



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação de Mestrado

**A revista Veja e os discursos jornalísticos sobre educação no Brasil**

Tiago Cortinaz

Porto Alegre  
2014

Tiago Cortinaz

2

A revista Veja e os discursos jornalísticos sobre educação no Brasil

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Luís Armando Gandin.

Linha de Pesquisa: Ética, Alteridade e Linguagem na Educação.

### CIP - Catalogação na Publicação

Cortinaz, Tiago

A revista Veja e os discursos jornalísticos sobre  
educação no Brasil / Tiago Cortinaz. -- 2014.  
177 f.

Orientador: Luís Armando Gandin.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Discursos sobre educação. 2. Revista Veja. 3.  
Ideologia. 4. Hegemonia. I. Armando Gandin, Luís,  
orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

A escrita acadêmica é desafiante a tal ponto que até para escrever os agradecimentos encontro dificuldades. Tentarei ser breve e objetivo realizando a escrita dos agradecimentos em quatro parágrafos: um dedicado aos meus familiares, outro aos meus amigos, outro dedicado aos meus colegas de grupo de pesquisa e finalmente um dedicado ao meu orientador.

Aos meus pais, irmã e cunhado agradeço fundamentalmente pela compreensão em relação ao meu mau humor e minhas rabugices. Não se enganem: eu sou um rabugento nato, mas reconheço que no período final de escrita desta dissertação estive quase insuportável. Obrigado pelo apoio e carinho. Obrigado por me proporcionarem suporte emocional e financeiro para realizar sonhos! Não conseguiria sem vocês, todas as conquistas da minha vida são nossas conquistas! Obrigado pelas xícaras de café, pai! Obrigado pelas xícaras de chá, mãe! Obrigado pelos fins de semana amenos, Mari e Beto! Amo muito vocês!

Aos meus amigos agradeço pelos convites para programas revigorantes, pelos sorrisos, pelas discussões polêmicas em dias de sol e pelas discussões polêmicas em noites de trago. Sem a compreensão e apoio de vocês também não teria conseguido! Muito obrigado por tudo, muito obrigado por permanecerem ao meu lado sempre, amo muito vocês!

Aos meus colegas de grupo de pesquisa devo grande parte deste trabalho, a contribuição de cada um de vocês foi fundamental para que eu tenha chegado até aqui. Iana, tua competência conjugada com uma vontade de viver ímpar é uma inspiração muito grande! Primeira e melhor orientanda que o Gandin poderia encontrar! Espero te ter perto sempre, como amiga, como colega, irradiando essa energia que nos leva sempre a ir além, como amigos e colegas de grupo de pesquisa. Obrigado, boluda! Simone, além de me divertir muito contigo, aprendi muito contigo sempre que estivemos juntos. Desde a tua postura enquanto amiga, professora, mulher, até tua postura como colega. Tua seriedade e rigor são fundamentais para o nosso grupo assim como foram para a escrita deste trabalho. Muito obrigado, querida! Grazi, meu amor platônico! Tu não mereces algumas palavras nos meus agradecimentos, tu mereces uma dissertação em forma de declaração de amor! Tua dedicação e comprometimento com a educação como um todo me motivam a seguir em frente, como professor, como pesquisador, como teu

admirador nada secreto. Eu acredito que uma educação melhor do que a que vivemos é possível, assim como acredito no nosso amor impossível! Marco, é impossível falar em dedicação e comprometimento sem lembrar de ti. Tua atuação como professor na Rede Municipal e na universidade, através do nosso grupo de pesquisa, é maior prova que tive na vida de que professores-pesquisadores como tu são indispensáveis nos dois espaços. Já te disse isso pessoalmente e registro aqui: tu farás muita falta como colega de grupo de pesquisa. Caco, da mesma forma arrebatadora que tu chegaste ao nosso grupo de pesquisa tu chegaste também à minha vida! Tudo que vivemos até aqui e tudo que ainda vamos viver enquanto colegas e amigos me fazem crescer muito como pesquisador e ser humano. Obrigado pela parceria, tu és fundamental na minha vida acadêmica e para além dela. Amo muito todos vocês!

Gandin, ao final de mais uma etapa que vivemos intensamente juntos tenho pensado muito em ti. Como professor, como orientador, como amigo! De modo que esse não é só um agradecimento, é também uma declaração de amor! Hoje posso te afirmar categoricamente o quanto minha vida tomou rumos inimagináveis devido à ti. Ter sido teu aluno no terceiro semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia e alimentar a esperança de ser teu orientando ao final desse mesmo curso foi determinante para que eu não desistisse. Tu foste o professor apaixonante que me fez seguir em frente e não desistir! Após isso, ter sido encorajado por ti a cursar o Mestrado foi outro determinante na minha vida. Pelo meu capital cultural, pela minha primeira experiência com a escrita acadêmica mais densa (o bendito TCC), talvez devesse ter me resignado com o já alcançado, mas tu não permitiu isso e novamente segui em frente. Fui aprovado na seleção, necessitei dos teus puxões de orelhas pra me aprumar no início do curso, da tua orientação dedicada para superar as dificuldades apontadas na banca de qualificação. Sem ti, eu não teria forças pra seguir em frente. Contigo eu segui, vivi coisas inimagináveis, compartilhamos sorrisos, abraços, dores, amores, compartilhamos coisas que ressignificam a relação professor-aluno de tal forma que nunca mais na minha vida conseguirei vivê-la da mesma forma. Seja apresentando nossas pesquisas num congresso na Argentina (dale!) ou no Canadá (amaaaaaazing!), seja recebendo uma mensagem tua porque estás cantando Katy Perry (ídola!) com as tuas filhas enquanto as leva para escola. Tu, mais do que qualquer um, me ensinou que a educação precisa de respostas, mas não para as perguntas que estão sendo feitas! E a partir da relação acadêmica

contigo aprendi a me fazer muitas perguntas, muitas das quais não faria não fosse por ti, muitas das quais me inquietam o tempo todo e me fazem seguir em frente. Uma pergunta que me faço todos os dias nesse projeto contínuo como educador é exatamente o que é ser um bom professor? Para aqueles que te conhecem eu tenho uma resposta simples, é ser parecido contigo. É o que eu penso quando entro numa sala de aula pra te substituir! É o que eu penso lembrando meus, aproximadamente, 20 anos de “escolarização”. Muitos professores passaram pela minha vida e tu és o único que permaneceu e permanece nela! Para quem não te conhece, um bom indicativo do que é ser um bom professor é a tua capacidade de ter me feito seguir em frente, quando muitos desistiriam, quando muitos não se importariam com só mais aluno, porque diariamente muitos professores desistem e muitos professores não se importam com “só mais um aluno” em todos os níveis de ensino. Tu nunca desististe, sempre te importaste, minha gratidão eterna por isso! Pela tua preocupação constante, orientação vigilante, amizade, carinho, afeto! Acredito que a educação também é isso, esse olhar sensível, atento, diferenciado que tu tens. Nos agradecimentos do meu TCC agradei tão somente aos professores que resistiam na Faculdade de Educação. Pra mim, tu és o maior deles! Teu comprometimento em todos os sentidos (desde a malfada produção científica até a militância política) proporciona oportunidades para muitos alunos que estariam alijados das mesmas. Bem sei que o financiamento que recebi nesses dois anos, tão necessário haja vista minha dificuldade em apropriar-me do *habitus* acadêmico) não caiu do céu e sem ele tudo seria mais difícil. Assim como até agora tu me fizeste seguir em frente, a partir de agora tu me fazes querer seguir ainda mais. Mesmo que em meio às dificuldades eu pense que não sou capaz ou não deveria estar na academia, tu me fazes acreditar que posso e devo disputar um espaço na academia. Espero que o fim desse ciclo seja tão somente o fim de mais um ciclo, porque outros estão por vir. Muito obrigado por tudo, muito obrigado pelo grande professor que tu és, pelo amigo e parceiro nas piores e melhores horas, pelo melhor orientador que eu poderia ter! Te amo e isso deve ser declarado aqui, pois esta pesquisa só resultou nesta dissertação porque houve orientação, dedicação, empenho e também amor! Te amo muito!

Ao final da escrita dos agradecimentos reconheço que não fui breve, espero ao menos ter sido objetivo!

Tiago Cortinaz

7

A revista Veja e os discursos jornalísticos sobre educação no Brasil

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 29 de julho de 2014.

---

Prof. Dr. Luís Armando Gandin – Orientador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisa Cristina Vorraber Costa – UFRGS

---

Prof. Dr. Luís Henrique Sommer – UFRGS

---

Prof. Dr. Gustavo Enrique Fischman – ASU

## RESUMO

A pesquisa investiga e analisa os discursos jornalísticos sobre educação da revista Veja entre os anos de 2002 e 2012. Os estudos jornalísticos sobre educação foram tomados como objeto de estudo devido ao entendimento de que ao falar sobre educação esses discursos também constituem a mesma. A revista Veja foi escolhida como campo de análise devido ao fato de ser a revista brasileira de maior circulação semanal. E o referido período, que compreende a análise, foi delimitado tendo em vista ser um período de significativo crescimento da classe média brasileira, majoritariamente o público-alvo leitor da revista Veja. Ao me aproximar do objeto de estudo buscando entender que ideologias operam nesses discursos e que visões hegemônicas sobre educação são constituídas pelos mesmos, através dos conceitos de ideologia (HALL, 2009) e hegemonia (WILLIAMS, 1979), tive de recorrer a referenciais metodológicos que me permitissem operar as análises. Através dos conceitos de *intertextualidade* e *representação de atores sociais* (FAIRCLOUGH, 2003) e *falta e excesso* (PÊCHEUX, 1990) pude identificar algumas vozes presentes e ausentes nos discursos jornalísticos sobre educação da revista Veja, assim como de que modos são representados aqueles que têm voz ou são privados das mesmas nesses discursos. A pesquisa e análises demonstraram que operam ideologias nos discursos sobre educação da revista Veja, muitas vezes híbridas e contraditórias, não necessariamente uma única ideologia. A educação básica, de modo geral, é entendida como um projeto público e coletivo nacional, já o ensino superior é caracterizado como passível de privatização ou capitalização. A revista também apresenta uma preocupação constante com a presença de ideologias de esquerda em materiais didáticos e escolas, assim como uma vigilância constante ao trabalho docente, conclamada principalmente na participação dos pais na educação escolar dos filhos. O trabalho docente, por sua vez, é tomado como problemático e propulsor de mudanças, deste modo tanto críticas à formação de professores são encontradas nesses discursos quanto a necessidade de valorização dos professores. Finalmente, a revista toma indícios de experiências de outros países e recomendações de organismos internacionais como referência para fazer avançar a educação no Brasil.

**Palavras-chave:** Discursos sobre educação, revista Veja, Ideologia, Hegemonia.

## ABSTRACT

This research analyzes the journalistic discourses of education in *Veja*, a Brazilian magazine, between 2002 and 2012. Journalistic discourses were taken as the object of this study due to the understanding of media and information as a social construction. *Veja* magazine was chosen as the field of this analysis because it is Brazil's biggest magazine in circulation, the third largest weekly news magazine in the world and the largest outside the United States. That period of time was chosen since it was an important moment for Brazilian economy, when a significant economic growth of the country's middle class – *Veja*'s target readership – happened. I identified media as one of the social structures that has been continuously mobilized for education, under the assumptions of a deficit in Brazilian basic education, and low qualification of teachers – both in comparison to the rest of the world via rankings or, sometimes, to a certain selective past. Through the concepts of intertextuality and representation of social actors (FAIRCLOUGH, 2003), I realized that present and absent voices in *Veja*'s journalistic discourses about education consider basic education as a public and collective national project that requires managerial inputs, considering the urgency of an economic development for the country. In this sense, *Veja* magazine presents the work of teachers, at the same time, as the problem and the solution. It is both critical - to formation and performance of teachers - and scrupulous - as it recognizes the need to value teachers. If we consider that all social problems and their possible solutions are partly discursive (RESENDE; RAMALHO 2013), hegemonic discourses built through the articulation of certain ideologies' alliances (HALL, 2009) with the common sense, even though never guaranteed, are powerful. This research conclusions suggest that counter-hegemonic alternatives to managerialist projects must always be accompanied also by discursive alternatives, and journalistic discourses about education, more than objects of study, should also be seen as objects of dispute.

**Keywords:** Discourses on education, *Veja* magazine, Ideology, Hegemony.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
ADC	Análise de Discurso Crítica
ANER	Associação Nacional de Editores de Revistas
ASU	Arizona State University
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COC	Curso Oswaldo Cruz
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IVC	Instituto Verificador de Circulação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIB	Produto Interno Bruto
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
SUS	Sistema Único de Saúde
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução</b>	<b>13</b>
1.1. Mapeamento do trabalho	14
1.2. Mapeamento da temática pesquisada	17
<b>2. Justificativa e problema de pesquisa</b>	<b>20</b>
2.1. Por que pesquisar os discursos jornalísticos sobre educação no Brasil?	21
2.2. Por que pesquisar a revista Veja?	24
2.3. Revisão bibliográfica de trabalhos acadêmicos sobre o tema da dissertação	27
2.4. Problema de pesquisa e objetivos específicos	36
<b>3. Referenciais teóricos</b>	<b>39</b>
3.1. Ideologia	42
3.2. Hegemonia	45
<b>4. Referenciais metodológicos</b>	<b>49</b>
4.1. Conversas entre Fairclough e Luke	50
4.2. Conversas entre Fairclough e Foucault	53
4.4. Conversas entre Fairclough e Pêcheux	56
4.3. Síntese sobre as conversas	60
<b>5. Análises</b>	<b>64</b>
<b>6. Algumas considerações</b>	<b>99</b>
<b>7. Referenciais bibliográficos</b>	<b>104</b>
<b>8. Anexos</b>	<b>109</b>

### despropósito geral

Esse estranho hábito,  
escrever obras-primas,  
não me veio rápido.  
Custou-me rimas.  
Umas, paguei caro,  
liras, vidas, preços máximos.  
Umas, foi fácil.  
Me lembro duma  
que desfiz a socos.  
Duas, em suma.  
Bati mais um pouco.  
Esse estranho abuso,  
adquiri, faz séculos.  
Aos outros, as músicas.  
Eu, senhor, sou todo ecos.



Paulo Leminski - *Distraídos Venceremos* (1987)

## 1. Introdução

A epígrafe de Paulo Leminski foi cuidadosamente escolhida para estar no frontispício desta dissertação por três motivos principais: 1) Assim como o referido autor me sinto todo ecos ao escrever este trabalho; não espontaneamente, mas fruto de duro aprendizado, compreendi que para além do espaço de minha autoria ecoarão aqui vozes de tantos outros autores que pesquisaram e escreveram, pesquisam e escrevem sobre este mesmo tema; 2) Diferentemente do autor não creio que escrevi esta obra a socos, mas sim que fui socado e escrito por ela; o rigor acadêmico indispensável para a pesquisa e escrita de um trabalho desse vulto não é inato, ainda que possa ser atribuído parcialmente ao capital cultural de cada um. No meu caso, filho de um militar (com ensino médio completo) e de uma professora dos anos iniciais (graduada num Curso Normal), primeiro membro da minha família a completar a graduação e aspirar a pós-graduação, esse processo não se deu sem dor; 3) Finalmente, espero ter escrito um trabalho que represente uma contribuição para o campo de conhecimento no qual estou inserido, a Educação, e ainda mais especificamente para os pesquisadores da temática em questão: a análise do discurso (jornalístico) - seja ela crítica ou não.

O presente trabalho é resultante de uma pesquisa sobre os discursos jornalísticos, sobre educação, da revista *Veja* entre os anos de 2002 e 2012. A revista *Veja* foi escolhida por ser a revista semanal de maior circulação nacional e o referido período foi escolhido por ser um período de grande crescimento da classe média brasileira, estatisticamente o público-alvo leitor da revista *Veja*. Para analisar esses discursos utilizei fundamentalmente a Análise de Discurso Crítica (ADC), embasado na produção do linguista britânico Norman Fairclough (1989, 2001, 2003) e a Análise de Discurso (AD) proposta pelo filósofo francês Michel Pechêux (1990). Complementarmente lancei mão dos estudos sobre discurso do filósofo francês Michel Foucault (1979, 2003, 2009), assim como dos estudos de cunho sociológico do pesquisador chinês-americano Allan Luke (1995). Também recorri às obras de Raymond Williams (1979, 2011) e Stuart Hall (2009) para entender, através dos conceitos de ideologia e hegemonia, respectivamente, como os discursos jornalísticos se caracterizaram em relação à educação no Brasil e ao que é considerada uma boa ou uma má educação num país em desenvolvimento, como é o caso do nosso país.

## 1.1. Mapeamento do trabalho

O interesse em pesquisar a revista *Veja* ganhou dimensão quando, ao final da graduação em Licenciatura em Pedagogia, escrevi meu Trabalho de Conclusão de Curso (CORTINAZ, 2011). Neste trabalho confrontei as entrevistas realizadas com professores de duas escolas públicas municipais de Porto Alegre com os artigos sobre educação publicados pelo colunista e especialista em educação da revista *Veja*, Gustavo Loschpe. Minhas conclusões destacaram os professores das escolas públicas de educação básica como especialistas em educação que merecem ser lidos e ouvidos tanto quanto os especialistas em educação de quaisquer meios de comunicação.

A análise do contraste entre os discursos dos professores e do colunista da revista *Veja* mostrou que: 1) em dados momentos havia um distanciamento entre o dito pelos professores e o escrito pelo colunista, em especial quando a discussão tendia a responsabilizar os professores pelos problemas educacionais e/ou minimizar os baixos investimentos no ensino público/em educação em relação à baixa qualidade do ensino; 2) em outros momentos havia uma aproximação entre as enunciações, em especial quando professores e colunista versavam sobre elementos de “bom senso<sup>1</sup>” (APPLE, 2006) do senso comum, como, por exemplo, a erradicação da violência nas escolas.

Com o intuito inicial de entender com maior profundidade as aproximações e distanciamentos entre o dito por esses professores e o escrito pelo referido colunista, assim como de quais formas suas enunciações se situavam e reverberavam no campo da educação, os objetos de análise me tensionaram a buscar referenciais teóricos com os quais comumente não trabalhava. A necessidade de buscar, no trabalho de pesquisa para esta dissertação, outros referenciais teóricos para estudar o objeto que paulatinamente foi se constituindo para mim, me fez perceber o quão difícil é delimitar e restringir as fronteiras da educação. Talvez isso ocorra porque a educação não tem fronteiras precisas: é um campo de conhecimento pensado em relação até mesmo àqueles que são privados dela, a tudo que é exterior a ela, pois somente assim é cheia de sentido.

---

<sup>1</sup> Apple utiliza esse conceito, ancorado em Gramsci, para referir que o senso comum não é apenas um falseamento do real, mas que possui elementos que condizem diretamente com a realidade: elementos de “bom senso” do senso comum.

Pensar a Educação como um campo disciplinar significa compreender que este não se constitui como espaço de fronteiras fechadas, mas que, paradoxalmente, está sempre em relação com o seu exterior, ou seja, com elementos do saber que vêm de outros campos, que se atravessam e figuram no seu próprio interior, reclamando sentido (FISS; MUTTI, 2011, p. 644).

Inserido no campo da educação e trabalhando fundamentalmente com conceitos e autores da Sociologia e da Sociologia da Educação, tive de buscar nos estudos linguísticos um aporte para o estudo do objeto que despertara meu interesse. A Linguística, a Sociologia e a Filosofia seriam, então, os outros campos de saberes que atravessariam e figurariam no interior da educação reclamando sentido na realização da pesquisa e escrita do presente trabalho. Como a escrita do meu TCC foi filiada teoricamente aos estudos de Educação Crítica e Sociologia da Educação Crítica, encontrei na Análise de Discurso Crítica uma ferramenta teórico-metodológica próxima aos referenciais com os quais operava, em especial por duas características: 1) seu caráter trans e multidisciplinar, que se caracteriza pela busca em articular diferentes áreas de conhecimento organicamente; nesse caso os estudos linguísticos, sociológicos, filosóficos e educacionais; 2) o entendimento do discurso como um momento das práticas sociais, interconectado a outros momentos igualmente importantes (RESENDE; RAMALHO, 2013). Porém a descoberta da ADC inevitavelmente me remeteu à AC, pois se existe uma Análise de Discurso Crítica haveria então uma análise de discurso não crítica ou acrítica? Segundo Ernst-Pereira e Mutti (2011) o gosto pela análise de discurso advém, num primeiro momento, da sensibilidade em perceber na linguagem o social, assim como sugiro que a sensibilidade de perceber no social a linguagem. Tudo o que é dito sobre educação, escola, professores e alunos, todos os sucessos e fracassos alcançados ou esperados, não são estritamente pedagógicos, filosóficos, sociais ou linguísticos, mas sim pedagógicos, filosóficos, sociais e linguísticos. Além de outras áreas de conhecimento que podem ser articuladas em estudos no campo da educação, para o presente trabalho pedagogia, sociologia, filosofia e linguística são campos complementares e indissociáveis. Um segundo aspecto do interesse pela análise de discurso seria a suspeição de algumas verdades inquestionáveis que pairam sobre nossa sociedade e nos governam (ERNST-PERREIRA; MUTTI, 2011). No tocante à educação, por exemplo, a máxima de que as escolas públicas são piores do que as

escolas privadas é indubitável? Melhores para quem? Existem exceções a essa suposta regra? A análise de discurso nos permite perguntas que são, ao mesmo tempo, simples e extremamente complexas. Ernst-Pereira e Mutti ressaltam que o que instiga trabalhar com a análise de discurso é

o enfoque na língua, o gosto de mexer com a língua no seu uso pelos sujeitos. Pois então: será que valeria a pena analisar discurso, se não fosse para entrar em um debate que pensasse modos de viver com mais justiça e, sobretudo, de exercer o direito de inquietar-se, interrogar, participar? (ERNST-PERREIRA; MUTTI, 2011, p. 818).

A partir do exposto pelas autoras, nessa breve citação, situo a relevância desse trabalho no campo da educação, pois se analisar discursos é pensar modos de viver com mais justiça, inquietar-se, interrogar e participar, da mesma forma fazer pesquisa em educação o é. As questões educacionais são, inexoravelmente, também questões discursivas.

O estudo prévio e a breve apropriação dos referenciais conclamados anteriormente me permitiram delimitar o objeto de estudo deste trabalho, ainda no projeto de dissertação. As contribuições dos avaliadores da banca de defesa deste projeto me ajudaram a perceber que não poderia pesquisar os discursos de modo genérico; uma vez que analisaria a revista *Veja*, estaria investigando especificamente os discursos jornalísticos sobre educação, como aponta Fischer:

Quando optamos por analisar um conjunto de materiais sobre determinado tema, temos em vista, sempre, que estaremos localizando essas enunciações dentro de um determinado espaço discursivo, ou de um campo discursivo, ou ainda, dentro de um campo de saber (FISCHER, 2013, p. 140).

A partir do proposto pela autora, identifico as publicações da revista *Veja* sobre educação como meu espaço discursivo a ser analisado; o campo discursivo passa a ser especificamente os discursos jornalísticos da revista sobre educação; e, por fim, o campo de saber mais proeminente, o qual também poderia referir como a lente através do qual realizo a pesquisa e escrita, é a educação crítica, indissociada da sociologia, filosofia e linguística.

Da dupla aproximação inicial, tanto do objeto de estudo quanto do referencial teórico e metodológico, os discursos jornalísticos sobre educação da revista *Veja* passaram a emergir como objeto de pesquisa e estudo. Tal definição é importante

para as análises a serem realizadas, pois não devo tomar como equivalentes os discursos jornalísticos sobre educação que advém de áreas de conhecimento diversas (tal qual Comunicação Social e Economia), e circulam em redações de jornais e revistas, com o discurso pedagógico que advém da educação enquanto área de conhecimento (mas possui diversas matizes considerando as diferentes perspectivas e mesmo as licenciaturas, sociologia e filosofia, por exemplo) e que circula dentro de espaços educacionais.

Após as considerações iniciais aqui feitas, irei apresentar um breve mapeamento sobre a relevância do estudo dessa temática. Em seguida justificarei a escolha da revista *Veja* em detrimento de outras revistas, assim como do discurso jornalístico sobre educação em detrimento de outros campos discursivos. Nesse ponto do trabalho apresentarei uma breve revisão da literatura acadêmica sobre o tema em questão e delimitarei mais precisamente meu problema de pesquisa, assim como os objetivos específicos atrelados ao mesmo. A partir da revisão de literatura e delimitação do problema de pesquisa apresentarei meus referenciais teóricos e metodológicos. Ao final procederei a análise de seis publicações sobre educação, divididas em três blocos temáticas, entre os anos de 2002 e 2012 e apresentarei algumas considerações à luz dos referências teóricos e metodológicos, encerrando o trabalho.

## **1.2. Mapeamento da temática pesquisada**

A revista *Veja* não é o único periódico da Editora Abril que publica sobre o tema da educação. No Brasil, dentre os periódicos especializados em educação, pode-se destacar a revista *Nova Escola*, revista de educação de maior tiragem do país com uma projeção mensal de 1.624.440 leitores<sup>2</sup>. Diversos outros jornais e revistas possuem grupos de especialistas em educação e publicações cíclicas em seções específicas sobre essa área do conhecimento, porém o público-leitor e conseqüentemente a forma e o conteúdo dessas publicações são diferentes. Por exemplo: a primeira publicação do ano de 2014 (edição de janeiro) da revista *Nova Escola* intitulada “Aulas show de bola”, preparou sequências didáticas para todas as disciplinas da Educação Básica – até mesmo para a Educação Infantil – sobre como

---

<sup>2</sup>Fonte: Projeção Brasil de Leitores consolidado 2012.

incluir o tema Copa do Mundo nos planejamentos e, por conseguinte, nas salas de aulas. Mesmo que essa temática possa ser de interesse geral e mais amplo é evidente que a publicação dirige-se aos profissionais da Educação Básica, que são aqueles que planejam e conduzem as aulas nas salas de aulas. Outro periódico do grupo Abril voltado aos profissionais da educação é a revista digital Gestão Escolar, que até o número de junho/julho de 2013 era uma seção especial impressa da revista Nova Escola e a partir do número de agosto/setembro do mesmo ano passou a ser uma revista digital de publicação autônoma. No primeiro número de 2014 (edição de fevereiro/março) a publicação intitulada “A construção do plano de formação” orienta os coordenadores pedagógicos a como elaborarem e estruturarem um plano de formação de professores que faça com que os mesmos reflitam sobre suas práticas e aprofundem seus conhecimentos didáticos. Possivelmente essa publicação dirige-se a um público-leitor ainda mais específico – coordenadores pedagógicos e diretores de escolas – do que a publicação da revista Nova Escola.

Veja é voltada ao público em geral e trata de temas variados de abrangência nacional e global, como, por exemplo, economia, política, ciência, tecnologia, ecologia e também educação. Os especialistas em educação da revista Veja não são os mesmos especialistas em educação da revista Nova Escola. Numa enquete realizada pela revista Nova Escola no ano de 2012 sobre qual seria a personalidade que mais contribuiu com a Educação no referido ano, o mais destacado e proeminente especialista em educação da revista Veja (considerando o destaque que suas publicações recebem na revista), Gustavo Loschpe, figurou em último lugar com 0,22% dos votos. Além dos especialistas em educação das revistas não serem os mesmos, tal enquete aponta a possibilidade de que os leitores dessas revistas – de modo geral – não sejam os mesmos.

A revista aborda a educação como uma especialidade dentre outras, dentre as quais eu destacaria política e economia (também considerando o destaque que essas publicações recebem na revista). A partir desses dados, propus algumas questões orientadoras: Como, quando e por que a revista Veja publica sobre educação? De que forma o faz? Algumas pesquisas apontam que ao publicar sobre determinada temática os meios de comunicação constituem a opinião pública sobre a mesma. Gerzson, a esse respeito, aponta que:

Quando as matérias problematizam o esporte, a economia, a educação, a saúde e outras temáticas, elas compõem textos culturais que produzem formas de fazer, de aprender, de ensinar e, sobretudo, de ser e de compreender o mundo. À medida que os meios de comunicação instituem a si mesmos como espaço e tempo dos acontecimentos, eles atravessam e ocupam os espaços públicos, interagindo na constituição da opinião pública, nas decisões e nas concepções que circulam no mundo (GERZSON, 2007, p. 13).

Partindo da ideia de que os meios de comunicação ocupam espaços na constituição da opinião pública, as perguntas que surgiram ao me aproximar do objeto de pesquisa, à luz dos referenciais teóricos, ganharam potência enquanto possibilidade de pesquisa. As publicações, ao problematizar determinadas temáticas, produzem formas de fazer, aprender, ensinar, ser e compreender o mundo. Além disso, interagem e constituem a opinião pública, decisões e concepções que circulam no mundo. Essas simples questões que nortearam o meu trabalho investigativo ganharam relevância conjugadas com os conhecimentos produzidos na área da educação sobre os discursos jornalísticos sobre educação e foram impulsionadoras para que eu desse segmento ao presente trabalho de pesquisa.

## 2. Justificativa e problema de pesquisa

O escopo deste trabalho de pesquisa é reduzido se comparado aos muitos anos de investigação dedicados pelos grandes pesquisadores da área, tal como Fairclough e Pêcheux. Nesse sentido algumas escolhas se fizeram necessárias quando busquei entender e analisar o que de relevante já se produziu sobre o tema da pesquisa, haja vista que eu não poderia, em dois anos de pesquisa e escrita, dar conta de estudar tudo que já foi publicado a respeito do mesmo. Tratei de realizar, então, um levantamento sobre as pesquisas sobre mídia no campo da educação, assim como sobre quais mídias e referenciais foram utilizados nessas pesquisas.

A partir do referido levantamento pude perceber que a revista *Veja* é pesquisada em diferentes áreas de conhecimento (Psicologia, Comunicação Social e Educação, por exemplo), isoladamente ou em relação a outras revistas análogas a ela (revistas *Época* e *IstoÉ*, por exemplo); os referenciais teóricos utilizados majoritariamente são os Estudos Culturais, em especial os estudos de Foucault, e a Análise do Discurso (da Escola Francesa), fundamentalmente os estudos de Pêcheux (e Eni Orlandi<sup>3</sup>, no Brasil).

A partir desses referenciais e com o intuito de trabalhar com a Análise de Discurso Crítica percebi que poderia agregar, em minha investigação, novos referenciais e elementos de análise para o exame dos discursos sobre educação. Tendo em vista essas questões, neste capítulo apresentarei a justificativa que embasa o estudo dos discursos jornalísticos sobre educação, assim como a escolha da revista *Veja* como objeto de estudo específico desses discursos. Posteriormente apresento uma revisão da literatura acadêmica apontando os referenciais teóricos utilizados nas análises das mesmas e alguns dos resultados dessas pesquisas para situar a escolha dos meus referenciais teóricos e metodológicos, assim como a delimitação do meu problema de pesquisa e objetivos tendo em vista a realização de uma pesquisa com uma abordagem diferente das já realizadas, de modo a contribuir para o campo de conhecimento e estudos realizados no mesmo.

---

<sup>3</sup> Ver, por exemplo, Orlandi (2008).

## 2.1. Por que pesquisar os discursos jornalísticos sobre educação no Brasil?

Uma pesquisa sobre a revista *Veja* na área da educação não é algo inédito, dentre as diversas pesquisas realizadas no país posso destacar até mesmo algumas realizadas nessa faculdade, como por exemplo, Rocha (2005) e Gerzson (2007). Ambas as pesquisas foram desenvolvidas na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação e tiveram como seu principal referencial teórico-metodológico os estudos de Michel Foucault. Em relação a essas pesquisas e a outras encontradas no meu levantamento, o diferencial de minha pesquisa se propõe a estar nos referenciais teóricos utilizados nas análises, haja vista que não encontrei outros trabalhos que operassem com a Análise de Discurso Crítica, conjugada com os referenciais já existentes, na análise deste objeto.

A presente pesquisa parte do entendimento de que a educação, para além de algo que todos têm o direito de vivenciar, participar e falar sobre, é uma área do conhecimento pesquisada, estudada, teorizada e praticada diariamente em diversas universidades, escolas de educação básica, assim como em espaços-não formais. Nesse sentido, os discursos jornalísticos sobre educação não são uma mera opinião ou ponto de vista sobre determinadas temáticas educacionais, são posicionamentos em relação a estudos desenvolvidos ao longo dos anos acerca de temáticas educacionais. Ao publicar sobre economia, por exemplo, os meios de comunicação não deixam de considerar os estudos de economistas tidos como referência, isso porque seus discursos jornalísticos sobre economia serão posicionados em relação aos discursos dos especialistas em economia. Ainda assim, não raras vezes períodos de crise econômica e política são alardeados nos meios de comunicação e reverberam socialmente, ainda que possam vir a ser contestados por especialistas da economia ou não confirmar-se para além das previsões midiáticas. Ao falar sobre economia, política, meio ambiente os meios de comunicação não apenas os descrevem; eles constituem esses temas. Com a educação não é diferente:

Ao falar sobre educação, as revistas constituem a educação, pois constroem sentidos, criam notícias, anunciam proposições e apresentam matérias que têm a pretensão de dizer o que é importante para os seus leitores e leitoras (ROCHA, 2005, p. 15).

Pessoas que não vivem o cotidiano da educação, que tampouco estudam sobre educação e que vagamente lembram-se das suas próprias experiências educacionais, podem vir a considerar o discurso jornalístico sobre quaisquer temáticas como verossímil. Entendo, portanto, o estudo dos discursos jornalísticos sobre educação como relevante devido ao fato dos mesmos serem constitutivos da educação, isso quer dizer, ao publicar sobre educação os meios de comunicação a constituem, de acordo com os referenciais estudados nessa pesquisa. Além disso, assim como Robert Entman (2004), entendo que a importância de tais estudos é ainda mais abrangente, pois quanto menor é a familiaridade do público com um assunto apresentado pela mídia, mais suscetível ele será à aquisição da definição, interpretação causal, valoração moral e recomendação de solução propostas pelos meios de comunicação. Isso quer dizer, alunos, pais, professores, demais profissionais da educação, gestores públicos, empresários, políticos, enfim, todos aqueles que de alguma forma têm algum interesse em relação à educação, terão suas expectativas acerca do que a educação é ou pode ser em nosso país devido também ao difundido pelos meios de comunicação. Na falta de referências próprias mais confiáveis – como, por exemplo, a experiência própria – sobre determinada temática, como a violência nas favelas, o tráfico de drogas ou quaisquer discussões com a qual determinado público tenha menor familiaridade, os meios de comunicação são um agentes poderoso na formação de opiniões.

Para dar conta dessas complexidades a Análise Crítica de Discurso é uma ferramenta teórico-metodológica potente se considerarmos que todos os problemas sociais, assim como suas possíveis soluções, são parcialmente discursivos (RESENDE; RAMALHO, 2013). Ainda que a Sociologia Crítica da Educação atente para o impacto da mídia na formação do senso comum, da opinião pública ou do imaginário popular, ela não identifica linguisticamente as estratégias utilizadas para alcançar tal objetivo. Por exemplo, a afirmação de que a revista *Veja* é “o *indispensável* partido neoliberal<sup>4</sup>”, independente de se poder confirmá-la ou não, não

---

<sup>4</sup> Título da tese de doutoramento e, posteriormente, livro publicados pela historiadora Carla Luciana Souza da Silva na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) sobre como revista teve papel decisivo na construção do neoliberalismo no Brasil ao ajustar sua linha editorial aos interesses do capital externo, da indústria do entretenimento e do capital oligopolizado. Sendo entusiástica porta-voz desses interesses, a revista atuaria objetivamente como partido político, cumprindo funções de agitação, mobilização e educação da elite e classes médias para a defesa da nova etapa da acumulação capitalista.

explica como, dispondo textos em papel impresso, se alcança esse partidarismo ao neoliberalismo. Ao lermos a revista *Veja* encontramos dispostos, tão somente, jargões neoliberais que nos convencem acerca do quanto o Neoliberalismo é benéfico para a sociedade e para educação, mediante inculcação? Os mais de 10 milhões de leitores da *Veja* são neoliberais convictos ou partidários do Neoliberalismo? Minha pesquisa demonstra que não. Se a revista *Veja* é “o *indispensável* partido neoliberal”, ela não é só isso e talvez por isso, entre outras razões, tenha tantos leitores.

Um primeiro ponto importante sobre essa questão é reconhecer os limites e possibilidades tanto da análise do discurso quanto do analista de discurso. A análise de discurso é historicizada assim como o analista é um sujeito histórico, isso quer dizer, o analista através de sua análise retoma pressupostos da área na qual se insere visando repensar a realidade estudada. Porém, como os discursos são heterogêneos, como os sentidos derivam, “o resultado de cada análise não contorna exatamente o real, embora a ele aponte” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 825). Através dos referenciais utilizados, as análises apontam uma leitura possível do real, mas não a única ou a verdadeira. Um segundo ponto importante, nesse sentido, é reconhecer que a prática de pesquisa se circunscreve na intersecção necessária entre o trabalho científico e o trabalho pedagógico. Ainda que a discussão premente seja majoritariamente científica, no sentido de que as obras dos autores-referências assim como as análises realizadas a partir delas são o centro das atenções, cabe atentar também para o aspecto pedagógico da formação do pesquisador. A maioria, se não todos, estudantes de mestrado não ingressam num programa de pós-graduação como pesquisadores “prontos”. Existe um aspecto pedagógico formativo fundamental que transcorre concomitante à realização da pesquisa e escrita do trabalho acadêmico. Digo isso porque o estudante-pesquisador é perpassado por diversos discursos pedagógicos sobre seu conhecimento e suas práticas. Quais disciplinas proporcionam uma formação metodológica e teórica para um analista de discurso? Quais referenciais teóricos devem ser escolhidos ou são mais relevantes? Existe uma relevância maior ou menor entre os referenciais? Quem determina? No primeiro capítulo estava cheio de perguntas, no segundo sigo cheio de perguntas e espero chegar ao último capítulo cheio de perguntas, ainda mais complexas, mas com algumas respostas. Isso porque, o analista se reconstrói diante de cada análise (ORLANDI, 2008), a inserção na análise do discurso é entendida como processo e

aquilo que nos falta ou entendemos que possa faltar na teoria é o que motiva o aprofundamento dos estudos (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011). Por que, então, estudar os discursos jornalísticos sobre educação no Brasil? Pessoalmente porque é um grande desafio articular diferentes áreas do conhecimento e teorias, ainda que não tenha sido formato nestas escolas acadêmicas (Linguística, Filosofia e Sociologia); coletivamente porque acredito ainda ser possível contribuir para os estudos sobre análise do discurso sobre educação no Brasil, ainda que, eventualmente, venha a cometer algumas “heresias<sup>5</sup>”, tal qual articular referenciais teóricos que poucas vezes são conjugados num mesmo trabalho.

## 2.2. Por que pesquisar a revista Veja?

Uma pesquisa sobre a revista Veja (e não sobre outras revistas) se sustenta e se justifica, fundamentalmente, na intersecção de critérios socioeconômicos e dados do Instituto Verificador de Circulação (IVC)<sup>6</sup>. Segundo dados do IVC de 2013, a revista Veja é a revista de maior tiragem e circulação em território nacional, possuindo mais do que o dobro de circulação média daquelas que podem ser consideradas suas principais concorrentes, tendo em vista o público-leitor: revista Época (aproximadamente 400 mil exemplares por semana) e revista IstoÉ (aproximadamente 300 mil exemplares por semana).

Em janeiro de 2013 o IVC constatou que a revista Veja tinha uma tiragem de 1.191.803 exemplares, sendo 917.193 assinaturas e 129.845 revistas avulsas. Isso garantiria uma circulação líquida de 1.047.039 exemplares. A diferença de 144.764 exemplares entre a tiragem e a circulação líquida se dá por três fatores principais: 1) os exemplares avulsos não vendidos; 2) as vendas de exemplares de números atrasados; e 3) as assinaturas e as “vendas por atacado” feitas às empresas pertencentes a organizações da editora. Além disso, se estima que uma revista normalmente seja lida por mais de uma pessoa, seja em uma família, escritório, consultório médico, entre outros locais.

---

<sup>5</sup> Michael Apple refere que a Educação né é uma religião e que, nesse sentido, não devemos ter medo de cometer heresias ao pensar a mesma.

<sup>6</sup>O Instituto Verificador de Circulação (IVC) é uma entidade nacional e oficial, sem fins lucrativos, responsável pela auditoria de circulação dos principais jornais e revistas do Brasil, considerada a principal referência neste segmento.

Com base nos dados do IVC e da pesquisa Marplan, que relaciona hábitos de mídia com hábitos de consumo, realizada trimestralmente pelo grupo Ipsos<sup>7</sup>, calcula-se, através da Projeção Brasil de Leitores Consolidados, que 10.448.135 de pessoas leem a revista Veja semanalmente. Segundo a Associação Nacional de Editores de Revistas (ANER), essa é a terceira revista de maior tiragem semanal do mundo e a maior fora dos Estados Unidos. Esses dados não chegam a considerar os leitores que acessam a revista via internet, onde a mesma disponibiliza todo o seu acervo digital gratuitamente e as diversas reproduções livres que são feitas do conteúdo da revista em redes sociais, blogs e outros sites.

Ainda segundo dados do IVC dentre os leitores há uma leve predominância de leitoras, 53% de mulheres e 47% de homens. A faixa etária de leitores vai desde os 10-14 anos (4%) aos acima de 50 anos (26%), sendo os maiores grupos etários de leitores são os acima de 50 anos citados e os leitores entre 25-34 anos (24%). Os leitores são divididos em cinco classes sociais, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>8</sup>, sendo a maioria absoluta dos leitores de classe B (50% - de 05 a 15 salários mínimos); seguidos de leitores das classes C (26% - de 03 a 05 salários mínimos) e A (21% - mais de 15 salários mínimos); a revista ainda constata 3% de leitores da classe D (01 a 03 salários mínimos) e nenhum leitor da classe E (até 01 salário mínimo). Por fim, considerando os leitores por regiões geográficas, a maioria dos leitores é da região Sudeste (57%), seguidos pela região Nordeste (16%), Sul (13%), Centro Oeste (9%) e Norte (5%).

Os dados acima nos permitem perceber que os leitores de classe média (classe C) e classe média alta (classe B) correspondem a 76% dos leitores da revista Veja, sendo que se somados aos leitores de classe alta (classe A) correspondem então a 97% dos leitores da revista. Segundo dados do Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República as classes A, B e C no Brasil correspondem, respectivamente, a 3%, 17% e 53% da população, totalizando 73% da população brasileira. Isso quer dizer, 97% dos leitores da revista Veja se situam entre os 73% com maior renda do nosso país. Esses dados tornam-se ainda mais interessantes quanto conjugados com o crescimento da classe média e classe alta

---

<sup>7</sup>Ipsos é a terceira maior empresa de pesquisa e de inteligência de mercado do mundo. Fundada na França em 1975, a Ipsos conta hoje com 16.000 funcionários e está presente em 85 países.

<sup>8</sup>O IBGE tem atribuições ligadas às geociências e estatísticas sociais, demográficas e econômicas, o que inclui realizar censos e organizar as informações obtidas nesses censos, para suprir órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal, e para outras instituições e o público em geral.

no Brasil no período compreendido entre 2002 e 2012. Segundo o estudo Vozes da Classe Média, da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE)<sup>9</sup> da Presidência da República, a classe média brasileira subiu de 38% da população em 2002 para 53% em 2012, e a classe alta cresceu ligeiramente até 20%. Ainda segundo a publicação, entre 2002 e 2012 ascenderam da classe baixa à classe média 21% da população brasileira e da classe média à classe alta outros 6%. O crescimento das classes média e alta no Brasil representa, também, o crescimento do público-alvo leitor da revista *Veja* e potencialmente da sua abrangência como revista de maior circulação semanal no Brasil, terceira maior tiragem semanal do mundo e a maior fora dos Estados Unidos.

Estudar a revista *Veja*, haja vista os referenciais assumidos nesse trabalho sobre a relação dos discursos jornalísticos com formas de fazer, aprender, ensinar, ser e compreender também a educação, assim como ser parte da constituição da opinião pública, das decisões e das concepções que circulam também sobre a educação para cerca de 10 milhões de brasileiros (em tempos de propagação digital provavelmente muito mais) num período de crescimento da classe média brasileira e, mais do que isso, num período em que as disputas por hegemonia no campo da educação se acirram é de fundamental relevância além de ser uma justificativa quantitativa e qualitativa. Problematizarei posteriormente, através dos trabalhos acadêmicos de outros autores, aspectos sobre a orientação política da revista que também poderiam embasar tal escolha, assim como embasaram em tais trabalhos; porém nesse trabalho de pesquisa esse não foi o critério determinante. Não irei apontar se os discursos jornalísticos da revista *Veja* sobre educação são neoliberais ou liberais ou humanistas, pois sigo aqui Foucault, quando ele afirma:

[...] o que me interessa, no problema do discurso é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento (FOUCAULT, 2003, p. 255).

Nos anos analisados, considerando ocorrências significativas na educação brasileira, tais como a expansão do acesso ao ensino e a adoção de políticas controversas como as ações afirmativas nas universidades públicas, que funções

---

<sup>9</sup>A Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) é um órgão de governo, com status de ministério,<sup>1</sup> que formula políticas públicas de longo prazo voltadas ao desenvolvimento econômico e social do Brasil.

tiveram os discursos jornalísticos da Veja? Muito mais do que o sentido dos discursos jornalísticos busquei evidenciar sua funcionalidade em determinado período, salientando novamente que o objetivo principal é perceber as articulações, desarticulações e rearticulações nas quais podem estar envolvidos esses discursos.

### **2.3. Revisão bibliográfica de trabalhos acadêmicos sobre o tema da dissertação**

Ao realizar a revisão bibliográfica pude aprender limites e possibilidades desta tarefa. Se por um lado as tecnologias nos possibilitam acesso quase ilimitado a uma infinidade de produções acadêmico-científicas, e isso é positivo, por outro nos impõem a difícil tarefa de delimitar ou circunscrever os limites de uma revisão bibliográfica. Esse levantamento poderia ter sido feito na Plataforma Lattes, através dos títulos ou palavras-chave das produções de diversos pesquisadores; poderia ter sido feito nos sites dos programas de pós-graduação em educação de diferentes universidades sendo necessário, então, estabelecer critérios nesse sentido: avaliação dos programas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)? Proximidade ou distanciamento geográfico? Afinidades teóricas? Exponho isso devido ao entendimento de que minha revisão não representa, em absoluto, a totalidade de trabalhos publicados sobre a temática, mas é fruto de algumas escolhas que, a meu ver, contemplam produções significativas e substanciais no campo de estudos da análise do discurso. O objetivo principal da revisão bibliográfica, nesse trabalho, foi mapear as produções já realizadas sobre o tema não apenas para não repeti-las, mas sim proporcionar novas questões, contribuições e questionamentos a esse campo de estudos. As bases de dados escolhidas para a busca desses trabalhos foram duas: uma busca de abrangência nacional, realizada através do Banco de Teses da Capes<sup>10</sup> e uma busca local, no banco de dados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A primeira busca por publicações acadêmicas sobre o discurso jornalístico da revista Veja, no Banco de Teses da Capes, num primeiro momento foi mais geral e num segundo momento uma busca específica na área da Educação. Através do termo “revista Veja” encontrei 85 trabalhos, sendo 71 dissertações de mestrado acadêmico e 14 teses de

---

<sup>10</sup>O Banco de Teses da Capes reúne 458.657 resumos de teses e dissertações.

doutorado<sup>11</sup> em diferentes áreas de conhecimento. Dentre esses trabalhos, cinco são relacionados à educação, a saber: um mestrado no programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) (MACHADO JÚNIOR, 2011), dois mestrados no programa de pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) (VOIGT, 2011; OLIVEIRA, 2012) e dois mestrados nos programas de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Espírito Santos (UFES) (PRESSOTTI, 2012) e da Universidade Federal de Goiás (UFG) (BITTES, 2012). Esses cinco trabalhos foram selecionados para serem analisados por serem os únicos, dentre os oitenta e cinco, que tinham alguma relação com a educação. A seguir apontarei brevemente a contribuição de cada um desses trabalhos, os referenciais teóricos utilizados e alguns dos seus resultados.

Início o levantamento das contribuições de tais trabalhos pela dissertação de mestrado acadêmico em Psicologia intitulada *Representações sociais da violência e da indisciplina escolar na imprensa brasileira* (MACHADO JÚNIOR, 2011). Nesse trabalho o autor buscou investigar os conteúdos veiculados na grande imprensa a respeito da violência e indisciplina escolar. Com esse objetivo fez um recorte no tempo compreendido entre os meses de março e abril de 2011 e tomou como objeto de análise a revista *Veja* e os jornais *O Estado de São Paulo* e *Folha de São Paulo*. O recorte espaço temporal deve-se, em grande medida, ao Massacre em Realengo<sup>12</sup> ocorrido nesse período, no qual um ex-aluno de uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro assassinou doze alunos, com idade entre 13 e 16 anos, numa manhã de aula. Os referenciais teórico-metodológicos utilizados foram a análise de conteúdo, estudos historiográficos sobre a imprensa, análise de documentos e a teoria das representações sociais. É interessante observar que mesmo tratando-se de áreas de conhecimento distintas (ainda que relacionáveis), Psicologia e Educação, e com referenciais teóricos distintos, Análise de Conteúdo e Análise de Discurso Crítica, pontos de diálogo podem ser estabelecidos entre o referido e o presente trabalho. O conceito de *representações sociais*, de Serge Moscovici (1978) utilizado pelo autor da dissertação em suas análises é diferente do conceito de *representação de atores sociais*, de Van Leeuwen (1997), assim como do conceito de *hegemonia*, Williams (1979), que serão utilizados nesse trabalho,

---

<sup>11</sup> A listagem dos 85 trabalhos encontra-se no Anexo A ao final deste trabalho.

<sup>12</sup> Para ver mais: <http://veja.abril.com.br/tema/massacre-em-realengo>

mas esses três conceitos podem ser aproximados, como mostrarei com a citação a seguir:

Sinteticamente, representação social pode ser definida como “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). A Teoria volta-se à elaboração dos saberes populares e do senso comum, compreendo-os como parte da vida cotidiana, isto é, da história individual e social, da vida afetiva e intelectual. As representações sociais são “teorias implícitas” que determinam as atitudes na interação social. Moscovici aponta que as representações sociais são apropriações do conhecimento científico, e de diversas outras formas de conhecimento, não como mera distorção, empobrecimento ou simulacro, mas como forma de inserção desses saberes na realidade cotidiana, vinculando-os a um sistema de valores, noções e práticas que os classificam, denominam e, assim, orientam as interações sociais nas quais esses saberes se inserem. Formando um corpo de conhecimento organizado, ainda que não necessariamente coerente, as representações sociais possibilitam a compreensão da realidade; para além disso, Moscovici (1978, p.26) afirma que “elas possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecíamos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta” (MACHADO JÚNIOR, 2011, p. 54).

A citação anterior, apesar de longa, é importante devido ao avanço que representa em relação a análises que trabalham com a dicotomia entre a alienação, como falseamento da realidade ou falta de conhecimento em relação a algo, e a consciência, enquanto uma “verdade” que se pode atingir com determinado conhecimento. As representações sociais, as representações de atores sociais e a hegemonia nas conceituações desses três autores não são mera alienação ou falseamento da realidade, mas sim uma dentre outras formas de compreender o mundo. Para além disso, uma forma de compreender o mundo que não é vazia de sentido, mas sim preenchida pelas coisas vividas e experimentadas. O autor destaca ao final do seu trabalho que a revista Veja e os jornais investigados apresentam predominantemente os alunos como autores da violência, como sujeitos que precisam ser disciplinados e corrigidos. Ao me deparar com tais resultados não posso deixar de me perguntar se muitas escolas e professores também não identificam os alunos como autores (únicos) da violência (física/simbólica?), como sujeitos que precisam ser disciplinados e corrigidos. E novamente aqui, assim como no meu TCC, tive um indício da convergência dos discursos jornalísticos sobre educação da revista Veja com o que pensam os professores, a partir de elementos de bom senso do senso comum.

Os dois trabalhos desenvolvidos no mestrado do programa de pós-graduação em Letras da UNIOESTE (VOIGT, 2011 e OLIVEIRA, 2012) operam com o mesmo referencial teórico, a Análise de Discurso (da Escola Francesa), a qual tem como seu principal referencial teórico o filósofo francês Michel Pêcheux. Posteriormente irei salientar as diferenças entre a Análise do Discurso e a Análise de Discurso Crítica, porém nesse ponto do trabalho irei pontuar as contribuições dos referidos trabalhos acadêmicos para o campo do conhecimento, como fiz anteriormente com o trabalho de Machado Júnior (2011).

A dissertação intitulada *Deslizes do discurso jornalístico: Veja e os efeitos de sentido sobre a educação nacional*, de Voigt (2011), apresenta uma análise sobre os efeitos de sentido gerados nas matérias sobre educação ao final do segundo mandato dos presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, nos períodos de 05 de abril de 2000 a 21 de março de 2001 e de 04 de abril de 2007 a 02 de abril de 2008. O entendimento de que o discurso jornalístico pode ser articulado, desarticulado e rearticulado em relação aos seus interlocutores, em confronto com outros discursos – como o pedagógico – e até mesmo sendo lido em diferentes espaços – uma casa de família, um consultório médico ou uma escola, por exemplo – amplia o sentido para um plural que não pode ser facilmente delimitado. Segundo a autora, a revista contribui para a constituição do imaginário social, camuflada na ideia de ser uma revista semanal de informação que objetiva servir ao leitor. Duas aproximações importantes podem ser destacadas entre o trabalho de Voigt (2011) e o presente trabalho: 1) a assunção da não neutralidade dos discursos jornalísticos, ainda quando camuflado na objetividade jornalística;

Assim, observa-se que é utópica a visão de um jornalismo marcado pela verdade, objetividade, neutralidade e, sobretudo, imparcialidade. Considera-se a mídia, hoje, como uma forma de representar o mundo e o que acontece nele. Logo, o papel do jornalismo é a construção de realidades – lembrando que não se pensa aqui em realidade em si, mas sim numa realidade hegemônica (predominante) que pode ser transformada pelo tempo, porque o que foi hegemônico em determinado período histórico pode deixar de ser (VOIGT, 2011, p. 26).

e 2) dado o protagonismo do discurso jornalístico na construção de realidades hegemônicas, a necessidade de estudá-lo em sua especificidade, pois o discurso jornalístico é diferente em seu alcance e em muitos outros aspectos do discurso pedagógico, do discurso feminista e etc. O trabalho de Voigt, assim como outros que

se debruçaram sobre essa temática, apresenta conclusões importantes e que permitem aos trabalhos posteriores focarem suas análises em outros aspectos ao invés de reificar análises já realizadas. A autora aponta que:

Ao analisar algumas sequências discursivas, retiradas das matérias de educação da revista *Veja*, foi possível observar dois efeitos de sentido. O primeiro, do período de governo de Fernando Henrique Cardoso, é positivo, vê-se como “otimismo em relação à educação nacional”; o segundo, no entanto, é negativo, reforçando a ideia de que “a educação brasileira vai mal”, inserida no período de governo de Luiz Inácio Lula da Silva (VOIGT, 2011, p. 68).

Voigt indica que a revista *Veja* está inserida numa tendência ideológica neoliberal, ainda que em nenhum momento a própria revista assuma isso. O fato de a revista defender interesses que podem ser adjetivados como capitalistas e sua preocupação em manter sua posição política como ideal, senão única plausível, veiculando informações tidas como verdadeiras dentro de sua formação discursiva (VOIGT, 2001) é outro dado interessante. Isso quer dizer, muito além de mera manipulação ideológica, os discursos jornalísticos da revista *Veja* compõem a assunção de uma posição ideológica mesmo que ela não seja declarada. Não há, efetivamente, uma manipulação do outro, mas sim um estabelecimento de si como o natural, o senso comum, o hegemônico. Uma ressalva que minha pesquisa permite fazer em relação ao trabalho supracitado, já apontada na banca de qualificação pelo professor Gustavo Fischman, é que a revista *Veja* apesar das suas claras preferências político-partidárias, não permite que as mesmas sobrepujem suas posições ideológicas. Nesse sentido, pude identificar publicações positivas sobre o governo Lula<sup>13</sup> quando o mesmo adotava medidas defendidas nas páginas da revista, como, por exemplo, aplicação de avaliações em larga escala para diagnosticar e melhorar a educação brasileira.

O trabalho de Oliveira (2012), intitulado *O discurso sobre as cotas para negros na revista Veja*, é mais específico em relação a sua temática e corrobora outros trabalhos sobre o tema cotas raciais, como, por exemplo, Daflon e Feres Jr. (2012). O recorte temporal da pesquisa foram os anos de 2009 a 2011, período no qual o tema estava em intenso debate no Congresso Nacional e no Supremo

---

<sup>13</sup> Edição 2006 - 02/05/2007: Medir, avaliar e premiar: O novo pacote de Lula para a educação promete resolver o atraso brasileiro de um jeito sensato: premiando o mérito (Autores: Monica Weinberg e Marcos Todeschini).

Tribunal Federal. Assim como no presente trabalho, a busca por publicações no Acervo Digital<sup>14</sup> da revista *Veja* se deu por palavras-chave, são elas: *ações afirmativas, políticas afirmativas, cotas, cotas raciais, cotas universitárias, raça, miscigenação, negro, negros, negra, negras, afrodescendente, afrodescendentes, discriminação, preconceito, racismo*. O foco do trabalho de Oliveira (2012), assim como o de Voigt (2011), embasados na Análise do Discurso também está no reforço e/ou sedimentação de determinados efeitos de sentidos sobre o tema nas páginas do semanário. Dentre suas conclusões o autor destaca que a revista *Veja* se opõe às cotas para negros e, para sustentar sua posição, mobiliza o discurso de especialistas, de negros contrários às cotas e o discurso científico, silenciando as reivindicações dos movimentos pró-cotas e apontando para alternativas que possibilitem a inserção dos negros que desconsideram a possibilidade das cotas. Produz, portanto, os efeitos de sentidos do “perigo”, do “risco”, da ingerência política e “ideológica” do governo federal “petista”, da “racialização” do país. Vale ressaltar, a partir da minha pesquisa, que ainda que a revista *Veja* seja contrária às cotas, de modo geral, publicações favoráveis às cotas podem ser encontradas em suas páginas<sup>15</sup>. Além disso, em algumas publicações a *Veja* aponta o baixo acesso dos negros ao ensino superior e indica como solução para o problema o investimento e melhoria na educação básica.

Dos trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduação em Educação, inicio pelas contribuições do trabalho de Bites (2012), pois o mesmo também é embasado nos referenciais teóricos da Análise do Discurso – dentre outros. O foco da análise da pesquisa está no trabalho docente e mais especificamente nos discursos sobre profissionalidade e profissionalização docente. A profissionalidade é entendida como “afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65); já a profissionalização é a “representação de habilidades especializadas, responsabilidade e compromisso” (CONTRERAS, 2002, p. 40), sendo que ambas conjugadas objetivariam conferir à atividade docente um *status* profissional. A autora busca analisar as políticas internacionais de educação, a legislação brasileira e a literatura acadêmica crítica sobre temas educacionais, em suas palavras. O período de análise é compreendido

---

<sup>14</sup><http://veja.abril.com.br/acervodigital/>

<sup>15</sup> Edição 1794 - 19/03/2003: As cotas e a história nacional (Autor: Luiz Felipe de Alencastro).

entre os anos de 2007 a 2010, sendo analisada uma publicação de cada um desses anos sobre a temática. São apresentadas algumas conclusões que merecem um exame crítico, tais como que a revista *Veja* utiliza “estratégias (truques) de manipulação” (BITES, 2012, p. 105) e também que:

O confronto entre os textos da legislação, os estudos acadêmicos e a palavra da revista *Veja* permitiu-nos mostrar como este semanário articula-se com os ditames das organizações nacionais e internacionais para a implantação e implementação de uma política neoliberal na educação brasileira. Há na legislação educacional uma direta conexão com as diretrizes dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial. Conforme os estudos realizados, acreditamos que essa situação faz parte do processo de internacionalização das políticas educacionais, que procura impor a mesma política em países diferentes, desconsiderando as diferenças sociais que há entre eles, o pensamento nacional acerca da educação, os próprios profissionais da educação, os interesses e necessidade locais (BITES, 2012, p. 223).

Considero tais conclusões simplificadoras na medida em que supõem ou pressupõem uma dicotomia entre dois polos desconsiderando outros matizes. Permite a suposição de que o Brasil e sua legislação educacional são subservientes ao Banco Mundial e a políticas internacionais para a educação, desconsiderando o impacto que as disputas e lutas dos professores brasileiros tiveram e têm sobre essa mesma legislação. De qualquer forma, o trabalho – assim como outros – contribui para a circunscrição da revista *Veja* num contexto ideológico capitalista e neoliberal.

O último dos trabalhos analisados, dentre os encontrados via Banco de Teses da Capes, é intitulado *Representações do Exame Nacional do Ensino Médio na revista Veja (1998-2011)*. Nesse trabalho Presotti (2012) investiga as representações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) veiculadas pela revista *Veja*, entre 1998 e 2011, e sua relação com as significações de conquista e aferição de qualidade na educação. O principal referencial teórico do trabalho é o historiador francês Roger Chartier que trabalha com o conceito de representações. Para Chartier (1990) representações são as significações construídas do mundo social que dão a ele um determinado sentido, “são as representações que produzem os sentidos que incorporam imagens do mundo social nos indivíduos” (CHARTIER, 2009, p. 52). E assim como na compreensão do discurso jornalístico a partir da Análise do Discurso e da Análise Crítica do Discurso, cabe destacar que as representações do mundo social não são entendidas como neutras, mas como estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade, a legitimar um projeto

reformador ou a justificar escolhas e condutas (CHARTIER, 1990). A partir desses referenciais a autora afirma que há uma luta pela definição de um modelo de qualidade na educação e que o jornalismo de opinião praticado por *Veja* constrói representações da realidade a partir das formas como dá a ler os dados numéricos, recursos estatísticos, experiências de sucesso e depoimentos. Os resultados divulgados, sobretudo a partir de 2006, com a publicização das notas das escolas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), apresentam-se como indicadores de qualidade da educação, entendida como aferição da proficiência dos alunos. A pesquisa constata uma mudança na representação do Exame, a partir de 2011, que passa a ser criticado por adotar um viés conteudista, que o estaria aproximando dos vestibulares e subvertendo sua principal razão de ser: indutor de um currículo focado no domínio de competências e habilidades básicas. Sobre a pesquisa e temática em questão posso afirmar, a partir da minha pesquisa, que a defesa das avaliações em todos os níveis de ensino, assim como a classificação das instituições ensino e sua premiação/punição são defendidas pela revista<sup>16</sup>. Isso não indica, porém, que as avaliações em si são ruins, ruim é o que pode ser feito com elas. A partir do primeiro governo Lula se por um lado há premiação ao mérito, via programas educacionais, também há maiores investimentos nas escolas com piores rendimentos, tomando como referência os rankings. Ao final, a revista *Veja* e outros periódicos, como o jornal *Folha de S. Paulo*, mais atualmente, suscitam uma discussão interessante sobre avaliação e classificação das instituições de ensino, em especial naquelas bem ranqueadas, como é o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ainda mais especificamente do curso de Pedagogia nessa universidade: o paradoxo de entender a avaliação e classificação como nociva para a educação básica, ainda que nem sempre pensemos e proponhamos outras formas de avaliar; ao mesmo tempo em que celebramos nossa avaliação e classificação no ensino superior: segundo um ranking recente divulgado pelo *Jornal Folha de S. Paulo* o curso de Pedagogia da UFRGS é o quarto melhor do país, considerando pesquisa, internacionalização, inovação, ensino e mercado, e o melhor do país considerando

---

<sup>16</sup> Edição 1847 - 30/03/2004: As notas no Provão dos 260 melhores cursos superiores: *Veja* conseguiu com exclusividade as notas dos dez melhores cursos de 26 carreiras. Os resultados mostram que o conceito "A" pode esconder médias baixas. O dado positivo é que muitas faculdades melhoraram seu ensino graças à obrigatoriedade do exame (Monica Weinberg)

tão somente o quesito ensino. Quais rankings combatemos e quais rankings celebramos?

Além da pesquisa realizada no Banco de Teses da Capes também realizei uma pesquisa no Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Lume, no qual através do termo “revista Veja” encontrei nove publicações<sup>17</sup>, das quais sete dissertações de mestrado acadêmico e duas teses de doutorado. Dessas publicações as duas teses de doutorado são as únicas relacionadas à educação e foram realizadas nesse Programa de Pós-graduação em Educação na Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação, como citado anteriormente nesse trabalho (ROCHA, 2005; GERZSON, 2007). Não irei aqui nesse capítulo apresentar as contribuições de tais trabalhos para o campo de conhecimento, pois o farei ao longo do meu próprio trabalho, uma vez que tomei ambas as produções como referenciais teóricos. É importante salientar que a revisão bibliográfica aqui realizada demonstra o quanto as produções em diferentes áreas de conhecimento são fecundas, mas teriam muito mais potência se relacionadas. De modo geral me parece que as pesquisas em Comunicação Social focam a análise nas mídias como uma instituição, como um corpo editorial que pauta discussões sociais, mas também é em grande medida pautado por elas; os estudos linguísticos parecem atender muito especificamente para a materialidade linguística, para o texto em si enquanto constituído pelo sujeito, pelo social, mas também constituidor; por fim os estudos educacionais atentam para o sujeito, para a construção de subjetividades, para um sujeito que governa, que governa a si mesmo e que por isso é governado. Esses estudos inter-relacionados me parecem ganhar potência, esse é o esforço que faço aqui: conjugar diferentes áreas de conhecimento para entender como a mídia, enquanto instituição, o discurso jornalísticos, enquanto texto, e a educação, enquanto modo de subjetivar e governar, contribuem para avanços e retrocessos na educação em nosso país. Meu problema de pesquisa, apresentado a seguir, não visa demonizar ou desmistificar a revista Veja, visa realçar as características dos discursos jornalísticos da Veja sobre educação para que os mesmos possam ser lidos de modos distintos. Para que possam ser questionados, afirmados, reafirmados, negados, disputados, possam nos instigar a pensar mais sobre as

---

<sup>17</sup> A listagem das nove publicações encontra-se no Anexo B ao final deste trabalho.

temáticas em discussão e não a ler menos sobre as mesmas ou tão somente rechaçar aquilo com o que não concordamos.

#### **2.4. Problema de pesquisa e objetivos específicos**

A definição do problema de pesquisa talvez seja o principal desafio a se enfrentar tanto na realização de uma pesquisa quanto na escrita de um trabalho acadêmico. Diante desse desafio, considero pertinentes algumas reflexões que me foram suscitadas a partir da leitura de um texto que trata da definição de problemas para a atuação dos poderes públicos, não para a pesquisa acadêmica especificamente.

O texto em questão, escrito pelo cientista político catalão Joan Subirats, inicia afirmando que não existem problemas “objetivos” que estão aí fora, mas sim que devemos construir e estruturar nossa própria definição de problema, que o problema é basicamente uma construção analítica (SUBIRATS, 1989). Essa primeira reflexão me fez pensar sobre o quanto um problema de pesquisa pode ser um problema para o pesquisador que o produz, enquanto não é um problema para muitas outras pessoas ou até mesmo para muitos outros pesquisadores. Nesse sentido, Subirats (1989) ressalta a importância do reconhecimento das limitações do problema ao se plantear o mesmo, para que ele tenha vida própria para além dos indivíduos ou grupos que o definem. Ao refletir sobre meu próprio problema de pesquisa, considero imprescindível ressaltar que:

a mídia é considerada mais poderosa por quem trabalha e vive em situações de privilégio relativo; nos centros mais pobres, a mídia é vista apenas como um fator – menos significativa do que o desempenhado pela pobreza, ausência dos pais, violência. (SEITER, 2002 p. 56-60).

Reconheço, assim, que minha motivação em estudar a mídia e mais especialmente os discursos da mídia, aqui materializada na revista *Veja*, sobre educação, é uma preocupação que tem uma marca de classe significativa. Ainda que meus pais não tenham cursado o ensino superior, e talvez por isso não sejam ávidos leitores de livros, sempre assinamos jornais e revistas como fonte de informação e, conseqüentemente, formação. Provavelmente advenha daí a importância e o peso que a mídia tem na minha vida.

A partir dessas reflexões iniciais, Subirats (1989) sugere que se considere um problema como uma oportunidade de melhora. Isso quer dizer, que a maneira como se plantea um problema resulte instrumental, resulte numa possibilidade de intervenção sobre o mesmo, numa possibilidade de intervenção sobre o próprio campo do conhecimento. Assim sendo, o problema de pesquisa não se encerra em si, mas apresenta possibilidades de melhora que, assumidas por outros pesquisadores, em outras perspectivas, podem gerar outras oportunidades de melhoras (e novos problemas). Essa consideração é importante na medida em que cada descoberta, cada novo fator ou faceta do meu problema, torna ainda mais complexa sua estruturação, não se apresentando como mais uma dificuldade, mas sim como “uma nova oportunidade, ainda não contemplada, para uma melhor solução desse problema” (SUBIRATS, 1989, p. 200). Nesse ponto do trabalho retomo uma ideia disposta anteriormente, se por um lado espero encontrar algumas repostas a partir e para além do meu problema de pesquisa, espero encontrar também perguntas mais complexas que instiguem a ir além dessa pesquisa em si.

O problema de pesquisa apresentado em forma de pergunta é resultado dessas reflexões. Segundo Lima (2003), “antes de uma escolha metodológica, temos uma pergunta sobre nosso objeto de estudo”. A autora destaca que essa pergunta orientará a escolha metodológica, evitando que a pesquisa fique à deriva. “Ao mesmo tempo, a direção que tomaremos (a metodologia) questionará nossa pergunta inicial, e esta, nosso método” (LIMA, 2003, p. 76). Assim sendo e considerando os estudos de apropriação dos diferentes referenciais teóricos conjugados até aqui, o problema de pesquisa foi circunscrito no seguinte espaço e tempo:

### **Problema de pesquisa**

*Como se caracterizam os discursos jornalísticos sobre educação da revista Veja entre os anos de 2002 a 2012?*

## Objetivos específicos

- I. Mapear e analisar seis publicações sobre educação da revista Veja no período compreendido entre 2002 e 2012; a seleção das publicações foi necessária devido à impossibilidade de analisar a totalidade das mesmas nesse período. Também foi observado como critério de seleção analisar publicações com temáticas recorrentes no referido período e que não foram analisadas em outros trabalhos.
- II. Identificar e analisar aspectos linguísticos dos discursos jornalísticos sobre educação da revista Veja que corroboram a prevalência de determinadas visões e concepções sobre educação em detrimento de outras.
- III. Relacionar as análises linguísticas com a articulação das ideologias, presentes nos discursos jornalísticos sobre educação da revista Veja, tendo em vista as disputas e lutas por hegemonia na educação e para além da mesma.

### 3. Referenciais teóricos

A delimitação do problema de pesquisa, no capítulo anterior, representa um norte para a dissertação ainda que o mesmo possa se desdobrar em diversas outras perguntas. Porque a realidade social que buscamos estudar está em constante movimento, o que nos obriga a propor novas questões sobre nossos objetos de pesquisa. A realização dessa pesquisa está relacionada com o entendimento da mídia e da informação como uma construção social. Concretamente, quando falo da mídia, estou me referindo ao conjunto das emissoras de rádio e de televisão (aberta e paga), de jornais e de revistas, do cinema e das outras diversas instituições que utilizam recursos tecnológicos na chamada comunicação de massa. A mídia é um conjunto de instituições que utiliza tecnologias específicas para realizar a comunicação humana e tem duas características principais: unidirecionalidade e a produção centralizada e padronizada de conteúdos (LIMA, 2003). A definição de mídia aqui utilizada visa tão somente estabelecer um referente para o leitor, há diversos estudos e discussões específicos sobre o tema<sup>18</sup> que não será aqui aprofundado devido aos objetivos específicos e brevidade do presente trabalho.

Isso implica perguntar a quem é direcionada essa produção de conteúdo? Quem centraliza e padroniza tal produção? E quem define o conteúdo publicado pela mesma? A mídia, nesse sentido, está imbricada numa série de relações de poder; como apontam Kellner e Share, “a informação não existe de maneira isolada: está sempre ligada a relações hierárquicas de poder” (2011, p. 326). Ainda que essa pesquisa não esteja centrada nos editoriais de revistas, por exemplo, essas questões são relevantes e devem sempre ser apontadas, em especial num país como o nosso, no qual há uma concentração dos grupos detentores dos meios de comunicação. O questionamento a respeito do por que determinadas discussões sobre educação são veiculadas na mídia em detrimento de outras ou ainda o viés pelo qual são veiculadas, é ao mesmo tempo – e nos remete a – uma discussão sobre democracia de forma mais ampla. Ao invés de investigar alguma coisa que poderia estar por trás dos discursos jornalísticos, alguma coisa implícita, me interessa entender o que está explícito, por que essa discussão e não outra foi

---

<sup>18</sup> Ver, por exemplo, Sarlo (2009).

publicada nesse momento; por que através dessa perspectiva e não de outra. Sigo aqui Foucault, que destaca que ao analisar discursos

Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso; deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte? (FOUCAULT, 1979, P. 31-32).

A proposição acima é fundamental ao pensarmos que enquanto a mídia pauta a discussão sobre determinada temática, como as ações afirmativas, ela não abre espaço para outras discussões igualmente pertinentes emergirem nesse mesmo espaço de visibilidade. O foco central desse trabalho é discutir a funcionalidade do discurso jornalístico, ou seja, o que está sendo dito e o que está sendo calado e não definir categoricamente a filiação teórica ou ideológica do discurso, ainda que isso possa ser inferido. Também buscarei me distanciar de uma análise de cima para baixo, que estuda os discursos jornalísticos como mera manipulação ideológica. Entre os anos 1930 e 1960, a grande parte das pesquisas sobre mídia investigava sobre como se produzia uma manipulação ideológica da cultura popular e, por conseguinte, controle social através das novas ferramentas de tecnologia da comunicação. Nesse período, alavancados principalmente pelos pesquisadores do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt (KELLNER; SHARE, 2011), muitos estudos foram realizados sob a lógica de que os meios de comunicação poderiam manipular as pessoas de uma forma direta, que por sua vez tornavam-se alienadas. Esses estudos afirmavam que em um processo de pouca, ou nenhuma mediação, se alcançava o controle social através da difusão de ideologia que era tão somente assimilada. Se por um lado essas pesquisas foram de extrema importância ao ressaltar o poder e alcance da mídia na formação de opinião ou formação de “alienação/consciência”, por outro se apresentavam problemáticas ao tornar rígidas ou fixas as relações entre discurso e leitor.

A partir da década de 1960 se amplia essa compreensão, a mídia e a cultura popular passam a ser analisadas como forças dinâmicas que reproduzem ideologias hegemônicas, mas que também elaboram, educam e oferecem possibilidades para ideologias contra-hegemônicas. As reproduções e continuidades dos discursos

jornalísticos aqui interessam tanto quanto as contestações e descontinuidades desses mesmos discursos, seja por uma leitura crítica da mídia, seja porque “há uma força no social que interpela a própria mídia e a faz adequar-se, objetivamente, ao que emerge no social” (FISCHER, 2013, p. 148). Isso quer dizer, a mídia não pauta em absoluto as discussões recorrentes para o público ao seu alcance, muitas vezes também é pautada pela necessidade de outras discussões. Períodos subsequentes a grandes tragédias são um bom exemplo nesse sentido. Ainda que a mídia queira pautar semanalmente discussões sobre determinado escândalo político, por exemplo, o caso do Mensalão no Brasil, um assassinato brutal em uma escola ou família de classe média subjuga a pauta da mídia sobre os escândalos políticos momentaneamente, como pode ser observado nessa pesquisa.

Existe, afinal, um amplo debate político em que a mídia e a educação estão inseridas. Neste contexto, os próprios conceitos estão sendo articulados, desarticulados e rearticulados (HALL, 2009). A proposição central deste trabalho é repensar os conceitos não como dados, mas como algo que necessita ser constantemente explicado. A noção de articulação, desarticulação e rearticulação interrompe o maniqueísmo ou a rigidez binária da lógica da luta de classe, em sua concepção clássica, como figura arquetípica da transformação, ou seja, rompe com a lógica de que podemos passar – como num passe de mágica – da alienação para a consciência plena sobre algo. Os processos de apropriação e compreensão de determinadas questões são parciais e (des)contínuos, não há fórmulas para se atingir um conhecimento ou compreensão de mundo superiores.

Pelo termo “articulação” quero dizer uma conexão ou vínculo que não é necessariamente dada em todos os casos, como uma lei ou fato da vida, mas algo que requer condições particulares para sua emergência, algo que deve ser positivamente sustentado por processos específicos, que não é “eterno” mas que se renova constantemente, que pode, sob certas circunstâncias, desaparecer ou ser derrubado, levando à dissolução de antigos vínculos e a novas conexões - rearticulações (HALL, 2009, p. 185).

A análise de Stuart Hall nos permite, na articulação entre diferentes posições, avançar no entendimento e diálogo com outras perspectivas que, sem negar a construção prévia de significados que são partilhados e mobilizados na produção discursiva, o faz sem concebê-las como estruturas estáveis, fixas, determinantes e/ou determinadas, mas contingenciais e provisórias. O conceito de articulação nos permite explorar os diversos matizes existentes na disputa de um conceito

educacional, o conceito de qualidade, por exemplo. Qualidade em educação pode significar muitas coisas, desde boas notas em avaliações em larga escala e conseqüentemente boas posições em rankings gerados a partir dessas avaliações, até envolvimento entre comunidades escolares e escolas, o que resultaria numa educação (possivelmente) cidadã, ainda que seja necessário conceituar o que se entender por cidadania, na medida em que a escola passar a ser vivida como parte da sociedade e não como algo à parte da sociedade. Porém, uma questão fundamental para a compreensão do conceito de articulação é que o mesmo não é simplesmente uma combinação de forças, mas sim uma estruturação, uma relação hierárquica, com dominância (ESCOSTEGUY, 2006). Cabe então ao pesquisador identificar as forças conjugadas nas articulações e ainda mais fundamentalmente as forças dominantes nessa conjugação de forças.

### 3.1. Ideologia

Inicialmente, considero importante destacar porque Ideologia é um conceito central nesse trabalho. Segundo Hall, a ideologia tem adquirido visibilidade devido aos “desenvolvimentos concretos dos meios pelos quais a consciência de massa é moldada e transformada - o crescimento maciço das ‘indústrias culturais’” (2011, p. 249). A mídia, nesse trabalho, é compreendida como uma dessas indústrias culturais. Destaco que o autor não se refere à formação de consciência, de uma forma direta ou vertical, mas sim à modelação e transformação, processos que são alvo de constante disputa.

O teórico jamaicano-britânico define ideologia como “as linguagens, conceitos, categorias, conjuntos de imagens e sistemas de representação que empregamos para dar sentido, definir, decifrar e tornar inteligível a forma como a sociedade funciona” (HALL, 2009, p. 250). É uma conceituação bastante abrangente, a partir da qual é possível afirmar que ideologia é a forma (lente) pela qual vemos e entendemos o mundo. Ainda, segundo o autor, “o problema da ideologia, portanto, concerne às formas pelas quais ideias diferentes tomam conta das mentes das massas e, por esse intermédio, se tornam uma ‘força material’” (2009, p. 250). Nesse ponto entendo que Hall propõe um avanço a partir do conceito de ideologia. Além da significação e valoração que atribui aos sujeitos e relações

sociais, nos interessa compreender os resultados e consequências da materialidade que se constrói através da ideologia.

As ideologias, então, constituem estruturas de pensamento e valoração do mundo, as “ideias” que as pessoas usam para entender como o mundo funciona, que lugar ocupam no mesmo e como devem agir (HALL, 2009). Porém essas estruturas não são absolutas, elas apenas apresentam algumas tendências de pensamento e ação que podem ser reproduzidas ou contestadas, negociadas, renegociadas. Como afirma Hall (2009), o modo como as pessoas pensam e agem não está previamente prescrito e determinado em seus “genes sociológicos”, muitas de suas experiências podem tensionar, constranger, destruir e criar novos e velhos modos de pensar, ver e entender o mundo. Nesse sentido a linguagem exerce um protagonismo por ser o meio pelo qual comumente representamos as coisas:

A linguagem é o meio por excelência através do qual as coisas são ‘representadas’ no pensamento, sendo, portanto, o meio no qual a ideologia é gerada e transformada. Porém, na linguagem, a mesma relação social pode ser distintamente representada e inferida. E isso ocorre (...) porque a linguagem, por natureza, *não é fixada* a seus referentes em uma relação de um por um, mas é “multireferencial”: pode construir diferentes significados em torno do que aparenta ser a mesma relação social ou fenômeno. (HALL, 2009, p. 262)

Dois questões fundamentais podem ser apreendidas da citação anterior. A primeira é que a linguagem é o meio pela qual a ideologia é gerada e transformada, isso quer dizer, se quisermos mudar ou combater determinada ideologia, disputar através do discurso é determinante. Fazer prevalecer um discurso hegemônico ou contra-hegemônico é tão importante quanto atuar sobre as estruturas econômicas, políticas, culturais e etc., tendo em vista mudanças sociais. A segunda questão é que não há garantias de prevalência dos significados em relação aos conceitos, conceitos muito fundamentais em educação como cidadania ou democracia estão em constante disputa por diferentes grupos de interesses. E essas prevalências estão intimamente ligadas com o que referi através de Apple como elementos de “bom senso” do senso comum. Não basta dizer que a escola pública é boa ou ruim para significá-la, constituí-la, é necessário que a experiência concreta, vivida, confirme ou refute esse discurso. Na cadeia de discursos é necessário que o passado se confirme no presente e na perspectiva de futuro, especialmente em relação às experiências vividas com a educação pública:

A linguagem, em seu sentido mais amplo, é o veículo do raciocínio prático, do cálculo e da consciência, por causa das formas pelas quais certos significados e referências têm sido historicamente confirmados. Mas seu poder de convencimento depende da “lógica” que conecta uma proposição a outra na cadeia de significados; onde as conotações sociais e o significado histórico estão condensados e reverberam um no outro. Além do mais essas cadeias não estão permanentemente seguras, seja em seus sistemas internos de significado, seja em termos das classes sociais e grupos às quais pertencem. (HALL, 2009, p. 268)

Isso quer dizer, é muito mais fácil reverberar um discurso positivo sobre o ensino superior público e um discurso negativo sobre a educação básica pública do que o contrário. Os significados atribuídos pelos interlocutores aos discursos, o papel da audiência como referi anteriormente, é o que garante estabilidade ou impõe instabilidade a ideologias mais, ou menos, hegemônicas. Dessa forma, nem toda ideologia consolidar-se-á de uma forma opressora. Há diversos fatores sociais conjugados que garantem a hegemonia em torno das ideias, discursos, governos e etc. A proposição de Hall, complexifica ainda mais a compreensão dos discursos ao afirmar que não só o seu significado como o seu “pertencimento” não são fixos. Afirmar que os discursos da *Veja* são neoliberais vincula muitos outros sujeitos e grupos sociais (que talvez não sejam ou se considerem neoliberais) aos mesmos discursos. Ao denotarmos os discursos jornalísticos da revista *Veja* sobre educação como neoliberais, conseqüentemente, denotamos aqueles que concordam ou se identificam com esses discursos como neoliberais também? Os discursos não tem um único referente e ocorre muitas vezes dele ser compartilhado por diferentes sujeitos ou grupos. Por exemplo, ao propor a discussão de que os estudantes ricos estudam nas universidades públicas e gratuitas enquanto os estudantes pobres estudam nas universidades privadas e pagas, a revista *Veja* toca numa discussão sobre justiça social concernente a diversos grupos subalternos, ainda que essa mesma discussão possa ser encarada pelo viés da privatização parcial do ensino público, uma vez que resultaria no pagamento de mensalidades pelos alunos com maior poder aquisitivo<sup>19</sup>.

Não devemos supor que a ideologia dominante pertence estritamente aos grupos dominantes, que manipulam grupos subalternos ou alienados. Até mesmo “o ‘senso comum’ tornou-se uma das razões pelas quais a luta ideológica é conduzida”

---

<sup>19</sup> Edição 1976 - 04/10/2006: O X da educação: Pobres pagam para estudar nas faculdades particulares e ricos estudam de graça nas universidades públicas (Autoras: Camila Antunes e Monica Weinberg);

(HALL, 2009, p. 272), não somente como destinatário desses discursos, mas também como criador de significados. Haja vista essas questões, é imprescindível considerar que “as ideias só se tornam efetivas se, ao final, elas se juntarem a uma constelação particular de forças sociais. Neste sentido, a luta ideológica faz parte de uma luta social geral por controle e liderança - em suma pela hegemonia” (HALL, 2009, p. 272). O conceito de ideologia é central neste trabalho, pois complexifica a concepção dos discursos jornalísticos, dos discursos da mídia, sobre educação como agentes indubitáveis. A ideologia dominante não é tão somente a ideologia da classe dominante, mas sim uma articulação de diferentes concepções de mundo sob a hegemonia de uma concepção dominante numa hierarquia de relações de poder. Hegemonia essa que é instável e necessita ser constantemente garantida. Se o discurso jornalístico prevalecente sobre educação versa sobre a necessidade de maior controle sobre o trabalho docente ou sobre a necessidade de avaliações em larga escala, isso não significa que ele seja unívoco, mas sim que ele seja – em dado momento – preponderante, mas ainda assim sujeito a insurgência de outros discursos que podem se tornar hegemônicos.

### 3.2. Hegemonia

Segundo Raymond Williams (1979), a hegemonia é um conceito que inclui e supera o conceito de ideologia. Ideologia é entendida como todo um significado de valores e compreensão do mundo. Ao definir esse conceito, percebemos de que forma a hegemonia inclui, mas ao mesmo tempo supera o conceito anterior. A hegemonia:

É todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores - constitutivo e constituidor - que, ao serem experimentados como práticas parecem confirmar-se reciprocamente. Constitui assim um senso de realidade para maioria das pessoas na sociedade, um senso de realidade absoluta, porque experimentada, e além da qual é muito difícil para a maioria dos membros da sociedade movimentar-se, na maioria das áreas de sua vida. (WILLIAMS, 1979, p. 113).

A definição de hegemonia, a partir de Williams, destaca a potência teórica desse conceito e também sua importância para essa pesquisa. A hegemonia,

quando alcançada, é vivida como realidade absoluta, como a única possibilidade. Mais importante, porém, é destacar que a ideologia assumida mediante a hegemonia não é imposta, mas experimentada, vivenciada. Essa discussão é central para esse trabalho, uma vez que rompe com a caracterização de que os sujeitos ou grupos sociais são “enganados” ou “alienados”. O que acontece efetivamente é que a partir de suas experiências e vivências cotidianas assumem uma ideologia cheia de sentido. Por exemplo, diante de uma relação com instituições públicas não responsivas, seja no âmbito da educação, saúde ou segurança pública, alguns grupos sociais podem se tornar favoráveis à privatização de determinados serviços, mesmo que não se favoreçam com isso. O contraste entre aqueles que possuem um plano de saúde privado e aqueles que dependem exclusivamente dos serviços públicos de saúde, através do Sistema Único de Saúde (SUS), talvez seja a expressão mais clara dessa experiência vivida, experimentada, fundamentada. Mesmo que tenham que pagar pelos serviços que antes acessariam gratuitamente, supõem que é melhor pagar por um serviço bem prestado do que ter a possibilidade de gratuidade para um serviço identificado como de má qualidade ou um serviço que sequer é acessado efetivamente. Isso se deve parcialmente ao discurso de que tudo o que é público é ruim e tudo o que é privado é bom. A mídia cumpre um papel importante na constituição desse discurso, mais ou menos difuso, em ideologia hegemônica. Ao veicular textos sobre a falência da escola pública ao mesmo tempo em que divulga os êxitos da escola privada, a revista *Veja* contribui para que o discurso de que o privado é melhor que o público se consolide como verdade, ao conectar-se com experiências episódicas do cotidiano. É verdade, no entanto, que essa articulação não é tudo o que a revista faz, pois há reportagens que questionam a qualidade das escolas particulares<sup>20</sup>. Ainda que tais publicações possam passar ao largo da maioria das análises.

A diferenciação de hegemonia e dominação se faz fundamental nesse trabalho. Hegemonia não é o mesmo que dominação. Segundo Gramsci (1978), a dominação se caracteriza pela coação direta ou efetiva; normalmente imposta em momentos de crise. Já a hegemonia caracteriza-se por uma combinação de

---

<sup>20</sup> Edição 2033 de 07/11/2007 - *Preocupe-se. Seu filho é mal educado: A ideia de que a escola particular brasileira é boa e protege seus alunos das deficiências da escola pública é falsa. Nossas escolas particulares são apenas menos ruins do que as públicas – mas, se comparadas às escolas de outros países ou a um nível ideal de qualidade, certamente ficam muito distantes* (Autor: Gustavo Loschpe).

diferentes forças, sejam elas políticas, sociais e/ou culturais. “A hegemonia não é exercida nos campos econômico e administrativo apenas, mas engloba os domínios críticos da liderança cultural, moral, ética e intelectual” (HALL, 2009, p. 296). Daí a conclusão de que a hegemonia é esse senso de realidade absoluta, algo vivido como única possibilidade ou única verdade, devido à sua abrangência. Da afirmação de Hall podemos destacar novamente a centralidade da linguagem, do discurso, no exercício da hegemonia nos campos cultural, moral, ético e intelectual.

A centralidade desse conceito na discussão do presente trabalho se dá pela negação do discurso como algo que induz à manipulação, que de alguma forma manipula o leitor pela força. Pelo contrário, a partir do entendimento de hegemonia em Williams (1979) e Hall (2009), a hegemonia alcançada através do discurso, conjugada com outros fatores sociais como os econômicos e culturais, deve ser entendida como algo que se renova continuamente, se recria, se modifica, haja vista que o leitor não é um sujeito passivo no processo de significação do discurso. A hegemonia sofre resistências, é limitada, alterada, modificada, desafiada pelos seus interlocutores. Nesse sentido, muito mais efetivo do que transmitir uma ideologia de forma abstrata é conectá-la com as experiências práticas vividas cotidianamente por cada um. A hegemonia, portanto,

é um “momento” historicamente muito específico e temporário da vida de uma sociedade. (...) Tais períodos de “estabilidade” talvez não durem para sempre. Não há nada de automático neles. Têm que ser ativamente construídos e positivamente mantidos. (HALL, 2009, p. 293)

É equivocado pensar que há uma ideologia superior, pairando no âmbito da abstração, que está em algum lugar controlando os modos de viver e pensar das pessoas. O que há são processos hegemônicos e ideológicos que não são absolutos, mas transformacionais, em operação diariamente. A ideologia diferencia-se da hegemonia aqui, pois se situa mais na concepção, no âmbito das “ideias” como refere Hall, do que na experiência concreta. A ideologia só converte-se em hegemonia quando confirmada na prática, no concreto, no vivido, o que concebe no âmbito das ideias. Diante da incapacidade, seja ela estrutural, política e/ou econômica, de apresentarem-se soluções para os problemas educacionais que assolam nosso país, é natural que os discursos daqueles que têm soluções para todos os problemas reverberem mais fortemente no senso comum. Talvez essa seja

uma das grandes marcas dos grupos de orientação político-ideológica de direita, dos neoliberais, neoconservadores ou gerencialistas, em nosso país: para as questões mais complexas sobre as quais todos têm muitas perguntas, eles apresentam respostas bastante diretas.

#### 4. Referenciais metodológicos

A escolha da Análise de Discurso Crítica como referencial teórico-metodológico advém do desejo de não realizar uma análise estritamente sociológica, filosófica ou linguística dos textos, propondo inferências de uma área do conhecimento para as outras, mas sim de conjugar essas diferentes áreas do conhecimento nas análises. Isso porque, a partir do entendimento de que o discurso é um fenômeno social e político central na construção e desconstrução de relações de poder, sua análise a partir de distintas perspectivas teóricas possibilita o estudo de aspectos que talvez não emergissem centrando a análise num único referencial. A ADC é o referencial metodológico central deste trabalho, mas neste capítulo será apresentada através de conversas que tentei estabelecer com outros autores e seus estudos. Iniciarei a apresentação dos meus referências metodológicos a partir de conversas entre Fairclough e Allan Luke, pois os estudos de Luke foram os primeiros dos quais me apropriei no ensejo de estudar análise de discurso. Ainda que Luke não seja um linguista, entendo que seus estudos situados na ADC numa perspectiva mais sociológica contribuem para ver nos discursos o social e no social os discursos, como já sugeri anteriormente. Num segundo momento irei apresentar conversas entre Fairclough e Foucault, relacionando a ADC com os estudos do filósofo francês, em especial por sua teorização sobre os discursos como constituidores de tudo sobre o que falamos, nesse caso a educação. Na sequência apresento conversas entre Fairclough e Pêcheux, num subcapítulo que considero central do meu trabalho, pois proponho a aproximação de conceitos dos dois autores para operar minhas análises. Ao final apresentarei uma síntese dessas conversas, sintetizando como elas contribuem para a realização dessa pesquisa e escrita do presente trabalho.

Gostaria de ressaltar, antes de mergulhar nas conversas entre os autores, meu estranhamento ao buscar os referenciais teórico-metodológicos a seguir, pois os mesmos são apresentados comumente como objeto de interesse dos estudantes de Letras. Entendo que a contribuição de sociólogos, filósofos e pedagogos não é periférica em relação à contribuição dos linguistas. Pelo contrário, são complementares. Num período em que o poder das tecnologias da informação, da mídia, dos grupos políticos e econômicos que controlam o acesso ao discurso público é crescente, uma análise multi e transdisciplinar é mais produtiva em vista da construção de alternativas contra-hegemônicas, do que hierarquizar qual

conhecimento é mais ou menos adequado na realização de análises e produções dessas alternativas. Objetivo que este capítulo possa oferecer um breve panorama das possibilidades teórico-metodológicas para aqueles que, como eu, desejam estudar o discurso.

#### 4.1. Conversas entre Fairclough e Luke

A abordagem faircloughiana de Análise de Discurso Crítica visa contribuir para a análise de efeitos sociais de textos, assim como para a superação de relações assimétricas de poder – parcialmente discursivas – através de mudanças sociais. Ou seja, é uma abordagem que propõe, para além das análises, intervenções sociais que possam produzir mudanças em favor de quem se encontre em desvantagem (RESENDE; RAMALHO, 2013). Como dito anteriormente, a ADC é um encontro de perspectivas teóricas diferentes e nesse subcapítulo proponho a aproximação dos estudos de Fairclough (2001) com o trabalho de Allan Luke (1995).

Muitas abordagens linguísticas e sociolinguísticas investigam os padrões de linguagem em uso, mas não investigam como os discursos em contextos locais têm consequências políticas e ideológicas (GEE, 1990). A ADC define ideologia como “construções de práticas a partir de perspectivas particulares que suprimem contradições, antagonismos, dilemas em direção a seus interesses e projetos de dominação” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 26). Isso não é falseamento da realidade ou manipulação na medida em que não se opera com inverdades, mas sim com a supressão de outras possibilidades, outras formas de pensar e ver o mundo, de modo que a ideologia apresentada passa a ser a única disponível ou plausível. A Análise de Discurso Crítica na abordagem de Luke busca apreender como formações mais amplas de discurso e poder se manifestam no cotidiano, em aspectos cotidianos dos textos em uso. Com esse objetivo opera de duas maneiras: de forma crítica e de forma construtiva. De forma crítica, ao entender o discurso na vida institucional “como um meio para a naturalização e disfarce das relações de poder que estão vinculadas às desigualdades na produção social e da distribuição de recursos simbólicos e materiais” (LUKE, 1995, p.11). Seu efeito principal é estabelecer a si mesmo como uma forma de senso comum, naturalizar suas próprias funções através de sua aparição em textos cotidianos.

A ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível. Se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, isto é, de funcionar ideologicamente (FAIRCLOUGH, 1989, p. 85).

Isso significa que os discursos tendem a representar as formações sociais e relações de poder (por exemplo, a divisão de gênero da força de trabalho e trabalho doméstico, os padrões de desempenho por parte de grupos escolares minoritários e desenvolvimento econômico nacional), que são produtos da história, formações sociais e cultura, como se fossem produto da necessidade orgânica, natural, essencial (LUKE, 1995). Nessa perspectiva muito mais do que conectar-se com o senso comum dos leitores, o discurso objetiva constituir-se a si próprio como o senso comum. Um dos trabalhos da Análise de Discurso Crítica, nesse caso, seria desarticular e criticar textos como uma forma de perturbar o senso comum.

Parte dessa desarticulação pode envolver a análise de quais interesses materiais textos particulares e discursos podem servir, como essa articulação se realiza em leitores e ouvintes, e as estratégias para reflexionar e rearticular esses discursos na vida cotidiana. (LUKE, 1995, p.19 - tradução minha).

Ao operar de forma crítica, trabalha-se com a perspectiva de que “todos os textos são documentos ‘permeáveis’ e estão sujeitos à ‘recontextualização’ em todos os estágios do processo” (RANSON, 1995, p. 436). Um texto pode sofrer interferências no caminho percorrido entre o escritor e seus interlocutores. Ainda que ao escrever o escritor tenha em mente um leitor específico, esse escritor tanto pode ser lido por outros leitores, como pode ser lido pelo seu público alvo de formas diferentes da que ele, escritor, projetara. Nesse processo complexo de negociação, que envolve a leitura, nem tudo deve ser relativizado, uma vez que há textos específicos para públicos específicos que ainda que permeáveis ou sujeitos à recontextualizações, forjam e formam ideias, opiniões e um senso comum.

Mas os resultados não são simples manipulação ideológica de cima para baixo. As comunidades participam do discurso no âmbito local, muitas vezes de forma idiossincrática, juntamente resistindo e tornando-se cúmplice de sua própria regulação moral (LUKE, 1995, p.9 - tradução minha).

Isso nos leva a outra forma de operar através da Análise de Discurso Crítica na abordagem de Luke, de forma produtiva. Se os discursos podem ser (re)articulados, (re)contextualizados, (re)flexionados, significa que os discursos e textos são também parte de um processo de produção de significados, além da reprodução. Ao veicular uma série de textos versando sobre a meritocracia no ensino público, seja na educação básica ou ensino superior, não se está tão somente expondo concepções acerca da educação, mas também estabelecendo categorias de análise para determinados grupos sociais. Através da veiculação desses textos em diferentes mídias, as soluções apresentadas para a educação parecem ser as únicas viáveis.

Essas relações de saber-poder são alcançadas, de acordo com Foucault, pela construção de “verdades” sobre o mundo social e natural, verdades que se tornam as definições tomadas como certas [melhor alternativa] e categorias pelas quais os governos governam e monitoram suas populações e pelas quais membros de comunidades definem a si mesmo e aos outros. (LUKE, 1995, p. 8-9 – tradução minha).

Ao ler um jornal impresso, assistir um telejornal ou trabalhar com livros didáticos em uma escola, somos impelidos a formar nossas concepções de mundo, onde cada indivíduo ocupará um lugar e cumprirá um papel que lhe é designado. Desta forma homens e mulheres, pais e filhos, negros e brancos, homossexuais e heterossexuais, todos têm um lugar a ocupar ou um lugar a não ocupar em nossas sociedades. Da mesma forma, nossas instituições têm seus papéis muitas vezes definidos em nossa sociedade, tanto nas práticas quanto no imaginário das pessoas, através de textos e discursos que os constituem.

Na mesma direção, Raymond Williams trabalha com a tese de que devemos tomar os meios de comunicação como meios de produção, uma vez que eles não simplesmente transmitem informação de uma forma neutra, mas sim produzem modos de pensar e operar em sociedade. O autor propõe o que considero um ponto de intersecção entre a operação crítica e a operação produtiva da análise crítica do discurso, que é a desmistificação crítica associada à produção de ‘imagens’ alternativas de um ‘mesmo evento’ (WILLIAMS, 2011). Dessa forma, o foco da pesquisa no discurso como uma categoria pedagógica constitutiva visa além da análise crítica do discurso uma produção crítica do discurso. Isso quer dizer, além da análise e desconstrução dos discursos é possível fazer um movimento propositivo

de elaboração dos nossos próprios discursos, dos discursos pedagógicos enquanto professores, para que os mesmos conectem-se com nossos interlocutores, sejam eles pais, alunos ou sociedade em geral.

## 4.2. Conversas entre Fairclough e Foucault

Se os estudos sociolinguísticos demarcam a natureza construída de textos escritos e falados, cada um a sua maneira (LUKE, 1995), Michel Foucault proporcionou uma virada nos estudos sobre discurso através de suas análises. “Foucault descreveu o caráter constitutivo do discurso, isto é, como tanto nas formações sociais mais amplas quanto nas formações locais e usos, o discurso realmente define, constrói e posiciona seres humanos” (LUKE, 1995, p. 7). A ADC tem relação com os estudos de Foucault principalmente por suas teorizações sobre discurso e poder. Neste subcapítulo discorrerei brevemente sobre as contribuições do autor para a ADC que serão utilizadas neste trabalho.

Os trabalhos de Foucault são referidos por Fairclough (2001) como uma das grandes contribuições para a formulação da Teoria Social do Discurso, uma abordagem da Análise de Discurso Crítica – desenvolvida por Fairclough – segundo a qual a linguagem é parte irredutível da vida social interconectada com outros elementos sociais (Fairclough, 2003). Como destacam Resende e Ramalho:

Para a ADC, importam, dentre as discussões foucaultianas, sobretudo, o aspecto constitutivo do discurso, as interdependências das práticas discursivas, a natureza discursiva do poder, a natureza política do discurso e a natureza discursiva da mudança social. (RESENDE; RAMALHO, 2013, p. 18).

Analisarei alguns pontos que coadunam essas diferentes teorias. Inicialmente destaco que “em diferentes ocasiões, e a propósito de temas, por vezes, bem distintos entre si, Foucault reafirmou a condição primordial do discurso como luta, como batalha, e não como ‘reflexo’ ou ‘expressão’ de algo” (FISCHER, 2013, p. 124 e 125). Isso quer dizer, os discursos são espaços de constante disputa e nesse sentido não são plenamente fixos ou estáveis. Para Foucault (2009), discursos supõem um campo de saberes articulados entre si, constituídos historicamente e em meio a disputas de poder. “Tratar do discurso é tratar de uma história, de um fragmento da história, num certo campo de saber, que se movimenta

simultaneamente numa continuidade e numa descontinuidade” (FISCHER, 2013, p. 138). Nesse sentido avanço em relação à definição inicial e geral de discurso como linguagem em uso, mas me mantenho em uma perspectiva linguística funcionalista. Nessa compreensão de discurso, as falas dos professores e os artigos do colunista da Veja, mencionados no primeiro capítulo, são enunciados circunscritos em discursos pedagógicos e jornalísticos, respectivamente, e não propriamente discursos enquanto ou como conceitos genéricos. Outra definição possível de discurso em Foucault, com o mesmo sentido, é o discurso como um “bem”. Essa ideia retoma a discussão sobre os discursos existirem circunscritos num conjunto de regras que o precedem e sucedem para que possa reverberar; os discursos são

[...] um bem - finito, limitado, desejável, útil - que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas ‘aplicações práticas’) a questão do poder; um bem que é, por natureza, objeto de uma luta, e de uma luta política (FOUCAULT, 2009, p. 136-137).

Foucault, assim como Fairclough (2001), ressalta constantemente o caráter político dos discursos e a incessante luta e disputa em tornodeles. Há um incessante movimento dos discursos, saberes, das coisas ditas, mesmo dentro de um campo discursivo. Isso não nos deve levar a pensar, porém, que essas disputas são completamente desreguladas. Através de uma metáfora um tanto simples, pode-se dizer que essas lutas não são de “vale tudo”. Disputar o discurso ou, em outras palavras, exercer a prática discursiva implica seguir determinadas regras e relações que se dão dentro do discurso. Segundo Foucault (2009, p. 133), há

Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em dada época e para determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercícios da função enunciativa (FOUCAULT, 2009, p. 133).

Talvez um dos melhores exemplos nesse sentido seja a caracterização do discurso jurídico com suas palavras eloquentes. Raras vezes, senão nunca, encontraremos juristas em geral utilizando linguagem coloquial em suas argumentações. Há um conjunto de regras implícito que é seguido por todos aqueles que querem ser ouvidos e convencer, fundamentalmente. As relações entre a totalidade das práticas discursivas dentro de uma instituição ou sociedade formam

um dos conceitos fundamentais da Análise de Discurso Crítica, o conceito de *ordem de discurso*. A ordem de discurso pode ser entendida como a tendência geral dos discursos em determinado campo se darem de determinadas formas e não de outras. Por exemplo, com raras exceções, no discurso político eleitoral “segurança pública, saúde e educação” são prioridades de todos os candidatos. Isso é resultado da ordem de discurso do campo político. A ordem de discurso advém de questões concretas, no exemplo dado, os problemas com segurança pública, saúde e educação. Como apontado no primeiro capítulo deste trabalho, os problemas sociais são problemas parcialmente discursivos. Nesse sentido, Fischer (2013, p. 145) destaca que para Foucault “não haveria algo externo aos discursos, como se este possuísse uma espécie de interioridade; ou, ao contrário, não haveria o ‘interior’ das práticas concretas e a sua representação exterior, pelos discursos”. Embora Fairclough (2001) reconheça a grande contribuição de Foucault para a ADC, essa é uma divergência entre os autores, pois o linguista britânico entende que tal visão, em seu entendimento, determinista a respeito do aspecto constitutivo do discurso, resultaria num constrangimento unilateral da ação humana pela estrutura disciplinar da sociedade. Também tenho esse entendimento neste trabalho e cito como exemplo o quanto alguns movimentos discursivos constroem a estrutura disciplinar da sociedade. Por exemplo, a Marcha das Vadias, evento feminista que difundiu-se no Brasil nos últimos anos para denunciar as muitas formas de violência contra a mulher, coloca em disputa o termo “vadia”, muito utilizado para oprimir as mulheres. Ainda que com muitas limitações tal termo é reivindicado e rearticulado num contexto de luta por direitos básicos e fundamentais para as mulheres. Homens e mulheres afirmam categoricamente a partir dessa rearticulação: somos todos e todas vadias. Isso exemplifica o disposto nesse trabalho; ainda que o significado do termo “vadia” seja carregado de machismo e sexismo em sua concepção tradicional, em diferentes espaços esses mesmo termo está sendo disputado e pode adquirir outra leitura.

O poder é alguma coisa que opera através o discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder (Fairclough, 2001; 2003), porém, não reduz a disputa por poder ao discurso, reforçando sua compreensão da variabilidade e mudança da linguagem como parte irreduzível da vida social. Porém essa parte está invariavelmente ligada a uma série de outros fatores. Retomando novamente o exemplo do termo “vadia”, não basta tão

somente lutar por seu significado para que as mulheres que são taxadas de vadias mudem sua condição social, são necessários uma série de outros movimentos, tais como políticas afirmativas em favor das mulheres (reserva de mercado), punição e erradicação de crimes misóginos e outras medidas.

### 4.3. Conversas entre Fairclough e Pêcheux

Considero esse subcapítulo fundamental para o trabalho, pois nele busco aproximar referenciais teóricos divergentes em alguns pontos e potencialmente convergentes em outros. A possibilidade de trabalhar com os dois referenciais na realização da pesquisa e análises adveio de proximidades que identifiquei entre alguns dos seus conceitos. Entendo que essa proposição é teoricamente plausível embasado em outros estudos que apontam essa possibilidade, ainda que não tenha encontrado estudos que a operassem em suas análises.

Um projeto comum entre a AD e a ACD pode existir e pretender produzir interfaces e desdobramentos que não apenas sobre as práticas discursivas, mas também acerca das práticas e estruturas sociopolíticas que apoiam as práticas discursivas. As duas correntes não estão eximidas de possibilidades de intersecções, haja vista que sua tradição histórica em afirmarem-se abertamente políticas e, portanto, potencialmente polêmicas, sendo seus papéis analisar e revelar a função do discurso na (re)produção da dominação social (MELO, 2009, p. 17).

Sem perder de vista o objetivo de analisar e revelar a função do discurso, através da ideologia e da hegemonia, em processos de dominação social, iniciarei pelas diferenças fundamentais que identifico entre a AD de Pêcheux e a ADC de Fairclough e posteriormente apresentarei possíveis pontos de intersecção entre as teorias. A primeira divergência entre os estudos de Fairclough e Pêcheux pode ser situada na ênfase demasiada que Fairclough identifica, na AD, no estudo sistemático da língua sobre o próprio sistema e não sobre o seu uso. Isto leva a outra divergência entre as teorias: a linguagem seria moldada individualmente nos sistema linguístico em si ou socialmente através de seu uso? Para a AD o sujeito é sempre dependente, condicionado por fatores extrínsecos a ele e é, exatamente por essa dependência, que a AD busca investigar os processos de reprodução de poder a que são submetidos os indivíduos. Para Fairclough, o sujeito é uma posição intermediária, situada entre a determinação estrutural e a agência consciente. Ao

mesmo tempo em que sofre uma determinação inconsciente, ele trabalha sobre as estruturas, a fim de modificá-las conscientemente. Fairclough aponta que:

É importante que a relação entre discurso e estrutura social seja considerada como dialética para evitar os erros de ênfase indevida; de um lado, na determinação social do discurso e, de outro na construção social do discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

Nesse ponto tanto Fairclough quanto Pêcheux defendem, pois, uma análise ideológica do discurso, pois a ideologia é que garante maior ou menor estabilidade aos processos hegemônicos. A ADC é o referencial metodológico central neste trabalho, pois em suas divergências com a AD está muito mais próxima dos meus referenciais conceituais apresentados anteriormente. Para Fairclough:

Os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre diversas práticas ideológicas a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras. O equilíbrio entre o sujeito “efeito” ideológico e o sujeito agente ativo é uma variável que depende das condições sociais, tal como a estabilidade relativa das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

A definição de Fairclough acerca do posicionamento do sujeito em relação à ideologia faz avançar em relação à concepção da AD sobre um possível determinismo ideológico que coadunaria com a visão já refutada nesse trabalho dos discursos como manipulação ideológica. Os sujeitos são ativos, se posicionam, elaboram sobre os discursos, tendo em vista o conceito de articulação de Stuart Hall, isso não garantiria a hegemonia de determinados discursos não sem um trabalho constante para garanti-la. Como indica Fairclough:

Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável’. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122).

A partir do reconhecimento da potência do sistema linguístico no social, assim como do social no sistema linguístico destacados por Pêcheux e Fairclough, ainda que com suas diferenças, e da proeminência do estudo da ideologia e hegemonia

nas quais os discursos estão inexoravelmente imbricados, aproximo quatro conceitos linguísticos utilizados nas análises: intertextualidade e representação de atores sociais, de Fairclough, e falta e excesso, de Pêcheux. Ressalto o que identifico como ponto de intersecção entre os mesmos: o que é dito sobre educação é tão fundamental quanto o que não é dito sobre educação. Como Ernst-Pereira e Mutti apontam:

numa dada conjuntura histórica frente a um dado acontecimento, aquilo que é dito demais, aquilo que é dito de menos e aquilo que parece não caber ser dito num dado discurso, constitui-se numa via possível, mesmo que preliminar e genérica, de identificação de elementos a partir dos quais poderão se desenvolver os procedimentos de análise do *corpus* (2011, p. 827).

Esse ponto que identifico como de intersecção entre os quatro conceitos linguísticos é fundamental, pois conecta os mesmos com os conceitos sociológicos que utilizarei conjugados com eles, numa tentativa de trabalhar com a sociologia a serviço da linguística e a linguística a serviço da sociologia, conjugadas com a filosofia e a educação. Pensando na ideologia como uma forma de ver o mundo, e na hegemonia como “única” forma de ver o mundo, o que é dito, não dito, parece que pode ou não ser dito, tem protagonismo na construção ideológica e hegemônica de concepções sobre educação.

Em linhas gerais, a intertextualidade é a combinação da voz de quem pronuncia um enunciado com outras vozes que lhe são articuladas. Fairclough (2003, p. 39) adota uma visão ampla de intertextualidade, extrapolando seu sentido mais evidente: "a presença de elementos atualizados de outro texto em um texto - as citações". Pode-se não apenas citar em discurso direto, mas também parafrasear, resumir, ecoar em discurso indireto. Uma questão inicial no estudo da intertextualidade em um texto é a verificação de quais vozes são incluídas e quais são excluídas, isto é, que *ausências* significativas podem ser observadas. Aqui estabeleço uma relação com conceito de *falta*, de Pêcheux (1990). Segundo Ernst-Pereira e Mutti as faltas:

impedem a emergência de sentidos ligados à memória de outro dizer, sentidos possíveis, mas colocados fora do discurso por um processo derivado ou da imposição do *silenciamento* (...) ou pela *falha* que, junto com o esquecimento, são elementos que constituem a memória (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 829).

O conceito de intertextualidade, destacando as ausências de determinados discursos, assim como o conceito de falta, são importantes, pois explicitam que quem tem voz nos discursos jornalísticos sobre educação o tem em detrimento de outras vozes. Como mostram as autoras, estas vozes que não aparecem, acabam relegadas ao esquecimento. Nas análises dos textos da revista *Veja* foi interessante observar, através da busca pela palavra “professor(es)” a recorrência de professores (majoritariamente universitários) a comentar assuntos de diversas áreas de conhecimento, tal como política, economia, meio ambiente, dentre outros, e a ausência desses mesmos professores ao discutir a educação. Nas discussões sobre educação se sobressaem as opiniões de economistas (da educação ou não) e de organismos internacionais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Unesco; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, OCDE; e etc.). Isso me leva a analisar as presenças de distintas vozes nos textos, é interessante examinar a relação que se estabelece entre as vozes articuladas. Quando uma voz "externa" é articulada em um texto, têm-se (pelo menos) duas vozes que podem representar duas diferentes perspectivas, com seus respectivos interesses, objetivos etc. A relação entre essas vozes pode ser harmônica, de cooperação, ou pode haver tensão entre o texto que relata e o texto relatado. Chama-se discurso direto a citação pretensamente fiel do que foi dito, com marcas de citação (aspas ou travessão). Discurso indireto é a paráfrase ou o resumo do que foi dito, sem uso de palavras exatas e sem marcas de citação. A representação do discurso não é uma mera questão gramatical, ao contrário, é um processo ideológico cuja relevância deve ser considerada. Analisar em textos quais vozes são representadas em discurso direto, quais são representadas em discurso indireto e quais as conseqüências disso para a valorização ou depreciação do que foi dito e daqueles(as) que pronunciaram os discursos relatados no texto pode lançar luz sobre questões de poder no uso da linguagem.

Outra categoria analítica que pode ser bastante profícua para se acessar o significado representacional em textos é a representação de atores sociais, amplamente discutida em Van Leeuwen (1997). As maneiras como atores sociais são representados em textos podem indicar posicionamentos ideológicos em relação a eles e a suas atividades. Esse conceito relaciona-se com os conceitos de intertextualidade e falta na medida em que, já que os professores raramente tem voz nos discursos jornalísticos sobre educação da *Veja*, eles precisam ser

representados de alguma forma. A necessidade de representar os professores brasileiros, em especial das escolas públicas, me leva ao conceito de *excesso*, pois tais representações se dão de forma repetitiva e muitas vezes até caricata dos professores. Tais representações, “na perspectiva aqui adotada, constituem-se em *acréscimo necessário* ao sujeito que visa garantir a estabilização de determinados efeitos de sentidos em vista da iminência (e perigo) de outros a esses se sobreporem” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 830). Determinados atores, por exemplo, podem ter sua agência ofuscada ou enfatizada em representações, podem ser representados por suas atividades ou enunciados ou, ainda, podem ser referidos de modos que presumem julgamentos acerca do que são ou do que fazem. Por isso, a análise de tais representações pode ser útil na análise de ideologias em textos e interações.

No subcapítulo a seguir apresente uma síntese das conversas aqui realizadas, assim como um guia de como irei proceder as análises, tanto metodologicamente quanto conceitualmente.

#### **4.4. Síntese das Conversas**

A concepção de discurso proposta por Fairclough, principal teórico da Análise de Discurso Crítica, conjugada com os conceitos de articulação e ideologia, assim como com o conceito de hegemonia, proporciona um entendimento da linguagem e das estruturas sociais como passíveis de transformações e rompimentos parciais tendo em vista transformações sociais mais amplas. Segundo a ADC o discurso não deve ser pensado em relação real, ele é o real, assim como a realidade é em parte discursiva:

Ao usar o termo “discurso” proponho considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis institucionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

No campo dos estudos linguísticos, a Análise de Discurso Crítica se situa em uma perspectiva funcionalista, isso quer dizer, no entendimento de que a linguagem possui funções externas que são responsáveis pela organização interna do sistema linguístico (SCHIFFRIN, 1994). A organização interna da linguagem compreende os módulos que a compõe: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, de modo geral sua gramática; já suas funções externas compreendem as relações entre as formas e as funções da linguagem, que reverberam e resultam em intersecções nos módulos internos (SCHIFFRIN, 1994). A forma e a função social da linguagem se constituem mutuamente.

O paradigma funcionalista analisa como a forma atua no significado e como as funções influenciam a forma (NEVES, 1997). Dessa abordagem resulta a definição genérica de discurso como a linguagem em uso. O intuito da Análise de Discurso Crítica, e deste trabalho, é identificar como as estruturas linguísticas são usadas como modo de ação sobre as pessoas e sobre o mundo, assim como investigar os modos pelos quais essas estruturas atuam na representação de eventos, na construção de relações sociais, na estruturação, reafirmação e contestação da hegemonia no discurso.

Este trabalho é pautado pela constante busca de equilíbrio entre a linguagem em uso enquanto ferramenta social e sistema linguístico. Essa diferença se estabelece aqui para fins didáticos; no “real” e nas análises necessariamente é convertida numa unidade orgânica. Como estabelecido por Fairclough (2001), a Análise de Discurso Crítica deve pautar-se por uma abordagem social e linguisticamente orientada.

Finalmente, a importância de Foucault dentre os meus referências teórico-metodológicos, juntamente com meus referenciais linguísticos e neomarxistas, deve-se à assertiva constantemente proposta pelo autor de que os discursos produzem aquilo sobre o qual falam. Afora os recursos linguísticos utilizados nos discursos jornalísticos sobre educação pela revista *Veja* e como eles reverberam socialmente para os seus leitores ou para a sociedade brasileira de modo mais amplo, entendo, assim como Popkewitz, que estas não são apenas ideias da revista *Veja* sobre educação, mas assim “sistemas que demarcam e moldam como se deve ver o mundo, que possibilidades estão disponíveis e são razoáveis” (POPKEWITZ, 1991, p. 37). Assim sendo, se os discursos jornalísticos da revista *Veja* constantemente caracterizam os professores brasileiros como mal formados, em alguma medida –

difícil de mensurar – isso produz os professores brasileiros. Um exemplo interessante para mim – como alguém que é licenciado em Pedagogia – é o fato da revista *Veja* apontar, em diversas de suas edições, o quanto é problemático um sistema de gestão escolar que priorize eleições para a direção escolar, ao invés de priorizar a formação de quem será o gestor. Ao ler tais considerações e pensar minha própria formação acadêmica, não posso deixar de considerar que – como pedagogo – não recebi formação técnica para administrar uma escola. Ainda que conheça todos os princípios da gestão democrática, não sei elaborar uma única planilha de custos, fazer um orçamento ou qualquer outra atividade inerente à função de gestor. A revista *Veja* aponta essa lacuna na formação dos professores, na minha própria formação, no currículo generalista dos cursos de Pedagogia, eu posso identificar tal lacuna. Outra contribuição de Foucault nesse sentido é mostrar que os discursos circulantes não são absolutos, mas são apresentados como os únicos verdadeiros:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p. 12).

A citação anterior, em relação ao exemplo anterior, sobre a formação dos estudantes de Pedagogia frente à função de gestor escolar, indica que os discursos que circulam socialmente como verdadeiros estão calcados em questões concretas. Não é mera suposição ideológica mais geral. Ainda que a formação continuada (por exemplo, a Escola de Gestores da Educação Básica, promovida pelo MEC, como especialização) possa complementar a formação inicial dos professores, proporcionar uma formação que exige uma complementação não é efetivamente mais oneroso para o Estado? Quando os discursos jornalísticos da revista *Veja* apontam que o ensino superior público custa muito dinheiro para o Estado, um exemplo concreto como esse não atribui sentido a esse discursos para que o mesmo circule como verdadeiro? Identificar onde estão calcados tais discursos, onde estão fundamentados de modo que circulem como verdadeiros é outra das contribuições de Foucault para esse trabalho. Como aponta Costa:

os discursos estão inexoravelmente implicados naquilo que as coisas são. As sociedade e culturas em que vivemos são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos. A linguagem, as narrativas, os textos, os discursos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso eles instituem as coisas, inventando sua identidade. O que temos denominado “realidade” é o resultado desse processo no qual a linguagem tem um papel constitutivo. Isso não quer dizer que não existe um mundo fora da linguagem, mas sim, que o acesso a este mundo se dá pela significação que é mediada pela linguagem (COSTA, 2000, p. 3).

A partir de Foucault, como referido por Costa, estudarei os discursos não em sua relação com o “real” ou com o social, mas como sendo esse real e esse social. As análises linguísticas aqui realizadas servirão para mostrar como a caracterização dos discursos de determinadas formas constitui não só o que se pensa sobre educação, mas constitui a educação em si em diversos aspectos: relação entre o público e o privado, tentativas de “profissionalização” do trabalho docente, adoção de modelos, materiais didáticos e planos que podem ser a panaceia para os problemas educacionais.

No próximo capítulo apresentarei algumas análises a partir, e tentando ir além, dos conceitos aqui desenvolvidos. Analisarei seis publicações sobre educação da revista *Veja* entre os anos de 2002 e 2012. A metodologia de análise consistirá em três passos: 1º processamento dos textos num software gerador de *word cloud*<sup>21</sup> ou, em tradução livre, nuvem de palavras<sup>22</sup>; 2º análise linguística dos textos utilizando dois conceitos propostos por Fairclough e dois conceitos propostos por Pêcheux: intertextualidade e representação de atores sociais, e excesso e falta, respectivamente; 3º relação da análise linguística com os conceitos de articulação e ideologia, de Stuart Hall, e hegemonia, de Raymond Williams.

---

<sup>21</sup> Disponível em <http://www.wordle.net/>

<sup>22</sup> *Word cloud* ou nuvem de palavras é uma visualização da frequência de palavras em um texto através de uma lista hierarquizada visualmente. É uma forma de apresentar as palavras mais recorrentes que compõem o conteúdo de um texto. A técnica foi recentemente popularizada sendo utilizado para visualizar o conteúdo de discursos políticos. É importante salientar que o *word cloud* é uma ferramenta que adoto metodologicamente relacionando seu uso com a teoria de Hall: se por um lado considerarei as palavras mais recorrentes nas publicações, por outro atentarei para como elas são articuladas no texto, pois a mera quantificação não dá conta de analisar qualitativamente os sentidos atribuídos às mesmas.

## 5. Análises

A decisão sobre quais publicações seriam analisadas foi uma preocupação constante durante a escrita da dissertação. Inicialmente parti da ideia de que a análise de uma publicação de cada ano do período considerado seria um critério abrangente, mas após revisar algumas vezes o levantamento feito sobre as publicações percebi que o recorte temporal representaria uma perda qualitativa nas análises. Não necessariamente num mesmo ano as temáticas mais recorrentes ou relevantes são discutidas, aspectos como o fato de ser ano eleitoral ou crises econômicas ou tragédias naturais ou atentados terroristas, dentre outras diversidades podem afetar a quantidade de publicações sobre educação numa revista que trata de temas variados de abrangência nacional e global. Também considerei a possibilidade de escolher um número  $x$  de publicações a partir do estabelecimento de categorias temáticas, tais como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e etc., mas em pouco tempo percebi que as categorias aumentavam na medida em que progredia a leitura. O estabelecimento de categorias, assim como o enquadramento de determinada publicação em uma categoria poderia se tornar uma discussão vultosa.

Ao final separei as análises em três blocos temáticos, buscando estabelecer blocos abrangentes que contemplassem as publicações relevantes e recorrentes identificadas na minha leitura, são eles: Bloco 1 - Relação entre o público e o privado em educação, participação dos pais na gestão da mesma, contratação de empresas/compra de materiais didáticos; Bloco 2 - Dicotomia/polarização entre uma educação “tizada por ideologias de esquerda” e uma educação técnica, eficiente e “não-ideológica” (senso comum); e Bloco 3 - Recomendações de institutos especializados e em educação e organismos internacionais para o Brasil e comparação entre o Brasil e países desenvolvidos ou em desenvolvimento. Também procurei analisar publicações inéditas, que não havia apresentado em outros trabalhos. Dessa seleção resultaram seis análises, que inicialmente foram dez, pois a necessidade de me apropriar de referências com os quais não costumo operar, assim como a densidade requerida pela articulação desses diferentes referenciais teóricos, não me permitiu ir muito além desse número. Que considero qualitativamente significativo tendo em vista a recorrência dos referidos temas no período analisado.

# Bloco de Análises 1: Relações entre o público e o privado em educação, participação dos pais na gestão da educação, contratação de empresas/compra de materiais didáticos.

## Análise 1 – Edição 1773 de 16/10/2002 – Quem manda são os pais: pais de alunos criam colégios, escolhem professores e método pedagógico dos filhos (Autora: Rosana Zakabi).

Na primeira publicação escolhida para ser analisada, de 16 de outubro de 2002, intitulada *Quem manda são os pais*, de autoria da jornalista Rosana Zakabi, a revista aponta a criação de cooperativas escolares como alternativa à falta de qualidade das escolas públicas ou altos preços das escolas privadas, com uma grande vantagem: escolher quem e o que vai ensinar aos seus filhos.

Figura 1 – Publicação *Quem manda são os pais*.



Fonte: ZAKABI, 2002, p. 64 e 65<sup>23</sup>.

A utilização do *word cloud* como ferramenta metodológica explicita o quanto os termos mais recorrentemente utilizados na publicação complexifica uma visão reducionista da revista. Através dessa ferramenta, na análise dessa publicação, se

<sup>23</sup> Disponível em <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx> e no Anexo D ao final do trabalho.



a uma representação social dos professores dupla: 1) numa escola onde os pais não escolhem os professores e o que eles ensinam os referidos poderiam atuar ao seu bel prazer, fazendo valer a máxima recorrente entre os próprios professores de que depois que se fecha a porta da sala de aula a atuação é sua; assim como 2) a ideia de que os professores seriam mais eficientes nas cooperativas na medida em que são cobrados, acompanhados, exigidos e não fazem tão somente o que querem. O que seria, segundo a publicação, uma grande vantagem das cooperativas escolares.

Através do conceito de representação de atores sociais, cabe destacar também a representação da escola pública como uma escola de baixa qualidade e a representação, ainda que implícita, da escola privada como uma escola de melhor qualidade. Além disso, a crítica aos altos preços das escolas privadas é acompanhada da suposição de que uma competitividade de mercado colaboraria para reduzir os custos da escola privada. A publicação destaca que as cooperativas não visam o lucro, ao contrário das escolas privadas, o que resulta em mensalidades 40% mais baratas. Uma vez que as cooperativas ofereceriam uma educação de boa qualidade, tal qual as escolas privadas, mas sem visar o lucro, elas poderiam funcionar como uma regulador de mercado para os preços das mensalidades nas escolas privadas. O que seria uma vantagem social mais ampla das cooperativas. Também é dada muita ênfase à participação e tomada de decisão dos pais no cotidiano da escola, em detrimento de um sistema no qual o dono da escola tomaria tais decisões.

Figura 3: Publicação *Quem manda são os pais*.

<b>Os dois sistemas</b>	
<b>As diferenças entre escolas convencionais e cooperativas de ensino</b>	
<b>ESCOLAS PARTICULARES</b>	<b>COOPERATIVAS EDUCACIONAIS MONTADAS PELOS PAIS</b>
1 São em geral empresas cujo objetivo é o lucro	1 Formadas pelos pais, não visam lucros
2 O dono da instituição define o método de ensino e contrata professores e funcionários	2 Os pais definem o método de ensino e escolhem professores e funcionários
3 O aluno só paga as mensalidades. Todo o investimento é feito pela escola	3 Os pais compram uma cota de participação na sociedade. Também pagam mensalidades
4 A mensalidade leva em conta o custo de manutenção e a margem de lucro	4 A mensalidade é calculada de acordo com as despesas. Costuma ser 40% mais barata que a de uma escola particular similar
5 A participação dos pais nas atividades do colégio é limitada	5 O conselho de pais toma todas as decisões administrativas e pedagógicas

Fonte: Maria Cristina Pomper Mayer/Organização das Cooperativas Brasileiras

Fonte: *Print screen* da publicação.

Considerando aspectos da intertextualidade presentes nos textos o quadro abaixo destaca as principais ocorrências desse conceito. As falas dos pais são emblemáticas sobre as implicações de tais iniciativas. Marli Bitencourt de Barros, contadora (é interessante observar como ao longo da publicação a autora refere sempre os pais e suas respectivas profissões) afirma que “no início, fazíamos [os pais] até a faxina da escola, mas o resultado foi compensador” (ZAKABI, 2002, p. 64). Já a diretora da Cooperativa Educacional de Diadema assinala que “quando o pai está presente, o aluno tem mais vontade de participar das atividades escolares” (ZAKABI, 2002, p.64), ressaltando vantagens dessa proximidade dos pais da rotina escolar. Por fim, a última realização linguística de discurso direto que ressalto é da responsável pela área educacional da Organização das Cooperativas Brasileiras, Maria Cristina Pompermayer, afirma ela que “muitas vezes, a cooperativa consegue reduzir os preços de outras escolas na região em que é instalada devido à concorrência” (ZAKABI, 2002, p. 64). Outra realização linguística que merece destaque é o exemplo de pressuposição existencial acerca dos pais insatisfeitos que se perguntam: “por que não fundar um colégio para os filhos?”. Segundo Fairclough (2003) a pressuposição existencial implica em tomar como dado algo que não foi explicado, por exemplo, não explicar sobre quem são os pais insatisfeitos e porquê, a quais pesquisas se está referindo ao afirmar que pesquisas comprovam essa ou aquela tese, a quais escolas, a quais professores, mas pressupor que o leitor tem conhecimento disto. Muitas vezes tal pressuposição é vaga a tal ponto que torna impossível o leitor ter ciência sobre a que o discurso jornalístico se refere. Um claro exemplo é quando se fala sobre as cooperativas de ensino de modo genérico.

<b>Realização linguística</b>	<b>Vozes representadas</b>
Discurso direto	Marli Bitencourt de Barros, contadora e mãe de alunos (p. 64); Eva Gonçalves Ramos, diretora da Cooperativa Educacional de Diadema (p. 64); Maria Cristina Pompermayer, responsável pela área educacional da Organização das Cooperativas

	Brasileiras (p. 64-65); Gislene Gambini, mãe de aluna (p. 65); Bruno Scartesini, agrônomo e pai de aluno (p. 65); Maria Salete Boucault, psicóloga e mãe de alunos (p. 65).
Discurso indireto	Marli Bitencourt de Barros, contadora e mãe de alunos (p. 64); A legislação (p. 65).
Exemplo de pressuposições existenciais	Os colégios em São Bernardo do Campo (p. 64); Outros pais insatisfeitos (p. 64); Os pais (p. 64); As cooperativas de ensino (p. 64).

O conceito de ideologia permite analisar essa publicação por diferentes vieses. O primeiro implica apresentar um modelo de gestão não-tradicional às escolas públicas e privadas tradicionais: a cooperativa escolar. Além de uma escola pública, verticalizada no poder público estatal, de uma escola particular, verticalizada nas vontades do seu dono, a revista *Veja* aventa a possibilidade de outros modelos de educação nos quais os pais tem maior controle sobre o que e como é ensinado aos seus filhos. Além dessa publicação, vale ressaltar outra encontrada no levantamento realizado sobre *homeschooling*<sup>24</sup>. Essa publicação, assim como todas as publicações da revista *Veja*, está inserida numa concepção ideológica capitalista e aponta, por exemplo, o modelo de gestão das cooperativas como equivalente a um condomínio, assim como também sugere que os pais poderiam fazer as escolhas pedagógicas – que o título sugere que lhes cabe – comprando um pacote de materiais didáticos como os oferecidos pelo Positivo ou pelo Objetivo. Ainda assim, é interessante observar a proposição da cooperativa como modelo de gestão, pois tal modelo implica uma gestão coletiva da educação. Ainda que para um grupo restrito e que não se articula socialmente com outros coletivos, mas centra-se nos interesses e objetivos locais. Que não necessariamente são individualistas, como

<sup>24</sup> Edição 1829 - 19/11/2003: A escola dentro de casa (Autor não informado).

aponta a matéria, num dos casos, “o objetivo dos pais era criar uma escola que valorizasse a criatividade dos alunos, trabalho em comunidade e a responsabilidade social” (ZAKABI, 2002, p. 65). A apropriação dos pais da escola e dos processos educacionais que nela ocorrem internamente implicaria na tomada de decisões de modo coletivo, através de reuniões semanais e discussões constantes. É uma gestão que pode ser caracterizada como democrática na medida em que não está centralizada em uma parte. Externamente a cooperativa funcionaria como um regulador de mercado, através da competitividade, para as escolas privadas. Que supostamente cobriam mensalidades inacessíveis a algumas famílias por visar o lucro acima da oferta de uma educação de qualidade.

Um último ponto que merece referência, muito mais por não ter sido abordado do que por ter sido explicitado, é a necessidade de controle sobre o trabalho docente. Os pais serem responsáveis pela escolha de quem e de como vai ensinar o seus filhos dá a tônica da publicação. A responsabilização do professor como principal agente do sucesso ou do fracasso da educação insere-se numa lógica hegemônica de culpabilização do professor acima de outros fatores na busca por uma educação de qualidade.

**Análise 2 – Edição 2033 de 07/11/2007 – *Preocupe-se. Seu filho é mal educado: A ideia de que a escola particular brasileira é boa e protege seus alunos das deficiências da escola pública é falsa. Nossas escolas particulares são apenas menos ruins do que as públicas – mas, se comparadas às escolas de outros países ou a um nível ideal de qualidade, certamente ficam muito distantes* (Autor: Gustavo loschpe).**

Essa talvez seja uma das publicações mais emblemáticas nas minhas análises sobre os discursos jornalísticos sobre educação da revista Veja, pois reúne distintos elementos que considero característicos de tais discursos: a comparação entre o Brasil e outros países, especialmente através de rankings de avaliação internacionais, tal qual o Pisa; a relação entre ensino público e privado, a atuação dos pais juntos aos filhos e escolas tendo em vista melhorias na educação ou garantia de uma boa educação; a necessidade de uma boa gestão da educação que necessariamente dê conta dos maus professores (deseducadores).

Figura 4: Publicação *Preocupe-se. Seu filho é mal educado.*

ARTIGO **veja** GUSTAVO IOSCHPE

# Preocupe-se. Seu filho é mal educado.

**“A ideia de que a escola particular brasileira é boa e protege seus alunos das deficiências da escola pública é falsa. Nessas escolas particulares são apenas menos ruins do que as públicas — mas, se comparadas às escolas de outros países ou a um nível ideal de qualidade, certamente ficam muito distantes”**

Para a análise o teste internacional de qualidade da educação mais reconhecido globalmente. Ele é aplicado a cada três anos pela OCDE e sua última edição, sobre a qual temos resultados disponíveis, criou um quadro atrevido para o Brasil. Em primeiro lugar, procuramos desmontar o desempenho geral foi baixíssimo. Entre os quarenta países participantes (trinta desenvolvidos e dez em desenvolvimento), ficamos em último lugar em matemática, penúltimo em ciências e 37º na área de leitura. Esse resultado não é de todo surpreendente, já que há anos e em vários outros testes internacionais colhem resultados parecidos. Há sempre uma tendência de ser mais ilustrado da nossa sociedade de dar de ombros a esses resultados, creditar o fracasso nacional às escolas públicas e imaginar que, colocando o filho em uma boa escola particular, o problema não o afeta. O Pisa demonstra que esse raciocínio não é apenas falado, mas também fundamentado empiricamente — e aí, sim, há uma surpresa digna de nota. O problema não é apenas das escolas públicas, mas da educação em um todo. Não há ilhas de excelência no mar de lodo. Em matemática, por exemplo, apenas 1,2% dos alunos brasileiros chega aos dois níveis mais altos de desempenho, contra uma média de 15% dos estudantes dos países da OCDE, 19% dos de Macau (China) e 7% dos da Rússia. A situação fica ainda mais clara quando fazemos o recorte por nível socioeconômico: o desempenho dos 25% mais ricos do Brasil é menor do que a média dos 25% mais pobres dos países da OCDE. Devo-me repetir: os alunos da nossa elite têm desempenho educacional pior do que os mais pobres dentre os países desenvolvidos.

A ideia de que a escola particular brasileira é boa e protege seus alunos das deficiências da escola pública é falsa. Nessas escolas particulares são apenas menos ruins do que as públicas — mas, se comparadas às escolas de outros países ou a um nível ideal de qualidade, certamente ficam muito distantes.

Os pais que colocam seus filhos em escolas particulares estão, na realidade, pagando por uma diferença que vem mais deles (pais) do que da escola em si. Estudos recentes do economista Narciso Meneses Filho indicam que 80% da diferença de desempenho entre as escolas públicas e as privadas é explicado pelo status socioeconômico da família do aluno. Outros 10% são explicados pelo status dos colegas de turma. Apenas os 10% restantes são atribuíveis à qualidade da própria escola. Ou seja, de cada 10 pontos de desempenho superior de um aluno de escola particular, 8 são explicados pelo fato de ele já vir de casa com maior bagagem cultural, ter acesso a livros e viver em um ambiente sem carências materiais agudas. 1 ponto é explicado pelo fato de os colegas dele terem igualmente de privilégios — a literatura empírica é categórica ao apontar os efeitos que os colegas têm sobre o desempenho de um aluno (*peer effect*) — e o outro ponto pode ser atribuído à qualidade da escola.

Não é muito difícil entender por que esse quadro é assim. O nível fundamental do processo de ensino é o professor. A boa administração escolar sempre é positiva e garante resultados, mas não toda a eficiência gerencial do mundo fará com que um mau professor de uma boa aula. Segundo o Parli dos Professores Brasileiros, do Inepce, 81% dos atuais professores cursaram seu ensino fundamental em escolas públicas e quase 70% fizeram o curso secundário em escolas públicas. Se esse professor é formado em instituições de ensino tradicionais, ele tenderá a ser também um professor despreparado, por mais rica e organizada que seja a escola em que leciona. Não é possível para a nossa elite criar uma blindagem para se proteger das mazelas do setor público. Não apenas porque a escola pública formará a próxima classe média e dirigente, mas também porque formará os professores dos países do mundo, educação é um projeto público e nacional. Ou todos vão bem, ou o país vai mal.

Isso não significa, dizer, obviamente, que a escola particular não tenha razão de existir ou, pior, que deva ser proibida. Em uma sociedade livre, cada família deve ter o direito de dar aos seus filhos a educação que merece — inclusive uma educação que, medida por testes padronizados, seja de qualidade igual ou inferior à da escola gratuita. No caso de um país com as carências educacionais que temos, mesmo que a diferença particular seja pequena, muitos pais de famílias pobres não podem ser sacrificados.

O que esses dados sugerem é que esse modelo de ensino chegou ao seu esgotamento. Seus problemas são em larga medida resultantes de uma mesma mentalidade que permeia nossa vida nacional e causa dificuldades por onde passa. Por muito tempo, os que tiveram a responsabilidade de pensar o país pensaram antes de tudo em si mesmos. Assim, criamos um sistema educacional em que a qualidade do ensino ministrado aos mais pobres não importa e o objetivo do ensino, destinado aos ricos é ser tão somente melhor do que o destinado aos pobres. Enquanto tivemos uma sociedade ideológica e agropecuária, essa mentalidade tinha consequências maiores. Não é preciso Ph.D. para planejar café e não é preciso preocupar-se com a indústria têxtil em tempos de reserva de mercado. O problema é que nas últimas décadas o mundo mudou e o Brasil que participou desse mundo novo — sem, porém, mudar a si mesmo. No momento em que o mercado passa a ser global e não nacional ou estatal e em que a competitividade das nações se dá pela produção de bens e serviços de alto valor agregado, o modelo educacional brasileiro já não dá mais conta do recado. Precisamos escolher mais gente nas escolas e especialmente em nossas universidades, e a seguir pensar isso é apenas uma: a melhoria da qualidade do ensino que nossos críticos recomendam. Meu ensino hoje é igual à escola amanhã.

A conclusão é legítima: ensino que coloca os filhos em escolas particulares deve se preocupar com a qualidade da educação pública. E com urgência. Não apenas por espírito cívico, mas por interesse próprio também.

Atualmente, 13% dos alunos do ensino básico estão em escolas privadas e os outros 87% são em instituições públicas. O único encontro entre esses dois grupos que gera alguma mobilização do setor mais avançado é quando os estudantes de escolas públicas entram na escola do crime e continuam a jogar nos cursos dos ricos com os seus rivais. Até, já é tarde demais. No Brasil de 2007, voltar nossa atenção para o que acontece na Pátria do ensino fundamental das escolas de periferia visto quanto de sobrevivência — coletiva e individual, figurada e literal.

**Alunos fazem provas: gaseia da hora de cobrir mais qualidade do ensino nas escolas brasileiras**



Lea Gustavo Ioschpe em [www.veja.com.br/gustavo](http://www.veja.com.br/gustavo)

110 7 de novembro, 2007 veja

veja 7 de novembro, 2007 111

Fonte: IOSCHPE, 2007, p. 110 e 111<sup>25</sup>.

Iniciando a análise pelo processamento do texto no *word cloud* percebi que os termos mais recorrentes foram escola(s), ensino, e qualidade. Na publicação o autor compara as escolas particulares brasileiras com as públicas, mas também compara as escolas particulares brasileiras com as escolas de outros países (sem especificar se as escolas estrangeiras seriam públicas ou privadas). O referencial para tais comparações é o Pisa, teste aplicado a cada três anos pela OCDE, para avaliar os conhecimentos dos alunos da Educação Básica em matemática, leitura e ciências. Em relação à publicação anterior novamente a educação básica privada é colocada sob crítica, se na publicação anterior o mote da crítica foi o modelo de gestão e alto custo das escolas privadas, nessa publicação foi a qualidade do ensino. O autor chega a afirmar que “os alunos da nossa elite têm desempenho educacional pior do que os mais pobres dentre os países desenvolvidos” (IOSCHPE, 2007, p. 110). A partir do conceito de representação social tais considerações têm duas implicações: 1) rompe com a lógica da escola privada como de qualidade, pois para o autor ela não é somente a melhor que a pública, uma vez que “não há ilhas de excelência no mar de lodo” (IOSCHPE, 2007, p. 110) que seria a educação brasileira como um

<sup>25</sup> Disponível em <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx> e no Anexo D ao final do trabalho.



explicáveis pelo status dos colegas de ensino. Apenas os 10% restantes são atribuíveis à qualidade da própria escola (IOSCHPE, 2007, p. 110).

A escolha do autor em citar um economista sobre o referido tema e não um dos maiores, se não o maior, sociólogos da educação da história me remete ao conceito de falta de Pêcheux. Além da discussão sobre a influência dos fatores econômicos, sociais e culturais no desempenho escolar dos alunos ser mais qualitativa do que quantitativa, se estabelece uma autoridade do economista enquanto analista da educação com dados objetivos (números e estatísticas), não com dados sociológicos que podem ser interpretados de diferentes formas e podem mudar dependendo do contexto. Novamente aqui destaco o conceito de excesso na análise, pois além do economista supracitado, dados estatísticos de diferentes instituições como a OCDE e a Unesco também referenciam as argumentações apresentadas pelo autor.

Observando as ocorrências linguísticas a partir do conceito de intertextualidade, apresento o quadro a seguir:

<b>Realização linguística</b>	<b>Vozes representadas</b>
Discurso direto	
Discurso indireto	Pisa (p. 110); Economista Naercio Menezes Filho (p. 110); Unesco (p. 110).
Exemplo de pressuposições existenciais	Setor mais ilustrado (p. 110); <i>Peer effects</i> (p. 110).

O quadro anterior é fundamental porque deixa claro o quanto esse artigo de opinião não cita diretamente outras vozes e quando cita indiretamente o faz apresentando dados estatísticos, que dificilmente serão questionados. A partir da citação indireta do Perfil dos Professores Brasileiros, elaborado pela Unesco, o autor aponta que 81% dos professores brasileiros cursaram o ensino fundamental em escolas públicas e 70% cursaram o ensino médio em escolas públicas. Esses dados indicam em sua análise que uma má formação escolas resulta num mau profissional, ainda que a escola tenha uma boa gestão. E mesmo nas escolas privadas a maioria

dos professores é oriunda (no tocante à sua formação) de escolas públicas. Aqui a baixa qualidade das escolas públicas é retratada como responsável também pela baixa qualidade dos professores, uma vez que a maioria dos professores estudou em escolas públicas e teve, então, uma educação deficiente. O conceito de falta nessa análise permite ressaltar como não há referências positivas sobre a educação brasileira. A visão apresentada é estritamente fatalista a tal ponto que o autor afirma, ao final do texto, que “No Brasil de 2007, voltar nossa atenção para o que acontece na 1ª série do ensino fundamental das escolas de periferia virou questão de sobrevivência – coletiva e individual, figurada e literal (IOSCHPE, 2007, p. 111). Tais considerações levam o autor a fazer afirmações contundentes sobre a educação no Brasil. Primeiramente ele afirma que “em todos os países do mundo, educação é um projeto público e nacional. Ou todos vão bem ou o país vai mal” (IOSCHPE, 2007, p. 111). Ele não defende o fim da escola particular, tão somente aponta que a mesma num sistema de ensino com problemas em todos os seus níveis também terá problemas. Além da defesa da educação como um projeto público e nacional, o autor do texto em questão vai um pouco além e afirma que:

Por muito tempo, os que tiveram a responsabilidade de pensar o país pensaram antes de tudo em si mesmos. Assim, criamos um sistema educacional em que a qualidade do ensino ministrado aos mais pobres não importa e o objetivo do ensino destinado aos ricos é ser tão somente melhor do que o destinado aos pobres (IOSCHPE, 2007, p. 111).

Afora apontar a necessidade de pensar a educação como um projeto público e nacional, o autor atribui ao favorecimento individual a precariedade do nosso sistema de ensino. Afirma que os responsáveis por pensar a educação no Brasil tão somente se preocuparam em manter o privilégio dos ricos sobre os pobres, mas não em criar um sistema de ensino que nos alavancasse a competir com outros países no mercado global, por exemplo. O conceito de ideologia aqui ajuda a entender que diferentes grupos, ainda que parte um mesmo bloco hegemônico de poder, podem ter visões e projetos educacionais com objetivos distintos para um país. O autor faz uma crítica a quem dirigia a educação no Brasil, a quem em dado momento fez (ou faz) parte do Estado brasileiro e ao invés de optar por um projeto educacional que beneficiasse o conjunto da população, optou por manter seus próprios privilégios no país, internamente. Contudo, num mundo globalizado, o Brasil encontra-se atualmente aquém – no quesito competitividade – de países desenvolvidos e em

desenvolvimento devido a essas mesmas escolhas. A questão da competitividade no mercado global é apontada como uma preocupação, ao mesmo tempo em que criticasse a manutenção dos privilégios dos ricos sobre os pobres em detrimento de criar um sistema educacional que beneficiasse a todos. O autor não adota uma visão de curto prazo sobre os problemas educacionais brasileiros, atribui a erros sucessivos e erros sucessivos daqueles “que tiveram a responsabilidade de pensar o país” (IOSCHPE, 2007, p. 111). Essa é uma perspectiva diferente em relação à culpabilização das classes populares por seu fracasso escolar. A culpa é atribuída a quem detinha poder e privilégio e tão somente se preocupou em mantê-los. Ao final da publicação o autor afirma que:

Atualmente, 13% dos alunos do ensino básico estão em escolas privadas e os outros 87% estudam em instituições públicas. O único encontro entre esses dois grupos que gera alguma mobilização do setor mais avantajado é quando os ex-alunos da escola pública entram na escola do crime e cutucam as janelas dos carros dos ricos com os seus revólveres. Aí, já é tarde demais (IOSCHPE, 2007, p. 111).

O argumento utilizado pelo autor na citação anterior é um bom exemplo de como construir hegemonia em torno de uma questão, ao articular seu argumento com o medo das classes privilegiadas da violência mais facilmente se obtêm sua concordância. Ao relacionar as desigualdades educacionais com consequentes problemas sociais o autor rompe com uma série de preconceitos sobre falta de empenho dos alunos mais pobres para alcançar sucesso num sistema educacional e social que proporciona diferentes oportunidades para diferentes alunos. O conceito de hegemonia aqui me permite pensar tanto sobre a preocupação em educar para erradicar problemas sociais como a violência, como ao mesmo tempo dá ênfase à má qualidade do ensino como causadora desses mesmos problemas sociais, por exemplo, quando o autor afirma que “mau ensino hoje é igual a evasão amanhã” (IOSCHPE, 2007, p. 111). Ao conclamar as elites a se mobilizarem em prol de um projeto educacional amplo, coletivo e público, o autor defende que as escolas podem ser mais produtivas se o sistema educacional como um todo e o país também o forem.



referências feitas ao MST no texto são negativas. Assim como as referências aos professores. A reportagem aponta a possibilidade de que dentre as 1800 escolas do MST, que atendem 160000 alunos e empregam 4000 professores, muitas não sigam os parâmetros curriculares sugeridos pelo MEC. Essa ideia nos remete as publicações analisadas anteriormente da necessidade de vigilância contínua em relação ao que é ensinado nas escolas. Esse talvez seja uma das ideias centrais dos discursos jornalísticos sobre educação da revista Veja, um excesso: é necessário estar constantemente vigilante em relação ao que se ensina nas escolas. A reportagem, porém, aponta algo que seria ainda mais grave: tais escolas teriam um currículo voltado “a defender o socialismo, a ‘desenvolver a consciência revolucionária’ e a cultuar personalidades do comunismo como Karl Marx, Ho Chi Minh e Che Guevara” (WEINBERG, 2004, p. 47). Aqui uma clara dicotomia ideológica é construída pela autora do texto, um culto à esquerda nessas escolas que beira ao lunatismo da forma como é apresentado, em detrimento de uma educação centrada em técnicas e totalmente desprovida de ideologia. O que parece ser ainda mais grave na reportagem é que as referencias à ideologização de esquerda da educação das escolas do MST sempre são feitas em relação às crianças pequenas. E tudo isso, se tratando de escolas públicas, financiado pelo dinheiro público.

Figura 7: Publicação *Madraçais do MST*.



Fonte: WEINBERG, 2004, p. 46-49<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> Disponível em <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx> e no Anexo D ao final do trabalho.

Exageros e posições políticas à parte, pois a autora do texto claramente tem a sua, o texto traz a discussão sobre a pertinência ou validade de financiar com dinheiro público uma educação que transmite a “ideologia sem-terra”. Segundo o conceito de ideologia adotado nesse trabalho toda educação é ideológica, a ideologia que pauta a educação pública em geral é capitalista, ainda que isso não seja dito sobre ela reiteradamente: há meritocracia nas escolas, há competitividade entre os alunos, há um currículo nacional padronizado com vistas à formação profissional, dentre outros aspectos. No contexto apresentado pela autora, nas escolas do MST, a ideologia dominante é outra. Talvez menos plural e mais radical, na visão da autora totalmente radical e nem um pouco plural. Para embasar seu ponto de vista a autora se vale das vozes dos partícipes desse processo educacional, mas com o objetivo de se distanciar dessas vozes, acentuar sua discordância com as mesmas. Assim como conclama as vozes de algumas autoridades para sustentar sua própria posição (MAINGUENAU, 1997). Essa diferenciação ao citar outras vozes no texto relaciona-se com o conceito de representação social: as vozes das quais a autora se aproxima são de autoridades, instituições, professores universitários, que têm autoridade para falar sobre educação; já as vozes das quais ela se distancia são de professores caracterizados por sua péssima formação profissional e radicalismo, assim como das crianças já manipuladas pela ideologia sem-terra, ou seja, daqueles que tem legitimidade.

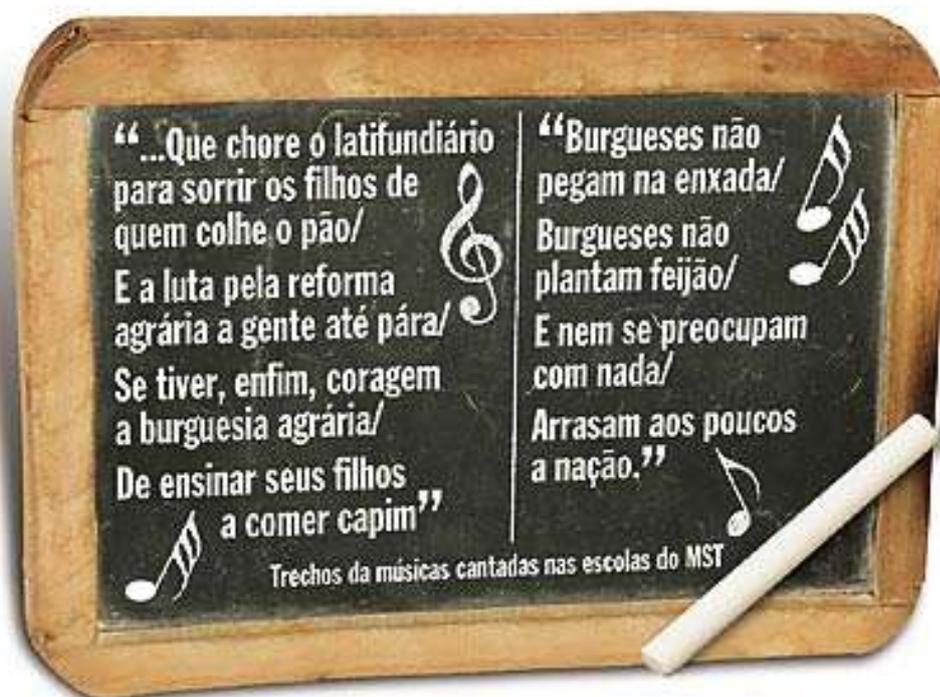
Realização linguística	Vozes representadas
Discurso direto	Alunos (p. 47 e 48); Cícero Marcolin, professor de história da escola Nova Sociedade (p. 47); Filmes utilizados nas escolas do MST (p. 48); Gislaine do Amaral Ribeiro, coordenadora estadual das escolas de assentamentos na região de Bagé, RS (p. 48-49); José Fortunati, secretário estadual de Educação do RS (p. 49);

	<p>Caderno de Educação de número 8 do MST (p. 47 e 48);</p> <p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (p. 49);</p> <p>Sílvia Gasparian Colello, pedagoga da Universidade de São Paulo (p. 49).</p>
Discurso indireto	<p>O MST (p. 48);</p> <p>O Ministério da Educação (p. 48);</p> <p>As secretarias estaduais e municipais de ensino (p. 49).</p>
Exemplo de pressuposições existenciais	Os professores (p. 47 e 48).

A pressuposição de quem são os professores das escolas do MST deve ser relacionada com o depoimento de Gislaine do Amaral Ribeiro, coordenadora estadual das escolas de assentamentos na região de Bagé/RS, sobre a dificuldade das secretarias estaduais e municipais de ensino enfrentam para fazer com que os professores não ligados aos sem-terra sejam aceitos nas escolas. Ela afirma que “o MST torna a vida do educador que vem de fora [do MST] um inferno” (WEINBERG, 2004, p. 49). Essa afirmação é significativa, pois transmite a ideia de que há uma homogeneidade ideológica dentre o grupo de professores e permite a autora referir-se a eles como um coletivo homogêneo. A partir dessa representação social inicial dos professores das escolas do MST, a autora avança afirmando que “muitos não têm o curso de magistério completo – pré-requisito básico para a contratação na rede pública –, e alguns não chegaram sequer a terminar o ensino fundamental” (WEINBERG, 2004, p. 49). Esse dado explicita o quanto irregularidades (falta de formação) são cometidas nas contratações dos professores, assim como caracteriza sua inaptidão para o exercício da profissão docente. Desde o início do texto os professores das escolas do MST são excessivamente caracterizados como despreparados, não há sequer uma menção positiva aos professores. Inaptidão endossada discursivamente pelo então secretário estadual de Educação do RS, José Fortunati, ao afirmar que “a realidade é que há pessoas atuando como profissionais da educação nessas escolas sem o mínimo de preparo para exercer a função” (WEINBERG, 2004, p. 49). Isto é exemplificado através das práticas relatadas dos mesmos, tais como utilizar um calendário alternativo que celebraria a

revolução chinesa, a morte de Che Guevara e o nascimento de Karl Marx, assim como grafar a independência do Brasil entre aspas, pois segundo Cícero Marcolin, professor de história da escola Nova Sociedade, “continuamos dependentes dos países ricos” (WEINBERG, 2004, p. 47). Ainda citando os professores e os materiais utilizados pelos mesmos, a autora refere que um dos professores ao questionar em uma classe quem ali comeria margarina, afirmou que margarina é a base de soja, que poderia ser transgênica e por isso ter ve-ne-no, com ênfase. Já um filme assistido pelos alunos afirmaria que “a pequena propriedade é oprimida pelos grandes latifúndios, que só fazem roubar emprego do povo” (WEINBERG, 2004, p. 2004). Através do conceito de excesso, todos os exemplos que dispus anteriormente, retirados do texto em questão, entendo que a repetição tanto das irregularidades cometidas nas escolas do MST quanto as práticas nas mesmas com uma posição ideológica clara, criam a representação dessas mesmas escolas como os tais Madraçais referidos no título. O discurso jornalístico sobre as escolas do MST refere às 1800 escolas como doutrinárias e intolerantes, é totalizante, transmite a ideia de que nenhuma prática é diferente das supracitadas. Pra reforçar sua tese, a autora apresenta um trecho do *Caderno de Educação* número 8, do MST, que se pressupõe ser uma normativa para todas as escolas, que diz que a educação que o MST pretende dar aos seus alunos de ter “o compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária” (WEINBERG, 2004, p. 49). Assim como alguns pais poderiam se incomodar se seus filhos frequentassem uma escola pública na qual se celebrasse os aniversários de morte ou nascimento de Adam Smith e John Locke, é de se entender que a falta de “pluralismo de ideias” e “apreço à tolerância” – referindo a LDB no texto – nas escolas do MST, apresentadas pela reportagem preocupe a revista, pais, a sociedade em geral. Há elementos de bom senso do senso comum na crítica feitas às escolas do MST que podem ganhar ainda mais força se pensarmos brevemente na cobertura da mídia nacional, em geral, sobre a atuação desse movimento social como radical e até mesmo criminosa. Outro detalhe interessante da análise é que os professores que tiveram suas aulas observadas ou foram mencionados, são professores de história. Ao final da publicação a autora apresenta alguns cânticos entoados pelas crianças, que segundo ela, mal aprenderam a escrever seu próprio nome:

Figura 8: Publicação *Madraçais do MST*.



Fonte: *Print screen* da publicação.

A imagem de crianças cantando tais músicas, conjugadas com a opinião de Sílvia Gasparian Colello, pedagoga da Universidade de São Paulo, reforçam a representação das escolas do MST como doutrinárias: “essas escolas estão aprisionando as crianças num modelo único de pensamento” (WEINBERG, 2004, p. 49). Essa visão hegemônica sobre a falta de pluralismo e excesso de dogmatismo nas escolas do MST, enquanto nas demais escolas públicas e privadas, ainda que estejam tomadas por ideologias capitalistas, paira a ideia de que as mesmas seriam neutras, é reforçada nessa publicação. O conceito de hegemonia aqui ajuda na compreensão da experiência vivida cotidianamente como natural, como única possível, como se não houvesse uma ideologia que a pautasse também. Os discursos jornalísticos sobre educação corroboram essa ideia, pois colocam o que claramente pode ser identificado como ideologia de esquerda, no caso das escolas do MST, numa dicotomia com as escolas neutras.



doutrinários de esquerda, por outro lado não se discute como numa mesma escola (como as escolas do MST) ou numa mesma apostila (no caso a do grupo COC) opera a ideologia. O que nos remete ao conceito de hegemonia na medida que a ideologia nas demais disciplinas escolares, tal qual matemática, física e química, é naturalizada de tal forma que parecer ser neutra, natural, a única possível, quando na verdade é tão somente hegemônica. A dicotomia entre ideologia, que, sempre quando referida genericamente nas páginas da Veja, refere-se às ideologias de esquerda, e conteúdo, como se conteúdo em si pudesse ser desprovido de ideologias, explicita a compreensão e proposição dos discursos jornalísticos da Veja sobre educação em situar um ensino técnico e eficiente num polo contrário de um ensino ideológico (de esquerda), panfletário e, consequentemente, ineficiente.

Figura 10: Publicação *Ensino que é bom...*

Miriam com a filha, Luísa, designada com os erros factuais e com a doutrinação esquerdista

**ERROS E DOGMAS ESQUERDISTAS**  
 Trechos das apostilas da 1ª série do ensino médio do COC e do Colégio Pentágono

44 A escravidão no Brasil é justificada pela condição de inferioridade do negro, colocado como animal, pois era "desprovido de alma" (...). Além da Igreja, que legitimou tal análise, a quem não interessava humana herança? (Capítulo "Nos e a história", pág. 97 da apostila do COC)

Comentário: a Igreja já não era, então, contrária à escravidão. O papa Pio III escreveu, em 1537: "Ninguém deve ser reduzido à escravidão"

44 A dissolução das comunidades neofeitas, como também da propriedade coletiva, deu lugar à propriedade privada e à formação das classes sociais, isto é, a propriedade privada deu origem às desigualdades sociais (...). (Capítulo "A pré-história", pág. 103 da apostila do COC)

Comentário: o conceito de "classes sociais" não se aplica a uma sociedade que nunca em sua história teve classes sociais como a atual sociedade vivida na casa de pecha e da doleta

44 O surgimento da propriedade privada dos meios de produção (...) provocou, na Grécia, a formação da sociedade de classes organizada sob a cidade-estado. (Capítulo "O período arcaico", pág. 128 da apostila do COC)

Comentário: as classes de classes antigas não determinaram a sociedade dos cidadãos — e não por sua riqueza

44 Como se conjuga um empresário: vende, ganha, lucra, lesa, explora, burta, ..., cravaca, elogia, bolina, estimula, heijon, comilão, ..., despiu-se, delirou-se, meza, genuc, fugou, babou, antecipa, frustra... (Pág. 14 da apostila de redação do Pentágono)

Comentário: toda ideologia que, além de ser sem graça, produz os efeitos "como e contra" do gênero e contribui para que a base do pensamento, a economia do mercado...

Mãe ganha na Justiça o direito de protestar contra o colégio da filha. Na cartilha sobre ideologia e falta conteúdo

**ENSINO QUE É BOM...**

Camilo Antunes

O aparecimento da propriedade privada social em comunidades neofeitas e na Grécia antiga. Esse é um mal que os capitalistas hoje procuram acobertar. Esse mesmo do comércio livre possui

genda distante parentesco com a teoria de Karl Marx, mas o rigoroso filósofo alemão ficaria chorado com a letra. Críticas ao capitalismo é saudável, como qualquer crítica. Mas fazer proselitismo esquerdista usando fatos errados é de basco. As análises em questão circulam pelos vários capítulos de uma apostila de história e geografia usada em classes de ensino médio de 200 escolas particulares de São Paulo. O livro, do material do grupo COC, de Roberto Pinto, que vende as apostilas às escolas. Ao se interessar pelo material didático usado na escola da filha, a dona-de-casa Miriam Macedo, 53 anos, levou um susto. Ela correu ao Colégio Pentágono, de São Paulo, em dois que aplicam as apostilas, e acabou a conhecer a mancha da filha. Luísa, de 15 anos, ensinou-lhe breves

Miriam condenou as passagens que estavam a ela como "panfletagem grosseira" em um texto no qual denuncia o que chama de "Pismo-marxista". Em março, o artigo da dona-de-casa passou a circular na internet. O caso acabou na Justiça. Por meio de uma liminar, o COC exigiu a retirada do nome da instrutora do documento. Há duas semanas, a Justiça resolveu a questão e deu a Miriam o direito de divulgar a versão original do COC, por sua vez, avisou que fará uma revisão de suas apostilas, usadas por 220.000 estudantes. Recebeu Chaim Zuber, o dono do grupo: "Erramos mesmo".

Ao chamar atenção para o viés ideológico nas apostilas ou sua filha, Miriam (que se define como "marxista desiludida"), expôs um problema bem

maior. Apostilas e livros didáticos adotados pelas escolas brasileiras estão contaminados pela doutrinação política esquerdizante. Resumo o sociólogo Simon Schwartzman: "As crianças não aprendem mais o nome das coisas ou as datas relevantes da história da humanidade. Elas estão tendo contato com uma ciência social superficial, mantida pela crítica marxista vulgar". É esse o ponto. As crianças deveriam ser mais críticas na assimilação desses dogmas e das simplificações que, como diz Schwartzman, vulgarizam o ensino. Karl Marx foi um pensador profundo e complexo que tirou a filosofia das nuvens e a colocou no mundo real. Não é equívoco ao grego Aristóteles, cuja obra deu vida material aos ensinamentos, essencialmente teóricos de Platão.

Redair Marx ao esquerdismo da base e que se nota em alguns livros e apostilas é uma afronta ao filósofo alemão e um desrespeito à educação dos jovens brasileiros.

Muitos dos livros e apostilas que servem de base para as aulas apresentam problemas ainda mais básicos, como erros factuais e de português — e relações primárias. O texto "Como se conjuga um empresário", perfurou antipalavras sem graça nem gosto reprodutor nesta página, foi o que mais chamou a atenção de Miriam. Mas a mãe se indaga: com muitas coisas ruins. O colégio onde estuda a filha reagiu com coragem e correção. Não removeu os erros e o COC e mandou tirar de sua própria apostila o texto em questão. Assinado por um dos

conhecido escritor cearense que atende pelo nome de Mito, a peça já havia ganhado outros desdenhadores. Em 2005, serviu de tema para a redação no vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais. Inspirado na obra, os candidatos deveriam produzir um texto crítico sobre o comportamento do empresário. Com um detalhe: o narrador da história seria uma "secretária antipaludária", integrada com as particularidades do país. "Os jovens estão expostos a uma valada de slogans que não esclarecem nada sobre o mundo em que vivemos — isso só emburrece", diz o filósofo Roberto Romano.

Como mostra a reação de Miriam Macedo, as escolas ensinam, mas cabe aos pais colocar — no sentido mais amplo possível.

veja 13 de junho 2007 79

Fonte: ANTUNES, 2007, p. 78 e 79<sup>28</sup>.

Não quero dizer que um ensino ideológico de esquerda, panfletário, não possa e deva ser considerado ineficiente, como pode ser o caso. Na construção ideológica do argumento da publicação há elementos de bom senso do senso comum, além da desconstrução do que podem ser considerados erros conceituais. Ao apontar, nesse sentido, a fragilidade conceitual do material didático há uma

<sup>28</sup> <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>

articulação do bom senso com o senso comum dos leitores, pois mesmo quem tem preferências políticas de esquerda não é ou não deveria ser favorável a que se ensinem jargões de esquerda num livro didático simplificador tão somente porque é preferível uma tendência de esquerda a de direita. Isso reforça a tese da ineficiência do ensino quando tomado pela ideologia de esquerda e cria uma visão hegemônica da necessidade de ser vigilante em relação à ideologia de esquerda como um todo.

Para referenciar suas considerações a autora do texto reivindica falas da mãe da aluna, de representantes do próprio grupo COC, de um sociólogo e de um filósofo, além de citar trechos da própria apostila:

<b>Realização linguística</b>	<b>Vozes representadas</b>
Discurso direto	Apostilas de história e geografia do COC utilizadas no Colégio Pentágono em São Paulo (p. 78); Mírian Macedo, dona de casa e mãe de aluna (p. 78); Chaim Zaher, dono do grupo COC (p. 78); Simon Schwartzman, sociólogo (p. 79); Roberto Romano, filósofo (p. 79).
Discurso indireto	Karl Marx (p. 78 e 79); COC (p. 78 e 79); Justiça (p. 78); Mírian Macedo, dona de casa e mãe de aluna (p. 78); Editoras (p. 79); Simon Schwartzman, sociólogo (p. 79).
Exemplo de pressuposições existenciais	Samba do sociólogo louco (p. 78); Deseducadores (p. 79).

A primeira frase da publicação, assim como sua caracterização feita pela autora, dá o tom da discussão que está por vir. Numa das apostilas do grupo COC se afirma que “o aparecimento da propriedade privada deu origem à desigualdade social em comunidades neolíticas e na Grécia antiga. Esse é um mal que os

capitalistas hoje procuram acobertar” (ANTUNES, 2007, P. 78) e essa afirmação é referida pela autora como o “samba do sociólogo louco”. É interessante observar que autora além de enaltecer a obra de Karl Marx, assim como o próprio, admite que críticas podem e devem ser feitas ao capitalismo, porém, segundo a mesma, “fazer proselitismo esquerdista usando fatos errados é de lascar” (ANTUNES, 2007, p. 78). Desse modo ao longo do texto ela aponta quais seriam os erros presentes nas apostilas assim como o porquê de tais erros.

Figura 11: Publicação *Ensino que é bom...*

## ERROS E DOGMAS ESQUERDISTAS

Trechos das apostilas da 1ª série do ensino médio do COC e do Colégio Pentágono

**“A escravidão no Brasil é justificada pela condição de inferioridade do negro, colocado como animal, pois era ‘desprovido de alma’ (...). Além da Igreja, que legitimou tal sandice, a quem mais interessava tamanha besteira?”**

(Capítulo “Nós e a história”, pág. 97 da apostila do COC)

**Comentário:** a Igreja já era, então, contrária à escravidão. O papa Paulo III escreveu, em 1537: “Ninguém deve ser reduzido à escravidão”

**“A dissolução das comunidades neolíticas, como também da propriedade coletiva, deu lugar à propriedade privada e à formação das classes sociais, isto é, a propriedade privada deu origem às desigualdades sociais (...).”**

(Capítulo “A pré-história”, pág. 103 da apostila do COC)

**Comentário:** o conceito de “classes sociais” não se aplica a uma sociedade organizada em clãs. As desigualdades subsistem desde que a humanidade vivia da caça, da pesca e da coleta

**“O surgimento da propriedade privada dos meios de produção (...) provocou, na Grécia, a formação da sociedade de classes organizada sob a cidade-estado.”**

(Capítulo “O período arcaico”, pág. 128 da apostila do COC)

**Comentário:** as classes na Grécia antiga eram determinadas pela ascendência dos cidadãos – e não por sua riqueza

**“Como se conjuga um empresário: vendeu, ganhou, lucrou, lesou, explorou, burlou... convocou, elogiou, bolinou, estimulou, beijou, convidou... despiu-se... deitou-se, mexeu, gemeu, fungou, babou, antecipou, frustrou...”**

(Pág. 14 da apostila de redação do Pentágono)

**Comentário:** tolice ideológica que, além de ser sem graça, predispõe os alunos contra o sistema de geração e distribuição de riqueza que é a base da democracia, a economia de mercado

Fonte: Print screen da publicação.

Seguindo uma constante nos discursos jornalístico da *Veja* sobre educação, a autora destaca o papel dos pais na garantia de uma boa educação para os seus filhos. Mírian Macedo, dona de casa, 53 anos e mãe de uma aluna, foi quem denunciou o que identificou como “panfletagem grosseira” e “pornô-marxismo”. Mírian também é retratada como uma conhecedora da obra de Marx, pois se auto define como uma “marxista desiludida”. Nessa publicação, assim como em tantas outras da revista, os pais (nesse caso Mírian) são representados como aqueles que são responsáveis por educar os filhos, num sentido mais amplo, ficando restrito à escola o ensino (de conteúdos) em si. Os pais, nesse sentido, são vigilantes fundamentais da educação dos seus filhos nas escolas (ensino) os educando anteriormente (na família) para que não sejam, assim como as apostilas e livros didáticos adotados pelas escolas brasileiras, “contaminados pela doutrinação política esquerdizante” (ANTUNES, 2007, p. 79). Para reforçar a tese de que há uma dicotomia, há que se fazer uma escolha, entre o ensino conteudista e eficiente e a doutrinação ideológica de esquerda, a autora se vale das opiniões do sociólogo Simon Schwartzman e do filósofo Roberto Romano retratadas as seguir, respectivamente:

As crianças não aprendem mais o nome dos rios ou as datas relevantes da história da humanidade. Elas estão tendo contato com uma ciência social superficial, marcada pela crítica marxista vulgar. Os jovens estão expostos a uma salada de slogans que não esclarecem nada sobre o mundo em que vivemos - isso só emburrece (ANTUNES, 2007, p. 79).

Assim como a autora da publicação, e a mãe da aluna do colégio Pentágono, os pensadores citados mostram-se preocupados com a exposição das “crianças” e “jovens” com um conhecimento superficial e que “emburreceria” em detrimento de um conhecimento que seria mais útil (nomes dos rios e datas relevantes). Novamente nessa publicação há uma preocupação declarada com a exposição das crianças ao ensino ideológico de esquerda, esse é um excesso recorrente nas publicações. Não há uma discussão sobre quais conhecimentos são selecionados para serem estudados, mas sim a forma como os mesmos são apresentados. Ao menos nessa publicação a revista não desconsidera uma discussão sobre o capitalismo, mas qualifica a proposta nos materiais didáticos do COC como “reduzir Marx ao esquerdismo de botequim (...), uma ofensa ao filósofo alemão e um

desserviço à educação dos jovens brasileiros” (ANTUNES, 2007, p. 79). Deste modo, seriam cativados por tal desserviço somente “deseducadores”: “as editoras deveriam ser mais criteriosas na erradicação desses dogmas e das simplificações que, como diz Schwartzman, vulgarizam o ensino” (ANTUNES, 2007, p. 79).

Considero essas umas das publicações mais relevantes no período analisado, pois se por um lado os discursos jornalísticos sobre educação da revista *Veja* sugerem a adoção de pacotes de materiais didáticos como solução para os problemas da educação no Brasil, uma clara opção ideológica, por outro lado essa adoção não se dá sem crítica e vigilância, outro excesso verificado nos discursos jornalísticos sobre educação da revista *Veja*. Na referida publicação a autora sugere o rompimento de contrato com o grupo COC, uma consequência de mercado diante de um “desserviço” prestado. Cita até o dono do grupo, Chaim Zaher: “erramos mesmo”. Ideologicamente, o que posso em alguma medida referir como uma terceirização do currículo das escolas, a adoção de tais materiais didáticos não implica, nessa publicação, numa confiança cega nessas empresas e currículos propostos pelas mesmas. Os pais são constantemente conclamados a serem partícipes na educação dos filhos, em casa e na escola e essa também é uma constante ideológica nos discursos jornalísticos sobre educação da revista *Veja*. Além da crítica à “esquerdização” do referido material didático, que é uma crítica ideológica que não desqualifica o marxismo nessa publicação, como feito na publicação sobre as escolas do MST, o texto também aponta a falta de qualidade do referido material devido a “problemas ainda mais básicos, como erros factuais e de português - e redações primárias”. Assim como entendo que os discursos jornalísticos sobre educação da revista *Veja* desconfiam do trabalho docente e sugerem um maior controle sobre o mesmo, do mesmo modo esses discursos desconfiam dos materiais didáticos adotados pelas escolas e sugerem vigilância sobre os mesmos. Pensando a partir do conceito de hegemonia, a revista – até esse ponto da análise – questiona o trabalho dos professores e escolas públicas, assim como o trabalho das escolas privadas e materiais didáticos vendidos por grupos editoriais. A visão hegemônica constante na crítica a uns ou a outros, não só nessas publicações, mas em outras consideradas, é que a participação ativa dos pais na educação pode garantir melhorias não alcançadas até o momento. Isso reforça a ideia de escolha dos pais, reforça a ideia dos pais como consumidores, como apontado no trabalho de Gerzson (2007). Identifico que essas ideias de mercado

conjugadas com o empoderamento dos pais, uma vez que os mesmos não ficam à mercê dos grupos que contratam, se conecta com os anseios da busca por uma educação de qualidade para os filhos, o que conseqüentemente potencializa os argumentos da autora.

**Bloco de Análises 3: Comparações entre o Brasil e outros países, recomendações de institutos especializados em educação e organismos internacionais para o Brasil.**

**Análise 5 – Edição 1892 de 16/02/2005 – 7 lições da Coreia para o Brasil: O que o país pode aprender com o bem-sucedido modelo de educação implantado na Coreia do Sul (Autora: Monica Weinberg).**

Figura 12: Publicação 7 lições da Coreia para o Brasil.



Fonte: WEINBERG, 2005, p. 60-69<sup>29</sup>.

A publicação escolhida para abrir o último bloco de análises é apenas uma dentre um universo de publicações que compara o Brasil com outros países e seus respectivos sistemas educacionais<sup>30</sup>. Nela, a autora Mônica Weinberg aponta 7 lições que o Brasil deve aprender com a Coreia (do Sul): 1) Concentrar os recursos

<sup>29</sup> Disponível em <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx> e no Anexo D ao final do trabalho.  
<sup>30</sup> Ver, por exemplo, Edições 1817, 2195, 2248 e 2048.



do analfabetismo e tem apenas 18% dos estudantes na faculdade” (WEINBERG, 2005, p. 61). Ainda que a comparação entre dois países tão distintos, por exemplo, geograficamente, seja problemática, o que a autora aponta como receita de sucesso para o país oriental é um dado interessante para a análise: despejar dinheiro nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, sistemática e obstinadamente, ao invés de canalizar seus minguados recursos para o ensino superior, como fez o Brasil. A defesa da educação pública, a defesa de investimentos na escola pública de educação básica é recorrente nos discursos jornalísticos sobre educação da revista *Veja*. A defesa da privatização do ensino superior é comumente aventada nas páginas da revista, não a da educação básica. Se por um lado o conceito de ideologia me permite considerar que tais discursos visam centralizar no Estado a formação da mão de obra massiva da classe trabalhadora, enquanto caberia ao empresariado formar a mão de obra especializada do ensino superior, por outro lado é inegável que o investimento massivo na educação básica em detrimento do ensino superior beneficiaria uma quantidade muito maior de pessoas. Essa perspectiva ideológica merece destaque, pois explicita o quanto ao priorizar os investimentos no ensino superior – investimentos dos quais eu próprio me benefico – isso pode estar se dando em detrimento da oferta de uma educação pública básica de qualidade. Sendo que essa é uma posição ideológica da revista *Veja* sobre a questão, não é uma unanimidade. Ao sugerir, por exemplo, que os alunos com renda mais alta paguem mensalidades nas universidades públicas para financiar bolsas e empréstimos para os alunos com rendas mais baixas<sup>31</sup> o discurso jornalístico da *Veja* não reifica uma visão hegemônica, mas sim a tensiona, uma vez que alijaria do benefício de estudar gratuitamente quem conquistou, meritocraticamente, esse direito, tendo em vista uma equidade e justiça social maior entre os estudantes.

Na sequência do texto a autora apresenta a rotina de um aluno de 14 anos de idade que cursa a 7ª série do ensino fundamental, Jae-Ho Lee. A escola do menino exige que os alunos cheguem trinta minutos antes do início das aulas para retomar e estudar as lições do dia de aula anterior. Lee faz parte de um grupo de cerca de 30% das crianças coreanas que passam ao menos 10 horas na escola e, além de frequentar aula de inglês, também frequenta um instituto de matemática 4 horas e

---

<sup>31</sup> Edição 1976 - 04/10/2006: O X da educação: Pobres pagam para estudar nas faculdades particulares e ricos estudam de graça nas universidades públicas (Camila Antunes e Monica Weinberg).

meia por dia apesar de ser o primeiro aluno da turma na disciplina. Lee afirma: “Eu sou para manter minha liderança, é a minha vida que está em jogo” (WEINBERG, 2005, p. 62). A jornada de estudos estendida, defendida nas páginas da revista *Veja*, assim como a competitividade entre os alunos, recebe uma breve crítica, pois pode ser neurótica. Outra crítica que a autora faz é supor que tal modelo poderia ser integralmente transposto para o Brasil, devido a diferenças geográficas, culturais. O que ela busca são lições e a principal apontada é: “o investimento público concentra-se no ensino fundamental e ficou a cargo da iniciativa privada cuidar da proliferação do ensino superior” (WEINBERG, 2005, p. 63). Novamente ressalto o quanto essa visão ideológica não é hegemônica no Brasil especialmente no período analisado nesse trabalho, 2002 a 2012. Houve, neste período, investimento massivo no ensino superior e expansão do mesmo, assim como houve investimento massivo na educação básica e melhorias na mesma.

Citando um exame internacional, sem especificar qual, aplicado pela OCDE, a autora destaca alguns aspectos: a equidade entre os alunos sul-coreanos é a maior dentre os países avaliados, a esmagadora maioria vai bem nos testes; no ranking resultante do teste a Coreia figura em terceiro lugar em matemática e quarto lugar em ciências, enquanto o Brasil figurou, respectivamente, em último e penúltimo nas mesmas disciplinas. As razões para isso: a Coreia investiria mais (6,8% do PIB contra 5,2% do Brasil) e melhor em educação (um estudante universitário sul-coreano custa duas vezes mais do que um estudante da educação básica, enquanto no Brasil custa dezessete vezes mais). Além disso, a autora destaca os aspectos estruturais na garantia de uma boa educação, na Coreia do Sul:

todas as salas de aula são equipadas com um telão de plasma onde os professores projetam suas aulas, os laboratórios de computação tem máquinas de última geração ligadas à internet e as bibliotecas, de tão completas, atraem famílias inteiras nos fins de semana (WEINBERG, 2005, p. 63)

Novamente considero interessante ressaltar o quanto a revista *Veja*, em seus discursos jornalísticos sobre educação, extrapola o simplismo ao constituir soluções para os problemas educacionais brasileiros. Exigir mais do PIB para a educação é uma demanda de muitos movimentos sociais e educacionais, assim como mais investimento em infraestrutura e salários dos professores, tudo isso num projeto de educação pública, também é uma proposta ideológica que deve ser destacada.

Segundo a publicação, um dos êxitos da Coreia seria valorizar os seus professores tanto através dos salários, cerca de seis mil dólares por mês, quanto através de excelentes condições de trabalho, dedicação exclusiva a uma só escola e quatro horas diárias para preparar aulas e atender aos alunos. A autora afirma, ainda, que exames como o Saeb comprovam a necessidade de melhor formação para os professores brasileiros assim como maior participação dos pais na educação dos filhos. A seguir apresento as ocorrências que identifiquei no texto através do conceito de intertextualidade e analiso o que considero a segunda parte da publicação, na qual há uma articulação entre educação básica, ensino superior e mercado.

<b>Realização linguística</b>	<b>Vozes representadas</b>
Discurso direto	Jae-Ho Lee, 14 anos, aluno da 7 <sup>a</sup> série do ensino fundamental (p. 62); Cho Soo-Bock, diretor da escola Shindong (p. 63); Jim Rohwer, economista americano (p. 65);
Discurso indireto	OCDE (p. 63); Universidade Nacional de Seul (p. 63); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (p. 64);
Exemplo de pressuposições existenciais	

No que considero uma segunda parte da reportagem, a autora, após citar alguns aspectos históricos e culturais da Coreia do Sul, introduz a ideia, a partir do livro *Asia Rising*, do economista americano Jim Rohwer, de que a Coreia gerou produtividade e riqueza ao investir em capital humano. Com um incentivo muito precoce ao uso de tecnologias, como em aulas do jardim de infância nas quais as crianças utilizam câmeras digitais e manipulam fotos em computadores, se desperta o interesse em carreiras como as engenharias. Isso leva a que 30% dos graduados coreanos cursem engenharias. Estudantes como Sunghyum Go, 23 anos, tomam os estudos como hobby num sistema no qual tudo que é feito nas universidades tem

como finalidade virar produto no mercado, segundo o físico Kyungho Ko, vice presidente da faculdade Kaist, na qual estuda Go. Avançando em relação à proposição inicial da publicação, de que o ensino superior deveria ser competência da iniciativa privada, a autora mostra o que é referido como “pragmatismo coreano”: “os cofres das universidades coreanas são irrigados com dinheiro da iniciativa privada e as empresas fazem uso de pesquisadores e infraestrutura para desenvolver seus produtos” (WEINBERG, 2005, p. 66). Se não a privatização total do ensino superior, a publicação sugere parcerias público-privado que permitem às empresas usar pesquisadores e infraestrutura nas quais investiram recursos. Novamente faço a ressalva que a proposição da privatização ou capitalização do ensino superior, ideologicamente, se dá em relação ao investimento prioritário na educação básica pública de dinheiro público, centralizando os recursos que possivelmente sejam insuficientes para financiar todos os níveis de ensino.

Ao final da publicação, através do conceito de excesso, considero que a mesma caracteriza um modelo educacional perfeito. Com a alocação de recursos adequada, dedicação dos alunos e famílias, contribuição da educação para o desenvolvimento econômico do país, equilíbrio entre o público e o privado na educação. Um excesso extremamente idealizado e que chega ser contestado na parte final do texto quando a autora apresenta algumas faltas perceptíveis. Devido ao nível de exigência e pressão imposto aos alunos, desde pequenos, como no exemplo da aluna Kang Jim Won, de 6 anos, chorando compulsoriamente no meio da sala e dizendo sobre si mesma “eu sou um fracasso”, a Coreia é um dos países que tem maior índice de suicídio na adolescência. Assim como 20% dos alunos de ensino médio solicitam ajuda terapêutica para lidar com o stress nos estudos.

A análise dessa publicação destaca que os discursos jornalísticos da revista Veja sobre educação não necessariamente comparam sistemas educacionais com o brasileiro visando uma transposição dos mesmos para o nosso país. Parecem buscar indícios de como países em situação semelhante ao nosso há décadas atrás nos superaram educacional, social e economicamente. Há fórmulas, mas há falhas nas fórmulas propostas e isso também é apresentado nas publicações. Apresentar um quadro majoritariamente positivo, mas ser capaz de criticá-lo é uma forma de buscar se mostrar imparcial. Essa também é uma constante observada nos discursos jornalísticos da revista Veja sobre educação.



deles; o que nos leva ao ponto 3) com os incrementos salariais ocorridos nos salários dos professores nos últimos anos, não foram observadas melhorias no ensino através dos testes que mensuram a educação brasileira, tal qual o Saeb, o que leva o autor à conclusão de que o problema não são os baixos salários, mas sim a falta de preparo e formação acadêmica-profissional dos professores.

Figura 15: Publicação *Mudar os professores ou mudar de professores.*



Fonte: IOSCHPE, 2010, p. 212 e 213<sup>32</sup>.

No início do texto, através de uma pesquisa da Unesco, *O Perfil dos Professores Brasileiros*, o autor destaca que os professores brasileiros não estariam insatisfeitos com sua carreira, em seguida diverge de um estudo da consultoria McKinsey, além de apresentar outras vozes como uma citação metafórica direta do escritor Amós Óz, o autor refere indiretamente seis distintas vozes, sendo que uma delas mais de uma vez, e um exemplo de pressuposição existencial conforme o quadro abaixo:

Realização linguística	Vozes representadas
Discurso direto	Amós Óz (p. 213)
Discurso indireto	Pesquisa da Unesco (p. 212)

<sup>32</sup> Disponível em <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx> e no Anexo D ao final do trabalho.

	<p>O Saeb (p. 212)</p> <p>Centenas de estudos (p. 212 e 213)</p> <p>Consultoria McKinsey (p. 212)</p> <p>OCDE (p. 213)</p> <p>Constituição (p. 213)</p>
Exemplo de pressuposições existenciais	<p>Amostra representativa (p.</p> <p>Professor(es) brasileiro(s) (p. 212 e 213)</p> <p>Dinheiristas (p. 212)</p> <p>Os defensores da causa (p. 213)</p>

Iniciando a análise intertextual pelo discurso direto, o autor cita uma passagem do escritor Amós Óz ao final do artigo como uma metáfora para sustentar sua posição de que devemos “começar com as soluções baratas e simples” e se elas não funcionarem “e somente se elas não funcionarem, é que passaremos a considerar as propostas mirabolantes e caras” (p. 212). O uso de aspas nesse caso, segundo Maingueneau (1997), serve para utilizar a autoridade da voz alheia – no caso o escrito Amós Óz através de sua metáfora – para sustentar sua própria posição.

Através do discurso indireto o autor inicia o texto fazendo menção à “pesquisa da Unesco com amostra representativa dos nossos professores”. Mesmo sem definir que amostra representativa é essa e tampouco sem apresentar dados da pesquisa como um todo, o autor afirma que “apenas 12% dos professores se dizem insatisfeitos com a carreira” (p. 212); continua afirmando que “quase a metade do total (48%), aliás, estava mais satisfeita no momento da pesquisa do que no início de sua carreira” (p. 212), o que é uma pergunta sobre satisfação referencial ao início da carreira e não sobre a satisfação atual ou em si; e finaliza a apresentação dos dados dizendo que “só 11% dos entrevistados gostariam de dedicar-se a outra profissão no futuro próximo” (p. 212), ficando velado o significado de “futuro próximo”. A pesquisa da Unesco é utilizada no primeiro parágrafo do artigo para disparar a ideia de que os professores não ganham baixos salários, uma vez que não estão insatisfeitos. A segunda citação direta dá continuidade à sua hipótese inicial, ao referir que na década de 90 os salários dos professores ganharam um incremento devido ao Fundef; o autor ressalta que “o Saeb, teste do MEC para aferir a qualidade do ensino básico, mostra que em 2007 estávamos pior do que em 2005”

(p. 212). A citação direta aufere que todo o ensino básico estava pior e utilização do pronome “nós” confere de alguma forma uma implicação do autor/leitor/brasileiro nesse problema. A terceira citação indireta do autor é sobre “centenas de estudos” (p. 212), mencionados novamente em outra parte do texto, que mediram o impacto do salário dos professores sobre o aprendizado dos alunos, sendo que “a grande maioria não encontra relação significativa entre essas variáveis” (p. 212); o autor não apresenta informações sobre que “centenas de estudos” são esses, tampouco quantifica a “grande maioria” que “não encontra relação significativa”. Ao iniciar o parágrafo subsequente a “grande maioria” torna-se então absoluta, pois o autor afirma que “a inexistência da relação entre salário e aprendizagem, porém, não prejudicou os defensores da causa” (p. 212). A quarta citação indireta é a única do texto que não corrobora a posição defendida pelo autor, é um estudo da consultoria McKinsey mostrando que “nos sistemas educacionais de alta performance os professores recebem salário acima da média, tornando a carreira atraente para os melhores alunos”; antes de mencionar o referido estudo o autor afirma que a lógica relacionada ao mesmo é de que “os professores em exercício [no Brasil] são tão despreparados e intelectualmente deficientes que não há muito que se esperar deles” (p. 212); em seguida afirma que “consultoria não faz ciência” (p. 212), desqualificando o estudo da consultoria McKinsey; continua com uma assertiva sobre o estudo sofrer “de um problema conceitual grave” (p. 212), o qual seria observar apenas aqueles “que dão certo” (p. 212); e finaliza sua análise afirmando que “entre os países que mais gastam com educação, e que pagam os maiores salários aos professores, estão tanto países nórdicos de grande sucesso quanto países da África Subsaariana que têm os piores índices de aprendizagem” (p. 212 e 213), sem mais considerações sobre que países são esses ou se outras questões influenciam o “grande sucesso” ou “os piores índices de aprendizagem” além dos “maiores salários aos professores”, como, por exemplo, o IDH. A antepenúltima citação indireta é sobre a publicação de dados “mais recentes da OCDE” apontando que “o Brasil gasta praticamente 70% de seu orçamento educacional com a folha salarial” e a penúltima citação, complementar à essa, é sobre o “artigo 212 da Constituição” e as porcentagens estipuladas pelo mesmo que estados e municípios “precisam gastar” em educação; o autor finaliza essas duas citações com a conclusão de que não vê como seria possível dobrar ou triplicar os salário dos professores “sem quebrar as finanças do país ou solapar totalmente a oferta de

outros serviços indispensáveis, como saúde, segurança, transporte”. A última citação indireta novamente é feita a “centenas de estudos”, novamente sem oferecer maiores informações sobre que estudos são esses, que

indicam que existem muitos caminhos baratos ou gratuitos para melhorar a aprendizagem das nossas crianças: a prescrição e correção de dever de casa, a utilização de testes constantes para medir a aprendizagem e corrigir erros, o uso de bons livros didáticos, o conhecimento aprofundado do professor sobre a matéria que ensina, a abolição de tarefas mecânicas, como a cópia de material do quadro-negro, propiciando utilização eficiente do tempo de sala de aula, e tantos outros (IOSCHPE, 2010, p. 213).

Os três exemplos de pressuposições existenciais são sobre atores sociais que estariam demandando os tais salários dobrados ou triplicados insustentáveis, são eles “os professores brasileiros”, “os dinheiristas” e os “defensores da causa”. O autor não especifica mais precisamente quem são tais atores e parte diretamente da generalização de que “o problema do professor brasileiro não é de motivação, mas de preparo, coisa que o salário não muda” (p. 212). Novamente, como em outras publicações, pude observar uma visão hegemônica do professor despreparado no exercício de sua função. O que conjugado ao debate ideológico entre os que, aparentemente, querem tão somente receber melhores salários (mais dinheiro), mas em contrapartida não oferecem melhorias no ensino (que podem ser verificadas pelos pais de alunos em cada uma das escolas de seus filhos, possivelmente), colocaria a necessidade de formar melhores professores para garantir a melhoria do ensino. Um ponto interessante dessa publicação é que o autor afirma que “assim como não acredito que haja alunos que não podem aprender, não creio que haja professores que não podem ensinar” (IOSCHPE, 2010, p. 213). Esse rompimento com a visão ideológica de que os alunos mais pobres, alunos de escolas públicas, não poderiam obter sucesso na carreira escolar é mais um dos tantos paradoxos dos discursos jornalísticos sobre educação da revista Veja. Assim como a ideia defendida pelo autor, respondendo a provocação do título, de que não seria necessário atrair melhores alunos para as licenciaturas para melhor a educação no Brasil (mudar de professores), mas sim prepará-los melhor para o exercício da profissão docente (mudar os professores).

## 6. Algumas considerações

Ao final dessa pesquisa e escrita do presente trabalho é difícil mensurar o quanto atingi os objetivos a que me propus não somente nesse trabalho, mas para além dele. O ensejo de entender melhor relações de poder nas quais estou imbricado como educador talvez tenha sido minha maior motivação. Nesse sentido espero não ter me colocado numa posição de inferioridade ao meu objeto de estudo, pois acredito que a revista *Veja* e seus discursos jornalísticos sobre educação são agentes poderosos tanto quanto eu e minha dissertação somos. Se refiro que a revista *Veja* constitui a educação ao falar sobre ela, assumo que eu também a constituo, assim como constituo a revista *Veja*. E um dos meus principais objetivos nesse trabalho foi proporcionar novos elementos para a análise e estudo da revista, pois não entendo que ela tão somente manipula seus leitores ideologicamente. Assim como Fairclough acredito que:

Talvez seja útil fazer uma distinção entre o exercício do poder por meio de vários tipos de coerção, incluindo a violência física, e o exercício do consentimento, ou pelo menos aquiescência, ao poder. As relações de poder dependem de ambos os tipos, embora em proporções variáveis. A ideologia é o meio principal de fabricação do consentimento (FAIRCLOUGH, 1989, p. 3-4).

Através das minhas análises busquei demonstrar o quanto há elementos de bom senso nos discursos jornalísticos sobre educação da revista *Veja* e, por conseguinte, o quanto esses discursos são convincentes, persuasivos. Reitero aqui as conclusões de Gerzson em sua pesquisa de que “as revistas fazem proposições para as sociedades contemporâneas, sugerindo concepções e práticas favoráveis para a manutenção das políticas neoliberais” (GERZSON, 007, p. 152). Porém, acrescento que tal processo não se dá sem contradições, sem hibridismos ideológicos, havendo diferenças ideológicas significativas entre as diferentes publicações. Talvez essas contradições e hibridismos sejam intencionais, pois as mesmas contradições e hibridismos possam ser identificados nos leitores da revista. É uma possibilidade que minha pesquisa não comprova ou refuta, mas posso afirmar a partir das minhas análises que é possível apontarmos ideologias ao estudarmos os discursos jornalísticos da revista *Veja* sobre educação, não estritamente uma ideologia.

Retomo nessas considerações parciais meu problema de pesquisa e os objetivos atrelados ao mesmo para refletir sobre o percurso percorrido até aqui. Como, afinal, de caracterizam os discursos jornalísticos sobre educação da revista *Veja*? Além do já exposto sobre a intencionalidade constante de apresentar elementos de bom senso do senso comum, o que contribuiria para sua melhor aceitação, identifiquei nesses discursos através do meu primeiro bloco de análise – *Relações entre o público e o privado em educação, participação dos pais na gestão da educação, contratação de empresas/compra de materiais didáticos* – um chamamento constante aos pais como partícipes, protagonistas da educação. Através de suas publicações a revista tanto aponta problemas (e perigos, como no caso da ideologização de esquerda da educação) decorrentes da falta de acompanhamento, por parte dos pais, da educação de seus filhos, como ao mesmo tempo apresenta êxitos decorrentes dessa participação. As cooperativas escolares como reguladores de mercado para as altas mensalidades das escolas privadas, ao mesmo tempo em que seriam espaços de valorização da criatividade dos alunos, trabalho em comunidade e responsabilidade social, uma vez que os pais escolhem quem e o que ensinam, exemplifica tanto o hibridismo da proposta quanto o protagonismo dos pais no processo. Se por um lado os pais tem seu direito de escolha, como consumidores, potencializado. Por outro se valem desse direito de escolha não necessariamente para criar uma escola meritocrática, competitiva, eficiente. Talvez porque essa opção esteja disponível no mercado, de qualquer forma, não é a escolha apresentada na publicação. Ainda destacando o protagonismo dos pais, na segunda publicação analisada no primeiro bloco, *Preocupe-se. Seu filho é mal educado*, a qualidade da escola particular é colocada em xeque. O problema educacional brasileiro extrapola a questão da escolha ao autor afirmar que mesmo com a liberdade de escolha a baixa qualidade da educação como um todo impede que haja “ilhas de excelência no mar de lodo”. Essa publicação, porém, não apresenta a privatização da escola pública como solução para nossos problemas educacionais. Pelo contrário, sugere a necessidade de mobilização das elites em torno de um projeto educacional público que beneficiaria a todos, tanto aos que refere como “dirigentes”, quanto aos que refere como mão de obra. Uma vez mais há hibridismo na proposta. Criticar a escola particular ao mesmo tempo em que se defende um projeto nacional de educação pública e se conclama as elites para apoiarem tal projeto, uma vez que, no limite, elas também se

prejudicam com a falta de qualidade da escola pública, que gera desigualdades, que gera violência, é uma capacidade notável de conjugar interesses distintos e em alguma medida talvez conflitantes numa única proposta. Ao refletir sobre minhas análises, reconheço o apontado por Fairclough em relação às ideologias, ao quanto as mesmas são imperceptíveis, invisíveis:

A invisibilidade é alcançada quando as ideologias são trazidas para o discurso não como elementos explícitos do texto, mas sim, como pressuposições de pano de fundo que, por um lado, levam o produtor do texto a 'textualizar' o mundo de maneira específica e, por outro lado, levam o receptor textual a interpretar o texto de uma maneira específica. Como regra geral, os textos não exibem ideologias na sua superfície. Eles posicionam seu receptor por meio das pistas de uma maneira que ele traz ideologias para a interpretação dos textos - e as reproduz nesse processo! (FAIRCLOUGH, 1989, p. 85).

A afirmação de Fairclough reforça uma das impressões que tive ao utilizar o *word cloud* como ferramenta metodológica. Em minhas análises dos textos esperava encontrar a recorrência de palavras como qualidade, eficiência, resultados, excelência, competição, disputa, concorrência, mas na prática percebi que outros termos eram utilizados para articular a ideologia presente nos textos. Termos como professores, alunos, escolas, ensino, termos dos quais os leitores se apropriem mais facilmente. Entendo que as considerações de Fairclough não contradizem os estudos de Foucault, pois não me refiro aqui a uma ideologia oculta no texto, mas sim articulada de uma forma distinta. Articulada de modo que se manifesta no uso de elementos que o próprio leitor possui ao interpretar o texto.

No segundo bloco de análises, *Dicotomia/polarização entre uma educação "tisnada por ideologias de esquerda" e uma educação técnica, eficiente e neutra (não-ideológica/senso comum)*, pude identificar, especialmente através dos conceitos de falta e excesso, de Pêcheux, a caracterização do que é considerado pelos discursos jornalísticos sobre educação da revista Veja como ideológico, tão somente como ideologias de esquerda. Através de exemplos pejorativos a revista aponta os problemas de uma educação tomada por ideologias (de esquerda), sem a necessidade de referir que toda educação é tomada por ideologias. Fairclough ajuda entender que "as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem *status* de 'senso comum'" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117). Ao analisar tanto as escolas do MST quando materiais didáticos que considera "esquerdizantes" a revista refere a ideologia tanto

do movimento social como dos materiais didáticos como de esquerda, pois a mesma não é natural, não é o senso comum. Já ao criticar as escolas que cobram altas mensalidades e oferecem um ensino de baixa qualidade não há referência a alguma ideologia de direita, priorizando o lucro ao invés da oferta de uma educação de qualidade. De qualquer forma há ideologias em todas as escolas, institucionais, individuais, devido aos professores, pais e alunos. Porém os discursos não referem as ideologias que estão naturalizadas, tão somente aquelas que são são/estão estereotipadas.

Finalmente no último bloco de análises, *Comparação entre o Brasil e outros países, recomendações de institutos especializados em educação e organismos internacionais para o Brasil*, apresentei tanto recomendações para a educação brasileira a partir de referências externas quanto contestação dessas mesmas recomendações. As publicações analisadas divergiam, fundamentalmente, na questão da valorização dos professores, inclusive no tocante ao salário. Em diferentes momentos, no período analisado, a revista Veja toma como referente algum país desenvolvido economicamente e relaciona seu sistema educacional com o sistema educacional brasileiro. Essas comparações buscam indícios, caminhos que podemos seguir, mas não são apresentadas sem críticas ou sem destacar a necessidade de adaptações. A última publicação encontra-se nesse bloco por tocar num ponto que percebo como central nas análises dos discursos jornalísticos sobre educação da revista Veja: o papel do professor. Numa publicação que compara as péssimas condições de trabalho do professor brasileiro em relação aos estrangeiros, ou numa publicação que destaca o professor como corporativista, resistente a reformas, grevista ou numa publicação que refere a necessidade de controle do trabalho docente ou numa publicação sobre o professor nota 10 que cria, inspira, transforma a educação, o professor sempre está em voga nos discursos jornalísticos sobre educação da revista Veja. Por um lado isso pode ser positivo, pois destaca a centralidade do professor na necessidade de melhorar a educação no nosso país, por outro lado pode ser negativo, pois o professor está sempre oscilando entre a vilania e a possibilidade de redenção. De qualquer forma, identifico o professor como central nesses discursos, no tocante à sua formação e prática pedagógica ou necessidade de sua valorização. Isso me remete a algo que aponte no início desse trabalho. O mesmo tem sua gênese no contraste dos discursos de professores das escolas municipais de Porto Alegre com os discursos do especialista em educação

da revista Veja, Gustavo Loschpe. Quando realizei a pesquisa que resultou no meu TCC não entendia como os professores podiam ter um discurso, em dados momentos, tão afinado com o discurso do referido especialista uma vez que o mesmo muitas vezes os atacava, culpabilizava, responsabilizava pelos problemas educacionais brasileiros. Através desse trabalho, e pensando o próprio como um discurso, reflito sobre o quanto os discursos jornalísticos da revista Veja sobre educação se conectam muito mais com os anseios dos professores do que meu próprio discurso. A hegemonia construída a partir da articulação das ideologias dominantes com o senso comum, ainda que não-garantida, é poderosa. Nesse sentido, espero que esse trabalho contribua para os estudos dos discursos jornalísticos da revista Veja sobre educação através de uma complexificação das análises, pois considero que somente uma análise que não simplifique as articulações construídas pode nos ajudar a entendê-las e buscar alternativas a elas.

## 7. Referências Bibliográficas

ANTUNES, C. **Ensino que é bom...: Mãe ganha na Justiça o direito de protestar contra o colégio da filha. Na cartilha sobra ideologia e falta conteúdo.** São Paulo: Veja, 2007.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo.** Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BITES, R. S. C. **Profissionalidade e profissionalização docentes: o olhar da revista Veja.** Goiânia (GO): UFG, 2012.

CHARTIER, R. **História cultural: entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1990.

CHOULIARIAKI, L; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity: Rethinking critical discourse analysis.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores.** Trad.: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTINAZ, T. **Professor intelectual: protagonismo docente nas escolas municipais de Porto Alegre.** Porto Alegre: UFRGS, 2011.

COSTA, M. V. **Sujeitos e Subjetividades nas Tramas da Linguagem e da Cultura.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.) *Cultura, linguagem e subjetividade nos ensinar e aprender.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (X ENDIPE)

DAFLON, V. T.; FERES Jr., J. **Ação afirmativa na revista Veja: estratégias editoriais e o enquadramento do debate público.** In: *Revista Compólitica*, n. 2, vol. 2, ed. julho-dezembro, ano 2012. Rio de Janeiro: Compólitica, 2012.

ENTMAN, R. M. **Projections of Power: Framing News, Public Opinion, and U.S. Foreign Policy.** Chicago: University of Chicago Press, 2004.

ERNST-PEREIRA, A.; MUTTI, R. M. V. **O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica.** (Seção Temática). Educação & Realidade, Porto Alegre, v.36, p.817-833, set/dez. 2011.

ESCOSTEGUY, A. C. D. **Os Estudos Culturais em debate.** v.1, n.3. São Leopoldo (RS): UNIrevista (UNISINOS Online), 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: textual analysis for social research.** London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power.** New Yor: Longman, 1989.

FISCHER, R. M. B. **FOUCAULT.** In: Luciano Amaral Oliveira (Org.). Estudos do discurso: perspectivas teóricas. 1ª ed. São Paulo, 2013, v. 1, p. 123-151.

FISS, D. M. L.; MUTTI, R. M. V. (Orgs.). **Língua, Discurso e Sujeito na Educação.** (Seção Temática). Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, p. 633-944, set/dez. 2011.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

FOUCAULT, M. **Estratégia poder-saber.** Ditos & Escritos IV. Trad.: Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** 8 ed. Trad.: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies.** London: Falmer, 1990.

GERZSON, V. R. S. **A mídia como dispositivo da governamentalidade neoliberal: os discursos sobre educação nas revistas Veja, Época e Isto É.** Porto Alegre: UFRGS, 2007.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1978.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Org.: Liv Sovik. Tradução: Adelaine La Guardia Resende. 1ª edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

IOSCHPE, G. **Mudar os professores ou mudar de professores.** São Paulo: Veja, 2010.

IOSCHPE, G. **Preocupe-se. Seu filho é mal educado.** São Paulo: Veja, 2007.

KELLNER, D.; SHARE, J. **A mídia-educação crítica e a democracia radical.** In: APPLE, M.W.; AU, W.; GANDIN, L.A. (Org.). Educação Crítica: Análise Internacional. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LIMA, M.E.A.T. **Análise do discurso e/ou análise de conteúdo.** Belo Horizonte: Psicologia em Revista, jun. 2003. v. 9, n. 13, p. 76-88.

LUKE, A. **Text and Discourse in Education: An Introduction to Critical Discourse Analysis.** In: Review of Research in Education, 1995.

MACHADO JÚNIOR, L. B. S. **Representações sociais da violência e da indisciplina escolar na imprensa brasileira.** Assis (SP): UNESP, 2011.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso.** Campinas: Pontes/Unicamp, 1997.

MELO, I. F. **Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: desdobramentos e intersecções.** Letra Magna, v. I, p. 01-02, 2009.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. (A. Machado, trad.) 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.

NEVES, M. H. M. **a gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OLIVEIRA, L. C. **O discurso sobre as cotas para negros na revista Veja**. Cascavel (PR): UNIOESTE, 2012.

ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1990.

POPKEWITZ, T. S.; LIND, K. **Incentivos docentes como reformas: trabajo docente y cambio de los mecanismos de control en educación**. In.: ALLIAUD, A.; DUSCHATZKY, L. (comp.) *Maestros - formación, practica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1991.

PRESSOTTI, K. **Representações do Exame Nacional do Ensino Médio na revista Veja (1998-2011)**. Vitória (ES): UFES, 2012.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica**. 2 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

RANSON, S. **Theorizing Education Policy**. Journal of Education, 1995.

ROCHA, C. M. F. **A escola na mídia: nada fora do controle**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Portugal: Ed. Porto, 1995.

SARLO, B. **La ciudad vista: mercancías e cultura urbana**. 1ª edição. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2009.

SCHIFFRIN, D. **Approaches to Discourse**. London: Blackwell, 1994.

SEITER, E. **Television and new media audiences**. New York: Oxford University Press, 2002.

SUBIRATS, Joan. **Definición del problema. Relevancia pública y formación de la agenda de actuación de los poderes públicos**. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. Políticas Públicas: coletânea, v. 1. Brasília: ENAP, p. 199-218, 2006.

VAN LEEUWEN, T. **A representação dos atores sociais**. In: PEDRO, E. R. (Org.) Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997.

VOIGT, J. K. **Deslizes no discurso jornalístico: Veja e os efeitos de sentido sobre a educação nacional**. Cascavel: UNIOESTE, 2011.

WEINBERG, M. **Madraçais do MST: Assim como os internatos muçulmanos, as escolas do sem-terra ensinam o ódio e instigam a revolução. Os infiéis, no caso, somos todos nós**. São Paulo: Veja, 2004.

WEINBERG, M. **7 lições da Coreia para o Brasil: O que o país pode aprender com o bem-sucedido modelo de educação implantado na Coreia do Sul**. São Paulo: Veja, 2007.

WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

WILLIAMS, R. **Cultura e materialismo**. Trad. André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ZAKABI, R. **Quem manda são os pais: pais de alunos criam colégios, escolhem professores e método pedagógico dos filhos**. São Paulo: Veja, 2002.

## **Anexo A – Revisão de literatura acadêmica no Portal de Periódicos da Capes**

**1. A revista Veja e as empresas da construção civil (1968-1978).** Edina Rautenberg (2011). Mestrado Acadêmico em História, UNIOESTE.

**2. Marketingpolíticos e a reeleição de Fernando Henrique Cardoso: um estudo sobre a comunicação durantea campanha nas páginas da revista Veja em 1988.** Thybor Malusa Brogio (2011). Mestrado Acadêmico em Comunicação Social, UMESSP.

**3. A revista Veja e os mecanismos de construção de sentidos.**Ivete Aparecida da Silva Ota (2011). Doutorado em Letras e Linguística, UFAL.

**4. Deslizes no discurso jornalístico: Veja e os efeitos de sentido sobre a educação nacional.** Juliana Karina Voigt (2011). Mestrado Acadêmico em Letras, UNIOESTE.

**5. A revista Veja e a construção da realidade dos evangélicos no Brasil: uma análise do discurso.** Eliana da Motta dos Santos (2011). Mestrado Acadêmico em Comunicação Social, UMESSP.

**6. Fontes Jornalísticas em Veja: enquadramento como estratégia de noticiabilidadeem pautas de climas e meio ambiente.** Clarissa Mazon Miranda (2011). Mestrado Acadêmico em Comunicação, UFSM.

**7. A cobertura da eleição presidencial de 2010 pela revista Veja.** Wagner Barge Belmonte (2011). Mestrado Acadêmico em Comunicação, Faculdade Cásper Líbero.

**8. Imagem e ação da juventude nas reportagens da revista Veja.** Rafael Iwamoto Tosi (2011). Mestrado Acadêmico em Comunicação e Semiótica, PUC/SP.

**9. O sujeito Paulo Coelho na revista Veja: uma análise discursiva.** Cleberson Disessa (2011). Mestrado Acadêmico em Ciências da Linguagem, UNIVÁS.

**10. Aos leitores: as estratégias de autorreferencialidade no editorial de Veja.** Aline Weschenfelder (2011). Mestrado Acadêmico em Ciências da Comunicação, UNISINOS.

**11. Textualizações do político na mídia: uma leitura discursiva da revista Veja.** Mariucha Magrini Neri (2011). Mestrado Acadêmico em Linguística, UFSCAR.

**12. Época, Veja e o (e)leitor: estratégias discursivas na construção da imagem de presidentiáveis.** João Carlos Rodrigues da Silva, (2011). Doutorado em Linguística, UnB.

**13. Representações midiáticas e idealizações sobre juventudes e consumo: os sentidos do discurso na revista Veja.** Tiago Pereira Andrade (2011). Mestrado Acadêmico em Comunicação e Práticas de Consumo, ESPM.

**14. Nas malhas do discurso midiático: velhice, corpo e sexualidade.** Francisca Alves da Silva (2011). Mestrado Acadêmico em Letras, UERN.

**15. Uma perspectiva funcionalista sobre a multifuncionalidade do conector “mas” em reportagens e cartas de leitores da revista Veja.** Deniele Brancalhão dos Santos (2011). Mestrado Acadêmico em Letras, UEM.

**16. O discurso sobre o muçulmano na imprensa brasileira: o caso da revista Veja.** Rodrigo Simon de Moraes (2011). Mestrado Acadêmico em Estudos Judaicos e Árabes, USP.

**17. Revista Veja e a luta de classes dos anos 1980: FIESP E CNI contra CUT e o PT pelo olhar de Veja durante os anos 1985-1989.** Suzani Conceição Pantolfi Tostes (2012). Mestrado Acadêmico em História, Poder e Práticas Sociais, UNIOESTE.

**18. Lula na Veja: da campanha presidencial de 2002 à reeleição em 2006, uma análise de discurso crítica.** Alessandra Coutinho Fernandes, (2011). Doutorado em Letras, UFPR.

**19. Inscrição discursiva do crime passional na revista Veja.** Reinaldo Alves Teixeira, (2012). Mestrado Acadêmico em Letras, UERN.

**20. 40 anos em revista: representações e memória social nas capas de Veja.** Renne Oliveira França (2011). Doutorado em Comunicação Social, UFMG.

**21. Acontecimento e história nas páginas da revista Veja: uma análise das reportagens sobre o primeiro governo da ditadura civil-militar argentina (1976-1981).** Roberto Anderson Dorneles (2012). Mestrado Acadêmico em Comunicação e Informação, UFRGS.

**22. Metrôpoles do futuro: o barulho por trás do ranking de Veja.** Alexandra da Silva Zanella (2012). Mestrado Acadêmico em Letras, UNIOESTE.

**23. Representações do Exame Nacional do Ensino Médio na revista Veja (1998-2011).** Karine Presotti (2012). Mestrado acadêmico em Educação, UFES.

**24. Entre o interesse (do) público e a verdade científica: a violência doméstica contra a criança.** Heloisa Lescano Guerra (2011). Mestrado Acadêmico em Letras, UFMT.

**25. O discurso da cor na construção do imaginário político: análise das informações visuais da mídia na cobertura da campanha presidencial de 2010.** Tassia Caroline Zanini (2011). Mestrado Acadêmico em Comunicação, UNESP.

**26. Textos em trânsito, sentidos em trânsito: multimodalidade em textos jornalísticos disponíveis em diferentes suportes.** Maria Luiza Rodrigues Rua Campos Tavares (2011). Mestrado Acadêmico em Estudos de Linguagens, CEFET-MG.

**27. O discurso sobre as cotas para negros na revista Veja.** Luiz Carlos de Oliveira (2012). Mestrado Acadêmico em Letras - Linguagem e Sociedade, UNIOESTE.

**28. Profissionalidade e profissionalização docentes: o olhar da revista Veja.** Rosilene de Souza Carvalho Bites (2012). Mestrado Acadêmico em Educação, UFG.

**29. A guerra midiática contra a Venezuela de Hugo Chávez: a cobertura da revista Veja (1998-2002).** Elaine Mayara Cordeiro de Santana (2012). Mestrado Acadêmico em Ciências Sociais, UFRN.

**30. Veja: os cenários midiáticos para as eleições presidenciais de 2010.** Vinicius Roberto Santos de Freitas (2011). Mestrado Acadêmico em Comunicação, UNIP.

**31. Orientalismo revisitado: a cobertura da Veja ao islamismo e ao "mundo árabe" no pós-11 de setembro.** Felipe Vagner Silva de Farias (2012). Mestrado Acadêmico em História, UFF.

**32. As Unidades de Polícia Pacificadora no discurso midiático impresso.** Alessandra Veira Affonso (2012). Mestrado Acadêmico em Estudos de Linguagem, UFF.

**33. Mídia, cotidiano e personagens: uma análise da construção de perfis jornalísticos na revista Veja.** Amanda Tenório Pontes da Silva (2012). Mestrado Acadêmico em Comunicação e Culturas Midiáticas, UFPB.

**34. Escolhas sistêmicas de transitividade e de léxico na representação de escândalos políticos - a construção de realidade de crise e de corrupção.** Guilherme Rocha Brent (2011). Mestrado Acadêmico em Estudos Linguísticos, UFMG.

**35. O mensalão impresso: o escândalo político-midiático do governo Lula nas páginas de Folha e Veja.** Eduardo Yoshio Nunomura (2012). Mestrado Acadêmico em Ciências da Comunicação, USP.

- 36. Publicidade, tecnologia e sociedade do consumo: uma análise de peças publicitárias da revista Veja.** Alessandra Lemos de Oliveira Fernandes (2012). Mestrado Acadêmico em Tecnologia, UTFPR.
- 37. Mídia e mudança climática: a cobertura de Veja e Carta Capital.** Joana Araújo Maria (2012). Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Sustentável, UnB.
- 38. Atos de fala e ideologia: a violência linguística no discurso da revista Veja sobre as favelas.** Paulo Cesar Cabral Rodrigues (2012). Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, UECE.
- 39. O envelhecer nas revistas semanais de informação: os discursos em Veja e Época.** Maria Lima de Santana (2012). Mestrado Acadêmico em Letras, UFPI.
- 40. Representações multimodais: a religião pela capa da revista.** Monique Alves Vitorino (2011). Mestrado Acadêmico em Letras, UFPE.
- 41. O interesse nacional nas revistas Carta Capital, Época, IstoÉ e Veja: eles y nosotros.** Ivan Elizeu Bomfim Pereira (2011). Mestrado Acadêmico em Comunicação e Informação, UFRGS.
- 42. Época e Veja: imperialismo em revista ou revistas imperialistas? (2003 a 2006).** Ricardo Krupiniski (2011). Mestrado Acadêmico em História, Poder e Práticas Sociais, UNIOESTE.
- 43. Estruturação e funcionalidade de manchetes de capa da revista Veja.** Neide Domingues da Silva (2012). Mestrado Acadêmico em Letras e Linguística, UFG.
- 44. O discurso publicitário e imagem feminina do Dia Internacional da Mulher.** Secleide Alves da Silva (2012). Mestrado Acadêmico em Letras, UERN.
- 45. "Estilo e ethos prévio em peças publicitárias da Coca-Cola Brasil: estratégias para seduzir o consumidor verde".** Maria Angelica de Oliveira Penna (2011). Doutorado em Linguística, UNICAMP.

- 46. Representações do migrante internacional em Veja e Newsweek.** Larissa Barros de Alencar (2011). Mestrado Acadêmico em Comunicação, UFPE.
- 47. "Desafiando o coro dos contentes": Torquato Neto e a produção cultural brasileira nas décadas de 1960-70.** Aparecida Valeria Alves (2011). Doutorado em História, PUC/SP.
- 48. Da formulação à circulação de uma discursividade: possíveis relações entre imagem e escrita.** Vanessa Dianifer Lopes Paula (2011). Mestrado Acadêmico em Letras, UFSM.
- 49. Estrutura retórica do texto e a articulação de orações no artigo de opinião: uma abordagem funcionalista.** Maria Risolina de Fatima Ribeiro Correia (2011). Mestrado Acadêmico em Estudos Linguísticos, UFMG.
- 50. Cultura histórica, razão instrumental e ética pluralista: reflexões sobre as relações entre mídia e Guerra do Iraque.** Bernardo Castro Fernandes (2011). Mestrado Acadêmico em História, UFPB.
- 51. Jornalismo e História - o jornalista como historiador do presente.** Dacio Renault da Silva (2011). Doutorado em Comunicação, UnB.
- 52. Estudo descritivo da realização das metáforas: políticas externa é guerra e políticas externa é comércio.** Teófilo Roberto da Silva (2011). Mestrado Acadêmico em Linguística, UFC.
- 53. A evolução histórico-argumentativa da publicidade do Banco Itaú.** Edneia de Cassia Antônio dos Santos (2011). Mestrado Acadêmico em Estudos da Linguagem, UEL.
- 54. A representação da corrupção pela imprensa escrita: uma perspectiva pela análise de discurso crítica.** Maria Lilian Pereira de Medeiros (2011). Mestrado Acadêmico em Linguística, UnB.

**55. O ato de fumar em práticas comunicacionais: o ethos e o estético em jogos de visibilidade fotográficos.** Hilton Antonio Marques Castelo (2011). Mestrado Acadêmico em Comunicação e Linguagens, UTP.

**56. Revistas Veja e Época: uma olhar complexo.** Larissa Lauffer Reinhardt (2012). Mestrado Acadêmico em Comunicação Social, PUCRS.

**57. A produção de mitos da política: uma análise da imagem pública de Lula no cenário midiático.** Ada Kesea Guedes Bezerra, (2011). Doutorado em Ciências Sociais, UFCG.

**58. O herói conciliador: a construção da imagem de Tancredo Neves nas revistas Veja e Manchete (1982-1985).** Gesner Duarte Padua (2011). Mestrado Acadêmico em Comunicação e Semiótica, PUC/SP.

**59. O jornalismo literário e as falas de seus entrevistados: um estudo de linguística sistêmico-funcional.** Juliana Sayao Domingues (2011). Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC/SP.

**60. Movendo as peças do tabuleiro: a atuação de Dom Vicente Scherer à frente da Arquidiocese de Porto Alegre (1961-1981).** Rafael Kasper (2012). Mestrado Acadêmico em História, UNISINOS.

**61. Capa de revista e produção de sentidos: possibilidades de leitura a partir do acontecimento Serra x Dilma.** Vanessa Costa Trindade (2012). Mestrado Acadêmico em Comunicação Social, UFMG.

**62. Espetacularização e argumentação: recursos de persuasão em capa de revista informativa (2001 a 2010).** Magnay Erick Cavalcante Soares (2012). Mestrado Acadêmico em Linguística, UFPB.

**63. A depressão como atualidade midiática no Brasil contemporâneo: fazendo o arquivo falar (1970-2010).** Ericsson Telles Saint Clair (2012). Doutorado em Comunicação, UFRJ.

**64. As manifestações da sustentabilidade ambiental na publicidade da indústria automobilística brasileira.** Hélio Pedro d Silva (2012). Mestrado Acadêmico em Ciências da Comunicação, USP.

**65. As expressões "espera aí" e "espera lá" na perspectiva da gramaticalização.** Flavia Saboya da Luz Rosa (2012). Mestrado Acadêmico em Estudos de Linguagem, UFF.

**66. Estereótipos e consumo: estratégias da produção do discurso da diferença na comunicação publicitária.** Luís Henrique dos Santos (2012). Mestrado Acadêmico em Comunicação e Práticas de Consumo, ESPM.

**67. A vida não se resume em festivais: televisão e cenário musical dos anos 1960/1970: os festivais internacionais da canção.** Felipe Araújo de Carvalho (2012). Mestrado Acadêmico em Comunicação e Linguagens, UTP.

**68. O imperativo do consumo na obra 'Harry Potter': o encontro da cultura da convergência e a juventude contemporânea.** Luciane Pereira Viana (2012). Mestrado Acadêmico em Processos e Manifestações Culturais, FEEVALE.

**69. A constituição do ethos na argumentação: um estudo dos marcadores discursivos no ensaio jornalístico.** Deise Redin Mack (2012). Mestrado Acadêmico em Letras, UFSM.

**70. Advérbios modalizadores no gênero entrevista: descrição e análise do comportamento sintático e semântico.** Marivone Borges de Araújo Batista (2012). Mestrado Acadêmico em Linguagens e Representações, UESC.

**71. As marcas do discurso político de Lula documentário Entreatos sob a perspectiva da análise do discurso.** Livia Ferreira Monteiro (2012). Mestrado Acadêmico em Cognição e Linguagem, UENF.

**72. Veja: o feminismo em páginas (re)viradas (1968-1989).** Cintia Lima Crescencio (2012). Mestrado Acadêmico em História, UFSC.

**73. Homem que é homem compra: protótipo de dicionário para redatores publicitários.** Edson Roberto Bogas Garcia (2012). Doutorado em Estudos Linguísticos, UNESP.

**74. Perfis estratégicos e percepção da qualidade: um estudo em estabelecimentos do setor de restauração (Natal - RN).** Jefferson Cavalcante Ferreira (2012). Mestrado Acadêmico em Turismo, UFRN.

**75. A manifestação dos estados de violência no discurso jornalístico.** Marcio Rogerio de Oliveira Cano (2012). Doutorado em Língua Portuguesa, PUC/SP.

**76. Cenografias enunciativas na prática discursiva de construção e legitimação de uma imagem de empresas sócio ambientalmente responsáveis.** Adriana Alves de Oliveira (2012). Mestrado Acadêmico em Letras: Linguística e Teoria Literária, UFPA.

**77. O gênero Carta de Conselho em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda.** Rodrigo Acosta Pereira (2012). Doutorado em Linguística, UFSC.

**78. Mídia e terror: a construção da imagem do terrorismo no jornalismo.** Denise Cristine Paiero (2012). Doutorado em Comunicação e Semiótica, PUC-SP.

**79. Edições digitais de revistas: um estudo sobre o potencial hipermediático e de interação a partir da visão de usuários.** Ildo Francisco Golfetto (2011). Mestrado Acadêmico em Design e Expressão Gráfica, UFSC.

**80. Representações de gênero em artigos de divulgação científica sobre infarto do miocárdio.** Jenice Tasqueto de Mello (2011). Doutorado em Letras, UCPEL.

**81. Representações sociais da violência e da indisciplina escolar na imprensa brasileira.** Luiz Bosco Sardinha Machado Junior (2011). Mestrado Acadêmico em Psicologia, UNESP.

118

**82. A sobrevivência das imagens de Amazônica literatura e no jornalismo de revista.** Carlos Borges da Silva Junior (2012). Mestrado Acadêmico em Psicologia, UNESP.

**83. Memória, corrupção e o acontecimento discursivo: PC Farias espetacularizado na mídia.** Katharinne Dantas Vigiato (2012). Mestrado Acadêmico em Memória: Linguagem e Sociedade, UESB.

**84. Entre a vitimização e a divinização: a pessoa com deficiência em Viver a Vida [telenovela brasileira].** Bruna Rocha Silveira (2012). Mestrado Acadêmico em Comunicação Social.

**85. O design gráfico editorial do papel ao tablete.** Daniela Paes de Castro Giorno (2012). Mestrado Acadêmico em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, PUC/SP.

## **Anexo B – Revisão de literatura acadêmica no Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Lume)**

**1. Jornalismo e comportamento: os valores presentes no discurso da revista Veja.** Alexandre RossatoAugusti (2005). Mestrado Acadêmico em Comunicação e Informação, UFRGS.

119

**2. Acontecimento e história nas páginas da revista Veja: uma análise das reportagens sobre o primeiro governo da ditadura civil-militar argentina (1976-1981).** Roberto Anderson Dornelles (2012). Mestrado Acadêmico em Comunicação e Informação, UFRGS.

**3. Opiniões e sentenças em capas de Veja sobre o primeiro Governo Lula (Brasil, 2002 a 2006).** Tania Silva de Almeida, (2008). Mestrado Acadêmico em Comunicação e Informação, UFRGS.

**4. Construção de opinião no texto informativo: adjetivos, advérbios e figuras de linguagem como estratégias discursivas em Veja, Épica, IstoÉ e Carta Capital.** Janaíne Santos (2009). Mestrado Acadêmico em Comunicação e Informação, UFRGS.

**5. Fontes e pluralidade na revista Veja: criminalidade, violência e segurança pública.** Paula Milano Sória (2009). Mestrado Acadêmico em Comunicação e Informação, UFRGS.

**6. Comunicação organizacional e ethos discursivo: representações de infância em anúncios de bancos veiculados na revista Veja (1968-2011).** Pâmela Caroline Stocker (2013). Mestrado Acadêmico em Comunicação e Informação, UFRGS.

**7. O imaginário de Veja sobre "Os Lulas Presidenciáveis".** Carolina Fernandes (2008). Mestrado Acadêmico em Letras, UFRGS.

**8. A escola na mídia: nada fora do controle.** Cristianne Maria Famer Rocha (2005). Doutorado em Educação, UFRGS.

**9. A mídia como dispositivo da governamentalidade neoliberal: os discursos sobre educação nas revistas Veja, Época e IstoÉ.** Vera Regina Serezer Gerzson (2007). Doutorado em Educação, UFRGS.

**Anexo C – Ocorrência dos termos “educação”, “escola(s)”, “professor(es)” e “aluno(s)” em publicações relacionadas a educação na revista Veja.**

**Janeiro de 2002**

Edição 1733 - 09/01/2002: **Endereços para aprender na rede** (Adriana Negreiros, Beatriz Baldim, José Edward e Maurício Oliveira) - Temas Gerais em Educação;

Edição 1734 - 16/01/2002: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1735 - 23/01/2002: **A faculdade do interior** (Claudio de Moura Castro) - Ensino Superior;

Edição 1736 - 30/01/2002: Nenhuma ocorrência encontrada;

**Fevereiro de 2002**

Edição 1737 - 06/02/2002: **Crianças a bordo com segurança máxima: Na hora de escolher o transporte escolar é preciso cuidado. Trata-se de uma carga muito preciosa** (ThaysAldrige)- Temas Gerais em Educação;

Edição 1738 - 13/02/2002: **A (falsa) crise do vestibular** (Claudio de Moura Castro) - Ensino Superior;

Edição 1739 - 20/03/2002: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1740 - 27/03/2002: **O xerife de Harvard: O novo reitor da universidade mais tradicional dos EUA deseja consertar o que não está quebrado-** (Murilo Ramos) Ensino Superior;

**Por que eles foram os primeiros: Como os campeões dos vestibulares se preparam sem precisar apelar para os truques dos cursinhos nem abandonar os esportes, o namoro e as bandas de rock** (Rosana Zakabi) - Ensino Superior;

**Os novos donos da educação: com preços competitivos e garantia de boas chances no vestibular as franquias escolares dominam o ensino privado** (Gabriela Carelli) - Ensino Médio;

**Os negros e a política de cotas** (Luiz Felipe de Alencastro) - Ensino Superior;

**Março de 2002**

Edição 1741 - 06/03/2002: **O Brasil lê mal** (Claudio de Moura Castro) -Ensino Fundamental;

Edição 1742 - 13/03/2002: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1743 - 20/03/2002: **As escolas do PIB: Pesquisa revela que 77% dos executivos de grandes empresas saíram das faculdades particulares**(Murilo Ramos) - Ensino Superior;

Edição 1744 - 27/03/2002: **Tão violenta como a rua: Megaestudo da Unesco mostra, com estatísticas, que falta segurança nas escolas brasileira** (Gabriela Carelli)- Temas Gerais em Educação;

### **Abril de 2002**

Edição 1745 - 03/04/2002: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1746 - 10/04/2002: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1747 - 17/04/2002: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1748 - 24/04/2002: Nenhuma ocorrência encontrada.

### **Maio de 2002**

Edição 1749 - 01/05/2002: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1750 - 09/05/2002: **A hora da sala de aula** (Claudio de Moura Castro) - Ensino Fundamental;

Edição 1751 - 15/05/2002: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1752 - 22/05/2002: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1753 - 29/05/2002: **Naufração curricular** (Claudio de Moura Castro) - Temas Gerais em Educação;

**Os melhores da turma: pesquisa do Ministério da Educação aponta os hábitos saudáveis dos chamados bons alunos** (Monica Weinberg) - Ensino Superior.

### **Junho de 2002**

Edição 1754 - 05/06/2002: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1755 - 12/06/2002: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1756 - 19/06/2002: **A educação invisível** (Claudio de Moura Castro) - Temas Gerais em Educação;

Edição 1757 - 26/06/2002: Nenhuma ocorrência encontrada.

### **Julho de 2002**

Edição 1758 - 03/07/2002: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1759 - 10/07/2002: **Quem tem medo da avaliação?** (Claudio de Moura Castro) - Temas Gerais em Educação;

Edição 1760 - 17/07/2002: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1761 - 24/07/2002: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1762 - 31/07/2002: Nenhuma ocorrência encontrada.

### **Agosto de 2002**

Edição 1763 - 07/08/2002: **Aprendendo a pensar** (Stephen Kanitz) - Temas Gerais em Educação;

Edição 1764 - 14/08/2002: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1765 - 21/08/2002: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1766 - 28/08/2002: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Setembro de 2002**

Edição 1767 - 04/09/2002: **Uma lição para os pais: como ajudar aquele filho que traz tantas más notícias da escola** (Mônica Nicoletta e Tatiana Schibuola) - Temas Gerais em Educação;

Edição 1768 - 11/09/2002: **Escolha seus pais com cuidado** (Claudio de Moura Castro) - Temas Gerais em Educação;

**A garantia acabou: estudo mostra que aumentou a taxa de desemprego entre as pessoas com nível superior** (Monica Weinberg) - Ensino Superior;

Edição 1769 - 18/09/2002: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1770 - 25/09/2002: Nenhuma ocorrência encontrada.

### **Outubro de 2002**

Edição 1771 - 02/10/2002: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1772 - 09/10/2002: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1773 - 16/10/2002: **Quem manda são os pais: pais de alunos criam colégios, escolhem professores e método pedagógico dos filhos** (Rosana Zakabi);

Edição 1774 - 23/10/2002: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1775 - 30/10/2002: Nenhuma ocorrência encontrada.

## Novembro de 2002

Edição 1776 - 06/11/2002: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1777 - 13/11/2002: **Democracia ou leilão?** (Claudio de Moura Castro) -

Ensino Superior;

Edição 1778 - 20/11/2002: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1779 - 27/11/2002: Nenhuma ocorrência encontrada.

## Dezembro de 2002

Edição 1780 - 04/12/2002: **Nelson Freire ou Mozart?** (Claudio de Moura Castro) -

Temas Gerais em Educação;

**Onde estão os negros? De cada dez brasileiros que chegam ao topo da sociedade, nove são brancos** (Ricardo Mendonça) - Temas Gerais em Educação;

Edição 1781 - 11/12/2002: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1782 - 18/12/2002: **Onde está a escola ideal? A resposta depende mais do comportamento dos pais do que do colégio** (Cristina Charão e José Edward) -

Temas Gerais em Educação;

Edição 1783 - 25/12/2002: Nenhuma ocorrência encontrada;

## Janeiro de 2003

Edição 1784 - 08/01/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1785 - 15/01/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1786 - 22/01/2003: **Aprendizagem de mentira** (Claudio de Moura Castro) -

Ensino Profissional;

Edição 1787 - 29/01/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

## Fevereiro de 2003

Edição 1788 - 05/02/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1789 - 12/02/2003: **A pesquisa sertaneja** (Claudio de Moura Castro) -

Ensino Profissional;

Edição 1790 - 19/02/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1791 - 26/02/2003: **Não deu certo: Sistema de cotas para negros, pardos e alunos de escolas públicas desmoraliza o vestibular da Universidade do**

**Estado do Rio de Janeiro** (Ronaldo França) - Ensino Superior;

### Março de 2003

Edição 1792 - 05/03/2003: **Vestibulares indigestos** (Claudio de Moura Castro) - Ensino Médio;

Edição 1793 - 12/03/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1794 - 19/03/2003: **As cotas e a história nacional** (Luiz Felipe de Alencastro) - Ensino Superior;

Edição 1795 - 26/03/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

### Abril de 2003

Edição 1796 - 02/04/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1797 - 09/04/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1798 - 16/04/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1799 - 23/04/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1800 - 30/04/2003: Nenhuma ocorrência encontrada.

### Mai de 2003

Edição 1801 - 07/05/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1802 - 14/05/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1803 - 21/05/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1804 - 28/05/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

### Junho de 2003

Edição 1805 - 04/06/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1806 - 11/06/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1807 - 18/06/2003: **Lições do futebol** (Claudio de Moura Castro) - Ensino Fundamental;

Edição 1808 - 25/06/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

### Julho de 2003

Edição 1809 - 02/07/2003: **A divisão das classes: o novo sistema de castas que impera nas escolas cria “populares” e “excluídos”** (Thaís Oyama) - Temas Gerais em Educação;

Edição 1810 - 09/07/2003: **A batalha pela qualidade: as lições do estudo mundial sobre educação que põe o Brasil na lanterna** (Autor não informado) - Temas Gerais em Educação;

Edição 1811 - 16/07/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1812 - 23/07/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1813 - 30/07/2003: **Os pobres nos cursos técnicos** (Claudio de Moura Castro) - Ensino Profissional;

### Agosto de 2003

Edição 1814 - 06/08/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1815 - 13/08/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1816 - 20/08/2003: **Por que defendo o Provão** (Claudio de Moura Castro) - Ensino Superior;

Edição 1817 - 27/08/2003: **Brasil entre Gana e Coreia: o desafio de construir a incrível experiência da Coreia do Sul, que reconstruiu um país com base na educação** (Monica Weinberg) - Temas Gerais em Educação;

### Setembro de 2003

Edição 1818 - 03/09/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1819 - 10/09/2003: **O Fim do Provão: relatório encomendado por Crostovam recomenda o fim dos rankings nas faculdades e destrói o modelo de avaliação criado por FHC** (Monica Weinberg) - Ensino Superior;

Edição 1820 - 17/09/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1821 - 24/09/2003: **Escola é perda de tempo** (Diogo Mainardi) - Temas Gerais em Educação;

### Outubro de 2003

Edição 1822 - 01/10/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1823 - 08/10/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1824 - 15/10/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1825 - 22/10/2003: **As três leis do Império Tupiniquim** (Claudio de Moura Castro) - Temas Gerais em Educação;

**Explosão de cursos: Universidades oferecem carreiras cada vez mais específicas. Só de engenharia, são cinquenta tipos** (Monica Weinberg) - Ensino Superior;

Edição 1826 - 29/10/2003: Nenhuma ocorrência encontrada.

### Novembro de 2003

Edição 1827 - 05/11/2003: **Por que somos um país desigual?** (Sérgio Abranches) - Temas Gerais em Educação;

**Crianças em dois idiomas** (André Fontenelle) - Temais Gerais em Educação;

Edição 1828 - 12/11/2003: **Funilândia existe?** (Claudio de Moura Castro) - Temas Gerais em Educação;

Edição 1829 - 19/11/2003: **A escola dentro de casa** (Autor não informado) - Temas Gerais em Educação;

Edição 1830 - 26/11/2003: **Elas querem viver cobertas: Jovens muçulmanas criadas na Europa lutam para usar o véu nas salas de aula** (Autor/a não informado/a) - Temas Gerais em Educação;

### Dezembro de 2003

Edição 1831 - 03/12/2003: **Os tropeços da razão** (Claudio de Moura Castro) - Ensino Superior;

**Tocando as letras** (Luís Perez, NaharaBauchwitz e Maurício Oliveira) - Ensino Fundamental;

**Outros conceitos de escola** (Guto Garcia, Iva Oliveira, Tatiana Schibuola e Valmir Storti) - Temas Gerais em Educação;

Edição 1832 - 10/12/2003: **A nova cara do Provão: O recém-lançado teste de avaliação do ensino superior mantém a essência do modelo criado pelo governo FHC** (Monica Weinberg) - Ensino Superior;

Edição 1833 - 17/12/2003: **A média foi só 3,6: Os dados do Provão mostram que, na média, os recém-formados erram dois terços das questões** (Monica Weinberg) - Ensino Superior;

**O segundo vestibular: Os desafios de entrar num mercado de trabalho em que a concorrência para o primeiro emprego é bem maior do que aquela enfrentada para ingressar na faculdade** (Monica Weinberg e Sandra Brasil) - Ensino Superior;

Edição 1834 - 24/12/2003: Nenhuma ocorrência encontrada;

## Janeiro de 2004

Edição 1835 - 07/01/2004: **A cultura da repetência** (Claudio de Moura Castro) - Temas Gerais em Educação;

Edição 1836 - 14/01/2004: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1837 - 21/01/2004: **Procuram-se alunos: Com quase 500 000 vagas sobrando, faculdades baixam preços e acabam com o vestibular** (Ariel Kostman) - Ensino Superior;

Edição 1838 - 28/01/2004: **Tudo por um diploma: Especialistas em colocar alunos nas melhores universidades, os cursinhos tem uma só fórmula: competição ao extremo** (Marcelo Carneiro) - Temas Gerais em Educação;

## Fevereiro de 2004

Edição 1839 - 04/02/2004: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1840 - 11/02/2004: **Quatro horas de estudo por dia: Conheça a vida e a rotina de estudos do paulista Raul Celestrino Teixeira, que apareceu nas listas de vestibular como o primeiro colocado na Universidade de São Paulo e também na Universidade de Campinas** (Camila Antunes) - Ensino Superior;

Edição 1841 - 18/02/2004: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1842 - 21/02/2004: **A ilegalidade virtuosa** (Claudio de Moura Castro) - Ensino Superior.

## Março de 2004

Edição 1843 - 03/03/2004: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1844 - 10/03/2004: **A tal da demanda social** (Claudio de Moura Castro) - Ensino Superior;

Edição 1845 - 17/03/2004: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1846 - 24/03/2004: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1847 - 30/03/2004: **Educar dá lucro** (Carlos Graieb) - Ensino Superior;

**As notas no Provão dos 260 melhores cursos superiores: Veja conseguiu com exclusividade as notas dos dez melhores cursos de 26 carreiras. Os resultados mostram que o conceito "A" pode esconder médias baixas. O dado positivo é que muitas faculdades melhoraram seu ensino graças à obrigatoriedade do exame** (Monica Weinberg) - Ensino Superior;

## Abril de 2004

Edição 1848 - 07/04/2004: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1849 - 14/04/2004: **Bolsas de Estudo** (Ana Cristina da Conceição e Roberta Abreu Lima) - Temas Gerais em Educação;

Edição 1850 - 21/04/2004: **Retrato em preto-e-branco: Cota para negros na UnB põe fogo na discussão sobre o acesso ao ensino superior** (Lucila Soares) - Ensino Superior;

Edição 1851 - 28/04/2004: **Equações, futebol e forró** (Jerônimo Teixeira) - Temas Gerais em Educação;

**Quanto custa o diploma** (Maurício Oliveira, Tatiana Schibuola e Tatiana Vaz) - Ensino Superior;

## Mai de 2004

Edição 1852 - 05/05/2004: **As melhores da turma: As cidades que conseguiram colocar mais jovens na universidade na idade certa** (Monica Weinberg) - Ensino Superior;

Edição 1853 - 12/05/2004: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1854 - 19/05/2004: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1855 - 26/05/2004: Nenhuma ocorrência encontrada;

## Junho de 2004

Edição 1856 - 02/06/2004: **Segunda chance na universidade** (André Fontenelle) - Ensino Superior;

Edição 1857 - 09/06/2004: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1858 - 16/06/2004: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1859 - 23/06/2004: **A nova geografia da excelência** (Claudio de Moura Castro) - Ensino Superior;

Edição 1860 - 30/06/2004: **Tolerância e perversão** (Sérgio Abranches) - Temas Gerais em Educação;

**As crianças e os números** (Eduardo Burckhardt) - Temas Gerais em Educação;

## Julho de 2004

Edição 1861 - 07/07/2004: **O diploma via computador** (Eduardo Burckhardt);

Edição 1862 - 14/07/2004: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1863 - 21/07/2004: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1864 - 28/07/2004: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Agosto de 2004**

Edição 1865 - 04/08/2004: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1866 - 11/08/2004: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1867 - 18/08/2004: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1868 - 25/08/2004: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Setembro de 2004**

Edição 1869 - 01/09/2004: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1870 - 08/09/2004: **Madraçais do MST: Assim como os internatos muçulmanos, as escolas do sem-terra ensinam o ódio e instigam a revolução.**

**Os infiéis, no caso, somos todos nós** (Monica Weinberg);

Edição 1871 - 15/09/2004: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1872 - 22/09/2004: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1873 - 29/09/2004: **Fé na educação: O mercado religioso se volta para o ensino superior: umbandistas e espíritas já têm faculdades próprias. O bispo Edir Macedo também quer uma** (Monica Weinberg) - Ensino Superior;

### **Outubro de 2004**

Edição 1874 - 06/10/2004: **Profissões duplas: Foi-se o tempo em que bastava um único curso superior para garantir uma carreira profissional de sucesso** (Rosana Kazabi) - Ensino Superior;

Edição 1875 - 13/10/2004: **Por que a Sinfônica não tem negros?** (Claudio de Moura Castro) - Temas Gerais em Educação;

Edição 1876 - 20/10/2004: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1877 - 27/10/2004: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Novembro de 2004**

Edição 1878 - 03/11/2004: Não obtive acesso;

Edição 1879 - 10/11/2004: **A vovó na janela** (Claudio de Moura Castro) - Temas Gerais em Educação;

Edição 1880 - 17/11/2004: **Vitória sobre o atraso: O ex-ministro Paulo Renato Souza lança livro que resume os avanços recentes da educação brasileira** (Autor/a não informado/a) - Temas Gerais em Educação;

Edição 1881 - 24/11/2004: Nenhuma ocorrência encontrada;

#### Dezembro de 2004

Edição 1882 - 01/12/2004: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1883 - 08/12/2004: **Ruim comparado com quem?** (Claudio de Moura Castro) - Temas Gerais em Educação;

Edição 1884 - 15/12/2004: **Assim vai mal: Um ranking de educação junta-se a outros para mostrar que o Brasil precisa tomar jeito** (Monica Weinberg) - Temas Gerais em Educação;

Edição 1885 - 22/12/2004: Nenhuma ocorrência encontrada.

#### Janeiro de 2005

Edição 1886 - 05/01/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1887 - 12/01/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1888 - 19/01/2005: **No futebol, pode...** (Claudio de Moura Castro) - Temas Gerais em Educação;

Edição 1889 - 26/01/2005: **A polêmica das cotas universitárias: Abrir vagas para estudantes negros e pobres por decreto, como quer fazer o governo, ainda é mais fácil do que universalizar o ensino básico** (Mônica Weinberg) - Ensino Superior;

#### Fevereiro de 2005

Edição 1890 - 02/02/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1891 - 09/02/2005: **As crianças e as mochilas e Aulas de reforço, antes que seja tarde** (André Fontenelle) - Temas Gerais em Educação;

Edição 1892 - 16/02/2005: **7 lições da Coreia para o Brasil: O que o país pode aprender com o bem-sucedido modelo de educação implantado na Coreia do Sul** (Monica Weinberg, da Coreia do Sul) - Temas Gerais em Educação;  
**Superdotados, mas carentes de atenção: Enquanto países ricos se empenham na caça aos estudantes superdotados, o Brasil os ignora. São muito poucos os programas destinados a eles** (Monica Weinberg) - Temas Gerais em Educação;

**Na trilha coreana: Uma pesquisa mostra como dez escolas públicas conseguiram transformar-se em ilhas de excelência no desolador panorama educacional brasileiro** (Monica Weinberg e José Edward, de Belo Horizonte) -

Temas Gerais em Educação;

Edição 1893 - 23/02/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Março de 2005**

Edição 1894 - 02/03/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1895 - 09/03/2005: **Os PH. DS. da invasão** (Victor Martino) - Temais Gerais em Educação;

Edição 1896 - 16/03/2005: **O decálogo dos pais** (Claudio de Moura Castro) - Temais Gerais em Educação;

Edição 1897 - 23/03/2005: **Cotas para quê? Pesquisa financiada pelo MEC derruba tese de que negros não têm acesso às universidades federais.**

(Marcelo Carneiro) - Ensino Superior;

Edição 1898 - 30/03/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Abril de 2005**

Edição 1899 - 06/04/2005: **Filial do saber: Algumas das melhores universidades dos Estados Unidos abrem campus no exterior** (Autor não informado) - Ensino Superior;

Edição 1900 - 13/04/2005: **Tapetão medieval** (Claudio de Moura Castro) - Temais Gerais em Educação;

Edição 1901 - 20/04/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1902 - 27/04/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Mai de 2005**

Edição 1903 - 04/05/2005: **Diploma muy amigo: Brasileiros acorrem às faculdades em países vizinhos para fugir do vestibular, mas nem sempre a qualidade do ensino compensa** (Gabriela Carelli) - Ensino Superior;

Edição 1904 - 11/05/2005: **Com medo dos alunos: Provocado pela indisciplina na sala de aula, um distúrbio psicológico se alastra entre os professores: a fobia escolar** (Ruth Costas) - Temais Gerais em Educação;

**A outra reforma universitária** (Claudio de Moura Castro) - Ensino Superior;

Edição 1905 - 18/05/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1906 - 25/05/2005: Nenhuma ocorrência encontrada.

### Junho de 2005

Edição 1907 - 01/06/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1908 - 08/06/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1909 - 15/06/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1910 - 22/06/2005: **Para estudar no exterior / Testes de idiomas / Como obter o visto de estudante / A hospedagem certa / Sem sair do Brasil** (André Fontenelle) - Temas Gerais em Educação;

Edição 1911 - 29/06/2005: Nenhuma ocorrência encontrada.

### Julho de 2005

Edição 1912 - 06/07/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1913 - 13/07/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1914 - 20/07/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1915 - 27/07/2005: Nenhuma ocorrência encontrada.

### Agosto de 2005

Edição 1916 - 03/08/2005: **Educação baseada em evidência** (Claudio de Moura Castro) - Ensino Fundamental;

Edição 1917 - 10/08/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1918 - 17/08/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1919 - 24/08/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1920 - 31/08/2005: **Educação baseada em palpites** (Claudio de Moura Castro) - Ensino Fundamental;

### Setembro de 2005

Edição 1921 - 07/09/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1922 - 14/09/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1923 - 21/09/2005: **Vestibular a hora da decisão / Emprego garantido / Carreiras de futuro / Currículo internacional** (André Fontenelle) - Temas Gerais em Educação;

Edição 1924 - 28/09/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;

**Outubro de 2005**

Edição 1925 - 05/10/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;  
Edição 1926 - 12/10/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;  
Edição 1927 - 19/10/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;  
Edição 1928 - 26/10/2005: Nenhuma ocorrência encontrada.

**Novembro de 2005**

Edição 1929 - 02/11/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;  
Edição 1930 - 09/11/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;  
Edição 1931 - 16/11/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;  
Edição 1932 - 23/11/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;  
Edição 1933 - 30/11/2005: Nenhuma ocorrência encontrada.

**Dezembro de 2005**

Edição 1934 - 07/12/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;  
Edição 1935 - 14/12/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;  
Edição 1936 - 21/12/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;  
Edição 1937 - 28/12/2005: Nenhuma ocorrência encontrada;

**Janeiro de 2006**

Edição 1938 - 11/01/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;  
Edição 1939 - 18/01/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;  
Edição 1940 - 25/01/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

**Fevereiro de 2006**

Edição 1941 - 01/02/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;  
Edição 1942 - 08/02/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;  
Edição 1943 - 15/02/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;  
Edição 1944 - 22/02/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

**Março de 2006**

Edição 1945 - 01/03/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;  
Edição 1946 - 08/03/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;  
Edição 1947 - 15/03/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1948 - 22/03/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1949 - 29/03/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Abril de 2006**

Edição 1950 - 05/04/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1951 - 12/04/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1952 - 19/04/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1953 - 26/04/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Mai de 2006**

Edição 1954 - 03/05/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1955 - 10/05/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1956 - 17/05/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1957 - 24/05/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1958 - 31/05/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Junho de 2006**

Edição 1959 - 07/06/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1960 - 14/06/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1961 - 21/06/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1962 - 28/06/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Julho de 2006**

Edição 1963 - 05/07/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1964 - 12/07/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1965 - 19/07/2006: **O brasileiro da Nokia** (Claudio de Moura Castro) - Ensino Superior;

Edição 1966 - 26/07/2006: **Falência da educação brasileira** (Gustavo loschpe) - Temas Gerais em Educação;

### **Agosto de 2006**

Edição 1967 - 02/08/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1968 - 09/08/2006: **Revolução na sala de aula** (Monica Weinberg) - Temas Gerais em Educação;

Edição 1969 - 16/08/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1970 - 23/08/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1971 - 30/08/2006: **A opção pelo subdesenvolvimento** (Gustavo Loschpe) -

Temas Gerais em Educação;

### Setembro de 2006

Edição 1972 - 06/09/2006: **Pós-graduação no exterior: Dicas para conquistar uma bolsa de estudos** (Camila Antunes) - Ensino Superior;

Edição 1973 - 13/09/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1974 - 20/09/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1975 - 27/09/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

### Outubro de 2006

Edição 1976 - 04/10/2006: **O X da educação: Pobres pagam para estudar nas faculdades particulares e ricos estudam de graça nas universidades públicas** (Camila Antunes e Monica Weinberg) - Ensino Superior;

Edição 1977 - 11/10/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1978 - 18/10/2006: Não obtive acesso;

Edição 1979 - 25/10/2006: **Um plano da creche ao diploma: Quais as decisões corretas para levar os filhos ao sucesso nas escolas** (Iracy Paulina) - Temas Gerais em Educação;

### Novembro de 2006

Edição 1980 - 01/11/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1981 - 08/11/2006: **As credences do vestibular** (Claudio de Moura Castro) - Ensino Superior;

Edição 1982 - 15/11/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1983 - 22/11/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1984 - 29/11/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

### Dezembro de 2006

Edição 1985 - 06/12/2006: **Como avaliar as escolas: Especialistas em educação destacam o que os pais devem considerar nas visitas às escolas candidatas a receber seus filhos** (Camila Antunes e Marcos Todeschini) - Educação Básica;

**A suprema trava: Um caso para pensar e um lembrete: se o presidente quer destravar, o que emperra mesmo é o mau ensino** (Roberto Pompeu de Toledo) - Educação Básica;

Edição 1986 - 13/12/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1987 - 20/12/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1988 - 27/12/2006: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1989 - 30/12/2006: Nenhuma ocorrência encontrada.

### **Janeiro de 2007**

Edição 1990 - 10/01/2007: **Autopsia de um fiasco** (Claudio de Moura Castro) - Ensino Fundamental;

Edição 1991 - 17/01/2007: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1992 - 24/01/2007: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 1993 - 31/01/2007: Nenhuma ocorrência encontrada.

### **Fevereiro de 2007**

Edição 1994 - 07/02/2007: **A tríplice aliança** (Claudio de Moura Castro) - Temas Gerais em Educação;

**O bê-á-bá da longevidade: Pesquisa mostra que os universitários são os que têm vida mais longa** (Camila Antunes) - Temas Gerais em Educação;

Edição 1995 - 14/02/2007: **Escola pública, gestão particular** (Camila Antunes) - Temas Gerais em Educação;

**Heil, Homer!** (Diogo Mainardi) - Temas Gerais em Educação;

Edição 1996 - 21/02/2007: **Parabéns, calouros de 2007** (Stephen Kanitz) - Ensino Superior;

Edição 1997 - 28/02/2007: **Bye, bye, Brasil: Depois de financiar projetos sociais por 45 anos, a Usaid se prepara para deixar o país** (Leonardo Coutinho) - Temas Gerais em Educação;

**A Lição do Piauí: A escola campeã no ranking do MEC segue uma cartilha que deu certo em outros países: investe nos professores** (Monica Weinberg e Marcos Todeschini) - Ensino Médio;

## Março de 2007

Edição 1998 - 07/03/2007: **Os quatro mitos da escola brasileira: Os professores brasileiros recebem salário superior à média nacional. Se fossem realmente injustiçados, o magistério não seria uma das carreiras mais populares do país** (Gustavo Loschpe) - Temas Gerais em Educação;

Edição 1999 - 14/03/2007: **A matemática atraente: Olimpíada revela um grupo raro de estudantes: eles amam matemática** (Camila Antunes e Marcos Todeschini) - Temas Gerais em Educação;

Edição 2000 - 21/03/2007: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2001 - 28/03/2007: **Melhor tarde do que cedo: Eles atrasam a formatura com uma esperança: a de que seus estágios levem ao tão sonhado emprego** (Marcos Todeschini) - Ensino Superior;

## Abril de 2007

Edição 2002 - 04/04/2007: **Entre a Finlândia e o Piauí**(Claudio de Moura Castro) - Temas Gerais em Educação;

Edição 2003 - 11/04/2007: **Inglês para quem tem pressa: Cresce no Brasil um tipo de ensino de inglês que promete resultados mais rápidos do que os obtidos nas escolas tradicionais: são os cursos de imersão, aqueles que reúnem grupos pequenos em hotéis e fazendas onde, durante alguns dias, só se fala escuta e lê a língua inglesa. Em dez anos, a oferta de escolas do gênero triplicou no Brasil.** (Monica Weinberg) - Temas Gerais em Educação;

Edição 2004 - 18/04/2007: **É bom começar cedo: Pesquisa mostra que frequentar o jardim-de-infância tem efeito positivo ao longo da vida escolar** (Camila Antunes) - Educação Infantil;

**O pior da turma: Economistas dizem que o Brasil vai mal na educação por um motivo: falta pensar no futuro** (Camila Antunes) - Temas Gerais em Educação;

Edição 2005 - 25/04/2007: Nenhuma ocorrência encontrada;

## Mai de 2007

Edição 2006 - 02/05/2007: **O ensino médio congestionado** (Claudio de Moura Castro) - Ensino Médio;

**Medir, avaliar e premiar: O novo pacote de Lula para a educação promete resolver o atraso brasileiro de um jeito sensato: premiando o mérito** (Monica Weinberg e Marcos Todeschini) - Temas Gerais em Educação;

**Lição da roça: Barra do Chapéu, município campeão no novo ranking do MEC, dá uma aula de bom ensino** (Camila Antunes) - Ensino Fundamental;

**Luxo zero, ensino nota dez: Pesquisa mostra um fato surpreendente: as melhores escolas públicas do Distrito Federal são também as mais pobres** (Marcos Todeschini) - Ensino Fundamental;

Edição 2007 - 09/05/2007: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2008 - 16/05/2007: **No caminho certo: O governador Serra enfrenta o atraso que ainda reina na USP** (Camila Pereira) - Ensino Superior;

**O computador não educa, ensina: A tecnologia pode ser uma poderosa ferramenta para facilitar o aprendizado, mas não pelas razões que muita gente acredita** (Monica Weinberg e Carlos Rydlewski) - Temas Gerais em Educação;

**Na língua de “Kmoes”: Pobre Camões. Estão mudando a língua escrita. Felizmente na escola é diferente** (Silvia Rogar) - Temas Gerais em Educação;

Edição 2009 - 23/05/2007: **A educação possível** (Lya Luft) - Temas Gerais em Educação;

**Cultura do sucesso: Pesquisa mostra que jovens de origem asiática vão mais longe nos estudos e estão deixando os brasileiros para trás** (Camila Antunes) - Temas Gerais em Educação;

Edição 2010 - 30/05/2007: **Como educar na TV: O homem que dirige Vila Sésamo fala da volta do programa ao Brasil e diz que a tecnologia é um aliado no esforço de ensinar as crianças** (Tania Menai, *de Nova York*) - Temas Gerais em Educação;

**Novo termômetro da educação** (Claudio de Moura Castro) - Temas Gerais em Educação;

**O deboche dos privilegiados da USP: “Se os estudantes uspianos não estão satisfeitos com as medidas implementadas pelos legítimos defensores do poder público, que dialoguem ou peçam transferência para escolas privadas”** (Gustavo Loschpe) - Ensino Superior;

## Junho de 2007

Edição 2011 - 06/06/2007: **O herói da USP: Xingado pelos grevistas, o professor Abdalla dá um bom exemplo: ele quer ensinar** (Marcos Todeschini) - Ensino Superior;

**Eles são gêmeos idênticos, mas, segundo a UnB, este é branco... ..este é negro: A decisão da banca da Universidade de Brasília que determina quem tem direito ao privilégio da cota mostra o perigo de classificar as pessoas pela cor da pele - coisa que fizeram os nazistas e o apartheid sul-africano** (Rosana Zakabi e Leoleli Camargo) - Ensino Superior;

Edição 2012 - 13/06/2007: **Ensino que é bom...: Mãe ganha na Justiça o direito de protestar contra o colégio da filha. Na cartilha sobra ideologia e falta conteúdo** (Camila Antunes);

Edição 2013 - 20/06/2007: **Escola de presidentes** (Antonio Ribeiro, *de Paris*) - Temas Gerais em Educação;

Edição 2014 - 27/06/2007: **Política e educação** (Claudio de Moura Castro) - Ensino Fundamental;

**Educar é medir, ter metas e cobrar: Novo indicador do MEC diz quanto cada escola do país deve progredir** (Camila Antunes e Marcos Todeschini) - Temas Gerais em Educação;

## Julho de 2007

Edição 2015 - 04/07/2007: **Receita mineira: O bom exemplo de minas, que emplacou as cinco universidades campeãs no novo ranking do MEC** (José Edward e Marcos Todeschini) - Ensino Superior;

Edição 2016 - 11/07/2007: **Do zero ao topo do ranking: a história dos cinco jovens que venceram a miséria, entraram na universidade e hoje estão entre os melhores alunos do país** (Camila Antunes) - Ensino Superior;

Edição 2017 - 18/07/2007: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2018 - 25/07/2007: Nenhuma ocorrência encontrada;

## Agosto de 2007

Edição 2019 - 01/08/2007: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2020 - 08/08/2007: **Desconectados: Sem supervisão, computadores nas escolas brasileiras mais distraem do que ensinam** (Camila Antunes) - Temas Gerais em Educação;

Edição 2021 - 15/08/2007: **A nova cara da ciência: Quem são os três jovens brasileiros que aparecem na lista dos cientistas mais influentes do mundo** (Camila Antunes) - Ensino Superior;

Edição 2022 - 22/08/2007: **Yes, nós somos bilíngues: Alfabetizar as crianças em dois idiomas é uma opção que causa ansiedade aos pais. A boa notícia é que começar cedo é melhor** (Camila Antunes e Marcos Todeschini) - Ensino Fundamental;

**A lição dos bons alunos: O Ministério da Educação (MEC) mapeou os hábitos dos melhores alunos em duas das provas que aplica com regularidade - o SAEB, cujo objetivo é aferir o nível dos estudantes no ensino básico, e o ENADE, que mira os universitários** (Monica Weinberg);

Edição 2023 - 29/08/2007: Nenhuma ocorrência encontrada;

### Setembro de 2007

Edição 2024 - 05/09/2007: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2025 - 12/09/2007: **Graças a Deus - e não a Darwin: As escolas adventistas aparecem entre as melhores do país, mas ainda sobrepõem o criacionismo à teoria da evolução** (Marcos Todeschini) - Temas Gerais em Educação;

Edição 2026 - 19/09/2007: **(O) caso dos cursinhos** (Claudio de Moura Castro) - Temas Gerais em Educação;

Edição 2027 - 26/09/2007: Nenhuma ocorrência encontrada;

### Outubro de 2007

Edição 2028 - 03/10/2007: **Invasão da universidade: A última do MST: cursos exclusivos em faculdades públicas - com o patrocínio do governo** (Camila Pereira) - Ensino Superior;

**Prova do fracasso: Estudantes não sabem a diferença entre uma sentença e um parecer. Os cursos são os culpados** (Camila Pereira) - Ensino Superior;

Edição 2029 - 10/10/2007: **Hora de cobrar: Costuma-se ouvir que as universidades públicas estão sendo "sucateadas". Trata-se de uma**

**comprovação cabal da injunção de Goebbels de que uma mentira repetida à exaustão torna-se verdade. Os gastos com as universidades públicas passaram de 7 bilhões de reais em 1997 para 9,9 bilhões de reais em 2006 - em valores corrigidos pela inflação. Houve, portanto, um significativo aumento. Onde está o sucateamento?** (Gustavo Ioschpe) - Ensino Superior;

Edição 2030 - 17/10/2007: **Longe dos dogmas: O ministro da Educação diz que o Brasil precisa de mais pragmatismo e menos ideologia para melhorar o ensino** (Monica Weinberg) - Temas Gerais em Educação;

**As ciladas do intercâmbio: Os estudantes brasileiros que fazem intercâmbio no exterior - e estima-se que eles sejam 85 000 só neste ano - ligam para os pais como nenhum outro, estranham os horários impostos pelas famílias estrangeiras e costumam engordar** (Monica Weinberg) - Temas Gerais em Educação;

Edição 2031 - 24/10/2007: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2032 - 31/10/2007: Nenhuma ocorrência encontrada;

## Novembro de 2007

Edição 2033 - 07/11/2007: **E a gente ainda goza dos americanos...: Em matéria de conhecimentos geográficos, os brasileiros são de uma ignorância que não está no mapa** (Ronaldo França) - Temas Gerais em Educação;

**Preocupe-se. Seu filho é mal educado.** (Gustavo Ioschpe) - Temas Gerais em Educação;

Edição 2034 - 14/11/2007: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2035 - 21/11/2007: **Ensinar a competir: À frente de uma reforma radical nas escolas de Nova York, o professor diz que, quanto mais meritocracia, melhor fica o ensino** (Monica Weinberg) - Temas Gerais em Educação;

Edição 2036 - 28/11/2007: Nenhuma ocorrência encontrada;

## Dezembro de 2007

Edição 2037 - 05/12/2007: **Lição bem-feita: Um novo ranking revela escolas estaduais de ótimo ensino. Elas serão premiadas por isso** (Camila Pereira) - Ensino Fundamental;

**Bê-á-bá nota 10: As crianças de Minas Gerais aprendem mais cedo - e melhor - a ler e escrever** (José Edward) - Ensino Fundamental;

Edição 2038 - 12/12/2007: **Guerras simbólicas** (Claudio de Moura Castro) - Temas Gerais em Educação;

**O professor não é coitado** (Gustavo loschpe) - Temas Gerais em Educação;

Edição 2039 - 19/12/2007: **Sumidos da sala de aula: A história dos professores campeões em faltas chama atenção para uma lei benevolente - e prejudicial ao ensino** (Camila Pereira);

Edição 2040 - 26/12/2007: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2041 - 29/12/2007: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Janeiro de 2008**

Edição 2042 - 09/01/2008: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2043 - 16/01/2008: **Educação de quem? Para quem?** (Gustavo loschpe);

Edição 2044 - 23/01/2008: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2045 - 30/01/2008: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Fevereiro de 2008**

Edição 2046 - 06/02/2008: **Era uma vez um laptop de 100 dólares** (Carlos Rydlewski);

Edição 2047 - 13/02/2008: **Premiar o mérito** (Monica Weinberg);

**Salário de professor** (Claudio de Moura Castro);

**Pelo direito à ruindade** (Gustavo loschpe);

Edição 2048 - 20/02/2008: **A melhor educação do mundo** (Thomas Favaro, *de Helsinque*);

Edição 2049 - 27/02/2008: Nenhuma ocorrência encontrada.

### **Março de 2008**

Edição 2050 - 05/03/2008: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2051 - 12/03/2008: **Modelo de negócio** (Camila Pereira);

Edição 2052 - 19/03/2008: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2053 - 26/03/2008: **Vá à escola, ganhe este celular** (Camila Pereira).

### **Abril de 2008**

Edição 2054 - 02/04/2008: **Ciência num lugar inesperado** (Marcos Todeschini);

Edição 2055 - 09/04/2008: **“Educação não é mercadoria”** (Claudio de Moura Castro);

Edição 2056 - 16/04/2008: **Fogueira ideológica** (Camila Pereira);

Edição 2057 - 23/04/2008: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2058 - 30/04/2008: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Maio de 2008**

Edição 2059 - 07/05/2008: **É preciso ir à luta** (Marcelo Bortoloti);

Diamantes descartados (Claudio de Moura Castro);

Termômetro do bom ensino (Camila Pereira);

Edição 2060 - 14/05/2008: **Educação e capitalismo: aliados ou inimigos?** (Gustavo loschpe);

Edição 2061 - 21/05/2008: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2062 - 28/05/2008: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Junho de 2008**

Edição 2063 - 04/06/2008: **100% Lá X 48% Aqui** (Camila Pereira);

Edição 2064 - 11/06/2008: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2065 - 18/06/2008: **7 medidas testadas – e aprovadas** (Camila Pereira);

Edição 2066 - 25/06/2008: Nenhuma ocorrência encontrada.

### **Julho de 2008**

Edição 2067 - 02/07/2008: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2068 - 09/07/2008: **De pais e professores** (Gustavo loschpe);

Edição 2069 - 16/07/2008: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2070 - 23/07/2008: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2071 - 30/07/2008: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Agosto de 2008**

Edição 2072 - 06/08/2008: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2073 - 13/08/2008: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2074 - 20/08/2008: **Você sabe o que estão ensinando a ele?** (Monica Weinberg e Camila Pereira);

Edição 2075 - 27/08/2008: **Agronegócio sem educação?** (Claudio de Moura Castro);

### Setembro de 2008

Edição 2076 - 03/09/2008: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2077 - 10/09/2008: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2078 - 17/09/2008: **Educação é dinheiro** (Camila Pereira);

Edição 2079 - 24/09/2008: **Participação nota 10** (Camila Pereira);

### Outubro de 2008

Edição 2080 - 01/10/2008: **Dinheiro não compra educação de qualidade** (Gustavo Ioschpe);

Edição 2081 - 08/10/2008: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2082 - 15/10/2008: **Mestres brilhantes** (Camila Pereira);

Edição 2083 - 22/10/2008: **Os professores e a regra de três** (Claudio de Moura Castro);

Edição 2084 - 29/10/2008: **Obscurantismo na universidade** (Camila Pereira);

### Novembro de 2008

Edição 2085 - 05/11/2008: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2086 - 12/11/2008: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2087 - 19/11/2008: **Ônibus é educação?** (Claudio de Moura Castro);

**Do Ceará para o ITA** (Renata Betti);

Edição 2088 - 26/11/2008: **Fábrica de maus professores** (Monica Weinberg);

### Dezembro de 2008

Edição 2089 - 03/12/2008: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2090 - 10/12/2008: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2091 - 17/12/2008: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2092 - 24/12/2008: **Um plano para avançar** (Camila Pereira);

Edição 2093 - 31/12/2008: Nenhuma ocorrência encontrada;

### Janeiro de 2009

Edição 2094 - 07/01/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2095 - 14/01/2009: **Lição de investimento** (Marcos Todeschini);

Edição 2096 - 21/01/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2097 - 28/01/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Fevereiro de 2009**

Edição 2098 - 04/02/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2099 - 11/02/2009: **Onde Darwin é só mais uma teoria** (Carolina Romanini);

Edição 2100 - 18/02/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2101 - 25/02/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Março de 2009**

Edição 2102 - 04/03/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2103 - 11/03/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2104 - 18/03/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2105 - 25/03/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Abril de 2009**

Edição 2106 - 01/04/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2107 - 08/04/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2108 - 15/04/2009: **Vestibular: vai mudar tudo menos o mérito** (Camila Pereira, Monica Weinberg e Renata Betti);

Edição 2109 - 22/04/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2110 - 29/04/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Maio de 2009**

Edição 2111 - 06/05/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2112 - 13/05/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2113 - 20/05/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2114 - 27/05/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Junho de 2009**

Edição 2115 - 03/06/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2116 - 10/06/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2117 - 17/06/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Julho de 2009**

Edição 2120 - 08/07/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2121 - 08/07/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2122 - 08/07/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2123 - 08/07/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Agosto de 2009**

Edição 2124 - 05/08/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2125 - 12/08/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2126 - 19/08/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2127 - 26/08/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Setembro de 2009**

Edição 2128 - 02/09/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2129 - 09/09/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2130 - 16/09/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2131 - 23/09/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2132 - 30/09/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Outubro de 2009**

Edição 2133 - 07/10/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2134 - 14/10/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2135 - 21/10/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2136 - 28/10/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Novembro de 2009**

Edição 2137 - 04/11/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2138 - 07/11/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2139 - 18/11/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2140 - 25/11/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

**Dezembro de 2009**

Edição 2141 - 02/12/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2142 - 05/12/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2143 - 16/12/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2144 - 23/12/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2145 - 30/12/2009: Nenhuma ocorrência encontrada;

**Janeiro de 2010**

Edição 2146 - 06/01/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2147 - 13/01/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2148 - 20/01/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2149 - 27/01/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

**Fevereiro de 2010**

Edição 2150 - 03/02/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2151 - 10/02/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2152 - 17/02/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2153 - 24/02/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

**Março de 2010**

Edição 2154 - 03/03/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2155 - 10/03/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2156 - 17/03/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2157 - 24/03/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2158 - 31/03/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

**Abril de 2010**

Edição 2159 - 07/04/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2160 - 14/04/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2161 - 21/04/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2162 - 28/04/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

**Mai de 2010**

Edição 2163 - 05/05/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2164 - 12/05/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2165 - 19/05/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2166 - 26/05/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Junho de 2010**

Edição 2167 - 02/06/2010: **Mudar os professores ou mudar de professores**

(Gustavo loschpe);

Edição 2168 - 09/06/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2169 - 16/06/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2170 - 23/06/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2171 - 30/06/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Julho de 2010**

Edição 2172 - 07/07/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2173 - 14/07/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2174 - 21/07/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2175 - 28/07/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Agosto de 2010**

Edição 2176 - 04/08/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2177 - 11/08/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2178 - 18/08/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2179 - 25/08/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Setembro de 2010**

Edição 2180 - 01/09/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2181 - 08/09/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2182 - 15/09/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2183 - 22/09/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2184 - 29/09/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Outubro de 2010**

Edição 2185 - 06/10/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2186 - 13/10/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2187 - 20/10/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2188 - 27/10/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Novembro de 2010**

Edição 2189 - 03/11/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2190 - 10/11/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2191 - 17/11/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2192 - 24/11/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Dezembro de 2010**

Edição 2193 - 01/12/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2194 - 08/12/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2195 - 15/12/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2197 - 29/12/2010: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Janeiro de 2011**

Edição 2198 - 05/01/2011: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2199 - 12/01/2011: **A arte da improvisação** (Claudio de Moura Castro);

Edição 2200 - 19/01/2011: **Como melhorar a educação brasileira - Parte Final** (Gustavo loschpe);

Edição 2201 - 26/01/2011: Nenhuma ocorrência encontrada.

### **Fevereiro 2011**

Edição 2202 - 02/02/2011: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2203 - 09/02/2011: **O Sputnik chinês e a educação** (Claudio de Moura Castro);

Edição 2204 - 16/02/2011: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2205 - 23/02/2011: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Março 2011**

Edição 2206 - 02/03/2011: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2207 - 09/03/2011: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2208 - 16/03/2011: **Universalização da educação infantil: solução ou armadilha?** (Gustavo loschpe);

Edição 2209 - 23/03/2011: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2210 - 30/03/2011: Nenhuma ocorrência encontrada.

### **Abril 2011**

Edição 2211 - 06/04/2011: **Mãe chinesa ou mão judia?** (Claudio de Moura Castro);

Edição 2212 - 13/04/2011: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2213 - 20/04/2011: **Bullying: dor, solidão e medo** (Renata Betti e Roberta de Abreu Lima);

Edição 2214 - 27/04/2011: Nenhuma ocorrência encontrada.

### **Mai 2011**

Edição 2215 - 04/05/2011: **Vinte metros de profundidade** (Claudio de Moura Castro);

**O exemplo do vizinho** (Malu Gaspar);

Edição 2216 - 11/05/2011: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2217 - 18/05/2011: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2218 - 25/05/2011: **Preconceito contra a educação** (Autor não informado);

**Chancela para a ignorância** (Lya Luft);

**Os adversários do bom português** (Renata Betti e Roberta de Abreu Lima).

### **Junho 2011**

Edição 2219 - 01/06/2011: **Em defesa da gramática** (Evanildo Bechara);

Edição 2220 - 08/06/2011: **Pra pobre analfabeto... taekwon do!** (Gustavo loschpe);

**O ministro não conta** (J.R. Guzzo);

Edição 2221 - 15/06/2011: **A ascensão da China** (Maílson da Nóbrega);

**Só aplausos!** (Renata Betti);

Edição 2222 - 22/06/2011: **Pela transparência** (Renata Betti);

Edição 2223 - 29/06/2011: Nenhuma ocorrência encontrada.

### **Julho 2011**

Edição 2224 - 06/07/2011: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2225 - 13/07/2011: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2226 - 20/07/2011: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2227 - 27/07/2011: Nenhuma ocorrência encontrada.

## Agosto 2011

Edição 2228 - 03/08/2011: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2229 - 10/08/2011: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2230 - 17/08/2011: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2231 - 24/08/2011: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2232 - 31/08/2011: Nenhuma ocorrência encontrada.

## Setembro 2011

Edição 2233 - 07/09/2011: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2234 - 14/09/2011: **Educação: reprovada** (Lya Luft);

Edição 2235 - 21/09/2011: **O descalabro do ensino** (Autor não informado);

**É preciso preencher a cabeça deles** (Renata Betti, Luís Guilherme Barrucho e Sandra Brasil);

**Ensino médio com sabor de jabuticaba** (Claudio de Moura Castro);

Edição 2236 - 28/09/2011: Nenhuma ocorrência encontrada.

## Outubro 2011

Edição 2237 - 05/10/2011: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2238 - 12/10/2011: **O rombo da educação é o cabide de empregos de 46 bilhões de reais** (Gustavo Ioschpe);

**A pedagogia do Garfield** (Jerônimo Teixeira);

Edição 2239 - 19/10/2011: **Escola tem a cara do diretor** (Claudio de Moura Castro);

**A lição número 1** (Renata Betti);

**A infatigável usina de ideias** (Renata Betti);

Edição 2240 - 26/10/2011: Nenhuma ocorrência encontrada.

## Novembro 2011

Edição 2241 - 02/11/2011: **Eles bebem. Você paga!** (Gustavo Ribeiro);

**O ENEM vazou de novo** (Renata Betti);

**Aos pequenos com carinho** (Júlia de Medeiros);

Edição 2242 - 09/11/2011: **O Enem de novo** (Lya Luft);

**Na rota da excelência** (Sandra Brasil);

Edição 2243 - 16/11/2011: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2244 - 23/11/2011: **Ética para as massas** (Renata Betti);

Edição 2245 - 30/11/2011: Nenhuma ocorrência encontrada.

### **Dezembro 2011**

Edição 2246 - 07/12/2011: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2247 - 10/12/2011: **A aula de ponta-cabeça** (Claudio de Moura Castro);

Edição 2248 - 21/12/2011: **Armas de educação em massa** (Gustavo loschpe);

**Enquanto isso no Brasil...** (Renata Betti);

Edição 2249 - 28/12/2011: Nenhuma ocorrência encontrada.

### **Janeiro de 2012**

Edição 2250 - 04/01/2012: **O que podemos copiar da educação chinesa?**  
(Gustavo loschpe);

Edição 2251 - 11/01/2012: Nenhuma ocorrência encontrada.

Edição 2252 - 18/01/2012: Nenhuma ocorrência encontrada.

Edição 2253 - 25/01/2012: **Que tal fechar as escolas ruins?** (Gustavo loschpe).

### **Fevereiro de 2012**

Edição 2254 - 01/02/2012: **O mundo de um novo ângulo** (Monica Weinberg);

Edição 2255 - 08/02/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2256 - 15/02/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2257 - 22/02/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2258 - 29/02/2012: Nenhuma ocorrência encontrada.

### **Março de 2012**

Edição 2259 - 07/03/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2260 - 14/03/2012: **Vamos queimar os dicionários** (Lya Luft);

Edição 2261 - 21/03/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2262 - 28/03/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Abril de 2012**

Edição 2263 - 04/04/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2264 - 11/04/2012: **A utopia sufoca a educação de qualidade** (Gustavo loschpe);

Edição 2265 - 18/04/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2266 - 25/04/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Maio de 2012**

Edição 2267 - 02/05/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2268 - 09/05/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2269 - 16/05/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2270 - 23/05/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2271 - 30/05/2012: **A democracia da decoreba** (Claudio de Moura Castro);

### **Junho de 2012**

Edição 2272 - 06/06/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2273 - 13/06/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2274 - 20/06/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2275 - 27/06/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Julho de 2012**

Edição 2276 - 04/07/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2277 - 11/07/2012: **Esse trio criou o hipérion** (Helena Borges);

Edição 2278 - 18/07/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2279 - 25/07/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Agosto de 2012**

Edição 2280 - 01/08/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2281 - 08/08/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2282 - 15/08/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2283 - 22/08/2012: **Luxo zero, resultado 10** (Gabriele Jimenez e Nathália Butti);

Edição 2284 - 29/08/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Setembro de 2012**

Edição 2285 - 05/09/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2286 - 12/09/2012: **Por que somos tão pouco ambiciosos** (Gustavo loschpe);

Edição 2287 - 19/09/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2288 - 26/09/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Outubro de 2012**

Edição 2289 - 03/10/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2290 - 10/10/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2291 - 17/10/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2292 - 24/10/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2293 - 31/10/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

### **Novembro de 2012**

Edição 2294 - 07/11/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2295 - 14/11/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2296 - 21/11/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2297 - 28/11/2012: **Famosos, milionários e professores** (Monica Weinberg).

### **Dezembro de 2012**

Edição 2298 - 05/12/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2299 - 12/12/2012: **Jogando e aprendendo** (Helena Borges);

Edição 2300 - 19/12/2012: Nenhuma ocorrência encontrada;

Edição 2301 - 26/12/2012: Nenhuma ocorrência encontrada.



**Aulas de circo na Cooperativa Educacional de São Paulo: idéia dos pais**

que moram, alto preço das mensalidades e, principalmente, porque assim poderão escolher o método de ensino que consideram mais adequado para seus filhos. “Quando o pai está presente, o aluno tem mais vontade de participar das atividades escolares”, diz Eva Gonçalves Ramos, diretora da Cooperativa Educacional de Diadema, na Grande São Paulo, criada há três anos e hoje com 192 alunos. As cooperativas de ensino

**Educação**

# Quem manda são os pais

Pais de alunos criam colégios, escolhem professores e método pedagógico dos filhos

Rosana Zakabi

**A** contadora Marli Bitencourt de Barros, de 50 anos, preocupava-se com a educação de seus dois filhos adolescentes. Os colégios em São Bernardo do Campo, no ABC paulista, onde moram, ofereciam cursos de baixa qualidade ou eram caros demais. Em conversas com outros pais insatisfei-

tos, surgiu a seguinte idéia: por que não fundar um colégio para os filhos? Ela e um grupo de pais começaram a trabalhar no projeto em 1998 e, um ano depois, fundaram a Cooperativa Educacional e Cultural de São Bernardo do Campo em um prédio cedido pela prefeitura. O colégio iniciou suas atividades com dezesseis alunos. Hoje, são 212. “No início, fazíamos até a faxina da escola, mas o resultado foi compensador”, conta Marli. A escola é uma das 650 cooperativas de ensino instaladas no Brasil, quase todas fundadas pelos próprios pais. É quase o dobro do que existia três anos atrás.

Os pais decidem criar uma escola por um conjunto de fatores: baixa qualidade de ensino nas instituições da região em

diferem dos colégios convencionais em vários aspectos. Um deles, e talvez o principal, é que os pais são responsáveis por tudo o que acontece na escola, desde a contratação de funcionários até a definição do calendário escolar. Cabe a eles decidir se o colégio deve comprar o pacote pedagógico de uma grande rede de ensino, como o Positivo ou o Objetivo, ou criar método próprio.

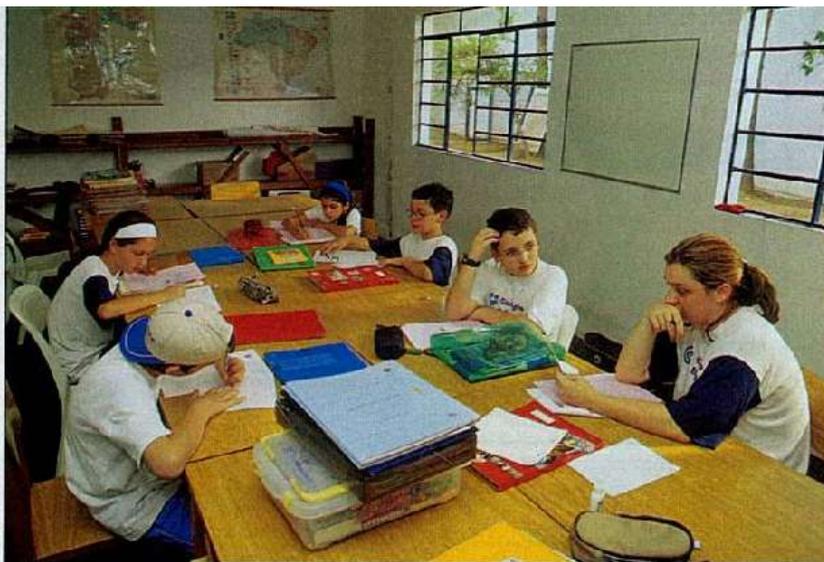
Como não têm fins lucrativos, as cooperativas estabelecem uma mensalidade que chega a ser 40% mais barata que a média cobrada pelos colégios particulares das proximidades. “Muitas vezes, a cooperativa consegue reduzir os preços de outras escolas na região em que é instalada devido à concorrência”, diz Maria Cristi-

## Os dois sistemas

As diferenças entre escolas convencionais e cooperativas de ensino

ESCOLAS PARTICULARES	COOPERATIVAS EDUCACIONAIS MONTADAS PELOS PAIS
1 São em geral empresas cujo objetivo é o lucro	1 Formadas pelos pais, não visam lucros
2 O dono da instituição define o método de ensino e contrata professores e funcionários	2 Os pais definem o método de ensino e escolhem professores e funcionários
3 O aluno só paga as mensalidades. Todo o investimento é feito pela escola	3 Os pais compram uma cota de participação na sociedade. Também pagam mensalidades
4 A mensalidade leva em conta o custo de manutenção e a margem de lucro	4 A mensalidade é calculada de acordo com as despesas. Costuma ser 40% mais barata que a de uma escola particular similar
5 A participação dos pais nas atividades do colégio é limitada	5 O conselho de pais toma todas as decisões administrativas e pedagógicas

Fonte: Maria Cristina Pompermeier/Organização das Cooperativas Brasileiras



**Escola em Moji das Cruzes: área verde e clima familiar**

objetivo dos pais era criar uma escola que valorizasse a criatividade dos alunos, o trabalho em comunidade e a responsabilidade social. "No começo eram vinte pais. Mas em poucos meses só restavam três. Foi preciso procurar novos alunos batendo de porta em porta", conta a psicóloga Maria de Salette Boucault, uma das fundadoras. Salette permaneceu como coordenadora da instituição até seus três filhos concluírem o curso e se desligou do colégio no ano

na Pompermayer, responsável pela área educacional da Organização das Cooperativas Brasileiras. Algumas cooperativas surgiram como jardins-de-infância e foram ampliando as séries no mesmo ritmo em que os alunos foram crescendo. A Cooperativa de Ensino de Belo Horizonte foi fundada em 1992 por um grupo de funcionários do Banco do Brasil que não tinha com quem deixar os filhos pequenos. A cada ano, era criada uma nova série. Ou seja: quando os alunos atingiram a idade para iniciar o ensino fundamental, os pais abriram a 1ª série e assim por diante. A primeira turma da escola concluirá a 8ª série daqui a três meses.

Criada há dez anos, a Escola Cooperativa Educacional da Cidade de São Paulo, hoje com 137 alunos, na Vila Mariana, um bairro paulistano de classe média, deu um passo mais ousado. Neste ano implantou cursos extracurriculares abertos ao público. Por 45 reais por mês é possível fazer aula de hip hop, circo, judô, capoeira e até de língua japonesa em uma das salas do colégio. "Aqui há muitos descendentes de orientais", explica Gislene Gambini, mãe de Paula, 10 anos, que está na 4ª série, e membro do conselho administrativo. A cooperativa começou ofere-

cendo ensino infantil e fundamental, mas o infantil foi extinto há três anos por decisão dos pais. "Nossa meta agora é implantar o ensino médio", diz o agrônomo Bruno Scartesini, pai de Lucas, de 12 anos, que está na 5ª série.

Uma escola pode ser criada sob a forma de cooperativa, ou então associação de pais, como é o caso do Colégio Integração, em Moji das Cruzes, na Grande São Paulo. Instalado em uma área verde de 4 600 metros quadrados cedida pela prefeitura, é uma instituição quase familiar, em que todos são parentes ou vizinhos. Desde a sua inauguração, há treze anos, mantém a média de cinquenta alunos divididos em ensino infantil e fundamental. O

passado. Hoje, a escola é dirigida por uma das professoras, mas quem dita as regras continua a ser o grupo formado por pais de alunos. As mensalidades variam entre 190 e 350 reais. Anualmente é cobrada uma taxa extra, de 260 reais, para a compra de material.

A legislação exige no mínimo vinte pessoas para a abertura de uma cooperativa. O grupo precisa ter um local, em geral alugado ou cedido pela prefeitura. O custo inicial médio é de 1 000 reais por aluno. Ao entrar numa cooperativa, é preciso pagar uma cota de participação, em geral no mesmo valor da mensalidade. Em compensação, quem tira o filho da escola recebe de volta o valor da cota. A escola funciona nos moldes de um condomínio, com a despesa sendo rateada entre os cooperados. Os pais se reúnem pelo menos uma vez por semana para discutir os assuntos da escola. Nos anos 80, muitas cooperativas educacionais pioneiras fecharam devido a divergências entre os participantes ou por absoluta falta de experiência. Nos anos 90, o surgimento de empresas e entidades especializadas em serviços educacionais tornou a administração das cooperativas mais profissional e eficiente, diminuindo a mortalidade entre as escolas. ■



**Cooperativa em Belo Horizonte: oficina de literatura ao ar livre**

Mais informações sobre escolas cooperativas em [www.veja.com.br](http://www.veja.com.br)

# Preocupe-se. Seu filho é mal educado.

O Pisa é atualmente o teste internacional de qualidade da educação mais reconhecido globalmente. Ele é aplicado a cada três anos pela OCDE e sua última edição, sobre a qual temos resultados disponíveis, pintou um quadro aterrador para o Brasil. Em primeiro lugar, porque nosso desempenho geral foi baixíssimo. Entre os quarenta países participantes (trinta desenvolvidos e dez em desenvolvimento), ficamos em último lugar em matemática, penúltimo em ciências e 37º na área de leitura. Esse resultado não é de todo surpreendente, já que há anos e em vários outros testes internacionais colhemos resultados parecidos. Há sempre uma tendência do setor mais ilustrado da nossa sociedade de dar de ombros a esses resultados, creditar o fracasso nacional às escolas públicas e imaginar que, colocando o filho em uma boa escola particular, o problema não o afeta. O Pisa demonstra que esse raciocínio não é apenas tacaño, mas também fundamentalmente equivocado — e aí, sim, há uma surpresa digna de nota. O problema não é apenas das escolas públicas, mas da educação como um todo. Não há ilhas de excelência no mar de lodo. Em matemática, por exemplo, apenas 1,2% dos alunos brasileiros chega aos dois níveis mais altos de desempenho, contra uma média de 15% dos estudantes dos paí-

**“A idéia de que a escola particular brasileira é boa e protege seus alunos das deficiências da escola pública é falsa. Nossas escolas particulares são apenas menos ruins do que as públicas — mas, se comparadas às escolas de outros países ou a um nível ideal de qualidade, certamente ficam muito distantes”**

ses da OCDE, 19% dos de Macau (China) e 7% dos da Rússia. A situação fica ainda mais clara quando fazemos o recorte por nível socioeconômico: o desempenho dos 25% mais ricos do Brasil é menor do que a média dos 25% mais pobres dos países da OCDE. Deixe-me repetir: os alunos da nossa elite têm desempenho educacional pior do que os mais pobres dentre os países desenvolvidos.

A idéia de que a escola particular brasileira é boa e protege seus alunos das deficiências da escola pública é falsa. Nossas escolas particulares são apenas menos ruins do que as públicas — mas, se comparadas às escolas de outros países ou a um nível ideal de qualidade, certamente ficam muito distantes.

Os pais que colocam seus filhos em escolas particulares estão, na realidade, pagando por um diferencial que vem mais deles (pais) do que da escola em si. Estudos recentes do economista Naercio Menezes Filho indicam que 80% da diferença de desempenho entre as escolas públicas e as privadas é explicável pelo status socioeconômico da família do aluno. Outros 10% são explicáveis pelo status dos colegas de ensino. Apenas os 10% restantes são atribuíveis à qualidade da própria escola. Ou seja, de cada 10 pontos de performance superior de um aluno de escola particular, 8 são explicados pelo fato de ele já

vir de casa com maior bagagem cultural, ter acesso a livros e viver em um ambiente sem carências materiais agudas; 1 ponto é explicado pelo fato de os colegas dele vivem igualmente de ambientes privilegiados — e a literatura empírica é categórica ao apontar os efeitos que os colegas têm sobre o desempenho de um aluno (*peer effects*) —; e o outro ponto pode ser atribuído à qualidade da escola.

Não é muito difícil entender por que esse quadro é assim. O ator fundamental do processo de ensino é o professor. A boa administração escolar sempre é positiva e surte resultados, mas nem toda a eficiência gerencial do mundo fará com que um mau professor dê uma boa aula. Segundo o Perfil dos Professores Brasileiros, da Unesco, 81% dos atuais professores cursaram seu ensino fundamental em escolas públicas e quase 70% fizeram o curso secundário em escolas públicas. Se esse professor é formado em instituições de ensino claudicantes, ele tenderá a ser também um professor despreparado, por mais rica e organizada que seja a escola em que leciona. Não é possível para a nossa elite criar uma blindagem para se proteger das mazelas do setor público. Não apenas porque a escola pública formará a mão-de-obra dessa elite dirigente, mas também porque formará os professores dos



seus filhos. Em todos os países do mundo, educação é um projeto público e nacional. Ou todos vão bem, ou o país vai mal.

Isso não significa dizer, obviamente, que a escola particular não tenha razão de existir ou, pior, que deva ser proibida. Em uma sociedade livre, cada família deve ter o direito de dar aos seus filhos a educação que merece — inclusive uma educação que, medida por testes padronizados, seja de qualidade igual ou inferior à da escola gratuita. No caso de um país com as carências educacionais que temos, mesmo que a diferença pró-particulares seja pequena, nenhum pingão de excelência pode ser sacrificado.

O que esses dados sugerem é que esse modelo de ensino chegou ao seu esgotamento. Seus problemas são em larga medida resultantes de uma mesma mentalidade que permeia nossa vida nacional e causa dificuldades por onde passa. Por muito tempo, os que tiveram a responsabilidade de pensar o

país pensaram antes de tudo em si mesmos. Assim, criamos um sistema educacional em que a qualidade do ensino ministrado aos mais pobres não importa e o objetivo do ensino destinado aos ricos é ser tão-somente melhor do que o destinado aos pobres. Enquanto éramos uma sociedade autárquica e agroexportadora, essa miopia não tinha consequências maiores. Não é preciso Ph.D. para plantar café e não é preciso preocupar-se com a indústria chinesa em tempos de reserva de mercado. O problema é que nas últimas décadas o mundo mudou e o Brasil quer participar desse mundo novo — sem, porém, mudar a si mesmo. No momento em que o mercado passa a ser global e não nacional ou estadual e em que a competitividade das nações se dá pela produção de bens e serviços de alto valor agregado, o modelo educacional brasileiro já não dá mais conta do recado. Precisamos colocar mais gente nas escolas e especialmente em nossas universidades, e a saf-

**Alunos fazem provas: passa da hora de cobrar mais qualidade do ensino nas escolas brasileiras**

da para isso é apenas uma: a melhoria da qualidade do ensino que nossas crianças recebem. Mau ensino hoje é igual a evasão amanhã.

A conclusão é lógica: mesmo quem coloca os filhos em escolas particulares deve se preocupar com a qualidade da educação pública. E com urgência. Não apenas por espírito cívico, mas por amor-próprio também. Atualmente, 13% dos alunos do ensino básico estão em escolas privadas e os outros 87% estudam em instituições públicas. O único encontro entre esses dois grupos que gera alguma mobilização do setor mais avançado é quando os ex-alunos da escola pública entram na escola do crime e cutucam as janelas dos carros dos ricos com os seus revólveres. Aí, já é tarde demais. No Brasil de 2007, voltar nossa atenção para o que acontece na 1ª série do ensino fundamental das escolas de periferia virou questão de sobrevivência — coletiva e individual, figurada e literal.

Leia Gustavo Loschpe em [www.veja.com.br/gustavo](http://www.veja.com.br/gustavo)



**Calendário vermelho**  
Algumas das datas celebradas pelos 160 000 alunos matriculados nas escolas do MST

	<b>5 DE MAIO DE 1818</b> Nascimento de Karl Marx		<b>19 DE JULHO DE 1979</b> Revolução da Nicarágua	
---	---	---	--	---

Brasil

# MADRAÇAIS DO MST

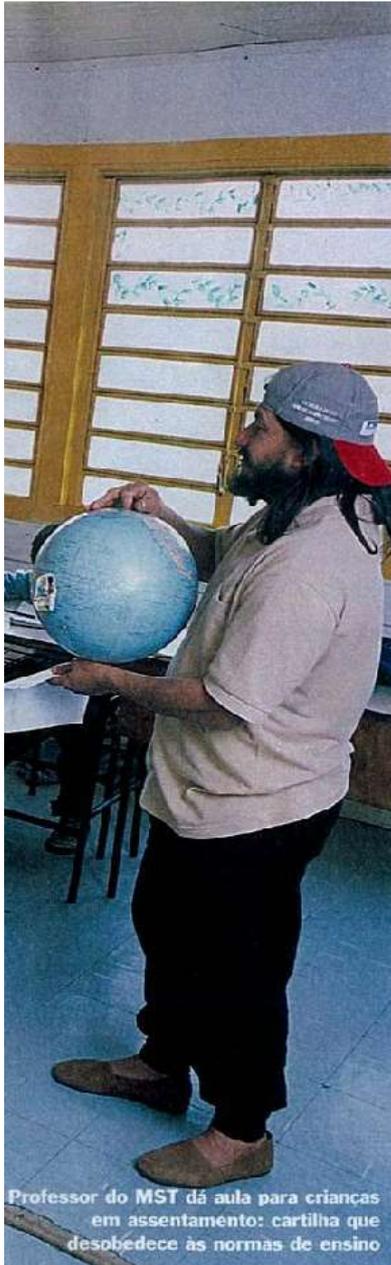
Assim como os internatos muçulmanos, as escolas dos sem-terra ensinam o ódio e instigam a revolução. Os infiéis, no caso, somos todos nós

Monica Weinberg

**O** Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) criou sua própria versão das madraçais — os internatos religiosos muçulmanos em que crianças aprendem a recitar o *Corão* e dar a vida em nome do Islã. Nas 1 800 escolas instaladas em acampamentos e assentamentos do MST, crianças entre 7 e 14 anos de idade aprendem a defender o socialismo, a “desenvolver a consciência revolucionária” e a cultuar personalidades do comunismo como Karl Marx, Ho Chi Minh e Che Guevara. “Sem-terrinha em ação, pra fazer a revolução!”, gritam os alunos, de mãos dadas, ao final de eventos e apresentações. Pelo menos 1 000 dessas escolas são reconhecidas pelos conselhos estaduais de educação — o que significa que têm status idêntico a qualquer outro estabelecimento de ensino da rede pública e que seus professores são pagos com dinheiro do contribuinte. Elas nasceram informais, fruto da necessidade de alfabetizar e educar os filhos de militantes do movimento — que chegam a ficar durante anos acampados nas fazendas que invadem, à espera da de-

sapropriação. No fim dos anos 80, atendendo a uma reivindicação do MST, o governo passou a integrar essas escolas improvisadas à rede pública. Parte delas funciona nas antigas sedes das fazendas invadidas, parte foi construída pelos Estados e municípios. Ao todo, as escolas do MST abrigam 160 000 alunos e empregam 4 000 professores.

A reportagem de VEJA visitou duas delas, ambas no Rio Grande do Sul. Tanto a escola Nova Sociedade, em Nova Santa Rita, quanto a Chico Mendes, em Hulha Negra, exibem, nas classes e no pátio, a bandeira do MST; no currículo, abordagens ausentes da cartilha do Ministério da Educação e que transmitem a ideologia sem-terra. Os professores utilizam, por exemplo, uma espécie de calendário alternativo que inclui a celebração da revolução chinesa, a morte de Che Guevara e o nascimento de Karl Marx. O Sete de Setembro virou o “Dia dos Excluídos”, e a Independência do Brasil é grafada entre aspas. “Continuamos dependentes dos países ricos”, justifica o professor de história da escola Nova Sociedade, Cícero Marcolin. No ano passado, seus alunos aproveitaram o Dia da In-



Professor do MST dá aula para crianças em assentamento: cartilha que desobedece às normas de ensino

 <p><b>7 DE SETEMBRO DE 1822</b> A “independência” do Brasil (grafada no calendário do MST entre aspas) virou o “Dia dos Excluídos”</p>	 <p><b>1º DE OUTUBRO DE 1949</b> Revolução chinesa</p>	 <p><b>8 DE OUTUBRO DE 1967</b> Morte de Che Guevara</p>
--	---	---

MONTEAGEM SOBRE FOTOS DIVULGAÇÃO, GAMMAKEYSTONE, PEDRO MARTINELLI, JORGE BUTELEN, CORBIS E GAMMA

dependência, ou "independência", para sair em passeata pelas ruas da cidade carregando faixas com críticas à Área de Livre Comércio das Américas (Alca). Na escola Chico Mendes, professores exibem vídeos que atacam as grandes propriedades e enaltecem as virtudes da agricultura familiar, modelo que o MST gostaria de ver esparramado no território nacional: "A pequena propriedade é oprimida pelos grandes latifúndios, que só fazem roubar emprego do povo", diz um dos filmes. A mesma fita é usada para ensinar aos alunos que os produtos transgênicos "contêm veneno". A reportagem de VEJA assistiu a uma dessas aulas. No fim da exibição do filme, o professor pergunta quem da classe come margarina. A maioria das crianças levanta o braço. Tem início o sermão: "Margarina é à base de soja, que pode ser transgênica e, por isso, ter ve-ne-no!" A atividade seguinte foi uma encenação teatral. No pátio, carregando bandeiras do MST, crianças entoaram uma música que dizia: "Traga a bandeira de luta / Deixe a bandeira passar / Essa é a nossa conduta / Deixe fluir para mudar". Para encerrar, deram o grito de guerra conclamando para a revolução.

O MST implementou um sistema de ensino paralelo, sobre o qual o poder público não exerce quase nenhum controle. O Ministério da Educação desconhece até mesmo quantas são e onde estão exatamente as escolas públicas com a grife do movimento. É as secretarias estaduais e municipais de ensino, embora sustentem as escolas, enfrentam dificuldades até para fazer com que professores não ligados aos sem-terra sejam accitos nas salas de aula. "O MST torna a vida do educador que vem de fora

**Roteiro de peça teatral tem condenação aos transgênicos, canção revolucionária e grito de guerra: "Sem-terrinha em ação, pra fazer a revolução!"**



FOTOS: MARK NEVDS





Alunos da escola Chico Mendes, no Sul: no pátio da escola, a onipresente bandeira do MST e faixa pela reforma agrária

um inferno”, diz Gislaíne do Amaral Ribeiro, coordenadora estadual das escolas de assentamentos na região de Bagé, Rio Grande do Sul. Nos assentamentos, pelo menos a metade do corpo docente vem do MST. Já nos acampamentos, todos os professores pertencem ao movimento. Muitos não têm o curso de magistério completo — pré-requisito básico para a contratação na rede pública —, e alguns não chegaram sequer a terminar o ensino fundamental. “A realidade é que há pessoas atuando como profissionais da educação nessas escolas sem o mínimo de preparo para exercer a função”, reconhece o secretário estadual de Educação do Rio Grande do Sul, José Fortunati. O governo

“...Que chore o latifundiário para sorrir os filhos de quem colhe o pão/  
E a luta pela reforma agrária a gente até pára/  
Se tiver, enfim, coragem a burguesia agrária/  
De ensinar seus filhos a comer capim”

“Burgueses não pegam na enxada/  
Burgueses não plantam feijão/  
E nem se preocupam com nada/  
Arrasam aos poucos a nação.”

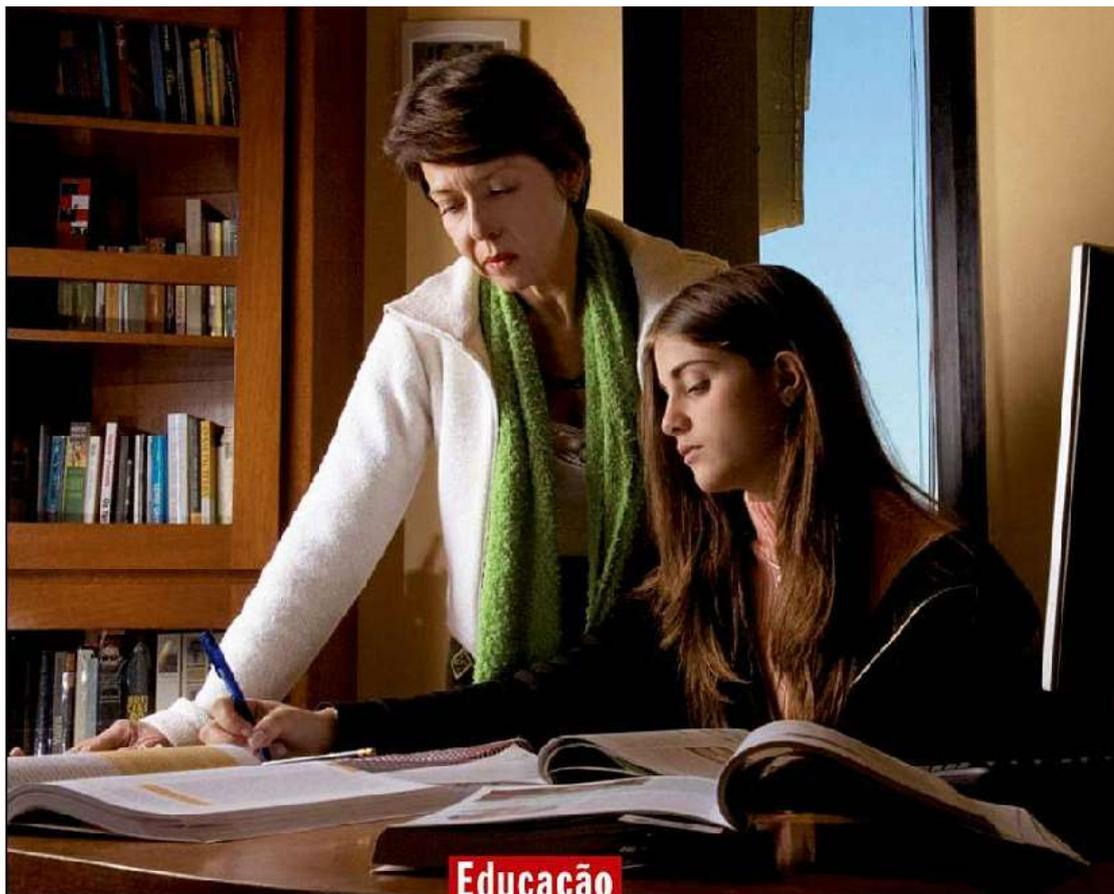
Trechos de músicas cantadas nas escolas do MST

gaúcho diz que está de mãos atadas diante da situação, porque herdou um grande número de professores contratados pelo governo anterior, do PT. Pela proximidade com o MST, a antiga gestão teria sido mais complacente na contratação do corpo docente. A secretaria diz estar pleiteando junto ao MEC verbas para implantar um programa para dar a esses professores o nível básico de estudo para que possam lecionar.

Em seu *Caderno de Educação* de número 8, o MST deixa claro que a educa-

ção que pretende dar a seus alunos deve ter “o compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária”. A rigor, nada impede que uma organização como o MST queira propagar sua ideologia para crianças que mal aprenderam a escrever o próprio nome. O problema é fazer isso dentro do sistema de ensino público e com dinheiro do contribuinte. A legislação brasileira preserva a autonomia das escolas, desde que cumpram o currículo exigido pelos Estados e estejam em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que prega o “pluralismo de idéias” e o “apreço à tolerância” — elementos básicos para que as crianças desenvolvam o raciocínio e o espírito crítico. Não são os critérios adotados no território dos sem-terra. “Essas escolas estão aprisionando as crianças num modelo único de pensamento”, observa a pedagoga Sílvia Gasparian Colello, da Universidade de São Paulo.

Um modelo, acrescente-se, falido do ponto de vista histórico e equivocado do ponto de vista filosófico. Está-se falando, evidentemente, do marxismo. Falido porque levou à instauração de regimes totalitários que implodiram social, política e economicamente. Equivocado porque, embora se apresente como ciência e ponto final da filosofia, nada mais é do que messianismo. De fato, o marxismo não passa de uma religião que, como todas as outras, manipula os dados da realidade a partir de pressupostos não verificáveis empiricamente. E, assim também como as religiões, rejeita violentamente a diferença. “Burgueses não pegam na enxada / Burgueses não plantam feijão / E nem se preocupam com nada / Arrasam aos poucos a nação”, diz a letra de uma das canções ensinadas aos “sem-terrinhos”. Da mesma forma que os internos das madraçais, as crianças do MST são treinadas para aprender aquilo que os adultos que as cercam praticam: a intolerância. ■



Educação

# ENSINO QUE É BO

**Mãe ganha na Justiça o direito de protestar contra o colégio da filha. Na cartilha sobra ideologia e falta conteúdo**

Camila Antunes

**O** aparecimento da propriedade privada deu origem à desigualdade social em comunidades neolíticas e na Grécia antiga. Esse é um mal que os capitalistas hoje procuram acobertar." Esse samba do sociólogo louco parece

guardar distante parentesco com a teoria de Karl Marx, mas o rigoroso filósofo alemão ficaria choçado com a letra. Criticar o capitalismo é saudável, como qualquer crítica. Mas fazer proselitismo esquerdista usando fatos errados é de lascar. As análises em questão circulam pelos vários capítulos de uma apostila de história e geografia usada em classes de ensino médio de 200 escolas particulares do país. O dono do material é o grupo COC, de Ribeirão Preto, que vende as apostilas às escolas. Ao se interessar pelo material didático usado na escola da filha, a dona-de-casa Mírian Macedo, 53 anos, levou um susto. Ela correu ao Colégio Pentágono, de São Paulo, um dos que aplicam as apostilas, decidida a cancelar a matrícula da filha. Luísa, de 15 anos, estudava lá havia no-

ve. Mírian condensou as passagens que soavam a ela como "panfletagem grosseira" em um texto no qual denuncia o que chama de "Porno-marxismo". Em março, o artigo da dona-de-casa passou a circular na internet. O caso acabou na Justiça. Por meio de uma liminar, o COC exigiu a retirada do nome da instituição do documento. Há duas semanas, a Justiça reavaliou a questão e deu a Mírian o direito de divulgar a versão original. O COC, por sua vez, avisou que fará uma revisão de suas apostilas, usadas por 220 000 estudantes. Reconhece Chaim Zaher, o dono do grupo: "Erramos mesmo".

Ao chamar atenção para o viés ideológico nas apostilas de sua filha, Mírian (que se define como "marxista desiludida") expõe um problema bem

Mirian com a filha, Luísa: indignada com os erros factuais e com a doutrinação esquerdista



ROBERT SETTON

# M...

maior. Apostilas e livros didáticos adotados pelas escolas brasileiras estão contaminados pela doutrinação política esquerdizante. Resume o sociólogo Simon Schwartzman: "As crianças não aprendem mais o nome dos rios ou as datas relevantes da história da humanidade. Elas estão tendo contato com uma ciência social superficial, marcada pela crítica marxista vulgar". É esse o ponto. As editoras deveriam ser mais criteriosas na erradicação desses dogmas e das simplificações que, como diz Schwartzman, vulgarizam o ensino. Karl Marx foi um pensador profundo e complexo que tirou a filosofia das nuvens e a colocou no mundo real. Nisso é equiparado ao grego Aristóteles, cuja obra deu vida material aos ensinamentos essencialmente teóricos de Platão.

## ERROS E DOGMAS ESQUERDISTAS

Trechos das apostilas da 1ª série do ensino médio do COC e do Colégio Pentágono

**“A escravidão no Brasil é justificada pela condição de inferioridade do negro, colocado como animal, pois era ‘desprovido de alma’ (...). Além da Igreja, que legitimou tal sandice, a quem mais interessava tamanha besteira?”**

(Capítulo "Nós e a história", pág. 97 da apostila do COC)

**Comentário:** a Igreja já era, então, contrária à escravidão. O papa Paulo III escreveu, em 1537: "Ninguém deve ser reduzido à escravidão"

**“A dissolução das comunidades neolíticas, como também da propriedade coletiva, deu lugar à propriedade privada e à formação das classes sociais, isto é, a propriedade privada deu origem às desigualdades sociais (...).”**

(Capítulo "A pré-história", pág. 103 da apostila do COC)

**Comentário:** o conceito de "classes sociais" não se aplica a uma sociedade organizada em clãs. As desigualdades subsistem desde que a humanidade vivia da caça, da pesca e da coleta

**“O surgimento da propriedade privada dos meios de produção (...) provocou, na Grécia, a formação da sociedade de classes organizada sob a cidade-estado.”**

(Capítulo "O período arcaico", pág. 128 da apostila do COC)

**Comentário:** as classes na Grécia antiga eram determinadas pela ascendência dos cidadãos — e não por sua riqueza

**“Como se conjuga um empresário: vendeu, ganhou, lucrou, lesou, explorou, burlou... convocou, elogiou, bolinou, estimulou, beijou, convidou... despiu-se... deitou-se, mexeu, gemeu, fungou, babou, antecipou, frustrou...”**

(Pág. 14 da apostila de redação do Pentágono)

**Comentário:** tolice ideológica que, além de ser sem graça, predispõe os alunos contra o sistema de geração e distribuição de riqueza que é a base da democracia, a economia de mercado

Reduzir Marx ao esquerdismo de botiquim que se nota em alguns livros e apostilas é uma ofensa ao filósofo alemão e um desserviço à educação dos jovens brasileiros.

Muitos dos livros e apostilas que servem de base para as aulas apresentam problemas ainda mais básicos, como erros factuais e de português — e redações primárias. O texto "Como se conjuga um empresário", panfleto anticapitalista sem graça nem gosto reproduzido nesta página, foi o que mais chamou a atenção de Mirian. Mas a mãe se indignou com muitas coisas mais. O colégio onde estuda a filha reagiu com coragem e correção. Não renovou o contrato com o COC e mandou tirar de sua própria apostila o texto em questão. Assinado por um des-

conhecido escritor cearense que atende pelo nome de Mino, a peça já havia cativado outros deseducadores. Em 2005, serviu de tema para a redação no vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais. Inspirados na obra, os candidatos deviam produzir um texto crítico sobre o comportamento do empresário. Com um detalhe: o narrador da história seria uma "secretária anticapitalista", indignada com as peripécias do patrão. "Os jovens estão expostos a uma salada de slogans que não esclarecem nada sobre o mundo em que vivemos — isso só emburrece", diz o filósofo Roberto Romano. Como mostra a reação de Mirian Macedo, as escolas ensinam, mas cabe aos pais educar — no sentido mais amplo possível. ■

# 7 LIÇÕES DA CORÉIA PARA O BRASIL

O que o país pode aprender com o bem-sucedido modelo de educação implantado na Coreia do Sul

**1** Concentrar os recursos públicos no ensino fundamental — e não na universidade — enquanto a qualidade nesse nível for sofrível

**2** Premiar os melhores alunos com bolsas e aulas extras para que desenvolvam seu talento

**3** Racionalizar os recursos para dar melhores salários aos professores

**4** Investir em pólos universitários voltados para a área tecnológica

**5** Atrair o dinheiro das empresas para a universidade, produzindo pesquisa afinada com as demandas do mercado

**6** Estudar mais. Os brasileiros dedicam cinco horas por dia aos estudos, menos da metade do tempo dos coreanos

**7** Incentivar os pais a se tornarem assíduos participantes nos estudos dos filhos

## OBSESSÃO NACIONAL

Criança coreana em livreria de Seul: o estudo é esporte nacional num país em que a jornada dos alunos chega a ultrapassar dez horas



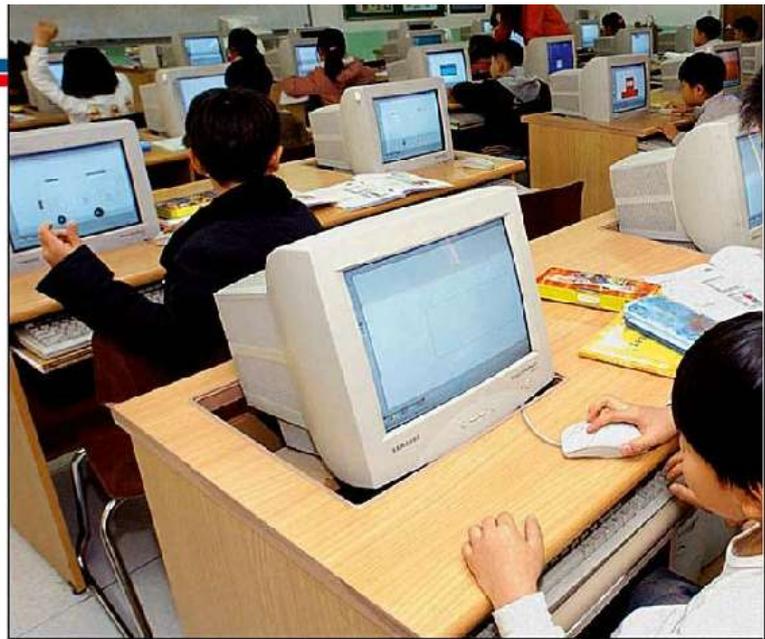
Monica Weinberg, da Coreia do Sul

**A** Coreia do Sul e o Brasil já foram países bastante parecidos. Em 1960, eram típicas nações do mundo subdesenvolvido, ateladas em índices socioeconômicos calamitosos e com taxas de analfabetismo que beiravam os 35%. Na época, a renda per capita coreana equivalia à do Sudão: patinava em torno de 900 dólares por ano. Nesse aspecto, o Brasil levava alguma vantagem — sua renda per capita era o dobro da coreana. A Coreia amargava ainda o trauma de uma guerra civil que deixou 1 milhão de mortos e a economia em ruínas. Hoje, passados quarenta anos, um abismo separa as duas nações. A Coreia exibe uma economia fervilhante, capaz de triplicar de tamanho a cada década. Sua renda per capita cresceu dezenove vezes desde os anos 60, e a sociedade atingiu um patamar de bem-estar invejável. Os coreanos praticamente erradicaram o analfabetismo e colocaram 82% dos jovens na universidade. Já o Brasil mantém 13% de sua população na escuridão do analfabetismo e tem apenas 18%

IVANG JUNG-YOUNG/AP

dos estudantes na faculdade. Sua renda per capita é hoje menos da metade da coreana. Em suma, o Brasil ficou para trás e a Coreia largou em disparada. Por que isso aconteceu? Porque a Coreia apostou no investimento ininterrupto e maciço na educação — e nós não. Enquanto os asiáticos despejavam dinheiro nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, sistemática e obstinadamente, o Brasil preferia canalizar seus mínguos recursos para a universidade e inventar projetos mirabolantes que viravam fumaça a cada troca de governo. Ou seja, gastava munição atirando para todos os lados sem acertar alvo nenhum. Desnecessário dizer quem estava certo.

A Coreia do Sul é uma sociedade obcecada pelo estudo, como revela uma visita a uma de suas escolas. A que o menino Jae-Ho Lee cursa em Seul, por exemplo, exige dos alunos que cheguem meia hora antes das aulas para estudar a lição do dia anterior. Aos 14 anos, Lee obedece a uma disciplina de soldado. Sai de casa às 7 horas e volta às 16. Tem tempo apenas para fazer os deveres e correr para um novo turno de aulas vespertinas. Além de um curso de inglês, o menino frequenta um instituto especializado em matemática, onde fica internado quatro horas e meia por dia praticando cálculo e do qual só sai perto da meia-noite. Não porque seja um aluno ruim. Pelo contrário: ele é o primeiro da turma da escola em matemática, onde está na 7ª série do ensino fundamental. Faz aulas extras para adiantar a matéria. No curso, Lee resolve questões do 1º ano do ensino médio. Competir nos estudos é, para ele, como praticar um esporte. Quando vai ao computador depois das provas, para conferir se continua no pódio, tem câimbra e dor de barriga. "Eu sou para manter minha licença, é a minha vida que



está em jogo", diz. A quatro anos da formatura escolar, ele perde o sono preocupado em conseguir entrar em uma universidade de prestígio e arranjar um bom emprego. Lee ajuda a compor a estatística segundo a qual 80% das crianças coreanas passam pelo menos dez horas diárias em frente ao quadro-negro. Ele é, ainda, o retrato de um país que tem na formação de cérebros o principal motor de sua economia.

É um equívoco imaginar que a experiência da Coreia possa ser integralmente transplantada para o Brasil. Como a maior parte das sociedades orientais, a coreana exibe um sentido de hierarquia que não encontra paralelo entre os brasileiros. Ela também é muito mais homogênea cultural e etnicamente, não só em razão de a Coreia ser uma nação pequena, como também pelo fato de o país não ter recebido milhões

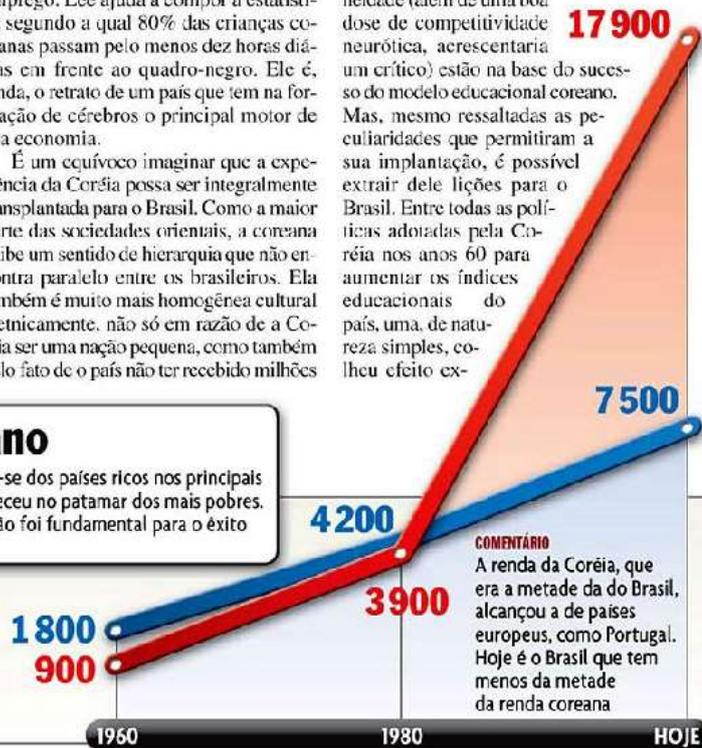
de imigrantes das mais diversas partes do mundo — o contrário do Brasil, que exibe um território vasto e é um cadinho de culturas e etnias. Hierarquia e homogeneidade (além de uma boa dose de competitividade neurótica, acrescentaria um crítico) estão na base do sucesso do modelo educacional coreano. Mas, mesmo ressaltadas as peculiaridades que permitiram a sua implantação, é possível extrair dele lições para o Brasil. Entre todas as políticas adotadas pela Coreia nos anos 60 para aumentar os índices educacionais do país, uma, de natureza simples, colheu efeito ex-

## O fenômeno coreano

De 1960 para cá, a Coreia do Sul aproximou-se dos países ricos nos principais índices socioeconômicos e o Brasil permaneceu no patamar dos mais pobres. O avanço obtido pelos coreanos na educação foi fundamental para o êxito do país. Eis alguns números

Renda per capita\*

 CORÉIA  BRASIL



**COMENTÁRIO**  
A renda da Coreia, que era a metade da do Brasil, alcançou a de países europeus, como Portugal. Hoje é o Brasil que tem menos da metade da renda coreana

Fontes: Banco Mundial e Pnad/IBGE

\*Valores constantes em dólares PPP de 2003



JUNGYEON JEONG

**■ COMPETIÇÃO FERROZ**  
**Alunos de escola em Seul participam de torneio de computador: disputa para decidir quem é o mais rápido**

renta países, a Coreia revelou ter o sistema mais igualitário de todos, com pouquíssima diferença no resultado dos alunos. O detalhe positivo: a esmagadora maioria vai bem. No ranking, o país alcançou o terceiro lugar em matemática e o quarto em ciências, enquanto o Brasil ficou, respectivamente, com a última e a penúltima colocações nas duas matérias. Por trás das notas, há um aspecto fundamental. A Coreia não apenas investe mais em educação do que o Brasil (6,8%, contra 5,2% em relação ao PIB), como também continua a fazer uso mais eficiente do dinheiro. Os coreanos gastam duas vezes mais na formação de um universitário do que na de um aluno de ensino fundamental, o que é uma proporção equilibrada para padrões internacionais. No Brasil, um universitário custa dezessete vezes mais.

O resultado do investimento coreano nas escolas públicas é visível. Todas as salas de aula são equipadas com um telão de plasma onde os professores projetam suas aulas, os laboratórios de computação têm máquinas de última geração ligadas à internet e as bibliotecas, de tão completas, atraem famílias inteiras nos fins de semana. "Não posso me queixar de falta de dinheiro",

diz Cho Soo-Bock, diretor da escola Shindong, orgulhoso do investimento recente em uma piscina de dimensões olímpicas e em um laboratório de informática que substituirá o atual, já bastante moderno. Além da infra-estrutura, o dinheiro despejado nas escolas produziu na Coreia salários bastante atrativos para os professores, que estão entre os mais bem pagos do mundo. De acordo com a OCDE, um professor experiente de ensino fundamental ganha na Coreia um salário mensal médio de 6 000 dólares, numa medição internacional que leva em conta o poder de compra no país. É seis vezes mais dinheiro do que embolsa um profissional brasileiro de mesmo nível. Trata-se de uma carreira que confere status. Uma pesquisa feita pela Universidade Nacional de Seul chegou a uma conclusão interessante sobre o assunto: para as mulheres da Coreia, o professor é visto como o "melhor partido para casa" porque tem emprego estável, férias longas (raridade no país), jeito para lidar com crianças — e ótimo salário. Além de dinheiro no bolso, ele dispõe de condições de trabalho exemplares, com dedicação exclusiva a uma só escola e direito a quatro horas diárias para

cepcional: o investimento público concentrou-se no ensino fundamental e ficou a cargo da iniciativa privada cuidar da proliferação do ensino superior. Para um país que amargava um PIB africano, era necessário fazer uma escolha — e canalizar recursos para as escolas resultou em um sistema público homogêneo e de bom nível. Os números dimensionam o fenômeno. Segundo um exame internacional feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para avaliar o rendimento escolar em qua-



FOTOS: JUNGYEON JEONG/LEE HUN-GU/ARY

Taxa de analfabetismo	CORÉIA	BRASIL	Mortalidade infantil (por 1000 nascimentos)	CORÉIA	BRASIL	Porcentual de jovens na universidade**	CORÉIA	BRASIL
1960	33%	39%	1960	70	121	1960	7%	***
HOJE	2%	13%	HOJE	5	27,5	HOJE	82%	18%
<b>COMENTÁRIO</b> Enquanto a Coreia erradicou o analfabetismo, o Brasil estacionou no patamar de países bem mais pobres, como a Indonésia			<b>COMENTÁRIO</b> A atual média brasileira é equivalente à da Europa em 1960. Já a Coreia conseguiu superar o patamar dos Estados Unidos			<b>COMENTÁRIO</b> O Brasil tem um dos piores desempenhos da América Latina nesse medidor. A Coreia tem um dos melhores do mundo		

\*\* Segundo o critério que divide o total de matrículas pela população de 18 a 24 anos      \*\*\* Dado não disponível

preparar aulas e atender os estudantes. Leva-se o ensino tão a sério que até professor de jardim-de-infância precisa ter diploma de ensino superior (e a maioria conta com a pós-graduação).

Exames que têm como objetivo medir o nível dos estudantes, entre eles o brasileiro Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), comprovaram que há dois fatores fundamentais para explicar o bom resultado nas provas. Um deles é o preparo e a dedicação do professor encarregado das aulas. O outro é a participação da família na educação dos filhos. O Brasil é deficiente em ambos os casos. A participação vigilante dos pais coreanos na educação dos filhos produz em série histórias como a da família Park. Os pais se sentem realizados quando podem organizar uma feira de ciências na escola dos filhos e gastam 30% do orçamento mensal para proporcionar às crianças uma maratona de aulas extras (veja quadro abaixo). Mesmo sendo o ensino predominantemente público, a Coreia conta com um prolífero mercado de au-



## EQUAÇÕES NA MESA DE JANTAR

Numa típica família coreana, como a dos Park, um assunto é obrigatório à mesa de jantar: a vida escolar das crianças. O pai comenta as equações matemáticas que o caçula, Sul, de 13 anos, está aprendendo e pergunta ao mais velho, Sam, de 16, sobre a prova de inglês que ele fez naquele dia. A intimidada do casal de professores Yang Sue, 42 anos, e Young Woo Park, de 43, com a rotina estudantil dos filhos é tamanha que eles são capazes de discorrer em detalhes sobre as metas dos respectivos currículos escolares para este ano. Também frequentam a página oficial da escola na internet para saber se os adolescentes têm dever de casa ou prova à vista. Eles participam de reuniões, organizam feiras de ciências e, volta e meia, pilotam as painéis do refeitório da escola de Sul e Sam. Os que lhes perguntam sobre a razão de tamanha empenho obtêm de Young Woo Park, o pai, aquilo que, na Coreia do Sul, é uma espécie de resposta-padrão. "Queremos dar a melhor educação para nossos filhos, porque só assim eles poderão competir pelos melhores empregos", diz. O fato de a Coreia do Sul ser um dos países em que os pais observam mais de perto a vida escolar dos filhos é apontado por especialistas como um dos trunfos que garantem ao país o seu alto padrão acadêmico. A participação dos pais é muito estimulada pelo governo,

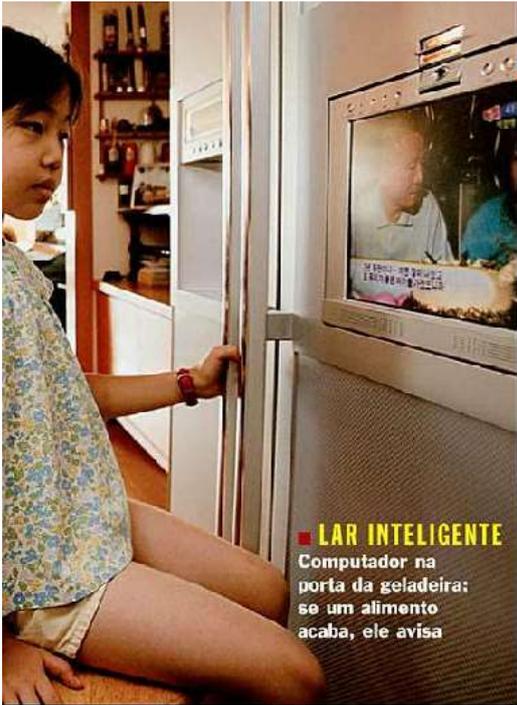
que também vê nisso um aspecto fundamental para o sucesso do modelo. Há outros, no entanto: a maioria dos estudantes coreanos não se contenta em estudar nos limites da carga horária prevista por suas escolas. Para eles, o término das aulas apenas sinaliza o começo de

uma maratona de aulas complementares que, somadas ao período em que permanecem na escola, chegam a totalizar uma jornada de até doze horas de estudo. O tempo não é a única coisa que as famílias sul-coreanas dedicam à vida escolar de seus filhos: no país, a educação das crianças chega a consumir 30% do orçamento familiar, que é, em média, de 7 500 dólares por mês, no caso dos Park.

### ■ A FAMÍLIA PARK

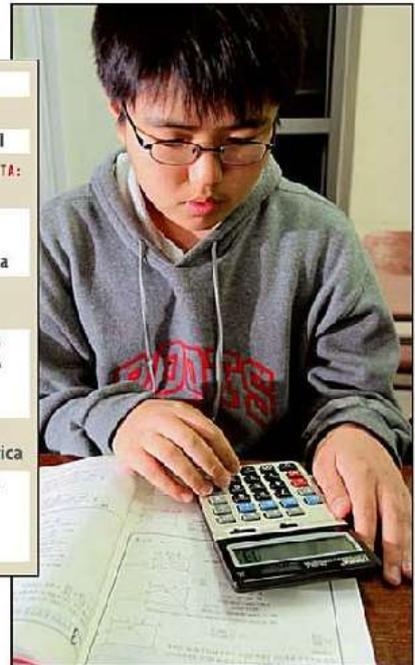
O casal e os filhos, Sam e Sul (no meio): pais atentos





**■ LAR INTELIGENTE**  
Computador na porta da geladeira: se um alimento acaba, ele avisa

**NOME:** Jae-Ho Lee  
**IDADE:** 14 anos  
**HORAS DIÁRIAS DE ESTUDO:** 11  
**CURSOS EXTRAS QUE FREQUENTA:** inglês e matemática  
**MAIOR MEDO:** perder a liderança no ranking de matemática na escola  
**COMO RELAXA:** joga games no computador  
**MÚSICA PREFERIDA:** todas as da cantora coreana BoA ("Principalmente as de amor")  
**ÍDOLOS:** os campeões nas olimpíadas de matemática  
**PRINCIPAL OBJETIVO:** ir para uma universidade de prestígio e arranjar um bom emprego



WANG JIJI-YOUNG/APP

las extras, basicamente dadas em institutos particulares. Só no ano passado, ele movimentou 26 bilhões de dólares. A maioria dos estudantes não se matricula num desses institutos porque corre o risco de repetir o ano, e sim em nome da ambição de ser os melhores da turma.

A fixação coreana pela educação tem raízes profundas na cultura do país. O confucionismo, doutrina milenar de origem chinesa, já difundia valores como a dedicação ao trabalho e a exaltação ao estudo na Coreia de cinco séculos antes de Cristo. Em 1950, a guerra entre o norte e o sul do país produziu imagens comoventes como a de crianças tendo aulas sob lnas cercadas de destroços. A revolução que fez do modelo coreano referência mundial, no entanto, começou na década de 60, no rastro de grandes mudanças colocadas em prática pelo general Park Chung Hee. O general, que tomou o poder por meio de um golpe militar, pilotava com mão-de-ferro tanto as questões da economia como as da educação. A economia coreana sob seu comando foi movida por planos cíclicos de desenvolvimento com vistas a tornar a Coreia uma nação industrial e exportadora. O primeiro foco foi no ramo têxtil, depois na indústria pesada. Para movimentar as novas atividades econômicas, além de investir firme na educação básica, o governo atraiu para escolas técnicas hordas de co-

reanos pouco preparados, com a promessa de liberá-los do serviço militar obrigatório e lhes arranjar bons empregos. De outro lado, criou institutos de ensino superior voltados para ciência e tecnologia, que passaram a produzir pesquisa de ponta e patentes. "Investir em capital humano gerou produtividade e riqueza para a Coreia", diz o economista americano Jim Rohwer em seu livro *Asia Rising* (O Surgimento da Ásia).

Produzir tecnologia e colocar-se à frente do Japão, país que dominou a Coreia entre 1910 e 1945, é outra das obsessões nacionais — e os coreanos vêm canalizando recursos para formar tropas de engenheiros aptos a dar conta desse objetivo. Trinta por cento dos jovens que concluem a universidade saem graduados em engenharia. Ao assistir a uma aula típica do jardim-de-infância Bwha, em Seul, entende-se como se forja o encantamento que a tecnologia exerce sobre os coreanos: uma das atividades das crianças de 5 anos é tirar fotos com máquinas digitais e montar uma história manipulando as imagens no computador, tarefa que elas já realizam com destreza. Uma incursão nos laboratórios do Kaist, instituto de ensino superior especializado em tecnologia, também joga luz nas dimensões dessa mania high-tech. Embrulhado em roupas que lhe dão a aparência de um astronauta (o uniforme no labora-

**Maratona de estudos**

**83%**  
das crianças coreanas frequentam aulas complementares ou institutos especializados em matemática e ciências



**4 horas e meia**  
é o tempo diário que elas dedicam às aulas extracurriculares



**30%**  
é a fatia do orçamento mensal que uma família coreana gasta para incrementar os estudos dos filhos com aulas extras



**26 bilhões de dólares**  
é o que movimenta por ano o mercado de aulas extras na Coreia



Fonte: Korean Educational Development Institute

tório de semicondutores), o estudante de mestrado Sunghyun Go, 23 anos, conta que, nos raros intervalos do trabalho, sua diversão é a dos colegas é resolver equações matemáticas. Frequentemente, Go vara a madrugada dentro do laboratório porque nada o faz interromper uma experiência pela metade. Essa rotina explica as olheiras que marcam o rosto dos jovens cientistas de lá. A palavra de ordem na Kaist, conhecida na Coreia como MIT asiático, numa referência à renomada universidade americana, é produzir robôs humanizados e sistemas para casas futurísticas. "Tudo o que fazemos tem como objetivo virar produto no mercado", diz o físico Kyungho Ko, vice-presidente da faculdade.



**MIT COREANO**  
Laboratório do Instituto Kaist: pesquisa afinada com a demanda do mercado

A Coreia conseguiu promover um eficiente casamento entre o ambiente acadêmico e a indústria, força motriz para o tão almejado avanço tecnológico. O resultado é uma troca que beneficia as duas partes: os cofres das universidades coreanas são irrigados com dinheiro da iniciativa privada e as empresas fazem uso de pesquisadores e infra-estrutura para desenvolver seus produtos. Esse é um cenário do qual o Brasil está longe. Na Korea University, por exemplo — universidade particular de onde saíram 20% dos atuais CEOs coreanos —, a Samsung não só contribuiu para a construção de um moderno prédio para pesquisa como ajudou a elaborar o currículo de uma faculdade que forma engenheiros especializados na produção de telas de televisão. Sim, na Coreia há jovens se graduando nessa área da engenharia porque o mercado está ávido por espe-

cialistas no assunto. "É um bom exemplo do pragmatismo coreano", diz Doo-Hee Lee, diretor acadêmico na universidade. Há outros. Em 1986, a Posco, uma das maiores companhias de aço do mundo, investiu 7 bilhões de dólares em uma universidade voltada para tecnologia, a Postech. Foi a primeira a oferecer curso para formar engenheiros especializados em aço. Hoje 20% dos funcionários da Posco são recrutados no campus.

A sociedade coreana é movida pela competição, incentivada à exaustão desde a infância. Até nos momentos de diversão os jovens ficam enfiados nas salas de karaokê, empenhados em vencer uns aos outros na

cantria de hits americanos, como os de Simon & Garfunkel. Explica-se: a máquina dá uma nota a cada performance. Eles também travam demorados duelos nos jogos de computador, febre da juventude coreana (veja quadro na pág. 69). A competição é ainda mais estimulada, evidentemente, no ambiente escolar. Botar crianças de 10 anos em frente ao computador para saber qual delas é a mais rápida no manuseio do teclado é atividade comum na rotina coreana. As olimpíadas internacionais de matemática são outro acontecimento na Coreia. O evento mobiliza milhares de jovens ansiosos por conquistar a



## A anos-luz do Brasil

O quadro mostra como os coreanos estão à frente dos brasileiros na área de ciência e tecnologia





**COISA DE CRIANÇA**  
 Alunas aprendem a manusear câmeras digitais: o uso da tecnologia começa no jardim-de-infância

chance de representar o país na disputa. A maior de todas as competições, no entanto, é a do ingresso na universidade. Enquanto no ensino básico as escolas apresentam qualidade semelhante, a Coreia tem no nível superior um trio de faculdades de elite conhecido como SKY (as iniciais das universidades de Seul, Korea e Yonsei, que formam a palavra céu em inglês). Para estar "no céu", como dizem os coreanos, dá-se o sangue nos estudos. As notas obtidas no ensino médio contam na hora de entrar na universidade e são somadas à de uma espécie de prova ves-

tibular. "Ver um filho ter uma boa nota nesse exame é a razão de ser dos pais coreanos", diz Chong Jae Lee, presidente do Kedi, instituto de pesquisas educacionais. As boas universidades empreendem uma explícita política de caça aos melhores alunos. Elas investigam os boletins dos estudantes de ensino médio, rastreiam os que têm desempenho escolar acima do comum e fazem de tudo para atraí-los, em alguns casos antes mesmo de terem completado o ciclo escolar, dando-lhes garantia de gratuidade, mesada, aulas extras e isenção de vestibular. O objetivo é lapidar talentos individuais e transformar

potencial em resultados concretos. Os jovens rivalizam, portanto, porque sabem que no futuro poderão ser recompensados por suas habilidades especiais e pelo esforço. Esse é o lado saudável da competição coreana. Mas há um efeito negativo. A pressão sobre os jovens é tanta que contribui para a Coreia figurar entre os países com a maior taxa de suicídio na adolescência. Outro dado que preocupa é o fato de 20% dos alunos de ensino médio já terem pedido ajuda a um terapeuta para lidar com o stress dos estudos. Aos 6 anos, Kang Jim Wen chora compulsivamente no meio da sala de aula porque tirou nota

vermelha em matemática. "Sou um fracasso", desespera-se a menina. Entende-se por que muitos jovens coreanos sonham um dia ir para os Estados Unidos, como fizeram os filhos da dentista Cho Dong, de 10 e 13 anos. "Enviei meus filhos para estudar em escola americana porque queria evitar que passassem pelo massacre coreano", resume Dong. Eles também fogem do excesso de disciplina. Até hoje, é



**NÚMERO DE PATENTES ESTRANGEIRAS EM 2003**  
**2947** **221**  
 COREIA BRASIL

**O QUE A COREIA EXPORTA PARA O BRASIL...**

- Aparelhos celulares
- Acessórios de computador
- Componentes para aparelhos de televisão

**...E O QUE O BRASIL EXPORTA PARA A COREIA**

- Milho
- Soja
- Suco de laranja concentrado

Fontes: Korea National Statistical Office, Ministério de Ciência & Tecnologia da Coreia, Organização Mundial de Propriedade Intelectual e Science Citation Index

FOTOS: WANG JUN-YOUNG/AGF; YONGJAE/ATP/ISTOCKPHOTO; PHOTODISC/GETTY IMAGES

## TEMPLO HIGH-TECH

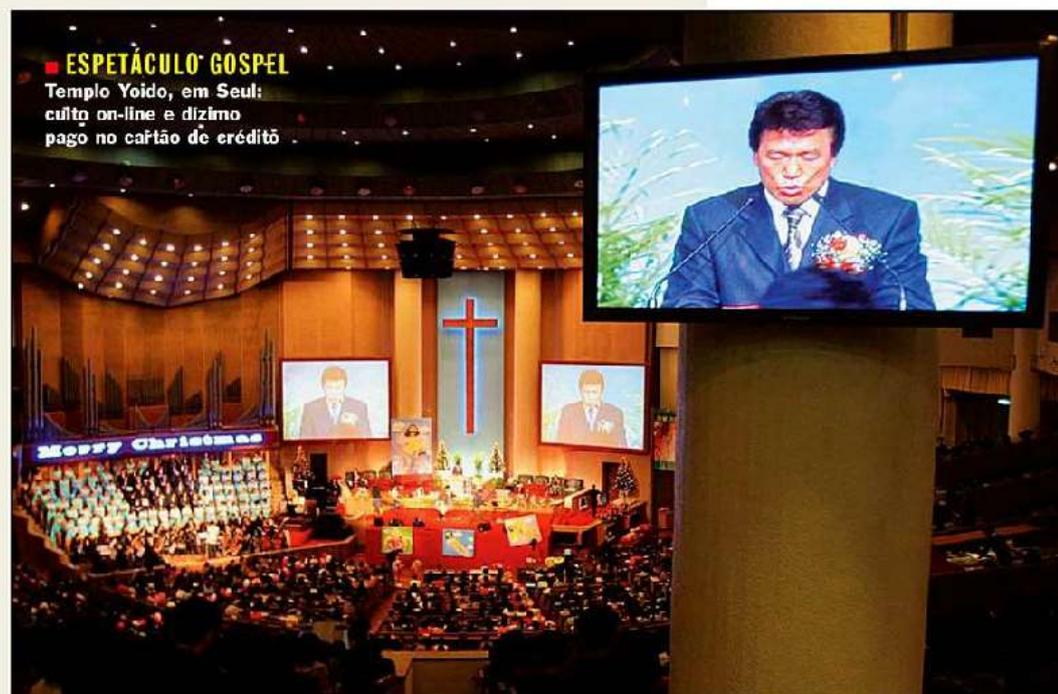
A tecnologia na Coreia do Sul ganhou o terreno da fé. A mais recente novidade no país onde mais de 80% dos domicílios têm internet de banda larga são os templos high-tech. A igreja que mais chama atenção é a pentecostal Yoido Full Gospel, na capital, Seul, onde o culto é um espetáculo sem paralelo no mundo cristão. Enquanto o pastor David Yonggi Cho, fundador da igreja, dá um sermão sobre os sacrifícios de Jesus Cristo, cenas dramatizadas com as imagens da crucificação são projetadas numa tela de plasma com dimensões cinematográficas. Há também uma orquestra que faz a trilha sonora e uma cruz de 3 metros, encravada no altar, que reluz em neon azul. Nos intervalos das missas, são exibidos filmes com imagens de fiéis sendo curados pela fé e um programa de notícias do mundo gospel, produzido no departamento de mídia da própria igreja. É quando os fiéis, como o coreano Ji-Won Kim, de 34 anos, aproveitam para consumir guloseimas nas máquinas automáticas. “Vir ao culto é como assistir a um show”, resume Kim. O show a que se refere o coreano é gravado por 200 câmeras e transmitido por um canal de televisão e mais quatro endereços da internet. Tudo em tempo real.

Nessa igreja — a maior congregação cristã do mundo em número de seguidores,

segundo o *Guinness Book* —, nada tem dimensões modestas. A começar pela construção, que lembra a de um estádio esportivo. Ali cabem 300 000 fiéis, três vezes mais gente do que no Templo Canção Nova, a maior igreja brasileira, em São Paulo, ou no Estádio do Maracanã. Eles ficam alojados em cinco pisos, e é possível acompanhar os cultos pelas cinquenta telonas espalhadas pelo templo. À plateia são oferecidos também fones de ouvido e um menu em sete línguas estrangeiras. Os coreanos embarcaram felizes na tendência mundial à espetacularização da fé. Nos Estados Unidos, nas últimas três décadas, triplicou o número de fiéis que frequentam os megatemplos. Na Coreia, país onde os cristãos representam quase a metade da população, o agigantamento das igrejas casa-se à perfeição com a mania pelos aparatos tecnológicos. “O templo multimídia ajuda a captar a atenção da plateia”, diz o pastor Cho. A tecnologia contribui também para a saúde financeira da Igreja Yoido Full Gospel. Desde que o dízimo passou a ser coletado no cartão de crédito pela internet, sua receita cresceu 30%. Já está em estudo um projeto para tornar possível o pagamento via celular, como ocorre em lojas e restaurantes da Coreia.

comum encontrar crianças de castigo nas escolas da Coreia com os braços para o alto e o rosto virado contra a parede.

Uma saída eficiente para a escassez de dinheiro na época em que a Coreia era pobre foi colocá-lo no lugar certo — as salas de aula do ensino fundamental, onde estava a massa dos estudantes. Funcionou lá e poderia dar certo por aqui. A Coreia também entendeu cedo que o professor é a alma do processo de aprendizado. Por isso, o governo fez desse ofício um dos mais bem pagos e respeitados do país. Para os professores coreanos, ter mais de um emprego, coisa comum no Brasil, não só é proibido por lei como soa ilógico. “Não entendo como pode funcionar assim no Brasil”, espanta-se a professora Yang Sue Ie-yung. Por fim, a Coreia conseguiu implantar um sistema movido pela ideia do mérito, no qual os bons estudantes são premiados desde a escola até a vida adulta. Foi com essa cartilha que o país conseguiu entrar no século XXI capaz de alcançar renda per capita equivalente à de países europeus e um altíssimo nível de desenvolvimento tecnológico. Na capital, Seul, os motoristas pilotam carros guiados por um sistema que informa as melhores ruas para evitar um engarrafamento, os trens do metrô têm telões de plasma e, nas residências, há geladeiras com monitores de computador pregados na porta que avi-





**ESPORTE NACIONAL**  
Lan houses e campeonatos de games mobilizam milhões de jovens; nos estádios, o público chega a 100 000 pessoas

WANG JUN-YOUNG/AFAP

sam quais alimentos estão em falta ou expiraram o prazo de validade. Até as igrejas da Coreia são high-tech (veja quadro na pág. 68). É um país, no entanto, ainda marcado pelas cicatrizes de uma crise econômica, a de 1997, que não só fez a renda despencar como revelou uma fragilidade institucional típica de nações em desenvolvimento. Ainda hoje os coreanos desconfiam da pujança econômica e poupam para ter provisões no caso de nova crise, fato incômodo para um país que sonha reviver os tempos em que a economia crescia embalada por taxas na casa dos dois dígitos. Em 2004, o PIB da Coreia cresceu 5% — taxa semelhante motivou um foguetório no Brasil —, o que é motivo de desalento. Apesar dos contratempos, os coreanos sabem que construíram uma nação que já deu certo graças à revolução pela educação. Basta olhar para os jardins da universidade Postech para ter um exemplo disso: a instituição reservou um terreno de 300 metros quadrados onde pretende espetar estátuas de bronze dos futuros prêmios Nobel produzidos nas suas salas de aula. “Estamos obcecados com essa ideia”, diz o diretor Oh Dong-Ho. Ninguém duvida de que vão conseguir concretizá-la. ■

**veja**  
ON-LINE

Leia reportagens de arquivo sobre educação no Brasil em [www.veja.com.br](http://www.veja.com.br)

## FANÁTICOS POR GAMES

As maiores celebridades da Coreia do Sul não vêm da televisão nem tampouco dos campos de futebol. São jovens que fizeram fama e dinheiro ao se tornar campeões em jogos de computador — os games. Tal é a popularidade desses jogos que uma partida entre os melhores do ranking mundial leva aos estádios coreanos 100 000 pessoas, mais gente do que um clássico do futebol brasileiro. Também no Coex, um shopping de Seul, milhares de adolescentes se engalfinham nos fins de semana para conseguir um autógrafa de profissionais como Seok Paik Jeong, um garoto de 22 anos que usa um conjunto de macacão e óculos espaciais, laquê no cabelo e pó-de-arroz no rosto. Ele e os outros travam ali longas batalhas on-line, que são transmitidas em três diferentes canais na televisão coreana. Jeong é um dos melhores do mundo em *StarCraft*, o game da moda por lá, em que as tribos de alienígenas Protoss e Zerg duelam com os humanos Terran, num ambiente futurístico com foguetes e naves espaciais. Jeong fatura cerca de 1 milhão de dólares por ano, média dos campeões de games na Coreia. “Não sobra tempo para quase nada na vida, além de treinar em frente a um computador oito horas por dia”, diz Jeong. O que ele estuda? Faz curso universitário de criação de games —

pela internet, claro. Trata-se de uma especialidade no ensino superior coreano.

Tomar-se um habilidoso jogador de games é sonho declarado de metade dos jovens da Coreia, de acordo com uma pesquisa realizada no ano passado pelo governo do país. Depois dos estudos, os games viraram, na última década, a atividade que mais absorve o tempo desses jovens: em média duas horas noturnas, segundo mostra o levantamento. O lugar mais popular para a jogatina são as lan houses, uma invenção coreana — casas especializadas que ficam coalhadas de gente madrugada adentro. O frenesi em torno desses jogos fez surgir na Coreia uma geração de viciados em games: 10% dos jovens, segundo dados da Universidade Yonsei. Existem já mais de 1 000 clínicas cuja especialidade é tratar a obsessão dos garotos pelos jogos. O mercado mundial de games movimenta 2,2 bilhões de reais por ano, dos quais a Coreia é responsável por 30%. Antes de lançar um novo jogo no mercado mundial, as grandes companhias fazem testes no país. Se a novidade passar pelo crivo dos jovens coreanos, é um indicador de sucesso para o produto. Essa é a praia deles. Resume o publicitário Hun Cheol: “Se um jovem não joga game na Coreia, não é visto como um ser civilizado”.

# Mudar os professores ou mudar de professores

**D**urante muito tempo, quando se falava dos problemas da educação no Brasil, havia uma resposta pronta e definitiva: é preciso aumentar o salário dos professores. Com salário baixo como seria o dos professores, não se poderiam exigir motivação e comprometimento. Nos anos recentes, essa teoria foi seriamente erodida por uma avalanche de fatos que mostram que o problema do professor brasileiro não é de motivação, mas de preparo, coisa que salário não muda.

Pesquisa da Unesco com amostra representativa dos nossos professores, publicada no livro *O Perfil dos Professores Brasileiros*, revela que apenas 12% se dizem insatisfeitos com a carreira. Quase a metade do total (48%), aliás, estava mais satisfeita no momento da pesquisa do que no início de sua carreira. Só 11% dos entrevistados gostariam de dedicar-se a outra profissão no futuro próximo. O segundo prego no caixão dos dinheiristas foi a própria experiência brasileira: a partir da década de 90, ocorreu um aumento substancial de salário nas regiões mais pobres do país através do Fundef, porém não houve melhoria na qualidade da educação. De fato, ela piorou: o Saeb, teste do MEC para aferir a qualidade do ensino básico, mostra que em 2007 estávamos pior do que em 1995. A experiência brasileira em nada difere daquilo que é observado no resto do mundo, aliás: há literalmente centenas de estudos medindo o impacto do salário dos professores sobre o aprendizado

dos alunos, e a grande maioria não encontra relação significativa entre essas variáveis.

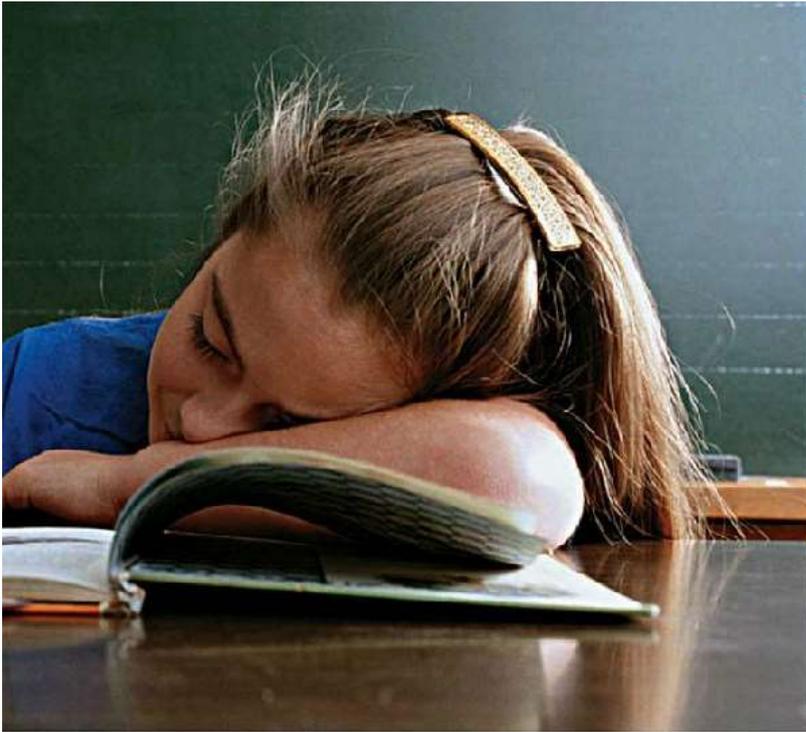
A inexistência da relação entre salário e aprendizagem, porém, não prejudicou os defensores da causa. Pelo contrário, agora eles vêm com hipótese ainda mais ambiciosa (e cara): os aumentos dados até hoje não surtiriam efeito porque são mixurucas; para que deem o resultado esperado, precisam dobrar ou triplicar. Assim, a carreira de professor seria atraente e fogueira estudantes que hoje pensam em ser médicos ou advogados. A lógica subjacente a essa visão é que os professores em exercício são tão despreparados e intelectualmente deficientes que não há muito que se possa esperar deles. Seria preciso fundar uma nova carreira, com novos candidatos, de outro gabarito. A bíblia dos proponentes dessa teoria é um estudo da consultoria McKinsey que mostra que nos sistemas educacionais de alta performance os professores recebem salário acima da média, tornando a carreira atraente para os melhores alunos.

## QUEM VAI ACORDÁ-LA?

*Ensinar com eficiência não exige competência extraordinária. É, jejão com arroz*

Sou bastante cético em relação a essa lógica, por vários motivos. Em primeiro lugar, porque não há base empírica sólida. Consultoria não faz ciência; seus estudos não precisam passar pelo crivo da análise de árbitros-experts anônimos, como na publicação de artigos científicos. O estudo em questão sofre de um erro conceitual grave: não é possível determinar nenhuma relação de causa e efeito observando-se apenas aqueles que dão certo. É como se um antropólogo passasse dois anos estudando os hábitos dos 100 empresários mais exitosos do Brasil e concluísse que, para chegar lá, é preciso assistir a jogos de futebol aos domingos, pois a grande maioria dos empresários faz isso. O problema é que os peões das suas fábricas também o fazem, mas você só poderia descobrir que esse hábito é totalmente irrelevante se estudasse uma amostra aleatória de pessoas que representasse a totalidade da população. Quando isso é feito, nota-se que entre os países que mais gastam em educação, e que





BOYACHTRE

pagam os maiores salários aos professores, estão tanto países nórdicos de grande sucesso quanto países da África Subsariana que têm os piores índices de aprendizagem. Meu segundo problema com essa ideia é histórico: as grandes conquistas da humanidade, desde a existência da capacidade de linguagem até a criação da democracia, se deram através de processos evolutivos, e não revolucionários. São pouquíssimas as revoluções que deixaram saldo mais positivo. Em educação, não é diferente: os países que deram grandes saltos educacionais fizeram o feijão com arroz, de manciara tenaz, obstinada e contínua.

O terceiro obstáculo a essa ideia é conceitual: assim como não podem aprender, não creio que haja professores que não podem ensinar. É claro que as pessoas têm habilidades diferentes e que a genética apresenta algumas barreiras intransponíveis, de modo que nem todo aluno ou professor pode ser um Einstein em sua área. Mas fazer o básico,

**“A partir da década de 90, ocorreu um aumento substancial de salário nas regiões mais pobres do Brasil, mas não houve melhoria na qualidade do ensino”**

transmitindo conhecimentos de forma eficiente e sistemática, desenvolvendo a capacidade de raciocínio e a curiosidade de seus alunos, está ao alcance de todo professor bem-intencionado. Basta que ele obtenha o preparo necessário.

Por fim, uma duplicação ou triplicação do salário dos professores brasileiros é simplesmente inexistível, dada a realidade fiscal brasileira. Hoje, segundo os dados mais recentes da OCDE, o Brasil gasta praticamente 70% de seu orçamento educacional apenas com a folha salarial. O artigo 212 da Constituição estipula que estados e municípios precisam gastar pelo menos 25% de sua receita com educação. Ora, 70% de 25% é 17,5%. Dobrar o salário de professores implicaria destinar 35% de toda a arrecadação de estados e municípios somente ao pagamento desses funcionários. Triplicar seus salários significaria consumir 52,5% de todo o orçamento. Não vejo como seria possível fazer isso sem quebrar as finanças do país ou solapar totalmente a

oferta de outros serviços indispensáveis, como saúde, segurança, transporte.

Se essa fosse apenas uma questão acadêmica, seria só um desperdício de tempo. Mas não é: 3,5 milhões de alunos estão cursando a 1ª série atualmente; perder mais um ano em discussões estereis significa forçar todo esse contingente a carregar para o resto da vida as marcas de uma educação deficiente.

Centenas de estudos, feitos ao longo de décadas, indicam que existem muitos caminhos baratos ou gratuitos para melhorar a aprendizagem das nossas crianças: a prescrição e correção de dever de casa, a utilização de testes constantes para medir a aprendizagem e corrigir erros, o uso de bons livros didáticos, o conhecimento aprofundado do professor sobre a matéria que ensina, a abolição de tarefas mecânicas, como a cópia de material do quadro-negro, propiciando utilização eficiente do tempo de sala de aula, e tantos outros. A existência dessas alternativas nos impõe a obrigação de tentá-las, antes de partir para soluções caras e incertas.

É uma discussão que me lembra uma passagem do escritor Amós Oz. Conta ele que sua avó sempre lhe dizia: “Não sei por que houve tantos séculos de brigas e perseguições entre judeus e cristãos. Nossa única diferença é que uns acreditam que o Messias já veio à Terra e os outros acreditam que ainda virá. Então basta apenas esperar que o Messias chegue para perguntar-lhe: você está vindo pela primeira vez ou pela segunda? Até lá, vivamos em paz”. Poderíamos sugerir a mesma trégua para a discussão educacional: vamos começar com as soluções baratas e simples. Se elas não funcionarem, e somente se elas não funcionarem, é que passaremos a considerar as propostas mirabolantes e caras.