

LORACI HOFMANN TONUS

ANEXO AO PROCESSO Nº. 241/2000

DEFESA: 10/10/2000

A FORMAÇÃO IDEOLÓGICA NEOLIBERAL
EM TEXTOS DA REVISTA VEJA QUE ABORDAM
A EDUCAÇÃO E AS ESCOLAS BRASILEIRAS



LORACI HOFMANN TONUS



**À FORMAÇÃO IDEOLÓGICA NEOLIBERAL
EM TEXTOS DA REVISTA *VEJA* QUE ABORDAM
A EDUCAÇÃO E AS ESCOLAS BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em
Educação da Universidade Estadual Paulista, Campus de
Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Neusa Maria Dal Ri

MARÍLIA

2000

1410001101



DADOS CURRICULARES
LORACI HOFMANN TONUS

NASCIMENTO: 21.12.1962 – Foz do Iguaçu/PR

FILIAÇÃO: Francisco Hofmann

Célia Eckert Hofmann

1980/1983: Curso de Graduação em Letras Português/Inglês

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas/PR

1990/1991: Curso de Pós-Graduação *latu sensu* em Literatura Brasileira e Portuguesa,
na Faculdade de Ciências e Humanidades de Pato Branco/PR, em convênio
com a Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR.

1979/1994: Professora de 1º Grau na Escola Básica São Sebastião - São Lourenço
D'Oeste/SC.

1992/1994: Professora do Curso de Letras na FUNESP - Faculdade de Ciências e
Humanidades de Pato Branco/PR.

1994/atual: Professora de Ensino Médio CEFET/PR – Unidade de Pato Branco.



Ao meu Enio, e aos meus filhos

Rodrigo, Marcela e Luciano,

Pelo tempo de apoio e espera.



AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível em virtude da colaboração direta ou indireta de muitas pessoas. Manifesto meus agradecimentos a todas, especialmente:

à Prof^a Dra. Neusa Maria Dal Ri, da Universidade Estadual Paulista, câmpus de Marília, pela orientação segura e inteligente;

à Sônia Marrach e Marta dos Reis, professoras doutoras componentes da banca de qualificação, pelas sugestões pertinentes;

aos colegas do Curso de Mestrado em Educação, com quem dividi preocupações e alegrias;

à minha amiga Denise Maria Bueno, pelas leituras realizadas em meus textos e pelo ombro amigo nãs horas de angústia;

a meus pais e irmãos, pelo incentivo constante;

aos meus amigos Mônica Apolônio da Silva, Eurides Rosseto, Mauro Vestena e Nilson de Farias pelo empréstimo de livros imprescindíveis;

à pesquisadora Graciela Chamorro, pelo auxílio precioso no início do trabalho;

à Prof^a Dra. Mônica Zóppi-Fontana, da Universidade de Campinas, por mostrar-me de forma tão apaixonada a Teoria da Análise do Discurso.

Agradeço também, e especialmente, ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná - Unidade de Pato Branco, por disponibilizar horários de estudo.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	8
Resumo.....	9
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I: DOS MECANISMOS DE PROJEÇÃO DO IDEÁRIO SOCIAL.....	22
1. Do discurso produtor de realidades.....	23
1.1. Do discurso e da performance.....	23
1.2. Da polissemia possível à paráfrase imposta: os monopólios interpretativos.....	28
1.2.1. Discurso lúdico.....	28
1.2.2. Discurso autoritário.....	29
1.2.3. Discurso polêmico.....	34
1.3 Do domínio interpretativo ao assujeitamento histórico.....	39
2. Dos <i>mass media</i>: a relação com as massas e com o poder.....	43
2.1 O poder e o porta-voz.....	45
2.2. Mídia e massa: relação conflituosa.....	47
2.3. A <i>Veja</i> no contexto das mídias brasileiras.....	50
3. Suporte teórico para o trabalho de análise.....	53
3.1. Das considerações sobre o texto.....	54
3.2. Da formação discursiva.....	56
3.3. Das condições de produção do discurso.....	59
3.4. A construção do conceito de <i>ideologia</i>	61

CAPÍTULO II: DO INTERDISCURSO NEOLIBERAL: FORMAÇÕES DISCURSIVAS AGREGADAS E INTELECTUAIS ORGÂNICOS64

1. Da leitura do interdiscurso.....65

1.1 Da sociedade do saber.....66

1.2 Da sociedade globalizada.....68

1.3 Do endeusamento do mercado.....70

1.4. Da exclusão do ser-que-vive-do-trabalho.....71

2. Da educação para ativar economicamente as massas.....75

2.1 Única prioridade: educação básica.....78

2.2. Ensino Médio e Superior: os preteridos.....81

3. Das palavras recorrentes do neoliberalismo.....84

3.1. Da catequese neoliberal.....88

3.2. Da eficácia do discurso.....98

CAPÍTULO III: DA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS PARA A ESCOLA PÚBLICA.....102

1. Dos termos recorrentes.....104

1.1. A falácia da qualidade.....105

1.2. O despreparo dos docentes.....108

1.3. Os problemas e a reforma da universidade pública.....112

1.4. A visão neoliberal: gastos com educação.....113

1.5. Excesso de pessoal *versus* estabilidade, isonomia e autonomia.....118

1.6. Valor ao empreendedorismo docente.....122

1.7. O desvalor para a organização docente.....124

1.8. “Improdutividade geral”: a qualidade das pesquisas.....127

2. Escola pública <i>versus</i> escola particular: a projeção de conceitos.....	129
2.1 Do discurso da <i>Veja</i> sobre as universidades públicas.....	131
2.2 Ensino Médio: aplausos à escola particular.....	140
2.3. Ensino Fundamental: críticas atenuadas?.....	147
2.4. A construção do co-enunciador.....	151
CAPÍTULO IV: DA ENUNCIÇÃO AUTORIZADA E DOS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO.....	153
1. Da palavra dada e da palavra silenciada: a defesa das posições governamentais.....	154
1.1. Das fontes recorrentes e <i>autorizadas</i>	157
1.2. Das fontes ignoradas que insistem em significar.....	168
1.3. Do engajamento na campanha de reeleição.....	174
1.4. Da leitura possibilitada pelo não-dito.....	182
2. Da educação: a busca de competências para o mercado.....	183
2.1. Da concepção de educação: leituras.....	184
2.2. Da educação como investimento.....	188
2.3. Das línguas que <i>capacitam</i> para o trabalho.....	195
2.4. Da informação ao condicionamento.....	201
2.5. Da educação como mercadoria.....	203
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	214
REGISTRO BIBLIOGRÁFICO DO ARQUIVO.....	220
<i>Abstract</i>	222

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Termos recorrentes no arquivo.....	84
Tabela 2 - Principais fontes recorrentes.....	126
Tabela 3 - Outras fontes: as instituições.....	126
Tabela 4 - Fontes citadas: categorias profissionais.....	134

TONUS, L. H. *A formação ideológica neoliberal em textos da revista Veja que abordam a educação e as escolas brasileiras*. Marília, 2000. 176p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Marília.

RESUMO

A partir da hipótese de que o discurso veiculado pelas mídias tem o poder de interferir na produção da realidade social e de determiná-la, o trabalho mostra quais conceitos e que realidade esse discurso estaria projetando, na atualidade, para a educação e as escolas brasileiras. O estudo tomou como *arquivo* os textos da revista *Veja* publicados entre 01 de julho e 31 de dezembro de 1998 que abordam os temas visados (educação e escolas brasileiras). A análise apoiou-se em conceitos da Teoria da Análise do Discurso francesa e revelou que o ideário neoliberal já está incorporado aos textos da revista *Veja* que falam de educação e que seu discurso repete, sem criticidade, aqueles proferidos pelo Ministério da Educação e pelo Banco Mundial. A leitura dos textos investigados mostrou que, de acordo com a *Veja*: a) a educação deve ser um investimento dos indivíduos que desejam ascender socialmente, já que os gastos do Estado nessa área devem se restringir à educação básica; b) as escolas mantidas pelo poder público são inferiores às escolas privadas e estas últimas são a melhor opção para quem procura ensino de qualidade; c) as fontes autorizadas pela Revista a emitirem opinião a respeito de educação são aquelas ligadas ao MEC ou às escolas particulares, o que exclui o espaço enunciativo de docentes organizados em sindicatos.

Palavras-chave: Discurso – Imprensa – Neoliberalismo – Educação e escolas brasileiras

INTRODUÇÃO

1. Origem da pesquisa:

A educação, no Brasil, passa por mudanças importantes, determinadas pela conjuntura econômica mundial. A necessidade de inserir o país no mercado globalizado e a rápida evolução tecnológica que se processa em todas as áreas do conhecimento fez notar que o país apresenta defasagens no campo educacional. Essa constatação tem provocado o surgimento de projetos novos para os diversos níveis de ensino.

No Ensino Fundamental, desenvolveu-se o Ciclo Básico, que objetivaria evitar a reprovação e conseqüente evasão escolar nas séries iniciais. Outro projeto é a Correção de Fluxo, que pretende motivar o aluno desistente ou reprovado a retomar os estudos e recuperar, em tempo recorde, os anos perdidos. Como esses, há ainda outros projetos cujo objetivo seria a melhora da qualidade do ensino, como a adoção do Tempo Integral, em que a criança permanece oito horas diárias na escola, e os cursos de educação à distância, elaborados para atualizar os conhecimentos dos professores.

O antigo 2º Grau está em fase de reestruturação. Em 1998, decretou-se o fim dos cursos técnicos profissionalizantes e, para substituí-los, surgiu o curso de Ensino Médio, que promete dar a formação básica e ainda ensinar o aluno a pensar. Criou-se também o Exame Nacional de Ensino Médio, o ENEM, para testar os conhecimentos

dos alunos e avaliar se o trabalho dos professores está sendo levado a efeito da forma esperada pela nova proposta de ensino, traduzida pelo Ministério da Educação (MEC) nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O Ensino Superior também está sendo atingido pela febre das reformas: ao lado dos cursos tradicionais, já estão sendo ofertados, por muitas universidades, cursos mais curtos de graduação e pós-graduação, destinados a formar e especializar pessoas no menor tempo possível. Por sua vez, o governo federal instituiu o sistema nacional de avaliação de cursos superiores, o popular Provão que, de acordo com o discurso governamental, pretende funcionar como referência para a escolha das melhores instituições tanto por parte dos futuros alunos como por quem quer procurar, no mercado, os melhores profissionais. Na década de 1990 aumentou a demanda por cursos superiores e a consequência é a criação de novas faculdades em todos os cantos do país.

Porém, ao lado dessas mudanças, observa-se a permanência de velhos problemas em todos os níveis de ensino e para os quais não se apresentam soluções imediatas: escolas públicas abandonadas à própria sorte, superlotadas, sem verbas para a manutenção de prédios e equipamentos, defasagem tecnológica, falta de vagas, salários muito baixos, falta de perspectiva de melhora. Diante disso, no entanto, a sociedade parece responder com a passividade, com a concordância implícita que se estabelece com o silêncio e a falta de reação crítica. O que estaria provocando essa situação de acomodação até das comunidades acadêmicas e escolares outrora mais atuantes?



Parece-me que, dentre outros fatores determinantes dessa reação passiva, existem discursos reiteradamente usados pela imprensa nacional para convencer os cidadãos a aceitarem tudo sem discussão: são os discursos da globalização, da qualidade total, da necessidade de o Brasil competir em igualdade de condições no mercado internacional, da urgente necessidade de capacitação e requalificação profissional, do eterno aprendizado a que terão de se submeter os interessados em manter a própria empregabilidade e, ainda, da grande dificuldade que existe em mudar a situação caótica das escolas públicas e da opção viável que são as escolas mantidas pela iniciativa privada. Em resumo, discursos que poderiam ser considerados como agregados daquele que, de acordo com Anderson (1998), se constitui como a materialidade da hegemonia capitalista na atual conjuntura: o neoliberalismo.

Partindo da hipótese que a imprensa brasileira já teria abraçado o discurso neoliberal, e que essa imprensa é formadora de opinião, propus-me a fornecer elementos para a compreensão de como está sendo veiculada essa ideologia em textos jornalísticos que se debruçam sobre a educação e as escolas brasileiras. Como, a partir de uma abordagem superficial, não se consegue perceber diferenças ideológicas marcantes entre os principais jornais e revistas do país, delimitei a pesquisa a um único veículo de comunicação com o intuito de, ainda assim, conseguir dados suficientes para realizar a leitura das idéias veiculadas no contexto geral.



2. Definição do *corpus*:

O *corpus* definido para a pesquisa é a revista *Veja*, publicada semanalmente desde 1968 pelo Grupo Abril, um dos maiores grupos de comunicação da América Latina que é dirigido por Roberto Civita desde a morte de seu fundador, Victor Civita, ocorrida em 1990.

Nessas três décadas de existência, a *Veja* conseguiu se impor como o semanário de maior circulação nacional, com tiragem média de 1,2 milhão de exemplares por edição, muito à frente da principal concorrente na categoria de informação geral, que não chega a atingir a marca de 400 mil exemplares semanais.¹ Parti da pressuposição que a revista mais vendida seria também a mais lida e atingiria, portanto, um público maior. Daí, suas possibilidades de agir como formadora de opinião também se potencializam e este trabalho de pesquisa atinge, então, maior expressividade.

A escolha desse *corpus* se deu também por um outro fator: a *Veja* aparece, no conceito do senso comum, como um veículo de comunicação que se impõe como agente de crítica da realidade, o que torna possível verificar se, em relação à educação e às escolas brasileiras isso realmente ocorre ou se a retórica neoliberal já é uma prática comum na Revista a ponto de impedir que ocorram críticas às políticas propostas pelo governo federal para a educação brasileira.

¹ Almanaque Abril, p.465.



Após decidir-me pela *Veja* enquanto *corpus* para a pesquisa, foi preciso delimitar, dentre a grande variedade de textos nela publicados, aqueles que constituiriam o objeto direto de estudo, o *arquivo*. Como desde o início deste trabalho tenho como objetivo observar a postura da Revista em relação à educação e às escolas, o *arquivo* demarcado para este estudo são as reportagens, artigos ou editoriais publicados na *Veja* a respeito desses temas no período compreendido entre 01 de julho e 31 de dezembro de 1998.

A demarcação desse espaço temporal deveu-se a dois fatores: primeiramente, porque a escola na qual trabalho participou da greve das universidades públicas ocorrida no ano de 1998. Finda a greve, no mês de julho, a *Veja* publicou uma reportagem visivelmente tendenciosa, em que dava mostras de tentar descaracterizar o movimento grevista como se ilegítimo. Considerei interessante pesquisar se tal postura é recorrente na Revista.

O segundo motivo deveu-se principalmente à curiosidade de observar se haveria aumento na frequência de reportagens sobre educação no contexto pré e pós eleições para presidente da República. Um aumento significativo no número de reportagens publicadas antes de 03 de outubro de 1998 valorizando ou criticando o sistema educacional poderia caracterizar engajamento na campanha. Essa última hipótese, embora não seja o principal objetivo deste trabalho, também é verificada durante a análise dos textos.

3. Delimitação teórica e objetivos:

Como suporte teórico para este trabalho optei pela Análise do Discurso (AD), teoria de leitura de textos preconizada pelo francês Michel Pêcheux e que se apresenta como uma nova forma de abordagem textual e é, na área de Lingüística, uma das vanguardas em termos de estudos da linguagem. A opção por essa base teórica dá-se principalmente por dois motivos:

1. A carência de trabalhos, na área de Análise do Discurso, que se voltam para o exame de portadores de texto ainda em circulação. Os poucos trabalhos que conheço nessa área tomam como objeto de estudo revistas ou jornais que marcaram posições em relação a fatos históricos do passado. Nenhum deles toma como *arquivo* os textos com a temática da educação.

2. Concordo com a pressuposição defendida pela AD segundo a qual os discursos socialmente veiculados apresentariam uma característica performativa, isto é, ao mesmo tempo em que representam ou tentam explicar a realidade, também seriam capazes de projetá-la. E se a realidade da escola pública e da educação brasileira pode ser, em certa medida, projetada pelo discurso que os meios de comunicação veiculam sobre elas, interessa aos educadores saber qual a natureza dos conceitos que estão sendo projetados e em defesa de quais interesses.

Em síntese, meu objetivo é verificar se os pressupostos da ideologia neoliberal já foram incorporados pelos profissionais da imprensa brasileira e estão presentes nos textos sobre educação publicados na revista *Veja*, no espaço temporal demarcado para a constituição do *arquivo*, independentemente da autoria.

A irrelevância da autoria, nesse caso, já leva em conta um dos pressupostos da AD, segundo o qual todo enunciador escreve ou fala a partir de uma determinada formação discursiva, que nada mais é que o lugar social a partir do qual enuncia. Isso impossibilitaria a completa objetividade, ou a neutralidade, já que os textos, discursivamente, seriam deslocamentos nas redes de filiações (históricas) de sentidos (Pêcheux, 1997). Ou seja, representariam sempre um dado posicionamento ideológico. Na análise das formações discursivas, a AD “inclui [...] o sujeito, ao mesmo tempo em que o des-centra, isto é, não o considera fonte e responsável do sentido que produz, embora o considere como parte desse processo de produção” (Orlandi, 1990, p.29).

Dessa forma, os textos jornalísticos produzidos em um mesmo veículo de comunicação teriam como base uma mesma linha discursiva, permitida ou possibilitada pela demarcação da linha editorial. Assim, se o neoliberalismo realmente predomina, conforme suponho, em setores majoritários da imprensa nacional, a interpretação dos fatos por autores diversos de um mesmo jornal ou revista acaba sendo parecida, condicionada pela ideologia hegemônica. Até porque, em dadas circunstâncias, e dependendo da instituição, [...] “a política do silêncio dispõe as cisões entre o dizer e o não-dizer” (Orlandi, 1997, p.105).



Além disso, todo texto, compreendido como um sistema de representação da realidade, apresentaria inevitavelmente a ideologia predominante no momento histórico em que foi produzido. Minha hipótese é que, a partir da análise do *arquivo*, seria possível observar o uso acrítico, pela imprensa, dos pressupostos do discurso neoliberal.

Este trabalho tem ainda objetivos específicos: a) Verificar se o discurso neoliberal aparece em textos da revista *Veja* que abordam a temática da educação. b) Mostrar de que modo as referências intertextuais, os pressupostos e os subentendidos possibilitam a descoberta de elementos ideológicos no discurso. c) Analisar a superfície lingüística dos textos selecionados para estabelecer relação de paráfrases, enunciados de ocorrência e regularidades no emprego de palavras ou expressões que tenham carga significativa considerável no ideário do neoliberalismo. d) Verificar se há projeção de conceitos sobre as escolas e a educação brasileiras e em que medida esses conceitos apresentariam caráter performativo no atual contexto. e) Analisar qual é o lugar construído pela *Veja* para o co-enunciador, isto é, o leitor que se tem em mente e com o qual se pretende criar laços de empatia, antecipando suas reações, sua maneira de sentir e pensar.

4. Encaminhamento metodológico:

4.1. Teoria da Análise do Discurso:

A Teoria da Análise do Discurso (AD) tem sua pátria na França e o autor de seu discurso fundador é Michel Pêcheux, em 1969, com a obra *Semântica e Discurso*.



Essa teoria representa uma inovação expressiva no domínio dos estudos da linguagem, por defender a necessidade de se levar em conta, na análise de textos, a história e o sujeito. Diferentemente da lingüística tradicional, [...] “procura tratar dos processos de constituição do fenômeno lingüístico e não meramente do seu produto. Esse é o recorte teórico inicial (básico) para a análise de discurso” (Orlandi, 1996 p.17).

Pechêux e seus colaboradores construíram o quadro epistemológico da AD apoiados no materialismo histórico, renovado a partir da releitura de Marx por Althusser, na psicanálise, tal como a reformulou Lacan, e em certos aspectos do estruturalismo lingüístico de Saussure (Henry, 1997), por acreditarem que “ideologia e inconsciente estão materialmente ligados na produção de sentidos” (Orlandi, 1994, p.298).

A elaboração de um quadro teórico inicial da AD passa pela definição de termos como texto, formação discursiva, discurso, condições de produção e ideologia. Para a AD, o *texto* representa um pronunciamento dentro de um universo discursivo mais amplo. Para significar, deve ser remetido ao discurso, isto é, ao conjunto de textos já produzidos sobre a temática que aborda. Assim, os textos sobre educação publicados na revista *Veja* constituem um espaço discursivo, um pronunciamento, dentro de um campo discursivo maior: os textos sobre a educação produzidos na sociedade brasileira. E fariam parte, ainda, segundo minha hipótese, do universo discursivo da ideologia neoliberal.

Por *discurso* entende-se o conjunto de textos possíveis de se construir dentro de uma dada formação discursiva. Então, só é possível perceber as características de um discurso a partir da análise de diversos textos.

Já a *formação discursiva* é o lugar social a partir do qual fala o sujeito e funciona como um mecanismo de coerção do dizer, pois determina o que pode e deve ser dito em um dada conjuntura. Um sujeito que tenha internalizado algumas idéias da ideologia neoliberal, por exemplo, mostrará isso em seus textos, pois o lugar ideológico do sujeito é inconsciente.

As *condições de produção* envolvem o estudo da conjuntura sócio-histórica e o espaço institucional em que o texto foi produzido. Segundo a AD, as condições de produção interferem na constituição do sentido no texto. Em uma revista semanal como a *Veja*, poderiam ser fatores decisivos na constituição de sentidos a linha editorial, os interesses defendidos pelos donos do semanário e pelos principais anunciantes e a urgência em se escrever semanalmente reportagens que interessem ao leitor, entre outras.

A *ideologia* é definida pela AD como o processo em que se dá o “apagamento, para o sujeito, de seu movimento de interpretação” da realidade (Orlandi, 1994, p.296). De acordo com Henry (1997, p.24), a função da ideologia é fazer com que, em uma sociedade dividida em classes, cada sujeito reconheça seu lugar nas “relações sociais de produção” e, ainda, apagar o processo pelo qual cada agente é colocado em seu lugar.

Baseando-me nesses conceitos, que são aprofundados no Capítulo I, desenvolvo o trabalho de análise com o qual pretendo revelar por quais mecanismos o discurso possivelmente neoliberal da imprensa é capaz de produzir a realidade a partir do momento em que se encontra em condições de impulsionar as ações do leitor.

4.2. Procedimentos:

O ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho foi o acompanhamento semanal das reportagens publicadas no *corpus* com o objetivo de selecionar o material a ser analisado. O número total de artigos e reportagens publicados de 01 de julho a 31 de dezembro de 1998 a respeito da temática visada somou vinte e um textos. Esse conjunto de materiais textuais compõem o espaço discursivo no qual se inscreve o trabalho de análise e constituem o *arquivo*.

A pesquisa foi dividida em quatro capítulos. No primeiro, trato do discurso socialmente veiculado, de suas características performativas e de ideologização e mostro qual o papel das mídias nesse processo de construção da hegemonia de uma formação ideológica como o neoliberalismo, por exemplo. Amplio também os conceitos da Teoria da Análise do Discurso que serão empregados na análise do *arquivo*.

No Capítulo II encarrego-me, inicialmente, de realizar a leitura conjuntural, chamada na AD de Interdiscurso. Em seguida, trabalho com a obra *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, considerado como o autor do discurso fundador do

chamado neoliberalismo, e com *Capitalismo e Liberdade*, de Milton Friedman, o principal responsável pela popularização das idéias neoliberais nos países da América. Meu objetivo nessa fase é o de indicar os pressupostos centrais e as *palavras sagradas* do pensamento neoliberal.

A leitura do *arquivo* é iniciada no Capítulo III. Na primeira parte dele, faço um levantamento de termos e expressões recorrentes nos textos da *Veja*. Esses termos, ou *lexias*, se constituem em categorias para a análise. Procuro observar a frequência de emprego de certos sintagmas, sua carga semântica no contexto da conjuntura neoliberal, as relações de intertextualidade e paráfrase e os posicionamentos que essas *lexias* representam no universo do discurso da Revista sobre a educação e a escola de todos os níveis. Na segunda parte, efetuo outros recortes no *arquivo* com o objetivo de revelar quais conceitos estão sendo projetados para as escolas brasileiras, sejam elas públicas ou particulares.

No último capítulo abordo, inicialmente, a questão da seleção de fontes usadas nas entrevistas. Através da palavra permitida e da palavra silenciada é possível evidenciar o posicionamento da Revista em relação às políticas governamentais para a educação, a forma como encara o sindicalismo docente e, ainda, se porventura ocorreu engajamento político a favor de algum dos candidatos à Presidência da República no pleito de 1998. Na sequência, examino o *arquivo* objetivando apreender qual a concepção global de educação transmitida pela Revista e de que forma esse discurso consegue projetar ações concretas e impulsionar o leitor a reagir diante das mudanças aceleradas de seu cotidiano.

CAPÍTULO I

DOS MECANISMOS DE PROJEÇÃO DO IDEÁRIO SOCIAL

...o discurso [...] é também, e sobretudo, um produtor da cena (Dias, 1995, p.70).

Neste capítulo desenvolvo, inicialmente, a argumentação que fundamenta a análise dos textos da *Veja* naquilo que diz respeito às características performativas e ideológicas do discurso da imprensa e, na sequência, aprofundo os conceitos básicos da Teoria da Análise do Discurso (AD) já citados na Introdução, a saber: texto, formação discursiva, condições de produção e ideologia.

As reflexões efetuadas neste capítulo serão conduzidas a partir de uma premissa básica. É a afirmação de que o discurso veiculado pela mídia televisada e escrita, ao mesmo tempo em que interpreta os acontecimentos, interfere na produção da realidade social e a direciona. Isso se dá à medida em que esse discurso determina, para a parte menos crítica da sociedade ou para aquelas classes sociais mais expostas ao discurso, modos de pensar e agir que podem modificar o fazer cotidiano.

Tal afirmativa é passível de questionamentos e requer, então, argumentação convincente para ampará-la. Mas antes disso é necessário esclarecer, partindo do apoio teórico da AD, o significado que passa a assumir, neste trabalho, a *lexia discurso*.

1. DO DISCURSO PRODUTOR DE REALIDADES

De acordo com Pêcheux (1995), discurso é o conjunto de textos reais ou imaginários que se poderia produzir no interior de uma dada formação discursiva¹. Assim, por exemplo, o discurso da globalização abarcaria toda a multiplicidade de textos que já circulam na sociedade e que estabelecem entre si relações parafrásticas, polissêmicas e de intertextualidade, e ainda todos os textos que podem vir a ser constituídos abordando esse mesmo tema.

Pêcheux (1995) afirma também que o discurso é o lugar do trabalho da língua e da ideologia. Se a linguagem que constitui o texto materializa e presentifica a ideologia não há, então, neutralidade possível para o discurso, o que coloca o leitor na obrigação de interpretar o que lê e de estabelecer, na medida do possível, uma relação menos ingênua com o texto quando executar sua tarefa de interlocução. Dias (1995, p.67) reforça essa não neutralidade e propõe que tanto o leitor quanto o pesquisador considerem que os discursos são “projetos de intervenção no real” e objetivam interferir na construção da “cena histórica”. Convém, agora, iniciar a argumentação que pretende justificar a premissa colocada no segundo parágrafo deste capítulo.

1.1. Do discurso e da performance

O discurso torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho

¹ O conceito de formação discursiva será desenvolvido na sequência do trabalho.



simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (Orlandi, 1999, p.15).

A linguagem humana, segundo prega a Teoria dos Atos de Fala, elaborada por Austin e Searle (1976), apresenta um indiscutível caráter performativo: inúmeras frases são capazes de realizar ações pelo simples fato de serem pronunciadas. Assim, por exemplo, quando um juiz ou um sacerdote diz: *Eu vos declaro marido e mulher*, produz de imediato uma situação nova, que funciona como um marco entre o antes (a condição de solteiros) e o depois (a condição de casados) da enunciação. Em geral, essas frases feitas aparecem concomitantemente a rituais como batizados, julgamentos, cerimônias de formatura, dentre outros.

No entanto, não é sob esse aspecto particular que pretendo mostrar a capacidade performativa da língua e sim a maneira como os discursos veiculados pelas mídias conseguem constituir-se em agentes formadores da ação e consciência coletivas.

Para Wittgenstein (1989, p.11), uma língua é ensinada a uma criança através do “ensino ostensivo das palavras”, estabelecendo-se relações associativas entre palavras e coisas. Esse *ensino ostensivo* se dá através da intensa repetição, até o momento em que a menção da palavra desencadeie a imagem mental da coisa representada.

Ao longo da história humana, a consagração dos determinados modos de pensar o mundo deu-se, quase que invariavelmente, da mesma forma: pela estratégia da

repetição. Um discurso incessantemente repetido por diferentes sujeitos individuais dotados de certa influência tem a capacidade de interferir no modo de pensar e agir do sujeito coletivo. Como cada época apresenta um conjunto de palavras-chave capazes de exprimir a ideologia hegemônica e as relações que se estabelecem na sociedade dividida em classes, é preciso, para que a hegemonia se estabeleça e essas relações sejam aceitas como *naturais*, repetir essas palavras-chave até que sejam absorvidas e passem a fazer parte do senso comum. Esse *ensino ostensivo das palavras* - ou “elucidação ostensiva” como acrescenta Wittgenstein (1989, p.11) - tem por objetivo promover a repetição delas na fala dos indivíduos, bem como a absorção de seu significado. Ou não. Apenas a repetição, mesmo sem ter-se a clareza de seu significado. O que importa é que o conjunto de idéias que o discurso repetido carrega em si passe a fazer parte do modo de se pensar e representar o mundo e, a partir daí, desencadeie ações que contribuam para perpetuar esse discurso.

É interessante observar o poder de alguns discursos, capazes de atravessar os séculos praticamente intocados. Assim se deu, por exemplo, com aquele que preconizava o preconceito sexista a respeito da capacidade intelectual e moral das mulheres. Consideradas inferiores e acusadas de conduzirem a humanidade ao pecado por homens com forte poder de argumentação, as mulheres sofreram o assujeitamento ao universo predominantemente masculino. É inegável que o mundo ocidental conseguiu, nos últimos anos, superar em parte esse discurso. Mas é inegável também que a força argumentativa e a repetição dessa ideologia foram tão bem realizadas que até hoje prevalece essa discriminação do universo feminino.



O assujeitamento do indivíduo a formas de pensar é um conceito de Althusser (1980) que é incorporado e desenvolvido pela Teoria da Análise do Discurso. Maingueneau (1997, p.49) afirma que “se o discurso pode ‘assujeitar’ é porque [...] sua enunciação está ligada de forma crucial a essa possibilidade”. Esse assujeitamento - ou interpelação - do indivíduo ao discurso efetua-se de forma inconsciente, como “uma espécie de impregnação passiva, lenta” (Maingueneau, 1997, p.105), que desencadeia a repetição de gestos de interpretação da realidade que se traduzem em ações e em textos dependentes do discurso manipulador. O discurso religioso, com seus dogmas e sua catequese são representativos disso. Alves (1982, p.25-26) mostra que

a linguagem religiosa [...] organiza a experiência, mapeia os caminhos, indica as zonas obrigatórias, as permitidas, as proibidas, diz o que deve ser feito e o que não pode ser feito. Cada religião é uma organização arquitetônica do real. [...] E será este corpo lingüístico que irá dizer ao crente o que deve sentir,[...] o que deverá fazer.

Uma criança, por exemplo, que tenha ouvido repetidamente que deve *guardar domingos e festas de guarda*, isto é, louvar a Deus nesses dias freqüentando a igreja para participar de cerimônias religiosas, pode, quando adulta, racionalizar sobre o imperativo de tal discurso, considerá-lo arbitrário e deixar de participar das funções da igreja. Mas, no nível do *pathos*, cada vez que se defrontar com pessoas saindo de um templo sentirá aflorar de dentro de si um irreprimível sentimento de culpa, de *dever não cumprido*. São os ecos do discurso antigo que continuam a realizar seu trabalho de submissão do sujeito a modelos de interpretação do mundo. Dependendo da força com que esse discurso se tenha plasmado no inconsciente do sujeito, este poderá,

eventualmente, voltar a participar do culto de alguns domingos como forma de redimir-se diante de si próprio e de Deus. Haveria aí, então, uma prova cabal de que o discurso intervém na concretização da realidade.

Assim, nas ações praticadas pelo sujeito ideologicamente condicionado, ocorre aquilo que Orlandi designa como *ilusão da autonomia*. Nesse sentido,

o discurso não tem como função constituir a 'representação fiel de uma realidade mas assegurar a permanência de uma certa representação' (Vignaux, 1979). Por isso há, na gênese de todo discurso, o projeto totalizante de um sujeito, projeto este que o converte em autor (Orlandi, 1996, p.55).

O sujeito se constitui em autor quando produz seu próprio texto (Orlandi, 1996), quando fala ou escreve repetindo ou interpretando (até onde é possível a interpretação) o que leu, viu ou ouviu. É enquanto autor que mostra ter incorporado outros discursos e, sem se dar conta, torna-se ele também um reprodutor e difusor de idéias, um manipulador, sem que se aperceba do processo de assujeitamento ideológico que sofre e que realiza. A esse ponto talvez fosse conveniente que nos perguntássemos a respeito de como a nossa realidade está se constituindo, quais os discursos predominantes nas mídias que estariam construindo formas de pensar e agir para o povo brasileiro.

1.2. Da polissemia possível à paráfrase imposta:

os monopólios interpretativos

O direito de falar é uma forma de poder e o direito privilegiado e exclusivo de monopólio na formulação do discurso implica exercer influência eficaz, embora invisível e silenciosa, sobre os indivíduos (Foucault, 1996).

Orlandi (1996), em seus estudos sobre os discursos, divide-os em três tipos específicos. Entre diversos critérios que usa para diferenciá-los, está aquele que considero relevante para este trabalho: o grau de polissemia ou de paráfrase que um discurso contém. Enquanto que no discurso polissêmico há deslocamentos, rupturas com redes de significação já estabelecidas, o parafrástico reforça conceitos e modos de interpretação da realidade já consagrados, repetindo o que já foi dito, mesmo que com palavras diferentes. Embora não existam tipos puros, apenas discursos que tendem para, é possível classificá-los em discurso lúdico, discurso autoritário e discurso polêmico, conforme específico a seguir.

1.2.1. Discurso lúdico:

É caracterizado pela interpretação individual, pela absoluta liberdade de pensamento. É o discurso da ruptura geral com os parâmetros interpretativos vigentes de se pensar o mundo. “Tende para a total polissemia” (Orlandi, 1996, p.24). Esse tipo

é encontrado transitando nos veículos de comunicação como objeto de curiosidade, exemplo de identificação do *non sense* alheio e serve, não raro, para desviar a atenção do público de questões que o afligem. Sua apresentação na televisão vem acompanhada de um franzir de sobrancelhas, de um sorriso ou comentário irônicos. Quando apresentado em um texto escrito, normalmente é bastante questionado.

Porém, apesar de ser pouco prestigiado, esse tipo de discurso acaba, às vezes, estabelecendo novos padrões estéticos ou comportamentais, como o cubismo, na pintura, os movimentos da vanguarda européia do início do século XX, como o futurismo e o dadaísmo, ou o movimento hippie, nos anos 60, dentre outros. Hoje talvez pudéssemos citar como exemplos de discurso lúdico aqueles que propõem o retorno do ser humano ao *habitat* das cavernas, os que aprovam a clonagem de órgãos humanos no corpo de animais, ou ainda os que defendem o congelamento de corpos vivos para um pretenso descongelamento em um futuro distante.

1.2.2. Discurso autoritário:

“O tipo ‘autoritário’ é o que tende para a paráfrase (o mesmo) [...], em que a polissemia é contida (procura-se impor um só sentido)” (Orlandi, 1996, p.24). Esse discurso não abre possibilidades para que o interlocutor interprete a seu modo a realidade, pois o sentido único já está nele constituído. Ocorre aí um exemplo daquilo que Klaus (In: Pêcheux, 1995, p.283) chama de “univocidade semântica” do mundo

capitalista², engendrada pelos responsáveis, ainda segundo Klaus, pela construção do cenário que mantém o “povo encantado”

Desnecessário dizer que, “em nossa forma de sociedade atual, o discurso autoritário é dominante”. E isso significa que “ao dizer que [...] é dominante, estamos afirmando que o uso da linguagem está polarizado para o lado da paráfrase” (Orlandi, 1996, p.24).

Para que a paráfrase predomine, a sociedade contemporânea sofre um constante patrulhamento das mídias que, com raras exceções, esmeram-se no intento de construir um pensamento nacional homogêneo pois “destroem as características culturais próprias de cada grupo” social e “encorajam uma visão passiva e acrítica do mundo” (Eco, 1970, p.40-41). Hoje, as mídias até se dão ao luxo de criticar os governos, denunciar a corrupção de alguns políticos ou certas injustiças sociais, mas evitam contestar o sistema ou mostrar claramente quem são os verdadeiros donos do poder.

O predomínio do discurso autoritário dá apenas a uns poucos o direito de interpretar a realidade e, logo, de produzir sentidos para ela. À maioria é dado tão somente o direito de concordar com essa interpretação e incluir-se no rol dos seguidores conformados ou auto-excluir-se³. A esse processo chamo de *massificação includente* que ocorre quando se dá a incorporação do discurso ou, pelo menos, a

² A lógica do capital sequer é vista como hegemônica pelo discurso conservador contemporâneo; é vista como unitária, pois não se supõe que possa existir, por exemplo, a lógica do trabalho.

³ Retomarei a auto-exclusão no transcurso da análise sobre o discurso polêmico.



concordância formal com ele, traduzida por adesão e conformismo, ou então de *massificação excludente* que, embora mais rara, ocorre quando parte da população se insurge publicamente contra determinadas arbitrariedades das autoridades constituídas. Exemplo dessa última é o surgimento de movimentos populares como o Movimento dos Sem Terra (MST).

Para manter a relação parafrástica na produção de discursos, é preciso que a interpretação se constitua, então, como um privilégio, uma espécie de monopólio gerido pelos grupos sociais hegemônicos, cujos aparelhos ideológicos encarregam-se de direcionar a formação da memória coletiva. Para Pêcheux (1997, p.58), essa situação caracteriza a “divisão social do trabalho de leitura⁴”, em que é dado,

a alguns, o direito de produzir leituras originais, logo ‘interpretações’, constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos do tratamento ‘literal’ dos documentos, as ditas ‘interpretações’.

Temos, assim, no trabalho de ler a realidade, dois papéis marcantes: o primeiro é o papel do autor de um discurso dito *fundador*, que interpreta o mundo de acordo com a formação discursiva de sua classe social ou de acordo com a ideologia da instituição que o financia. Gramsci (1985, p.4) chama-o “intelectual orgânico”. Quando esse intelectual é produtor de um discurso autoritário, seu trabalho consiste em argumentar convincentemente para evitar mudanças no *status quo* e isso, segundo Piotte (1975, p.18), significa “assegurar o consentimento passivo, ou mesmo ativo, das

⁴ Por *leitura* deve-se compreender, aqui, o trabalho de interpretação da conjuntura social, política, econômica, etc.

classes dominadas à direção que imprime à sociedade a classe dominante.” Para tanto, usa estatísticas, termos técnicos e científicos e maneja a linguagem da ciência para dar credibilidade à sua leitura. O segundo papel poderia ser imputado, hoje, ao trabalho realizado por profissionais das mais diversas áreas, mas principalmente da imprensa, e consiste em organizar estratégias para impor ao público a interpretação da realidade efetuada pelo intelectual orgânico.

Essa divisão social do trabalho de leitura não é novidade na história humana. De acordo com Pêcheux (1997, p.58), na Idade Média

a divisão começou no meio dos clérigos, entre ‘alguns’ deles, autorizados a ler, falar e escrever em seus nomes (logo, portadores de uma leitura e de uma obra própria) e o ‘conjunto de todos os outros’, cujos gestos incansavelmente repetidos (de cópia, transcrição, [...] codificação, etc.) constituem também uma ‘leitura’, mas uma leitura impondo ao sujeito-leitor seu apagamento atrás da instituição que o emprega: o grande número de escrivãos, copistas, ‘contínuos’[...] se constituiu, através da Era Clássica e até nossos dias, sobre esta renúncia a toda pretensão de ‘originalidade’, sobre este apagamento de si na prática silenciosa de uma leitura consagrada ao serviço de uma Igreja, de um Estado, ou de uma empresa.

Talvez o maior dano produzido pelo discurso do tipo autoritário seja justamente promover o estabelecimento desses monopólios interpretativos empenhados em legitimar apenas os discursos parafrásticos e considerar como *tortos*, porque fora da realidade, quaisquer outros que procurem modificar as idéias já estratificadas. Um exemplo claro disso no passado recente da história do Brasil foram os ataques diários, ininterruptos, promovidos pelos veículos de comunicação com o objetivo de abalar as estruturas do discurso difundido pelo MST. Apoiando-se no uso de imagens

descontextualizadas e em exceções, buscou-se incessantemente descaracterizar o movimento enfatizando aspectos como a violência, a presença, em seu interior, de gente que já dispunha de um pedaço de terra, a necessidade de se garantir o direito de propriedade dos latifundiários donos das fazendas e a falta de inteligência dos líderes do MST através da descaracterização de seu discurso. A finalidade dos ataques era jogar a opinião pública contra esse movimento popular e, assim, arrefecer seu ímpeto.

Conseguiu-se produzir a animosidade social pretendida, mas não o enfraquecimento das ações do MST. Então, adotou-se uma nova tática: apagar o movimento ignorando-o, como se o que não fosse noticiado não tivesse existência real. Ou, quando se noticia sobre os assentamentos, normalmente imputa-se tudo à ação e boa vontade do governo, ocultando-se o fato de que a reforma agrária no Brasil jamais seria levada a efeito sem a pressão do povo organizado.

Outro campo em que há predomínio do discurso autoritário é o mundo da ciência. Aí disputa-se passo a passo o direito à interpretação e também

o monopólio da 'autoridade científica' definida [...] como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da 'competência científica', compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente [...] que é socialmente outorgada a um agente determinado (Bourdieu, 1976, p.122).

Essa *competência científica*, concedida somente a quem faz a paráfrase do discurso fundador, traduz-se na monopolização das decisões a respeito daquilo que será pesquisado ou não, do que merece ser publicado ou não, do que é ciência e do que é

pseudociência. E induz à submissão aqueles que estão iniciando seus trabalhos de investigação científica, obrigando-os a praticarem os ditos *rituais de vassalagem* para terem seus trabalhos reconhecidos pela comunidade científica (Bourdieu, 1976). Orlandi (1997, p.43) também aponta essa imposição do silenciamento como uma característica do universo das ciências ao dizer que, nesse universo, “é bem conhecido o fato de que há teorias que não deixamos significar”.

Para Souza Santos (1996, p.109), “a guerra contra os monopólios de interpretação está longe de ser ganha.” Ele aponta os dilemas enfrentados por uma sociedade sustentada sobre os pilares de um discurso unilateral e defende a importância de os setores esclarecidos iniciarem um processo de desmonte desse discurso monofônico. “É importante, porém, que o processo de desmantelamento dos monopólios seja conduzido de modo a criar mil comunidades interpretativas e não redundar em milhões de renúncias à interpretação”.

1.2.3. Discurso polêmico:

O discurso polêmico é o que apresenta um equilíbrio tenso entre polissemia e paráfrase [...], em que o objeto do discurso não está obscurecido pelo dizer, mas é direcionado pela disputa (perspectivas particularizantes) entre os interlocutores, havendo assim a possibilidade de mais de um sentido: a polissemia é controlada (Orlandi, 1996, p.24).

Neste fim de milênio, é preciso questionar até que ponto a polissemia é possível, e onde o espírito lúcido encontra espaço para manifestar suas opiniões. Por mais que se vanglorie de sua condição de sistema econômico único, o capitalismo vigente, personificado nos donos do capital, parece necessitar da aprovação unânime da sociedade. É provável que aí esteja o sinal mais evidente de sua fraqueza, que a abertura da possibilidade de leituras críticas da realidade poderiam expor inexoravelmente. Daí o clima de patrulhamento sistemático que tenta impedir a enunciação de todos os setores sociais que possam vir a, de alguma forma, desnudar a exploração desumana do sistema vigente, como sindicatos de trabalhadores ou partidos políticos que representam as classes sociais economicamente desfavorecidas.

As mídias, que segundo Marcondes Filho (1989, p.13) “são como pontas de *icebergs* que, no nível extremo representam a democracia formal, na qual seriam todos iguais, e, no fundo, escondem o poder político ou econômico que as sustenta”, parecem ter conseguido atingir seu intento de lançar ao ostracismo toda e qualquer oposição ao sistema. As vozes oposicionistas são tachadas de *inimigas da nação, do progresso, partidárias do quanto pior, melhor*. Alves (1982, p.14) já alertava há tempos que é necessário pagar um alto preço para “contrapor a voz da consciência individual à voz das autoridades constituídas.” Acrescento: à realidade constituída. O universo de discursos no qual transitamos produziu uma espécie de contrato social que impede que os conflitos possam se desenvolver em um clima de democracia genuína. É importante considerar aqui a perda do poder superador da dialética na medida em que se tenta fingir que a sociedade é homogênea e que os conflitos de classe, se existem, podem ser facilmente solucionados a partir de pequenas concessões de ambas as facções neles

envolvidos. Mas, o que não se admite é que esses conflitos possam pôr em cheque a formação ideológica vigente porque, nesse caso, são reprimidos com rigor.

Assim, a democracia deixa de ser genuína e se torna algo forçado, pois espera-se que todos pensem e ajam em conformidade com a formação ideológica que atende os interesses da classe exploradora e a tão decantada democracia passa a traduzir-se, em grande parte do tempo, como passividade. O sujeito crítico e não passivo torna-se *persona non grata*, um “mau sujeito”, acusado de tentar perturbar a ordem estabelecida e não poucas vezes condena a si próprio à auto-exclusão (Pêcheux, 1995) que pode redundar, dependendo da conjuntura, em desemprego⁵.

Hoje, um texto que questione a globalização, por exemplo, é visto como um contra senso, já que no bojo do discurso oficial sobre esse fenômeno consta que não há outros caminhos para a economia mundial e para as relações internacionais. No entanto, em textos diversos de jornais, alguns pensadores norte-americanos, como Galbright e Chomski, afirmam que a palavra globalização teria sido inventada para justificar o imperialismo, a intromissão dos países ricos nas economias dos países da periferia e semiperiferia da riqueza mundial. Se é assim, por que não reagimos, enquanto cidadãos, a esse discurso? Talvez sejam poucos os que reagem porque a maioria já sofreu a catequese contumaz, já se *sente* globalizada e não se dá conta de que, para um país como o Brasil, a globalização é um fenômeno contraditório que pode tanto trazer benefícios quanto prejuízos incalculáveis e que a última possibilidade é

⁵ Retomo essa questão no Capítulo II.



muito mais concreta que a primeira, especialmente para quem é trabalhador, como veremos no Capítulo II.

É importante reiterar que, na atual conjuntura, estratégias diversas estão sendo postas em prática com a clara intenção de promover a exclusão do sujeito que se permite uma leitura crítica das relações de poder, e isso, em parte, impede que se produza o discurso polêmico.

Foucault (1997) afirma que a história das sociedades foi/é construída sobre códigos culturais que impõem limites ao discurso e definem o que pode ser expresso e o que deve ser silenciado, qual o discurso que deve ser aceito como expressão da verdade e qual deve ser relegado ao ostracismo.

De qualquer forma, e apesar de existirem barreiras historicamente preparadas para se impedir sua constituição, o discurso polêmico encontra espaço especialmente dentro das universidades e, a partir daí, abre possibilidades para o confronto de idéias em alguns veículos de comunicação, como os jornais, por exemplo. É curioso, no entanto, observar a postura de neutralidade aparente, de distanciamento, que esses meios de comunicação procuram transmitir para o leitor desavisado: há sempre uma nota, ao lado do texto polêmico, para esclarecer que ele não representa a opinião dos editores. Quanto à televisão, no geral, o debate é censurado ou não permitido. Chegou-se ao auge desse cerceamento durante as eleições presidenciais de 1998, quando não se abriu espaço, nas redes de televisão brasileiras, para a livre discussão de idéias entre os candidatos. Posturas como essas revelam o

comprometimento da mídia televisada com uma classe social que teme ver os reais problemas da sociedade postos a nu por um candidato de oposição ao sistema.

Mas retomemos o texto de Orlandi (1996, p.24) com que introduzi a análise desse tipo de discurso, no trecho em que ela diz que há um “equilíbrio tenso entre paráfrase e polissemia” na constituição do discurso polêmico. Isso indica o seu caráter a um tempo afirmativo e inovador. Afirmativo porque o sujeito-autor não consegue romper completamente com os modos de interpretar a realidade já consagrados. A inovação está na tentativa de se conduzir o olhar do leitor para aspectos encobertos pela interpretação oficial. Esse papel da crítica foi analisado por Souza Santos (1996, p.105):

A teoria crítica pós-moderna é afirmativa na medida em que a busca incessante de alternativas se dá pela via da reciclagem das realidades. Prefere correr o risco de ser absorvida e neutralizada a deixar de procurar fragmentos de genuinidade e de oportunidade nos imensos depósitos de manipulação e de dominação que a modernidade foi acumulando.

Mesmo ciente de que a forma como tem sido possível conduzir-se a polêmica a respeito dos problemas que afligem nossa modernidade está cada vez mais distante da ideal, concordo com Orlandi (1996, p.25) que tem “proposto como um objetivo desejável instalar-se o discurso polêmico, isto é, aquele próprio a uma sociedade crítica.” No entanto cabe também pôr aqui a preocupação de Souza Santos (1996, p.105): como se pode, hoje, “afirmar sem ser cúmplice, criticar sem desertar?” O exercício da crítica sofreu, ao longo dos últimos anos, uma tão intensa campanha de desvalorização que, ainda conforme Souza Santos (1996, p.89), “ao fim dos

monopólios de interpretação (da família, da Igreja ou do Estado), levado a cabo com êxito pelo paradigma da modernidade, não parece seguir-se a autonomia de interpretação, mas antes a renúncia à interpretação.”

1.3. Do domínio interpretativo ao assujeitamento histórico

As palavras são armas, venenos ou tranquilizantes
(Klaus In: Pêcheux, 1995, p.281).

Na sociedade contemporânea, *discurso* é uma palavra cujo sentido específico tem sido pouco questionado. Porém, seu uso está pluralizado. Fala-se em discurso estético, político, filosófico, literário, musical, cinematográfico. Ou discurso neoliberal, cientificista, da sociedade do consumo, da sociedade do conhecimento, da sociedade globalizada. Esse rápido levantamento permite verificar a posição privilegiada que o termo ocupa atualmente. Mas o que quero reafirmar é que a maneira como o discurso é produzido e, principalmente, a ênfase com que é difundido, torna-o um produtor de realidades, interferindo no modo como a consciência coletiva compreende o mundo. Os grupos hegemônicos que comandam as ações das sociedades globais parecem ter aprendido com Gramsci - justamente com ele, que sonhou em construir uma nova hegemonia mundial, a da classe trabalhadora -, que “a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular”. Gramsci ensinou também que quem pretende convencer não deve “se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma)” (In: Mochcovitch, 1988,

p.19). Lição que foi apreendida na essência e seguida na íntegra, ainda que pelo destinatário errado.

Marx e Engels (1989) dizem que o sujeito determina a história mas é, também, determinado historicamente. Orlandi (1994, p.302) comenta e reforça a segunda parte dessa tese quando discorre sobre os “processos de assujeitamento históricos. [...] Em nossa formação social, o assujeitamento se realiza sob a forma da autonomia (interna) e da determinação (externa).” Essa determinação externa se daria pelas pressões sociais, familiares, locais, e pela submissão formal do indivíduo ao pensamento social coletivo. Essa submissão, segundo Goldmann (1968), se concretizaria em ações individuais, que são o reflexo da consciência coletiva.

Se, como afirma Goldmann (1968, p.25), “a história é feita pelos esforços dos grupos humanos para encontrarem um conjunto coerente e significativo de respostas para os problemas que lhes põem as suas relações com o mundo ambiente”, a partir do momento em que a sociedade permite que uma classe específica detenha o poder de interpretar a realidade e de encontrar as respostas convenientes, essa classe passa, de certa forma, a manipular as decisões e opções tomadas pelo conjunto da sociedade.

Segundo a *doxa*, o conhecimento possibilitaria o acesso ao poder. Porém, em contrapartida, não se pode negar o fato de que é o próprio poder quem controla o acesso ao conhecimento. Quem domina no campo econômico tem poder para decidir o que é interessante que se torne de domínio público. Para tanto, os meios de

comunicação postos a seu serviço funcionam como organismos de triagem de informações, como uma espécie de filtro através do qual se mantém o controle sobre a massa de leitores, telespectadores ou ouvintes. Cria-se aquilo que Pechêux (1995, p.230) chama de “estrutura de representação” em que se distinguem o ser (*Wesen*) e a aparência (*Shein*), distribuídos em “três lugares elementares”: o auditório (o telespectador, o leitor, o ouvinte), a cena (a notícia, a representação, os comentários) e os bastidores (o local onde se decide o que é conveniente ser divulgado). “É na relação entre esses três lugares que se realizam os efeitos ideológicos elementares de identificação-interpelação dos sujeitos, de imputação de responsabilidades e de distribuição do sentido.”

O conhecimento torna-se, assim, um instrumento eficaz para manipular as consciências e conduzir as ações em direção da concretização de objetivos pré-determinados. Para Gorender (1989, p.19), “manipulação e propagandismo têm sua matriz na ideologia como ‘traduções’ a níveis culturais inferiores e para enfrentamento de injunções imediatistas.” Exemplo disso pôde ser observado em janeiro de 1999 quando dos ataques sofridos pela moeda brasileira. A imprensa televisiva apelou para os *especialistas* em economia que se empenharam em mostrar à população que a culpa da crise não estava no governo, sempre tão inteligente e bem intencionado, mas na globalização⁶, *essa força incontrolável*, e no fugidio e instável capital internacional. Deu-se tanta ênfase à premissa segundo a qual a ajuda do FMI era a salvação do país

⁶ Qualquer observador atento se dá conta de que, no dizer dos manipuladores da opinião pública, a globalização se transforma, de acordo com a conveniência, ora em bruxa, ora em fada, mesmo que sempre mostrada como um ‘processo irreversível’ do qual uma ‘nação moderna’ não pode ficar à margem.

que parte da população brasileira passou a esperar, ansiosa e acriticamente, que os homens do Fundo fossem camaradas com o Brasil.

Outro exemplo claro de como a realidade pode ser construída a partir das mídias é este: a repetição do mesmo discurso usando palavras diferentes ou diferentes veículos de comunicação. Decide o governo que é preciso privatizar uma certa estatal? Nos dias que se seguem à decisão, já começamos a sofrer o bombardeio da imprensa. Uma reportagem na televisão mostra quanto a tal empresa está dando de prejuízo. Um jornal, em sua página de economia, publica texto de renomado economista mostrando o quanto fez bem aos países ricos a privatização das estatais daquela área. Na mesma semana, uma revista mostra uma pesquisa seriíssima sobre as conseqüências desastrosas provocadas pela teimosia de nossos governantes, que insistem em manter sob o controle do Estado as empresas daquele setor. E por aí segue. Não é preciso dizer que as reações contra a privatização serão mínimas, o que comprova que a passividade conseqüente torna-se uma realidade que, projetada, realmente se consolida no cotidiano. E faz a história, já que “o irrealizado irrompe no já estabelecido” (Orlandi, 1999, p.54).

Retomemos Wittgenstein (1989) e Orlandi (1996). Ambos propõem questionamentos e modelos de análise para o estudo do discurso. Do filósofo é valiosa a percepção com que apreendeu o papel do *ensino ostensivo das palavras ou da elucidação ostensiva*, o que indica o rumo, ou a estratégia primeira adotada por quem pretende controlar efetivamente os rumos das classes sociais. De Orlandi, é importante a idéia de que nas entrelinhas do discurso aparentemente neutro pode-se ler a trama

ideológica. Essas certezas devem servir de alerta para os sujeitos, individuais ou coletivos, que estejam em busca da sua construção enquanto cidadãos. Quando se consegue ler criticamente, fica mais fácil evitar os engodos.

2. DOS *MASS MEDIA*: A RELAÇÃO COM AS MASSAS E COM O PODER

A Informação [...] está estruturada de modo a produzir [...] a 'intimidação social'. [...] Sob a aparência da democratização cultural, a Informação produz os incompetentes sociais e reforça a divisão elite/massa (Chauí, 1989, p.35).

Para se considerar como se dá o avanço e o predomínio social do discurso autoritário, parafrástico, é preciso levar em conta o papel desempenhado pelos porta-vozes contemporâneos dos monopólios interpretativos: os meios de comunicação de massa, as chamadas *media* ou, em português, mídias.

Para Foucault (1986, p.224), as *media* são “uma materialidade que obedece aos mecanismos da economia e do poder em forma de imprensa, edição, [...] cinema e televisão” e são sempre necessariamente “comandadas por interesses econômico-políticos.” Umberto Eco (1970, p.11) acrescenta a esse universo o rádio, a “música reproduzida e reproduzível” e ainda as “novas formas de comunicação visual e auditiva.”

Muitos autores já se debruçaram sobre a problemática do discurso veiculado pelas mídias e escreveram sobre seu caráter indutivo do pensamento e modo de agir das sociedades, conforme mostro na seqüência. A maioria deles certamente concordaria com esta afirmação de Geertz (1978, p.209) de que, para se solidificarem,

as idéias [...] devem ser apresentadas por grupos sociais poderosos para poderem ter efeitos sociais poderosos: alguém deve reverenciá-las, celebrá-las, impô-las. Elas têm de ser institucionalizadas para poderem ter não apenas uma existência intelectual na sociedade, mas também [...] uma existência material.

E o mecanismo através do qual as idéias, as ideologias, são institucionalizadas como válidas é, principalmente, a imprensa falada, televisada e escrita. Seu papel essencial, socialmente outorgado, é o de informar e colocar “os receptores num universo de atualidade por eles desejado” de forma a permitir a todas as classes sociais a apropriação dos bens culturais (Chauí, 1989, p.32). No entanto, sua atuação comumente extrapola o campo do permitido para adentrar ao campo da coersão e o que se vê na maior parte do tempo é que “a informação veiculada publicamente encerra em si uma inseparável função manipulativa. A manipulação não é apenas fruto do ato premeditado, intencional” porque “é parte integrante, *necessária*, da transmissão jornalística” (Marcondes Filho, 1989, p.33).

Sob o ponto de vista da AD, Marcondes Filho estaria tratando da filiação inevitável dos produtores de informação em uma dada formação discursiva, conforme mostro na seqüência do trabalho. Mas é por essa condição de manipulação que o discurso das mídias pode ser dito autoritário. Porque “favorece projeções orientadas

para modelos oficiais” e é usado “para fins de controle e planificação coata das consciências.” Então, os discursos da mídia “põem à disposição os frutos da cultura superior, mas esvaziados da ideologia e da crítica que os animava” (Eco, 1970, p.42).

2.1. O poder e o porta-voz

Assim, apenas *aparentemente* as mídias dão ao público o que ele quer. Sob a roupagem de neutralidade, e de uma forma que grande parcela do público não se dá conta, há na base do discurso veiculado uma intenção de doutrinação, de propaganda, de condução das ações e de imposição das idéias defendidas pelos grupos hegemônicos, tanto na política quanto na economia.

De acordo com Marcondes Filho (1989, p.11), “um conglomerado jornalístico raramente fala sozinho. Ele é ao mesmo tempo a voz de outros conglomerados econômicos ou grupos políticos que querem dar às suas opiniões subjetivas e particularistas o foro de objetividade.” Essa característica deve, porém, ficar sempre ocultada, mascarada por um discurso que prega a isenção ideológica do jornal ou, melhor dizendo, a proximidade ideológica com os interesses do leitor. Dessa forma, os meios de comunicação de massa são falsamente alardeados como “símbolos vivos da liberdade de pensamento e de expressão e da plena transparência da informação” (Chauí, 1989, p.26).



Outra crítica que se faz aos *mass media*, conforme já exposto, é a de que teriam a função de, em nome do poder que se oculta à sua sombra, premeditar as reações do público e desarmá-lo de antemão, projetando suas ações. Para a imposição e aceitação do neoliberalismo como pensamento único, por exemplo, Forrester (1997, p.97) afirma que essa função “significa, sobretudo, condicionar de antemão ao pior aquelas populações que terão de enfrentá-lo no futuro, a fim de que, então, precisamente, elas não o enfrentem, mas o suportem, já anestesiadas.”

Isso não afirma, no entanto, a inexistência de grupos bem-intencionados atuando junto aos meios de comunicação de massa. Mas, como todos os demais grupos, também esses necessitam de apoio financeiro, de respaldo econômico, da venda de espaços para publicidade, para conseguirem se manter atuantes. E isso tudo não se dá sem esperar do veículo de comunicação a contrapartida, que pode se traduzir, no mínimo, em ocultamento de alguns fatos, de alguns nomes, ou em cobertura tendenciosa de algumas ações praticadas pelos grupos financiadores. Ou seja, é quase que inerente a ligação econômica entre os *mass media* e o poder. E, em um mercado extremamente competitivo como o atual, essa ligação se torna, também necessariamente, ideológica, pois parece não haver mais muitos espaços para o pensamento independente. E a neutralidade, reitero, é impossível já que cada texto, cada discurso representa um posicionamento a favor ou contra certas posições em uma conjuntura dada. Logo, por estarem irremediavelmente atrelados ao poder, não há forma de esses meios de comunicação estarem, ao mesmo tempo, a favor dos interesses das massas.



2.2. Mídia e massa: relação conflituosa

Para Marilena Chauí (1989, p.26-29), o próprio termo *massa*, empregado comumente quando se quer reportar aos meios de comunicação que atingem grandes parcelas da população, esconderia propósitos ideológicos pois pretende “ocultar diferenças sociais, conflitos e contradições”. O uso da *lexia massa* permitiria supor e legitimar como “contraponto sócio-político a noção de *elite*”(p.28) e, portanto, a existência de duas únicas classes sociais: por um lado, a *alta*, que estaria no poder porque detém os meios de produção, o governo político e econômico e o *saber*; e, por outro, a *massa*, desprovida de saber e de poder, considerada inculta e potencialmente perigosa, precisando, por isso, ser dirigida e educada, vigiada e disciplinada. Esse dirigismo educativo e vigilante seria feito por meios diversos, dentre eles os veículos de comunicação, que tratariam de “preparar uma Cultura para a Massa” (p.29).

No entanto, as massas se constituem em um grupo social impossível de categorizar com precisão. Por isso as mídias se empenham e agradar a gostos e expectativas extremamente variados. Para facilitar esse trabalho, realizam-se freqüentes pesquisas de opinião para adequar a programação do rádio e da televisão, ou os textos de jornais e revistas, “à média dos gostos.” Por ser um “produto de uma indústria cultural submetido à lei da oferta e da procura, o *mass medium* tende a ‘secundar’ o gosto médio do público e esforça-se para ‘determiná-lo’ estatisticamente” (Eco, 1970, p.345).



Esse público médio se constituiria no co-enunciador idealizado, perfeito, capaz de satisfazer as exigências de quem está no poder e de aceitar-lhe a direção, “indiferente aos grandes problemas e amavelmente distraído por questões periféricas”(Eco, 1970, p.318).

São essas tentativas de se adequarem ao gosto médio do público e de mantê-lo sob seu fascínio que fazem com que convivam num jornal ou numa revista periódica, por exemplo, “substância e trivialidade” A mesma edição “pode abrigar o horóscopo prevendo um dia auspicioso para os nativos de Virgem e o artigo de fundo de um cientista sobre o Projeto Genoma” (Teixeira, 2000, p.121), as fofocas sobre artistas conhecidos e as notícias a respeito do último escândalo na política nacional. As pesquisas sobre o gosto médio do público são uma prática comum principalmente para as redes de televisão brasileiras, que não hesitam em mudar a programação sempre que necessário para aumentar seus pontos no IBOPE. A televisão, aliás, segundo Umberto Eco, exerce sobre o telespectador uma quase hipnose e por isso

tem a capacidade de tornar-se o instrumento eficaz para uma ação de pacificação e controle, a garantia de conservação da ordem estabelecida, através da reproposta contínua daquelas opiniões e daqueles gostos médios que a classe dominante julga mais próprios para manter o status quo (Eco, 1970, p.346-347).

Os semanários ilustrados, como a *Veja*, também adotam essas estratégias usadas pelos demais veículos de comunicação, mas tendem a prometer o aprofundamento de temas ou de notícias já tratados pelas redes de televisão ou pelos diários. Estabelecem, assim, uma relação perene de intertextualidade e de paráfrase

melhorada com as outras mídias. Trabalham, até, com uma contínua metalinguagem, procurando esclarecer ao co-enunciador sobre termos e linguagens usadas em programas televisivos ou em matérias jornalísticas de outros periódicos.

A intenção de todo esse esforço parece ser a de dar ao público o que ele quer. Porém, como os meios de comunicação trabalham atrelados a interesses econômicos e “segundo as leis de uma economia baseada no consumo e sustentada pela ação persuasiva da publicidade”, os *media* pretendem, na verdade, garantir a fidelidade do público para poderem sugerir “ao público o que este deve desejar” (Eco, 1970, p.40-41).

Mas nem sempre a relação entre as mídias e os co-enunciadores se dá de forma tranqüila, já que “o consumo depende da reinterpretação das mensagens, e a persuasão pode falhar” (Chauí, 1989, p.35), isto é, pode haver no receptor uma rebeldia que o conduz a agir de forma inesperada. Isso porque, no interior dessa *massa* que as elites pretendem amorfa e sem opinião própria, existem grupos dissonantes que antepõe à hegemonia dominante toda espécie de resistências, desafios, alterações e limitações.

No entanto, segundo Adorno, as mídias agem quase sempre de comum acordo: divulgam as mesmas idéias, insistem nos mesmos temas, ainda que por caminhos diferentes, até convencerem à maioria de que não existem outras possibilidades de interpretação da realidade. E em não havendo outras formas de se compreender a realidade, cabe às massas o conformismo e a adesão esperados e projetados pelo discurso monossêmico das mídias. Por isso é preciso considerar que “a

modelagem conjunta da consciência e do inconsciente só pode ocorrer por intermédio da totalidade desses veículos de comunicação de massa” (Adorno, 1995, p.88).

2.3. A *Veja* no contexto das mídias brasileiras

O Grupo Abril é o responsável pela publicação da revista *Veja*, que está nas bancas semanalmente desde a sua primeira edição, no ano de 1968. Esse conglomerado jornalístico, fundado em 1950 por Victor Civita, se autoproclama como “um dos maiores grupos de comunicação da América Latina.”⁷ Conforme Chauí (1989, p.28), no Brasil a maioria dos meios de comunicação de massa “são uma concessão estatal a empresas privadas, ficando sob controle do Estado para fins de propaganda e de doutrinação.” As exceções ficariam por conta de grupos jornalísticos independentes como o Abril que, justamente por serem tão poderosos poderiam bancar, se quisessem, a própria independência de pensamento sem maiores problemas. Mas, pelo menos no caso da revista *Veja*, não é essa a opção tomada pelo grupo, conforme mostro a seguir e nos capítulos seqüentes.

Como materialidade partícipe da mídia brasileira, a *Veja* é atualmente a revista mais vendida, e suponho daí que seja também a mais lida, dentre os semanários atualmente em circulação. Esse fato não pode ser desprezado pois mostra que ela provavelmente encontrou uma forma de fazer revista que agrada aos leitores: um misto de informações consideradas atuais - embora um semanário tenha de, na maioria das

⁷ Almanaque Abril, p.270.



vezes, tratar de fatos do passado recente -, aparência de neutralidade política e de jornalismo sério e competente, abuso de fotografias coloridas que mostram, quase sempre, gente bonita e bem resolvida, além de matérias condicionadas pela programação televisiva e pelo chamado *mundo fashion*.

Na Revista há ainda espaços cada vez maiores destinados a anúncios publicitários, a abertura de pequenos espaços para as manifestações dos leitores e outros destinados à publicação de artigos de intelectuais, dentre os quais destacam-se os nomes de Roberto Pompeu de Toledo, Stephen Kanitz e Cláudio de Moura Castro.

Mas o espaço enunciativo que a Revista já tornou tradicional são as famosas páginas amarelas, nas quais ocorre a transcrição de entrevistas realizadas com eminentes personalidades das mais diversas áreas. E é justamente aí, nas páginas amarelas, que se pode notar mais nitidamente que a *Veja* defende posições neoliberais. Para confirmar isso é só observar a forma tendenciosa, agressiva e – atrevo-me a dizer – desleal como são dirigidas questões àqueles entrevistados que não partilham das idéias ditas *modernas* e atrevem-se a defender um discurso polissêmico. São esses deslizes, intencionais ou não, presentes no discurso da Revista que permitem imputar-lhe adesão a uma dada formação ideológica.

É pelo teor das matérias publicadas que se pode, também, antever o co-enunciador, o leitor para quem se escreve e sob esse aspecto a *Veja* parece ser feita especialmente para uma classe média com aspirações à ascensão social. Esse co-enunciador partilharia das posições discursivas da Revista, embora no espaço destinado

ao leitor se possa ler algumas opiniões dissonantes. Poucas, é verdade, pois há sempre um número maior de manifestações de apreço e apoio. Ainda assim, o fato de se permitir a divulgação de críticas amplia no leitor a sensação de que esse é um veículo de comunicação democrático.

Politicamente, a *Veja* mostra uma tendência, facilmente perceptível, de apoio ao governo tucano de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Mesmo quando é forçada a, semanalmente, publicar matérias sobre os sucessivos escândalos em que se envolvem os assessores do Presidente, o dirigente da nação é, sempre que possível, posto à margem desses problemas e tratado como um verdadeiro estadista.

O respaldo político a FHC começou a evidenciar-se durante a campanha para as eleições para presidente no ano de 1994, quando ficaram famosas as reportagens publicadas a respeito das duas principais candidatas ao cargo de primeira-dama. Sobre Ruth Cardoso foram escritas dez longas páginas de loas à sua inteligência, refinamento, tradição familiar, intelecto desenvolvido e bom-gosto (Harazim, 1994). Já Marisa da Silva, sobre quem se escreveu na sequência imediata à reportagem sobre Ruth, foi contemplada com duas páginas, escrita em tom jocoso, mostrando o quanto de humanidade comum havia na companheira de Lula (Gryzinski, 1994). Nesse caso, a intenção de direcionar o voto dos leitores para FHC, embora não se tenha escrito uma única linha a respeito, ficou mais que evidente. São estratégias como as do exemplo mostrado que comprovam que o discurso da Revista pretende conduzir as ações dos leitores rumo a posições previamente planejadas.

Já no que se refere ao contexto educacional do país, a *Veja* publica com frequência reportagens a respeito da educação e das escolas brasileiras e essas matérias, concretamente, representam posicionamentos diante da atual conjuntura. Por tudo isso, considero que o *corpus* que escolhi para esta pesquisa é um importante e representativo objeto portador de textos e é partícipe na/pela construção de significados que tais textos permitem. Isso porque um texto não existe em si mesmo, fora da materialidade “que deles são os suportes e os veículos” (Barzotto, 1998, p.27). Daí que a análise do *arquivo* possibilitará levantar as evidências que indicam as opções ideológicas da *Revista*.

3. SUPORTE TEÓRICO PARA O TRABALHO DE ANÁLISE

Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia (Orlandi, 1999, p.17).

Através da utilização de conceitos tomados da Teoria da Análise do Discurso (AD), tenciono mostrar como significa o discurso sobre educação veiculado na imprensa brasileira deste fim de século e qual a realidade que esse tipo de discurso está procurando produzir.

Mas, para se compreender a linguagem empregada pela AD é necessário, inicialmente, estabelecer o significado que tomam, nessa Teoria, além da lexia

discurso, já abordada, outros termos como texto, formação discursiva, condições de produção e ideologia.

3.1. Das considerações sobre o texto:

A AD considera o texto como um objeto lingüístico e histórico, “uma peça de linguagem dentro de um processo discursivo muito mais abrangente” (ORLANDI, 1996 p.61) que representa, sempre, uma filiação em uma determinada rede de significados. Não pode ser considerado uma unidade fechada pois, para significar, relaciona-se com outros textos, numa necessária relação de intertextualidade. Essa relação intertextual se dá porque um texto não se constitui como um fato isolado, ele depende de outros já escritos ou proferidos para significar, ao mesmo tempo que remete para outros textos futuros. A ausência de intertextualidade requereria ao texto o emprego de contínua metalinguagem, em que cada termo, cada frase escrita necessitariam de explicações suplementares para serem compreendidos pelo interlocutor.

O texto é portador de significados e significa sempre, independentemente de sua extensão. Assim como uma reportagem ou um romance podem ser classificados como textos, o uso de uma única letra também pode constituir um texto, desde que essa letra signifique em um dada situação, como um V significa a vitória. Orlandi (1999, p.69) exemplifica isso de uma forma bem esclarecedora:

Uma letra “O”, escrita em uma porta, ao lado de outra com a letra “A”, indicando-nos os banheiros masculino e feminino, é um texto pois [...] isso refere, em nossa memória, o fato de quem nossa sociedade, em nossa história, a distinção masculino/feminino é significativa e é praticada socialmente até para distinguir lugares próprios (e impróprios...).

Assim, independentemente de sua extensão, ou de ser oral ou escrito, o que deve ser levado em conta é que o texto é uma unidade carregada de significados e deve ser tomado como parte de um discurso. A função do analista não está em analisar a sua organização lingüística, mas em remeter o texto ao discurso, isto é, descobrir de qual discurso faz parte o texto e ainda “compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos” (Orlandi, 1996, p.61).

Dessa forma, é possível afirmar que os textos sobre educação publicados na revista *Veja* constituem um espaço discursivo, um pronunciamento, dentro de um campo discursivo maior: os textos sobre a educação produzidos na sociedade brasileira. E fariam parte, ainda, segundo minha hipótese, do universo discursivo da formação ideológica neoliberal.

Para concluir, cito Maingueneau (1997, p.91) quando critica certas correntes lingüísticas de análise de textos ao dizer que um texto não pode ser considerado como um estoque inerte de informações que

basta segmentar para dele extrair uma interpretação [pois] inscreve-se em uma cena enunciativa cujos lugares de produção e de interpretação estão atravessados

por antecipações, reconstruções de suas imagens [...] impostas pelos limites da formação discursiva.

3.2. Da formação discursiva

A formação discursiva trata das posturas ideológicas, é o lugar social a partir do qual fala o sujeito e que limita suas possibilidades de enunciação, já que o dizer é condicionado pelo lugar ideológico e pelas condições de produção. Pêcheux (1995, p.160) assim a define: “Formação discursiva é aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada [...] determina o que é e pode ser dito”.

É no interior de uma formação discursiva que se constitui o sentido para as palavras ou expressões encarregadas de representar os conceitos fundadores de determinada formação ideológica. Pêcheux (1995, p.162) diz que a formação discursiva é uma espécie de “matriz do sentido”, mas que é condição sua também dissimular sua dependência com respeito ao “todo complexo com dominante das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas”. O “todo complexo com dominante” pode ser compreendido como o interdiscurso, isto é, o contexto no qual uma dada formação ideológica é visivelmente predominante. Então, na atual conjuntura de hegemonia do modo de produção capitalista, a formação ideológica neoliberal constitui a forma da ideologia dominante; para interpelar os indivíduos em sujeitos, ela tem a seu serviço uma série de formações discursivas tais como a da

privatização, a da globalização, a do empreendedorismo, a da supremacia do mercado, dentre outras menos expressivas mas também importantes.

O lugar do sujeito dentro de uma dada formação discursiva se constitui de forma inconsciente, através de seu assujeitamento às formas de se compreender o mundo instituídas por essa formação já que é próprio dela “dissimular, na transparência do sentido que nela se forma” (Pêcheux, 1995, p.16), as contradições do interdiscurso e efetuar o *esquecimento*, para o sujeito, daquilo que o determina. Desse modo, o sujeito não se dá conta de sua submissão a uma dada formação discursiva, o que resulta na já citada *ilusão de autonomia*. Por outro lado, o condicionamento do sujeito se dá a partir da sua identificação com diversas formações discursivas, embora uma seja a predominante.

É importante retomar, aqui, o discurso parafrástico abordado na primeira parte deste capítulo, pois os sujeitos dominados por uma dada formação discursiva “se reconhecem entre si como espelhos uns dos outros” (Pêcheux, 1995, p.168), o que corresponde a dizer que há um traço comum no discurso produzido por esses sujeitos que se poderia traduzir como coincidência, cumplicidade e conivência. Isso porque, ainda segundo Pêcheux (1995), uma formação discursiva é

o espaço de reformulação-paráfrase onde se constitui a ilusão necessária de uma ‘intersubjetividade falante’ pela qual cada um sabe o que o ‘outro’ vai pensar e dizer..., e com razão, já que o discurso de um reproduz o discurso do outro (p.172). É no espaço de reformulação-paráfrase de uma formação discursiva que se efetua o acobertamento do impensado que o determina (p.177).

Uma formação discursiva dada só se torna predominante porque tem poder de convencimento. Seus adeptos tornam-se sacerdotes a seu serviço e empenham-se em aliciar mais simpatizantes que passarão a usar as “lentes sociais” de Schaff, que se poderia traduzir como a impossibilidade de fazer outras leituras da realidade, como se os aliciados ficassem sob o efeito de um condicionamento inconsciente, uma identificação muito próxima, com a formação discursiva que os domina. É possível constatar essa afirmação ao lermos as reportagens da revista *Veja* sobre a educação que constituem o *arquivo* deste trabalho ou os artigos publicados em respeitáveis órgãos da imprensa nacional que abordam a conjuntura deste final de século: em muitos casos fica-se com a impressão de que todos estão dizendo, ainda que com outras palavras, a mesma coisa.

Mas, conforme já especificado, há duas maneiras de o sujeito posicionar-se em relação ao domínio das formações discursivas. A primeira modalidade, e a mais comum atualmente, consiste em uma tomada de posição que caracteriza o discurso do *bom sujeito*: aquele que realiza sua submissão sem criticidade, sofrendo cegamente a determinação da formação ideológica socialmente dominante. O *bom sujeito* é o produtor do discurso parafrástico.

A segunda modalidade caracteriza o discurso do *mau sujeito*, pois o dizer consiste “em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...)”, em uma verdadeira “luta contra a evidência ideológica”, produzindo o discurso polissêmico. “Em suma, o sujeito, o ‘mau sujeito’, ‘mau espírito’, se contra-

identifica com a formação discursiva que lhe é imposta pelo 'interdiscurso', produzindo um 'contradiscurso'" (Pêcheux, 1995, p.215).

3.3. Das condições de produção do discurso

Para se avaliar as condições de produção deve-se levar em consideração a memória, o tempo, também chamado de conjuntura sócio-histórica e que a AD nomina como *interdiscurso*, e o espaço, isto é, a instituição em que o *arquivo* foi produzido. Segundo a AD, as condições de produção interferem na constituição do sentido no texto.

A memória refere-se à memória discursiva, o saber discursivo que faz com que o dizer seja possível porque cada palavra empregada no texto já possui um significado pré-construído; então, para que cada palavra tenha sentido é preciso que ela já signifique. Como a *matriz* do sentido é a formação discursiva, é possível ler, a partir da escolha do léxico, a filiação do sujeito-autor em determinadas redes de significação ideológicas.

O tempo pode ser considerado em sentido estrito, em que são relevantes as circunstâncias da enunciação, o contexto imediato. O *arquivo* constituído para este estudo apresenta, como contexto imediato, o período imediatamente anterior e posterior às eleições para Presidente da República no ano de 1998, uma época marcada pela desmotivação e talvez deliberada falta de mobilização da imprensa nacional no sentido

de incentivar a livre discussão de propostas entre os candidatos. No contexto educacional imediato, o mês de julho marca o fim de uma das mais longas greves já acontecidas nas universidades federais brasileiras e o ano de 1998 marca o início dos cursos de ensino médio em substituição ao antigo 2º grau técnico.

Para se considerar o tempo em sentido amplo, deve-se entender o *arquivo* como um pronunciamento em uma conjuntura sócio-histórica e ideológica, na qual, no âmbito educacional, deve ser observada a forma como são levadas a efeito as políticas educacionais recomendadas para o Brasil e América Latina por organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). Deve-se considerar, ainda, a hegemonia da formação ideológica neoliberal, pois o discurso da *Veja* têm, necessariamente, de assumir posicionamentos que afirmam ou negam esse contexto.

Do ponto de vista do *espaço*, ou seja, da instituição de que parte o discurso, está em foco uma das revistas de circulação semanal mais conceituadas do país, a *Veja*. Partindo de uma instituição como a *Veja*, qualquer texto publicado por um jornalista é colocado em uma espécie de contrato que lhe credita o lugar de detentor de verdades. Não há questionamentos porque o leitor a quem se dirige não lhe permite ser *não ser possuidor de fatos e análises verídicos*: o texto é antecipadamente legitimado porque a instituição da qual parte é reconhecida como legítima (Maingueneau, 1997). Entra em jogo a questão da *autoridade* relacionada à enunciação de que fala Bourdieu (1983), em que um discurso só é considerado legítimo se *autorizado* e reconhecido como tal.

3.4. A construção do conceito de *ideologia*

Por ideologia, ao contrário de certas correntes que a entendem como *ocultamento*, compreende-se o processo que Orlandi (1994, p.296) chama de “apagamento, para o sujeito, de seu movimento de interpretação” da realidade. Henry (1997) acrescenta que:

a ideologia é um processo que produz e mantém as diferenças necessárias ao funcionamento das relações sociais de produção em uma sociedade dividida em classes [...] e tem como função fazer com que os agentes da produção reconheçam seu lugar nestas relações sociais de produção (p.24). Quando alguém se vê obrigado a ocupar um lugar dentro de um sistema de trabalho, [...] tal pessoa sabe, por exemplo, que é um trabalhador e sabe o que tudo isto implica. Mas o processo pelo qual os agentes são colocados em seu lugar é apagado (p.26).

Assim, a AD entende que a ideologia designa, “através do ‘hábito’ e do ‘uso’ [...] ‘o que é’ e o que ‘deve ser’” - já que a ideologia - “não é feita de ‘idéias’ mas de ‘práticas’”(Pêcheux, 1995, p.144). De acordo com Maingueneau (1997, p.60), para a Teoria da Análise do Discurso, a ideologia se ocupa, simultaneamente, da organização dos homens e da representação do mundo e, portanto, “não deve ser concebida como ‘visão de mundo’, mas como modo de organização” das relações sociais.

Pêcheux (1995, p.162) levanta ainda a forma como funciona a ideologia em sua relação com o sujeito:

[...] o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas e fornece 'a cada sujeito' sua 'realidade', enquanto sistema de evidências e de significações percebidas - aceitas - e experimentadas.

É em concordância com essa *sua realidade* que o sujeito constrói o seu discurso inscrevendo-o em uma dada formação discursiva e isso faz com que nele apareçam traços do interdiscurso, ou seja, do contexto em que uma dada ideologia é dominante.

O “apagamento para o sujeito, de sua interpretação da realidade” de que falam Orlandi e Henry se daria a partir de um duplo esquecimento, traduzidos assim por Zoppi-Fontana (1997, p.36): “o esquecimento nº 1, pelo qual fica recalcada para o sujeito a sua inscrição numa FD”, dá a ele “a ilusão subjetiva de estar na origem dos enunciados”. Este esquecimento funciona no “nível do inconsciente do sujeito e, portanto, os processos discursivos que constituem seu discurso permanecem inacessíveis” ao enunciator.

Já no “esquecimento nº 2” o sujeito “tem a ilusão da realidade do seu pensamento” e crê que

o dito só pode ser dito como ele o disse. Este esquecimento funciona no nível consciente ou pré-consciente do sujeito enunciator, razão pela qual este tem um certo acesso às operações de argumentação e organização textual do 'seu' discurso. [No entanto] o sujeito enunciator só tem acesso às operações que constroem as formulações e não aos enunciados [...] isto é, ele só opera

(pre)conscientemente com o dito, não com o dizível, e, menos ainda, com o que fica fora deste dizível (Zoppi-Fontana, 1997, p.36).

Com base nos conceitos desenvolvidos acima, analiso, nos capítulos III e IV, o discurso da revista *Veja* sobre a educação e procuro observar a forma como esse discurso projeta conceitos e realidades para os leitores-interlocutores que agem, em relação aos textos, como co-enunciadores. Essa co-enunciação se dá porque, enquanto escreve, o articulista ou jornalista da revista tem em mente o perfil do leitor e procura antecipar suas reações, numa relação de identificação entre membros de formações discursivas correlatas.



CAPÍTULO II

DO INTERDISCURSO NEOLIBERAL: FORMAÇÕES DISCURSIVAS AGREGADAS E INTELECTUAIS ORGÂNICOS

Por que [...] essas idéias, sustentadas por uma minoria reacionária, vieram a conquistar o apoio da grande maioria do povo? (Hayek, 1984, p.32).

Na primeira parte deste capítulo procuro efetuar um breve levantamento de dados e fatos que, por sua essencialidade, acredito que fazem parte, de forma decisiva, da conjuntura sócio-histórica deste final de século. Tenho ciência de que essa conjuntura é extremamente complexa e que sua leitura traz a inevitável tendenciosidade do olhar, do lugar social a partir do qual fala a analista e da proximidade excessiva em relação ao objeto. Mas, embora esses fatores possam prejudicar o rigor científico esperado em um trabalho como este, essa análise conjuntural é necessária para embasar a posterior leitura da retórica neoliberal que suponho encontrar nos textos da *Veja*.

Na seqüência, volto-me para a análise de recomendações do Banco Mundial para a educação e mostro que a maioria delas está sendo posta em prática pelo governo brasileiro, numa clara demonstração de obediência, senão subserviência, aos ditames daquele Organismo Internacional. Na terceira parte, listo palavras-chaves do ideário do

novo liberalismo que são facilmente encontradas na imprensa cotidiana; apresento também as idéias de Friedrich August von Hayek, teórico do neoliberalismo, que considero mais relevantes para a compreensão do atual contexto e procuro mostrar quais as estratégias usadas por intelectuais orgânicos neoliberais como Milton Friedman para tornarem hegemônicas tais idéias na contemporaneidade.

1. DA LEITURA DO INTERDISCURSO

Para se compreender a conjuntura sócio-político-econômica mundial deste final de século é preciso dar o destaque devido a alguns importantes acontecimentos, dentre os quais a queda do muro de Berlim em 1989 e a seqüente derrocada de boa parte do mundo comunista. Isso prenunciou o fim da bipolarização ideológica que marcou a maior parte do século XX dividindo o mundo entre defensores do capitalismo e do comunismo. Destacam-se ainda a formação de grandes blocos econômicos, como a União Européia, o Nafta e o Mercosul, e também a abertura das economias mundiais, a chamada globalização.

Mas, talvez, o acontecimento mais importante a se considerar é o avanço sem precedentes do chamado *pensamento único*, ou neoliberalismo, que enquanto formação ideológica conseguiu, nas últimas décadas, inscrever solidamente os seus pressupostos como os únicos princípios válidos agora em circulação. Forrester (1997, p.43) assim o define:



Severo, tirânico, mas difuso, pouco identificável, disseminado por toda parte, esse regime [...] detém todas as chaves da economia que ele reduz ao domínio dos negócios, os quais se apressam em absorver tudo o que ainda não pertencia à sua esfera.

Assim, tratar dessa conjuntura supõe implicitamente tratar dessa “verdadeira revolução, que conseguiu implantar o sistema liberal, fazê-lo encarnar-se, ativar-se, tornando-o capaz de invalidar qualquer outra lógica que não a sua, a única agora operante” (Forrester, 1997, p.43). No transcorrer da análise conjuntural que efetuo a seguir, trato de algumas formações discursivas agregadas ao neoliberalismo, como a globalização, a supremacia do mercado e a reengenharia do mundo do trabalho.

1.1. Da sociedade do saber

A primeira constatação a ser feita sobre esta época, justamente por ser a mais evidente, é a de que a evolução científico-tecnológica dos últimos anos foi tão intensa que se torna quase assustadora. Abrange desde as transformações trazidas pela inserção da informática em praticamente todos os setores da vida cotidiana até o desenvolvimento da biotecnologia e da engenharia genética, a descoberta de formas diferentes de energia, como o laser, a potencialização do universo das telecomunicações, cada vez mais rápidas na transmissão de dados, informações e idéias, e a descoberta de novos materiais que permitem inovações nas mais diversas áreas do conhecimento (Dowbor, 1991).



Vive-se um momento de reificação do científico, a tal ponto que a vivência humana em todos os seus aspectos acaba sendo condicionada pela intermediação com o discurso autorizado - porque aceito como competente - da ciência. Chauí (1997) revela a existência de inúmeros discursos mediadores que *ensinam a viver bem* ou a *viver melhor*. Assim, por exemplo, a relação com o trabalho deve levar em conta o discurso da tecnologia, a alimentação *correta* deve considerar o discurso dietético e a relação com as crianças será mais eficiente se for realizada por meio do discurso pediátrico ou pedagógico. Para Chauí (1997, p.12-13),

o homem passa a relacionar-se com seu corpo, com a natureza, com os demais seres humanos através de mil pequenos modelos científicos [...] que constroem cada um e todos a se submeterem à linguagem do especialista que detém os segredos da realidade vivida.

O uso que se faz desse desenvolvimento acelerado da ciência e da tecnologia contribui também para aprofundar o fosso que separa os países desenvolvidos do hemisfério Norte daqueles em vias de desenvolvimento - e dos subdesenvolvidos - do hemisfério Sul, criando uma polarização diferente daquela que dividiu o mundo durante a Guerra Fria. Hoje a divisão se dá entre países importadores e exportadores de ciência e tecnologia, o que confere aos últimos o poder de manipulação política e econômica sobre os demais.

1.2. Da sociedade globalizada

A internacionalização da economia é outra realidade deste período, pois “a fábrica global instala-se além de toda e qualquer fronteira, articulando capital, tecnologia, força de trabalho, divisão do trabalho social e outras forças produtivas” (Ianni, 1997, p.53). No entanto, o encurtamento das distâncias entre as nações acontece não apenas no âmbito econômico, pois os avanços da eletrônica abrem possibilidades para que as distâncias culturais sejam minimizadas, colocando em curso um processo evidente e progressivo de harmonização e homogeneização dos povos que se dá, especialmente, a partir dos pólos dominadores para os países periféricos, que absorvem a cultura do chamado *primeiro mundo*. Para Ianni (1997, p.56), o idioma inglês é um triste exemplo de como a cultura americana tem sido absorvida em todos os cantos do planeta. Adotado como o idioma da globalização, “do mercado universal, do intelectual cosmopolita, da epistemologia do computador”, o inglês se impõe a todas as línguas com que entra em contato através do chamado empréstimo lingüístico.

Essa interpenetração cultural global permite a criação de um novo tipo de negócio: o da venda de conhecimento, promovido através da invasão de “culturas inteiras com pacotes de informações, entretenimentos e idéias” (McLuhan, 1973, p.565). De acordo com Ianni (1997, p.53-54),

a publicidade, a mídia impressa e eletrônica e a indústria cultural, misturadas em jornais, revistas, livros, programas de rádio, emissões de televisão, videocliques, fax, redes de computadores e outros meios de comunicação, informação e fabulação,

dissolvem fronteiras, agilizam os mercados, generalizam o consumismo. Provocam a desterritorialização e a re-territorialização das coisas, gentes, e idéias.

A globalização econômica, por sua vez, provoca um desvio nos centros de comando mundial, passando-o para as mãos das chamadas empresas transnacionais que, segundo Bava (1997, p.6), “operam 75% do comércio mundial” e fazem os Estados nacionais dobrarem-se à sua vontade. O poder de pressão desses grandes grupos econômicos não encontra limites e consegue fazer com que governos como o nosso abracem suas propostas e se empenhem em reduzir aquilo que chamam de *custo Brasil* com o uso de uma estratégia pouco digna: o país não consegue atrair investimentos desses grupos - o que significa deixar de competir pelo capital mundial com outras regiões do mundo - enquanto não tornar as relações e compromissos de trabalho mais flexíveis. Essa flexibilidade corresponde à destituição de direitos arduamente conquistados pela classe trabalhadora ao longo de anos de mobilização e luta.

Bava (1997) afirma que, neste final de século, 90% do PIB mundial é manipulado por cerca de trezentos conglomerados de empresas de todo o mundo. São eles quem personificam o chamado capital internacional, capaz de afundar a economia de um país em 24 horas, como se pôde perceber, nos últimos anos, pela queda generalizada das bolsas de valores de diversas nações e pelas crescentes dificuldades monetárias dos países ditos *emergentes*. Enquanto o poder econômico se globaliza e dá as cartas no comércio internacional, há um enfraquecimento dos Estados nacionais, que perdem sua característica de reguladores da economia com a adoção de medidas privatistas e de desregulamentação das relações entre capital e trabalho.



1.3. Do endeusamento do mercado

O mercado é considerado, no momento, o grande regulador das economias mundiais, mas desde o início da sociedade industrial continua desmentindo um dos principais pressupostos do ideário liberal: o da livre concorrência. Na visão de Souza Santos (1996, p.87-88), neste final de século, “o mercado adquiriu pujança sem precedentes”: extravasou o campo da economia e não aceita mais o papel planificador do Estado.

No plano econômico [...] o crescimento explosivo do mercado mundial [...] torna possível contornar, senão mesmo neutralizar, a capacidade de regulação nacional da economia; os mecanismos corporativos de regulação dos conflitos entre capital e trabalho [...] enfraquecem e a relação salarial torna-se mais precária. (Souza Santos, 1996, p.87-88).

As grandes conseqüências dessa supremacia do mercado para os países em desenvolvimento são a exclusão social e a crescente redução dos direitos do trabalho. A exclusão se dá porque no âmago da ação da livre concorrência - pressuposto básico caro ao liberalismo clássico - não há espaço para o *fair play* e isso decreta a falência das empresas com menor poder econômico, provoca o desemprego e a concentração altíssima de renda pelos grupos vencedores que se apropriam dos mercados.

A crescente concentração de renda e o aumento da pobreza podem ser observadas com clareza nos dados apresentados por Bava (1997, p.6) que diz que, neste final de milênio,

os 20% dos mais ricos da população do mundo detêm 82,7% de toda a riqueza e os 20% mais pobres detêm apenas 1,4% dessa riqueza. [...] Em 1960 a diferença entre ricos e pobres era a seguinte: o mais rico detinha trinta vezes mais do que o pobre tinha. Em 1997 o mais rico detém sessenta e uma vezes o que o mais pobre tem.

1.4. Da exclusão do ser-que-vive-do-trabalho

Esse aumento da pobreza provavelmente advém das vertiginosas mudanças efetuadas nas relações entre capital e trabalho e das políticas empresariais de reestruturação básica e enxugamento dos quadros de direção e força de trabalho que, colocadas em prática nos anos 90 (Ruddle, 1998), desempregam da noite para o dia milhares de trabalhadores em todos os cantos do planeta. Em consequência disso, há um crescimento visível da economia informal e do emprego informal. De acordo com Antunes (1999, p.72), o trabalho está sendo progressivamente desregulamentado, flexibilizado, para favorecer a esse modo de produção:

Vivem-se as formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são [...] agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. [...] Direitos e conquistas históricas do mundo do trabalho são substituídos e eliminados do mundo da produção.



Como o Estado abre mão de seu papel regulador das relações sociais, o mercado se encarrega de promover desigualdade: o altíssimo índice de desemprego força os salários para baixo e, na situação de desamparo em que se encontram, os trabalhadores perdem direitos sociais e trabalhistas conquistados em anos de mobilização e resistência e não vêem outra saída a não ser se submeterem à nova ordem das coisas.

Essa situação não é apenas brasileira, nem somente do hemisfério sul do planeta, é global. Em entrevista concedida a Eduardo Ferraz (1998, p.08), o filósofo alemão Robert Kurz discorre sobre a situação do trabalho na Alemanha:

Houve na Alemanha aquela discussão sobre redução da jornada de trabalho, mas agora nos anos 90 a pressão da concorrência é tão intensa e o nível de desemprego está tão alto que ninguém mais discute essa idéia de redução da jornada de trabalho. Não é mais um tempo de esperança, mas um tempo de medo. Por isso as pessoas estão aceitando condições de trabalho cada vez piores. A crise do sistema provoca a destruição das conquistas do movimento trabalhista. (...) Hoje não se avança mais, só se retrocede.

Beynon (1999) diz que a força de trabalho desta década é composta de diferentes tipos de empregados, que atuam lado a lado, no mercado, com o trabalhador considerado 'estável' porque efetivo em órgãos do Estado. Cresce o número de trabalhadores em tempo parcial - chamados por Beynon de *part-time-workers* -, temporários - *temporary-workers* -, em emprego casual - *casual-workers* - ou mesmo por conta própria - *self-employed-workers*. Assim, "ao adentrarmos no século XXI,

esses 'trabalhadores hifenizados' estarão se tornando parte cada vez mais significativa da economia" (Beynon, 1999, p.18).

Outra dessas tendências, adotada por grandes e médias empresas, é a terceirização, pela qual o trabalhador abre mão de seus direitos empregatícios para manter sua renda e se torna um prestador de serviços autônomo, uma espécie de micro-empresário em que parte de seu salário se reverte em impostos para manter funcionando a sua própria empresa, da qual é o único empregado. De acordo com a ótica dos donos do capital, tal estratégia diminui os gastos com impostos e indenizações trabalhistas. Já o trabalhador alega que, na atual crise do emprego, antes algo assim que ficar sem com que se manter. O prejuízo mais evidente dessa prática é a redução da classe operária e de sua capacidade de mobilização, o que afeta, conseqüentemente, o poder de negociação dos sindicatos.

Essa situação de desequilíbrio entre capital e trabalho (que sempre existiu mas que hoje está potencializada) provoca a falência dos mecanismos da democracia. Em todas as instâncias das relações sociais, o poder econômico dá as cartas e decide quem sobrevive e quem é posto para fora do mercado de trabalho. Há um desestímulo crescente ao coletivo, à organização, ao pensamento crítico¹. Uma investigação feita pelo semanário inglês *The Observer* com diferentes consultores de emprego e transcrita

¹ Em entrevista que realizei há pouco tempo, quanto pesquisava a respeito das tendências do mundo do trabalho para a produção de um artigo, soube pela teóloga e pesquisadora Graciela Chamorro - hoje na Universidade de Hamburgo, Alemanha - que em grandes centros urbanos já é possível verificar, em empresas de pequeno e médio porte, a tendência de optarem pela contratação de funcionários que pertençam a religiões fundamentalistas, pois acredita-se que tais pessoas reclamariam menos das condições de trabalho e se submeteriam mais passivamente à autoridade patronal. Essa busca por operários passivos nas estruturas menos bem remuneradas de certas empresas é um fato preocupante para o contexto da organização sindical.

por Beynon (1990, p.34) mostra a que ponto se tem de chegar, hoje, para não ser cortado do emprego: “Mantenha-se distante da política. Não faz bem a ninguém comparecer a reuniões do sindicato, oficiais ou não. Essa gente nunca se dá bem quando ocorrem cortes na gordura de mão-de-obra.” Há até mesmo uma imposição estética para as contratações: “Mantenha-se em forma e saudável. Quanto mais velho você for, mais importante é projetar um visual sadio e em dia com a ginástica.”

Assim, quem controla os meios de produção pretende convencer aos demais de que a sua leitura da realidade é a única verdadeira. De quem vende sua força de trabalho espera-se que procure se adequar ao modelo padronizado de conduta, de pensamento, de indumentária, de ética, de estética.

Essa realidade pouco animadora exige que o trabalhador se especialize para se manter economicamente ativo, ou com possibilidades para, e daí deriva o contexto que coloca, hoje, a educação como o centro das preocupações de governos e organismos internacionais. Na verdade, segundo Enguita (1995), o discurso oficial responsabiliza os baixos índices de escolaridade pelo desemprego e pelas baixas taxas de crescimento dos países e,

ao insistir no desgastado problema do ‘ajuste’ entre educação e emprego, entre o que o sistema educacional produz e o que o mundo empresarial requer, está-se lançando a mensagem de que o fenômeno do desemprego é culpa dos indivíduos, os quais não souberam adquirir a educação adequada ou dos poderes públicos que não souberam oferecê-la (Enguita, 1995, p. 103).

A tentativa de culpabilizar as vítimas do desemprego ou da exclusão social é um dos pressupostos do neoliberalismo abraçado pelos Organismos Internacionais e pela imprensa nacional, conforme mostro na terceira parte deste capítulo.

2. DA EDUCAÇÃO PARA ATIVAR ECONOMICAMENTE AS MASSAS

A preparação profissional é uma forma de investimentos em capital humano [...] análoga ao investimento em maquinaria, instalações ou outra forma qualquer de capital não humano. Sua função é aumentar a produtividade econômica do ser humano. Se ele se tornar produtivo, será recompensado[...] recebendo pagamento por seus serviços (Friedman, 1985, p.95).

Nesses tempos em que, devido ao ocaso da proposta de uma sociedade socialista, há uma “crise global da idéia de revolução social e [...] total preponderância da filosofia e da prática política neoliberais” (Souza Santos, 1996, p.90), em que se avoluma a prática do controle sobre o discurso polêmico, sobre o trabalho intelectual, sobre o trabalho organizado, destaca-se outra característica dessa nova ordem mundial: a premência pela educação. Essa urgência se mostra principalmente nos países dependentes, em que parte das vagas existentes no mercado de trabalho não são preenchidas devido à falta de qualificação da mão-de-obra disponível.

Para os capitais produtivos interessa a confluência de força de trabalho ‘qualificada’ e preparada para operar com os equipamentos microelétrônicos, sub-

remuneração intensificada, e condições plenas de precarização da força de trabalho (Antunes, 1999, p.80).

Não são poucas as empresas que hoje optam pela contratação de *head hunters* na tentativa de encontrarem os profissionais altamente capacitados de que necessitam. Segundo Machado (1996), o profissional desejado é aquele que, entre outros requisitos específicos, aprende a aprender, tem formação flexível, raciocínio lógico desenvolvido, competência comunicativa, agilidade na tomada de decisões; é individualista ao mesmo tempo que sabe trabalhar em equipe, é ambicioso e tem iniciativa. Algumas características do interdiscurso, como o desemprego e o avanço tecnológico, somadas ao discurso propagado pelos meios de comunicação, levam a crer que é a ausência dessas características nos trabalhadores que os exclui do mercado e que, se esse paradigma se tornar permanente, a tendência é que o contingente sem emprego se multiplique nos próximos anos.

É, portanto, em virtude de tais fatores que o desemprego é justificado e visto pelos defensores do novo liberalismo como um problema possível de ser solucionado a médio prazo. Afirmar-se que emprego há. O que não se encontra é gente qualificada para atender às exigências da economia globalizada. Daí a urgência em investir-se em educação e em atualização.

Mas essa tarefa o Brasil estaria iniciando muito tarde, se levarmos em consideração a opinião de Lester Thurow, do Instituto de Tecnologia de Massachussets (MIT). Em recente entrevista concedida a Camargo e Mello (1999, p.19), Thurow



afirmou que “a sociedade brasileira está despreparada e desparelhada educacionalmente e serão necessários cem anos de investimentos na área para posicionar o país entre os primeiros do mundo.”

Embora afirmativas como essa, proferidas por um estrangeiro, possam ferir nossos brios enquanto educadores brasileiros, não se pode negar que, se as nossas políticas educacionais não têm alcançado o sucesso que se espera delas, boa parte da responsabilidade pode-se atribuir à interferência externa. Há muito que Organismos Internacionais (OI) de financiamento como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) traçam diretrizes para as ações educativas em países que dependem da boa vontade dessas instituições para assinarem acordos monetários. Segundo Lauglo, o BM

tem a reputação de impor severas condições – que os países receptores de empréstimos são obrigados a aceitar – e de se envolver pesadamente no arcabouço de propostas que os governos submetem para financiamento [...] Por meio do FMI, o Banco Mundial exerce grande influência na política macroeconômica, direcionando e conformando a política educacional (Lauglo, 1997, p. 13-14).

Para se comprovar isso, basta comparar as medidas para a educação tomadas por governos brasileiros nos últimos anos, ou as que seguidamente se põem em discussão no cenário nacional, com as prescrições efetuadas pelo Banco Mundial em seu relatório sobre políticas de 1995, intitulado “Prioridades e Estratégias para Educação”.

Por exemplo, o BM não ignora a situação de iniquidade social que grassa nos países periféricos, mas postula que investimentos em educação são a saída para a melhoria das condições econômicas da população. Segundo Lauglo (1997, p.30), “a teoria do capital humano é influente na análise que o Banco faz de política educacional e social”, pois a filosofia hegemônica no BM tende a ver “a educação como um investimento na futura produtividade do trabalho, tanto para a sociedade quanto para o indivíduo que procura educação.”

2.1. Única prioridade: educação básica

O Banco sabe, também, que os recursos que os países em desenvolvimento destinam à educação são escassos. Logo, recomenda que é preciso dar prioridade às áreas em que o retorno econômico apareça mais rapidamente. Então, se o objetivo do ensino é contribuir para a diminuição da pobreza e da miséria, a educação básica é recomendada como de “alta prioridade” (Lauglo, 1997, p.12).

Porém, a estratégia não é somente destinar os recursos para esse nível de ensino, o importante é, ainda, minimizar desperdícios e descentralizar decisões para atingir uma educação *de qualidade*. Até há alguns anos, educação com qualidade era uma bandeira de educadores progressistas que pretendiam aliar, na formação do aluno, uma forte base teórica com uma equivalente base humanística recheada de valores éticos, morais e de cidadania. Hoje, percebe-se que esse termo foi semanticamente desapropriado e passou a ter outro significado. Na visão economicista dos consultores

do Banco Mundial, educação de qualidade é aquela que consegue evitar desperdícios de recursos, sejam eles humanos ou financeiros.

Para Gentili (1996, p.17), “na perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais enfrentam uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade” provocada, principalmente, pela “crise de ‘qualidade’ decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas [...] da grande maioria das escolas.” Na leitura feita pelo Banco Mundial, tais práticas ineficientes são as responsáveis pela evasão, pela repetência, pelo analfabetismo funcional.

Para dar conta desse novo paradigma da qualidade, nos últimos anos houve algumas mudanças nos rumos da escola pública brasileira, com a implantação de uma série de medidas que objetivam cumprir as recomendações do Banco Mundial para a redução do custo aluno/ano, especialmente no ensino básico. Algumas dessas medidas são bem conhecidas do magistério brasileiro. Abrangem o Ciclo Básico, a Correção de Fluxo, a progressiva municipalização do ensino fundamental, o aumento do número de alunos por turma, a redução da média bimestral do aluno de 7,0 para 5,0, a Educação em Tempo Integral, os cursos de qualidade total e de educação holística ministrados ao corpo docente e técnico-administrativo das escolas, os testes avaliativos realizados com os alunos de tempos em tempos para a certificação de que os *conteúdos* foram realmente trabalhados e de que houve *produtividade*, entre outras.

O Censo Escolar de 1999, divulgado pelo Ministério da Educação, mostra que em 1998 havia no Brasil 543,2 mil alunos matriculados em classe de aceleração da



1ª a 4ª série. Pelo menos 90% deles foram aprovados e passaram a freqüentar, em 1999, turmas regulares ou de aceleração da 5ª a 8ª série. Essa progressão continuada, embora um pouco forçada, de crianças com dificuldades de aprendizagem, atende à determinação do Banco Mundial para que o país promova um ensino em que predomine a eficiência, aqui compreendida como reprovações com índice próximo de zero.

Os documentos prescritivos do Banco Mundial afirmam ainda que “educação em massa é parte da transformação modernizante das sociedades” (Lauglo, 1997, p. 16), mas para que essa transformação se efetive, o Banco considera necessário dizer em quais aspectos do currículo a escola deve centrar seus esforços:

As habilidades as quais as escolas devem focalizar são aquelas concernentes à linguagem, à ciência, às matemáticas e, adicionalmente, àquelas habilidades problemáticas da área de ‘comunicação’ (Lauglo, 1997, p.16).

O encontro internacional realizado em Jomtien, na Tailândia, ainda em 1990, promovido conjuntamente por organismos como UNICEF, UNESCO e Banco Mundial e denominado Conferência Mundial de Educação para Todos, também “vinculou desenvolvimento humano à educação, enfatizando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para melhorar a qualidade de vida” e propôs “ampliar os meios e alcance da educação básica” (Miranda, 1997, p.39). A ênfase nas necessidades básicas de aprendizagem - lecto-escrita, expressão oral, resolução de problemas - revela “aos olhos de muitos educadores [...] uma visão estreita da educação” (Lauglo, 1997, p.17). O mais grave, segundo Miranda, em análise que faz das definições de políticas educacionais determinadas pelo Banco Mundial para a

América Latina, é o fato de “as necessidades básicas de aprendizagem” serem apontadas “como necessidades individuais e não como necessidades do sistema social” (Miranda, 1997, p.41), negando assim a existência do conflito social subjacente que faz com que tais medidas sejam, necessariamente, propostas.

2.2. Ensino Médio e Superior: os preteridos

Tanto o ensino médio quanto o ensino superior, se dependerem da boa vontade do BM, estarão em sérias dificuldades, pois não constam na lista de prioridades. Pelo contrário, há recomendações explícitas do Banco para que esses níveis educacionais sofram, nos países em desenvolvimento, um amplo processo de reestruturação que passaria pelas saídas alternativas da cobrança de taxas ou da privatização.

O ensino profissionalizante brasileiro está passando por uma fase de desestruturação e desmonte cujo objetivo maior parece ser o de seguir as diretrizes do documento de 1995, o qual diz que “educação profissional e treinamento devem ser deixados para provedores privados e para treinamento em serviço” (Lauglo, 1997, p.12). A consequência mais visível dessa recomendação é o Projeto de Reforma da Educação Profissional, desenvolvido pelo MEC em 1997, que extinguiu os cursos técnicos das escolas secundárias sem levar em conta, por exemplo, o elevado padrão de qualidade ofertados pelos cursos técnicos dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs – e das Escolas Técnicas Federais que, por sua excelência, proporcionavam

emprego imediato aos filhos das classes trabalhadoras e se constituíam em porta de entrada para cursos de engenharia nas universidades públicas.

Segundo Lauglo (1997, p.20), o Banco Mundial usa contra as escolas profissionais mantidas pelo setor público o argumento de que “elas demandam altos custos”, sem levar em conta que “o treinamento na indústria também pode ser muito caro”. Além disso, o Banco teria tomado por base o insucesso de escolas técnicas situadas no continente africano para estender o receituário da extinção também às escolas latino-americanas.²

A política do Banco Mundial para a educação superior é a de que se deveria taxar os usuários desse nível de ensino. “Se as taxas da educação superior são conservadas baixas, há possibilidade do estabelecimento de um imposto de educação para graduados” (Lauglo, 1997, p.13) para que todos possam, assim, devolver à sociedade os benefícios econômicos que receberam com a graduação. Para calar as vozes dissonantes que dizem que tal política bloquearia o acesso ao ensino superior para as classes economicamente desfavorecidas, o BM propõe que se amplie o programa de crédito educativo para auxiliar os estudantes mais pobres.

Outra recomendação importante do BM, que já está colhendo seus primeiros frutos, é a de que o ensino superior deve ter seu sucesso ou seu fracasso medido através de avaliações periódicas. Isso está se cumprindo com o uso dos provões do MEC, que já

² Conforme observa Rosa María Torres (1996, p.149), “no âmbito das agências internacionais, em geral, a realidade africana serve como paradigma para o conjunto do mundo em desenvolvimento.”

ameaça fechar os primeiros cursos - a maior parte deles de escolas particulares - por desempenho insuficiente. Mas já está, também, criando celeumas, pois alguns analistas mostram que, para evitar o fechamento de algumas faculdades particulares, o governo brasileiro estaria emprestando dinheiro público do Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES) aos donos dessas escolas, enquanto que as verbas destinadas à manutenção do ensino superior público reduzem-se ano a ano (Gaspari, 2000).

É preocupante observar que os rumos da educação brasileira - e de todos os demais países que, como o Brasil, dependem do FMI e do BM - já estejam traçados a partir de estudos de economistas e pesquisadores de instituições financeiras que parecem não ter outro objetivo senão o de nos manter a todos nessa situação de dependência e submissão. Enquanto que os países desenvolvidos investem pesadamente em pesquisa, ciência e tecnologia, aqui se põe em prática um perigoso esquema de sucateamento do ensino superior e profissionalizante, minando-se, assim, as bases de nossa independência tecnológica. Para Enguita (1995, p.105), essa intromissão nos rumos do nosso ensino está longe de ser inocente pois, "enquanto o desenvolvimento é o objetivo dos países pobres, a competitividade é o dos países ricos." Claro está que essa competitividade fica facilitada se concorrentes potenciais tiverem suas possibilidades diminuídas pela falta de investimento em áreas estratégicas como a da educação.

Dessa forma, evidencia-se que esse discurso do BM e do FMI trabalha a favor de interesses que, obviamente, não são os da nação brasileira. Por outro lado, tal



discurso é agregado da formação ideológica neoliberal, de cujas palavras-chave passarei a tratar.

3. DAS PALAVRAS RECORRENTES DO NEOLIBERALISMO

“O sentido das palavras se constitui em cada formação discursiva (Pêcheux, 1995, p.161).

Pêcheux (1995, p.209) mostra que uma formação ideológica se caracteriza discursivamente por “tomadas de posição ‘a favor de’ certas palavras, formulações ou expressões, etc., ‘contra’ outras palavras, formulações ou expressões.” De fato, na luta que se estabelece para tornar predominante uma dada ideologia, a realidade projetada ou negada é representada por idéias, que são representadas por palavras. Assim, “em conjunturas de importância histórica variável”, certas palavras ou expressões “passam a representar ‘pretextos político-ideológicos’” (Pêcheux, 1995, p.210). Para Tomaz Tadeu da Silva (1996, p.167),

nenhum processo de obtenção de hegemonia política pode dispensar uma transformação radical dos significados, das categorias, dos conceitos, dos discursos, através dos quais a ‘realidade’ adquire sentido e pode ser nomeada.. A transformação do campo semântico não é apenas condição para o estabelecimento dessa hegemonia; ele é parte integral da transformação.

Assim, “o léxico de uma língua não pode ser considerado independentemente das ideologias que circulam no interior de uma sociedade, das posições de seus usuários” (Maingueneau, 1997, p.151). A título de exemplo, é notório

como o uso de alguns termos remete imediatamente ao materialismo histórico - dialética, alienação, luta de classes, massa, proletariado - enquanto que outros lembram o liberalismo econômico - livre concorrência, universalidade da educação, igualdade de condições. Esses termos dão acesso “ao conjunto de categorias sobre as quais se manifesta a formação discursiva.” São as chamadas *palavras-chave*, cuja função é “cristalizar a maior parte das redes de sentido de um universo textual” (Maingueneau, 1997, p.151).

Em uma formação ideológica, portanto, “são constituídas linhas de demarcação discursivas” (Pêcheux, 1995, p.211) que são mais ou menos elaboradas em um trabalho político-teórico que seleciona as palavras ou termos que permitem uma redução das idéias defendidas e nos quais a univocidade semântica é garantida, pois esses termos devem carregar em si o sentido, os conceitos fundadores da formação ideológica. É o uso desses termos recorrentes que torna possível caracterizar textos diferentes, de autores diferentes, como paráfrases de um mesmo discurso ideológico.

O neoliberal Hayek (1984) afirma que a liberdade de pensamento em uma sociedade como a nossa é praticamente inexistente, pois as opiniões e os gostos dos indivíduos são plasmados pela propaganda, pela publicidade, pelo exemplo das classes dirigentes e por fatores conjunturais que “obrigam o pensamento a se conformar a padrões estabelecidos”. Daí conclui que não é difícil levar todo um povo a pensar da forma “que nos parece conveniente” (Hayek, 1984, p.156). E receita a forma ideal para a veiculação de qualquer nova forma de pensar:

O meio mais eficaz de fazer com que as pessoas aceitem os valores aos quais terão de servir é persuadi-las de que tais valores são na realidade os mesmos que elas, ou pelo menos as mais esclarecidas entre elas, sempre defenderam, mas que antes não eram devidamente compreendidos ou apreciados. [...] E a técnica mais eficiente para a consecução desse fim é **continuar a usar as velhas palavras**³ alterando-lhes, porém, o sentido (Hayek, 1984, p.151).

A breve análise de conjuntura efetuada neste capítulo faz crer que Hayek e seus seguidores foram felizes na disseminação de suas idéias. O neoliberalismo “hoje se dissemina por todo o mundo, [...] se propaga como uma praga”, mas “é útil porque resume o senso comum da época” (Borón, 1998, p.158). Sader (1998, p.146) também concorda com a idéia de que o neoliberalismo se transformou “no senso comum do nosso tempo. Esta (sic) foi a sua maior vitória.” Se nosso contexto é neoliberal, é possível citar algumas palavras e termos que, por seu uso recorrente e carga semântica, traduziriam as idéias veiculadas por essa formação ideológica. Os termos em *itálico* a seguir, a meu ver, podem ser considerados como as suas principais palavras-chave.

A primeira das bandeiras defendidas pelos filósofos neoliberais, dentre os quais destacam-se Hayek (1984) e Friedman (1985), é a da necessidade de se garantir a *liberdade de mercado*. Para tanto, os Estados deveriam deixar de interferir na economia, permitindo a *livre concorrência* em todos os setores do comércio mundial.

A não interferência do Estado na economia é também justificada pela retórica da *ineficiência dos serviços públicos* prestados à população contrapondo-se à

³ Grifo meu.



eficiência, eficácia e qualidade dos serviços prestados pela *iniciativa privada*. Daí surgiria a necessidade de se *privatizar* o maior número possível de setores da economia.

Sindicatos fortes são apontados como os responsáveis pela desigualdade social. Para quebrar sua espinha dorsal, seria preciso criar excedentes de trabalho - isto é, *desemprego* - *abortar greves*, produzir *legislação anti-sindical* e *coagir os trabalhadores* individualmente.

O Estado de Bem-Estar (Welfare State) não seria capaz de garantir direitos iguais a todos, pois favoreceria apenas a pequenos grupos de privilegiados. Logo, deve-se diminuir sua influência e reduzir os gastos sociais pela via privatizante ou pelo simples *corte de benefícios*.

De acordo com Hayek (1984), os indivíduos deveriam ser estimulados a desenvolver suas potencialidades de forma a não dependerem mais do Estado para garantir sua sobrevivência. Numa sociedade em que são colocadas ao alcance de todos as oportunidades de ascensão social, o paternalismo estatal não se justificaria, pois conduz à acomodação. Logo, sair do estado de pobreza ou permanecer nele é opção dos indivíduos, numa clara *culpabilização das vítimas*.

Na esteira dessas recomendações de Hayek (1984) para o desenvolvimento econômico das sociedades e dos indivíduos, outros termos muito usados hoje podem ser considerados agregados desse mesmo discurso: *educação para a competitividade*, *formação abstrata e polivalente* - que não pode dispensar o aprendizado de línguas

estrangeiras e de informática -, *empreendedorismo* e geração de *auto-emprego*, necessidade de inserção na *sociedade* tecnológica e *do conhecimento*, *qualidade total* nos serviços prestados, aperfeiçoamento constante e por toda a vida - *aprender a aprender* -, *fim da* garantia de *estabilidade* nos empregos públicos, *gestão* enxuta e *descentralização*, entre outros.

É pela absorção e uso sem questionamentos desse conjunto de palavras-chave e idéias que compõem o discurso neoliberal que se torna possível caracterizar os textos sobre educação publicados na revista *Veja* como simpatizantes dessa formação ideológica ou, no mínimo, reprodutores do senso comum de nossa época.

Uma leitura superficial dos pressupostos neoliberais, como a apresentada acima, já permite concluir que há um cunho de perversidade nessa formação ideológica, por buscar atingir justamente os direitos das classes sociais trabalhadoras. Daí as perguntas: como essas idéias puderam se tornar hegemônicas? Por que não há evidências do surgimento de uma oposição forte ou de uma ideologia alternativa que possa resgatar a utopia de uma sociedade melhor? A próxima parte deste capítulo pretende responder à primeira questão. A resposta para a segunda pergunta pode ser encontrada na leitura do Capítulo I deste trabalho.

3.1. Da catequese neoliberal

Na evolução social, nada é inevitável, a não ser o que se pensa que é (Hayek, 1984, p.67).



Em 1944, durante a Segunda Guerra Mundial, o economista Friedrich Hayek, um austríaco domiciliado há anos em Londres, onde era professor universitário, publicou a obra que hoje guia os rumos das nações modernas: *O Caminho da Servidão*. Seu intento era alertar o mundo para os perigos daquilo que a grande maioria dos intelectuais da época considerava inevitável e desejável: a ascensão e implementação do ideário socialista nos países europeus. Movendo-se na contramão do consenso geral, Hayek escreveu um violento manifesto contra o socialismo ao atrelá-lo, em sua gênese, aos regimes autoritários nazista e fascista, então combatidos em uma guerra sangrenta.

Ao defender a volta dos ideais do liberalismo econômico do século XIX, Hayek voltou-se radicalmente contra a intervenção do Estado na economia e contra os *privilégios* conseguidos pelo trabalho organizado.

A epígrafe acima, escrita em 1944, referia-se à tendência europeia de aceitar o controle do Estado na economia e ao avanço da ideologia socialista, considerada, na época, um caminho do qual uma nação moderna não conseguiria ficar à margem. A afirmação de Hayek, no atual contexto, é interessante porque se volta justamente contra a imposição de seus ideais neoliberais como opção única às nações.

De acordo com Anderson (1998), a obra de Hayek pode ser considerada como fundadora do neoliberalismo e a Sociedade de Mont Pèlerin, entidade criada por ele em 1947 e da qual faziam parte nomes famosos como Milton Friedman, Karl Popper e Lionel Robbins, dentre outros, é a responsável pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento dos pressupostos dessa formação ideológica. Mais tarde, esse grupo

ficou conhecido como o expoente da Escola de Chicago, que propõe a adoção do liberalismo em todos os níveis da estrutura social (Colasuonno, In: Friedman, 1985, p.XX).

Em síntese, Hayek (1984) pregava o combate ao Estado interventor nos mecanismos do mercado, propunha o fim do keynesianismo e do solidarismo social, defendia a redução da força do poder sindical e dos movimentos operários e a diminuição drástica dos gastos sociais. Tudo isso com o objetivo de preparar um outro capitalismo, duro e desregrado, no qual a desigualdade social seria necessária e teria um valor positivo, já que o Estado de Bem-Estar, com seu protecionismo exagerado, minava a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Hayek acreditava que a livre concorrência era a melhor maneira de orientar os esforços individuais para o progresso material, “o único método pelo qual nossas atividades podem ajustar-se umas às outras sem a intervenção coercitiva ou arbitrária da autoridade” (1984, p.58).

Entretanto, o economista reconhecia que não há igualdade de oportunidades num regime de livre concorrência, já que o indivíduo que nasce rico tem mais condições de permanecer próspero que outro, que nasce pobre, de atingir um certo grau de riqueza.

Mas mesmo assim em tal regime o pobre tem uma liberdade maior [...]. No regime de concorrência, as possibilidades de um homem pobre conquistar grande fortuna são muito menores que as daquele que herdou sua riqueza. Nele, porém, tal coisa é possível, visto ser o sistema de concorrência o único em que o enriquecimento depende unicamente dos indivíduos e não do favor dos poderosos.

[...] E quem negará que um mundo em que os ricos são poderosos ainda é preferível àquele em que só os poderosos podem adquirir riqueza? (Hayek, 1984, p.110-111).

A desigualdade social que o regime de livre concorrência pode produzir, então, passaria a ser responsabilidade do indivíduo que, embora pobre, tem condições de enriquecer e só não o faz devido a suas próprias escolhas. De acordo com Friedman (1985), boa parte das desigualdades sociais se deve à opção do indivíduo de trabalhar mais ou de se dedicar a setores mais rentáveis. A condição de pobreza da população seria gerada, então, ou pela falta de vontade de trabalhar, ou, como quer Hayek (1984, p.112), “por forças impessoais”, - as forças do mercado - de forma não intencional; esta última, “sem dúvida, é melhor suportada, e afeta bem menos a dignidade do indivíduo, do que quando é intencional”. Se o sistema “produz desigualdade econômica - tudo que se pode afirmar em seu favor é que essa desigualdade não é criada intencionalmente com o objetivo de atingir este ou aquele indivíduo de modo particular” (p.91). A defesa do deus mercado é feita de forma categórica por Hayek que, em alguns momentos, nos acena até com um futuro utópico:

Foi a submissão às forças impessoais do mercado que possibilitou o progresso de uma civilização que, sem isso, não se teria desenvolvido. É, portanto, submetendo-nos que ajudamos dia a dia a construir algo cuja magnitude supera nossa compreensão (p.186).

O mais surpreendente na teoria neoliberal é a ênfase dada à necessidade de se produzir taxas de desemprego como estratégia para enfraquecer os sindicatos, vistos como responsáveis pela diminuição dos lucros das empresas e conseqüente

desmotivação dos donos do capital. Para Friedman (1985), a simples existência de sindicatos é um fator prejudicial ao conjunto da sociedade. Aliás, para os neoliberais, até mesmo o fascismo italiano e o nazismo alemão teriam sido consequência “da aristocracia trabalhista criada pelo movimento operário”, pois “nenhum fator econômico contribuiu mais para o sucesso desses movimentos que a inveja do profissional frustrado [...] a outros membros dos sindicatos mais fortes cuja renda era muito superior” (Hayek, 1984, p.119). E acrescenta que, enquanto havia relativa facilidade para os sindicatos organizados conseguirem fazer acordos com os empregadores,

classes bastante numerosas de outros setores ficavam marginalizadas. Na opinião destas – que não deixava de ter fundamento – os setores mais prósperos do movimento trabalhista pertenciam à classe exploradora e não à explorada (Hayek, 1984, p.120).

Combater de todos os modos o sucesso dessa *classe operária aristocrática e exploradora* torna-se um dos objetivos do novo liberalismo, que propõe, “criar uma reserva na qual se possam buscar trabalhadores”, ou seja, mão de obra excedente (Hayek, 1984, p.127) como forma de se garantir que os trabalhadores organizados aceitem a redução de salários e de *privilégios*. Outra sugestão é não partir para a retaliação contra o sindicato e sim contra o sindicalizado, alegando motivos não de ordem sindical, mas de ordem profissional. A receita de Hayek (1984, p.188) não poderia ser mais clara:

Se os sindicatos resistirem com êxito a uma redução dos salários [...] restarão apenas duas alternativas: ou usar a coação (isto é, escolher certos indivíduos e

transferi-los compulsoriamente a outras funções menos bem remuneradas), ou então deixar que aqueles que já não podem ser empregados com os salários relativamente altos [...] permaneçam desempregados até se disporem a aceitar trabalho menos bem pago.

A supressão do desemprego, continua Hayek (1984, p.189), não deve ser uma preocupação do Estado e sim dos indivíduos, pois “se não quisermos a nenhum preço permitir o desemprego, [...] seremos arrastados a toda sorte de medidas precipitadas”, nenhuma delas de efeito duradouro, “todas constituindo sérios obstáculos ao uso mais produtivo de nossos recursos”. Além disso,

visar sempre ao máximo de emprego possível por meios monetários é uma política que sempre trará efeitos contraproducentes. Ela tende a baixar o nível de produtividade do trabalho, aumentando [...] a parcela de população [...] que só pode ser mantida em seus empregos [...] por meios superficiais (Hayek, 1984, p.189).

Em resumo, estabilidade no emprego e garantias trabalhistas só resultam, para o pai do neoliberalismo, em perda de produtividade, pois “no mundo que conhecemos, torna-se impossível que um indivíduo dê o melhor de si por muito tempo, a menos que seu interesse esteja diretamente envolvido. A maioria [...] necessita de alguma pressão externa para se esforçar ao máximo” (Hayek, 1984, p.127). Por isso a estabilidade, especialmente no serviço público, alvo direto dos ataques, não é produtiva. Só a ameaça constante de desemprego fará surgir trabalhadores que se esforçam *ao máximo*. O lado talvez mais maniqueísta dessa formação ideológica é que procura atingir sempre o mundo do trabalho e nunca ao capitalista que aufere seus lucros da exploração das classes trabalhadoras.

Outra face das recomendações do economista austríaco é aquela que se volta contra a intervenção do Estado na economia, especialmente no que tange à atuação das empresas estatais. Para Hayek (1984, p.180), a iniciativa privada apresenta melhores condições de gerenciamento que o Estado. “Um monopólio de Estado é sempre [...] protegido contra a concorrência e contra a crítica efetiva” portanto, mesmo que nas mãos da iniciativa privada “os serviços prestados pelas indústrias monopólicas se tornassem menos satisfatórios,” seria preferível privatizar a onerar o Estado com empresas ineficientes e prejudiciais à livre concorrência no mercado. Friedman (1985, p.12) vai mais longe e sugere “constituir o setor privado em limite para o poder do governo e uma proteção efetiva à nossa liberdade de palavra, de religião e de pensamento.”

Inicialmente, conforme Anderson (1998), as idéias de Hayek e seus seguidores não encontraram campo para se difundirem até a crise mundial das economias na década de 70, que trouxe recessão, inflação muito alta e estagnação. Mas, com a ascensão de Margareth Thatcher ao governo da Inglaterra, em 1979, os princípios idealizados pela Sociedade de Mont Pèlerin começaram a ser postos em prática naquele país e acabaram, na década de 80, sendo gradativamente adotados pelos demais países europeus não comunistas. Thatcher mudou os rumos da economia inglesa provocando contração da emissão monetária, elevação das taxas de juros, redução drástica de impostos sobre rendimentos altos, abolição do controle sobre o fluxo financeiro, criação de níveis de desemprego massivos, implosão de greves, imposição de legislação anti-

sindical, corte nos gastos sociais e, mais tarde, implantação dos programas de privatização.

A partir do sucesso do modelo inglês, mesmo governos de esquerda, eleitos no início da década de 80 na França, na Espanha, em Portugal, na Itália e na Grécia, que “se apresentavam como uma alternativa progressista [...] contrastando com a linha reacionária dos governos de Reagan, Thatcher, Kohl e outros do Norte da Europa”, não conseguiram resistir à pressão dos mercados internacionais e sucumbiram ao ideário neoliberal. Até governos trabalhistas como os da Austrália e Nova Zelândia aplicaram naqueles países “programas de neoliberalismo radical” e desmontaram “ferozmente” o Estado de bem-estar, revelando-se muito mais eficientes que o governo direitista de Thatcher (Anderson, 1998, p.13).

Os Estados Unidos foram atingidos pelas idéias de Hayek durante o governo de Ronald Reagan, mas lá “a prioridade neoliberal era a competição militar com a União Soviética, concebida como uma estratégia para quebrar a economia soviética e, por esta via, derrubar o regime comunista na Rússia” (Anderson, 1998, p.12).

Ironicamente, quando o capitalismo avançado esteve à beira de um novo colapso, no ano de 1991, foi salvo pela queda do comunismo na Europa oriental e na União Soviética. Os novos administradores das economias pós comunistas abraçaram o neoliberalismo de forma apaixonada e intransigente, dando novo alento às já combalidas economias capitalistas do restante da Europa e de parte da América.



“A terceira grande cena de experimentações neoliberais” estaria ocorrendo na década de 90 na América Latina, constata o professor Anderson (1998, p.19). E surpreende ao afirmar que o Chile sob a ditadura de Pinochet teria sido “o verdadeiro pioneiro do ciclo neoliberal da história contemporânea.” Inspirado em Milton Friedman - responsável direto pela divulgação do ideário neoliberal na América -, Pinochet promoveu “desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização dos bens públicos [...] quase um decênio antes de Thatcher” - que teria se entusiasmado com a experiência chilena. Outros países latino-americanos também arriscaram-se, já no final dos anos 80, nessa linha econômica: Bolívia, México, Argentina, Peru e Venezuela (Anderson, 1998, p.19).

Quanto ao Brasil, Anderson (1998) afirma que os consultores do Banco Mundial já tinham há anos a receita para determinar a aceitação das propostas neoliberais: uma hiperinflação, capaz de conduzir qualquer povo, qualquer governo, a aceitar o remédio amargo. Posta em prática durante o governo Sarney, a receita produziu os resultados esperados e durante a era Collor abriram-se as portas para a entrada do novo ideário no país, seguido à risca, após o *impeachment*, pelo sociólogo Fernando Henrique Cardoso, primeiramente enquanto Ministro da Fazenda e depois como Presidente da Nação.

Sader (1998) diz que, no campo econômico, o neoliberalismo não está tendo o sucesso esperado na revitalização do capitalismo avançado. Socialmente, tem obtido êxitos na criação de sociedades cada vez mais desiguais. Mas é política e



ideologicamente que o ideário logrou maior sucesso, ao fazer crer ao mundo que não há vida econômica possível sem a adaptação pura e simples às suas normas.

Para Therborn (1998, p.47) “a contradição fundamental do capitalismo [...] se manifesta, por um lado, na destruição social criada pelo poder do mercado”: desemprego massivo de caráter permanente, “reprodução da pobreza, [...] surgimento de altos graus de desesperança e violência.” E, por outro, pelo alavancamento de um processo de capacitação das classes populares dos países de quase todo o mundo, com o objetivo de elevar o nível de educação e de autonomia individual e, assim, prevenir a falta de trabalhadores especializados para o mercado. A esperança é que essa necessidade do sistema conduza a um processo de emancipação das classes trabalhadoras.

Para o grande capital financeiro internacional, a implantação das políticas neoliberais trouxe amplas vantagens: reforçou seu predomínio econômico, forçou o pagamento dos juros da dívida externa dos países e diminuiu o grau de soberania dos governos sobre as economias nacionais. Para as camadas populares, porém, as conseqüências foram desastrosas: o sistema econômico baseado nas leis do mercado produziu imensos desequilíbrios que deixam a descoberto e sem soluções os problemas sociais como educação, saúde, moradia, seguridade social, meio ambiente e crescimento econômico, entre outros. A isso se acrescenta que o Estado se encontra impossibilitado de financiar políticas sociais que contribuam para minimizar o sofrimento humano gerado pelas políticas neoliberais (Borón, 1998).

Atílio Borón (1998) aponta os acordos de Bretton Woods - conferência monetária e financeira realizada em 1944 com o objetivo de estabelecer os rumos do *liberalismo global* do pós-guerra - como os responsáveis pela elaboração de regras de funcionamento da economia mundial e pela criação das instituições encarregadas de pô-las em prática: o Banco Mundial e o FMI. Essas instituições cumprem até hoje, de acordo com Borón, uma função disciplinadora dentro da economia capitalista internacional. Mas, ao mesmo tempo que se mostram eficientes em impor suas decisões aos países de economias mais fracas, são deploravelmente impotentes para fazer frente aos grandes problemas econômicos mundiais e aos efeitos desastrosos provocados pelas transações financeiras do volátil capital internacional. São, no entender de Borón, duas instituições hipócritas: ao mesmo tempo em que fazem recomendações de políticas que geram pobreza e exclusão, o FMI e o BM encomendam pesquisas sobre o tema e manifestam publicamente sua consternação pelo agravamento da pauperização dos pobres na América Latina.

3.2. Da eficácia do discurso

Todo mundo está relendo o que nunca foi lido
(Gessinger, 1989, faixa nº 08).

Pode-se afirmar, pelo exposto acima, que o discurso neoliberal apresenta *eficácia discursiva*. Maingueneau (1997, p.60) afirma que um discurso é eficaz quando se mostra capaz de suscitar a crença, de provocar o assujeitamento do indivíduo aos

seus pressupostos, enfim, de “inscrever o sujeito de maneira indissociável em processos de organização social e textual”.

Para se disseminar com tamanha eficácia, o neoliberalismo contou com a convivência e amparo de governos de países desenvolvidos e com o empenho direto das mídias que agem como porta-vozes dos interesses das classes dirigentes. Seus defensores usaram a estratégia da “elucidação ostensiva” apontada por Wittgeinstein (1989, p.11) e contaram com o discurso autorizado (Bourdieu, 1983) de renomados intelectuais como Hayek e Friedman, que chegaram a ser laureados com o Nobel de Economia, respectivamente, nos anos de 1974 e 1976. Friedman, o intelectual mais renomado da Escola de Chicago, percorreu a maioria dos países da América proferindo brilhantes palestras e participando de conferências em que expunha suas idéias sobre o novo liberalismo. Seu livro *Liberdade de Escolher* – em inglês *Free to Choose* –, lançado nos anos 80, transformou-se imediatamente num *best seller* devido a uma grande jogada de *marketing*: uma série televisiva com o mesmo nome da obra e que tinha Friedman como apresentador (Friedman, 1985).

A força persuasiva das mídias, a sagacidade dos intelectuais envolvidos e a intervenção direta de organismos internacionais e de governos de países desenvolvidos transformaram o projeto de reforma ideológica de nossas sociedades em um sucesso sem precedentes. Conforme Gentili (1996, p.11), a mudança não se deu apenas no campo da economia. O êxito aparece principalmente na esfera cultural pois “as maiorias começam a aceitar (e, inclusive, a defender como próprias) as receitas elaboradas pelas tecnocracias neoliberais”. O êxito cultural desses intelectuais orgânicos



se expressa na capacidade que [...] tiveram de impor suas verdades como aquelas que devem ser defendidas por qualquer pessoa medianamente sensata e responsável. Os governos neoliberais não só transformaram materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível [...] para a crise (Gentili, 1996, p.11).

É interessante observar que, já em 1944, Hayek (1984, p.148) estava ciente de que, para realmente se impor, uma ideologia deve suscitar a crença em seus objetivos, pois “é essencial que o povo passe a considerá-los seus fins pessoais. Embora seja necessário escolher as idéias e impô-las ao povo, elas devem converte-se nas idéias do povo”, o que fará com que os indivíduos passem a agir espontaneamente “do modo desejado pelo planejador”. O meio mais eficaz para se atingir esse fim, acrescenta Hayek, é a propaganda: “todos os instrumentos de propaganda são coordenados de modo a conduzir os indivíduos na mesma direção e a produzir a característica *gleichschaltung*⁴ de todas as mentes”.

Os meios de comunicação, então, têm para o austríaco um papel central a desempenhar na veiculação ideológica. Ele alerta a quem compartilha de suas idéias liberais que “as idéias sustentadas em todos os setores [...] de um país inteiro podem ser influenciadas pela tendência esquerdista predominante entre os seus correspondentes estrangeiros” (Hayek, 1984, p.37). Essas idéias de Hayek sobre o poder da imprensa são compartilhadas por Marcondes Filho (1989, p.35) na seguinte afirmativa:

⁴ Padronização.



Há de fato⁵ uma intervenção na opinião e no posicionamento do público, porque a imprensa é o veículo formador de opinião e de comportamentos: a longo prazo os jornais - todos -, por defenderem interesses particularistas e setORIZADOS, influem em realidade na orientação política da sociedade; não são, de forma alguma, neutros. São veículos de manifestação de facções políticas, grupos econômicos e poderes militares, religiosos e sociais. Intervêm, portanto, de fato.

A conjuntura atual mostra que, no Brasil, com exceções honrosas, saliente-se, o discurso da mídia parece empenhar-se em fazer a nação aceitar como válida a formação ideológica neoliberal. Acredito que a análise do *arquivo* constituído a partir dos textos publicados na revista *Veja* pode vir a comprovar que, ao mesmo tempo em que se propõem a dar conta do interdiscurso, esses textos projetam conceitos para a educação e para as escolas brasileiras e funcionam como catequese do co-enunciador. Essa catequese acontece porque, invariavelmente, o leitor é guiado rumo à aceitação e à incorporação, sem criticidade, de conceitos e de soluções que são apresentados como inevitáveis. E a aceitação da inevitabilidade conduz à concretização da realidade projetada, conforme procuro mostrar nos próximos capítulos.

⁵ Grifo do autor.



CAPÍTULO III

DA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS PARA A ESCOLA PÚBLICA

Não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar (Orlandi, 1999, p.09).

É a partir dessa afirmativa de Orlandi, de que a neutralidade é impossível no uso dos signos, que desenvolvo este terceiro capítulo. Faço, inicialmente, um levantamento e posterior estudo de termos recorrentes no conjunto do *arquivo* que podem filiar o discurso da revista *Veja* à formação ideológica neoliberal.

Em seguida, tomo como objeto de análise apenas parte do arquivo selecionado, a saber, apenas aqueles textos que, dentro dos recortes possíveis, representam posicionamentos ou tomam como tema as escolas públicas e particulares para mostrar como esses textos se relacionam entre si em situações de intertextualidade parafrástica e projetam significados e conceitos para as escolas pública e particular.

Divido esta parte em três, de acordo com o referente: escolas de ensino superior, de ensino médio e de ensino básico.

É interessante antecipar que a leitura que faço desse *arquivo* poderia, certamente, sofrer desvios interpretativos se efetuada por outro analista. Isso porque, segundo a teoria da Análise do Discurso, quando atribuímos sentidos a um texto podemos realizar uma “leitura parafrástica, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor)” ou podemos efetuar uma “leitura polissêmica, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto”. Dessa forma, “o sentido sempre pode ser outro” (Orlandi, 1996, p.12) e o que define o direcionamento do olhar do analista é a sua formação discursiva que, tal qual à do autor do texto para o qual o leitor-analista se volta, é inerente a si e ao seu lugar social, e condiciona a leitura para uma atribuição de sentidos específica.

Esse processo de atribuição de sentidos ao texto fica, então, predeterminado pelas condições de produção da leitura, dentre as quais é possível destacar, nesta dissertação, a tese que se busca confirmar com o exercício da análise. Nas condições de produção têm peso importante ainda a “história de leitura (i. e. [...] as outras leituras já feitas)” anteriormente pelo analista. “Esse conjunto de determinações”, bem ou mal, “configuram uma ‘leitura previsível’ para o texto” (Zoppi-Fontana, 1991, p.49), da qual não há como se redimir.

1. DOS TERMOS RECORRENTES

A catalogação de frases, expressões e palavras que se repetem no *arquivo* foi conduzida a partir do levantamento, já efetuado no Capítulo II, dos termos

recorrentes da formação ideológica neoliberal. Reitero minha intenção de mostrar como os textos analisados incorporam esse discurso hegemônico de forma acrítica e contribuem para projetar a realidade que se pretende construir na educação brasileira.

O estudo dessas palavras-chave revela a posição discursiva da *Veja* em relação ao tema Escola Pública. A alta incidência dessas palavras e a sua densidade semântica filiam, indelevelmente, esse veículo de comunicação à rede de sentidos criada pelos pensadores neoliberais, como mostro a seguir.

É importante esclarecer de que modo cheguei aos números da tabela abaixo. Obviamente, os termos não ocorrem sempre com as palavras usadas na tabela; usam-se, muitas vezes, sinônimos ou paráfrases para reafirmar o já dito em outro momento do texto ou em outros textos. É o expediente da substituição, mas a repetição semântica acontece. Efetuado o primeiro levantamento, reuni as expressões recorrentes em termos agregados, a saber, aqueles que exprimem causa e consequência ou que reiteram uma mesma situação. Por exemplo, a idéia de que há excesso de pessoal nas universidades repete-se doze vezes, enquanto que as afirmativas ou sugestões de que a estabilidade

atrapalha e que é necessário demitir ocorrem oito vezes. Agregando, então, *problema* e *solução*, cheguei ao número 20 e assim sucessivamente. Vejamos a tabela:

Tabela 1: Termos recorrentes no arquivo

Termos recorrentes:	Nº de citações:
Qualidade	31
Professores têm baixa qualificação; precisam de reciclagem, treinamento, qualificação, capacitação, aperfeiçoamento	30
Universidade pública = problema; é preciso reformar a universidade pública	24
O governo “gasta” com educação; o aluno e a universidade custam caro ao governo	21
Há excesso de pessoal nas universidades; é preciso acabar com a estabilidade	20
Docentes do ensino fundamental devem ser empreendedores na busca de soluções e de novos métodos	20
Insinuações, ironias, cujo alvo é o sindicato, a organização docente ou estudantil	14
Produtividade; a pesquisa brasileira é de baixa qualidade	13
Cobrar mensalidade nas universidades	10
É preciso acabar com a isonomia salarial	9
Descentralizar para poder demitir e investir recursos	7

1.1. A falácia da qualidade

Qualidade é uma das palavras mais usadas hoje para caracterizar a educação que se pretende construir ao mesmo tempo que designa a principal carência do sistema

educacional do país. E, de fato, a pesquisa efetuada no *arquivo*¹ mostra a centralidade e a importância dessa palavra, citada em nove dos dezessete textos estudados.

A *lexia qualidade* repete-se substantivada em expressões como “melhor qualidade de ensino”, “a qualidade das pesquisas é baixa”, “avaliar a qualidade das instituições”² “aumentar a qualidade das escolas”³, “aditivar as qualidades desses educadores”⁴, ou então funciona como adjetivo ou verbo em variantes como “o salto qualitativo”⁵, “diagnóstico qualitativo”, “qualificar os professores”⁶.

No entanto, as reportagens não dizem o que significa, por exemplo, um ensino *de qualidade*, pois trabalham com o pressuposto de que o leitor saberá, a seu modo, preencher as lacunas deixadas. O termo qualidade, em si, parece estar já sofrendo um processo de saturação e esvaziamento de seu significado potencial, pois pode ser usado para designar um infinidade de perspectivas diferentes, dependendo da formação discursiva em que se inscrevem, no caso da *Veja*, cada um dos seus leitores, aqui denominados co-enunciadores. Mas, mesmo havendo a possibilidade de o uso do termo poder suscitar pontos de vista diferentes, a Revista o emprega sem questionamentos porque, hoje, ninguém discute o fato de que se deve aferir qualidade ao ensino, seja isso o que for.

¹ Cabe, aqui, uma nota de ordem técnica. Para não confundir a leitura, as referências bibliográficas que se referem aos textos da revista *Veja* serão registradas em notas de rodapé.

² *Veja*, ed. 1555, p.38, 39 e 42.

³ *Veja*, ed. 1559, p.11.

⁴ *Veja*, ed. 1577, p.143.

⁵ *Veja*, ed.1566, p.72

⁶ *Veja*, ed. 1559, p. 23 e p.100.

De acordo com Enguita (1995, p.98), o conceito de qualidade foi aplicado à educação, nas últimas décadas, com significados ou objetivos diversos. Inicialmente, relacionou-se ao suprimento do problemas de eficiência: “proporção do produto interno bruto ou do gasto público destinado à educação, custo por aluno, número de alunos por professor, [...] formação ou nível salarial dos professores, etc..” Corresponhia, em suma, ao suprimento de recursos materiais e humanos para as escolas. Para a *Veja*, entretanto, o termo qualidade não é empregado nesse sentido, especialmente naquilo que se refere às universidades públicas, entidades que, como mostro na segunda parte deste capítulo, não têm qualidade porque, entre outros problemas que apresentam, está o de que *gastam demais*.

Mas volto à evolução no uso do termo qualidade. Mais tarde, diz Enguita (1995), a preocupação desviou-se para a eficácia do processo educacional, em que se pretendeu nomear como *de qualidade* a educação que seguisse a lógica empresarial da obtenção de lucros máximos com custos mínimos.

Hoje o enfoque estaria em medir os resultados do processo de ensino, demonstrando preocupação com a eficácia e com a efetividade: “taxas de retenção, taxas de promoção, egressos de cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar” (Enguita 1995, p.98). É possível acrescentar: número de docentes mestres ou doutores nas instituições, quantidade de laboratórios e número de livros nas bibliotecas, notas alcançadas pelos formandos de todos os níveis de ensino nas provas do MEC e das secretarias estaduais de educação, número de vezes em que pesquisas brasileiras são citadas em revistas especializadas, entre outros dados que,

cotidianamente se vêem publicados na imprensa. Essa última perspectiva, ou as duas últimas, representariam a lógica competitiva do mercado: tem mais qualidade quem apresenta números melhores. Essa parece ser, também, a perspectiva da *Veja* na avaliação da qualidade do ensino público, já que as matérias sobre as universidades, por exemplo, insistem em mostrar dados numéricos. Em suma, sob a lógica capitalista, *qualidade* é sinônimo de *quantidade*.

1.2. O despreparo dos docentes

No Capítulo II foi abordada a situação da classe trabalhadora em geral e, pelo exposto, vê-se que o mercado necessita cada vez mais de trabalhadores que continuem a aprender durante toda a sua vida para não correrem o risco de se tornarem analfabetos funcionais. Para os trabalhadores em educação, a situação não é diferente. O lema moderno do *aprender a aprender*, do aperfeiçoamento constante, é mostrado em *Veja* e se divide em três grupos distintos, que afirmam que: a) o corpo docente das universidades federais é mal qualificado, logo, precisa *aprender*; b) o governo federal está destinando verbas para sanar as deficiências dos docentes do ensino fundamental; c) as escolas particulares também promovem cursos para atualizar seus quadros de professores. Assim, ambos, governo e iniciativa privada já perceberam que o professor tem de continuar a *aprender*.

Em relação aos professores das universidades públicas, a recorrência parte de afirmativas generalizantes com equivalência de interpretação semântica, tais como “a

qualificação de seus professores é baixa”, “o corpo docente das faculdades federais é mal preparado” e particulariza-se para dados e fatos mostrados com insistência: “só 28% tem doutorado”, “dos professores das universidades federais, apenas 28% possuem doutorado”, o índice de doutores “é inferior ao de outros países”, “o ideal seria que pelo menos 90% dos docentes fossem doutores” e “em alguns países só se consegue cargo na universidade pública com título de doutorado”. Em outros momentos são usados imperativos implícitos: é preciso “impedir a ascensão profissional do professor que estudou pouco”, ou o governo deve distribuir verbas “de acordo com a qualificação dos professores”⁷.

Para Pêcheux (1977, p.15), há uma estreita ligação entre as circunstâncias de um discurso e seu processo de produção. Essas circunstâncias fazem parte das condições de produção, em que o contexto é o “pano de fundo específico dos discursos”. As expressões citadas no parágrafo anterior, quando colocadas, como no presente caso, em uma reportagem publicada na semana em que se deu o fim de uma das mais longas greves das universidades públicas brasileiras - 15 de julho de 1998 -, mostram que esse discurso promovido pela *Veja* está, bem ou mal, tomando posição no interior das forças “existentes entre os elementos antagonistas de um campo político específico” (Pêcheux, 1977, p.77). A saber, governo federal *versus* trabalhadores das universidades públicas federais. Assim, quando opta por reiterar a falta de qualificação docente, a Revista sugere a ilegitimidade do movimento grevista e suas reivindicações de reajuste salarial.

⁷ *Veja*, ed. 1555, p.38,39 e 40.



A segunda circunstância em que se estabelece a baixa qualificação docente e a conseqüente necessidade de atualização dos conhecimentos é marcada por expressões numéricas e têm como ponto de referência os docentes do ensino básico: “até 2001 serão destinados 300 milhões de reais para a qualificação de professores”; “pela TV Escola, 900.000 professores⁸ estão recebendo treinamento à distância”; “colocar milhares de professores em sintonia com os novos tempos é fundamental”; “os programas de qualificação ainda têm uma abrangência pequena”⁹; em cinco anos, “o país terá de formar 100.000 professores de espanhol”¹⁰.

Duas mensagens são veiculadas por afirmações como essas: a primeira é a de que existe um responsável pelas deficiências apresentadas pelo ensino no Brasil: o professor mal preparado; a segunda é a de que o governo federal - não são mencionados nas reportagens os eventuais esforços de prefeitos e governadores - está empenhado em melhorar a mão-de-obra da educação e, por conseguinte, melhorará o ensino. Isso porque, se no passado criou-se “uma categoria profissional com uma formação que deixava a desejar”, hoje o governo federal sabe que “a formação dos professores tem papel-chave na melhoria da qualidade da educação”¹¹.

Na terceira situação, aparecem as queixas dos donos de escolas particulares que reclamam não poderem, por exemplo, abrir novas escolas de inglês. O motivo? “Faltam bons professores”, isto é, “a dificuldade é a formação dos professores”, já que é

⁸ De acordo com os dados do Censo Escolar divulgados pela *Veja* (Carta ao leitor, 12 ago. 1998), há no Brasil 1,6 milhão de professores. Isso significa que mais da metade deles está sendo capacitado pelo TV Escola.

⁹ *Veja*, ed. 1559, p.99-100.

¹⁰ *Veja*, ed. 1563, p.107.

¹¹ *Veja*, ed. 1559, p.100.

difícil, dizem, “encontrar gente bem formada”. As entrevistas mostram as soluções encontradas por outras escolas privadas que “promovem cursos gratuitos para vitaminar o conhecimento dos professores”¹².

De acordo com Pêcheux (1977, p.64), cada vez que um determinado signo aparece num determinado *arquivo* “autoriza a notar a presença do mesmo conteúdo de pensamento”. Assim, a insistência na má formação docente permite que o leitor transfira para a falha na formação do educador a responsabilidade pelas falhas no ensino. É importante observar que os motivos pelos quais o país apresenta problemas no processo de formação dessa categoria profissional não são abordados.

Essas expressões remetem, em resumo, ao mesmo tempo, a dois aspectos. a) Um posicionamento de afirmação diante do contexto ideológico dominante representado pelo *aprender a aprender* e pela valorização das atitudes tomadas pela iniciativa privada. b) Um posicionamento em relação ao contexto imediato representado, por um lado, pela, na época, recém acabada greve das universidades federais - em que a Revista se mostra contrária às reivindicações do movimento docente - e, por outro, pela proximidade das eleições presidenciais - em que a Revista mostra o interesse do governo federal em sanar as deficiências dos responsáveis pela qualidade do ensino fundamental - o corpo docente -, denunciando, nesse último caso, um evidente engajamento na campanha eleitoral, como mostro mais minuciosamente no Capítulo IV.

¹² *Veja*, ed. 1576, p.74 e p.77.



1.3. Os problemas e a reforma da universidade pública

As lexias *problema* e *reforma*, quando ligadas diretamente à universidade pública, colocam em evidência outro esquema de recorrência ou outras frases de base do discurso. *Problema* repete-se quinze vezes no *arquivo* - duas vezes é substituída, ora por *crise*, outra vez por *obstáculo* - e faz parte de asserções como: “os reais problemas das instituições ainda estão sem solução”; “greves e abonos salariais não resolverão o problema”¹³; “isso é um problema porque os donos da universidade não são seus funcionários, alunos e professores”¹⁴. Essas asserções são apresentadas como objetivamente verdadeiras e têm como meta a apropriação e a aceitação, por parte do leitor, da necessidade de instituir-se, na universidade pública brasileira, a reforma.

Reformar constitui-se, em alguns momentos, em uma tese defendida com veemência, como nas orações: “No Brasil, a universidade federal precisa de uma reforma de alto a baixo”; “Sem uma reforma geral, podemos prever a decadência inelutável dessas instituições”; “Essas mudanças terão de ser feitas antes que o sistema se torne impraticável”¹⁵.

Mas quais seriam os problemas existentes nas universidades e quais as medidas sugeridas para as reformas? A tabela 1 revela a ênfase dada a alguns fatores vistos como problemáticos, tais como o alto custo por aluno, o excesso de pessoal, a

¹³ *Veja*, ed. 1555, p.38-39.

¹⁴ *Veja*, ed. 1558, p.50

¹⁵ *Veja*, ed. 1555, p.38 e p.43.



isonomia salarial, a estabilidade, o corporativismo, a baixa qualidade das pesquisas. Os dados sistematizados na Tabela 1 mostram também algumas soluções desejáveis: a cobrança de mensalidades, as demissões, o fim da isonomia, e pressupõem, embora não afirmem categoricamente, a redução do poder dos sindicatos de funcionários e docentes, pois em determinado momento aparece explicitado o entrave para a implementação das reformas: “o principal obstáculo é o corporativismo”¹⁶.

Esse discurso da *Veja* não é novidade na atual conjuntura. Embora textos jornalísticos comumente não se constituam em libelos políticos, a recorrência do discurso da reforma na Revista permite que se extraia desses textos um corpus político, já que representam engajamento em uma rede de significações que procura mostrar os serviços públicos como ineficientes. Uma vez mais, a imprensa põe em prática o mecanismo da *elucidação ostensiva* apontado por Wittgeinstein (1989) segundo o qual a repetição é usada como estratégia para fixar fatos e idéias e projetar a realidade que se objetiva construir.

1.4. A visão neoliberal: gastos com educação

Pretendo associar a análise das expressões que abordam a temática dos gastos com educação e dos custos por aluno a uma das soluções mostradas pela Revista como uma das mais plausíveis: a cobrança de mensalidades.

¹⁶ *Veja*, ed. 1555, p.42.



A lexia *gastos* aparece relacionada às universidades públicas de duas maneiras: a) em sentenças de amplitude genérica, em que não se especifica em que o dinheiro é dispendido, como nos exemplos: “o governo gastou com elas no ano passado 6,4 bilhões de reais”; isso representa “um gasto de 1,1% do PIB [...] proporção superior à da França e da Alemanha”; b) em sentenças de situação específica, nas quais se afirma que o *gasto* é efetuado com salários, o que remete ao excesso de pessoal: “a folha de pagamento consome 90% do orçamento das federais contra 75% na Alemanha e 70% na Itália”; “a verba das universidades federais vai quase totalmente para pagamento de salários”¹⁷.

Observa-se na *Veja* uma tendência de levantar comparações de dados do Brasil, um país continental e em fase de desenvolvimento, com países desenvolvidos da Europa, cujo território é o equivalente a um ou outro Estado brasileiro. Questiono aí se tais países seriam os melhores contrapontos para se avaliar se realmente o nosso governo emprega dinheiro em excesso nas universidades.

Outra forma de mostrar que as universidades públicas são excessivamente caras é a introdução, nos textos, de frases que revelam o custo aluno/ano aos cofres públicos. No entanto, até o leitor menos atento se dará conta de que os números mostrados revelam uma certa imprecisão: em 1997, a “despesa por aluno foi de 9.500 dólares anuais”, isso numa época em que havia equivalência valorativa entre o dólar e a moeda brasileira. Na mesma reportagem, uma página adiante, aparecem as seguintes informações: “contabilizando-se os gastos com inativos e hospitalares [...] o custo médio

¹⁷ *Veja*, ed. 1555, p.38-39-40.



do estudante brasileiro é de 17.100 reais por ano” e, na sequência, afirma que na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, “cada estudante custa 23.500 reais por ano”¹⁸. Outro texto diz que “os gastos acima de 12.000 reais por alunos” e permitem concluir que as universidades públicas custam “quatro vezes mais que as privadas”¹⁹. Assim, o custo por aluno nas federais é “maior que na Alemanha”²⁰.

Essa opção pelos dados numéricos, pela quantificação do ensino público, mostra a submissão à visão economicista defendida pelos organismos internacionais com o Banco Mundial e o FMI ou, no mínimo, a popularização desse discurso entre os profissionais da imprensa brasileira. De qualquer forma, a ênfase em dados, mesmo que imprecisos e sem objetividade científica aparente, faz com que o leitor fique com a sensação, ou melhor, com a certeza de que o governo está desperdiçando o dinheiro que emprega nas universidades. O objetivo dessa retórica é mostrar a incapacidade do Estado no gerenciamento dos recursos públicos e valorizar os procedimentos da iniciativa privada, que apresentaria métodos administrativos conhecidos por sua eficácia.

Além disso, de acordo com Citelli (1994, p.68), “optar por um termo em detrimento de outro é gesto menos arbitrário do que imaginamos e costuma significar o cruzamento dos planos estilísticos e ideológicos na direção dos discursos persuasivos.” Assim, quando a Revista emprega o termo *gasto* com educação ao invés de falar em

¹⁸ Veja, ed. 1555, p.38-39 e p.42.

¹⁹ Veja, ed. 1559, p.23.

²⁰ Veja, ed. 1555, p.40.

investimento, assume um posicionamento afinado com os ditames neoliberais contrários à manutenção do ensino universitário pelos mecanismos estatais.

É interessante observar também que os recursos que o indivíduo dispense em educação são nomeados de *investimento*, contrapondo-se claramente com a opção pelo termo *gasto* quando o dinheiro para financiar o ensino sai dos cofres públicos. Em um reportagem que mostra o quanto melhora o salário do brasileiro que estuda, afirma-se que “o melhor investimento de longo prazo que se pode fazer hoje é a educação”, já que “todo esse investimento tem retorno certo”²¹.

A cobrança de mensalidades é uma das soluções encontradas para reduzir em parte essa sangria do dinheiro público empregada no custeio do ensino superior. Embora citada no *arquivo* apenas dez vezes, o que mostra uma certa cautela dos produtores do discurso, ainda assim essa lexia é representativa porque corrobora as orientações de Hayek (1984), já abraçadas por inúmeros países, em direção ao corte de benefícios à população.

A tática empregada para o convencimento, embora insalubre ao bolso do cidadão, é até interessante sob o ponto de vista da coerência argumentativa: “A universidade gratuita” se constitui em “um fantástico subsídio para a classe média”, portanto, “não há dúvida de que esses alunos”, oriundos dessa classe social, “poderiam

²¹ Veja, ed. 1565, p.110-111.



pagar mensalidade”, até por que “a crise [...] seria menor se o governo cobrasse mensalidades dos alunos”²².

Antecipando a reação do leitor, que porventura poderia começar a desconfiar dessa performance verbal, usa-se o argumento de que “cobrar não significa privatizar”²³, já que, nos Estados Unidos, por exemplo, “todos pagam [...], nada é de graça”²⁴. O Chile também é usado como ponto de referência positiva: “A experiência de cobrar dos alunos foi instalada no Chile em 1981”, e, a partir dessa época, “a participação do Estado chileno no orçamento universitário caiu de 100% para 30%”²⁵.

Esse tipo de argumentação se caracteriza como falaciosa porque, entre outras coisas, silencia a respeito de aspectos importantes como a excessiva carga tributária do Brasil, aliás uma das mais altas do mundo, justificada pelo governo como necessária para garantir à população direitos essenciais como segurança, saúde e educação. Então, insinuar que o ensino superior público é *de graça* supõe a negação dessa realidade em que justamente a classe média, da qual se pretende cobrar mensalidades, é aquela que mais paga impostos no país.

A análise desses enunciados que abordam o tema da cobrança de mensalidades permite ainda constatar que há regras próprias a cada campo discursivo, “fazendo com que em uma época dada, não se fale de qualquer coisa, de qualquer

²² Veja, ed. 1555, p.42-43.

²³ Veja, ed. 1555, p.43.

²⁴ Veja, ed. 1560, p.110.

²⁵ Veja, ed. 1555, p.43.



modo” (Maldidier, Normand & Robin, 1997, p.81). Assim, lê-se na Revista que é o próprio Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, quem dá a palavra final sobre o assunto ao dizer que “não é hora para essa discussão”²⁶. De fato, às vésperas da eleição presidencial de 1998, não seria conveniente colocar em pauta tal proposta polêmica.

1.5. Excesso de pessoal *versus* estabilidade, isonomia e autonomia

Se somarmos as frases ou expressões que afirmam haver excesso de pessoal nas universidades públicas brasileiras àquelas que defendem a necessidade de se acabar com a estabilidade e com a isonomia salarial e de se delegar poderes aos reitores para demitir pessoal e investir recursos, teremos 37 repetições, de longe o mais expressivo dos campos semânticos selecionados.

O Censo do Professor realizado pelo MEC, e cujos resultados foram divulgados pela *Veja* antes de qualquer outro meio de comunicação - segundo vangloriou-se a Revista em editorial -, concluiu que “estão sobrando educadores no país” e que “o sistema educacional brasileiro tem 400.000 professores a mais do que se supunha”, o que significa que “há um professor para cada grupo de trinta alunos”²⁷. Mas a Revista centra seus esforços no sentido de mostrar que há gente em excesso nas universidades federais. Embora a mesma reportagem afirme que apenas 1% dos docentes do país estão nas federais, outro texto diz que “essas universidades têm 70%

²⁶ *Veja*, ed. 1555, p.43.

²⁷ *Veja*, ed. 1559, p.11 e p.97.



mais professores do que o índice recomendado pelo BID” (Banco Interamericano de Desenvolvimento). Com algumas variações lexicais, em um mesma reportagem afirma-se onze vezes que “há professores demais na federal brasileira”²⁸.

Isso impõe ao leitor uma saturação e denota a intenção de convencer e fixar a informação pelo mecanismo da elucidação ostensiva. Para Zoppi-Fontana (1991, p.50), “a saturação é a consequência imediata do reconhecimento da falta” de determinadas informações ou conhecimentos da parte do leitor virtual ou até mesmo da sua dificuldade de compreensão. Então, a saturação “adota a forma de um ‘imperativo categórico’, de um ‘dever saber’”. E por que haveria uma necessidade tão urgente de convencer o leitor de que há funcionários demais nas universidades? Talvez porque se queira projetar uma realidade em que o cidadão-leitor venha a agir de forma passiva quando se conseguir, finalmente, aprovar o fim da estabilidade nos empregos públicos.

A estabilidade é mostrada, então, como um dos grandes problemas das faculdades federais e aparece em expressões explícitas como estas: “os docentes têm estabilidade no emprego” e por isso “a universidade pública não pode contratar e demitir em função do desempenho do professor”, ou de forma implícita: “Falta um sistema [...] que permita demitir professores ineficientes”²⁹.

A história do trabalho no Brasil mostra que foram sonogados aos funcionários públicos direitos elementares como o Fundo de Garantia por Tempo de

²⁸ Veja, ed. 1555, p.38 e p.40.

²⁹ Veja, ed. 1555, p. 39 e p.42.



Serviço em nome de vantagens como a estabilidade e a aposentadoria com proventos integrais. No entanto, quando a *Veja* adota esse discurso neoliberal e prega contra a estabilidade, esquece-se de mencionar esses fatos fazendo com que o leitor não reflita que a supressão do direito à estabilidade requer do Estado empregador outros encargos para os quais, possivelmente, não esteja preparado. As reportagens também não mencionam que a estabilidade no emprego é a única forma de se garantir ao funcionário público um mínimo de liberdade de expressão política nestes tempos em que se avolumam os mecanismos de coerção.

Assim, fica claro que só é publicado aquilo que é do interesse direto do Ministério da Educação, possibilitando, até, que se questione a tão alardeada postura independente da Revista.

É fácil mostrar que essa pregação contra a estabilidade tem origem no discurso fundador do austríaco Hayek (1984, p.129-130) que lança mão de argumentos como o da liberdade de escolha e combate a privilégios em defesa das demissões no serviço público:

Qualquer restrição à liberdade de ingresso numa profissão reduz a segurança de todos os que se acham fora dela. [...] é de absoluta falta de perspectiva a situação daqueles que se encontram fora do âmbito das ocupações protegidas, e um abismo os separa dos privilegiados possuidores de empregos a quem a proteção contra a concorrência tornou desnecessário fazer concessões para dar lugar aos que estão de fora.

Na análise da palavra-chave *isonomia* considero importante, primeiramente, diferenciar implícito - aquilo que não se diz mas que faz parte necessariamente do que é dito - de silêncio - aquilo que não se diz para não deixar significar (Orlandi, 1990). Assim, embora pouco citada nominalmente, a *lexia isonomia* está implícita nos enunciados abaixo. Quanto ao silêncio, neste caso, refere-se às vantagens da isonomia salarial, todas sistematicamente ignoradas pelos textos publicados, que revelam ao leitor somente seus pontos nevralgicos:

Os professores recebem seus salários por critérios que ignoram as diferenças individuais. Professores bons recebem o mesmo que professores ruins. Todos recebem salários iguais, independente de sua produtividade - e - como todos ganham igual, é impossível pagar aos bons professores.³⁰

Esse discurso lacunar também parte de Hayek (1984, p.104) que insinua que salários iguais premiam a preguiça e não valorizam esforços individuais porque “quando a autoridade fixa a remuneração de toda uma categoria”, a boa vontade para o trabalho “terá pouca probabilidade de ser levada em conta.” Em nenhum momento os discursos similares de Hayek e da *Veja* lembram, por exemplo, que a fixação da remuneração de uma categoria é uma forma de inibir que determinados indivíduos, mais próximos do poder ou filiados a sua rede de significações políticas, sejam beneficiados com salários maiores que aqueles que optam por um posicionamento independente em relação à formação discursiva daqueles que exercem cargos de chefia.

³⁰ *Veja*, ed. 1555, p.39-40.



A descentralização é, sabidamente, uma das bandeiras defendidas pelas comunidades acadêmicas das universidades públicas do país. Mas a visão que a Revista tem de descentralização e autonomia universitária é diferente daquela pleiteada pelas universidades, pois suas reportagens afirmam que “a autonomia administrativa” é necessária porque “daria aos reitores liberdade para cortar excesso de pessoal [...] mudar o plano de carreira, [...] contratar, demitir e promover livremente”³¹. Desnecessário dizer que, se posta em prática uma proposta como essa, todo o funcionalismo das universidades se transformaria em refém dos reitores, que passariam a ter o poder de decidir o destino profissional de cada um.

1.6. Valor ao empreendedorismo docente

Nem tudo é crítica aos docentes na *Veja*. Há uma parcela de educadores que recebe efusivos elogios porque “ajudam a fazer o futuro do país”³². Em sua imensa maioria, são professores do ensino fundamental. Apenas uma citação entre as vinte ocorrências levantadas louvam a atitude de um docente do ensino superior e nem tanto por sua competência como por seu desprendimento. “O professor [...] é um raro exemplo de dedicação”³³ porque teria recusado uma proposta da iniciativa privada que lhe renderia um salário três vezes maior que aquele que recebe na universidade federal. Incorre-se daí que professor universitário *dedicado* é aquele que opta por ganhar pouco.

³¹ *Veja*, ed. 1555, p.39-40.

³² *Veja*, ed. 1569, p.106.

³³ *Veja*, ed. 1555, p.43.



Por outro lado, no ensino fundamental, o professor dedicado é aquele que inova o cotidiano escolar com a introdução de métodos e experiências diferentes, como comprova a frase: “As experiências de inovação mais importantes” são “levadas a cabo isoladamente [...] pela iniciativa de professores dedicados”³⁴. Usa-se na Revista um discurso parafrástico da formação discursiva agregada ao neoliberalismo chamada de empreendedorismo. A leitura de textos diversos e a análise, em minhas aulas de Português, de textos que abordam a questão do empreendedorismo fazem-me concluir que, em resumo, o indivíduo empreendedor é aquele que aprende a alcançar o sucesso, a fazer melhor as suas tarefas e, por isso, serve de exemplo, de modelo para os demais indivíduos que, como ele, querem mover o mundo e fazer as coisas acontecerem. É, em outros termos, a versão moderna do individualismo pregado por Hayek e seus pares.

É necessário esclarecer que o substantivo *empreendedor* não aparece grafado no *arquivo* analisado. No entanto, está implícito nos elogios feitos aos docentes do ensino fundamental que são “capazes de fazer diferença”, que “encontram um novo caminho por iniciativa própria”, que “mostram que o ensino de qualidade é possível” porque são “inventivos” e se transformam, assim, em “um honroso exemplo do ensino que funciona”. Para se atingir esse *status* de modelo para os demais, o docente precisa investir em “métodos pioneiros” e “inovadores”, em “inovações didáticas”, em “ensino multidisciplinar”³⁵.

³⁴ *Veja*, ed. 1559, p.99.

³⁵ *Veja*, ed. 1559, p.100-101 e ed. 1569, p.106.



Outro ponto que pode ser levantado a partir da valorização das iniciativas metodológicas desses profissionais da educação é que a qualidade do ensino depende do esforço e da dedicação dos professores, como revelam os trechos a seguir: “Trabalhos pioneiros mostram que o ensino de qualidade é possível”; “são pessoas [...] capazes de fazer diferença na educação e mostrar que é possível promover um ensino de qualidade”; “as iniciativas individuais têm uma importância cada vez maior” pois “professores inventivos encontram maneiras de ensinar os alunos a pensar” e isso pode “mudar o perfil do ensino fundamental brasileiro”³⁶.

Nas entrelinhas de um discurso como esse, pode-se também ler a quem cabe a responsabilidade pela existência, no Brasil, de um ensino público ineficiente em termos de qualidade: cabe ao professor que não se esforça, que não busca soluções para mudar a realidade da escola onde trabalha, que não vê os colegas empreendedores como exemplos que devem ser seguidos.

1.7. O desvalor para a organização docente

É evidente o engajamento político da Revista contra as organizações de docentes ou de estudantes das universidades públicas brasileiras. Por exemplo, quando defende a reforma das federais, a *Veja* esclarece ao co-enunciador que o governo não consegue tornar essas instituições mais eficientes porque “o principal obstáculo é o corporativismo” e a “resistência generalizada” criada pela “aliança de interesses entre os

³⁶ *Veja*, ed. 1569, p.106.



professores e os estudantes”³⁷. Abusa-se de expedientes como o exagero e a ironia, para desmerecer os esforços dos funcionários públicos organizados em sindicatos.

Quando professores, funcionários e estudantes da Universidade Federal do Rio de Janeiro tentaram, em julho de 1998, impedir a posse do reitor Vilhena, nomeado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso mas que, na eleição direta ocorrida naquela universidade havia ficado em último lugar, a *Veja* revelou seu posicionamento nitidamente autoritário até na escolha dos títulos das reportagens, chamadas de “briga estudantil”³⁸ e “baderna na UFRJ”³⁹. Ou seja, na visão da Revista, aqueles que têm interesse em fazer valer a democracia na universidade seriam infantis e baderneiros. Para evitar que o leitor pudesse simpatizar com o movimento reivindicatório, os autores dos textos se empenharam em deturpar os fatos para fazer crer que se tratava de uma disputa político-partidária, como mostram estas generalizações tendenciosas:

O caso da UFRJ é mais complicado porque extrapola o âmbito da política estudantil. Dos 80 ocupantes do prédio da reitoria [...] 40 eram membros do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da UFRJ, filiado à CUT. A outra metade era composta por estudantes ligados a diferentes partidos de esquerda, como o PT, o PSTU e o PC do B. Essa equação é uma mostra de como a universidade brasileira converteu-se num campo de disputas ideológicas e corporativas.⁴⁰

Outras expressões mostram o engajamento dos textos da *Veja* em uma filiação discursiva pouco democrática. O caso Vilhena é exemplar. O reitor nomeado

³⁷ *Veja*, ed. 1555, p.42-43.

³⁸ *Veja*, ed. 1556, p.43.

³⁹ *Veja*, ed. 1558, p.49.

⁴⁰ *Veja*, ed. 1558, p.49.

estaria sendo boicotado, diz a reportagem, por estar “afinado com as teses do governo”, teses, aliás, “mais do que razoáveis”, que incluiriam “planos de modificar o quadro de improdutividade geral das universidades federais, [...] promover o fim da isonomia salarial e a quebra da estabilidade”. A rejeição a Vilhena se daria, então, porque “o campus preferiu o programa mais palatável” do outro candidato já que “alunos e professores da UFRJ querem o reitor mais amigo”⁴¹. Além disso, diz a reportagem seguinte, se alguém defende mudanças, “os sindicatos e partidos de esquerda, naturalmente, são contra”⁴². Aqui, o uso do advérbio de modo *naturalmente* funciona como um poderoso operador argumentativo, pois equivale a dizer que sindicatos e partidos de esquerda são *sempre* contra qualquer tipo de renovação, o que reitera a defesa, pela Revista, dos interesses do governo.

Expressões como as mostradas acima produzem a eficácia discursiva esperada na medida em que constantemente projetam e reforçam a imagem negativa dos sindicatos e de suas filiações ideológicas. Mas deixam claro também que, ao mesmo tempo que se projeta o desvalor sobre o partido de esquerda ou sobre o sindicato, projeta-se apoio e apreço à ideologia social-democrata. Há nessa circunstância a instituição de gestos censórios porque se permite uma única interpretação dos fatos, considera-se as ações políticas como baderna e incorre-se nas generalizações reducionistas como aquela que afirma existir, nas universidades públicas a “improdutividade geral”⁴³. De acordo com Orlandi (1997, p.108), hoje,

⁴¹ Veja, ed. 1556, p.43.

⁴² Veja, ed. 1558, p.50.

⁴³ Veja, ed. 1556, p.43.



mesmo não estando sob ditadura, há interdições no discurso político.[...] Atualmente, estaria fora do discurso a possibilidade de que alguém se diga 'comunista' ou 'de esquerda'. Conseqüentemente, para não ser significado onde não pretende, o sujeito [...] tem de construir um outro lugar para ser 'ouvido', para significar.

Pretendo retomar a questão do posicionamento da *Veja* em relação ao movimento sindical no próximo Capítulo, mas já é possível concluir, do exposto acima, que, na atual conjuntura, estão diminuindo os espaços nos quais as organizações de trabalhadores conseguem expressar-se livremente. Mais uma influência dos ventos neoliberais que assolam o país.

1.8. "Improdutividade geral": a qualidade das pesquisas

Outro dos termos recorrentes aborda a questão da produção científica, considerada numerosa mas de baixa qualidade. Essa lexia aparece nestes termos: "as universidades [...] pesquisam mal", "a pesquisa deixa a desejar", "a maior parte da produção deixa a desejar", "os trabalhos brasileiros são menos citados nas publicações especializadas do que os poloneses"⁴⁴. Na realidade, de acordo com gráfico mostrado na Revista, estamos atrás não apenas da Polônia, mas de outros 28 países, pois o Brasil aparece em trigésimo lugar em uma lista de trinta. Segundo a Revista, quem faz o julgamento da qualidade nesse ramo é o

⁴⁴ *Veja*, ed. 1555, p.38-39-40.



Institute for Scientific Information, ISI, que contabiliza o número de vezes em que cada trabalho é citado em publicações especializadas. Esse método permite detectar quem está produzindo novidades relevantes, de acordo com a própria visão dos cientistas.⁴⁵

Esse critério de avaliação, que se pretende mostrar como objetivo, pode ser facilmente questionado se levarmos em conta o que diz Bourdieu (1983) quando se refere à luta, existente nos meios acadêmicos, pelo monopólio da competência científica. Um pesquisador de um país como o nosso enfrenta problemas de toda ordem para conseguir ter seus trabalhos publicados. “O que está em jogo nessa luta é o monopólio da ‘autoridade científica’ definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social” (Bourdieu, 1983, p.122). Sobre esse assunto também se posiciona Orlandi (1990, p.33), evidenciando que o que conta realmente é o prestígio político de cada pesquisador, quando não da sua nacionalidade:

[...] hoje é mais ou menos claro para todo intelectual que o que ele produz como conhecimento é submetido já de saída a tensões que nascem de embates que nada têm a ver com a pretensa neutralidade da ciência, mas com relações de força que presidem um imaginário social como o nosso. A luta pela aceitação ou não, pela legitimidade ou não, de um trabalho, quando se ultrapassa o mero lance do tráfico de prestígios acadêmicos, representa justamente o lugar em que se chocam o poder de dizer e o seu parceiro, o silenciamento.

Ao silenciar a respeito desses entraves para o pesquisador brasileiro e banalizar o resultado de seu esforço, levado a cabo muitas vezes com o auxílio de verbas insignificantes, esse discurso da *Veja* vai promovendo, no imaginário dos

⁴⁵ *Veja*, ed. 1555, p.40-41.



leitores, uma imagem distorcida que denigre o pesquisador, o docente e a universidade pública brasileira.

Encerro aqui a análise dos termos que, pela frequência com que são empregados, podem ser considerados como marcas textuais do discurso sobre as universidades e demais escolas públicas brasileiras.

A comparação desses termos ou expressões com as palavras-chave do discurso neoliberal levantadas no Capítulo II torna evidente a ligação estreita que mantêm entre si. Assim, mais do que revelarem indícios da filiação das reportagens da *Veja* na formação ideológica do neoliberalismo, o uso recorrente desses termos inscreve a Revista como produtora de um discurso sobre educação que, sem dúvida, compactua, de forma acrítica, com os pressupostos neoliberais.

Na próxima e última parte deste Capítulo pretendo mostrar como se estabelece, no *arquivo*, a construção de significados para as escolas brasileiras públicas e particulares.

2. ESCOLA PÚBLICA *VERSUS* ESCOLA PARTICULAR: A PROJEÇÃO DE CONCEITOS

Na competição entre escola pública e privada [...], a segunda acaba sempre ganhando, porque a simples opção por ela, entre outras razões, já denota por si própria a busca de um ensino de qualidade (Enguita, 1995, p.108).



Conforme procurei estabelecer no Capítulo I, a teoria da Análise do Discurso concebe de uma forma particular a articulação entre discurso e sociedade. Embora admita que exista em outras teorias “uma propensão em considerar a sociedade como a superposição de um alicerce maciço (o econômico, as classes sociais) e de falas já destinadas a ‘traduzir’ (representar, inverter, negar, deslocar) esta realidade já constituída”, a Análise do Discurso considera que “o sentido e a linguagem não se superpõem às relações sociais, mas consistem em uma dimensão constitutiva dessas relações” (Maingueneau, 1997, p.188).

Sob essa ótica, a manipulação ideológica da linguagem torna possível “tanto a permanência quanto o deslocamento e a transformação” da realidade e das relações humanas e sociais (Orlandi, 1999, p.15). Diante disso, há que se considerar a existência do elo ideológico entre o discurso e os grupos que o geram, pois se não há neutralidade possível sequer no uso cotidiano das palavras, como quer Orlandi (1999), todo discurso representa, então, posicionamentos em relação a determinadas formações discursivas.

Uma formação discursiva, para se estabelecer, para circular, para significar, precisa contar com a atuação de uma comunidade enunciativa que funcione como seu porta-voz e que seja socialmente legitimada para enunciar. No caso de um veículo de comunicação do porte da *Veja*, o respaldo social já estaria garantido pelo seu número expressivo de assinantes pois, embora funcione inevitavelmente como porta-voz de determinadas formações discursivas, há sempre a tentativa de se estabelecer que a Revista assume um posicionamento de neutralidade política, de intermediação transparente diante dos inevitáveis conflitos sociais. Mas, para a Análise do Discurso,

isso não é possível porque, embora considerem para o leitor que são neutros e transparentes, portadores de textos, quaisquer que sejam, são sempre portadores de mensagens.

Essa possibilidade social da enunciação garante o lugar do enunciador e o legítima. A imprensa, por exemplo, se constitui como comunidade enunciativa *autorizada* ou que *autoriza* a si mesma a criar significados para os objetos ou situações sobre as quais se debruça. Então, se o objeto é a educação, como no caso dos textos que analiso neste trabalho, a imprensa *autoriza-se* a criar significados para a escola e para a educação brasileira através do que profere.

Para avaliar quais conceitos estão sendo construídos para as escolas brasileiras, abordo o *arquivo*, agora, recortando observações, comentários, fatos apresentados - e especialmente a forma como são apresentados - sobre a escola no Brasil, destine-se ela às classes abastadas ou às socialmente desfavorecidas. Para facilitar a análise, dividi o estudo em três partes: escolas de ensino superior, de ensino médio e de ensino fundamental, conforme já antecipei no início do Capítulo.

2.1. Do discurso da *Veja* sobre as universidades públicas

Em seis meses, foram cinco as matérias publicadas para chamar a atenção sobre nossas universidades públicas. Todas, sem exceções, procuraram mostrá-las como problemáticas e defeituosas. Os principais problemas apresentados, e que estariam à



espera de uma solução, já vimos no estudo dos termos recorrentes: excesso de pessoal em relação ao número de alunos, orçamento engessado, isonomia salarial, estabilidade no emprego, grande quantidade de produção científica de baixa qualidade, corpo docente mal preparado, alto custo do aluno para o Estado, má distribuição de verbas. Em resumo, na visão da *Veja*, essas universidades estariam “inchadas e mal administradas” e, embora o governo tenha gasto “com elas no ano passado 6,4 bilhões de reais, mais que o índice previsto pela Constituição para o gasto total com educação”⁴⁶, as instituições de ensino superior público não estariam dando conta de cumprir o que a sociedade e o governo esperam delas, conforme mostra o fragmento abaixo publicado na reportagem de 15 de julho de 1998:

A universidade tem a dupla função de criar novos conhecimentos e transmitir os já adquiridos. Ela prepara profissionais para o mercado de trabalho, transmite valores à sociedade e atua como um centro irradiador de idéias. No Brasil, a universidade pública cumpre essas funções precariamente, cada vez pior.⁴⁷

Embora afirme que a universidade tem “dupla função”, o trecho mostra que o que se espera dela é muito mais que isso. E, embora não me pareça conveniente, ainda, antecipar resultados, já é possível ler, daquilo que esse discurso deixa implícito, que o problema maior da universidade pública brasileira talvez esteja no descompasso entre o que os defensores da formação ideológica hegemônica esperam dela - preparar profissionais dóceis aos desmandos do mercado, transmitir valores neoliberais e atuar como um centro de idéias conservadoras do *status quo* vigente - e o que algumas áreas da universidade procuram fazer, embora de forma, muitas vezes, limitada e ineficiente:

⁴⁶ *Veja*, ed. 1555, p.39 e p.38.

⁴⁷ *Veja*, ed. 1555, p.43.

construir cidadãos com capacidade intelectual para atuarem como críticos e questionadores do sistema capitalista excludente e explorador.

Essa conclusão talvez justificasse em parte o fato de a universidade pública brasileira ter-se transformado em alvo de ataques contundentes, com os quais procura-se mostrar ao leitor que o atual modelo de universidade está esgotado. Hoje, ele estaria funcionando

com um mecanismo que estimula a indolência. Os docentes têm estabilidade no emprego e são promovidos automaticamente por tempo de serviço. [...] Quem vai querer aperfeiçoar-se nessas condições? O resultado é o [...] 'pacto de mediocridade'. O professor finge que pesquisa e que ensina, o aluno finge que aprende, e tudo fica por isso mesmo.⁴⁸

Expressões como essa retomam as idéias de Hayek (1984) segundo as quais somente com a constante ameaça de demissões se poderia conseguir a produtividade esperada pelo sistema. Estabilidade no emprego geraria apenas *indolência*.

O papel do co-enunciador, às vezes, parece ser também remodelado, passando de um leitor genérico, possivelmente de classe média, como já vimos na Introdução, a um leitor específico que seriam os próprios funcionários públicos das universidades. Em um interdiscurso caracterizado pelo fim de uma greve nas federais, em que os funcionários públicos estavam se mostrando insatisfeitos, a Revista insiste em afirmar que nossas universidades não seguem as recomendações do Banco

⁴⁸ Veja, ed. 1555, p.42.



Interamericano de Desenvolvimento (BID), segundo as quais o número de professores deveria reduzir-se em 70%. O texto sugere que somente com a demissão de dois terços dos docentes seria possível elevar os salários que, reconhece, na média são baixos: “em relação às faculdades particulares brasileiras, o salário médio pago pelas federais mal chega a um terço”⁴⁹. Um discurso como esse deixa implícitas aos docentes duas opções: a) reajuste salarial só será possível se houver demissões; b) quem quiser, realmente, receber proventos maiores tem a opção de demitir-se e procurar condições de trabalho melhores nas faculdades particulares.

A escola de ensino superior particular é usada, nas reportagens, como contraponto para se julgar negativamente a pública. O Provão realizado pelo Ministério da Educação para avaliar os cursos superiores apontou as públicas como as melhores universidades do país, superando em notas e resultados finais as instituições particulares de ensino. Mas, em matéria publicada em 12 de agosto de 1998 e assinada por Cláudio de Moura Castro, economista e consultor de educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento, há uma análise distorcida dos resultados. A explicação para a superioridade das escolas públicas no Provão é que essas escolas recebem a melhor matéria-prima, isto é, os melhores alunos. Portanto, o analista diz que é preciso “lamentar que as públicas, custando, em média, quatro vezes mais do que as privadas e recrutando os alunos mais talentosos, não tenham resultados superiores”. Por outro lado, o analista louva “o esplêndido desempenho de algumas escolas privadas que não suspeitavam estar funcionando tão bem”⁵⁰. A escolha do léxico, como já vimos, denota

⁴⁹ Veja, ed. 1555, p.40.

⁵⁰ Veja, ed. 1559, p.23.



a filiação ideológica. Veja-se, por exemplo, como o uso do adjetivo *esplêndido* potencializa semanticamente o sentido do substantivo *desempenho* e amplia a aprovação do analista à escola particular.

Em outra reportagem sobre os resultados do Exame Nacional de Cursos, em 09 de dezembro, há, no geral, um discurso aparentando neutralidade. No entanto, alguns trechos mostram o posicionamento crítico de desvalor sobre a universidade pública. O texto admite que, “na média, as melhores faculdades ainda são federais”, porém a explicação desse resultado é o fato de contarem “com muitos mestres, doutores e alunos oriundos de bons colégios privados”. As escolas particulares ficaram com desempenho médio muito inferior, mas isso se justifica porque elas “têm poucos mestres e doutores e recebem estudantes que vêm de escolas públicas”⁵¹. Assim fica evidente que, se há algum mérito nas universidades públicas, deve-se ao fato de colherem os frutos do ensino vendido pelas escolas particulares de ensino médio. Da mesma forma, o desastre das faculdades particulares advém do fracasso do ensino médio público.

O Provão, segundo a Revista, tem ainda o mérito de mostrar onde é preciso melhorar, avaliando cada curso, cada faculdade. “Foi assim que apareceram instituições particulares péssimas e outras de excelente nível, como a PUC do Rio de Janeiro, ou o curso de administração da IBMEC, outra escola carioca, que recebeu três notas ‘A’ do MEC”⁵². Note-se que, apesar de haver o reconhecimento do funcionamento precário de muitas faculdades particulares, apenas as *excelentes* foram nomeadas no texto. As

⁵¹ Veja, ed. 1576, p.94 e p.95.

⁵² Veja, ed. 1576, p.95.



particulares recebem elogios quando promovem mudanças - as mesmas que se pretende impor às públicas - para fugir das notas baixas no Provão:

Nas particulares, o medo de notas baixas na avaliação levou-as a investir na qualificação dos docentes. A Universidade de Moji das Cruzes, particular, demitiu e substituiu 10% dos professores e instituiu uma bolsa para o professor que se dispusesse a fazer pós-graduação. [...] Nas universidades federais não houve atitudes tão dramáticas.⁵³

Sem entrar no mérito dos problemas das universidades públicas brasileiras, que sem dúvida existem, sabe-se também que há muito a ser elogiado nelas, coisa que a *Veja* evita fazer. Assim, quando tenta encontrar explicações desabonadoras para o sucesso alcançado pelo ensino superior público, a Revista deixa à mostra que está atuando como uma comunidade enunciativa que funciona como porta-voz de outros grupos de interesses, que estão situados em outras formações discursivas e que, possivelmente, gostariam de ver passar para as mãos da iniciativa privada todo o ensino superior brasileiro. Em um ou outro momento até se percebe o esforço da *Veja* em manter a neutralidade jornalística, quando mostra, por exemplo, que “os laboratórios do Instituto de Ciências Exatas da Universidade Federal de Minas Gerais são ilhas de excelência nas universidades federais”. Mas, na sequência, o texto conclui que “tal eficiência é exceção”⁵⁴ e deixa antever que, nas federais, quase tudo vai de mal a pior.

Uma segunda hipótese, que levanto agora, poderia ser outra resposta possível para esses ataques proferidos contra nossas universidades. Como a *Veja*

⁵³ *Veja*, ed. 1555, p.42.

⁵⁴ *Veja*, ed. 1555, p.41.

mostra indícios de estar ideologicamente ligada ao governo de Fernando Henrique Cardoso que, a meu ver, curva-se constantemente às determinações de Organismos Internacionais, a Revista poderia estar compactuando para que o leitor também passasse a aceitar essas determinações. Lauglo (1997, p.12), ao examinar documentos prescritivos do Banco Mundial para a Educação dos países em desenvolvimento, conclui que “para a educação superior, a privatização é mais do que um mero complemento. Financiamento privado e provedores particulares são a principal ferramenta para assegurar, ‘em todas as regiões’ a sustentação fiscal da educação superior”.

Outra forma de desabonar a nossa universidade pública dá-se pela estratégia de compará-la àquelas da América do Norte, mais precisamente às dos Estados Unidos. Sob o título “Modelo de educação”, um artigo do consultor do BID, Cláudio de Moura Castro, foi publicado em agosto de 1998. É um estudo sobre o ensino superior americano, usado como exemplo para denegrir o nosso. Entre demonstrações constantes da glorificação da inteligência americana, surge o espaço para observações do tipo:

Lá, a idéia aconchegante e elitista da universidade onde todos fazem ensino, pesquisa e extensão se aplica a um segmento pequeno do sistema. [...] as brasileiras sonham com um aluno que jamais se matriculará e tratam os que a (sic) procuram como se materializassem o sonho da universidade de elite. [...] Lá, não há regras cretinas, como no Brasil, dizendo que para ser professor tem de ter esse ou aquele diploma. [...] ... todos pagam, muito ou pouco, dependendo da escola. Nada é de graça... [...] Não existe para o corpo docente a ‘isonomia’ brasileira em matéria de

salários, que nivela os vencimentos mesmo sabendo que os desempenhos são diferentes.⁵⁵

Embora esses fragmentos do artigo de Moura Castro sejam auto-explicativos, pode-se chamar a atenção para a discursividade, que produz certos deslizamentos de sentido, tais como: a) as universidades americanas são pontos de referência para o Brasil, mas não apenas elas. Na verdade, ao mostrar o modelo americano, induz-se o brasileiro a sentir-se inferior aos americanos. Afinal, eles sabem fazer universidade. Os brasileiros não sabem. b) O Brasil não tem condições de criar um modelo autônomo e independente, seja na educação, na área social ou econômica. Assim, é preciso transplantar para cá o que o articulista considera bom. E o bom seria globalizar o ideário, o *modus vivendi*, o modelo americano.

Outra reportagem, esta sobre o ensino do idioma inglês no Brasil, faz a paráfrase da leitura de Moura Castro ao afirmar que “no Brasil que chega ao século XXI, é a influência das idéias em vigor nas universidades americanas que marca o horizonte”⁵⁶. Moura Castro, aliás, começa seu texto dizendo:

Nem tudo que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil. Mas, quando se trata de ensino superior, é bom saber como os americanos fazem para abiscoitar metade dos prêmios Nobel, publicar 34% da ciência mundial e matricular 63% dos seus graduados do curso secundário em cursos universitários, a proporção mais alta do mundo.⁵⁷

⁵⁵ Veja, ed. 1560, p.110.

⁵⁶ Veja, ed. 1570, p.78.

⁵⁷ Veja, ed. 1560, p.110.

Vê-se que, para ser valorizada, a universidade brasileira deve incorporar os procedimentos, os valores da universidade americana. Lá fora, na outra América, naquela que deu certo, está o modelo a ser seguido, a receita. Obviamente, o texto silencia a respeito das condições econômicas, culturais, sociais, científicas, que condicionam essa outra forma de se fazer universidade, mas um leitor capaz de ler nas entrelinhas ficaria apavorado com a possibilidade de se transpor a babel, o caos que é o modelo americano de universidade para cá, pois, como em todos os países, lá também há problemas muito sérios que ainda esperam soluções.

De qualquer forma, salta das páginas da revista uma americanofilia declarada, que se pode avaliar também como uma submissão ao dominador pela valoração de seus feitos e, até, uma certa inveja provocada pela análise superficial de seu modo de vida. Há, no entanto, um argumento que passa quase despercebido nesses textos que comparam nossas universidades com as norte-americanas. Lá, “onde todos pagam, muito ou pouco, dependendo da escola”, onde “nada é de graça”, ainda assim, anualmente, “o governo federal pinga 50 bilhões de dólares para ajudar os alunos”⁵⁸. Aqui, o governo dispendeu com as universidades 6,4 bilhões de reais em 97. E, na *Veja*, tal quantia foi considerada exorbitante. Por que, nesse caso, a Revista não insta o governo federal a seguir o modelo americano?

Em suma, reafirmo que há um empenho indisfarçável da *Veja* em valorar de forma negativa nossa universidade pública, seja pela comparação com escolas mantidas pela iniciativa privada, ou pelo paralelo que se procura traçar com escolas de outros

⁵⁸ *Veja*, ed. 1560, p.110.



países. Caberia, talvez, perguntar qual das hipóteses a que cheguei anteriormente seria a mais plausível: as matérias publicadas na Revista funcionariam como porta-voz de quais interesses? Daqueles que defendem a cobrança de mensalidades e a privatização desse serviço público ou daqueles que, necessariamente, precisam fazer crer à população que as medidas que tomam são as mais corretas quando, na verdade, estão seguindo prescrições de Organismos Internacionais? É possível, ainda, que as duas opções apresentadas não sejam excludentes e possam ser conformadas, assim, como afiliadas da formação ideológica neoliberal.

2.2. Ensino Médio: aplausos à escola particular

O ensino médio público não mereceu, ao contrário do que ocorreu com as universidades, nenhuma reportagem específica para abordar suas qualidades ou problemas. Por isso, não pude contar, nesta parte do estudo, com grande quantidade de material de análise, mas essa carência deixa de ser relevante na medida em que se considera que “o ‘que’ é dito e o ‘tom’ com que é dito são igualmente importantes e inseparáveis” (Maingueneau, 1997, p.46). E a leitura do *arquivo* permite antecipar que, sempre que foi mencionado, esse nível de ensino público sofreu o rebaixamento valorativo na Revista.

Em 12 de agosto de 1998, o artigo sobre os resultados do Provão tenta desmerecer os resultados superiores atingidos por algumas universidades públicas afirmando que “os alunos dos cursos A freqüentaram as melhores escolas_secundárias



(em geral privadas) e vêm de classes sociais mais altas”⁵⁹. Uma observação como essa reforça a existência, no Brasil, de um sistema dual de ensino: escolas boas, privadas, para as classes sociais com poderio econômico e escolas ruins, para todos aqueles que não podem pagar a escola boa. Revela ainda o preconceito de classe social ao imputar inteligência capaz de tirar um A no Provão do MEC apenas aos alunos oriundos das classes “mais altas” o que, de viés, equivale a taxar os mais pobres de menos inteligentes. No entanto, essa inteligência inferior não viria do indivíduo pobre em si, mas da escola freqüentada por ele: a pública.

Essa última conclusão é confirmada, no mesmo texto, pela frase em destaque, no centro da página e em letras maiores, afirmando que o MEC deveria “valorizar quem eleva o nível dos alunos que foram vítimas do nosso ensino médio público”⁶⁰. A leitura parece evidente: como recebe os piores alunos, pobres e vitimados por um ensino médio público ruim, a escola superior particular deveria ser *valorizada* pelo MEC. Prepara-se o caminho, com expressões assim, para os subsídios que já estão sendo dados para faculdades que reprovaram no Exame Nacional de Cursos e que recebem, do BNDES, empréstimos vultuosos com juros abaixo do índice do mercado (Gaspari, 2000). O que o MEC, igualmente, deveria fazer para melhorar o ensino médio público não é mencionado, e a situação de intenso desvalor se mantém.

Algumas conhecidas escolas de ensino médio mantidas pela iniciativa privada foram alvo de uma reportagem, em 30 de setembro de 1998, que pretendia

⁵⁹ *Veja*, ed. 1559, p.23.

⁶⁰ *Veja*, ed. 1559, p.23.



mostrar “como os computadores estão mudando a rotina de alguns colégios públicos e privados do país”⁶¹. Mas, a possibilidade de lançar luzes positivas sobre nosso ensino médio público não se concretiza, pois somente quatro escolas particulares são citadas na Revista como inovadoras na criação de programas e no uso do computador como instrumento pedagógico. A única escola pública citada é a Escola do Futuro da Universidade de São Paulo, no momento em que é dada a palavra a um de seus coordenadores que afirma: “Estamos entrando numa era em que o professor deixará de ser a única fonte de informação”⁶².

A reportagem deixa transparecer o antenamento das escolas privadas com as exigências do mundo moderno e estabelece o descompasso da escola pública. O número de escolas que usam computadores como instrumento pedagógico em sala de aula é revelador: “Entre os colégios privados, o percentual chega a 28%, contra 1,2% na escola pública”⁶³. Outros números dizem que, em alguns colégios privados, 95% dos alunos têm computador em casa, notas e avisos são enviados aos pais via Internet e as escolas fornecem um endereço eletrônico para cada estudante. Diversas maravilhas da computação são mostradas na reportagem de duas páginas, em que o nome das escolas particulares que estariam inovando na área aparece doze vezes.

De acordo com Marcondes Filho (1989, p.28), esse procedimento mostra haver “uma inter-relação íntima entre informação e publicidade, com a clara dominância da última”. Assim, um texto como esse serviria de pretexto para a publicidade que

⁶¹ *Veja*, ed. 1566, p.72.

⁶² *Veja*, ed. 1566, p.72.

⁶³ *Veja*, ed. 1566, p.72.

“induz⁶⁴ o conteúdo”. Mas além desse aspecto claramente publicitário, a parcialidade da reportagem é reforçada quando silencia sobre o porquê de as escolas públicas não estarem, também, em condições de acompanhar os novos tempos.

Depois da informática, a Revista mostra que outra exigência contemporânea é o domínio do inglês. Em texto de 28 de outubro, que começa por mostrar a característica bilíngüe de países como Suécia, Noruega e Holanda, afirma-se que, “num movimento desigual e silencioso, um pedaço do Brasil começa a viver essa situação”⁶⁵ de falar, além do idioma materno, o inglês como segunda língua. Apesar disso, o autor conclui que os brasileiros falam pouco, e mal, o inglês, e, na busca pelos responsáveis por essa situação, sobra para o ensino médio público, que é encarado com profunda má vontade, como revelam os fragmentos extraídos da reportagem:

Encarando o português das escolas públicas, a maioria dos brasileiros sobrevive longe de qualquer idioma parecido com o inglês. [...] Nada obrigava o inglês brasileiro a ser pior que o de países semelhantes, como Argentina ou Colômbia. Mas é. O defeito de origem encontra-se num local conhecido, o ensino público, que não oferece a milhões de pessoas uma boa base inicial. Numa decisão absurda [cujo autor não é apontado, conforme comentarei no Capítulo IV], por mais de uma década o ensino de língua estrangeira deixou de ser obrigatório na rede pública, sendo rebaixado à categoria de atividade didática. [...] Na prática, o inglês tornou-se menos importante do que educação física, em que não se reprova ninguém, mas é possível perder o ano por faltas.⁶⁶

⁶⁴ Grifo do autor.

⁶⁵ *Veja*, ed. 1570, p.72.

⁶⁶ *Veja*, ed. 1570, p.72 e p.76-77.

Outras alfinetadas no ensino público ficam implícitos, mas as lacunas deixadas pelo autor são facilmente preenchidas pelo co-enunciador: “É longo o caminho a percorrer pelos milhões de brasileiros sem dinheiro para um curso privado.” E, na mesma página, uma afirmação desabonadora como esta, em que se aponta outro responsável para o ensino ruim de inglês: “A maioria dos mestres da rede pública se diplomou em faculdades de terceira mão (particulares?!) em que conseguia uma licenciatura sem muito esforço além do pagamento da mensalidade”⁶⁷. Assim, em uma única reportagem, marcada pela defesa da necessidade de se aprender o idioma do país dominador, surge a construção da imagem de ré para a escola pública e a acusação se abastece de provas iniludíveis de sua culpabilidade: o ensino ruim de Português, a ausência de aulas de Inglês de qualidade, as aulas *matadas* de Educação Física e a falta de esforço de seus docentes para os estudos, a ponto de preferirem comprar um diploma.

Ainda de acordo com a reportagem, bastante extensa, muitas empresas brasileiras, hoje, só contratam funcionários que tiverem sido aprovados em um teste de proficiência em inglês. Isso força o trabalhador a empenhar-se no aprendizado desse idioma; no entanto, há inúmeros obstáculos barrando os brasileiros interessados em aprender a língua dos britânicos ou dos americanos. O recurso, para quem pode pagar, é apelar para a escola particular, cujos proprietários, mostra a revista, são pessoas de visão e estão sempre na vanguarda:

⁶⁷ Veja, ed. 1570, p.77.



Interessadas em investir num terreno que sempre trará retorno para suas atividades, algumas escolas privadas promovem cursos gratuitos para vitaminar o conhecimento dos professores [...]. O Brasil bilíngüe é um edifício construído pelo ensino privado e começa na classe média.⁶⁸

Para o leitor, uma reportagem como essa consegue, ao mesmo tempo, evidenciar-lhe que: a) aprender inglês é condição urgente para quem ambiciona um emprego melhor; b) o empreendedorismo da iniciativa privada é exemplar, pois consegue antecipar as necessidades do mercado e supri-las em tempo hábil; c) a escola pública brasileira é, realmente, o retrato da incompetência execrada no mundo moderno.

Em dezembro, uma matéria feita sob medida para entristecer 98% dos professores brasileiros mostra os altos salários e outras vantagens conseguidas por um grupo de docentes de algumas escolas particulares do país:

Poderia ser a descrição de funcionários engravatados de multinacionais. Afinal de contas, são pessoas que recebem bônus em dinheiro pelo desempenho, fazem viagens gratuitas ao exterior, têm direito a cursos de aperfeiçoamento em universidades tarimbadas, andam em carros de luxo e [...] ganham até auxílio moradia. Também são profissionais respeitados no mercado [...] com carta branca para mudar departamentos inteiros.⁶⁹

O título da matéria, “Mestres de elite”, pelo lido acima, talvez fosse mais significativo se a Revista substituísse a preposição *de* por *da*, porque, pelo que o texto coloca, esses docentes não trabalhariam nunca em escolas públicas por serem excessivamente qualificados para elas. Seu aluno, obviamente, é o filho da elite

⁶⁸ *Veja*, ed. 1570, p.77 e p.74.

⁶⁹ *Veja*, ed. 1577, p.142.



econômica. Esse trecho introdutório da matéria, aliás, já insinua que apenas professores desse nível e com esses salários têm o respeito do mercado de trabalho e competência para assumirem responsabilidades como a chefia de departamentos. É pela afirmação das características do trabalho desses docentes, que fazem por merecer tais salários, que se nega o trabalho da imensa maioria de professores menos afortunados, ou menos bem preparados, e que vivem a dura realidade do país.

Outro aspecto que chama a atenção, além do exposto acima, são os comentários desabonadores ao ensino público e as loas às escolas privadas, como nestes fragmentos:

Parece inacreditável em meio aos números catastróficos do ensino brasileiro, mas os detentores das regalias acima são professores do ensino médio e fundamental. Espalhados por escolas particulares, recebem no mínimo 5000 reais por mês. [...] O Brasil tem 1,6 milhão de professores. Quase metade deles ganha até 400 reais. No topo da pirâmide, olhando a bagaceira pedagógica do país com o distanciamento das platéias, está 1,9% dos mestres [...]. Eles estão [...] nas escolas particulares [...] e costumam ser o chamariz das escolas boas - e caras.⁷⁰

“Números catastróficos” e “bagaceira pedagógica”. Eis como a Revista resume a situação do ensino médio e fundamental públicos. Expressões como essas denotam grande carga de agressividade e contribuem para constituir a imagem da escola indesejada. Qual o pai-leitor que se atreveria a matricular seus filhos em tal instituição? Dessa forma, a *Veja* perpetua em suas páginas o discurso da negatividade sobre a escola pública e impõe esse discurso parafrástico, autoritário, na medida em que evita

⁷⁰ *Veja*, ed. 1577, p.142-143.



questionar o porquê de tal situação caótica. Projeta, ainda, a realidade que se deseja produzir ou manter: a da supremacia qualitativa da escola mantida pela iniciativa privada. E reproduz, também, a idéia de que escola boa é escola paga. Logo, só para ricos. Para aqueles que não podem pagar, resta contar com a boa vontade dos *professores dedicados*.

2.3. Ensino fundamental: críticas atenuadas?

Em certos momentos, o ensino fundamental público é mostrado sob um ponto de vista positivo. O editorial de 12 de agosto de 1998 comenta rapidamente os resultados do Censo do Professor e sua

descoberta de grande significação. Estreitou-se a diferença de salário entre os professores da rede privada e pública. Para surpresa de muitos, foram os contracheques dos professores da rede estatal que encostaram nos ganhos dos docentes das escolas particulares, tradicionalmente mais bem pagos.⁷¹

O editorial não especifica valores, mas emprega um número que se repete em diversos outros textos: o de que o Brasil conta com 1,6 milhão de professores e “quase metade deles ganha até 400 reais”, conforme já vimos na matéria “Mestres de elite”⁷² analisada acima. Com cerca de 800.000 docentes do país recebendo quantia tão irrisória, é de questionar até que ponto o otimismo mostrado é válido. Por outro lado, o uso da expressão “para surpresa de muitos” é reveladora. Ela mostra que está em

⁷¹ Veja, ed. 1559, p.11.

⁷² Veja, ed. 1577, p.143.



funcionamento um mecanismo de antecipação das reações do leitor, que se surpreenderia com a notícia de que professores da rede pública possam estar ganhando melhor. Daí é possível ler que o leitor ficaria surpreendido devido a uma das possibilidades a seguir, que poderiam preencher a lacuna da enunciação: a) professores são profissionais tradicionalmente mal pagos e qualquer notícia de mudança desse quadro causa surpresa; b) o avanço salarial dos docentes da rede pública foi tão ínfimo, tão irrisório, que não representou mudança visível no quadro geral, daí a possível reação de dúvida do co-enunciador.

Ainda no mesmo editorial, lê-se que a educação brasileira, após ter marcado passo nos anos 80, teria recuperado o fôlego nesta década e “termina o século com o desafio de aumentar a qualidade das escolas.” Evita-se, porém, mostrar otimismo exagerado pois “o ensino no Brasil ainda é péssimo” e, nessa área, “o progresso sempre se mediu com extrema parcimônia”⁷³.

Na mesma edição de 12 de agosto de 1998, uma reportagem sobre os resultados do Censo do Professor, promovido pelo MEC, reitera que “a situação dos profissionais da área melhorou muito nos últimos anos e que o Brasil se prepara para entrar em um novo ciclo de desenvolvimento da educação”. Há elogios na matéria para os esforços governamentais e para os profissionais do magistério que se dedicam a melhorar a qualidade do ensino através de experiências individuais inovadoras. Experiências que “são tantas e tão criativas que se pode prever que em breve estarão

⁷³ *Veja*, ed. 1559, p.11.



formando uma malha nacional de inventividade que pode mudar a face do estudo básico brasileiro”⁷⁴.

A contraposição a essa onda de simpatia aparece no texto imediatamente posterior chamado “Aprendizado pela dor” que diz o seguinte:

No Brasil, apesar de as teorias modernas agitem o ambiente educacional desde os anos 30, a maioria das escolas ainda ensina com base no modelo tradicional. Como regra geral, os métodos buscam muito mais o controle sobre o desenvolvimento do aluno e sua adaptação ao mundo como ele é. Fora algumas experiências de vanguarda, muito pouco se faz para incentivar a criatividade, o poder de reflexão e o raciocínio.⁷⁵

A crítica, nesse caso, parece ser dirigida a todas as nossas escolas, públicas ou não. Mas, pelo retrato que é comumente traçado da escola estatal, métodos tradicionais, falta de incentivo à criatividade, à reflexão e ao raciocínio fazem lembrar ao leitor qual escola? Trabalha-se aí, então, com um sentido pré-construído.

Relações de intertextualidade parafrástica aparecem na matéria “Professor nota 10”, de 21 de outubro, em que surgem novos relatos de experiências interessantes e inovadoras no ensino fundamental a partir da iniciativa pessoal de docentes esforçados: “São trabalhos pioneiros, que aos poucos podem mudar o perfil do ensino fundamental brasileiro”⁷⁶. Porém, o retrato inicial que é traçado da escola pública é verdadeiramente

⁷⁴ *Veja*, ed. 1559, p.96-97 e p.99.

⁷⁵ *Veja*, ed. 1559, p.101.

⁷⁶ *Veja*, ed. 1569, p.106.



deprimente e faz o leitor inteligente notar que apenas iniciativas individuais de *docentes esforçados* não serão o bastante para alterar este quadro:

A cada vez que entra na sala de aula, depara com um cenário precário. Como a maioria das carteiras está quebrada, não é raro encontrar crianças encolhidas no chão mesmo. O quadro-negro é sustentado por duas cadeiras. A sala, com apenas uma janela, torna-se abafada sob o calor inclemente da cidade. O cotidiano de J., enfim, parece mais um exemplo daquela paisagem tristonha que costuma marcar os relatos do ensino público brasileiro.⁷⁷

Para os pais-leitores que se apavoram com a simples possibilidade de verem seus filhos estudando em uma escola com tais características, a Revista dá outras opções. No texto “Bê-á-bá global”, de 11 de novembro, são mostradas as vantagens de escolas particulares que oferecem diplomas válidos em outros países. São escolas bilíngües, em que “mais de 40% dos alunos que passam por suas carteiras usam o diploma como passaporte para prosseguir estudos no exterior”. Delas, os alunos já saem políglotas e “têm aula de disciplinas que geralmente não veriam em escolas convencionais, como latim, história e literatura, educação musical, geografia astronômica e filosofia.” Aluno que estuda em uma dessas escolas “é um estudante globalizado. Ao se formar, estará capacitado a continuar os estudos e a trabalhar aqui e no exterior”⁷⁸.

As inúmeras vantagens desse tipo de escola são largamente enumeradas e o texto funciona como verdadeira propaganda, já que garante possibilidades futuras mais

⁷⁷ *Veja*, ed. 1569, p.106.

⁷⁸ *Veja*, ed. 1572, p.108.



que interessantes e os nomes dessas escolas privadas são citados várias vezes. Uma vez mais, nas páginas da *Veja*, vê-se o processo de indução e cooptação do leitor, que dificilmente se dá conta de que “informações [...] confundem-se com publicidade e ganham maior penetração porque, disfarçadas, são tratadas como dados ‘neutros’” (Marcondes Filho, 1989, p.28).

2.4. A construção do co-enunciador

O que se conclui dessas duas últimas etapas é que o exame cuidadoso do *arquivo* mostra que há uma coesão semântica na abordagem ou na construção de sentidos para a escola brasileira. O discurso da Revista pode ser traduzido como um discurso sobre a escola pública, pois mesmo quando o objeto da reportagem é a escola particular, a escola pública está lá, como um contraponto, um espectro assustador da falta de eficiência esperada no mundo neoliberal. Então, a enunciação sempre remete a ela, ainda que ao nível da pressuposição.

A escola particular, por sua vez, é a estância mediadora capaz de efetuar a passagem da exclusão para a inclusão social. Nessas condições, imputa-se à escola particular uma “espécie de performatividade generalizada” (Maingueneau, 1997, p.63): o simples fato de ser seu aluno inscreve o sujeito no rol dos com chances de se dar bem no mundo competitivo moderno.

Sentado nos bancos da escola privada, o aluno é, de certa forma, “atravessado pela evidência de um discurso que se incorpora a seu modo de vida” (Maingueneau, 1997, p.64). Então, o discurso produz uma cena enunciativa eficaz, isto é, capaz de projetar uma dada realidade, não apenas através de efeitos textuais mas por sua inscrição em uma comunidade correlata do discurso. Dessa forma, ao matricular o filho na escola privada, o pai, agindo como se espera do co-enunciador, *realiza* o mundo que o discurso da Revista descreve e, em certa medida, promove.



CAPÍTULO IV

DA ENUNCIÇÃO AUTORIZADA E DOS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO

É evidente que a autoridade do discurso lacunar, organizado em torno de suas lacunas, impede qualquer análise, qualquer reflexão séria – com maior razão ainda qualquer refutação daquilo que não é dito, mas que atua (Forrester, 1997, p.21).

Na primeira parte deste Capítulo realizo a análise de dados que pretendem confirmar ou negar a existência de censura no *arquivo*. Para isso, faço inicialmente o levantamento de nomes e cargos das pessoas entrevistadas nas reportagens e que, em última instância, são *autorizadas* pela Revista a manifestarem opinião. Esse levantamento pode revelar se existe algum segmento do sistema educacional brasileiro que é posto à margem do interesse da Revista e tem sua palavra silenciada pela falta de oportunidade, ou espaço, para se pronunciar.

Por outro lado, examino a possível ligação desses entrevistados com o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso e analiso as teses defendidas, tanto pelas fontes usadas quanto pela própria Revista, no período imediatamente anterior às eleições para Presidente da República no ano de 1998. Meu objetivo é esclarecer se os

textos que constituem o *arquivo* permitem apontar algum engajamento político da *Veja* naquela campanha eleitoral.

Na segunda etapa, estudo qual é o posicionamento da Revista sobre a educação escolar e extra-escolar. Tenciono responder a duas perguntas: quais os objetivos da educação escolar, de acordo com o *arquivo*? Quais as recomendações que a Revista faz aos leitores a respeito da escolha das escolas e de cursos extra curriculares? A resposta a essas perguntas pretende confirmar a assertiva de que a formação ideológica neoliberal pode ser facilmente observada no *arquivo* constituído para esta pesquisa.

1. DA PALAVRA DADA E DA PALAVRA SILENCIADA: A DEFESA DAS POSIÇÕES GOVERNAMENTAIS

O silêncio não é protesto, é cumplicidade (Eco, 1970, p.52).

Uma estratégia bastante comum em matérias jornalísticas é o uso da co-locução, que ocorre quando o autor permite a palavra, a enunciação, a outrem que pode confirmar os fatos ou as idéias apresentados no texto. A escolha desses co-locutores pode, então, caracterizar posicionamentos favoráveis a determinadas formações discursivas na medida em que a *autorização* de um dado enunciador supõe, em

contrapartida, a exclusão de outro, de formação ideológica diversa e que poderia apresentar um discurso polissêmico, não autorizado.

A opção pela exclusão das possibilidades de enunciação de determinados indivíduos ou grupos, de acordo com Marcondes Filho, é uma prática que tem por objetivo encobrir “a dialética e qualquer penetração inesperada além do visível.” Dessa forma, “o real, o contraditório, é esvaziado, e, como consequência, o sistema reforça-se e é inocentado. O conflito, o polêmico, o questionador que existe em cada fato desaparece.” O silenciamento do discurso conflitante é, para o leitor, um incentivo à acomodação que se manifesta “pelo caráter de ‘paralisação’ que ela incentiva nas pessoas e pela não-permissão de manifestação de grupos sociais não-conformistas” (1989, p.16).

Orlandi (1997), ao categorizar as formas como se pode constituir o silêncio no discurso, destaca, especialmente, “a política do silêncio (o silenciamento)” (p.54) que ocorre porque “o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito” (p.55). Então, quando enuncia, o sujeito apaga “necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (p.75). Mas, ao lado desse silêncio *constitutivo*, inerente ao discurso, pode ocorrer também o *silêncio local*, que se constitui como “interdição do dizer”(p.76) e pode ser traduzido como *censura*: “uma estratégia política circunstanciada em relação à política dos sentidos: é a produção do interdito, do proibido” (p.77).

A investigação das fontes usadas pelos jornalistas da *Veja* para produzirem as matérias que compõem o *arquivo* pode revelar se existem grupos sociais cujo discurso sofre gestos censórios por parte da Revista. É através da *seleção de fontes* que se pode perceber mais claramente quando, “por exemplo, setores do *establishment* são favorecidos em relação a outros” (Marcondes Filho, 1989, p.47).

É outra característica da linguagem do jornalismo o uso de termos que procuram ocultar a origem exata das informações. Para tanto, costuma-se empregar expressões como *fontes bem informadas*, *porta-voz oficial*, ou *segundo os especialistas*. Tais expressões,

operam no sentido de favorecer um comportamento receptivo. A transmissão noticiosa que usa tais figuras de linguagem tenta passar imagens neutras, oficiais, sérias e indiscutíveis com o mesmo tom dos comunicados do governo que, se não correspondem à verdade, pelo menos possuem um tom direto, restritivo, imperativo (Marcondes Filho, 1989, p.48).

No entanto, para a Análise do Discurso, ocultar-se por trás de um terceiro é, antes de tudo, uma forma habilidosa de se dizer o que pensa sem ter de assumir a responsabilidade pelo enunciado. É o que Maingueneau (1997, p.86) chama de “ambigüidade do distanciamento: o locutor citado aparece como uma ‘autoridade’ que protege a asserção.” Como detém o monopólio interpretativo, seja por ocupar altos cargos na esfera pública, por representar organizações conhecidas ou por ser um *especialista*, o co-locutor está socialmente autorizado a afirmar o que afirma.

O uso desses locutores privilegiados fica evidenciado nos textos da *Veja* e, como pretendo mostrar, cumpre tripla função: ao mesmo tempo em que procura legitimar pontos de vista a partir da nomeação de opiniões das autoridades, tenta inimputar a Revista da responsabilidade pela enunciação e revela, ainda, a proximidade e o livre acesso desse meio de comunicação às esferas do poder público nacional.

1.1. Das fontes recorrentes e autorizadas

A busca, no *arquivo*, das principais fontes usadas pelos jornalistas da *Veja* possibilitou a construção das tabelas 2 e 3. Para facilitar a análise, e mesmo porque meu objetivo é observar a recorrência às mesmas fontes, foram incluídos na Tabela 2 somente os nomes, com os respectivos cargos, das pessoas que são citadas ou entrevistadas *mais de uma vez* ao longo dos seis meses em que o *arquivo* foi constituído.

Na Tabela 3 constam os nomes de órgãos governamentais, empresas ou instituições cujos nomes também são citados com frequência para amparar os dados, as informações ou mesmo as teses apresentadas nas matérias analisadas. Em alguns casos, considere também as referências indiretas. Tal ocorre quando uma autoridade, que por ter sido entrevistada uma única vez ficaria necessariamente excluída da Tabela 2, é apontada como representante ou funcionária de uma das instituições citadas na Tabela 3. A simples exclusão desses nomes poderia deixar a descoberto dados importantes, por

isso considere a citação como referência indireta à entidade a que estão vinculados. Assim, os números entre parênteses na Tabela 3 representam a citação indireta da entidade ou da instituição e foram somados, na análise, a aqueles da referência direta.

Tabela 2: Principais fontes recorrentes

Nome/Cargo	Falas	Citações
Paulo Renato Souza, Ministro da Educação	11	7
“O governo”		8
José Henrique Vilhena, Reitor da UFRJ	1	5
Fernando Henrique Cardoso, Presidente do Brasil		5
“Os especialistas”		4
Cláudio de Moura Castro, Consultor do BID p/ a Educação	4	
Aloísio Teixeira, Professor da UFRJ		4
Vera Nibi, professora da Rainbow, escola de inglês	3	
Maria H. G. de Castro, presidente do INEP, órgão do MEC	2	
Francisco Assumpção Jr, psiquiatra da USP	2	

Tabela 3: Outras fontes: as instituições

Instituição ou empresa	Citações
MEC: Ministério da Educação	22 (1)
IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada	5 (3)
Instituto Vox Populi	4
Fundação Victor Civita	2 (2)
ISI: Institute for Scientific Information	3
OCDE: Organização p/ Cooperação e Desenvolvimento Econômico	2

Em *Veja*, o uso das aspas que marcam a introdução do discurso direto não parecem ter outro objetivo que aquele de dar suporte às teses defendidas nos textos. É possível observar que o entrevistado jamais pensa de modo diverso do autor, já que a palavra só é permitida aos congêneres da formação discursiva predominante nos enunciados. As fontes escolhidas podem acrescentar informações ou opiniões que continuem o mesmo trajeto discursivo. Não é permitido, então, que tragam para o discurso o conflito ou a reflexão crítica.

Recortei do *arquivo* apenas alguns exemplos de como se dá essa relação de convivência, ou de reforço do já-dito, entre enunciador e co-locutor. Para avaliar a tese da *Veja* que defende que “no Brasil, a universidade federal precisa de uma reforma de alto a baixo”¹, permite-se que seja, na seqüência imediata do texto, introduzida a fala de um entrevistado que afirma:

‘O modelo das universidades federais está esgotado e se tornou inviável. Greves e abonos salariais não resolverão o problema. Sem uma reforma geral, podemos prever a decadência inelutável dessas instituições’, diagnostica a pesquisadora Eunice Durham, do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo².

A fala de Durham, além de reforçar a tese da Revista, manifesta ainda um posicionamento sobre o contexto imediato de final de greve das universidades federais -

¹ *Veja*, ed. 1555, p.38.

² *Veja*, ed. 1555, p.38-39.

julho de 1998 - e parece condenar, de forma indireta, tanto as atitudes de funcionários grevistas quanto as de um governo que oferece abono para suprir deficiências salariais.

Para amparar uma afirmativa como esta: “Hoje ela [a universidade pública] funciona com um mecanismo que estimula a indolência”, a Revista usa a opinião de *especialistas* para mostrar qual seria a solução para o problema: “Os especialistas consideram que falta um sistema baseado em avaliação de desempenho, que permita demitir professores ineficientes e dar aumento aos produtivos”³. Tal afirmativa, que poderia, virtualmente, provocar alguma reação de descontentamento no leitor, quando imputada aos *especialistas*, ao mesmo tempo que diz o que a Revista quer dizer, funciona como um mecanismo que a desresponsabiliza pelo enunciado e coloca a assertiva como indiscutível.

A leitura, mesmo que superficial, das tabelas 2 e 3, revela que o Ministério da Educação, o Ministro da Educação - Paulo Renato Souza - e o governo se constituem em fontes altamente privilegiadas na constituição das matérias de *Veja* sobre a educação pública. Está claro que, no Brasil, eles são os responsáveis oficiais por políticas, planejamento e distribuição de verbas, entre outras funções, para o ensino público nacional. Mas a recorrência constante a tais fontes mostra que, na Revista, se procura passar ao leitor uma visão unilateral dos problemas educacionais do país.

De acordo com Maingueneau, o espaço dado ao entrevistado se constitui em espaço de enunciação que, no caso de textos ou matérias ideologicamente tendenciosas,

³ *Veja*, ed. 1555, p.42.



“supõe a presença de um grupo específico socialmente caracterizável, o qual não é um agrupamento fortuito de porta-vozes” (1997, p.54). Ao contrário, para garantirem esse espaço de enunciação, é preciso que esses porta-vozes não ultrapassem, com suas opiniões ou interferências, o lugar-comum, as teses ou idéias defendidas pelo meio de comunicação empenhado em interpretar ou em projetar uma dada realidade. “É o lugar-comum que transforma o discurso em ‘porta-voz’ de uma realidade não-verbal que seria a única pertinente” (Maingueneau, 1997, p.59).

Assim, é possível afirmar que o entrevistado ou a instituição citada, por enunciarem o que se espera que enunciem, se constituem em porta-vozes do meio de comunicação porque dão credibilidade à informação, à notícia dada, e encobrem a defesa de teses orquestrada pelo entrevistador ou autor da matéria.

Por outro lado, a recorrência às mesmas fontes faz supor que o meio de comunicação também se transforma em porta-voz das idéias defendidas pelas fontes usadas. Dessa forma, aquele que entrevista e a mídia que o ampara adquirem o *status* de mediadores entre o que a fonte entrevistada pensa e o que o co-enunciador deve ser levado a pensar.

No caso da *Veja*, a frequência com que se apóia em fontes governamentais da área da educação é um indicativo de proximidade ideológica que deixa antever a articulação entre dois poderes, o governamental e o da imprensa, na constituição de sentidos para a educação e as escolas brasileiras. O discurso da Revista adquire o estatuto discursivo de metonímia porque *traduz* para o leitor o que pensa e faz o

governo federal. E, ao mesmo tempo, acoberta essa proximidade sob a aparente neutralidade da matéria jornalística que tem liberdade para *autorizar* ou *não autorizar* o espaço para a palavra.

Os números da Tabela 2 mostram ainda que o Presidente Fernando Henrique Cardoso é mencionado algumas vezes nos textos, mas em nenhum momento é chamado para manifestar sua opinião sobre os assuntos abordados. Isso porque, em se tratando de educação pública, é Paulo Renato Souza a autoridade *autorizada* a se pronunciar.

No entanto, em certos episódios conflitantes, como o da nomeação do professor Vilhena para a reitoria da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Revista incorre em contradições na sua tentativa de defender a posição de suas fontes. Na matéria publicada em 22 de julho de 1998, intitulada “Briga estudantil”⁴, procura-se explicar como se dá a nomeação de reitores das universidades brasileiras. A universidade escolheria três nomes e enviaria essa lista tríplice ao MEC. Depois disso,

cabe ao Ministro da Educação nomear um deles para um mandato de quatro anos. A lei permite ao ministro escolher qualquer um dos três, mas a tradição solidificou o hábito cordial de escolher o primeiro. O ministro Paulo Renato Souza decidiu-se pelo único candidato afinado com as teses do governo. Era o terceiro colocado na lista ⁵.

⁴ *Veja*, ed. 1556, p.43.

⁵ *Veja*, ed. 1556, p.43.

Assim, entre escolher realizar um *ato cordial*, e nomear um aliado político para o cargo, o ministro ficou com a segunda opção. Na edição 1558, de 05 de agosto, outra reportagem aborda os problemas surgidos com a nomeação de Vilhena. O tom usado pelo autor da matéria é tendencioso, pois tenta justificar e defender a posição do governo no caso, numa forma óbvia de proteger os interesses de seus aliados. Nessa reportagem já não é o ministro Paulo Renato quem nomeia Vilhena, mas o próprio Presidente da República: “Nomeado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, no começo de julho, o novo reitor, José Henrique Vilhena, até hoje não assumiu o cargo”⁶. A contradição entre as duas reportagens é evidente. Afinal, quem nomeia o reitor? O Ministro da Educação ou o Presidente da República? A resposta para tal contradição surge da tese defendida pela Revista e que aparece a seguir:

[...] os donos da universidade não são seus funcionários, alunos e professores. É a sociedade brasileira, que financia essas instituições através do pagamento de impostos. A nomeação do novo reitor foi feita de acordo com a lei e por um presidente da República que tem plena autoridade para isso. Ela lhe foi delegada, através do voto, pela sociedade. Essa é a grande diferença entre as nomeações da época do regime militar e as de hoje ⁷.

Vê-se que a proteção das fontes é evidente. Quem nomeia Vilhena é o Presidente, que foi eleito pelo pela sociedade para nomear. Fosse a nomeação ter sido efetuada por Paulo Renato, a tese da eleição que a *autoriza* ficaria esvaziada. O texto procura mostrar, ainda, que a nomeação de Vilhena não é arbitrária, nem impositiva. Antecipando-se ao que o leitor poderia deduzir, a Revista revela a diferença entre a

⁶ Veja, ed. 1558, p.50.

⁷ Veja, ed. 1558, p.50.

democracia do atual momento político brasileiro e a ditadura dos governos militares. Durante o regime ditatorial, os presidentes nomeavam pessoas para cargos sem terem, antes, obtido a permissão da sociedade para tal. Dessa forma, pela defesa veemente das posições tomadas pelo atual presidente, é possível afirmar que a *Veja* atua como uma espécie de porta-voz do governo e que ambos se inscrevem em formações discursivas correlatas de uma mesma formação ideológica.

A proximidade entre a *Veja* e o governo de Fernando Henrique Cardoso pode ser conferida também pela aproximação do Grupo Abril, dono da Revista, com o Ministério da Educação. Por exemplo, é a Fundação Victor Civita quem patrocina o prêmio Professor Nota 10, que tencionaria valorizar os esforços e o empreendedorismo de professores do ensino fundamental de todo o país. De acordo com reportagem de 21 de outubro de 1998, o Ministro da Educação esteve presente à cerimônia de entrega dos prêmios e também Roberto Civita, “presidente da Fundação Victor Civita e do Grupo Abril”⁸. Ao premiar professores que agem de acordo com o esperado pelo Ministério da Educação, a Fundação Victor Civita e o Grupo Abril estreitam laços que, segundo as reportagens do *arquivo* deixam transparecer em diversos momentos, já teriam uma base sólida, ancorada na defesa de idênticas posições discursivas.

Outra característica marcante em alguns textos é a citação de dados obtidos através de estudos encomendados pela *Veja* aos institutos de pesquisa, dentre os quais destacam-se o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), ligado ao Ministério do Planejamento, e o Instituto Vox Populi, como se constata nos exemplos a seguir:

⁸ *Veja*, ed. 1569, p.106.



“Um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Ipea, a pedido de VEJA, traçou um retrato preciso do que está acontecendo hoje no mundo do emprego.”⁹

“Uma pesquisa encomendada por VEJA ao Instituto Vox Populi revelou que, [...] os pais querem mudanças.”¹⁰

Os números, as estatísticas, os resultados atingidos pelas pesquisas são usados como argumentos de autoridade (Demo, 1995) para garantir a idoneidade, o respaldo e a credibilidade das informações. Em uma sociedade complexa como a nossa, é praticamente impossível que alguém domine todos os campos do conhecimento. Por isso, o saber especializado, de um perito, é importante para se cristalizar os vínculos de credibilidade que se devem estabelecer entre quem escreve um texto, usando os dados fornecidos pelo perito, e quem os lê. No caso da *Veja*, esses institutos de pesquisa, mesmo que comprados, têm tradição trabalham com seriedade e, por isso, não permitem que se instale qualquer dúvida na cabeça do leitor a respeito da confiabilidade dos dados.

Há espaços de enunciação criados no *corpus* também para organismos internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, cujos gráficos, resultados de estudos, são fornecidos pelo próprio MEC à *Veja*, e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, que além de ser citado em frases como “Essas universidades têm 70% mais professores do que o índice recomendado pelo

⁹ *Veja*, ed. 1565, p.111.

¹⁰ *Veja*, ed. 1559, p.98.



Banco Interamericano de Desenvolvimento, o BID”¹¹, ainda tem seu espaço garantido nas opiniões emitidas por seu consultor para a educação, o economista brasileiro Cláudio de Moura Castro. Através das idéias do economista tem-se a visão do Banco. Idéias, aliás, francamente neoliberais, conforme deixam evidente a comparação do discurso de Castro com as idéias de Hayek (1984), já transcritas no Capítulo II, e de Milton Friedman, os principais ideólogos do neoliberalismo.

Em uma matéria que abordou os problemas das universidades brasileiras, *Veja* questiona a estabilidade no emprego e o plano de carreira dos docentes, numa visão antagônica ao que considera um privilégio. Cláudio de Moura Castro, convidado a se pronunciar a esse respeito, condena o fato de que “os docentes têm estabilidade no emprego e são promovidos por tempo de serviço. Quem vai querer aperfeiçoar-se nessas condições?”¹² O discurso de Castro repete, de forma um pouco suavizada, o que escreve Friedman:

Com relação ao salário dos professores, o principal problema [...] é o de serem demasiado uniformes e rígidos. Professores de nível baixo têm salários muito altos, e bons professores têm salários muito baixos. Os níveis salariais tendem a ser uniformes e determinados por tempo de serviço, diplomas obtidos de cursos - mais do que por mérito.[...] Se alguém quisesse organizar um sistema para recrutar e pagar professores, deliberadamente concebido para repelir os imaginativos, autoconfiantes e ousados e atrair os medíocres, tímidos e fracos, não precisaria fazer outra coisa senão imitar o sistema de requerer certificados de cursos e pôr em vigor estruturas de salários padronizadas (Friedman, 1985, p.91).

¹¹ *Veja*, ed. 1555, p.38

¹² *Veja*, ed. 1555, p.42.

O discurso neoliberal, como se vê, não poupa esforços no sentido de desencorajar a luta do sindicalismo docente pela permanência dos direitos adquiridos de estabilidade e isonomia salarial, exatamente como faz Castro, fonte privilegiada, porque recorrente, de *Veja*. O discurso da Revista, por sua vez, também segue o padrão de monofonia de Castro e de Friedman, como evidencia este trecho: “os professores recebem seus salários por critérios que ignoram as diferenças individuais. Professores bons recebem o mesmo que professores ruins. Para aumentar um, é preciso aumentar todos. É a chamada isonomia.”¹³ Todos esses enunciados têm um objetivo claro: desativar os movimentos coletivos e incentivar a luta docente por interesses individualistas que conduzem à precarização das condições de trabalho e ao desmonte das conquistas.

Um dos órgãos estrangeiros usados como fonte de informações é o ISI, Institute for Scientific Information, “o mais importante indicador de qualidade” da produção científica mundial, encarregado de contabilizar “o número de vezes em que cada trabalho é citado em publicações especializadas.” Embora citado somente três vezes no *arquivo*, o instituto permite à Revista dizer que, no Brasil, “a qualidade das pesquisas é baixa”¹⁴ sem, no entanto, revelar o quanto são precárias as verbas destinadas pelo governo federal aos centros de pesquisa.

¹³ *Veja*, ed. 15555, p.39.

¹⁴ *Veja*, ed. 1555, p.39-40.



Outros nomes mencionados mais de uma vez nos textos analisados são o do psiquiatra da Universidade de São Paulo, Francisco Assumpção Jr.¹⁵, cujos pronunciamentos não podem ser analisados sob outro ponto de vista que aquele de ordem médica, o da professora Vera Nibi¹⁶, que fala sobre o estudo de inglês, e o nome dos professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Aloísio Teixeira e José Henrique Vilhena, cujas participações serão objeto de análise a seguir.

1.2. Das fontes ignoradas que insistem em significar

A sociedade premia [...] uma atitude colaboracionista
(Adorno, 1995, p.153).

É interessante reforçar que as fontes nomeadas nas tabelas 2 e 3 não são as únicas encontradas no *arquivo*. Ao contrário, são inúmeras as citações de profissionais das mais diversas áreas que, no entanto, são mencionadas uma única vez e por isso não apresentam condições para serem consideradas fontes recorrentes. Um levantamento geral, feito a partir da atuação profissional dessas pessoas entrevistadas ou, em alguns casos, daquelas a quem são imputadas opiniões, possibilitou a compilação dos dados do quadro abaixo.

¹⁵ Veja, ed. 1559, p.101 e ed. 1564, p.79.

¹⁶ Veja, ed. 1570, p.74 e p.76.

Tabela 4: Fontes citadas: categorias profissionais

Profissão	Citações
Professores ou diretores de escolas particulares	19
Professores universitários	10
Executivos	8
Empresários	6
Presidentes de associações e de fundações	5
Professores do ensino fundamental público	4
Economistas	3
Reitores de universidades	2
Outras (filósofos, engenheiros, lingüistas, psicólogos)	1 vez cada
Estudantes	1

Segundo Maingueneau, “o valor de autoridade ligado a toda enunciação (‘é verdade, porque eu o digo’) é geralmente insuficiente e cada formação discursiva deve apelar à autoridade pertinente, considerando sua posição” (1997, p.86). Os dados da Tabela 4 mostram que é dada larga preferência para a enunciação de professores e donos das escolas particulares, o que não se constitui em novidade e ampara o dizer de Maingueneau, já que são essas as escolas que se procura valorizar, propagandear e vender na Revista, conforme já mostrado no Capítulo III.

Mas o objetivo da elaboração dessa Tabela 4 não é o de fazer a análise das demais fontes empregadas nas reportagens analisadas, mas tão somente mostrar quem *não fala*, quem não tem garantido um único espaço de pronunciamento, de manifestação de idéias: os trabalhadores da educação organizados em sindicatos e aqueles que não

comungam das idéias neoliberais. Docentes de universidades públicas ou do ensino fundamental público têm garantida a permissão de manifestar-se apenas sobre temas específicos de suas disciplinas ou de seus métodos de trabalho. Sua opinião a respeito de condições de trabalho nas escolas públicas de todos os níveis ou seu posicionamento sobre políticas governamentais são assuntos tabu, que não figuram em momento algum nas páginas da Revista selecionadas para a análise. Isso se daria porque, conforme Maingueneau (1997, p.86),

o sujeito que enuncia a partir de um lugar definido não cita quem deseja, como deseja, em função de seus objetivos conscientes, do público visado, etc.. São as imposições ligadas a este lugar discursivo que regulam a citação.

Assim, falando a partir de um posicionamento neoliberal, a Veja realmente não poderia permitir a manifestação de grupos dissonantes daquela formação ideológica pois, se o fizesse, poderia abrir espaço para o conflito, para o não dizível. Mas isso não deixa de representar a existência, nesse meio de comunicação, de políticas de silenciamento, de sabotagem, de censura, que provocam a cassação da palavra daqueles que professam outras idéias, o que estabelece, também, que a Revista opta francamente pela manutenção de um discurso monofônico.

Exemplos claros de como se dá essa censura e esse discurso uníssono são as duas reportagens feitas nos meses de julho e agosto de 1998 a respeito do caso do reitor Vilhena, nomeado para dirigir a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Embora responsáveis pelas manifestações que tentavam impedir a posse de Vilhena, sindicatos de funcionários e organizações estudantis não foram ouvidos para explicarem

os motivos pelos quais lutavam. *Veja*, longe de optar por uma posição democrática, tratou de tentar desvirtuar o movimento, fazendo julgar que se tratava de uma disputa político-partidária, conforme já mostrado no capítulo III, e ainda fez um alerta ao ministro Paulo Renato Souza, bem ao estilo panfletário: “O Ministro da Educação não pode voltar atrás” na decisão de nomear Vilhena “sem deixar patente que sindicatos de funcionários e professores mandam nas suas decisões”¹⁷. O recado enviado ao ministro, embora implícito, fica evidente para o leitor sagaz: É preciso mostrar que sindicatos *não mandam*, que não têm poder de interferir em decisões governamentais.

A segunda reportagem, de 05 de agosto, retoma o assunto da nomeação de Vilhena mas tenta dar-lhe uma conotação ideológica. A análise do perfil dos eleitos para o cargo de reitor parte da filiação partidária, embora seja feita de forma inconsistente do ponto de vista argumentativo. O eleito para o cargo em primeiro lugar, o professor Aloísio Teixeira, é mostrado como “ex-militante do Partido Comunista Brasileiro, o ‘Partidão’. É ligado a uma ala que já produziu resultados desastrosos na Universidade. Um dos ex-reitores ligados a esse grupo” (gestão 1986-1990), “praticou o mais desbragado empreguismo”¹⁸. O professor Teixeira, embora citado quatro vezes nas reportagens, conforme mostra a Tabela 2, não foi entrevistado por *Veja*.

A professora Vera Halfoun, segundo lugar na eleição, é “apoiada pela CUT e pelo PT”¹⁹. Apenas isso. Não há mais comentários sobre ela. O que se subentende é que o apoio recebido pela professora é o bastante para torná-la incompetente para o

¹⁷ *Veja*, ed.1556, p.43.

¹⁸ *Veja*, ed. 1558, p.49.

¹⁹ *Veja*, ed. 1558, p.50.

cargo. O próprio Vilhena, muitas vezes citado, encontra pouco espaço para pronunciar-se na Revista, que parece mais interessada em justificar o ato do governo que ouvir os envolvidos diretamente no conflito. A impressão que fica é que Vilhena é tratado como um fantoche, usado apenas para mostrar o lado violento e baderneiro das oposições e as boas intenções do governo em relação às universidades públicas.

De maneira geral, além da negação do direito à palavra, funcionários ou estudantes das universidades que não engolem pacificamente os planos neoliberalizantes do governo federal são sempre mostrados como um entrave às boas intenções do poder público da área da educação. Isso se comprova em assertivas como esta: o governo, diz a *Veja*,

defende o fim do regime de dedicação exclusiva, da isonomia salarial e da estabilidade no início da carreira. São princípios corriqueiros na iniciativa privada, mas que a 'comunidade acadêmica' – como costuma intitular-se a corporação do ensino superior – abomina.²⁰

Essa prática que procura desprestigiar - e mesmo denegrir - os movimentos oposicionistas é mais uma parte da receita neoliberal e tem, segundo Marcondes Filho (1989, p.17), uma explicação clara:

Essa disseminação de 'inimigos públicos' por intermédio dos meios de comunicação 'de massa' [...] atua no sentido de quebrar possíveis laços de solidariedade e de união, que, num segundo momento, poderiam ser mobilizados contra o Estado.

²⁰ *Veja*, ed. 1555, p.43.

Tal política de silenciamento de grupos opositores se dá, por um lado, pelo fechamento, ou limitação, dos espaços enunciativos nos meios de comunicação e, por outro, quando o espaço é forçadamente aberto, pela apresentação de recortes da fala opositora que, descontextualizada, tende a produzir a pior impressão possível.

É provável que as organizações que sofrem maior restrição da imprensa às suas possibilidades enunciativas sejam, neste final de século, os sindicatos de trabalhadores. Essa restrição vem da idéia de que sindicatos são prejudiciais à população em geral. Idéia essa, aliás, cuja origem se encontra no discurso de professores da Escola de Chicago, vencedores do Nobel de Economia, como Hayek (1984) e Friedman (1985). A citação a seguir é um pouco longa, mas necessária para se compreender a gênese desse conflito de interesses:

[...] devido à existência dos sindicatos, cerca de 10 a 15 por cento da população de trabalhadores obtiveram aumentos de 10 a 15 por cento em seus salários. Isso significa que aproximadamente 85 ou 90 por cento da população de trabalhadores tiveram seu nível de salários reduzidos de mais ou menos 4 por cento. [A função dos sindicatos] tem sido a de levar trabalhadores que recebem bons salários a receber salários ainda melhores – às custas dos trabalhadores de salários mais baixos. Os sindicatos, portanto, não só prejudicaram o público em geral e os trabalhadores como um todo por distorcerem a utilização do trabalho, mas também tornaram os salários da classe trabalhadora mais desiguais por reduzirem as oportunidades disponíveis aos trabalhadores menos categorizados (Friedman, 1985, p.114-115).



Então, para dar suporte ao discurso que encara o sindicalismo como algo maléfico ao bem-estar social, é preciso restringir suas possibilidades de atuação. De acordo com Marcondes Filho (1987, p.63), alguns meios de comunicação exercem cotidianamente o controle sobre as informações de forma que possam prestigiar grupos econômicos ou políticos. Essa tática procura neutralizar “todas as oposições políticas, não lhes dando cobertura ou lhes cobrindo de forma deficiente e puramente criminalizadora.” A função da imprensa, nesse caso, “passa a ser [...] a de colocar qualquer desafiador do poder político fora do jogo, à margem.” Talvez essa seja uma explicação plausível para o silenciamento, em *Veja*, das vozes dissonantes que surgem no interior das organizações de trabalhadores em educação e de estudantes: o temor de que possam dizer o não-permitido, que possam, com sua fala, suscitar outras formas de ler a realidade.

1.3. Do engajamento na campanha de reeleição

A primeira conjectura que se faz da inteligência de um senhor, resulta da observação dos homens que o cercam; quando são capazes e fiéis, sempre se pode reputá-lo sábio, porque soube reconhecê-los competentes e conservá-los. Mas quando não o são assim, sempre se pode fazer mau juízo do príncipe, porque o primeiro erro por ele cometido reside nessa escolha (Maquiavel, 1997, p.129).

Um de meus objetivos iniciais, embora secundário, é verificar se, no *arquivo*, é possível observar marcas, ou indícios, de engajamento propagandístico a

favor da campanha de reeleição do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Para realizar esse estudo, considerando que as eleições ocorreram em 03 de outubro de 1998, portanto exatamente no meio do espaço temporal demarcado para a delimitação do *arquivo*, propus-me a observar duas coisas: a) o número de textos publicados nos meses de julho, agosto e setembro, período anterior à eleição, e a quantidade de publicações em outubro, novembro e dezembro. Ainda sob essa perspectiva de antes e depois, observo a quantidade e o teor das interferências das fontes recorrentes principais: Paulo Renato Souza e Ministério da Educação. b) quais, e quantas, afirmativas extraídas dos textos revelam engajamento político ou aprovação explícita de decisões governamentais.

A estatística sobre a quantidade de textos a respeito da educação publicados antes e depois das eleições é elementar. Do total de 21 matérias, 13 foram divulgadas antes de 03 de outubro e 08 após essa data. Os percentuais não chegam a ser representativos, embora cerca de 63% do material tenha sido impresso antes das eleições.

Já as citações a respeito do trabalho do MEC e os pronunciamentos do Ministro da Educação merecem um estudo mais atento porque, dentre dezesseis citações de Paulo Renato Souza (cf. Tabela 2), doze ocorrem antes das eleições, distribuídas em cinco matérias diferentes e há apenas dois textos que recorrem à opinião do ministro após o pleito. Com o MEC não é diferente (cf. Tabela 3). Há vinte citações antes, em sete textos, e três depois das eleições, em apenas dois textos. Embora não se possa afirmar que há intencionalidade de *Veja* nesse caso, é possível supor que é, no mínimo,

estranho esse súbito desinteresse pelas ações do Ministério da Educação e de seu representante mais ilustre após as eleições de três de outubro.

Quanto às medidas tomadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, percebe-se a recorrência de expressões que revelam a aprovação da Revista. A manifestação mais evidente disso aparece no editorial de 12 de agosto, cujo tema é “a primeira e até então inédita tabulação do Censo do Professor do Ministério da Educação que a revista obteve” e que “mostra um panorama muito animador”²¹. Todo esse entusiasmo tem motivos: “Entre as surpresas mais positivas está a constatação de que o sistema educacional brasileiro tem 400.000 professores a mais do que se supunha” e que [...] “estreitou-se a diferença de salário entre os professores da rede privada e pública.” Segundo o Censo do Professor, teriam sido os salários da rede pública que ficaram mais altos, e isso é comemorado pelo editor de *Veja*, que finge ignorar a realidade do mercado.

O otimismo do editorial continua em afirmações como “o momento atual é estimulante” pois “nos anos 90” a educação brasileira “recuperou o fôlego”. Para completar o quadro, “os pais estão motivados enquanto os professores começam a ser reconhecidos e recompensados”. Nas entrelinhas desse discurso, que o leitor com um pouco de criticidade consegue ler facilmente, fica claro que tudo isso é resultado do bom governo, da boa política econômica. Em resumo, propaganda gratuita, ou feita especialmente para retribuir as informações “até então inéditas” recebidas do MEC sobre o Censo do Professor.

²¹ *Veja*, ed. 1559, p.11.



Em algumas reportagens, é quase que inevitável a crítica ao governo, especialmente quando se têm de mostrar estatísticas que comparam o ensino brasileiro com o de outros países, como gostam de fazer os técnicos do Banco Mundial. Mas, a forma como a *Veja* conduz as informações faz com que a crítica fique atenuada ou seja transferida implicitamente para outros setores, como se vê no trecho a seguir:

Na Argentina, 39% dos jovens em idade universitária freqüentam a faculdade. No Brasil, o índice é de apenas 11%, equivalente ao de Honduras, um dos países mais pobres do continente. O ministro Paulo Renato concorda com essa crítica. Acha que, com o dinheiro gasto e o número de professores empregados nas universidades federais, seria possível atender o dobro de alunos. Mas, os esforços feitos até agora para ampliar a quantidade de vagas têm sido insuficientes.²²

Observe-se que os números da estatística poderiam permitir que se apontasse o governo federal como responsável por tal situação. Mas, pelo uso do discurso indireto que reproduz as palavras do Ministro da Educação, a crítica é direcionada às universidades públicas. Isso porque a fala que a *Veja* traduz mostra que o governo faz, a esse respeito, a parte que lhe cabe, investindo muito dinheiro e mantendo um grande número de professores empregados. Então por que as universidades não atendem mais alunos? Fica nas entrelinhas desse discurso que a responsabilidade por tal situação não é do governo mas da resistência oferecida pela *corporação* do ensino superior. Então, é por causa desse conflito de interesses que os esforços governamentais não têm sido satisfatórios.

²² *Veja*, ed. 1555, p.42.



Em um artigo assinado por Cláudio de Moura Castro, o economista consultor do BID para a educação, lê-se que “o Ministro teve a coragem de tomar o caminho mais direto: medir o que os alunos sabem ao fim do curso.” Assim teria nascido o Provão, que representa, para o ensino brasileiro, “um avanço incalculável.”²³ *Avanço incalculável*, leia-se, em direção a uma postura que tende a avaliar a educação a partir da visão economicista defendida pelo Banco Mundial e segundo a qual avalia-se o produto e não o processo. De qualquer forma, elogios ao Ministro da Educação em vésperas de eleições sempre podem representar, também, a aprovação de quem o escolheu para o cargo.

O Censo do Professor, de que fala o editorial de 12 de agosto, é motivo para uma ampla reportagem, na mesma edição, e possibilita à Revista apresentar outras manifestações elogiosas ao governo, como as que seguem: “a situação dos profissionais da área melhorou muito nos últimos anos e o Brasil se prepara para entrar em um novo ciclo de desenvolvimento da educação.”²⁴ Ao reiterar que os salários dos docentes da rede pública efetivamente melhoraram, a reportagem mostra que “há melhorias também na base da pirâmide.” Isso porque, “graças aos recursos de um fundo especial criado pelo MEC, os salários, historicamente vergonhosos, pagos pela rede pública no Maranhão, Piauí, Ceará e na Bahia estão recuperando seu valor num ritmo muito forte.”²⁵

²³ *Veja*, ed. 1559, p.28.

²⁴ *Veja*, ed. 1559, p.96-97.

²⁵ *Veja*, ed. 1559, p.98.

Ainda de acordo com a mesma reportagem, seria preciso desembolsar mais verbas para qualificar os docentes da rede pública. Isso, no entanto, não é motivo para desânimo, já que “o governo promete fazer a sua parte. Até 2001 serão destinados 300 milhões de reais para a qualificação de professores nas regiões mais pobres do país.”²⁶ É interessante observar que, quando há alguma referência aos Estados brasileiros, é para mostrá-los como dependentes da ajuda benevolente do governo federal. É como se educação, no Brasil, só pudesse ser retratada a partir das ações do MEC e de seu ministro, Paulo Renato Souza. Ações essas que contariam com a aprovação das comunidades escolares: “Esse salto para o alto que agora se vislumbra com maior clareza é aprovado por pais, professores e diretores de escolas.” Assim, os interessados em acompanhar os rumos da educação pública podem ficar tranquilos pois, “com os problemas básicos mapeados e atacados com vigor, a educação brasileira prepara sua entrada em um novo patamar. O da qualidade.”²⁷

Em uma reportagem a respeito de crianças superdotadas, de 16 de setembro de 1998, a Revista reitera essa preferência pelas ações da esfera federal e, pelo conhecimento que tem dos projetos do governo, evidencia também a proximidade:

Onze Estados têm algum tipo de atendimento reservado a esses pequenos iluminados, nove deles com o apoio do Ministério da Educação. A tendência é expandir essa malha. Até o final do ano, o governo federal pretende capacitar professores e preparar novos cursos para essas crianças.²⁸

²⁶ *Veja*, ed. 1559, p.99.

²⁷ *Veja*, ed. 1559, p.98.

²⁸ *Veja*, ed. 1564, p.78.



Dez dias antes das eleições presidenciais de 1998, uma extensa reportagem sobre emprego e educação diz que, no Brasil, “quem estudou bastante e foi além do diploma universitário está no melhor dos mundos.” Logo, quem estava desempregado deveria assumir a responsabilidade por sua situação já que o “abismo educacional [...] está na origem da disparidade social no Brasil.” Essa assertiva, que isenta a política econômica do governo federal das responsabilidades pelas mazelas sociais, ainda culpabiliza as vítimas do desemprego. Vê-se que a Revista pensa de acordo com a cartilha dos ideólogos do neoliberalismo. No final das contas, afirma, “os brasileiros mais escolarizados vivem num país que lhes dá quase tanta segurança de firmar-se no emprego quanto os Estados Unidos, o Japão e a Inglaterra – países com as mais reduzidas taxas de desemprego do mundo.”²⁹

Só é possível perceber evidências de crítica ao governo federal *após* as eleições, quando foram anunciados os resultados do Provão que avaliaria a situação do ensino superior no Brasil. Segundo reportagem de 09 de dezembro,

o ministro apareceu amarfanhado, com cara de velório [...] e lançou eufemisticamente a notícia: ‘o desempenho em geral foi fraco’. Teria se expressado melhor dizendo que foi um desastre vergonhoso. [...] Mas o ministro trouxe também boas novas. Pela primeira vez, o governo dispõe de um mapa detalhado do caos.³⁰

Após uma crítica que mais parece um desabafo, e que não atinge apenas ao ministro mas a todas as universidades brasileiras, a contemporização: embora o Provão

²⁹ *Veja*, ed. 1565, p.112 e p.114.

³⁰ *Veja*, ed. 1576, p.94.



mostre que o ensino superior está em sérias dificuldades, ele possibilita ao governo, agora reeleito para mais quatro anos, realizar um bom trabalho, já que sabe onde estão os pontos fracos do sistema.³¹

Em resumo, levando-se em conta que os textos analisados versam sobre educação e não sobre economia e política, talvez os recortes efetuados no *arquivo* não sejam suficientes para que se possa afirmar categoricamente que houve engajamento da Revista a favor da reeleição de Fernando Henrique Cardoso. No entanto, permitem reiterar que ambos, governo e Revista, realizam o mesmo discurso parafrástico, lacunar, repetitivo, próprio de parceiros que, no que diz respeito à educação, enunciam a partir de um mesmo lugar discursivo por apresentarem afinidade ideológica. A estratégia usada parece ser aquela recomendada tanto por Wittgenstein (1989) quanto por Gramsci (In: Mochcovich, 1988) e Hayek (1984): a da repetição. De tanto se repetir o quanto Paulo Renato e o MEC são competentes, dispostos a fazer o melhor pela educação, trabalha-se com a evidência de que estamos sob o comando de um governo federal bem intencionado, no qual a sociedade pode confiar. Projeta-se, dessa forma, a aceitação tanto do governo quanto de suas atitudes. E, por conseguinte, projeta-se sua permanência, garantida pela reeleição.

³¹ No entanto, segundo denúncia de Gaspari (2000), a única ação efetiva desencadeada pelo governo federal a partir dos resultados do Provão foi a injeção de dinheiro público do BNDES nas faculdades privadas que apresentaram resultados ruins. As universidades públicas continuam sofrendo o abandono contumaz.



1.4. Da leitura possibilitada pelo não-dito

A escolha das fontes utilizadas pela imprensa representa, indubitavelmente, posicionamentos ideológicos porque “a triagem legitima só alguns sentidos, silenciando outros”(Zoppi-Fontana, 1991, p.49). Como, em *Veja*, permite-se a enunciação somente às autoridades ou aos especialistas que têm a mesma formação discursiva do autor do texto, instaura-se, por opção, a “política do silêncio” (Orlandi, 1990, p.52), pela qual se calam as vozes dissonantes. Isso permite concluir que os excluídos diriam, possivelmente, o indesejado, provocariam o sentido descartado, inscrito em um discurso polissêmico, que possibilitaria a abertura de outras leituras da situação que se pretende apresentar como verdadeira. Essa realidade que é mostrada de forma fragmentada, uníssona, objetiva provocar no leitor as atitudes de adesão e conformismo. Em estudos realizados por Marcondes Filho (1989, p.12), lê-se que

as únicas opiniões diversificadas que têm livre acesso aos grandes monopólios de comunicação são as dos próprios membros dos poderes a ela associados e dos que em torno deles circulam. Atuar no jornalismo é uma opção ideológica, ou seja, definir o que vai sair, como, com que destaque e com que favorecimento, corresponde a um ato de seleção e de exclusão.

No entanto, é possível compreender que a fala que é silenciada, justamente por estar ausente, ainda significa, pois “a imposição de uma leitura indica que a leitura poderia ser outra, o fechamento do sentido revela a sua multiplicidade” (Zoppi-Fontana, 1991, p.55). E o significado dessa ausência indica justamente que a Revista não é um órgão de imprensa democrático, pois está aliada de forma inegável aos poderes

constituídos e não faz o mínimo esforço para romper com os monopólios existentes de interpretação da realidade.

Na segunda parte deste Capítulo realizo, no *arquivo*, os recortes que podem permitir a leitura dos conceitos e objetivos da educação construídos pela Revista e dos discursos que dão suporte ou estão na origem da construção desses conceitos.

2. DA EDUCAÇÃO: A BUSCA DE COMPETÊNCIAS PARA O MERCADO

Jornalismo integral é o jornalismo que não somente pretende satisfazer todas as necessidades [...] de seu público, mas pretende também criar e desenvolver estas necessidades (Gramsci, 1985, p.161).

Os textos compilados no *arquivo* pretendem abordar, todos, a temática da educação e, é interessante observar, abrem espaço para os mais diversos assuntos. Cabem em *educação* matérias sobre as universidades públicas, as *badernas* provocadas por funcionários e universitários que não aceitam a imposição do reitor não eleito, o Provão que avaliaria a qualidade dos cursos superiores, o Censo do Professor, a interferência dos castigos físicos na aprendizagem das crianças, o sistema universitário americano, uma nova teoria sobre o efeito das amizades no desenvolvimento comportamental das crianças, o estudo de línguas como espanhol e inglês, as pesquisas sobre o idioma tupi, o ensino diferenciado para crianças superdotadas, a informática nas escolas particulares, as escolas particulares bilíngües que oferecem diplomas válidos no

exterior, a mais nova maneira de colar nas provas, o Prêmio Victor Civita para professores empreendedores, o curso mais procurado, turismo, e os professores de elite.

Percebe-se, por esses exemplos, que educação é um campo amplo, genérico, que causa uma certa dificuldade de delimitação, tal a quantidade de temas que pode abarcar. Porém, o que se depreende, na Revista, por *educação*? Quais seus objetivos? Quais as necessidades que as matérias sobre o tema educação tencionam criar nos leitores? Que realidade se mostra e que realidade parece ser projetada com esses textos? Esta segunda parte deste Capítulo pretende dar respostas a essas questões.

2.1. Da concepção de educação: leituras

Educação é um termo que, no dizer de Fullat (1994, p.18), apresenta uma polissemia que se torna até certo ponto perigosa, pois “nem a palavra ‘educação’, nem um sem número de outras aparentadas com ela dizem com precisão o algo sobre o qual se fala.” Essa imprecisão semântica também é denunciada por outros autores que procuram esmiuçar as possibilidades de interpretação que o vocábulo suscita.

Burke (1992, p.21), por exemplo, pergunta: “O que é educação? Apenas o treinamento transmitido em algumas instituições oficiais como escolas ou universidades? As pessoas comuns são ignorantes ou simplesmente têm uma educação diferente, uma cultura diferente das elites?” A resposta não é fácil, já que depende,

nesse caso, do que se compreende por educação: treinamento dado pela escola ou conjunto de valores construídos no cotidiano, a cultura como um todo.

Para Adorno (1995, p.142), educação é o processo que conduziria à “produção de uma consciência verdadeira”, cujo objetivo maior seria a emancipação dos indivíduos, pois “uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.” Essa tarefa, no entanto, diz Adorno, é dificultada porque “a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante [...] exercem uma pressão tão imensa sobre as pessoas , que supera toda a educação” (p.143). Mas retorno ao fato da imprecisão do termo, já que a busca por uma definição em autores diferentes conduziria inevitavelmente, como se viu acima, a conceitos múltiplos e distintos. Na impossibilidade de demarcar um único conceito para *educação*, busquei em Fullat (1994) a tentativa de síntese sobre as possibilidades semânticas dessa *lexia*.

As diversas correntes de pensamento, de acordo com Fullat (1994), dividem-se na forma de compreender a educação. Ela pode, na maioria dos casos, ser vista como sinônimo de: a) formação da personalidade, em que os esforços estariam centrados no mundo dos valores, das regras de civilidade, do saber-agir na vida, distinguindo entre o bem e o mal; b) um saber e um saber-agir sobre as gerações mais jovens, o que exige arte, destreza, habilidades didáticas e métodos; c) socialização, ou o processo que permite ao indivíduo assimilar as regras da estrutura social e integrar-se nela; d) libertação ou emancipação, com a supressão da alienação imposta pela

sociedade e pela ideologia dominante; e) atividades escolares, ou o conjunto de atividades desenvolvidas num centro docente; f) instrução ou informação, mesmo fora da escola, que leva o indivíduo a adquirir habilidades numa determinada área sócio-cultural.

Assim como não é fácil que um único conceito possa exprimir tudo o que pode significar o vocábulo *educação*, os recortes efetuados no *arquivo* também não desnudam facilmente o que a Revista deseja transmitir quando usa o termo. Em alguns momentos, a educação valorizada é aquela que parece ser sinônimo de ensinar a pensar. Embora a definição não apareça sempre de forma explícita, é possível ler, nas entrelinhas, essa possibilidade, como denotam os fragmentos a seguir: “Fora algumas experiências de vanguarda,” a educação no Brasil “pouco fez para incentivar a criatividade, o poder de reflexão e o raciocínio.”³² Essa idéia é reiterada em uma reportagem sobre os programas educativos para computador criados pelo Grupo Positivo, que diz que “todos aliam as informações curriculares à capacidade do computador de criar simulações e desafios que desenvolvam o raciocínio”³³, e em outro texto que elogia o trabalho de alguns professores: “em todo o país, professores inventivos encontram uma maneira de ensinar os alunos a pensar.”³⁴

Esse *ensinar a pensar*, porém, tem um interesse não tão louvável como a princípio pode parecer. Se a escola prepara jovens universitários para refletirem

³² *Veja*, ed. 1559, p.101.

³³ *Veja*, ed. 1566, p.73.

³⁴ *Veja*, ed. 1569, p.106.

criticamente sobre a realidade e esse *pensar crítico* leva-os a reclamarem coletivamente contra situações que consideram injustas – como o caso da nomeação de Vilhena para a reitoria da UFRJ – a Revista reage mal e chama ao movimento de *baderna*. O ensinar a pensar tem, então, outra possibilidade semântica que se desmascara nos trechos a seguir. O primeiro fala de alunos de uma escola da cidade de Middlebury, nos Estados Unidos:

Olhando os alunos entrando e saindo das aulas, pensaríamos em um bando de pobretões. [...] Ledo engano, são [...] a fina flor da elite americana, com pais capazes de desembolsar 30.000 dólares de anuidade. [...] Essa é a essência da educação por meio do estudo das humanidades: desenvolver o pensamento, sem nenhuma utilidade ou objetivo prático. Educa-se a cabeça, aprende-se a pensar. Cabeça feita não é pouca coisa. **É essa gente [...] que as grandes empresas querem contratar.**³⁵

Conclui-se, do excerto acima, que há em *Veja* duas leituras possíveis para a educação como sinônimo de *ensinar a pensar*: a) é algo direcionado às elites e não a “um bando de pobretões”; b) tem um objetivo imediato, que é satisfazer às exigências do mercado. Essa última possibilidade também se confirma com o clichê neoliberal inserido em outro texto:

O papel do ser humano no mundo do trabalho é produzir novas idéias. O futuro, de acordo com os especialistas, não é das pessoas que apertam parafusos, mas de quem imagina um novo processo pelo qual os parafusos são apertados.³⁶

Educação como sinônimo de socialização e integração na sociedade atual também é uma das possibilidades de interpretação permitida pela análise dos textos e

³⁵ *Veja*, ed. 1560, p.112. Grifo meu.

³⁶ *Veja*, ed. 1565, p.116.

está ligada estreitamente à escola e ao professor idealizados por pais de alunos. De acordo com a *Veja*, os pais dizem que a educação escolar deve ser a responsável pela transmissão de “conteúdos básicos”, pelo preparo do aluno “para vencer em um mundo competitivo”, pela discussão de “temas como sexo e prevenção de drogas”, e por transmitir “noções de disciplina e moral”, além de auxiliar no controle comportamental dos jovens e “complementar a educação dada em casa”.³⁷

Esse discurso da Revista, embora mude os termos e aparente falar de coisas diversas, parece insistir na mesma idéia: a de que educação deve ser sinônimo de preparo para o mundo competitivo do mercado, seja pela estratégia de ensinar a pensar, para poder apresentar idéias brilhantes e funcionais no trabalho, seja para ensinar a integrar-se socialmente e a competir pelas melhores posições nesse mercado.

2.2. Da educação como investimento

Conforme já procurei mostrar no Capítulo II, o neoliberalismo é uma formação ideológica cujos pressupostos têm contribuído para ampliar a desigualdade social porque provoca, entre outros graves problemas, o aumento do desemprego. Mas, de acordo com os teóricos neoliberais Hayek (1984) e Friedman (1985), tanto o desemprego quanto a desigualdade social serão indubitavelmente reduzidos a longo prazo, na medida em que os indivíduos passem a, realmente, acreditar nas suas possibilidades de ascensão social e invistam seus esforços nessa direção.

³⁷ *Veja*, ed. 1559, p.11, 97 e 98.

No entanto, enquanto essa utopia não se concretiza, alguns Organismos Internacionais, entre eles o Banco Mundial, empenham-se em divulgar um receituário que teria como objetivo reduzir a distância existente entre a teoria e a prática do discurso neoliberal. Em documentos divulgados pelo BM no ano de 1992 e transcritos por Torres (1996, p.131), pode-se ler qual é a base dessa receita:

A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando valor e eficiência ao trabalho dos pobres.

A educação seria a responsável, portanto, pela abertura de possibilidades de ascensão econômica tanto para os indivíduos quanto para as nações. Supõe-se daí que é na falta de *investimentos individuais* nessa área que se deve buscar a origem do desenvolvimento desigual entre os países. A *Veja* reproduz esse discurso do Banco procurando mostrar a importância dos índices de instrução da população para o Brasil, em assertivas como as que seguem: “Numa economia globalizada, é importante possuir uma fatia cada vez maior da população com instrução superior.”³⁸ “A educação é o motor do país, e precisamos investir ainda mais em capital humano.”³⁹

Na esteira dessa teoria sobre o desenvolvimento do capital humano está posta uma formação discursiva muito em voga nas escolas brasileiras neste final do

³⁸ *Veja*, ed. 1555, p.41.

³⁹ *Veja*, ed. 1565, p.112.



século XX. É aquela que afirma ser o objetivo primordial da escola ensinar o aluno a *aprender a aprender*. A justificativa para tal discurso é que as mudanças são muito rápidas numa economia globalizada e por isso o ser humano precisa estar apto para buscar os conhecimentos necessários para se manter sempre atualizado. De acordo com a opinião do ministro Paulo Renato Souza, publicada pela Revista,

mais do que transmitir conhecimentos, devemos formar educadores que despertem no aluno a capacidade de aprender continuamente. [...] A escola precisa ensinar as pessoas a pensar e a adaptar-se às mudanças, que hoje são muito rápidas.⁴⁰

Contudo, é bom reiterar que, tanto para a *Veja* quanto para os teóricos neoliberais, cabe ao indivíduo buscar a instrução que pode tirá-lo de uma situação de miserabilidade e conduzi-lo a um patamar social que lhe possibilite o acesso aos bens e ao conforto material. Em uma extensa reportagem publicada em doze de setembro de 1998, pode-se perceber o esforço que a Revista faz para convencer seus leitores a voltarem para os bancos escolares com o objetivo único de melhorarem sua condição de empregabilidade, ao mesmo tempo que isenta o governo federal e sua estratégia econômica das possíveis responsabilidades pelos índices de desemprego. Isso porque

as possibilidades de uma pessoa encontrar emprego dependem muito mais do que se imagina de sua escolaridade. [...] O brasileiro que completou apenas o 1º grau ou ainda não concluiu o ensino médio tem chances pouco maiores que as de um analfabeto na hora de buscar colocação. [...] [Por sua vez,] os brasileiros mais escolarizados vivem num país que lhes dá quase tanta segurança de firmar-se no

⁴⁰ *Veja*, ed. 1559, p.100



emprego quanto os [...] países com as mais reduzidas taxas de desemprego do mundo.⁴¹

Como já visto nos Capítulos II e III, os investimentos governamentais, de acordo com o que recomenda o BM (In: Torres, 1996, p.132), devem ficar restritos ao ensino fundamental: “Já que as taxas de retorno do investimento em educação básica são geralmente maiores que as da educação superior, [...] a educação básica [...] deveria ser prioritária dentre as despesas públicas em educação.” No entanto, conforme se vê na *Veja*, esse nível de ensino propicia ao brasileiro chances *pouco maiores* que as de um analfabeto. Logo, para atingir níveis superiores de instrução e, por conseguinte, oportunidades melhores de emprego, subentende-se que o indivíduo não deva contar com o empenho do governo. O esforço, e o investimento, devem ser debitados no bolso do cidadão. Para os que não concordam, Hayek (1984, p.123) diz que “é raro encontrar independência de espírito ou força de caráter entre aqueles que não confiam na sua capacidade de abrir caminho pelo próprio esforço”.

E o meio mais fácil de “abrir caminho pelo próprio esforço” é, segundo mostra a Revista, o estudo: “Para a maioria das pessoas [...] estudar é crucial para determinar a posição e o salário que podem conquistar, e isso nunca foi tão verdadeiro como agora.”⁴² Para comprovar “que todo esse investimento tem retorno certo”, *Veja* apresenta dados de um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada que “comprova algo que até agora apenas se intuía pelo senso comum: quanto mais estuda,

⁴¹ *Veja*, ed. 1565, p.112.

⁴² *Veja*, ed. 1565, p.110.

maior é a chance de uma pessoa conseguir emprego, ganhar mais e fazer carreira bem-sucedida.”⁴³

Para conseguir convencer o leitor e induzi-lo à ação, apela-se para números que evidenciam a grande diferença salarial entre quem estudou e quem não quis, ou não pôde, fazê-lo. No Brasil, “64% dos empregados nem sequer completaram o 1º grau” e por isso “a maioria da população ainda é obrigada a sujeitar-se a subempregos, sem carteira assinada ou benefícios trabalhistas e com grande carga horária de trabalho, para ganhar salários muito baixos.” O outro lado dessa realidade é mostrada de forma bastante animadora, pois “no que diz respeito aos salários, os efeitos da educação são ainda mais evidentes. Cada vez que uma pessoa completa uma etapa de estudo, sua remuneração aumenta cerca de 50%.” No mesmo texto, diz-se que “em média, os brasileiros que completaram um curso de pós-graduação ganham 925% mais do que um trabalhador não qualificado.”⁴⁴ Assim, fica claro de quem é a responsabilidade pelo salário baixo: é de quem não estudou; ao mesmo tempo, os números usados mostram qual é o resultado do investimento em estudos: rendimentos muito acima daqueles aferidos pela maioria da população brasileira. Garantia, portanto de escalada social.

Alguns recortes do *arquivo* parecem conter, até, uma ameaça implícita direcionada aos co-enunciadores que não estão interessados em prosseguir aprendendo:

A era da informação é implacável: joga para escanteio quem não tem instrução e coloca no ápice quem estuda mais. Exigente e seletivo, o mercado de trabalho está

⁴³ *Veja*, ed. 1565, p.111.

⁴⁴ *Veja*, ed. 1565, p.112.



passando por um terremoto. Quer profissionais que falem inglês, entendam de computador e estejam atentos às mudanças.⁴⁵

Nas entrelinhas lê-se o imperativo implícito na alternativa que, ironicamente, não deixa opção de escolha: estude ou se auto-exclua do mercado. É interessante notar que esse discurso já se constitui em uma retórica usual na imprensa deste final de século XX e não é, portanto, uma prerrogativa da *Veja*, já que pode ser encontrado em inúmeros outros meios de comunicação de massa. De qualquer modo, a Revista revela que quem estuda sabe muito e “os profissionais que sabem muito são literalmente caçados [sic] pelas empresas, que disputam avidamente a mão-de-obra mais qualificada.”⁴⁶

Mas, a Revista esclarece, não é qualquer estudo, qualquer pós-graduação que vai garantir bons empregos. Há quem já estudou muito e ainda assim, mostram as estatísticas, está desempregado. Isso se deve ao fato de que é preciso, além de disposição para estudar, fazer as escolhas certas. E o certo, a melhor opção, são os cursos feitos no exterior porque “o que se pede hoje no mercado é a alta especialização. [...] Isso é o que habilita os profissionais para onde está o filé mignon do mercado, como o ramo financeiro.” Para comprovar essa assertiva, a Revista usa como exemplo a trajetória profissional de um executivo que, por sua qualificação, já se tornou sócio do banco em que trabalha. “Saigh é pós-graduado em economia na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. [...] Mesmo bem-sucedido, não pensa em parar de

⁴⁵ *Veja*, ed. 1565, p.111.

⁴⁶ *Veja*, ed. 1565, p.116.



estudar. 'Quero fazer mais especializações', diz. 'Quem não fizer isso vira peça de antiquário.'"⁴⁷

O leitor depreende então que cursos realizados no Brasil valem muito menos que aqueles realizados no exterior e toma conhecimento também que o desemprego é provocado pelo próprio desempregado que, embora tenha estudado bastante, como requer o mercado, não soube fazer as escolhas certas. Quem realizou cursos de pós-graduação no Brasil deve, no mínimo, sentir-se prejudicado ao ler que

os milhares de estudantes que fazem pós-graduação nos Estados Unidos são a ponta econômica do Brasil. Ao retornar, boa parte deles terá à disposição os melhores postos, nas melhores empresas, para tomar as decisões mais influentes.⁴⁸

Esse discurso é autoritário porque esconde um dado importante no que se refere aos cursos no exterior: os custos altíssimos e inacessíveis para a maioria dos brasileiros. E se para estudar fora do país é preciso já apresentar uma condição financeira razoável, as possibilidades de ascensão social são ofertadas apenas aos que já têm essa possibilidade garantida mesmo que resolvam ficar e estudar aqui. Então, deduz-se que o estudo, nesse caso, longe de provocar a desejada mobilidade social, parece colaborar para que o desnível social se perpetue.

Mas, embora silencie sobre esses aspectos, tais reportagens sobre educação funcionam, para o leitor, como uma espécie de guia, instando-o a procurar atualizar-se

⁴⁷ *Veja*, ed. 1565, p.114.

⁴⁸ *Veja*, ed. 1570, p.78.

para não ficar obsoleto no mercado de trabalho. E como esse mercado é exigente e precisa avidamente de trabalhadores altamente capacitados, o discurso da Revista, ao impulsionar o leitor à ação, produz a realidade que interessa ao mercado construir. E comprova o que diz Pêcheux (1995) sobre o funcionamento da ideologia e dos discursos a ela agregados que interpelam os indivíduos em sujeitos de ações previamente estabelecidas.

2.3. Das línguas que *capacitam* para o trabalho

Já procurei evidenciar no Capítulo III a americanofilia existente nos textos da *Veja*, especialmente no que se refere às universidades americanas. Boa parte dos brasileiros já teriam, também, sucumbido a esse fascínio, ou a essa necessidade expressa pelo mercado, como mostra o trecho a seguir: “É grande a procura por cursos de pós-graduação em universidades americanas, especialmente mestrado na área de administração, o célebre MBA”⁴⁹. Mas não é somente nesse aspecto que a Revista procura mostrar os Estados Unidos como referência para o Brasil e os brasileiros. Há, no *arquivo*, muitos outros indicativos de valoração do *modus vivendi* americano que passam a funcionar, discursivamente, como exemplos de projeção utópica da “realidade transplantada” a que se refere Santos (1996, p.105).

Essa valoração positiva pode ser vista em afirmativas diversas e aparentemente neutras, como a que diz que, nos Estados Unidos, “as crianças passam o

⁴⁹ *Veja*, ed. 1570, p.73.



dia inteiro na escola e desde tenra idade são incentivadas à competição”.⁵⁰ Embora o texto não manifeste opinião sobre a assertiva, é bom lembrar que em outros textos existem defesas enfáticas, porque reiteradas, sobre a necessidade de as escolas ensinarem os alunos a vencer em um mundo competitivo.⁵¹ E se é preciso, nestes tempos de neoliberalismo, incentivar o individualismo e a competição, a Revista mostra que, na América desenvolvida, se ensina isso às crianças “desde tenra idade”.

Outras tentativas de evidenciar o quanto os Estados Unidos são importantes para o Brasil pecam até pelo exagero: “O avanço do inglês por tantos poros da sociedade sinaliza uma mudança cultural. O Brasil não está aprendendo uma segunda língua, mas se americanizando.”⁵² Os argumentos que comprovam essa tese, embora importantes, seriam facilmente desmontados. Eis um deles: “Somando cursos especializados, aulas particulares e programas de treinamento de empresas, calcula-se que cerca de vinte milhões de brasileiros estudam inglês atualmente.”⁵³ Dado que o conjunto dos cidadãos brasileiros ultrapassam a casa dos cento e sessenta milhões, ao afirmar que o *Brasil* está se americanizando, a metonímia usada permite considerar como brasileiros apenas os vinte milhões de estudantes de inglês.

Outros argumentos revelam também nossa dependência cultural em relação aos Estados Unidos: “No Brasil, o ensino instrumental” de inglês “foi adotado quando o mundo acadêmico se tornou incapaz de acompanhar o debate científico no resto do

⁵⁰ *Veja*, ed. 1561, p.82.

⁵¹ *Veja*, ed. 1569, p.97.

⁵² *Veja*, ed. 1570, p.78.

⁵³ *Veja*, ed. 1570, p.72.

mundo.”⁵⁴ O fragmento é uma amostra de até onde chega o imperialismo lingüístico na área das ciências e é reforçado por fatos como este:

Não é difícil encontrar professores que, mesmo vivendo no Brasil, produzem artigos em inglês para quebrar o isolamento da língua portuguesa. Fundada há quinze anos, a melhor revista brasileira de medicina e biologia chama-se *Brazilian Journal* e é campeã de citações na América Latina – só com artigos em inglês, claro.⁵⁵

Em alguns recortes do *arquivo* observa-se o empenho da Revista em criar no leitor a necessidade de estudar o idioma dos americanos. A partir deles, também, é possível elucidar quem é o leitor, o co-enunciador que o autor da reportagem tem em mente. Em uma afirmativa como “o brasileiro descobriu que aprender inglês é tão necessário como conhecer informática”⁵⁶, vê-se que o uso da metonímia não abrange todo o universo da nossa população, pois vários milhões de brasileiros não fazem idéia da importância que hoje se dá a essa língua. Assim, o leitor para quem se escreve é aquele que tem um bom poder aquisitivo, suficiente, no mínimo, para investir no estudo de idiomas.

Embora os exemplos dados nas reportagens mostrem o universo de ação de pessoas de alto poder aquisitivo, capazes de custear cursos no exterior, em alguns momentos há tentativas de convencer também o leitor de renda mais baixa de que as informações e as sugestões dadas no texto podem caber também no seu orçamento: “Na

⁵⁴ *Veja*, ed. 1570, p.77.

⁵⁵ *Veja*, ed. 1570, p.73.

⁵⁶ *Veja*, ed. 1570, p.72.

juventude, fazer intercâmbio como forma de se aperfeiçoar não é programa de famílias ricas, mas de quem pode comprar pacotes a prestação.” Em alguns países de língua inglesa como a Inglaterra, “existem escolas tão freqüentadas por brasileiros que se recomenda aos interessados fazer um levantamento prévio para evitar surpresas.”⁵⁷ A *surpresa* seria pagar caro por um programa de intercâmbio e voltar do exterior sem dominar o idioma desejado.

Certos textos sobre o ensino de inglês funcionam tanto como prescrição quanto como imposição para o leitor, dado o caráter de inevitabilidade que tentam dar a esse estudo. Eis alguns exemplos: “Nos vestibulares [...] quem vai mal no inglês perde pontos que dificilmente será capaz de recuperar em outras provas.” Logo, quem quiser passar no vestibular deve dedicar-se a esse aprendizado. “Na Universidade de São Paulo [...] o idioma é requisito para iniciar qualquer pós-graduação.”⁵⁸ Como pós-graduações são necessárias para não ser excluído do mercado, a informação passa a ter função apelativa. “O difícil é encontrar vagas promissoras, com bons salários, para quem só fala português.” Então, se o leitor ambiciona uma boa colocação, já sabe qual é o caminho. “A fraqueza do inglês é um obstáculo a mais para a pessoa de 40 anos que procura emprego.”⁵⁹ Dessa forma, cria-se a necessidade de estudar inglês também nos adultos.

De acordo com Pêcheux (1995, p.93) “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes” e a escolha dos signos revelam posicionamentos

⁵⁷ Veja, ed. 1570, p.73.

⁵⁸ Veja, ed. 1570, p.73.

⁵⁹ Veja, ed. 1570, p.76.

tanto estilísticos quanto ideológicos. O perfil construído para o co-enunciador permite que se observe, em *Veja*, posturas até certo ponto preconceituosas em relações a determinadas classes sociais. Esse posicionamento pode até passar despercebido a quem lê os textos rapidamente, mas não pode deixar de ser observado pelo analista do discurso. Da reportagem que fala sobre a procura pelos cursos de inglês é possível extrair exemplos marcantes, como os que seguem: “Encarando o inglês das escolas públicas, a maioria dos brasileiros *sobrevive* longe de qualquer idioma parecido com o inglês.”⁶⁰ O termo em itálico, grifado por mim, revela discriminação contra a população monoglota, pois deixa subentendido que vida integral só existe para quem domina o idioma estrangeiro.

Em outros momentos lê-se: “Língua globalizada, requisito para um número cada vez maior de bons empregos, o inglês é pedido em concursos públicos e chega a ser ensinado para operários de fábrica.” Ou então “até um motorista de táxi”⁶¹ resolveu fazer um curso de inglês. A discursividade produz, nesses casos, alguns deslizamentos de sentido. Talvez a idéia do autor do texto fosse deselitizar o ensino de inglês, mas a forma como escreveu deixa subjacente o preconceito contra operários de fábrica e motoristas de táxi, pois faz crer que pretende surpreender o leitor com as afirmativas. Ou seja, evidencia a idéia que pensa partilhar com o leitor: que operários e taxistas teriam pouca instrução ou pouca preocupação com os estudos e vê-los estudando inglês é um fato surpreendente.

⁶⁰ *Veja*, ed. 1570, p.72.

⁶¹ *Veja*, ed. 1570, p.72 e 74.



Um último exemplo desse tipo de ocorrência: “Da classe média para cima, só não estuda quem não pode – as famílias até tiram os filhos da escola privada, mas guardam o que podem para o inglês.”⁶² O uso do signo *até* pretende deixar claro o quanto se constitui em ato extremado alguém ser obrigado a matricular os filhos em escola pública. Coisa, realmente, de quem está quase na miséria. Coisa de pobre. Revela, por outro lado, o quanto o inglês é importante, imprescindível mesmo, no atual contexto.

A Revista estimula também, embora de forma bem menos enfática, o aprendizado de outras línguas. O espanhol é uma delas. Uma reportagem de 10 de setembro de 1998 diz que há um súbito interesse, no Brasil, pelo aprendizado da língua espanhola, por “razões econômicas e culturais. O comércio entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai quadruplicaram (sic) nos últimos anos – e faz melhores negócios quem se comunica melhor.” Essas razões, segundo o texto, seriam predominantemente econômicas: “Mais do que o domínio castiço do idioma, buscam-se oportunidades. [...] Com o apelo do bolso, os preconceitos em relação ao espanhol estão sendo deixados de lado.”⁶³

Em reportagem sobre escolas particulares bilíngües, é citado o exemplo de um estudante que, aos 14 anos, já “fala e escreve em inglês, alemão e português, sua língua natal. No ano que vem, ingressa no curso de comércio exterior de seu colégio, em que vai aprender também o espanhol.” Esse adolescente, portanto, “é um estudante

⁶² *Veja*, ed. 1570, p.73.

⁶³ *Veja*, ed. 1563, p.106-107.



globalizado. Ao se formar, estará capacitado a continuar os estudos e a trabalhar aqui e no exterior.”⁶⁴ Línguas, reitera a Revista, *capacitam* para o estudo e para o trabalho.

Esses textos a respeito do ensino de línguas estrangeiras pretendem, obviamente, estimular o leitor a se preparar para a competição exacerbada do mercado de trabalho e cumprem, portanto, uma função informativa. Porém, a maneira tendenciosa e acrítica com que se aborda o tema, mais do que informar, tenciona impelir à ação, à massificação includente mostrada no Capítulo I. Por outro lado, instaura uma condição de desvalor tanto para o brasileiro que só fala português quanto para o própria língua portuguesa, pois evidencia sua insignificância diante do avanço do inglês no mundo globalizado.

2.4. Da informação ao condicionamento

A Revista não cansa de repetir que “estudar é fundamental, mas deve-se também levar em consideração outro fator: a escolha da profissão. Ela é tão importante quanto a escolaridade. Enquanto existem áreas em declínio, outras estão se abrindo.”⁶⁵ Segundo recortes de diversas reportagens, estariam em alta as seguintes profissões: geologia – pois a quebra do monopólio estatal do petróleo teria atraído para o Brasil nada menos que 58 empresas estrangeiras dessa área – agronomia, telefonia, engenharia

⁶⁴ *Veja*, ed. 1572, p.108.

⁶⁵ *Veja*, ed. 1565, p.113.



de automação, genética, biologia, intérprete e tradutor de inglês e turismo, “a carreira mais disputada nos vestibulares” e o “mercado que mais se expande no mundo.”⁶⁶

Mas, embora o turismo seja uma carreira dentre as *recomendadas*, pois mostrada como muito promissora, é para a área de informática que a Revista dedica atenção maior. Isso porque “só no setor de informática, estima-se que 50% das vagas não são preenchidas por falta de profissionais especializados.” Essa especialização, garante a *Veja*, não se consegue apenas com cursos de computação no formato dos que existem em oferta no mercado. É preciso especializar-se, já que o que se pede “são administradores das redes de informática [...], analistas de sistema [...], analistas de suporte [...], web designers [...] ou engenheiros de sistemas e produtos ligados às novas redes de telefonia celular.” Isso mostra que “sozinha, a graduação não basta”, já que “as empresas buscam o profissional com um perfil diferenciado.”⁶⁷

Com reportagens com essas características, a imprensa atua como instância mediadora entre capital e trabalho ao mostrar ao trabalhador potencial as áreas do mercado ainda não saturadas. As empresas necessitam de trabalhadores altamente qualificados na área, por exemplo, de informática e não os encontram disponíveis? A imprensa realiza, para elas, o papel de convencimento da população leitora e a condiciona a agir ou, no mínimo, leva-a a considerar seriamente a possibilidade de buscar qualificação nessa área. Daí que, se a sua argumentação for convincente, e geralmente é, a imprensa terá conseguido contribuir para a produção de uma dada

⁶⁶ *Veja*, ed. 1571, p.67.

⁶⁷ *Veja*, ed. 1565, p.115 e 116.

realidade: a do suprimento de mão-de-obra com as características exigidas pelo mercado. Então, entre o informar e o induzir existe um espaço exíguo, difícil de delimitar.

2.5. Da educação como mercadoria

Os leitores devem ser considerados como elementos ideológicos, 'transformáveis' filosoficamente, capazes, dúcteis, maleáveis à transformação (Gramsci, 1985, p.163).

A valoração positiva dos aspectos comerciais da educação, mostrada sempre como um investimento que trará efetivos retornos monetários, cabe perfeitamente nos pressupostos da formação ideológica hegemônica, sob os quais tudo que existe pode ser vendido e transformado em mercadoria. Ao apostar na educação como um bem de consumo, a Revista propõe "estratégias para se atingir um outro modo de vida, apostando num desejo de atingi-lo e sugerindo ao leitor que esse deslocamento é possível" (Barzotto, 1998, p.32), desde que ele, o leitor, busque o ensino vendido pela escola particular, o curso no exterior ou, se não dispuser de tantos recursos, outras formas de atualização e qualificação. A educação passa, sob essa ótica, a significar emprego, salário e ascensão social. Desse modo, "percebe-se que o 'estudo' deve propiciar melhor profissão e melhor salário para ter valor, isto é, o 'estudo' só vale por outra finalidade, que não o próprio estudo" (Chauí, 1989, p.174).

As reportagens trabalham também com a evidência de que as oportunidades de melhoria de vida existem e que cabe ao indivíduo buscar a ponte, a educação, para passar de uma situação de exclusão para a de inclusão na sociedade de consumo. Essa forma de encarar a educação, segundo Enguita (1995, p.100), não é nova, pois já teria sido amplamente adotada nos países sob a influência americana para fazer frente ao “mal-estar social da década” de 1960. O discurso sobre a educação da época e que hoje ressuscita inspirado pelos ventos neoliberais é o que fala de “igualdade de oportunidades, educação como investimento, sua relação com o desenvolvimento.”

Essa forma de ver e entender a educação é determinada pelo interdiscurso, isto é, pelo contexto. De acordo com Becker (In: Adorno, 1995, p.152), “a rapidez das mudanças no processo de trabalho recoloca novas medidas de comportamento individual. [...] A necessidade de contínuas mudanças exige uma espécie determinada de disposições individuais novas.” E para que essas disposições individuais sejam ativadas na direção esperada é preciso, primeiramente, sonegar ao leitor que essas são necessidades do sistema e, depois, instaurar o processo de persuasão permanente apontada por Gramsci (1985), tarefa que os grandes conglomerados jornalísticos se encarregam de cumprir (Marcondes Filho, 1989).

Dos textos da *Veja* que tentam induzir o leitor ao contínuo aperfeiçoamento, tão indispensável no atual contexto, emerge, implícita, a forma como o trabalhador está sendo tratado no mundo do trabalho. As relações de trabalho - ou do trabalhador com o mercado - se constroem sobre uma fronteira em que divergem os conceitos subjacentes de *incluído* e *excluído*. O excluído é o que apresenta a condição de *não saber*. Não sabe

inglês, espanhol, informática, pois estudou, quando o fez, em escola pública. O incluído *sabe*: está globalizado, navega na Internet, domina outras línguas, tudo em virtude da decisão pessoal ou familiar de investir em educação, seja pela escolha do ensino vendido pela escola particular, seja pelos cursos realizados no exterior, local mítico em que tudo parece valer mais que no Brasil. O mercado, então, dá-se ao direito de jogar o primeiro na obscuridade do subemprego, julgando-o desqualificado para o trabalho. Quanto ao segundo, trata de reverenciá-lo e de premiá-lo pela correção das decisões que o levaram a se qualificar para o mercado, antecipando suas necessidades.

Para quem trabalha com educação, esse direcionamento dos objetivos do ensino para a satisfação das necessidades de um mercado voraz e cada vez mais seletivo e exigente traz uma grande inquietação que, talvez, possa ser atenuada com o texto de Adorno (1995, p.143), com que encerro este Capítulo:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de [...] pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

... o seu modo de divertir-se, de pensar, de imaginar, não nasce de baixo: através das comunicações de massa, ele lhes é proposto sob a forma de mensagens formuladas segundo o código da classe hegemônica (Eco, 1970, p.24).

Iniciei este trabalho partindo, basicamente, das seguintes hipóteses: a) o discurso veiculado pelas mídias colaboraria na interpretação e constituição da realidade, pois cumpriria papel pedagógico decisivo na formação da mentalidade dos leitores e impulsionaria suas ações rumo a posições planejadas; b) a imprensa brasileira em geral, e a revista *Veja* em particular, já teria se conformado aos pressupostos da formação ideológica neoliberal e, ao defender posições advindas de formações discursivas agregadas ao neoliberalismo, estaria contribuindo para a impregnação desse ideário na consciência de seus leitores; c) a projeção de conceitos para a educação e as escolas brasileiras a partir de textos publicados na *Veja* estaria ancorada, de forma acrítica, no neoliberalismo.

Na argumentação que desenvolvi para fundamentar a primeira proposição, procurei mostrar que, no que concerne ao contexto geral, amplo, das mídias brasileiras, o discurso desenvolvido por elas tem características de paráfrase, típica de discursos monossêmicos e que, embora pareçam empenhadas em desnudar as mazelas sociais, as

mídias evitam mostrar de onde emana o poder ou a ideologia que está na origem das desigualdades. Escondem, também, o jogo de interesses que, oculto sob a aparência de neutralidade jornalística, faz com que fique na berlinda o desafeto político, o elemento de oposição ou o autor de um discurso polissêmico.

Assim, como o público toma conhecimento apenas daquilo que se decide nos bastidores que pode ser divulgado, suas possibilidades de ler a realidade tal como ela *realmente é* fica limitada e condicionada a uma idoneidade esperada mas nem sempre respeitada pela imprensa. E essa leitura parcial, fragmentada, conduz à concretização de ações projetadas por quem comanda os meios de comunicação.

A proposição b, por sua vez, pôde ser confirmada pela análise dos textos da revista *Veja* que formaram o *arquivo* delimitado pela pesquisa. Talvez não seja possível efetuar generalizações dos resultados obtidos para as demais mídias, nem para o conjunto das publicações da Revista, mas em relação aos textos sobre a temática educacional, não tenho dúvidas em afirmar que o discurso elaborado se apóia nos ditames do neoliberalismo econômico.

Minha surpresa maior, neste trabalho, não foi constatar que a *Veja* é adepta do neoliberalismo. Foi descobrir, pelas leituras de Hayek e Friedman, o quanto de perversidade contra as organizações de trabalhadores existe nessa formação ideológica. Pêcheux (1995, p.18) define retórica como “técnica da argumentação, manipulação da crença, fabulação e engano.” Faço uso desse metadiscurso para definir o que esse estudo me permite concluir a respeito da teoria neoliberal: uma bem montada peça de retórica

que conseguiu, com o auxílio de expressivos intelectuais orgânicos, de grupos econômicos poderosos e da imprensa mundial, difundir-se por quase todo o planeta como a única alternativa viável, no momento, para os problemas que afligem a humanidade. Isso, no entanto, não a exime de sua condição de discurso lacunar, que sobrepõe o econômico ao humano e que tem contribuído para a ampliação das desigualdades sociais.

O neoliberalismo em *Veja* pôde ser observado pela comparação dos textos do *arquivo* com os discursos de Hayek e Friedman e com os enunciados parafrásticos emitidos tanto por organismos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, quanto pelo MEC. Embora os níveis de linguagem sejam diversos, todos esses discursos falam, indubitavelmente, das mesmas coisas, defendem as mesmas teses, guardam com esmero as mesmas trincheiras, deixam em aberto as mesmas lacunas. O discurso da *Veja* apenas moderniza, populariza, a linguagem economicista dos intelectuais do neoliberalismo a respeito de educação. E educação, segundo mostra o *arquivo*, representa possibilidades atraentes de ascensão social. Sua carência, aliás, é a causa apontada como responsável direta pelo desemprego que insiste em se expandir pelo mundo globalizado. Assim, ao inocentar o sistema e culpabilizar sua vítima, o desempregado que não estudou, ou que quando o fez não soube fazer as escolhas certas, a Revista compactua para perpetuar uma forma lacunar de interpretar a realidade, pois apaga, para o sujeito-leitor, a verdadeira causa do desemprego e o induz a culpar a si próprio, ou aos demais desempregados, por uma situação que é, na verdade, estrutural e não individual.



A visão da *Veja* a respeito das escolas públicas brasileiras é ainda mais representativa para comprovar a proposição c. Isso porque as declarações parecem ser feitas de forma deliberada. Embora dispersas por textos diversos, que dialogam entre si, essas referências se constituem em discurso autoritário porque impõem uma única leitura que reitera para a escola pública o paradigma do desvalor. A intencionalidade é evidente: diminuir aos olhos do leitor o potencial do ensino destinado a educar as camadas sociais de menor poder econômico.

Por outro lado, há um processo de apagamento do responsável pelo caos que a Revista mostra existir na escola pública. Em nenhum momento o Estado é apontado como responsável pela situação. Em vez disso, sempre que possível, os órgãos governamentais são elogiados por suas iniciativas no setor educacional. Ao apagar o autor, que fica anônimo, que não aparece, a Revista impõe ao co-enunciador a censura sobre parte da realidade e o impede de construir uma opinião real sobre o assunto. Mas, para Orlandi (1997 p.105), “o silêncio não fala, ele significa”. Assim, é possível compreender esse silêncio como engajamento às políticas levadas a efeito pelo governo federal para a área da educação.

Ao reproduzir ou fazer construir o senso comum que sataniza os serviços prestados pelo Estado, a Revista contribui para reforçar os conceitos valorativos negativos com que se costuma caracterizar, nas demais mídias, as escolas mantidas pelo poder público, apresentadas como deficientes e promotoras de um ensino de qualidade inferior. Na mesma linha de raciocínio, as escolas particulares aparecem como sinônimo de eficiência, criatividade, qualidade. Suas debilidades, seus altos custos para a

população raramente são questionados. São, sob essa visão particular e marqueteira, escolas quase que perfeitas, usadas como exemplo para diminuir, aos olhos dos leitores, a escola pública. Não questiono as qualidades da escola particular, que tem méritos, indiscutivelmente. O que está em questão é a estratégia pouco exemplar de um tipo de imprensa que opta por mostrar sempre o melhor do ensino privado para contrapor ao pior do público.

Não que a escola pública não tenha dificuldades. Tem, e são inúmeras, como todos bem sabem. Mas também tem muitos méritos, e isso não se pode negar. É a responsável pela educação de nada menos que 87,8% da população brasileira, uma tarefa gigantesca enfrentada por docentes de Norte a Sul do país (Falcão, 1999). Está na situação em que se encontra por não dispor dos recursos que são seus de direito. Ou por não fazer, ao contrário do que faz a escola particular, propaganda de seus acertos, de seu sucesso. Afinal de contas, alfabetizar crianças que, por suas condições familiares sempre tiveram contato com livros, é tarefa que qualquer um faz. Isso as escolas particulares fazem, e bem. Ensinar a ler a quem não tem condição econômica alguma é que é tarefa árdua, para gigante, como o é a escola pública brasileira.

Haverá quem alegue que a revista *Veja* faz somente a crítica da realidade. Se assim fosse, seriam desnecessários a ironia, as alusões pejorativas, o menosprezo e, em certos momentos, a fúria com que se insurge contra o ensino público, especialmente do nível superior. Há em suas páginas uma formação discursiva nitidamente a favor das escolas particulares. E isso faz com que esse veículo de comunicação seja pouco democrático, para não dizer elitista.



A Revista mostra, então, que a educação no Brasil está dividida tomando por base seu destinatário: classes privilegiadas X classes desfavorecidas e vê-se que dois paradigmas surgem das suas páginas, separando definitivamente ensino público e privado:

Escolas públicas

Inchadas e mal administradas

Estímulo à indolência

Pacto de mediocridade

Improdutividade geral

Custam mais que as privadas

Regras cretinas

Vitimizam os alunos

Números catastróficos

Bagaceira pedagógica

Cenário precário, paisagem tristonha

Escolas privadas

Esplêndido desempenho

Melhores escolas secundárias

Mestres de elite

Construtoras do país bilíngüe

Boas – e caras

Professores bem pagos

Diplomas válidos no exterior

Informatizadas

Inovações pedagógicas

Bons colégios

Essa visão do caos, mostrada em constantes paráfrases, desmotiva qualquer reação que poderia tomar corpo no seio da população. Afinal, melhorar o quê? Como? Partir de onde? Se tudo na escola pública parece tão desastroso e inferior ao serviço vendido pela escola privada? Percebe-se que, ao lado de uma realidade verdadeiramente deficitária, há um sentido de inferioridade para a escola pública que é construído, cotidianamente, pela mídia. Esse tipo de posicionamento favorece a aqueles que lucram

com a venda do ensino, que a Constituição garante gratuito, de qualidade e igual para todos. Favorece também ao governo, interessado em lavar as mãos de uma de suas obrigações mais urgentes. Daí sua nocividade, pois esse discurso passa a se incorporar na prática cotidiana do cidadão, levando-o a manter-se conformado e passivo.

Projetar a história consiste em, nesse caso, produzir uma situação de hegemonia para a escola privada com a indução de matrículas na instituição paga. O interessante é que, ao legitimar a escola particular, legitima-se, de viés, a privatização ou o abandono da escola pública.

Para o sistema, esses textos da *Veja* são os textos do 'bom sujeito' de que fala Pêcheux (1995, p.215) porque apenas interpretam da forma esperada, fazem paráfrases do discurso governamental já posto socialmente que, por sua vez, nada mais é do que o eco das imposições neoliberais de organismos poderosos e despóticos como o FMI e o Banco Mundial. Trabalham também como marketing para escolas particulares.

Procurei mostrar, também, que um dos paradoxos destes tempos é a negação do coletivo e a reafirmação do indivíduo, enquanto sujeito responsável por suas escolhas e conseqüentes fracassos ou sucessos. Mas, ao mesmo tempo é uma época de declínio do indivíduo, de sua liberdade de expressão, subordinado que está aos discursos da ciência, do neoliberalismo, do politicamente correto, o que dissolve suas possibilidades de questionar, já que o pensamento crítico implica, não raro, exclusão. Ainda assim, optei por enunciar um discurso polissêmico, um contradiscurso, de um

“mau sujeito” (Pêcheux, 1995, p.215), por acreditar que um trabalho como este pode conduzir a novas maneiras de se compreender o discurso das mídias sobre a educação e as escolas brasileiras.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995. 190p.
- Almanaque Abril 97*. 23.ed. São Paulo: Abril, 1997. p.270, 465.
- ALVES, R. *Dogmatismo e tolerância*. São Paulo: Edições Paulinas, 1982. 172p.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. 3.ed. Lisboa: Presença, 1980. 120p.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E., GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, p.9-23.
- ANTUNES, R. Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no sindicalismo brasileiro. In: ANTUNES, R. (Org.). *Neoliberalismo, trabalho e sindicatos: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra*. 4.ed., São Paulo: Boitempo, 1999, p.71-84.
- AUSTIN, J. L. e SEARLE, J. R. A classification of illocutionary acts. *Language in society*. v.5, 1976, p.1-23.
- BARZOTTO, V. H. A materialidade do texto publicado em revistas periódicas. *Leitura: teoria & prática*. ano 17, n.31, p.27-49, jun. 1998.
- BATISTA JÚNIOR, P. N. *Mitos da 'globalização'*. São Paulo: Gráfica e Editora Peres, 1998. 72p.
- BAVA, S. C. O neoliberalismo, o Brasil e as questões da cidadania. *Cadernos do COMIN*. São Leopoldo-RS: IECLB, nº 6, p.5-11, 1997.

- BEYNON, H. As práticas do trabalho em mutação. In: ANTUNES, R. (Org.). *Neoliberalismo, trabalho e sindicatos: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra*. 4.ed. São Paulo: Boitempo, 1999, p.9-38.
- BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E., GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, p.63-118.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983, p.123-155.
- BURKE, P. (Org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. 354p.
- CAMARGO, M. O., MELLO, J. B. Era do conhecimento. *Revista Medicina Social*. ano XV, n.162, p.18-9, nov. 1999.
- CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. 179p.
- CHAUÍ, M. *Cultura e democracia*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1997. 220p.
- CITELLI, A. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994. 80p.
- DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- DIAS, E. F. Leitura e poder. *Universidade e sociedade*. Ano V, n.09, out., p.67-70, 1995.
- DOWBOR, L. *Aspectos econômicos da educação*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1991. 96p.
- ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1970. 390p.
- ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: SILVA, T. T. et al (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.93-110.



- FALCÃO, D. Crescem matrículas entre 5ª e 8ª séries: escolas particulares perdem alunos. *Folha de S. Paulo*. p.5 cotidiano, 29 set. 1999.
- FERRAZ, E. Mataram o lazer: entrevista com Robert Kurz. *Istoé* n.1521, p.5-9, 1998.
- FORRESTER, V. *O horror econômico*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997. 154p.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 6.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 295p.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996. 79p.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. 239p.
- FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. 187p.
- FULLAT, O. *Filosofias da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 470p.
- GASPARI, E. A escola pública vira sucata. A privada ganha BNDES. *Gazeta do Povo*. p.28, 27 fev. 2000.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. 323p.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T., GENTILI, P. (orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996, p.9-49.
- GESSINGER, H. O Papa é pop. Compact Disc *Acervo especial: Engenheiros do Hawaii*. BMG/Ariola. 1989.
- GOLDMANN, L. Introdução à sociologia. São Paulo: Nova Crítica, 1988.
- GORENDER, J. O nascimento do materialismo histórico. In: MARX, K. ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p.VII-XXXIV.



- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. 244p.
- GRYZINSKI, V. Marisa, a mamma do PT. *Veja*. ed. 1358, p.46-47, 1994.
- HARAZIM, D. Ruth, o fator novo no pedaço. *Veja*. ed. 1358, p.36-45, 1994.
- HAYEK, F. A. *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro: Exped: Instituto Liberal, 1984. 221p.
- HENRY, P. Os fundamentos teóricos da 'Análise Automática do Discurso' de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F. e HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997, p.13-38.
- IANNI, O. Metáforas da globalização. In: ORLANDI, E., LAJOLO, M., IANNI, O. *Sociedade e linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997, p.49-62.
- LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, n.100, p.11-36, 1997.
- MACHADO, L. M. *Teatralização do poder: o público e o publicitário na reforma de ensino paulista*. Marília, 1996. Tese de doutoramento. Universidade Estadual Paulista.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 3.ed. Campinas: Pontes: Editora da UNICAMP, 1997. 198p.
- MALDIDIER, D., NORMAND, C., ROBIN, R. Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. In: ORLANDI, E. (org.). *Gestos de Leitura: da história no discurso*. 2.ed. Campinas : Editora da UNICAMP, 1977, p.67-102.
- MAQUIAVEL, N. *O príncipe*. 20.ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1997. 176p.



- MARCONDES FILHO, C. *Violência política*. São Paulo: Moderna, 1987. 88p.
- MARCONDES FILHO, C. *O capital da notícia: jornalismo como produção social da segunda natureza*. 2.ed., São Paulo: Ática, 1989. 188p.
- MARX, K., ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989, 97p.
- MC LUHAN, M. A imagem, o som e a fúria. In: ROSENBERG, B., WHITE, D. M. (orgs.). *Cultura de massa*. São Paulo: Cultrix, 1973, p.563-570.
- MIRANDA, M. G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, n. 100, p.37-48, 1997.
- MOCHCOVITCH, L. G. *Gramsci e a escola*. São Paulo: Ática, 1988.
- ORLANDI, E. *Terra à vista*. Discurso do confronto: velho e novo mundo. Campinas: Cortez: Editora da UNICAMP, 1990. 260p.
- ORLANDI, E. O lugar das sistematicidades lingüísticas na análise do discurso. *D.E.L.T.A.*, vol. 10, n.02, p.295-307, 1994.
- ORLANDI, E. *Discurso e leitura*. 3.ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. 118p.
- ORLANDI, E. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997, 189p.
- ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999, 100p.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995. 317p.
- PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2.ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 1997, p.55-66.



- PIOTTE, J.M. *O pensamento político de Gramsci*. Porto: Afrontamento, 1975.
- RUDDLE, K. Do enxugamento à revitalização. *Gazeta Mercantil*: o domínio da globalização, n.6, p.10-13, 1998.
- SADER, E. A trama do neoliberalismo. In: SADER, E. e GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, p.139-180.
- SILVA, T. T. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, T. T. e GENTILI, P. (orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996, p.167-188.
- SOUZA SANTOS, B. *Pela mão de Alice*. São Paulo: Cortez, 1996. 348p.
- TEIXEIRA, J. Eu odeio a Internet. *Superinteressante*, ano 14, n.08, p.121, 2000.
- THERBORN, G. A crise e o futuro do capitalismo. In: SADER, E., GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, p.39-50.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L., WARDE, M. J. e HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996, p.125-194.
- ZOPPI-FONTANA, M. Os sentidos marginais. *Leitura: teoria & prática* n.18, p.48-58, 1991.
- ZOPPI-FONTANA, M. *Cidadão modernos: discurso e representação política*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997, 214p.
- WITTGENSTEIN, L. Investigações filosóficas. In: *Os pensadores Wittgenstein e Moore*. São Paulo: Nova Cultural, 1989, p.8-222.



REGISTRO BIBLIOGRÁFICO DO ARQUIVO CONSULTADO

Baderna na UFRJ¹. *Veja*, São Paulo: Abril, ed.1558, ano 31, n.31, 05 ago., p.49-50, 1998.

Briga estudantil. *Veja*, São Paulo: Abril, ed.1556, ano 31, n.29, 22 jul., p.43, 1998.

CAMARGOS, D. e LEITE, V. Receita para feras. *Veja*, São Paulo: Abril, ed.1564, ano 31, n.37, 16 set., p.78-79, 1998.

CASTRO, C. M. Lições do provão. *Veja*, São Paulo: Abril, ed.1559, ano 31, n.32, 12 ago., p.23, 1998.

CASTRO, C. M. Modelo de educação. *Veja*, São Paulo: Abril, ed.1560, ano 31, n.33, 19 ago., p. 110-115, 1998.

Cola high tech. *Veja*, São Paulo: Abril, ed.1568, ano 31, n.41, 14 out. 1998.

CORREA, R. Aprendizado pela dor. *Veja*, São Paulo: Abril, ed.1559, ano 31, n.32, 12 ago., p.101, 1998.

EDWARD, J. e SANCHES, C. Be-a-bá global. *Veja*, São Paulo: Abril, ed.1572, ano 31, n.45, 11 nov., p.108, 1998.

FERNANDES, M. Mestres de elite. *Veja*, São Paulo: Abril, ed.1577, ano 31, n.50, 16 dez., p.142-143, 1998.

FERNANDES, M. e JUSTE, R. Sem giz nem lousa. *Veja*, São Paulo: Abril, ed.1566, ano 31, n.39, 30 set., p.72-73, 1998.

¹ Algumas matérias não são assinadas.



- GRANATO, A. Estudar vale ouro. *Veja*, São Paulo: Abril, ed.1565, ano 31, n.38, 23 set., p.110-117, 1998.
- LEITE, P. M. A febre de aprender inglês. *Veja*, São Paulo: Abril, ed.1570, ano 31, n.43, 28 out., p.72-78, 1998.
- LUNA, F. Olá, vizinhos! *Veja*, São Paulo: Abril, ed.1563, ano 31, n.36, 9 set., p.106-107, 1998.
- MANSO, B. P. Tupi or not tupi. *Veja*, São Paulo: Abril, ed.1577, ano 31, n.50, 16 dez., p.140-142, 1998.
- O desafio da qualidade. *Veja*, São Paulo: Abril, ed. 1559, ano 31, n.32, 12 ago., p.11, 1998.
- PAIVA, E. e LIMA, M. À espera da reforma. *Veja*, São Paulo: Abril, ed.1555, ano 31, n.28, 15 jul., p.38-43, 1998.
- PAIVA, E. e JUNQUEIRA, E. Quem ensina nossos filhos. *Veja*, São Paulo: Abril, ed.1559, ano 31, n.32, 12 ago., p.96-101, 1998.
- Professor nota 10. *Veja*, São Paulo: Abril, ed.1569, ano 31, n.42, 21 out., p.106, 1998.
- RAMALHO, C. O curso da moda. *Veja*, São Paulo: Abril, ed.1571, ano 31, n.44, 4 nov., p.67, 1998.
- SANTA CRUZ, A. Mapa do caos. *Veja*, São Paulo: Abril, ed.1576, ano 31, n.49, 9 dez., p.94-95, 1998.
- VEIGA, A. Pais para quê? *Veja*, São Paulo: Abril, ed.1561, ano 31, n.34, 26 ago., p.82, 1998.



TONUS, L. H. *The neoliberal ideology in texts of Veja magazine that approach the education and the brazilian schools*. Marília, 2000. 176p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Marília.

ABSTRACT

From the supposition that the discourse published by medias has the power to interfere on the production of the social reality and to premeditate it, the work shows which concepts and on which reality this discourse would be projecting on the education and on the Brazilian schools, nowadays. The study used as file texts of *Veja* magazine published between 1998, July, 1st and December, 31st that approach the aimed themes (education and Brazilian schools). The analysis was based on concepts that belong to french Discourse Analysis Theory and should that the neoliberal ideas are already incorporated in the texts of *Veja* magazine that deal with education and which it's discourse repeats, without criticism, those ones pronounced by Education Ministry and by World Bank. The reading of the investigated texts showed that, according to *Veja*: a) education must be an investment carried out by ones who want to be socialy upgraded, because the State expenses on this area must be restricted to basic education; b) public schools are worse than private schools, and the last ones are the best option for whom look for quality on education; c) the sources authorized by *Veja* to emit opinions about education are linked to MEC or to private schools, what put aside the enunciative space of teachers organized on syndicates.

Keywords: Discourse, Press, Neoliberalism, Education and Brazilian Schools.



Autorizo a reprodução deste trabalho.

Marília, 22 de setembro de 2000.

LORACI HOFMANN TONUS



