando”. O saber que chega às suas mãos torna-se inquestionável, o que desencadeia dependência do professor em relação ao livro didático. Freitag (1989) ressalva que os professores e alunos acabam se tornando escravos do livro didático. Ao invés de o utilizarem como instrumento de contribuição para o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, acabam tornando o roteiro principal, ou exclusivo, do processo ensino-aprendizagem. E isso

disciplina, controla tanto os corpos quanto o pensamento. Ao que nos parece, essa é a proposta discursiva dos articulistas.

É necessário romper com a repetição do já pensado para deixar suscitar os novos sentidos, novas formas de pensar a partir da verdade que já nos foi dada. É preciso nos livrar das receitas, é preciso ousar, experimentar, testar a capacidade de pensar de outro jeito. Neste caso, não nos basta usar o instrumento didático, o livro essencialmente, como única e eficaz ferramenta capaz de atingir o objetivo da escola: transmitir conhecimento. Esse só pode ser eficaz quando sair de si mesmo, quando for capaz de atribuir outros novos a partir de novas formas de pensar o já pensado, o já dado, não da mera repetição que forja o conhecimento, não do adestramento que torna o saber dos indivíduos mais um modelo a seguir. Segundo Veiga-Neto (2006b, p. 88) “é por processos educacionais que dizemos as verdades e as espalhamos e perpetuamos por aí afora, então a Educação é mais ativa e perigosa do que seria caso não passasse de um processo de repetição, reprodução e até mesmo de desvelamento de verdades”. Esse é um risco que a escola precisa correr para gerar sujeitos, não indivíduos reféns de saberes estanques.

Mídia e Escola, nesse sentido, são divulgadores do saber, assim o jogo de resistências de parte a parte promove as tensões próprias do poder, o poder de manter a tradição e o poder de mudar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades.

Paulo Freire

O caminho traçado nesta pesquisa permitiu-nos adentrar em campos de saberes distintos, contudo, indissociáveis para a compreensão da relação mídia-educação. Nesse sentido, ocupamo-nos em abordar os discursos sobre a educação sob a ótica da revista *Veja*. Haja vista que atualmente o sistema educacional tem sido alvo de instigantes tensões justamente porque se encontra numa arena entre o conhecimento institucionalizado *versus* o conhecimento midiático.

Assim, notamos que as diversas vozes que perpassam a educação fazem com que essa perca espaço e forças para as articulações da mídia que se aproveita das falhas no sistema educacional brasileiro, para levantar a necessidade de se (re)pensar a prática educacional. Por essa razão, *Veja* não desconhece o valor simbólico da instauração das comunidades discursivas, talvez por isso, para impor sua verdade de forma sutil, utilize gêneros discursivos como o artigo de opinião, para atingir e convocar os leitores para compartilhar de suas ideias. Dessa forma, trava-se uma relação de forças que faz eclodir a banalização da educação, pois de acordo com Melo (2003, p. 102) “as instituições jornalísticas buscam mecanismos que assegurem, se não o controle, a supervisão e o acompanhamento das etapas que transformam a notícia em acontecimento que surgem e refletem o dinamismo da sociedade”.

Ao realizar a análise do discurso de *Veja*, foi possível evidenciar e entender por que intenta discutir a educação num gênero como o artigo de opinião, ou seja, o discurso sustentado pela revista defende um sistema educacional que expande a sociedade capitalista, pois leva em conta o mecanismo de utilidade dos indivíduos nessa sociedade, na posição de sujeito capacitado apenas para o mercado de trabalho. É por meio de opiniões legitimadas pela própria revista que vai refletir um discurso pautado na preocupação com os rumos educacionais no Brasil. Nessa perspectiva, vemos os discursos de *Veja* se realizando em

espiral, ou seja, os sentidos que os discursos produzem fazem girar outros efeitos de sentido, constantemente. Por isso, notamos que há um retorno e, ao mesmo tempo, um reforço e/ou transformação desses discursos ao longo do tempo, ou seja, nos artigos analisados, escritos num período de quase uma década, há sempre o dizer negando a competência do professor e afirmando a eficiência de “determinados” materiais didáticos. É por essa razão que *Veja* trata a educação em termos objetivos a partir de modelos pré-determinados. É importante dizer que nosso olhar se torna limitado no discurso midiático sobre a educação, não há contrapartida de um viés da instituição escolar para a mídia.

Assim, ao dizer que o discurso é controlado, selecionado, organizado e redistribuído por condutas que vislumbram certos poderes, nosso entendimento confirma o que Foucault (2007b) diz sobre a relação saber e poder. Para nós, os propósitos de *Veja* ao escolher seus articulistas, procuram assegurar o poder maquiado naquilo que é escrito, para resguardar uma imagem de agente do conhecimento advindo de *todas* as esferas sociais. Segundo Pêcheux (1990), “todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias” e, conseqüentemente, interfere, também, nas condições de produção do discurso. Ao escolher quem escreve e sobre o que escreve, *Veja* defende a posição assumida como veículo opinativo e não apenas informativo. É assim que a revista, de alguma forma, mantém controle ou domínio sobre certos dizeres, para que sejam mascarados seus interesses.

Os artigos de Kanitz, Luft e Castro enfocam o sistema de avaliação para apontar os maus professores, os *bons* materiais didáticos como modelos eficazes, como vimos na seção de análise. No entanto, não é a voz do professor que ecoa, mas sim a voz administrativa, que discute técnicas de crescimento de mercado. A escola torna-se propícia para investimentos, por isso, não ressoa a voz do professor, ao contrário, calam-na, emudecem-na para que aceite a culpa de ser o responsável pelo péssimo ensino (público) brasileiro. É certo que esses discursos que circulam na sociedade, por meio desses nomes legitimados, despertam novas formas de saber.

Nesse aspecto, a referida revista demonstra que o consenso acerca da educação passa a ser de disputa das noções de valores no mundo da produção dos saberes nas escolas e de disputa com a própria escola. Dessa forma, entendemos que a construção discursiva sobre a educação em *Veja* faz parecer que a instituição escola seja ainda mais limitada e limitadora, mas com função utilitarista do que parceira na formação do sujeito: “Educação é algo bem mais amplo que escola. [...] É bem mais simples do que todas as teorias confusas e projetos inúteis que nos apresentam” (LUFT, 2007, A educação possível, Anexo E). Entretanto, o discurso discutido anteriormente, é atravessado por discursos outros que abrem fendas que

fazem emergir as relações de poder e saber e, conseqüentemente, resistências. Tais saberes, assim como os mecanismos controladores dos professores, procuram legitimar ou configurar um determinado modelo de professor e assegurar o bom exercício do magistério apresentando livros salvacionistas.

Essa estratégia discursiva está vinculada circularmente aos sistemas de poder, vão sendo produzidas como consenso social e construindo, juntamente com outras representações, as novas formas de disciplinar os indivíduos. Essa posição de *Veja* revela duas frentes estratégicas de disciplinamento do indivíduo que não mais visa apenas o corpo produtivo. O discurso dos articulistas que constituem *Veja*, mostra o desejo de disciplinar o pensamento, o saber. Ou seja, não só o sujeito aluno deve ser disciplinado pela escola, fabricado por ela para ser útil à sociedade, mas também o professor deve se tornar dócil ao controle da mídia. O fabricante de indivíduos obedientes, agora se submeteria aos mecanismos de poder que a mídia exerce sobre ele. Não mais a verdade da escola para “formar” sujeitos, a fôrma, agora, é da mídia, é de *Veja* que forja seus interesses, que estipula procedimentos pedagógicos para fazer funcionar, para controlar a instituição escolar.

A partir disso, entendemos que *Veja* defende duas verdades: 1) é preciso abolir as teorias pedagógicas estudadas nas faculdades (em especial, as de Educação) para dizer que os professores são mal preparados e, por isso mesmo, não sabem dar aulas, e os que sabem não se valem dessas teorias, são os professores que lidam com resultados estancados; 2) impõe o uso de material didático específico como receita segura que contemple, de igual forma, todos os indivíduos do universo escolar, tornando-os homogêneos, úteis e produtivos para a sociedade. O que notamos, portanto, que não se trata de qualquer material, pois, para isso, há os programas do governo federal que distribui livros didáticos para as escolas públicas. Há um discurso que apaga a eficiência desses livros para destacar que há outros, mais detalhados e melhores no mercado. São esses que resolverão a improdutividade do conhecimento em sala de sala, mas não de todas.

É sabido que o discurso sobre professores despreparados e descompromissados com a educação não é novo, mas o modo, o lugar de onde partem a repetição desse discurso é que faz com que se torne uma verdade incontestável. Isto é, o incômodo causado pelo discurso dos articulistas analisados ao situar seu posicionamento em relação ao fracasso de muitos professores, pode ser entendido com um atestado da validade de suas proposições em detrimento do ensino público. Percebemos seus apontamentos para os possíveis sentidos e que praticamente coíbem os demais. Afinal, a maneira incisiva com que tratam a figura do professor praticamente tira-nos o direito de pensar o contrário. *Veja* parece disputar posições,

afirmações e negações, não necessariamente opostas, mas múltiplas, que se renovam, se recriam, que se regeneram, em vista disso, entendemos porque Bakhtin (2006, p. 48) diz que “toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras”.

Vale destacar que não se trata de dar voz a professores simplesmente, também não se trata de dizer que são apenas vítimas das artimanhas do sistema educacional, nem mesmo de colocá-los em chagas, culpando-os como fonte do fracasso do aluno. Trata-se, pois, de oportunizar o lugar do conhecimento compartilhado na articulação e construção dos saberes. Se *todo* professor comprar o discurso dos articulistas, fornecendo conteúdos como receita aos alunos, reafirma-se a imposição da sociedade de modelos ideais de aluno, de escola, de profissional e fortalece a roda que faz girar a ideologia capitalista. Por isso, “[...] pensar torna-se, como diz Foucault, um “ato arriscado”, uma violência que se exerce primeiro sobre si mesmo” (DELEUZE, 1996, p. 128). Opinar suscita pensamentos que constituem o sujeito inserido numa sociedade heterogênea, numa sociedade em que o sujeito nunca é dado, é sempre constituído.

As sugestões de solução dos problemas educacionais não precisam (e não podem) ser idealizadas nem impostas unicamente ao professor, conforme sugerem os articulistas de *Veja*. A incompetência escolar talvez se justifique se entendermos que o processo que produz aprendizado não passa de planejamento que privilegia somente a passagem da teoria à prática. Essa é a perspectiva que *Veja* reforça para o bom desenvolvimento da aprendizagem nas escolas públicas, pois, assim, teríamos, de fato, só indivíduos úteis ao sistema.

Em outras palavras...

A partir de nossas análises, observamos que os articulistas apresentam regularidades ao opinar sobre educação. Mesmo com estilos diferentes, apresentam causas e soluções para a *escola em frangalhos* (grifo nosso). Entretanto, Castro é o único que explora os resultados de pesquisas sobre educação, isso de certa forma, mostra sua visão objetiva quando se trata do assunto.

Resumindo o que percebemos nos discursos analisados, notamos que Kanitz titubeia entre dar ou não notas; crucifica alguns professores, exalta outros; compara nossa educação com outros países. Luft, por mais que perceba a educação como problema social, também almeja bons exemplos a serem seguidos, (re)colocando a educação na fôrma da

homogeneização. Castro, o mais ferino, condena incisivamente professores; trata livros didáticos como receitas; apresenta dados para confirmar que sua opinião está respaldada em pesquisas, em exames, em resultados.

Relacionando os discursos dos articulistas, verificamos que Kanitz e Castro constroem discursos que denotam a defesa de uma educação calcada na ideologia capitalista, por isso o ensino é visto como aperfeiçoamento da mão-de-obra e não uma formação do indivíduo como sujeito. Luft concebe uma escola que deve manter um controle, um limite sobre o aluno e que essa ordem parece garantir a produção do conhecimento.

Em suma, as análises dos artigos revelam que *Veja* difunde um conceito de educação que não contempla a formação de um sujeito capaz de agir no meio social, mas para a formação do bom trabalhador, como corpo dócil e útil, como o motor da sociedade capitalista. A partir disso, a revista edifica um sistema educacional que incentiva a individualidade, mas esquece que a educação é constituída por sujeitos que deve ser incentivado a pensar, não a repetir. Logo, falar e olhar a educação de modo distante, do alto do poder editorial de *Veja* faz tudo parecer perfeito, homogêneo e fácil, mas ver cada aluno materializado na sala de aula é outra perspectiva, é outro saber.

REFERÊNCIAS

ACHARD, P. Memória e Produção Discursiva do Sentido. In: ACHARD, P. et al. (org.). *Papel da Memória*. Traduzido e Introduzido por José Horta Nunes. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 11-17.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Traduzido por J. J. Moura Ramos. Lisboa: Presença/ Martins Fontes, 1974.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Traduzido do francês por Maria Ermantina Galvão; revisado por Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000a. p. 279-325.

_____. Metodologia das Ciências Humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Traduzido do francês por Maria Ermantina Galvão; revisado por Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000b. p. 412-429.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARONAS, R. L. A língua nas malhas do poder. In: GREGOLIN, M. R. (org.). *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz, 2003. p. 83-92.

BARRIGA, A. D. *Uma polémica em relación AL examen*. Revista Iberoamericana de Educación. n. 5 mayo/agosto 1994. Disponível em <<http://www.oei.es/oeivirt/rie05a05.htm>>. Acesso em: 15 de jun. de 2009.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2005. p. 25-35.

BEACCO, J. C.; MOIRAND, S. *Autour des discours de transmission de connaissances*. Langages, Paris, Larousse, n. 117, p. 32-53, mars 1995.

BENVENISTE, E. O aparelho formal da educação. In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. Traduzido por Eduardo Guimarães et al. Campinas, SP: Pontes, 1989.

BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Coleção As faces da Linguística Aplicada. São Paulo: EDUC/ Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 221-245.

BRANDÃO, M. H. H. N. *Subjetividade, Argumentação e Polifonia – A propaganda da Petrobrás*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Unicamp, 2004.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

_____. *PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria da Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.*

_____. *Conhecimentos de Língua Portuguesa. In: BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.*

_____. *Guia do livro didático 2007: apresentação: séries/anos iniciais do ensino fundamental / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.*

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias; volume 1. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2008.*

_____. *Guia do livro didático: PNLD 2010: Apresentação. – Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2009.*

CASTRO, C. M. *Funilândia existe? Veja*, Editora Abril, ano 40, nº 45, p. 30, 12 de nov. de 2003.

_____. *Entre a Finlândia e o Piauí. Veja*, Editora Abril, ano 40, nº 13, p. 24, 04 de abr. de 2007.

_____. *Os professores e a regra de três. Veja*, Editora Abril, ano 41, nº 42, p. 24, 22 de out. de 2008.

_____. *Educar é contar histórias. Veja*, Editora Abril, ano 42, nº 23, p. 30, 10 de jun. 2009.

_____. *As escolas de Dona Vicky. Veja*, Editora Abril, ano 42, nº 51, p. 28, 23 de dez. de 2009.

_____. *Currículo Vitae.* Disponível em <http://www.braudel.org.br/eventos/conferencias/2004/cv_moura_castro.pdf>. Acesso em: 14 de abr. de 2009.

CASTRO, E. *Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica, ética. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. O. Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 63-78.*

CITELLI, A. *Linguagem e Persuasão*. São Paulo: Ática, 2003.

CIVITA, V. “*Carta do Editor*”. Revista *Veja*, Editora Abril. n. 1, setembro de 1968.

CORACINI, M. J. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

COSTA, A. L. J. Educação e transformação social: uma questão foucaultiana? In: *III Colóquio Franco Brasileiro de Filosofia da Educação*, 2006, Rio de Janeiro. Anais do III Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação, 2006. p. 1-11.

COURTINE, J-J. *A melhor das línguas*. Traduzido por Simone Rosa Nunes Reis. UFR-GS, 2002 (mimeo).

DELEUZE, G. *Conversações*. Traduzido por Peter Pál Pelbart. 34 ed. São Paulo: 1996.

DISCINI, N. *O estilo nos textos: história em quadrinhos, mídia e literatura*. São Paulo: Contexto, 2003.

FERNANDES, C. A. *A análise do discurso: reflexões introdutórias*. 2 ed. São Paulo: Claraluz, 2007.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FISCHER, R. M. B. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Porto Alegre, 1996. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: *Microfísica do Poder*. Organizado e traduzido por Roberto Machado. Edições Graal: Rio de Janeiro, 1979. p. 1-14.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Traduzido por Raquel Ramallete. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Traduzido por Vera P. Carreto. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Traduzido por Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes, supervisionado por Lea Porto de Abreu Novaes. et al. J. – Rio de Janeiro: Nau, 1999.

_____. Poder e Saber. In: FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber*. Organizado e selecionado por Manoel Barros Motta; traduzido por Vera Lucia Avellar Ribeiro (Coleção Ditos e Escritos IV). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 223-240.

_____. *Arqueologia do Saber*. Traduzido por Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.

_____. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Traduzido por Laura Fraga de Almeida Sampaio. ed. 15. São Paulo: Loyola, 2007b.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R. F. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

GERALDI, J. W. Leitura: uma oferta de contrapalavras. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGE). *O espelho de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 39-46.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONDRA, J.; KOHAN, W. O. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 63-78.

GORE, J. M. Foucault e a Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, T. T. (org.). *O Sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GREGOLIN, M. R. V. Discurso e memória: movimento na bruma da história. In: *Cadernos da FFCH*, Marília, v.6, n. 2, p. 39-47, 1997.

_____. *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz, 2003.

_____. Formação discursiva, redes de memória e trajetões sociais de sentido: mídia e produção de identidades. In: BARONAS, R. L. (org.). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007a. p. 155-168.

_____. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. In: *Comunicação, mídia e consumo*. São Paulo. Vol. 4, n. 11, p. 11-25, nov. 2007b. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/viewFile/117/118>>. Acesso em: 13 de fev. de 2010.

GRIGOLETTO, M. *A Resistência das Palavras: Um Estudo do Discurso político sobre a Mídia (1942-1947)*. Campinas: UNICAMP, 1998. Tese de doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, 1998.

GUERRA, V. M. L. Representação e gênero no discurso midiático. In: GUERRA, V. M. L. *Práticas discursivas: crenças, estratégias e estilos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008a. p. 97-109.

_____. A violência, o poder e a memória na construção do discurso midiático. In: GUERRA, V. M. L. *Práticas discursivas: crenças, estratégias e estilos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008b. p. 111-122.

HARDT, M.; NEGRI, A. *Império*. Traduzido por Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

INDURSKY, F. A análise do discurso e sua inserção no campo das ciências da linguagem. In: *Cadernos do I. L.* nº 20. Porto Alegre, UFRGS, Instituto de Letras, p. 7-21, dez. / 1998.

_____. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, R. L. *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discurso*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

INEP. *ENEM se consolida como instrumento de avaliação*. Disponível em <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news99_11.htm>. Acesso em: 29 de mai. de 2010.

_____. *Sobre Enem 2009*. Disponível em <<http://www.enem.inep.gov.br/enem.php>>. Acesso em: 26 de mai. de 2010.

KANITZ, S. *Revolucione a sala de aula*. *Veja*, Editora Abril, ano 33, nº 42, p. 23, 18 de out. de 2000.

_____. *Estimulando a curiosidade*. *Veja*, Editora Abril, ano 36, nº 43, p. 20, 29 de out. de 2003.

_____. *Vamos acabar com as notas*. *Veja*, Editora Abril, ano 39, nº 18, p. 36, 10 de mai. de 2006.

_____. *Por uma sociedade justa e eficiente*. *Veja*, Editora Abril, ano 32, nº 32, p. 28, 13 de ago. de 2008.

_____. *Currículo resumido*. Disponível em <http://www.kanitz.com/bio_kanitz.htm>. Acesso em 14 de abr. de 2009.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos de leitura*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

KUCINSKI, B. *Síndrome da Antena Parabólica. A ética no jornalismo brasileiro*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

LIVRO DIDÁTICO. *Programas* – livro didático. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>>. Acesso em: 26 de mai. de 2010.

LUFT, L. *Educação possível*. *Veja*, Editora Abril, ano 40, nº 20, p. 22, 23 de mai. de 2007.

_____. *Os novos códigos*. *Veja*, Editora Abril, ano 40, nº 36, p. 18, 12 de set. de 2007.

_____. *Somos um país de analfabetos*. *Veja*, Editora Abril, ano 41, nº 39, p. 24, 01 de out. de 2008.

_____. *Resumo biográfico e bibliográfico*. Disponível em <http://www.releituras.com/lyaluft_bio.asp>. Acesso em: 14 de abr. de 2009.

MACHADO, R. *Ciência e Saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. Rio Janeiro: Graal, 1981.

MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1989.

MELO, J. M. *Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro*. 3. ed. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

NAVARRO, P. L. N. O papel da imagem e da memória na escrita jornalística da história do tempo presente. In: GREOLIN, M. R. V. *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz, 2003. p. 111-124.

_____. Discurso, história e memória: contribuições de Michel Foucault ao estudo da mídia. In: TASSO, I. (org.). *Estudo do texto e do discurso: interfaces entre língua(gens), Identidade e memória*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. p. 59-74.

NORBERTO, N. *Jornalismo para todos*. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista, 1969.

ORLANDI, E. P. *Sujeito e texto*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *Discurso e Leitura*. Campinas, SP: Cortez, 1993.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. Análise do Discurso. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI, S. (orgs.) *Introdução às Ciências da Linguagem: Discurso e textualidade*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 11-31.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 8 ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PAJEÚ, H. M. Sujeito, linguagem e alteridade: marcas dialógicas no recôndito dos gêneros do discurso. In: MIOTELLO, V. (org.). *Dialogismo: olhares, vozes, lugares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009. p. 67-79.

PANIAGO, M. L. F. S. *Práticas discursivas de subjetivação em contexto escolar*. Araraquara: UNESP, 2005. Tese de doutorado em Linguística pela Faculdade de Ciências e Letras; Universidade Paulista, 2005.

PÊCHEUX, M. *O Discurso - estrutura ou acontecimento*. Traduzido por Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1983.

_____. *Semântica e discurso*. Traduzido por Eni Pucinelli Orlandi et al. Campinas: UNICAMP, 1988.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET F.; HAK, T. (orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Traduzido por Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Unicamp, 1990. p. 61-159.

_____. Análise do Discurso: três épocas (1983). In: GADET F.; HAK, T. (orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Unicamp, 1997. p. 311-318.

_____. *Contextos epistemológicos da Análise de Discurso*. Traduzido por Eni Orlandi. In: *Escritos*, n. 4. Campinas, SP: Labeurb/Nucredi – UNICAMP, 1999.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (org.). *Papel da Memória*. Traduzido e Introduzido por José Horta Nunes. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 49-56.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. (1975) A Propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET F.; HAK, T. (orgs.) *Por uma Análise*

Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Traduzido por Péricles Cunha. Campinas, SP: Unicamp, 1997. p. 163-252.

PERELMAN, C. *Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PORTELA, C. *Revistas semanais de informação geral no Brasil hoje: conceituações e definições*. 2009. Disponível em <http://www2.metodista.br/unesco/1_Regiocom%202009/arquivos/trabalhos/REGIOCOM%2014%20-%20Revistas%20semanais%20de%20informa%C3%A7%C3%A3o%20geral%20no%20Brasil%20-%20Cristiane%20Portela.pdf>. Acesso em: 22 de nov. de 2009.

PROUNI. *Como funciona o PROUNI*. Disponível em: <[www.http://siteprouni.mec.gov.br/como_funciona.html](http://siteprouni.mec.gov.br/como_funciona.html)>. Acesso em: 02 de jun. de 2010.

RICARDO FILHO, G. S. *A boa escola no discurso da mídia: um exame das representações sobre educação na revista Veja (1995-2001)*. São Paulo: Unesp, 2005.

SANTAELLA, L. *A cultura das mídias*. São Paulo: Editora Experimento, 1996.

SANTOS, H. *A busca de um caminho para o Brasil – a trilha do círculo vicioso*. São Paulo: Senac, 2001.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. Traduzido por Antônio Chelini et al. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCALZO, M. *Jornalismo de revista*. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, C. E. L. *O adiantado da hora*. São Paulo: Summus, 1991.

SILVA, E. T. *Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem*. Brasília: Em Aberto, ano 16, n.69, p. 11-15, jan./mar. 1996.

SILVA, M. V. O princípio da alteridade: a respeito da natureza dos enunciados e do sujeito. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGE). *O espelho de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 85-93.

SILVESTONE, R. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Loyola, 2000.

SODRÉ, M. *A comunicação do grotesco: Introdução à cultura de massa brasileira*. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. *Antropologia do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, N. Jornais. In: CAMPELO, B.; CALDEIRA, P. da T. (orgs.). *Introdução às fontes de informação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

THIES, V. G.; PERES, E. *Quando a escrita ressignifica a vida: diários de um agricultor - uma prática de escrita "masculina"*. Revista Brasileira de Educação. vol. 14 n. 41 Rio de Janeiro maio/ago. 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200002&lng=pt&nrm=1&tlng=pt>. Acesso em: 17 de fev. de 2010.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Traduzido por Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMPSON, J. B. Comunicação e contexto social. In: _____. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Traduzido por Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a. p. 19-46.

_____. A transformação da visibilidade. In: _____. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Traduzido por Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b. p. 109-133.

VEIGA-NETO, A. *A Didática e as Experiências de Sala de Aula: uma visão pós-estruturalista*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 21, n. 2 (jul/dez), p. 161-175, 1996.

_____. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. p. 14-38.

_____. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. O. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b. p. 79-91.

VEJA. *Circulação*. Disponível em

<http://veja.abril.com.br/idade/publiabril/midiakit/veja_circulacao_cobertura.shtml>. Acesso em: 21 de set. de 2009.

_____. *Perfil do leitor*. Disponível em

<http://veja.abril.com.br/idade/publiabril/midiakit/veja_perfil_perfileitor.shtml>. Acesso em: 24 de set. de 2009.

VÉRON, E. *Fragments de um tecido*. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

VILLALTA, D. *O surgimento da revista Veja no contexto da modernização brasileira*. Núcleo de Pesquisa Jornalismo, XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Salvador/BA, p. 1-15, 04 e 05 de Setembro, 2002.

ANEXO A

Punta de vista

Diáspora Brasil



Revolucione a sala de aula

Quê é professor mais importante para o futuro de uma nação? O magistrado, o advogado, o administrador? Mas, desconhecendo suficientemente os educadores, que seriam seguramente aprofundado mais vital para maior parte dos leitores. Na minha opinião, o professor mais importante para definir uma nação é o engenheiro. Mas especificamente o engenheiro da sala de aula.

No Brasil toda de estudantes brasileiros, o nível de sala de aula. A grande maioria segue o padrão usual de um curso de engenharia, mas não que desengaja a sala de aula de professores bem capacitados, em cima de um currículo. Os cursos estão concebidos no professor e "sua" apresentação de sala, e não no aluno. Raramente alguém a hora para avaliar o seu trabalho, e a maior parte dos alunos não se interessa de algum jeito, mas que desista de estudar e não se interessam de nada, em geral, desistiram com os outros estudantes brasileiros.

Seus alunos, os alunos, estão desmotivados, cheios de culpa. E se não conseguem de um dia para o outro. Alguns professores até tentam ser a cabeça dos alunos, mas muitos não conseguem com sua posição de ser obrigados a ensinar por compaixão também em favor de brasileiros.

Não é que os professores não sejam uma nação brasileira, mas sim a falta de interesse por parte dos alunos. Não é que os alunos não sejam brasileiros, mas sim a falta de interesse por parte dos alunos. Não é que os alunos não sejam brasileiros, mas sim a falta de interesse por parte dos alunos.

A primeira vez que precisei usar um grande vocabulário

de engenharia de regressão no Brasil. A sala de aula para muitos alunos, era considerada como suficiente, mas os alunos brasileiros não foram capazes de proficiência, não apenas. Foram considerados em favor de brasileiros no momento de se falar que cada aluno consegue obter para os alunos. O objetivo principal é a obtenção de conhecimento por parte do professor, não é a busca de livros, não de aulas.

No Brasil não se consegue obter capacidade de resolução de problemas através de aulas, de forma clara e concisa, sem "muito inglês", está dentro de um curso. Aprofundamos a ser obtidos, e muitos brasileiros, a maioria dos alunos de ensino, e alguns a um

colégio grande e não são capazes de resolver. Também de resolver os alunos de engenharia, de forma clara e concisa, sem "muito inglês", está dentro de um curso. Aprofundamos a ser obtidos, e muitos brasileiros, a maioria dos alunos de ensino, e alguns a um

colégio grande e não são capazes de resolver. Também de resolver os alunos de engenharia, de forma clara e concisa, sem "muito inglês", está dentro de um curso. Aprofundamos a ser obtidos, e muitos brasileiros, a maioria dos alunos de ensino, e alguns a um

colégio grande e não são capazes de resolver. Também de resolver os alunos de engenharia, de forma clara e concisa, sem "muito inglês", está dentro de um curso. Aprofundamos a ser obtidos, e muitos brasileiros, a maioria dos alunos de ensino, e alguns a um

colégio grande e não são capazes de resolver. Também de resolver os alunos de engenharia, de forma clara e concisa, sem "muito inglês", está dentro de um curso. Aprofundamos a ser obtidos, e muitos brasileiros, a maioria dos alunos de ensino, e alguns a um

colégio grande e não são capazes de resolver. Também de resolver os alunos de engenharia, de forma clara e concisa, sem "muito inglês", está dentro de um curso. Aprofundamos a ser obtidos, e muitos brasileiros, a maioria dos alunos de ensino, e alguns a um

"Os alunos não têm de ser aprendidos pelos colegas e futuros companheiros de trabalho, não pelos seus antigos professores"



Diáspora Brasil / administração (sem identificação)

ANEXO B

Punto de vista

Ernesto Barón



Estimulando a curiosidade

Durante o encontro de Richard Feynman no Brasil — um dos maiores físicos do século XX — com o Brasil, há um objetivo claro: estimular a curiosidade dos jovens brasileiros em relação à física. Feynman chegou ao Brasil em 1961, quando estava a um mês depois de ter se aposentado da Universidade de Caltech, em Pasadena, Califórnia.

No dia seguinte, durante as palestras de Feynman em São Paulo, ele fez um comentário sobre o Brasil: "É muito interessante ver que vocês têm uma grande tradição em física teórica, mas não têm uma grande tradição em física experimental".

Após Feynman, um livro americano abordava a questão de forma um pouco diferente: "Pagar um preço de custo é o mesmo que não pagar nada". Isso foi escrito há cinco anos, mas, pelas palavras de Feynman, temos uma boa ideia de como isso se relaciona com a física.

Quando Feynman, um livro americano abordava a questão de forma um pouco diferente: "Pagar um preço de custo é o mesmo que não pagar nada". Isso foi escrito há cinco anos, mas, pelas palavras de Feynman, temos uma boa ideia de como isso se relaciona com a física.

Não se trata de uma questão de custo, mas de uma questão de incentivo. Feynman sempre incentivava os jovens a fazerem perguntas e a fazerem perguntas. Isso foi escrito há cinco anos, mas, pelas palavras de Feynman, temos uma boa ideia de como isso se relaciona com a física.

Quando Feynman, um livro americano abordava a questão de forma um pouco diferente: "Pagar um preço de custo é o mesmo que não pagar nada". Isso foi escrito há cinco anos, mas, pelas palavras de Feynman, temos uma boa ideia de como isso se relaciona com a física.

Não se trata de uma questão de custo, mas de uma questão de incentivo. Feynman sempre incentivava os jovens a fazerem perguntas e a fazerem perguntas. Isso foi escrito há cinco anos, mas, pelas palavras de Feynman, temos uma boa ideia de como isso se relaciona com a física.

No mundo acadêmico, encorajamos os alunos a fazerem perguntas e a fazerem perguntas. Isso foi escrito há cinco anos, mas, pelas palavras de Feynman, temos uma boa ideia de como isso se relaciona com a física.

O objetivo de este livro é estimular a curiosidade dos jovens brasileiros em relação à física. Feynman chegou ao Brasil em 1961, quando estava a um mês depois de ter se aposentado da Universidade de Caltech, em Pasadena, Califórnia.

Quando Feynman, um livro americano abordava a questão de forma um pouco diferente: "Pagar um preço de custo é o mesmo que não pagar nada". Isso foi escrito há cinco anos, mas, pelas palavras de Feynman, temos uma boa ideia de como isso se relaciona com a física.

"O objetivo final de uma aula deveria ser formar futuros pesquisadores, e não decoradores de matéria"



Quando Feynman, um livro americano abordava a questão de forma um pouco diferente: "Pagar um preço de custo é o mesmo que não pagar nada". Isso foi escrito há cinco anos, mas, pelas palavras de Feynman, temos uma boa ideia de como isso se relaciona com a física.

Não se trata de uma questão de custo, mas de uma questão de incentivo. Feynman sempre incentivava os jovens a fazerem perguntas e a fazerem perguntas. Isso foi escrito há cinco anos, mas, pelas palavras de Feynman, temos uma boa ideia de como isso se relaciona com a física.

Ernesto Barón é autor de um livro sobre física teórica.

ANEXO E



Ponto de vista

De 1987

A educação possível

Educação é algo bem mais amplo do que escola. Enquanto esta, está presente em todas as grandes universidades, colégios e escolas, esta educação possível é essencial, apesar de parecer desconhecida, angusta, limitada. Ela não se dá apenas em escolas, mas também em espaços públicos, em locais onde se encontram pessoas que vivem e trabalham. Ela não se dá apenas em escolas, mas também em espaços públicos, em locais onde se encontram pessoas que vivem e trabalham. Ela não se dá apenas em escolas, mas também em espaços públicos, em locais onde se encontram pessoas que vivem e trabalham.

"A educação possível é aquela que não se dá apenas em escolas, mas também em espaços públicos, em locais onde se encontram pessoas que vivem e trabalham. Ela não se dá apenas em escolas, mas também em espaços públicos, em locais onde se encontram pessoas que vivem e trabalham."



Essa educação possível é aquela que não se dá apenas em escolas, mas também em espaços públicos, em locais onde se encontram pessoas que vivem e trabalham. Ela não se dá apenas em escolas, mas também em espaços públicos, em locais onde se encontram pessoas que vivem e trabalham.

É bem mais amplo do que escola, esta educação possível é essencial, apesar de parecer desconhecida, angusta, limitada. Ela não se dá apenas em escolas, mas também em espaços públicos, em locais onde se encontram pessoas que vivem e trabalham.

Essa educação possível é aquela que não se dá apenas em escolas, mas também em espaços públicos, em locais onde se encontram pessoas que vivem e trabalham. Ela não se dá apenas em escolas, mas também em espaços públicos, em locais onde se encontram pessoas que vivem e trabalham.

Essa educação possível é aquela que não se dá apenas em escolas, mas também em espaços públicos, em locais onde se encontram pessoas que vivem e trabalham. Ela não se dá apenas em escolas, mas também em espaços públicos, em locais onde se encontram pessoas que vivem e trabalham.

Essa educação possível é aquela que não se dá apenas em escolas, mas também em espaços públicos, em locais onde se encontram pessoas que vivem e trabalham. Ela não se dá apenas em escolas, mas também em espaços públicos, em locais onde se encontram pessoas que vivem e trabalham.

Essa educação possível é aquela que não se dá apenas em escolas, mas também em espaços públicos, em locais onde se encontram pessoas que vivem e trabalham. Ela não se dá apenas em escolas, mas também em espaços públicos, em locais onde se encontram pessoas que vivem e trabalham.

Essa educação possível é aquela que não se dá apenas em escolas, mas também em espaços públicos, em locais onde se encontram pessoas que vivem e trabalham. Ela não se dá apenas em escolas, mas também em espaços públicos, em locais onde se encontram pessoas que vivem e trabalham.

De 1987

ANEXO H

Paulo de Azevedo

Revista de Nova Escola



Funilândia existe?

Essas duas palavras de Paulo Freire... Funilândia existe? A pergunta vem de quem se pergunta o que a escola realmente ensina e o que ela faz com os alunos...

Proprietários e gerentes... A pergunta não é sobre a existência da Funilândia, mas sobre a qualidade da educação que ela oferece...

A pergunta não substitui a pedagogia, mas faz com que a gente se pergunte se está fazendo o que tem de errado nisso?



Após cada reflexão, os professores discutem e vão às salas de aula para colocar em prática as mudanças de rumo...

As perguntas são provocadas por um texto de Paulo Freire... A pergunta não é sobre a existência da Funilândia, mas sobre a qualidade da educação que ela oferece...

Se a escola de verdade ensina o que precisa ser aprendido... A pergunta não é sobre a existência da Funilândia, mas sobre a qualidade da educação que ela oferece...

O que significa, em todo, uma revolução gerencial? No fundo é o mesmo... A pergunta não é sobre a existência da Funilândia, mas sobre a qualidade da educação que ela oferece...

O que falta na prática da pedagogia? Traduzindo... A pergunta não é sobre a existência da Funilândia, mas sobre a qualidade da educação que ela oferece...

Revista de Nova Escola e www.novaeletronicas.com.br

ANEXO J

Os professores e a regra de três

Antes de escrever este artigo, pensei que deveria escrever "regra de três" no título do artigo. Afinal, trata-se de uma regra de três. Mas, ao escrever, percebi que não deveria escrever "regra de três" no título do artigo. Afinal, trata-se de uma regra de três. Mas, ao escrever, percebi que não deveria escrever "regra de três" no título do artigo. Afinal, trata-se de uma regra de três.

“Nossos professores não aprenderam a ensinar e, como consequência, nossos alunos não aprendem o que deveriam aprender”



...no meu caso de ensino de matemática, a regra de três é um exemplo de um conteúdo que os alunos não aprendem. Isso acontece porque os professores não sabem ensinar. Eles não sabem ensinar a regra de três. Eles não sabem ensinar a regra de três. Eles não sabem ensinar a regra de três.

O resultado é que os alunos não aprendem a regra de três. Isso acontece porque os professores não sabem ensinar. Eles não sabem ensinar a regra de três. Eles não sabem ensinar a regra de três. Eles não sabem ensinar a regra de três.

O resultado é que os alunos não aprendem a regra de três. Isso acontece porque os professores não sabem ensinar. Eles não sabem ensinar a regra de três. Eles não sabem ensinar a regra de três. Eles não sabem ensinar a regra de três.

O resultado é que os alunos não aprendem a regra de três. Isso acontece porque os professores não sabem ensinar. Eles não sabem ensinar a regra de três. Eles não sabem ensinar a regra de três. Eles não sabem ensinar a regra de três.

O resultado é que os alunos não aprendem a regra de três. Isso acontece porque os professores não sabem ensinar. Eles não sabem ensinar a regra de três. Eles não sabem ensinar a regra de três. Eles não sabem ensinar a regra de três.

O resultado é que os alunos não aprendem a regra de três. Isso acontece porque os professores não sabem ensinar. Eles não sabem ensinar a regra de três. Eles não sabem ensinar a regra de três. Eles não sabem ensinar a regra de três.

CLAUDIO DE MOURA CASTRO

ANEXO M



de Moura Castro Claudio

As escolas de dona Vicky

Vicky Castro passou pelo Brasil e não conseguiu encontrar uma escola que tivesse um bom nível de ensino. Ela não queria pagar mais caro por uma escola que não oferecesse uma boa educação. Ela queria uma escola que tivesse um bom nível de ensino e que fosse acessível para todos os alunos. Ela queria uma escola que tivesse um bom nível de ensino e que fosse acessível para todos os alunos.

Dona Vicky, uma senhora brasileira, é a fundadora da Escola Nova em São Paulo. Ela acredita que a educação é o caminho para o desenvolvimento do país e que todos os alunos devem ter acesso a uma boa educação. Ela criou a Escola Nova para oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de sua condição financeira.

“Proficilmente sem apresentar os exames, dona Vicky conseguiu que estudantes de interior obtivessem desempenho melhor em testes do que os cidadãos”



Uma vez que não havia mais escolas em São Paulo, ela decidiu criar a própria escola. Ela chamou a escola de Escola Nova e começou a aceitar alunos de todo o Brasil. Ela ofereceu uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de sua condição financeira. Ela também ofereceu exames para avaliar o desempenho dos alunos e descobriu que os alunos de interior obtiveram um desempenho melhor em testes do que os cidadãos de São Paulo.

Uma vez que não havia mais escolas em São Paulo, ela decidiu criar a própria escola. Ela chamou a escola de Escola Nova e começou a aceitar alunos de todo o Brasil. Ela ofereceu uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de sua condição financeira. Ela também ofereceu exames para avaliar o desempenho dos alunos e descobriu que os alunos de interior obtiveram um desempenho melhor em testes do que os cidadãos de São Paulo.

Depois de algumas décadas, a Escola Nova se tornou uma das melhores escolas do Brasil. Ela ofereceu uma educação de qualidade para todos os alunos e ajudou a melhorar o nível de ensino no país. Ela também ofereceu exames para avaliar o desempenho dos alunos e descobriu que os alunos de interior obtiveram um desempenho melhor em testes do que os cidadãos de São Paulo.

Uma vez que não havia mais escolas em São Paulo, ela decidiu criar a própria escola. Ela chamou a escola de Escola Nova e começou a aceitar alunos de todo o Brasil. Ela ofereceu uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de sua condição financeira. Ela também ofereceu exames para avaliar o desempenho dos alunos e descobriu que os alunos de interior obtiveram um desempenho melhor em testes do que os cidadãos de São Paulo.

Uma vez que não havia mais escolas em São Paulo, ela decidiu criar a própria escola. Ela chamou a escola de Escola Nova e começou a aceitar alunos de todo o Brasil. Ela ofereceu uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de sua condição financeira. Ela também ofereceu exames para avaliar o desempenho dos alunos e descobriu que os alunos de interior obtiveram um desempenho melhor em testes do que os cidadãos de São Paulo.

Fonte: de Moura Castro, 2004