

NATHALIE MATTOS GARCIA CALVES

**A CRISE EDUCACIONAL BRASILEIRA EM REVISTA: O “PONTO DE
VISTA” DA VEJA**

**TRÊS LAGOAS – MS
2008**

NATHALIE MATTOS GARCIA CALVES

A CRISE EDUCACIONAL BRASILEIRA EM REVISTA: O “PONTO DE VISTA” DA VEJA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras como exigência parcial para obtenção do título de Mestre. Área de Concentração: Estudos Lingüísticos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudete Cameschi de Souza.

**TRÊS LAGOAS – MS
2008**

**A CRISE EDUCACIONAL BRASILEIRA EM REVISTA: O “PONTO DE VISTA”
DA VEJA**

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Dr^a CLAUDETE CAMESCHI DE SOUZA

Prof.^a Dr. Elzira Yoko Uyeno (UNITAU)

Prof.^a Dr^a Marlene Durigan (UFMS)

**TRÊS LAGOAS – MS
2008**

Dedico aos meus dois filhos, Milena, de quatro anos, e Matheus, que ainda vai nascer, por serem minha fonte de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me dado força diante das dificuldades e tropeços enfrentados em toda a elaboração deste trabalho.

Aos meus pais, Moisés Silva Garcia e Olívia de Mattos Garcia, pela educação e exemplos que me deram e pelo constante incentivo, desde o ingresso na graduação, a sempre seguir em frente nos estudos.

Ao meu irmão, Lucas, por sempre se orgulhar de mim e ouvir os meus conselhos.

Ao Júnior, meu marido e grande companheiro, que sempre esteve do meu lado e sempre acreditou nos meus projetos como se fossem seus, sem sequer reclamar dos momentos de solidão e espera.

Aos meus sogros, que também sempre me apoiaram e ajudaram a cuidar da Milena durante a minha ausência.

Aos nossos amigos Silvandro e Rose, pela amizade e os bons momentos compartilhados.

À minha amiga Manuela, pela companhia agradável durante a graduação em Letras.

Ao meus filhos, Milena, minha princesinha, que apesar de ainda pequena, sempre respeitou e entendeu que tinha que brincar sozinha pois sua mãe estava estudando e Matheus, que ainda vai nascer e já me serve de inspiração nos momentos difíceis.

Em especial, agradeço à Prof^ª Dr^ª Claudete Cameschi de Souza, minha orientadora, pela paciência e dedicação, pelos elogios e pelos puxões de orelha, que foram fundamentais para a construção da dissertação.

À Prof^ª Dr^ª Marlene Durigan e à Prof^ª Dr^ª Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, pelas preciosas sugestões no exame de qualificação.

Às minhas amigas Thaísa, Janaína, Vanessa e Lígia, pelas horas divertidas e de risos vividos ao longo deste percurso.

Às professoras do Campus de Aquidauana-MS, Rosalina, Nilza, Madalena, Kelcilene, e em especial a professora Maria Regina que foi quem me incentivou desde a graduação, nas aulas de “Prática de ensino” a cursar o programa de mestrado.

À Sr. Maria Gracia, mãe da professora Kelcilene, por sempre me receber em sua casa de braços abertos, enquanto eu cursava a fase dos créditos.

Às amizades compartilhadas no meu trabalho no Fórum de Anastácio-MS, pelo apoio durante os momentos de turbulência, e em especial pela compreensão durante as ausências.

Também a todos os professores do Programa de pós-graduação, que colaboraram, com seus ensinamentos e pelas orientações de leituras.

Tecendo a manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, todo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral compreender e analisar o discurso sobre a crise educacional brasileira na coluna “Ponto de Vista”, da *Revista Veja*, no ano de 2006, e específicos: a) analisar os discursos dos articulistas sob o prisma do método arqueológico foucaultiano, discutindo as concepções de enunciado, formações discursivas, sujeito, princípio de autoria, raridade e arquivo; b) investigar, sob o método genealógico, também foucaultiano, as relações de poder que atravessam o discurso de cada articulista e da coluna, por meio dos conceitos de ordem, saber e disciplina. Como procedimento metodológico, optou-se pela prática de alternância entre descrição e interpretação, definida por Michel Pêcheux, a ser operada pelo analista. Dado o volume de artigos, procedeu-se ao recorte: foram selecionados sete artigos, no período em questão, que discutem a crise brasileira na escola básica. Dos sete artigos selecionados, quatro são de autoria de Cláudio de Moura e Castro, dois de Lya Luft e um de Stephen Kanitz. Para a análise, optou-se pela Análise do Discurso de linha francesa e elegeu-se como suporte teórico, especialmente, os textos de Foucault (1984, 1999, 2005 e 2006) e Pêcheux (1988 e 1990). Os artigos foram analisados em toda a composição da página da revista, contemplando também os enunciados visuais, a ilustração e a diagramação, sob o ponto de vista de Hernandes (2004) e Foucault (2005). A dissertação divide-se em três capítulos. No primeiro faz-se um histórico da educação no Brasil, da chegada dos jesuítas até os dias atuais e são descritos os principais sistemas de avaliação nacional e o PISA, como sistema internacional. O segundo capítulo é o do referencial teórico, em que se percorre o caminho enunciado – formação discursiva – arquivo, para postular a concepção de discurso que norteia o trabalho. O último capítulo constitui-se como o de maior peso, em que são apresentadas algumas categorias jornalísticas, é definida a metodologia de análise, são expostas as condições de produção da *Revista Veja* e a análise dos artigos. Em todos os artigos constata-se o discurso da crise do sistema educacional brasileiro. A superação dessa crise é vista num princípio de ordem, disciplina, bem como dependente de uma administração nos moldes da gestão empresarial. A educação é relacionada ao trabalho e tida como meio de ascensão social e motor do capitalismo, visão que coaduna com a da revista que, assumidamente, como veículo opinativo, defende os valores da livre iniciativa.

Palavras-chave: Análise do discurso; crise educacional; *Veja*.

ABSTRACT

This research aims to comprehend and to analyse the discourse about the Brazilian educational crisis in the column "Ponto the Vista", on *Veja Magazine*, in the year of 2006, and specifies: a) to analyse the discourses of columnists about the prism of the Foucaultian archaeological method, describe the concepts of speech, discursive graduations, subject, principle of the author, rarity and archive; b) to investigate the genealogical methods, the relations of power that cross the discourse of each columnist and the column, using the idea of order, knowledge and discipline. As methodology was chosen by the practice of switching between description and interpretation, defined by Michel Pêcheux, of being operated by the analyst. Given the volume of the articles proceeded to the record: there was selected seven articles, in the period of question, that discuss the Brazilian basic education crisis. Of the seven articles, four were written by Cláudio de Moura Castro, two by Lya Luft and one by Stephen Kanitz. For the analyses of the article was chosen by the referential of the Discourse Analysis in French line and it was elected as a theoretic support, especially, the texts of Foucault (1984, 1999, 2005, 2006) and Pêcheux (1998, 1990). The essay was divided in three chapters. In the first is made a Brazilian Educational historical, at the arriving of the Jesuits to the actual days and are describe the more important systems of Brazilian evaluation and the PISA as a international system. The second chapter is the one of the theoretic referencial, where drives you to the heading way speech – discourse graduation- archives, to postulate the meaning of the discourse that guides the report. The last chapter establishes as the hardest one, in this chapter is shown some journalists categories, is defined the methodology of analyses, there are shown the condition of production of the *Veja Magazine* and the analyses of the articles. The analyses was take into consideration all the page composition of the magazine, showing also the visual effects, the illustration and the diagrams, as the point of view of Hernandes (2004) e Foucault (2005). In all the articles verifies the discourse of Brazilian Educational crisis. The overcoming of this crisis is looked as a order principal, disciplines, as also dependents of a management in the ways of the management owners. The education is related with work e said as way of social growing e the heading of capitalism, view that shows that differs from the magazine that defends the values of free effort.

Key words: Discourse analysis, educational crisis; *Veja*.

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso

AID – Agency for International Development

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CAPES – Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

OIT – Organização Internacional do Trabalho

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I: OS RUMOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: DA HERANÇA COLONIAL ÀS RECENTES AVALIAÇÕES.....	19
1.1 Dos Jesuítas à Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei nº 9.394)...	19
1.2. Os sistemas de avaliação nacionais da educação: censo escolar SAEB/ANRESC.....	26
1.3 PISA/UNESCO – Sistema Internacional de Avaliação da Educação.....	28
CAPÍTULO II: A ADOÇÃO DO PONTO DE VISTA TEÓRICO.....	31
2.1 O enunciado pela função enunciativa, o interdiscurso e as redes de memória.....	31
2.2 As formações discursivas: Foucault <i>versus</i> Pêcheux.....	37
2.3 A “ordem do discurso”.....	42
2.4 O arquivo e o sujeito.....	46
2.5 O discurso: regularidade na dispersão.....	50
2.6 O poder disciplinar.....	53
CAPÍTULO III: O PONTO DE VISTA DA VEJA.....	58
3.1 A eleição do ponto de vista metodológico.....	58
3.2 Mais que um jornal expandido: a revista e suas peculiaridades.....	59
3.3 As condições de produção da <i>Revista Veja</i> e da coluna “Ponto de Vista”.....	61
3.4 A sistematização do conceito da “boa escola” na <i>Revista Veja</i>	72
3.5 As várias faces da crise educacional brasileira – análises.....	74
3.5.1 A auto-avaliação – nova técnica disciplinar de produção do saber.....	74
3.5.2 Discernimento, a cura para o mal que atinge a sociedade brasileira.....	84
3.5.3 Quem ama educa para a vida real.....	95
3.5.4 Quem planta colhe – semear educação, garantia de futuro.....	105
3.5.5 O último do mundo, Brasil nota F.....	114
3.5.6 Entre o convencional e o novo, vence a qualidade.....	128
3.5.7 Educação – motor da sociedade capitalista.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	155

INTRODUÇÃO

Esta dissertação nasceu do interesse pelo discurso educacional, semeado ainda nos anos de graduação pela disciplina “Prática de Ensino em Língua Portuguesa”.

Nessa disciplina, o tema abordado foi o ensino de língua materna mediante leitura dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* e outros textos que tratavam do ensino de português fundamentado em três práticas: leitura, produção e análise lingüística de textos. Nessas publicações, notifica-se a crise do ensino de língua no Brasil e oferecem-se saídas, opções para um ensino diferenciado, levando em conta a realidade do aluno e visando à melhoria de seu aprendizado.¹

Ainda na graduação, o contato com a legislação sobre a organização do sistema educacional brasileiro, em “Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio”, permitiu uma visão sobre as mudanças no cenário educacional, já esquematizadas na década de 80, mas que vieram a se concretizar nos anos 90.

Dentre essas mudanças, destaca-se a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), configurando um marco de redefinição das diretrizes educacionais para o país. A partir de 1998, com vistas a uma melhor qualidade de ensino, emergem, no âmbito educacional, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de ensino fundamental e do ensino médio, elaborados com o objetivo de subsidiar as atividades pedagógicas, além de oferecer referenciais curriculares para todas as disciplinas.

A LDBEN institui a Década da Educação, contada um ano após sancionada a lei, que se completou em 27 de dezembro de 2007. Essa Década é o período estabelecido para que se concretizem algumas exigências governamentais, como matricular todos os alunos a partir de sete anos de idade², habilitar todos os professores em nível superior, projetar esforços para a criação da escola em tempo integral, entre outros.

Deu-se um avanço quantitativo no que diz respeito à realidade educacional brasileira, como o aumento do número de vagas na escola pública que, mesmo assim,

¹ Destacam-se como autores desses textos professores e pesquisadores conhecidos por seus estudos sobre o ensino-aprendizado: João Wanderley Geraldi, Marcos Bagno, Sírio Possenti, Ângela Kleiman, Mário Perini, entre outros.

² A partir da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, os alunos passam a ingressar na primeira série do ensino fundamental com 6 anos de idade; assim, o ensino fundamental de oito anos, após essa lei, passa a ser de nove anos.

ainda não contempla totalmente a demanda, além do aumento dos professores com curso superior, mas que está longe de contemplar todos os professores em serviço.

Apesar desses esforços, a educação brasileira não tem obtido resultados significativos que expressem melhora na qualidade de ensino. Isso pode ser comprovado pelo desempenho alcançado pelo país em avaliações nacionais como o Sistema de Avaliação da Escola Básica – SAEB – e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA –, que medem as habilidades dos alunos. Frequentemente os alunos brasileiros apresentam déficit de aprendizado de acordo com a idade ou a série em que se encontram, e o Brasil leva os últimos lugares no *ranking* de países.

A constatação de que a educação brasileira “vai de mal a pior” se dá por meio dessas avaliações, cujos resultados circulam na mídia nacional, inclusive na coluna “Ponto de Vista” da *Revista Veja*, objeto de estudo desta dissertação. Além de reportagens e artigos comentando a situação da escola brasileira, a própria atividade de professora permitiu verificar as péssimas condições das escolas, a falta de material didático, a carga horária excessiva e, até mesmo, o despreparo para lidar com os alunos, causado por algumas lacunas na formação para a docência.

As disciplinas cursadas na graduação, as leituras desses artigos e a experiência como docente revelaram que a crise educacional atinge, no Brasil, não só o ensino de língua, mas a escola como um todo.

Já no mestrado e subsidiada por leituras sobre a produção e compreensão do discurso escrito, como, por exemplo, as propostas teóricas da Análise do Discurso – AD – de linha francesa, tornou-se especial não o estudo de como reverter essa crise, já que é um assunto muito discutido e de difícil solução, mas a análise de como se apresentam esses discursos sobre a crise educacional na mídia brasileira.

Esses discursos figuram frequentemente na mídia – ora apresentando soluções para os problemas elencados, ora criticando o sistema educacional vigente, a administração pública responsável ou, ainda, a atitude dos pais –, ocupando espaço não só nos segmentos educacionais propriamente ditos, mas também naqueles que dizem respeito à sociedade em geral.

Materializam-se, então, como objeto de análise desta dissertação, os discursos sobre a crise educacional brasileira na coluna “Ponto de Vista” da *Revista Veja*, publicados durante o ano de 2006.

Apesar de o ano de 2006 não ser o da década da educação, contemplava-se já um período de dez anos de promulgação da Lei. Nesta dissertação, verifica-se, pela análise dos textos como aparecem na mídia, em especial na *Revista Veja*, o discurso sobre a crise educacional depois de dez anos de debates e procura de soluções para os problemas enfrentados pela escola brasileira.

A *Revista Veja* foi escolhida por ser, segundo Hernandez (2004), a revista de maior destaque no país e a campeã de vendas do gênero. O fato de seu público leitor ser considerado formador de opinião, além – e em especial – de a revista vir dedicando, ao longo dos anos, um espaço específico para a educação ajudaram a decidir pela análise dos textos desse veículo.

A escolha da coluna “Ponto de Vista” se deu por tratar-se de um gênero reconhecido como jornalismo opinativo e pelo fato de o tema educação ser discutido com frequência e revelar os posicionamentos de cada articulista.

Em especial, recorre-se à análise do discurso da crise da escola básica, como definida pelo MEC: nas etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e nas modalidades: ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos e educação profissional de nível técnico. A escola básica não compreende o ensino superior. Escolheu-se este recorte (artigos que discutem a educação básica), uma vez que os artigos da coluna “Ponto de Vista” apontam a crise do ensino superior no Brasil como decorrente da crise da educação básica.

Destaca-se, na escrita deste trabalho, a recorrência a duas dissertações de mestrado que foram premiadas e editadas em forma de livro e que contribuíram ativamente para o desenrolar desta pesquisa. A primeira é de autoria de Nilton Hernandez, “A revista *Veja* e o discurso do emprego na globalização – uma análise semiótica”, que serviu de fonte bibliográfica sobre a constituição e as condições de produção da *Revista Veja*, enquanto semanal de notícias. A análise do discurso do emprego, condicionada a melhor capacitação para o mercado de trabalho liga-se à noção de educação como qualificação intelectual e profissional, sendo responsável pela garantia ou não do emprego, o que contribuiu para a visualização da concepção de educação veiculada na *Veja*. Ainda, por tratar-se de um trabalho semiótico, este livro contribui para o procedimento adotado nas análises: estudar não somente os enunciados escritos, mas também as imagens e a diagramação da página destinada à coluna, a cada edição da revista.

A outra dissertação premiada é a de Geraldo Sabino Ricardo Filho, “A boa escola no discurso da mídia – um exame das representações sobre educação na revista *Veja* (1995-2001). Apesar de tratar-se de um estudo sociológico e de delimitação diferenciada do *corpus* (trabalha com análise de artigos e reportagens da Revista *Veja* e de outras publicações dos chamados “pais da boa escola”, entre eles os do articulista Cláudio de Moura Castro), contribuiu significativamente, pois o resultados da análise das representações do conceito da “boa escola” na *Revista Veja*, em alguns momentos entrecruzam-se com os da análise do da crise educacional brasileira na coluna “Ponto de Vista” obtidos neste trabalho.

O objetivo geral desta dissertação é compreender e analisar o discurso sobre a crise educacional brasileira na coluna “Ponto de Vista”, da *Revista Veja*, no ano de 2006. O *corpus* é constituído de sete textos, com base no recorte apontado: quatro textos de Cláudio de Moura Castro, dois de Lya Luft e um de Stephen Kanitz.

Como objetivos específicos foram eleitos: a) analisar os discursos dos articulistas sob o prisma do método arqueológico foucaultiano, discutindo as concepções de enunciado, formações discursivas, sujeito, princípio de autoria, raridade e arquivo; b) investigar, da perspectiva do método genealógico, também foucaultiano, as relações de poder que atravessam o discurso de cada articulista e da coluna, por meio dos conceitos de ordem, saber e disciplina; e, como metodologia de análise, a perspectiva adotada por Pêcheux (1990), segundo a qual o analista do discurso deve operar numa prática de alternância entre descrição e interpretação, em que ambas se completam, apesar de caracterizarem momentos distintos de análise.

Investigam-se, portanto, nesta dissertação, os mecanismos de poder que envolvem os discursos de cada articulista e da coluna “Ponto de Vista” como um todo, e o discurso da *Revista Veja*, enquanto veículo de publicação. Tomam-se, ao mesmo tempo, os artigos selecionados como fragmentos ou níveis de um *a priori* histórico que constitui a prática arquivista do discurso educacional, indefinível em sua totalidade, o que justifica a opção teórica da dissertação: a análise dos artigos ancora-se nos pressupostos da AD de linha francesa, atendo-se, em especial, aos escritos de Michel Foucault e Michel Pêcheux.

Apesar de analisar como o discurso da coluna está vinculado ao discurso da revista, dá-se também destaque ao trabalho com a função autor. Procura-se analisar, então, nesses artigos, o princípio de autoria de Foucault, aplicado a cada um dos sujeitos responsáveis pela autoria dos artigos.

Para esta dissertação, os artigos da coluna “Ponto de Vista” constituem conjuntos de enunciados, assim como definidos por Foucault (2005). Segundo Foucault, para uma frase ou proposição constituir-se como um enunciado, é necessário que ela seja proferida por um sujeito que fala de um lugar institucional, que ela surja em meio a um campo enunciativo e que seja formada por uma materialidade.

Além das concepções de enunciado e arquivo, são analisados os artigos como atravessados pelo discurso de várias formações discursivas que podem ser reconhecidas por meio de regularidades; é tomada também como característica do princípio de autoria a raridade, ou capacidade de surgimento de alguns enunciados e não outros. Fundamentando-se também no método genealógico foucaultiano, analisam-se, nos artigos, além do poder que une o discurso de cada articulista ao da coluna e da revista, a ordem que engendra todo o dizer, assim como o domínio do saber e a disciplina como mecanismo de exercício do poder nas sociedades disciplinares.

O enfoque pechetiano de prática de análise partindo da alternância entre descrição e interpretação norteia a análise dos artigos, tomando, como base de discussão, a materialidade ou estrutura dos enunciados. Não há como descrever sem interpretar; ao mesmo tempo, toda interpretação já pressupõe uma descrição. No entanto, como atesta o autor, há que se precisar cada um dos dois momentos. Interpretação e descrição não constituem práticas indiscerníveis, mas, na análise, devem dar-se em forma de alternância. Para Pêcheux (1990), todo enunciado é linguisticamente descritível e essa materialidade descritível oferece lugar à interpretação quando se toma o enunciado como acontecimento.

Buscando concretizar o até aqui exposto, esta dissertação organiza-se em três capítulos. No capítulo I, apresentam-se os rumos da educação no Brasil desde a chegada dos jesuítas à promulgação da LDBEN/96, procurando focar a herança de atraso educacional do país apontada por Romanelli (2003). Ainda nesse capítulo, define-se o sistema de avaliação nacional composto pelo SAEB/ANRESC e pelo Censo Escolar, bem como do PISA como sistema de avaliação internacional. A exposição da evolução do sistema educacional baseada em Romanelli (2003) contextualiza o discurso da crise a ser analisado. A descrição do SAEB/ANRESC, do Censo Escolar e do PISA tornam-se relevantes para o trabalho de análise, para explicar o que são esses mecanismos, uma vez que aparecem nos artigos de Cláudio de Moura Castro como discurso de autoridade.

No capítulo II, “A adoção do Ponto de vista teórico”, percorre-se o caminho enunciado – formação discursiva – arquivo (Foucault, 2005) para problematizar a

concepção de discurso de norteia esta dissertação. Nesses entremeios teóricos, destacam-se também as concepções de sujeito, materialidade, acontecimento, campo associativo, lugar institucional, esquecimentos do sujeito, memória ou interdiscurso, intradiscurso, regularidades, *a priori* histórico, função autor, dispersão, entre outros, como elementos que definem o discurso e possibilitam a análise do *corpus* por meio da prática da AD francesa. Alguns conceitos do método genealógico foucaultiano também contribuem na elaboração deste trabalho, e as concepções de poder e saber, exame, disciplina e ordem servem de parâmetro para que se possam reconhecer as relações de poder que atravessam o discurso dos articulistas e da coluna enquanto publicação da *Revista Veja*, bem como, investigar, na educação brasileira, práticas escolares como a avaliação, a formação dos docentes e o comportamento dos alunos.

No capítulo III, apontam-se as peculiaridades do jornalismo de revista, distinto do jornalismo diário, bem como as características e a história da *Revista Veja* e da coluna “Ponto de Vista”. Além dessas abordagens que se exibem como prática de contextualização, destaca-se a classificação da coluna como jornalismo opinativo e procede-se a uma descrição dos artigos e da própria coluna como gêneros do jornalismo.

O capítulo III, além de situar as condições de produção, é o que contém a análise dos artigos da coluna “Ponto de Vista” da *Revista Veja*. Nesse capítulo, demonstra-se como são retratadas as causas da crise educacional brasileira e, ao mesmo tempo, identificam-se as soluções elencadas por cada articulista na função autoria.

Esta dissertação torna-se uma discussão científica que explana desde a evolução da educação brasileira, da chegada dos jesuítas aos nossos dias, bem como demonstra a análise desse discurso da crise, expondo a visão de cada articulista e da própria *Revista Veja* sobre a educação no Brasil. Portanto, traz contribuições para a educação brasileira, reunindo dados sobre a evolução da escola, bem como focalizando a opinião de um importante veículo da mídia sobre a crise; para a academia, interessa porque surpreende o discurso do senso comum descortinando a herança de atraso, contemplando esses discursos da crise (artigos) como gêneros do jornalismo, descrevendo as características da revista como meio de comunicação e analisando esse discurso por meio de um referencial teórico, o da AD de linha francesa; para a sociedade, sua relevância situa-se na descrição de um assunto de tamanha importância como a educação e por analisar o discurso de sua crise, tema tão discutido atualmente na mídia.

CAPÍTULO I: OS RUMOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: DA HERANÇA COLONIAL ÀS RECENTES AVALIAÇÕES

Devemos compreender de modo dialético a relação entre a educação sistemática e a mudança social, a transformação política da sociedade. Os problemas da escola estão profundamente enraizados nas condições globais da sociedade.

Paulo Freire

1.1 Dos jesuítas à Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei nº 9.394)

Para analisar o discurso sobre a crise educacional brasileira, por meio da análise de artigos da coluna “Ponto de Vista” da *Revista Veja*, faz-se necessário proceder a incursões históricas que foram determinantes para o estabelecimento dessa crise do sistema educacional brasileiro. Este tópico, que destaca os rumos da educação no Brasil, reúne, sob o prisma de Otaíza Romanelli, uma cientista social, sucessão de acontecimentos, da colonização à criação das Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), que se tornam fundamentais para a compreensão da chamada crise educacional como uma herança de atraso, escassez de recursos e, por vezes, descaso das autoridades.

Em *História da Educação no Brasil*, de Otaíza Romanelli (2003), a sistematização do que conhecemos hoje como educação, a escola brasileira, começou em 1549, com a chegada dos primeiros padres jesuítas que, durante mais de 200 anos, foram praticamente os únicos educadores do Brasil. Movidos por intenso sentimento religioso de propagação da fé cristã, fundaram inúmeras escolas de ler, escrever, contar, mas a prioridade da Companhia de Jesus eram as escolas secundárias, reconhecidas por sua qualidade, algumas equivalendo, até mesmo, ao nível superior.

As escolas primárias (de ler, escrever, contar) eram destinadas à camada pobre da população colonial (índios e filhos dos colonos); as escolas secundárias, aos filhos dos senhores das propriedades. Ainda existiam as escolas de nível superior que ofereciam educação religiosa para a formação de padres.

Segundo Romanelli (2003, p. 35), essa forma inicial de educação no Brasil deixou marcas profundas no nosso sistema educacional:

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar.

A decadência econômica do Reino Português, em especial com a queda da mineração, e o atraso cultural, causado, em parte, pelo fanatismo religioso culminaram em um descontentamento geral para com os padres jesuítas. Em 1759, foram expulsos de Portugal e de suas colônias. Com a expulsão e com a reforma pombalina, foi rebaixada a qualidade do ensino, como acentua Romanelli (2003, p. 36):

A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação.

Apesar da queda da qualidade do ensino, a base da educação continuou como no modelo jesuítico, orientando-se para os objetivos religiosos e literários e realizando-se sob os mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreita.

Em 1808, com a chegada da família real de Portugal, a educação tomou um novo impulso. Surgem instituições culturais e científicas de ensino e os primeiros cursos superiores, como, por exemplo, os de medicina nos estados do Rio e Bahia. O empreendimento educacional de D. João VI voltou-se, entretanto, para as necessidades imediatas da corte portuguesa no Brasil. Essa política educacional, à medida que privilegiou os interesses da corte, desprezou, ao mesmo tempo, a escola primária, como atesta Romanelli (2003, p.38) ao comentar as iniciativas educacionais de D. João:

[...] o aspecto de maior relevância dessas iniciativas foi o fato de terem sido levadas a cabo, com o propósito exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha a Corte. A preocupação exclusiva com a criação de ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis do ensino demonstraram claramente esse objetivo, com o que se acentuou uma tradição – que vinha da Colônia – a tradição da educação aristocrática.

Conquistada a independência, em 1822, algumas mudanças no panorama sócio-político e econômico pareciam esboçar-se, até mesmo no âmbito de políticas educacionais. Na Constituinte de 1823, concretiza-se a preocupação com a educação popular e são debatidas propostas para a criação de universidades no Brasil. A partir dessa iniciativa, surge, na Constituição de 1824, o compromisso de “assegurar instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”, que é confirmado depois pela lei de 15 de outubro de 1827, que determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e vilarejos, envolvendo as três instâncias do Poder Público.

Segundo Romanelli (2003) os cursos superiores eram, em sua maioria, de Direito. A predominância do currículo universalista e humanístico desse curso acabou por influenciar, ou mesmo condicionar, a estrutura do ensino secundário, que se destinava basicamente ao preparo de candidatos para o ingresso no ensino superior.

Alguns anos depois da promulgação do Ato Adicional, de 1834, que delegava às províncias legislar sobre a educação primária e secundária, o governo central se viu livre da responsabilidade pela educação nacional como um todo. Essa descentralização da educação foi mantida pela República e o governo central impedido de assumir posição estratégica de formulação e coordenação da política de universalização dessa escola popular (primária e média) que antecedia o ensino superior. A consequência dessas medidas foi o aumento da distância entre as camadas mais pobres e as elites brasileiras, hoje conhecida como “desigualdade social”.

Para Romanelli (2003, p.41), considerando-se o abandono da educação popular e o caráter propedêutico da escola secundária, “pode-se ajuizar do quanto a educação foi minimizada, a ponto de transformar-se em mera ilustração e preparação para o exercício de funções, nas quais a retórica tem papel mais importante do que a criatividade.”

A constituição de 1981 instituiu o sistema federativo de governo, o que consagrou, então, a descentralização do ensino e seu caráter dual, uma vez que a União tornou-se responsável pela gestão do ensino superior e secundário acadêmico, enquanto os Estados responsabilizaram-se pela educação primária e profissional. Essa dualidade concretizou uma “oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e profissional)” (idem)

Após esse período, a Primeira República tentou várias reformas para a solução dos problemas educacionais brasileiros. Tentativas que não tiveram êxito por “representarem

pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação” (2003, p. 43)

Da Colônia à República, a educação não era sentida pelo povo e pelo Estado como necessária para a expansão da economia do país; era, sim, distintivo de *status*, em especial para nomear a aristocracia rural da época.

Já a partir do contexto histórico da Revolução de 30, após a implantação do capitalismo, esse cenário muda e a educação é considerada como forma de qualificação para o mercado de trabalho, como destaca Romanelli (ibid., p. 59):

O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho.

A dualidade entre ricos e pobres começa a se esfacelar, pois a população brasileira torna-se muito heterogênea, composta de várias camadas, não mais a pequena divisão entre os trabalhadores rurais ou escravos e a aristocracia rural.

Mas, assim como a expansão capitalista não se deu com a mesma regularidade em todos os estados, o mesmo aconteceu com o desenvolvimento educacional brasileiro. Desse modo, a expansão da demanda escolar deu-se realmente nos estados mais industrializados.

Além dessa demanda por educação, o capitalismo veio acompanhado das disputas caracterizadas pela luta de classes, que assumiu, no terreno educacional, peculiaridades contraditórias,

uma vez que o sistema escolar, a contar de então, passou a sofrer, de um lado, a pressão social de educação, cada vez mais crescente e cada vez mais exigente, em matéria de democratização do ensino, e, de outro lado, o controle das elites mantidas no poder, que buscavam, por todos os meios disponíveis, conter a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação do ensino, manter o seu caráter “elitizante”. (ROMANELLI, 2003, p. 61)

Neste novo panorama econômico-cultural e político que se delineou após a Primeira Grande Guerra, o Brasil começou a rever a sua educação. Em diversos setores sociais, as

mudanças foram debatidas e anunciadas. A educação passou por diversos movimentos de renovação; em nível estadual, ocorreram inúmeras reformas do ensino primário.

É nessa fase que se reconhece o movimento escolanovista, composto de várias iniciativas de distintos escritores sobre a educação no Brasil. Essas manifestações acerca dos problemas educacionais constituíam, ao mesmo tempo, um período conturbado, em que entram em conflito diversas formas de pensamento numa pluralidade de doutrinas, mas também um manifesto renovador e fecundo que servia a um único e grande objetivo, que, segundo Romanelli (2003, p. 130), era “o de colocar na ordem do dia das polêmicas, em torno dos problemas sociais, os problemas relacionados com a educação”.

Esses ideais foram reunidos por essa primeira grande geração de educadores do país, sob a forma do Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932, documento histórico que sintetizou os pontos centrais desse movimento de idéias, redefinindo o papel do Estado em matéria educacional.

Nessa época de grandes transformações, também foram criadas as primeiras universidades brasileiras: a do Rio de Janeiro, em 1920; a de Minas Gerais, em 1927; as de Porto Alegre e de São Paulo, em 1934. Esta última constituiu o primeiro projeto consistente de universidade no Brasil e deu início a uma trajetória cultural e científica sem precedentes.

A Constituição promulgada após a revolução de 1930 consignou avanços significativos na área educacional, incorporando muito do que havia sido debatido nos anos anteriores. Todavia, em 1937, instaurou-se o Estado Novo, dando origem a uma Constituição autoritária e registrando, em decorrência, um grande retrocesso a que Otaíza Romanelli se refere como uma “espécie de hibernação” das lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais.

É nesse quadro do Estado Novo que surgem o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942 e, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que constituíram sistemas paralelos ao sistema oficial de ensino, criados mediante a pressão do processo crescente de industrialização, impulsionado por uma economia de guerra do início dos anos 40, que impunha sérias restrições à importação.

Após a queda do Estado Novo, em 1945, muitos dos ideais foram retomados e consubstanciados no Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enviado ao Congresso Nacional em 1948 e que, após difícil trajetória, foi aprovado em 1961, constituindo a Lei nº 4.024/61.

Para o Brasil, segundo Romanelli (2003), essa Lei de Diretrizes e Bases constituía, assim como para qualquer país subdesenvolvido, uma oportunidade de organização efetiva do sistema de ensino, no que tange ao aspecto formal. Ressalta, porém, que, nos países subdesenvolvidos, faltam condições sócio-culturais que favoreçam uma compreensão dos fins para que fora criada a Lei e até mesmo dos meios para atingi-los. Enfatiza Romanelli (2003, p. 183) que a Lei nº 4.024 foi

a oportunidade que a nação perdeu de criar um modelo de sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país, em consonância com os progressos sociais já alcançados. Ocorreu, porém, que as heranças não só cultural, como também a das formas de atuação política foram suficientemente fortes para impedir que se criasse o sistema de que carecíamos. O horizonte cultural do nosso homem médio, sobretudo do nosso político, ainda limitava muito a sua compreensão da educação, como um fator de desenvolvimento e como requisito básico para a vigência do regime democrático.

Da queda do Estado Novo a 1964, que inaugura um novo período de ditadura, o sistema educacional brasileiro passou por mudanças significativas, como o surgimento da CAPES (Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), em 1951, a instalação do Conselho Federal de Educação, em 1961, campanhas e movimentos em prol da educação de adultos, além da expansão do ensino primário e superior.

A educação brasileira na fase pós 1964 define-se por dois momentos, como explica Romanelli (2003, p. 196):

O primeiro corresponde àquele em que se implantou o regime e se traçou a política da recuperação econômica. Ao lado da contenção e da repressão, que bem caracterizaram essa fase, constatou-se uma aceleração do ritmo do crescimento da demanda social de educação, o que provocou, conseqüentemente, um agravamento da crise do sistema educacional, crise que já vinha de longe.

Este primeiro momento serve de justificativa para uma série de convênios firmados entre o MEC e seus órgãos e a *Agency for International Development (AID)* para dar assistência ao desenvolvimento educacional brasileiro.

Prossegue Romanelli (2003, p. 196) sobre o segundo momento:

[...] começou com as medidas práticas, a curto prazo, tomadas pelo Governo, para enfrentar a crise, momento que se consubstanciou, depois no delineamento de uma política de educação que já não via apenas na urgência de se resolverem problemas imediatos, ditados pela crise, o motivo único para reformar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil.

A educação, até então, não acompanhava o ritmo do desenvolvimento econômico com grande evolução da industrialização. Esses órgãos externos tinham como objetivo a modernização da educação no Brasil. Para Romanelli (2003, p. 256), essa modernização (determinada por órgãos estrangeiros) “teria como função integrar melhor o Brasil na expansão do capitalismo ocidental e mantê-lo, todavia, em sua posição periférica”; era mais uma manipulação de interesses sobre o Brasil, que deveria contribuir com o capitalismo, oferecendo cada dia mais mão de obra qualificada, mas, ao mesmo tempo, continuando à margem, como um país subdesenvolvido.

Após a promulgação da Lei 5.692, no início da década de 1970, a crise educacional brasileira ganha novo *status*, com acirramento das discussões sobre o sistema educacional brasileiro, que, na segunda metade da década de 1980, volta à cena com a Constituição de 1988, promulgada após amplo movimento pela redemocratização do país. A nova Carta procurou introduzir inovações e compromissos, com destaque para a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo.

Já na década de 90 configuram-se diversas mudanças no cenário educacional brasileiro. Em 20 de dezembro de 1996, é sancionada a Lei nº 9.394 sobre as Diretrizes e Bases da educação nacional (LDBEN), consistindo em um avanço com relação à Lei 4.024/1961. Essa lei de 1996 pode ser considerada como o marco de uma redefinição das diretrizes educacionais para o país. A partir de 1998 são lançados os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para o ensino fundamental e para o ensino médio, criados com o objetivo de subsidiar as atividades pedagógicas, visando a uma maior qualidade de ensino e oferecendo referenciais curriculares em todas as áreas.

Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDBEN de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como: a) gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares; b) ensino fundamental obrigatório e gratuito; c) carga horária mínima de oitocentas horas,

distribuídas em duzentos dias, na educação básica; d) previsão de um núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e médio e uma parte diversificada, conforme as peculiaridades locais; e) formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior, sendo aceita, para a educação infantil e as quatro primeiras séries do fundamental, formação em curso Normal de ensino médio.

Outras mudanças elencadas na Lei constituem-se, após dez anos de sua publicação, como pontos de avaliação não só dos sistemas avaliativos institucionais, como veremos no próximo tópico, mas também para a crítica especializada, divulgada na academia e nas revistas de grande circulação, como, por exemplo, a *Veja*, cujos textos críticos sobre a crise educacional brasileira são publicados na coluna Ponto de Vista e são objeto de análise no capítulo III desta dissertação.

O que se pôde observar sobre o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro da fase jesuítica à promulgação da LDBEN/9394 é que, com o passar do tempo, houve, sim, um desenvolvimento quantitativo (aumento do número de vagas na escola pública, que mesmo assim ainda não contempla totalmente a demanda; um aumento também dos professores com curso superior, mas que está longe de contemplar todos os professores em serviço), o que, no entanto, não ocorreu no eixo qualitativo de desenvolvimento.

Esses problemas com a qualidade da escola brasileira, que custa aos cofres públicos, mas que não ensina de maneira eficaz, é comprovado pelos sistemas de Avaliação da Educação, conforme apontado no próximo tópico.

1.2 Os sistemas de avaliação nacionais da educação: Censo escolar e SAEB/ANRESC

Nos últimos anos, o sistema de avaliação da educação brasileira tem sido ampliado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) que, no ano de 2005, criou um segundo programa de avaliação além do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica): a ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar). Além dessas duas iniciativas, o INEP/MEC continua mantendo o Censo Escolar que coleta informações estatísticas sobre o número de matrículas, funções docentes, estabelecimentos, turmas, rendimento e movimento dos alunos e transporte escolar.

O SAEB realiza pesquisas bienais com alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano no ensino médio para avaliar a proficiência em Português e Matemática.

Criada em 2005, a ANRESC, por meio do Prova Brasil, expande a cobertura do SAEB, oferecendo resultados mais detalhados sobre as condições de ensino nas escolas brasileiras. Com o Prova Brasil, é possível verificar o desempenho de cada uma das escolas urbanas de 4ª a 8ª séries da rede pública brasileira.

Segundo informações disponíveis na página do INEP/MEC¹ (2007):

O objetivo da Anresc será, principalmente, oferecer aos governos estaduais e prefeituras municipais uma avaliação das escolas de suas redes para que, conscientes das falhas e das virtudes de cada uma delas, políticas públicas possam ser planejadas e efetuadas com mais precisão.

A primeira edição do Prova Brasil, em 2006, avaliou o conhecimento de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática (com foco em solução de problemas) de 3.306.317 estudantes brasileiros. As provas foram aplicadas em 160 mil turmas de 41 mil escolas, em 5 398 municípios. Nas escolas onde o ensino fundamental já está organizado em regime de nove anos, a prova foi aplicada nas turmas de 5º e 9º ano.

A ANRESC funciona sob os mesmos critérios de avaliação do SAEB, apenas divergindo nos resultados, por oferecer amostragem mais detalhada, sendo possível o acesso à pontuação de cada uma das escolas urbanas brasileiras.

As médias do Saeb são apresentadas em escala de proficiência, que varia de 0 a 500. Cada uma das disciplinas tem uma interpretação específica da escala, que é única para as três séries avaliadas. Essas médias apontam distintos graus de desenvolvimento de habilidades, competências e aquisição de conhecimentos pelos estudantes ao longo de seus anos de estudo.

Ainda no *site* do INEP/MEC podem ser encontradas as seguintes avaliações sobre o desempenho dos alunos avaliados pelo SAEB/ANRESC:

Alunos com média igual a 175,52 em Língua Portuguesa – que é a média nacional para a 4ª série da rede urbana –, por exemplo, são capazes de entender expressões com discurso indireto, compreender narrativas de temática e vocabulário complexos, identificar marcas dos distintos gêneros de texto e a finalidade de um texto jornalístico, entre outras habilidades. Como a escala é cumulativa, esses estudantes também possuem todas as habilidades descritas nos pontos mais baixos, como interpretar histórias em quadrinhos e poemas, identificar temas de textos mais simples, inferir sentido de palavras em cantigas populares e expressões próprias da linguagem coloquial. Em Matemática, a média 239,38 (média nacional para

¹ “Home page” www.inep.gov.br

a 8ª série da rede urbana) indica que o estudante consegue, entre outras ações, localizar dados em tabelas mais complexas, identificar gráfico de colunas correspondentes a números positivos e negativos, converter medidas de peso e calcular o perímetro e área de figuras. Alunos com essa média também têm desenvolvidas as capacidades descritas em níveis mais baixos da escala do Saeb, como a de calcular resultados de subtrações complexas, ler horas em dezenas e unidades de números naturais.

O Censo Escolar proporciona o conhecimento detalhado do sistema de educação básica. As informações obtidas no Censo são utilizadas na formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais da União, dos estados e dos municípios.

Os resultados finais do Censo Escolar 2006 contabilizam, aproximadamente, 55,9 milhões de matrículas e 203, 9 mil estabelecimentos educacionais que oferecem as diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Sobre o Censo Escolar, na página do INEP/MEC, figuram as seguintes afirmações:

O Censo Escolar é o mais relevante e abrangente levantamento estatístico sobre a educação básica no País. As informações produzidas permitem acompanhar o impacto das políticas educacionais já adotadas, além de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas.

Dos articulistas que escrevem na coluna “Ponto de Vista” Cláudio de Moura Castro é o único que faz uso dos resultados do Censo Escolar e do SAEB/ANRESC.

1.3 PISA/UNESCO – Sistema Internacional de Avaliação da Educação

No *site* do MEC, na página do INEP²(2007) encontra-se a definição do PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos:

um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

O PISA tem sido desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o programa é coordenado pelo INEP.

² Informação disponível na “Home page” www.inep.gov.br

As avaliações do PISA incluem cadernos de prova e questionários e são realizadas a cada três anos, com ênfases distintas em três áreas: Leitura, Matemática e Ciências. Em cada edição, é enfatizada a avaliação sobre uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi na Leitura; em 2003, a área ressaltada foi a Matemática e, em 2006, Ciências.

É descrita ainda, na página do INEP³, a abrangência dos elementos usados para as avaliações:

Alguns elementos avaliados pelo Pisa, como o domínio de conhecimentos científicos básicos, fazem parte do currículo das escolas, porém o Pisa pretende ir além desse conhecimento escolar, examinando a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras.

Na *Folha de São Paulo*, no artigo “Brasil é o último em pesquisa escolar”, de Leila Suwvan (2001), o PISA é descrito como sistema de avaliação internacional e são evidenciados ainda os resultados dessa prova no ano 2000, quando foram avaliados 28 países desenvolvidos e mais quatro emergentes: Brasil, México, Letônia e Rússia. O primeiro colocado foi a Finlândia e o Brasil ficou em último lugar, atrás dos outros países emergentes, inclusive do México. O artigo esclarece que os alunos brasileiros obtiveram a última colocação no *ranking* que avaliou os fatores socioeconômicos, bem como no que considerou os estudantes com mais escolaridade.

Nessa prova, foi enfatizada a competência em Leitura pela participação de cerca de 5000 alunos brasileiros, dos níveis fundamental e médio. Destaca Suwvan (2001) que, em análise da prova do PISA, o INEP avaliou que “os brasileiros podem ter errado algumas questões por imprecisões na tradução. Além disso, foram apontadas dificuldades para interpretar gráficos e para fazer avaliação crítica dos textos”.

Na análise da classificação, o artigo explora dados que denunciam o problema da desigualdade social brasileira. No geral, o Brasil ficou na média 1, nível em que os alunos identificam apenas informações explícitas em textos da prova de leitura. Na avaliação dos níveis socioeconômico e cultural, o aluno brasileiro atingiu o nível 2, em que o aluno é capaz de inferir informações sobre o texto.

Esses níveis mudam quando, segundo a autora, são avaliados apenas os alunos das escolas particulares: “entre os adolescentes brasileiros com nível socioeconômico e cultural

³ *ibid.*

alto, 58% ficaram nos níveis 3, 4 e 5.” O nível cinco é a pontuação máxima que, na análise geral (a média de todos os alunos de cada país), não foi atingida nem mesmo pela Finlândia.

O Brasil também é o último colocado no *ranking* dos anos de escolaridade dos alunos avaliados. Nos países mais bem colocados, a média era de no mínimo nove anos de escolaridade para os alunos de quinze anos.

O país ocupa o último lugar também nas provas de Matemática e Ciências, segundo a autora, no artigo “País fica em último lugar em prova de matemática” publicado no dia 8 de dezembro de 2001 (SUWWAN, 2001b). Desta vez são discutidos os resultados alcançados pelo Brasil na avaliação dessa área e em Ciências, e novamente os alunos da rede particular obtiveram melhor classificação que os da rede pública.

A autora discute, ainda, a avaliação de Leitura, ressaltada na prova de 2000, e traz a voz do Mec, na fala de Maria Helena Guimarães, presidente do INEP: “Os países desenvolvidos têm escolas públicas mais consolidadas que as do Brasil. Mesmo assim, mostram uma grande discrepância nos resultados quando comparados aos da rede privada”. Para Suwwan, Maria Helena aduz que “o resultado do país também pode ser explicado pela desigualdade social, a maior entre os países do Pisa.”.

Dos artigos da coluna Ponto de Vista, destaca-se o autor Cláudio de Moura e Castro no que diz respeito ao trabalho com os resultados do Pisa, elencados, em geral, para afirmar os posicionamentos do autor sobre a crise educacional brasileira. Os articulistas Stephen Kanitz e Lyra Luft não trabalham com resultados dessas avaliações.

CAPÍTULO II: A ADOÇÃO DO PONTO DE VISTA TEÓRICO

O saber não é mais constituído ao modo do quadro, mas da série, do encadeamento e do devir; quando vier, como a noite prometida, a sombra do desenlace, a erosão lenta ou a violência da história fará realçar, em sua imobilidade rochosa, a verdade antropológica do homem; o tempo dos calendários poderá certamente continuar; mas será como que vazio, pois a historicidade se terá superposto exatamente à essência humana.

Michel Foucault

Para analisar os textos da coluna “Ponto de Vista”, esta dissertação atém-se aos pressupostos teóricos da AD de linha francesa, ancorando-se em especial nas contribuições de Michel Foucault e de Michel Pêcheux.

No estudo do discurso não há como se desviar dos olhares teóricos desses dois mestres que constituíram duas bases fundamentais para o estabelecimento da análise do discurso como disciplina. Nesta dissertação, são tomadas como base as concepções de *enunciado, formação discursiva, sujeito, regularidade, princípio de autoria, raridade, arquivo*, para problematizar o conceito de discurso. Completa também o quadro teórico de fundamentação o método genealógico de análise, que se delimita por meio das concepções de *poder, ordem, saber e disciplina*.

2.1 O enunciado pela função enunciativa, o interdiscurso e as redes de memória

Em *Arqueologia do saber*, escrito em 1986, Foucault constrói uma noção de enunciado sempre acentuando as diferenças entre o enunciado e outras unidades definidas pela lingüística em outras disciplinas teóricas: a frase, a proposição, o ato de fala.

Para Foucault (2005), o enunciado é a unidade elementar do discurso e não pode ser definido simplesmente pelo aparecimento de caracteres gramaticais. O enunciado não é semelhante à língua, mas só existe quando composto de signos que são definíveis no interior de uma língua natural ou artificial. A língua é o sistema que possibilita a construção dos enunciados.

Acredita o autor que o enunciado também não é semelhante ao objeto em si do qual se fala, mas é constituído pelas regras de existência pelas quais se nomeiam (são designados ou descritos) esses objetos, ou pelas relações que, a partir deles, são afirmadas ou negadas.

O enunciado ocupa lugar central na obra foucaultiana, podendo ser caracterizado pela função enunciativa: um enunciado é proferido por um sujeito em um lugar institucional; surge como um acontecimento singular em uma série de outros enunciados que constituem seu campo enunciativo; é dotado de uma materialidade que torna sua existência possível (FOUCAULT, 2005).

Já o sujeito, para Foucault (2005, p. 105), é um lugar determinado e, ao mesmo tempo, vazio, podendo ser ocupado por indivíduos diferentes. Esse lugar não pode ser estabelecido definitivamente, mas “é variável o bastante para poder continuar, idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma”.

É o lugar de sujeito que caracteriza toda formulação como enunciado. Ainda segundo Foucault (2005, p. 108),

Se uma proposição ou um conjunto de signos podem ser considerados ‘enunciados’, não é porque houve, um dia, alguém para proferi-los ou para depositar, em algum lugar, seu traço provisório; mas sim na medida em que pode ser analisada a posição de sujeito.

O sujeito de um enunciado, para ser caracterizado como tal, precisa falar de um lugar institucional reconhecido, autorizado. Esses lugares institucionais são as posições ocupadas pelo sujeito na sociedade: o lugar do professor, do médico, do juiz, do pesquisador, do pai, do articulista, do economista, do administrador de empresas, do escritor, entre outros.

O enunciado, além de ser produzido por um sujeito em um lugar institucional, diferencia-se da frase ou proposição pelo fato de não existir sozinho. Apesar de frases ou proposições tornarem-se mais claras ou serem precisadas por seu contexto ou referente, essa relação é diferente da do enunciado com o campo associativo em que ele aparece. O enunciado só existe se relacionado a um campo associativo: todo enunciado tem suas margens formadas por outros enunciados.

Esse campo associativo é constituído pela série das outras formulações, “no interior das quais o enunciado se inscreve e forma um elemento” [...], pois, “não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reatualize outros enunciados”. (FOUCAULT, 2005, p. 11)

Esse campo enunciativo pressupõe, para o filósofo, os enunciados que vieram antes; os enunciados a que o enunciado se refere; as formulações que podem surgir depois dele como sua conseqüência; as formulações com as quais estava em relação e por meio das quais se apagará, será abandonado ou, ainda, será valorizado e oferecido a um discurso futuro.

Foucault define o enunciado como inesgotável à língua e ao sentido, podendo, assim, ser inúmeras vezes repetido. No entanto, ao mesmo tempo, o enunciado é um acontecimento singular, único. A cada vez que irrompe em um campo enunciativo, apresenta uma feição nova. Concebido dessa maneira, o enunciado é a unidade elementar fundamental para o estudo do discurso.

Na obra de Michel Pêcheux, destacam-se as concepções de interdiscurso ou memória, semelhantes ao campo enunciativo a que se refere Michel Foucault. Em *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, aquele estudioso define o interdiscurso “enquanto pré-construído, que fornece, por assim dizer, a matéria prima na qual o sujeito se constitui como ‘sujeito falante’” (PÊCHEUX, 1988, p. 167). Nesse livro, apresenta o interdiscurso absorvido, esquecido no intradiscurso, o que chama de ‘fio do discurso’ do sujeito.

O intradiscurso pode ser considerado como o que se está dizendo, ou seja, como um eixo de formulação, enquanto o interdiscurso simboliza o que já foi dito antes, por alguém, em algum lugar do passado. Nesse sentido, para Brandão (1998, p. 129)

os discursos se repetem tanto ‘sincronicamente’ no fio de seu desenrolar, na superfície lingüística, quanto ‘diacronicamente’ no fio do tempo, fazendo que os mesmos temas, as mesmas formulações, as mesmas figuras voltem, reapareçam.

Essa repetição sincrônica representaria o eixo horizontal da formulação ou o intradiscurso, enquanto a repetição diacrônica representaria o eixo vertical do interdiscurso, das formulações já enunciadas anteriormente.

Interdiscurso e memória assumem a mesma função para Michel Pêcheux. Em *Papel da memória* esse autor afirma:

a memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo do reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (PÊCHEUX, 1995, p. 56)

Nessa mesma esteira de pensamento, Foucault (2005, p. 64) define *domínio de memória*:

trata-se de enunciados que não são mais nem admitidos nem discutidos, que não definem mais, conseqüentemente, nem um corpo de verdades nem um domínio de validade, mas em relação as quais se estabelecem laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica.

Esse domínio de memória diz respeito a enunciados já ditos e esquecidos, mas que podem ser retomados e transformados no intradiscurso, “no fio do discurso do sujeito” (PÊCHEUX, 1988) . Essa gênese refere-se à formação de novos enunciados, que irrompem em meio a essa continuidade e descontinuidade histórica que constitui o domínio de memória.

Foucault concebe ainda a constituição do enunciado como prática que se define através do tempo não como algo estanque ou homogêneo, impossível de ser modificado:

ao invés de ser uma coisa dita de forma definitiva – e perdida no passado, como a decisão de uma batalha, uma catástrofe geológica ou a morte de um rei - , o enunciado, ao mesmo tempo que surge em sua materialidade, aparece com um *status*, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. (FOUCAULT 2005, p. 118-119)

São justamente esses campos de utilização, essas redes, que possibilitam transferências e modificações nos enunciados, o que outros autores, como Pêcheux e Brandão, estabelecem como memória ou interdiscurso. Desse modo, a definição de memória ou interdiscurso integra a definição de enunciado para Foucault como unidade repetível e elementar do discurso.

Foucault concebe o campo enunciativo como o lugar em que irrompe o enunciado. Não poderá ser considerado enunciado se surgir sozinho, mas há que aparecer em um campo, uma rede formada por outros enunciados. No que tange a essas asserções sobre o enunciado, Pêcheux (1988, p. 56) considera que:

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

Por essas afirmações de Pêcheux compreende-se o aparecimento do enunciado como ligado a essas condições sócio-históricas, bem como sua transformação ou desestruturação-reestruturação como dependente dessas redes de outros enunciados e da própria memória que resgata esses enunciados como um acontecimento novo.

O enunciado é constituído de uma existência material. É por essa existência material que o enunciado tem “uma substância, um suporte, um lugar e uma data” (FOUCAULT, 2005, p.114)

A materialidade é a condição de existência do enunciado; se ela se modifica, sua identidade pode também ser modificada. Essa materialidade pode caracterizar-se por uma frase ou proposição, mas em condições enunciativas, ou seja, pelas próprias condições já descritas pela função enunciativa. Por meio da enunciação, um acontecimento histórico, uma frase ou proposição torna-se um enunciado.

Para Foucault o enunciado é constituído de uma materialidade, uma das condições para que seja enunciado; porém não há que se pensar que na análise do discurso não podem ser estudados enunciados de constituição material variada. Apesar de nesta disciplina ser dada relevância aos enunciados verbais, o próprio Foucault da Arqueologia, comentando a materialidade como condição de existência do enunciado, apresenta uma definição que permite sua composição por materialidades variáveis que colocam em jogo diversas formas de linguagem:

Poderíamos falar de enunciado, se uma voz não o tivesse enunciado, se uma superfície não registrasse seus signos, se ele não tivesse tomado corpo em um elemento sensível e se não tivesse deixado marca – apenas alguns instantes – em uma memória ou em um espaço? Poderíamos falar de um enunciado como de uma figura ideal e silenciosa? O enunciado é sempre apresentado através de uma espessura material, mesmo dissimulada, mesmo se, apenas surgida, estivesse condenada a desvanecer. (FOUCAULT, 2005, p. 113)

Quando abre possibilidades de enunciados a partir da forma material da voz, do registro em uma superfície, do elemento sensível que toma corpo e deixa marca, Foucault não se restringe ao enunciado verbal, apenas falado ou escrito. Os signos não podem ser considerados apenas como escrita, mas imagem, som, gestos, entre outras formas de linguagem.

Em *As palavras e as coisas*, Foucault (1999) dedica todo o primeiro capítulo a uma análise que faz do quadro “Las Meninas”, de Velásquez, em que destaca as relações entre os olhares, os rostos, os gestos, as posições dos personagens que constroem essa cena como integrantes desse todo discursivo.

No primeiro capítulo de *Arqueologia do Saber*, em que comenta as unidades do discurso, Foucault (2005, p. 31-32) discute o enunciado:

Um enunciado é um sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo da memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação: finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a conseqüências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem.

No que tange à materialidade, a substância que possibilita essa existência do enunciado, Foucault não a restringe, nessa passagem, apenas às construções verbais, mas a quaisquer formas de registro.

Para Pêcheux (1990), o enunciado é ao mesmo tempo estrutura e acontecimento. É constituído por essa materialidade a que se refere Foucault e que possibilita a sua existência. É considerado acontecimento porque irrompe num campo formado por outros enunciados e a cada vez que é pronunciado, visualizado, observado, constitui um acontecimento único: “Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PECHÊUX, 1990, p. 53), desde que isso seja possível pelo que está inscrito em sua materialidade, por suas condições de descrição e interpretação. Pêcheux reforça que o discurso não é um “aerólito miraculoso” a pairar na história, mas que depende das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais irrompe (acontecimento); o seu limite é marcado pela materialidade discursiva (estrutura).

Além de estrutura e acontecimento, o enunciado é, para Pêcheux, o lugar de tensão entre descrição e interpretação. Para ele, a AD vai se concentrar, ao mesmo tempo, na descrição das materialidades, ou seja, da estrutura, da forma material do enunciado, e na

interpretação do enunciado como acontecimento. Que não se entenda a descrição e a interpretação como um mesmo sintoma, um mesmo efeito, que se entremisturam, mas como práticas que, mesmo caminhando juntas, podem ser discernidas cada uma em sua especificidade. Ao se descrever já se interpreta, e a interpretação só é possível partindo da descrição da existência material do enunciado.

Quando se trabalhou a função enunciativa em Foucault, uma das características do enunciado era justamente possuir essa existência material. A esse respeito, Pêcheux (1990, p. 57) tece considerações fundamentais sobre a prática da análise do discurso quando destaca:

Ela supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas enquanto tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados.

Assim, para a análise do discurso importa o estudo do discurso materializado sob a forma de enunciado enquanto constituído de uma materialidade a ser descrita e como acontecimento, à medida que pode ser interpretado.

2.2 As formações discursivas: Foucault *versus* Pêcheux

Foucault se pergunta, na *Arqueologia do Saber*, o que seriam domínios como a medicina, a gramática, a economia política:

Será que não passam de um reagrupamento retrospectivo pelo qual as ciências contemporâneas se iludem sobre seu próprio passado? São formas que se instauraram definitivamente e se desenvolveram soberanamente através do tempo? Encobrem outras unidades? E que espécie de laços reconhecer validamente entre todos esses enunciados que formam, de um modo ao mesmo tempo familiar e insistente, uma massa enigmática? (FOUCAULT, 2005, p.36)

Foucault responde a essas questões indicando quatro hipóteses essenciais: os enunciados formam um conjunto único quando se referem ao mesmo objeto; os grupos de enunciados podem ser definidos a partir de sua forma e seu tipo de encadeamento; poder-se-iam estabelecer grupos de enunciados, determinando-lhes o sistema dos conceitos

permanentes e coerentes que aí se encontram em jogo; a identidade e a persistência dos temas serviriam de base para o reagrupamento dos enunciados.

Quando descreve cada uma dessas hipóteses, o filósofo vai descartando ou apresentando outras respostas para o problema do reagrupamento dos enunciados. No primeiro caso, importaria saber que “a unidade de um discurso é feita pelo espaço onde diversos objetos se perfilam e continuamente se transformam, e não pela permanência e singularidade de um objeto”. (FOUCAULT, 2005, p. 37) Na segunda hipótese, não há que se levar em conta a forma e o encadeamento definido dos enunciados, mas sim “a coexistência desses enunciados dispersos e heterogêneos, o sistema que rege sua repartição, como se apóiam uns nos outros, a maneira pela qual se supõe ou se excluem, a transformação que sofrem, o jogo de seu revezamento, de sua posição e de sua substituição”. (FOUCAULT, 2005, p. 39)

Em terceiro lugar a permanência e a coerência dos conceitos em jogo seria substituída pela “emergência simultânea ou sucessiva, em seu afastamento, na distância que os separa e, eventualmente, em sua incompatibilidade. [...] tentaríamos analisar o jogo de seus aparecimentos e de sua dispersão”.(op. cit., p. 40)

E, em último lugar, a idéia de identidade e persistência dos temas seria contestada a partir da busca “na dispersão dos diversos pontos de escolha”, definir “um campo de possibilidades estratégicas”. (ibid., p. 42)

É a partir dessa discussão e problematizando as quatro hipóteses sobre o reagrupamento dos enunciados que Foucault apresenta o seu conceito de formação discursiva como “sistemas de dispersão”.

“Sistema” no sentido de ser possível precisar-se uma ordem, “regularidade”; “dispersão”, porque os enunciados não constituem unidades lineares e coerentes, mas são constituídos de falhas, equívocos, descontinuidades. Para Foucault define-se uma formação discursiva (ibid., p. 45)

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

A formação discursiva é, para Foucault, uma lei de dispersão e, ao mesmo tempo, de repartição que rege as séries de aparições de enunciados. Assim, o discurso pode ser entendido como “conjunto de enunciados que se apóia num mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2005, p. 122). Esse sistema de formação é justamente a formação discursiva. Daí poder-se falar de discurso clínico, discurso psiquiátrico, discurso educacional, discurso jornalístico, discurso jurídico, discurso econômico como discursos de diversas formações discursivas.

Essa maneira de pensar o discurso e as formações discursivas fundadas na dispersão está ancorada nos postulados da chamada Nova História. Essa nova forma de ver os acontecimentos históricos não os concebe na linearidade, como acontecia com os postulados da História Tradicional. Essa Nova História é uma história das discontinuidades, que se baseia na irrupção dos acontecimentos.

Revel (2005, p. 59-60) explica essa abordagem como uma

reivindicação de uma história que funcionaria não como análise do passado e da duração, mas como iluminação das transformações e dos acontecimentos, defini-se por vezes como uma verdadeira ‘história acontecimental’ por meio da referência a um certo número de historiadores que estudaram o cotidiano, a sensibilidade, os afetos (Foucault cita várias vezes Le Roy Ladurie, Áries e Mandrou)[...]

Além da colaboração desses estudiosos, ainda segundo Revel, Foucault dialoga com o que chama os “historiadores do pensamento”⁴, e descreve “dentre eles (desde o grupo de historiadores que trabalhou no dossiê *Pierre Rivière*, até Artlette Farge e Michelle Perrot)” (REVEL, 2005, p. 60)

Na escrita de *As palavras e as coisas*, Foucault (1999, p. 288) discute essa linearidade da história tradicional:

uma reflexão sobre o histórico de um saber não pode mais contentar-se em seguir, através da seqüência dos tempos, o alinhamento dos conhecimentos; estes, com efeito, não são fenômenos de hereditariedade e de tradição; e não se diz o que os tornou possíveis enunciando o que era conhecido antes deles, como se diz, “trouxeram de novo”. A história do saber só pode ser feita a partir do que lhe foi contemporâneo e não certamente em termos de influência recíproca, mas em termos de condições e de a priori constituídos no tempo.

⁴ Revel se refere ao que Foucault chama “historiadores do pensamento”.

Traçando essa nova concepção de história, essa “história acontecimental”, compreende-se onde estão fundamentadas as concepções foucaultianas de discurso como sistema de dispersão e do enunciado como acontecimento.

No livro *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, Michel Pêcheux (1988) define formação discursiva a partir da noção de formação ideológica. A formação ideológica é que determina as posições assumidas na luta de classes. Uma palavra ou proposição não tem sentido em si mesma, mas dependerá da posição sustentada por aqueles que a empregam. Não que ela dependa da intenção do sujeito, mas da formação ideológica que sustenta essas posições.

Pode-se observar, também, que, para esse autor, é a ideologia, mascarada no discurso, que fornece a ilusão da transparência do sentido. É ela que caracteriza que algo é o que é, e isso parece evidente.

Pêcheux (1988, p.160) chama então de formação discursiva “aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. Assim, o sentido dependerá da formação discursiva na qual são produzidas as palavras ou proposições.

Pode-se constatar que Pêcheux, no momento em que escreve essa obra, acredita que os indivíduos não são a origem de seu próprio discurso (o esquecimento 1), mas que são interpelados em sujeitos pelas formações discursivas que determinam o que deve ser dito por eles.

Neste momento de sua obra, Pêcheux está, ainda, fortemente ligado às projeções de Althusser, ao universo da luta de classes, em que comanda a ideologia dominante. A noção de formação discursiva mostra que o sujeito é interpelado pela formação que o domina, ou seja, pela formação ideológica dominante.

A partir dos anos 80, ocorre uma redefinição nos postulados teóricos de Michel Pêcheux, a que Maldidier (2003) chama de “desconstrução domesticada”. Segundo Gregolin (2004, p. 153), são “as decepções políticas, a fragmentação das esquerdas, a crise simultânea do marxismo e do estruturalismo, a “morte”⁵ de Althusser” as razões que levam Pêcheux a operar esta redefinição teórica”.

Essa nova fase é marcada pelas discussões e colóquios, entre Pêcheux e nomes muito relevantes ao seu trabalho como os de F. Gadet e Courtine, já há muito tempo presentes, mas também Jean-Marie Marandin e Jacqueline Authier, figuras decisivas nesse novo momento.

⁵ Essa morte, aspeada por Maria do Rosário Gregolin, traduz o fato de Althusser ter enlouquecido após ter assassinado a esposa e suas teses serem relegadas ao descrédito e ao esquecimento.

Essa desconstrução acaba por abandonar as noções da AD como disciplina unificadora, somente sujeita à ideologia dominante e reconhece-se que o discurso não é regular, mas sujeito à falha, ao erro, ao inesperado.

O contato com essas outras personalidades e com a leitura da obra de Michel Foucault influencia Pêcheux nessa redefinição teórica.

No livro *O discurso: estrutura ou acontecimento*, escrito em 1983, é possível constatar essa virada teórica de Michel Pêcheux. Nele, o pensador comenta o discurso formado por heterogeneidades em que devemos considerar “o fato lingüístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico” (PÊCHEUX, 1990, p. 51).

Se o discurso está sujeito ao equívoco, ao erro, à falha, não se sustenta mais a noção de formação discursiva apresentada em 1975 como bloco homogêneo que reproduz a ideologia dominante. É também esse postulado de homogeneidade que Pêcheux vem criticar, comentando o movimento estruturalista na análise dos textos ordinários:

Este caráter oscilante e paradoxal do registro do ordinário do sentido parece ter escapado completamente à intuição do movimento estruturalista: este nível foi objeto de uma aversão teórica, que o fechou totalmente no inferno da ideologia dominante e do empirismo prático, considerados como ponto-cego, lugar de pura reprodução do sentido. (PÊCHEUX, 1990, p. 52)

Nessa passagem, Pêcheux (1990, p. 65) apresenta uma nota de rodapé que se torna de grande utilidade no entendimento do que ele critica: “Este problema constitui um dos pontos fracos da reflexão althusseriana sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado, e das primeiras aplicações desta reflexão no domínio da análise do discurso na França.”

A essa referência às primeiras aplicações da AD na França pode-se acrescentar o pensamento do próprio Pêcheux, de 1969 a 1975, que se embasava, ainda fortemente, nos postulados do mestre Althusser.

Ainda tecendo considerações sobre o estruturalismo, Pêcheux comenta o fato de esse movimento não mencionar o discurso do proletariado, mas ater-se somente à ideologia dominante: “no limite, os proletários, as massas, o povo... teriam tal necessidade vital de universos logicamente estabilizados que os jogos de ordem simbólica não os concerniram! (...) os proletários não têm (o tempo de se pagar um luxo de) um inconsciente!” (PÊCHEUX, 1990, p. 53)

Para esclarecer melhor os equívocos teóricos desse passado (das primeiras aplicações da AD francesa), Pêcheux (1990, p. 56) critica o postulado de formação discursiva, conceito emprestado da obra de Foucault, mas que “derivou muitas vezes para a idéia de uma máquina discursiva de assujeitamento dotada de uma estrutura semiótica interna e por isso mesmo voltada à repetição”.

Superados esses problemas, Pêcheux descreve uma noção de discurso que não escapa ao equívoco do simbólico, como acontecimento que irrompe implicado pelas redes de memória e trajetos sociais. Essa nova concepção de discurso torna insustentável a noção de formação discursiva como máquina de reprodução da ideologia dominante. Se está sujeito à falha, ao erro, ao equívoco, não há como apenas reproduzir um pensamento pré-existente (o da ideologia dos Aparelhos do Estado).

Em síntese, uma formação discursiva não é um bloco estanque, circunscrito a apenas um tipo de discurso, como o discurso educacional, por exemplo, mas é aberto, e se cruza com o discurso de vários outros campos. Poder-se-á reconhecer o discurso de determinada formação discursiva quando se puder precisar regularidades pertencentes a esse tipo de discurso. No discurso educacional, pelas menções nos enunciados, por exemplo, a itens lexicais que indiquem esse campo de discussões como escola, professor, aluno, aprendizado, métodos, entre outros.

2.3 A “ordem do discurso”

Este subtítulo, não há como negar, remete-nos à obra de Michel Foucault publicada em 1971: *A ordem do discurso – aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*, cujo conteúdo traz para a arena de debates as considerações sobre os mecanismos de coerção e de controle do discurso.

No início, Foucault (2006, p. 8) apresenta suas afirmações sobre o discurso:

suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Mais adiante, afirma que o discurso não é o retrato das lutas ou dos sistemas de dominação, “mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar” (FOUCAULT, 2006, p. 10).

Nesse texto, Foucault separa os procedimentos externos e internos de controle do discurso. Como mecanismos externos, aqueles que põem em jogo o poder e o desejo, comenta os procedimentos de exclusão: a palavra proibida – quando se fala de política e sexualidade, nem tudo pode ser dito e por qualquer um – ; a segregação da loucura – a distinção entre razão e loucura no discurso do senso comum e posteriormente no discurso médico e psiquiátrico – ; a vontade de verdade – o discurso verdadeiro é o pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido, por isso, era o que suscitava a adesão dos homens. Como mecanismos internos de controle, aqueles exercidos pelo próprio discurso, Foucault descreve o comentário, o princípio de autor, as disciplinas. O comentário tem a função de reiterar o que foi dito no discurso primeiro. Segundo Foucault (2006, p. 25) “deve conforme um paradoxo que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo, que, no entanto, não havia jamais sido dito”.

O princípio do autor, já discutido em *Arqueologia do saber*, é, segundo o próprio mestre, complementar ao do comentário. Foucault define esse procedimento de exclusão como a função autor, não entendido como o indivíduo de carne e osso, que, de fato, pronunciou ou escreveu o texto, mas como um “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações” (FOUCAULT, 2006, p. 26)

Apesar de existirem domínios em que a presença de um autor é dispensável, nos discursos literários e até científicos de certa maneira, a função autor é quem garante a sustentação, a unidade do texto. Para Foucault (2006, p. 28) o autor “é aquele que dá a inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” Embora o princípio do autor leve em conta essa entidade um pouco fictícia não se deve esquecer do autor real, “esse homem que irrompe em meio a todas as palavras usadas, trazendo nelas seu gênio ou sua desordem” (FOUCAULT, 2006, p. 28)

Para Gregolin (2003, p. 48) o sujeito da escrita é uma construção do próprio discurso; a função autor não se refere ao sujeito empírico, nem ao sujeito enquanto indivíduo: “Esse ‘sujeito do discurso’ está inscrito na materialidade do texto, na maneira como ele aponta para seu autor”.

Quando se concebe o autor como uma construção do próprio discurso, não se entende o escritor como origem e fonte do que está escrito, mas sim que esse autor como entidade, como suporte, deixa suas marcas no discurso, marcas desse homem real (conforme explica Foucault) e que, por estas, é possível identificá-lo. É nesse sentido que Gregolin afirma que o discurso aponta para seu autor.

A função autor é uma posição ocupada por um sujeito. Ainda segundo Gregolin (2003, p. 57), “o sujeito constrói o seu dizer no repetível (no interdiscurso, na memória discursiva), mas, ao mesmo tempo, ocupa uma posição de autoria ao deslocar-se do já-dito, ao movimentar-se e garantir a unicidade e coerência do discurso”. Assim, é possível entender a função autor como um princípio organizador do discurso, como um agrupamento, conforme definido por Foucault.

As disciplinas também exercem um princípio de controle do discurso. Segundo Foucault (2006, p. 33), “para pertencer a uma disciplina uma proposição deve poder inscrever-se em certo horizonte teórico”.

Para que uma proposição possa compor o quadro de uma disciplina, deve obedecer às regras que determinam sua aceitabilidade. No domínio das disciplinas, não basta apenas dizer a verdade, mas estar no “verdadeiro”, ou seja, no que se aceita como verdade. Podem existir verdades que não são aceitas nas disciplinas, porque não condizem com suas regras de composição, não compartilham dos mesmos princípios de formação.

Foucault (2006, p. 35) comenta a diferença entre dizer a verdade e estar no verdadeiro, ressaltando que: “é sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos”.

Foucault conclui que os mecanismos internos de controle, o comentário, o princípio de autor, as disciplinas, apesar de serem pensados como recursos infinitos de criação do discurso, exercem, sim, uma função restritiva e coercitiva.

É relevante discutir também nesta dissertação um terceiro grupo de procedimentos de controle do discurso descritos por Michel Foucault em *A ordem do discurso*. Trata-se da rarefação dos sujeitos que falam: para falar, deve-se ser qualificado para fazê-lo, uma vez que nem todos os domínios constituem regiões abertas a qualquer dizer.

Foucault (2006, p. 39) agrupa, sob o nome de ritual, a forma mais expressiva desses sistemas de restrição:

O ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades e papéis preestabelecidos.

Além do ritual, Foucault (2006) considera as “sociedades de discurso” como outro princípio de restrição. Tratava-se de sociedades onde o discurso era aprisionado, circulava apenas em um espaço fechado, sendo conhecido apenas pelos integrantes do grupo. (op. cit.)

Esse pensador argumenta que já não mais existem semelhantes sociedades, mas que, mesmo na ordem do discurso verdadeiro, publicado e livre de qualquer ritual se exercem formas de “apropriação de segredo” e de “não-permutabilidade”:

É bem possível que o ato de escrever tal como está hoje institucionalizado no livro, no sistema de edição e no personagem do escritor, tenha lugar em uma “sociedade de discurso” difusa, talvez, mas certamente coercitiva. A diferença do escritor, sem cessar oposta por ele mesmo à atividade de qualquer outro sujeito que fala ou escreve, o caráter intransitivo que empresta a seu discurso, a singularidade fundamental que atribui há muito tempo à “escritura”, a dissimetria afirmada entre a “criação” e qualquer outra prática (FOUCAULT, 2006, p.40-41)

O filósofo problematiza a diferença entre a escrita de um escritor e de um indivíduo qualquer que escreve ou fala, a diferença entre “escritura”, caracterizada como ato de criação do escritor, oposta a qualquer outra formulação lingüística como princípio de coerção do discurso.

As credenciais de escritor, comparadas às de quem não possui essa legitimidade, permitem visualizar esses mecanismos de controle do discurso. O fato de circularem como publicação confere maior grau de credibilidade aos escritos do escritor, que são totalmente distintos de qualquer comentário aleatório feito por qualquer um.

Sobre a rarefação do discurso, Foucault (2006) reconhece ainda as práticas doutrinárias e a apropriação social dos discursos. A doutrina, ao contrário das sociedades do discurso, tende a difundir-se e pode ser compartilhada por qualquer um que acredite nas mesmas “verdades” e aceite certas regras. Mas a pertença doutrinária questiona, ao mesmo

tempo, o enunciado e o sujeito que fala, um através do outro. O sujeito só é aceito se obedece às regras, sendo excluído se proferir enunciados proibidos como, por exemplo, a heresia.

Quanto à apropriação social dos discursos, Foucault faz apontamentos sobre a educação, sistema pelo qual se pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, mas que é marcado pelas oposições e lutas sociais: “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2006, p. 44).

Esses procedimentos de rarefação dos sujeitos não podem ser pensados em separado, mas ligados uns aos outros como:

espécies de grandes edifícios que garantem a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeito. (...) o que é afinal um sistema de ensino senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2006, p. 44)

Pelo exposto, pode-se constatar que até mesmo a educação como ponte de acesso a todo e qualquer discurso constitui-se também de sistemas de coerção. Mesmo no aprendizado, na busca pelo conhecimento, entram em jogo relações entre poder e saber.

2.4 O arquivo e o sujeito

Para empreender sua teoria arqueológica, Foucault (2005) percorre o caminho: enunciado – formação discursiva – arquivo. Resta agora, que já se traçaram os conceitos de enunciado e formação discursiva, trilhar uma breve teorização sobre a definição de arquivo para Foucault e, a partir dessas considerações, tomando também o que já foi descrito nos tópicos anteriores, procurar elencar a noção de discurso para a AD francesa, munindo-se, ainda, dos pressupostos teóricos de Michel Pêcheux.

No quinto capítulo da *Arqueologia do Saber*, Foucault discorre sobre o *a priori* histórico e o arquivo. O *a priori* histórico constitui-se da positividade, espaço restrito, uma vez que não cinge a amplidão de uma ciência, espaço muito mais abrangente, mas que não

pode se restringir apenas às considerações de um ou outro autor. É, para Foucault (2005, p. 144), o espaço formado pelas

(...) diferentes obras, os livros dispersos, toda a massa de textos que pertencem a uma mesma formação discursiva – e tantos autores que se conhecem e se ignoram, se criticam, se invalidam uns aos outros, se plágiam, se reencontram sem saber e entrecruzam obstinadamente seus discursos singulares em uma trama que não dominam, cujo todo não percebem e cuja amplitude medem mais.

Esse *a priori*, para Foucault, não é a reunião de postulados, de assertivas sobre determinado assunto que podem ser tomadas como verdadeiras, coerentes. Ao contrário, o *a priori* histórico deve definir enunciados em sua dispersão de acontecimento, com suas falhas, sua simultaneidade não-linear. O *a priori* histórico define uma análise do discurso que não descobre um sentido ou uma única verdade, mas que depende de uma história e uma história específica, como descrito pela função enunciativa.

A historicidade não é condição exterior ao *a priori* histórico, nem pode ser descrita como uma relação causal, um contexto que provoca o surgimento dos acontecimentos. Essa historicidade insere-se, compõe o *a priori*. Este pode ser considerado um conjunto de regras que caracterizam uma prática discursiva, regras essas inseridas no que ligam. O *a priori* não é apenas “o sistema de uma dispersão temporal; ele próprio é um conjunto transformável” (FOUCAULT, 2005, p. 145)

O domínio dos enunciados pensado a partir de *a priori* históricos, caracterizado por diferentes positivities decompostas em formações discursivas, não pressupõem uma superfície linear, neutra e ingênua.

Por essas considerações, Foucault (2005) define o arquivo como sistemas de enunciados tomados em suas condições de aparecimento e as coisas compreendidas em sua possibilidade e campo de utilização.

O arquivo não pode ser considerado uma reunião de todas as coisas ditas em determinada época, de todos os documentos preservados de um passado, ou das instituições que registram e conservam discursos dos quais se deseja recordar. O arquivo investiga o porquê do aparecimento de determinado discurso e não outro, examinando

o que faz com que tantas coisas ditas por tantos homens, há tantos milênios, não tenham surgido apenas segundo as leis do pensamento, ou simplesmente a sinalização, no nível das performances verbais, do que se pôde desenrolar na ordem do espírito ou na ordem das coisas; mas que tenham aparecido

graças a todo um jogo de relações que caracterizam particularmente o nível discursivo; que em lugar de serem figuras adventícias e como que inseridas, um pouco ao acaso, em processos mudos, nasçam segundo regularidades específicas; em suma, que se há coisas ditas – e somente estas –, não é preciso perguntar sua razão imediata às coisas que aí se encontram ditas ou aos homens que as disseram, mas ao sistema da discursividade, às possibilidades e às impossibilidades enunciativas que ele conduz (FOUCAULT, 2005, p. 147)

A definição foucaultiana de arquivo leva em consideração a função enunciativa como condição de aparecimento do enunciado e deriva de uma noção de discurso não como produto de um sujeito fundante, consciente, que diz o que quer na hora em que deseja dizer. A partir dessa idéia de arquivo, pode-se percorrer um pouco do que foi teorizado na AD: a negação desse sujeito como fonte do discurso. Problematizando o sujeito da AD, será possível proceder a uma definição mais consistente do conceito de discurso.

Michel Pêcheux discorre sobre o conceito de sujeito em *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, de 1975, quando destaca os dois esquecimentos: que são descritos pela ordem sugerida na obra, do número 2 para o número 1.

No esquecimento nº 2, de ordem enunciativa, o sujeito tem a ilusão de consciência do seu discurso, acredita que entre pensamento, linguagem e mundo exista uma relação de transparência de modo que o que foi dito só poderia ser dito desta forma e não de outra (PÊCHEUX, 1988). Para Orlandi (2005, p. 35), esse esquecimento é “parcial, semi-consciente e muitas vezes voltamos sobre ele, recorremos a essas famílias parafrásticas, para melhor especificar o que dizemos.”

No esquecimento nº 1, o sujeito tem a ilusão de controlador do seu discurso, ou seja, pensa estar no exterior da formação discursiva que o domina. De ordem ideológica, este esquecimento produz no sujeito a ilusão de que é a fonte do seu dizer. Segundo Orlandi (2005, p. 35), “esse esquecimento reflete o sonho adâmico: o de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significariam exatamente o que queremos”.

Tecendo considerações acerca dos espaços logicamente estabilizados, onde se acredita na exatidão, nas certezas das proposições lógicas, Pêcheux (1990, p. 31) salienta o sujeito consciente: “todo sujeito sabe do que fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação”. Mais uma vez é eleito nos domínios lógicos o sujeito fundante, postulado este que a AD francesa vem contestar.

Para rejeitar o mito do sujeito consciente e controlador do seu dizer Pêcheux (1990, p. 56) enfatiza: “não há identificação plenamente bem-sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma ‘infelicidade’”.

Foucault concebe o sujeito fundante como o que despreza a existência de qualquer mecanismo discursivo, que pensa estar sempre na origem do discurso. No livro *As palavras e as coisas* (1966), que precede a *Arqueologia do saber* (1969) e a *Ordem do discurso* (1970), descreve essa ilusão do sujeito: “Expressando seus pensamentos em palavras de que não são senhores, alojando-se nas formas verbais cujas dimensões históricas lhes escapam, os homens, crendo que seus propósitos lhes obedecem, não sabem que são eles que se submetem às suas exigências”(FOUCAULT, 1999, p. 412).

Foucault (1999) enfoca o conceito de sujeito como uma condição da função enunciativa. Para se constituir em enunciado, além de outras exigências, uma frase ou proposição precisa ser enunciada por um sujeito. Antes de discorrer sobre a função enunciativa, no capítulo II, item 4 – “A formação das modalidades enunciativas” –, Foucault explica o sujeito e o lugar institucional.

Questiona quem fala e de onde fala. Nem todos podem falar, ou melhor, nem todos podem ser ouvidos. Para obter crédito, o discurso deve vir de alguém autorizado, que ocupa as posições reconhecidas para o dizer:

Quem fala? Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter essa espécie de linguagem? Quem é seu titular? Quem recebe dela sua singularidade, seus encantos, e de quem, em troca, recebe, se não sua garantia, pelo menos a presunção de que é verdadeira? Qual o status dos indivíduos que têm – e apenas eles – o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso? (FOUCAULT, 2005, p. 56)

Foucault exemplifica sua teoria com o sujeito médico que ocupa posições variadas conforme as épocas, e as diferentes ordenações dos saberes. O sujeito médico é quem tem o *status* para falar sobre doenças, sobre a loucura. O lugar institucional de onde fala é o hospital ou o laboratório.

Esse sujeito que ocupa posições, situações, e fala de um lugar específico é trabalhado novamente quando o autor discorre sobre o enunciado e a função enunciativa, já comentada.

Quando estabelece a sua descrição arqueológica, Foucault (2005, p. 158) argumenta que “a instância do sujeito criador, enquanto razão de ser de uma obra e princípio de sua unidade, lhe é estranha.”

Em *A ordem do discurso*, o filósofo, além de comentar sobre esse sujeito autorizado, sobre o discurso como ordenador social em que falam apenas os que têm direito assegurado por alguma forma de poder, empreende, também, o conceito de sujeito fundante, numa forma de negação, que é descrito como quem

está encarregado de animar diretamente, com suas intenções, as formas vazias da língua; é ele que, atravessando a espessura ou a inércia das coisas vazias, reaprende, na intuição, o sentido que aí se encontra depositado; é ele igualmente que, para além do tempo, funda horizontes de significações que a história não terá senão de explicar em seguida, e onde as proposições, as ciências, os conjuntos dedutivos encontrarão, afinal, seu fundamento. Na sua relação com o sentido, o sujeito fundador dispõe de signos, marcas, traços, letras. Mas para manifestá-los, não precisa passar pela instância singular do discurso. (FOUCAULT, 2005, p. 47)

Desde o fim do tempo dos sofistas, como afirma Foucault, nessa mesma obra, o pensamento ocidental cuidou de assegurar para o discurso o menor lugar possível entre o pensamento e a palavra. As palavras seriam o simples reflexo do pensamento, ignorando as coerções e toda a complexa instância do discurso.

Estas asserções de Foucault mostram semelhanças com os esquecimentos do sujeito, descritos por Michel Pêcheux. O sujeito pensa poder fazer uso da linguagem do modo que bem entender, acredita que as letras ou os traços estão a seu dispor e não sabe que, para manifestar o dizer, precisa entrar numa ordem, na ordem do discurso.

2.5 O discurso: regularidade na dispersão

Como descrito no item anterior, o arquivo investiga as regularidades, as possibilidades e impossibilidades, as condições de existência das coisas ditas. A análise arqueológica não percorre as significações não-ditas, ou já-ditas num discurso primeiro, mas pretende encontrar os mecanismos que condicionam, propiciam o aparecimento do discurso como acontecimento que irrompe em lugar e momento determinados.

As regularidades do discurso as quais Foucault descreve não são contrárias à noção de irregularidades. Essa oposição conduziria à noção de discurso como forma linear, coerente, não permeado de contradições. É justamente essa noção de discurso que ele contesta.

A regularidade

designa, para qualquer performance verbal (extraordinária ou banal, única em seu gênero ou mil vezes repetida), o conjunto das condições nas quais se

exerce a função enunciativa que assegura e define sua existência. [...] especifica um campo efetivo de aparecimento. Todo enunciado é portador de uma certa regularidade e não pode dela ser dissociado. (FOUCAULT, 2005, p. 163)

As regularidades evidenciam as formações discursivas. Quando se puderem reconhecer campos homogêneos de regularidades enunciativas caracterizar-se-á uma formação discursiva.

Essas regularidades (FOUCAULT, 2005) são destacadas na análise dos textos da coluna estudada como características pertencentes aos enunciados, tecidos em uma rede heterogênea de combinações. Em meio a essa heterogeneidade como condição de manifestação do discurso, serão identificadas, na materialidade dos enunciados, formas regulares que permitem identificar que se trata do discurso pedagógico, discurso político, discurso psicológico, administrativo, enfim, a trama de formações discursivas que compõem esse discurso “jornalístico”, “opinativo”, “interpretativo”, ou qualquer outra classificação a ele atribuída.

Outro mecanismo de constituição discursiva é a raridade. Os enunciados são raros no sentido de que, dentre tudo o que poderia ser dito, irrompem apenas algumas formas, não todas as possíveis. Para Foucault (2005, p. 135),

nem tudo é sempre dito; em relação ao que poderia ser enunciado em língua natural, em relação à combinatória ilimitada dos elementos lingüísticos, os enunciados (por numerosos que sejam) estão sempre em déficit; a partir da gramática e do tesouro vocabular de que se dispõe em dada época, relativamente poucas coisas são ditas em suma.

A análise dos artigos da coluna “Ponto de Vista” ater-se-á justamente a essa raridade, essa forma material que tomaram os enunciados, no sentido de que, entre tantas possibilidades de combinações de elementos lingüísticos, se sobressaem os que foram escritos, selecionados, ao mesmo tempo, consciente e inconscientemente. Essa condição de raridade será discutida como peculiaridade de composição, de constituição dos enunciados como elementos singulares, únicos.

A rejeição do pressuposto de discurso como unidade ideal, linear, transparente e coerente gera a idéia de discurso permeado por falhas, acidentes, erros, enfim, contradições. Foucault (2005, p. 170) define a contradição como princípio organizador do discurso que

“constitui sua própria lei de existência: é a partir dela que ele emerge; [...] é por ela estar sempre aquém dele e por ele jamais poder contorná-la inteiramente que ele muda, se metamorfoseia, escapa de si mesmo em sua própria continuidade”.

O conceito de discurso desenvolvido por Pêcheux (1990, p. 28) apresenta o discurso como o lugar do equívoco, opaco, sujeito ao erro, à falha. Apresenta um trabalho com as discursividades que formam o acontecimento, estas, ao mesmo tempo, entrecruzam “proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de resposta unívoca (é sim ou não, x ou y) e formulações irremediavelmente equívocas”.

Para Pêcheux (1990, p. 43), existem diversos tipos de real. A AD de linha francesa empreende seu trabalho partindo de um tipo de real que desconhece essa univocidade lógica e de uma forma distinta de saber “que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos”.

Pêcheux concebe a AD francesa como uma aproximação e descreve suas práticas de análise como um engajamento de “maneiras de trabalhar sobre as materialidades discursivas, implicadas em rituais ideológicos, nos discursos filosóficos, em enunciados políticos, nas formas culturais e estéticas, através de suas relações com o cotidiano, com o ordinário do sentido” (PÊCHEUX, 1990, p. 49).

Na tentativa de precisar os princípios que regulam sua modalidade de análise, Foucault (2006) empreende a comparação de quatro noções que afirmam a sua definição de discurso a quatro outras noções da história tradicional das idéias: opõe a noção de acontecimento à de criação (o acontecimento surge; a criação é consciente); a de série à de unidade (série como oposto a linear, uno); a de regularidade à de originalidade (regular, como apresentando características homogêneas; originalidade lembrando a individualidade criadora); a de condição de possibilidade à de significação (possibilidade como diversas formas de enunciados possíveis; significação como recuperação de um não-dito primeiro).

Segundo Foucault (2006, p. 54), era no espaço da história tradicional das idéias que “se procurava o ponto da criação, a unidade de uma obra, de uma época ou de um tema, a marca da originalidade individual e o tesouro indefinido das significações ocultas”. São justamente todos esses pressupostos que a análise proposta por Michel Foucault vem refutar.

Após a discussão de todos esses aportes teóricos dos dois autores de destaque da AD francesa importa, então, ao fim, especificar o conceito de discurso que permeia esta dissertação, apesar de já esboçado em outros momentos.

Segundo Foucault (2005, p. 28)

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos melhores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo da sua instância.

Foucault elege, assim, como critério de análise, não a recorrência a um discurso primeiro, a origem dos enunciados, mas sim às condições que propiciam a existência dos enunciados como acontecimentos que irrompem em meio a toda uma dispersão de outros dizeres, como formas singulares. É esta dispersão que permite a repetição, a transformação ou o esquecimento.

Deduz-se, então, que o método arqueológico foucaultiano não está à procura do discurso da origem, mas da análise do arquivo, das escansões que levam ao encontro das possibilidades e impossibilidades de formação dos enunciados como elementos únicos em sua condição de aparecimento, mas podendo ser mil vezes repetido ou apagado graças a esse sistema de dispersão em que surge.

Torna-se oportuno sublinhar algumas considerações do próprio Foucault (2005, p. 157) sobre o seu método arqueológico de análise:

A arqueologia busca definir [...] os próprios discursos enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como *documento*, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar freqüentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*.⁶

É desse modo, como monumentos, que este trabalho pretende analisar os artigos da coluna Ponto de Vista. Foram eleitos esses monumentos, a partir de uma delimitação e um recorte, de janeiro a dezembro de 2006, com o objetivo de precisar o discurso da coluna como um todo, como uma construção da imagem de uma crise, a do sistema educacional brasileiro.

⁶ Grifos do autor

2.6 O poder disciplinar

Na terceira parte do livro *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1984), “Disciplina”, Foucault analisa as práticas de sociedades disciplinares que surgem entre o final do século XVIII e início do século XIX.

Essas sociedades disciplinares têm como objetivo tornar os indivíduos dóceis, passíveis de controle e úteis ao trabalho. É a esses indivíduos fabricados pela disciplina que Foucault chama de *corpos dóceis* “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1984, p. 126)

Os corpos dóceis são formados ou transformados por meio dessa disciplina a que Foucault reconhece como “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade”. (op.cit)

Destaca Foucault (1984) que a disciplina aumenta as forças do corpo, a fim de torná-lo mais produtivo, e, ao mesmo tempo, as diminui, tornando-os obedientes. Esses métodos disciplinares constituem, em toda a sociedade, uma verdadeira “anatomia política” ou uma “mecânica do poder”, como nos explica o autor. Esses sistemas disciplinares estendem-se por vários segmentos sociais atingindo as escolas, as fábricas, os quartéis, os hospitais. Não analisa o que cada uma das instituições disciplinares tem de singular, mas justamente o que todas essas técnicas de sujeição têm em comum. Mapeando esses sistemas, o filósofo objetiva descrever como funcionavam essas sociedades por meio de um princípio disciplinar geral.

A disciplina se exerce por meio da vigilância constante. Os indivíduos podem ser vistos cada um em seu lugar. Segundo o filósofo,

importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. [...] Lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil (FOUCAULT, 1984, p. 131-2)

Essa vigilância aumenta o rendimento do corpo, no sentido de sua utilidade. Nos colégios, favorece o aprendizado; nos hospitais, impede o lastro de contaminações; nas prisões e casas de reeducação, a desordem; nos quartéis e nas fábricas, a vagabundagem e o

ócio. “O corpo, tornando-se alvo de novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber.” (FOUCAULT, 1984, p. 140)

Foucault (1984, p. 172) observa que o poder não pode ser visto sempre de forma negativa, uma vez que “o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.”

Segundo Foucault (1984, p. 134) a disciplina trabalha, ao mesmo tempo, o eixo que liga o singular e o múltiplo, “determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos”.

Toda uma maquinaria do poder se instituía nessa época, até mesmo por meio da arquitetura das grandes construções. Conventos, escolas, hospitais e, particularmente, as prisões e casas de reeducação de jovens foram construídos sobre o projeto do panoptismo, estrutura arquitetural idealizada por Bentham que permite vigiar sem ser visto.

Importa, nesta dissertação, o poder disciplinar exercido nas instituições escolares como um meio de produção do saber. Pode-se argumentar que, nas sociedades atuais, não se manifestam mais da mesma forma esses mecanismos disciplinares, mas, como atesta Foucault (1984, p. 126), “em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações” e, ainda, “o indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica do poder que se chama a “disciplina”. (ibid., p.172)

Atualmente não se exercem da mesma maneira as técnicas de sujeição dos indivíduos a esse poder disciplinar, como, por exemplo, a escola, onde professores e diretores reclamam constantemente da falta de respeito dos alunos, conhecidos por serem indisciplinados e mal-educados.

Apesar de o sistema disciplinar já não alcançar exatamente os mesmos resultados que obtinha em meados dos séculos XVIII e XIX, torna-se relevante a este trabalho resgatar alguns resquícios dessas técnicas disciplinares que persistem ainda hoje, como a distribuição do horário e do conteúdo por meio das divisões do currículo escolar em séries, motivadas pela classificação de acordo com o nível de saber do aluno.

A distribuição do horário é uma velha herança das sociedades disciplinares, em que era “proibido perder um tempo que é contado por Deus e pago pelos homens; o horário devia

conjurar o perigo de desperdiçar o tempo – erro moral e desonestidade econômica” (FOUCAULT, 1984, p. 140).

Ainda hoje na escola persiste a disciplina do horário, medida que, deveria ser cumprida, pelo menos, pelos alunos. Serve de exemplo a norma da entrada do aluno assim que toca o primeiro sino, aguardando os professores em sala de aula. A mesma regra se repete na volta do recreio ou intervalo para iniciar novamente as atividades em sala: o aluno entra ao ouvir o primeiro sinal e aguarda o professor, que entra com o toque do segundo.

A própria constituição do ensino em séries, motivada pela utilização meticulosa do tempo, provém dessas sociedades disciplinares: “o tempo ‘iniciático’ da formação tradicional (tempo global, controlado só pelo mestre, sancionado por uma única prova) foi substituído pelo tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressivas” (FOUCAULT, 1984, p. 144). Mas é a prática de avaliação, a que Foucault chama de *exame*, a maior herança dos sistemas disciplinares. Essa técnica de imposição de poder por meio da classificação, da divisão, permanece, ainda, em nossos dias, quase intocável, sem sofrer grandes mudanças estruturais, tanto no ensino básico quanto no superior.

Para Foucault (1984, p. 166), o exame põe em prática uma certa formação do saber por meio de um certo exercício do poder. Estão comprometidos com todos os rituais, os métodos, os personagens e os papéis, os jogos de perguntas e respostas e os sistemas de notas e de classificação que constituem o exame, todo um campo de saber e todo um tipo de poder.

Afirma Foucault que o exame transforma o indivíduo em um “caso”, diagnosticando-o por meio de suas técnicas documentárias: o indivíduo pode ser “descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc.” (FOUCAULT, 1984, p. 170)

Na sociedade moderna, a vinculação do exame a ciências como a Psicologia e a Psiquiatria não constituem o reverso de uma tecnologia disciplinar. Foucault (1984, p. 198) explicita:

E sob a forma de testes, de entrevistas, de interrogatórios, de consultas, o (o exame) vemos retificar aparentemente os mecanismos da disciplina: a psicologia é encarregada de corrigir os rigores da escola, como a entrevista médica ou psiquiátrica é encarregada de retificar os efeitos da disciplina de trabalho. Mas não devemos nos enganar: essas técnicas apenas mandam os indivíduos de uma instância disciplinar a outra, e reproduzem, de uma forma concentrada, ou formalizada, o esquema de poder-saber próprio a toda disciplina.

Como já foi dito anteriormente, o poder produz. E o exame é apenas uma das formas de manter a sujeição dos indivíduos às práticas de produção do conhecimento, do saber. Para Foucault, a disciplina, o uso do poder como produção de saberes, não se dá de forma negativa, mas funciona como um motor que impulsiona toda a sociedade, “manifestando-se no interior de processos históricos econômicos, jurídico-políticos, científicos” (FOUCAULT, 1984, p. 191)

As várias técnicas disciplinares, apesar de apresentarem cada uma suas peculiaridades, funcionam segundo um princípio geral que regulamenta toda a sociedade capitalista, formando o fundamento de sua expansão:

a disciplina de oficina, sem deixar de ser uma maneira de fazer respeitar os regulamentos e as autoridades, de impedir os roubos ou a dissipação, tende a fazer crescer as aptidões, as velocidades, os rendimentos e portanto os lucros; ela continua a moralizar as condutas, mas cada vez mais ela modela os comportamentos e faz os corpos entrar numa máquina, as forças numa economia.” [sic] (ibid., p. 185)

Os mecanismos de sujeição disciplinar não devem ser associados aos usos do poder ligados à violência e à punição, à escravidão ou à vassalagem. São justamente a substituição dessas técnicas, uma vez que estas já não atendiam aos anseios da sociedade moderna:

o crescimento de uma economia capitalista fez apelo à modalidade específica do poder disciplinar, cujas fórmulas gerais, cujos processos de submissão das forças e dos corpos, cuja “anatomia política” em uma palavra, podem ser postos em funcionamento através de regimes políticos, de aparelhos ou de instituições muito diversas. (FOUCAULT, 1984, p. 194)

A disciplina produz, e essa produção, nas sociedades disciplinares não se deu apenas na indústria, mas em todos os segmentos da sociedade. Na escola, a disciplina produz conhecimento; na indústria, trabalho que se converte em lucro; nos hospitais e manicômios, estabelece a ordem, o que favorece o tratamento. Para Foucault a disciplina é vista de maneira positiva, como meio de expansão da sociedade capitalista em geral.

Nos artigos da coluna “Ponto de Vista”, importa analisar sob que prisma os articulistas enxergam a disciplina ou o controle, se de forma positiva ou negativa, e se podem ser traçadas marcas das sociedades disciplinares nas descrições de cada articulista.

CAPÍTULO III: O PONTO DE VISTA DA VEJA

Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato de fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”

Michel Foucault

3.1. A eleição do ponto de vista metodológico

Conforme se vem apontando desde a Introdução, o objeto de análise desta dissertação é o discurso sobre a crise educacional brasileira contido na coluna “Ponto de Vista”, da *Revista Veja*, no período de janeiro a dezembro de 2006.

Embora a década da educação não seja comemorada em 2006, quando se completam dez anos da promulgação dessa legislação, interessa a esta dissertação investigar o discurso sobre a crise educacional brasileira dez anos após a implantação de medidas que concretizaram anseios da comunidade docente e discente no que diz respeito a melhorias nas condições do sistema educacional vigente.

As reportagens da *Revista Veja*, segundo Hernandez (2004), apesar de assinadas por um ou dois repórteres, são elaboradas e editadas, na verdade, por toda a equipe da redação. Razão pela qual Hernandez (2004) as descreve como “produto de diversas mãos”. A opção pela coluna “Ponto de Vista” vincula-se ao fato de os artigos nela publicados serem escritos por colaboradores que entregam os textos prontos para publicação. Esse modo de constituição da escrita desses textos sugere, como o próprio nome da coluna propõe, um “ponto de vista”, uma abordagem mais pessoal do assunto, uma vez que apenas o texto de um articulista é publicado a cada semana. Essa peculiaridade foi decisiva na escolha do objeto de análise desta dissertação.

Na coluna “Ponto de Vista” a materialidade analisada constitui-se de linguagens distintas: além da linguagem verbal, recorre-se também à visual, por meio de ilustrações que confirmam o que é enunciado na parte escrita dos artigos e pelo destaque a determinadas partes do texto e do próprio *layout* da página, que configuram a prática jornalística da diagramação.

Pela consideração dessa materialidade que assume o matiz de diversas linguagens, é analisado cada um dos artigos da coluna, tomados como a composição de toda uma página da revista, ou seja, a área circunscrita para a coluna “Ponto de Vista” dentro da publicação *Veja*.

No período delimitado para a análise – ano de 2006 –, foram localizados, na coluna, sete artigos que tematizam a educação básica: a) um assinado por Stephen Kanitz: “Vamos acabar com as notas”, de 10/05; b) dois assinados por Lya Luft: “Por um pouco de limites”, de 14/06; “Quem ama cuida”, de 26/07 e c) quatro assinados por Cláudio de Moura e Castro: “Qualidade ou inovação?”, de 01/03; “Em se plantando dá”, de 29/03; “Precisamos de uma crise”, de 26/04; e “O brasileiro da Nórdia”, de 19/07.

Como se trata de poucos textos, apenas sete, e a sua formatação dá-se cada um em apenas uma página, optou-se por trazer os artigos no corpo da dissertação, antes de cada análise e não em anexo, o que facilitará a visualização pelo leitor.

Os artigos são analisados sob o referencial teórico da AD francesa, fundamentada nos pressupostos teóricos de Michel Foucault e Michel Pêcheux. Recorre-se, na análise aos conceitos de *enunciado*, *formação discursiva*, *sujeito*, *regularidade*, *princípio de autoria*, *raridade*, *arquivo*, *poder*, *ordem*, *saber e disciplina*.

A análise do *corpus* parte da metodologia sugerida em Pêcheux (1990) para quem o analista do discurso deve primar pela descrição da materialidade lingüística, a construção dos enunciados, o que, por sua vez, oferece lugar à interpretação. Essa definição de análise descritiva e interpretativa pechetiana reconhece o estudo da materialidade como forma de registro do enunciado enquanto acontecimento. Descrição e interpretação não podem ser tomadas como práticas indiscerníveis, mas como duas faces de uma alternância, completando-se no momento da análise.

3.2 Mais que um jornal expandido: a revista e suas peculiaridades

Estuda-se, neste tópico, o jornalismo de revista, distinto do jornalismo diário, por possuir características próprias, a serem tomadas em consideração em todo o trabalho. Para descrever as peculiaridades desse tipo de jornalismo, esta dissertação tomou como base o livro *Jornalismo de Revista*, de Marília Scalzo.

As primeiras revistas eram escritas nos moldes dos livros, mas, com o tempo, foram se modernizando até chegarem ao que conhecemos hoje. É o tipo de publicação que fica entre a especificidade do livro, publicado para durar muito, e o jornal, que tem a atualidade diária. Segundo Scalzo (2003), essa atualidade reflete-se até mesmo na durabilidade do papel: o do

livro é mais durável; o do jornal, feito para durar um dia; e o da revista, feito para durar mais que o do jornal e menos que o do livro.

As revistas surgiram pautadas em necessidades diferentes das dos jornais, porque não se preocupavam em oferecer os “furos” de reportagem. Caracterizaram-se inicialmente por oferecer informação sobre educação e entretenimento. Segundo Scalzo (2003, p. 14):

Revista une e funde entretenimento, educação, serviço e interpretação dos acontecimentos. Possui menos informação no sentido clássico (“as notícias quentes”) e mais informação pessoal (aquela que vai ajudar o leitor no seu cotidiano, em sua vida prática).

Para Scalzo (2003), a trajetória de grandes revistas brasileiras explica como essas publicações acompanham tendências e ideais de cada época. Os caminhos da imprensa brasileira, assim como no mundo todo, confundem-se com sua história econômica e industrial. Grandes revistas abrem e fecham assim como ocorre com os movimentos sociais e culturais do país. As revistas têm sucesso, assim como outras publicações, quando erigem um mito no qual seus leitores acreditam. Se esse mito se desfaz, provavelmente a revista também corre esse risco.

As revistas funcionam em perfeita sintonia com o seu tempo, por isso compreende-se muito da história e da cultura de um país conhecendo suas revistas. Elas guardam os hábitos, as modas, as personagens de cada período, os assuntos que mobilizaram grupos de pessoas. No livro *Jornalismo de Revista*, Marília Scalzo relata a trajetória de grandes revistas brasileiras. Publicações como *O Cruzeiro*, *Manchete*, *Realidade*, *Visão* constituíram grandes fenômenos editoriais brasileiros e cada uma teve sua ascensão e queda de acordo com as mudanças sociais e culturais que marcaram suas épocas.

Outra característica marcante das revistas é seu público alvo. Diferente dos jornais, têm um público específico. E só persistem se responderem às ansiedades e anseios desse público em particular. Há revistas para mulheres, para homens, para jovens, para crianças, para pessoas de negócios, entre outros. Há revistas sobre carros, esportes, culinária, educação, entre outros.

Ainda segundo Scalzo (2003, p. 15), “É isto: revista tem foco no leitor - conhece seu rosto, fala com ele diretamente. Trata-o por ‘você’”.

A periodicidade das revistas, geralmente semanal, quinzenal ou mensal, também as diferencia dos outros meios. A maneira de a revista abordar os fatos deve ser diferente. As

revistas não podem apenas repetir o que foi noticiado pelos jornais, mas oferecer algo mais. Exploram novos ângulos e tratam o mesmo assunto de forma mais completa, ajustando o foco para o que o seu leitor deseja saber. Da “notícia quente” é necessário descobrir o que ninguém sabe e explicá-la de forma diferente.

A redação da revista não é como a do jornal, que precisa correr para dar a notícia no dia seguinte, ou, como na tevê, ou ainda na Internet, que se compromete em informar a notícia em tempo real. Pelo contrário, a revista tem um prazo maior para explorar a notícia e oferecer ao seu público uma abordagem diferente, mais detalhada, na semana seguinte.

Por todas essas características, a revista deve ser tomada como um gênero com peculiaridades e não apenas um jornal expandido, ou publicado em um período maior.

3.3. As condições de produção da *Revista Veja* e da coluna “Ponto de Vista”

Criada pela editora Abril, fundada pelo profissional liberal Victor Civita, a *Revista Veja* foi lançada pela primeira vez em 1968, nos moldes da publicação semanal norte-americana *Time*, caracterizada por trazer notícias do país e do mundo organizadas em seções cujas informações eram pesquisadas e checadas cuidadosamente.

Segundo Hernandez (2004), *Veja* é a revista de notícias mais vendida no Brasil e uma das mais vendidas no mundo. Lançada à época da ditadura e sofrendo censura, a publicação firmou-se e conseguiu aumentar suas vendas em 1971, quando passou a vender por assinatura, o que hoje corresponde a 80% de seu mercado.

E quem são os leitores de *Veja*? Segundo Hernandez (2004, p. 14), “são leitores com um grau de escolaridade acima da média nacional. Em um Brasil de grande pobreza social e cultural, esse grupo forma uma espécie de elite”. Esses leitores difundem a visão de mundo da revista que transmite valores capitalistas, neoliberais, suavizados sob nova denominação – a “livre iniciativa”.

A revista assume sua posição de revista opinativa, ao contrário de outras publicações do gênero, como a revista *Isto é*, por exemplo, que se denomina imparcial. Na edição comemorativa dos trinta anos de existência da *Veja*, em 1998, na coluna “Ponto de Vista” quem toma a palavra é Roberto Civita, o editor: “É uma satisfação informar os leitores corretamente, contar-lhes a verdade e opinar – sempre – com coragem e independência”.

Segundo os pressupostos teóricos da AD, a verdade não nos é acessível quando atravessada pelo simbólico da língua. Para Melo (2003), toda publicação jornalística recorta

uma realidade, pinça os fatos da maneira que mais lhe convier; certos aspectos são destacados e outros esquecidos. Quando o jornalista seleciona qual declaração dos entrevistados, quais fotos serão mais representativas para a reportagem, já o faz por um filtro que envolve mecanismos de controle do discurso, que envolvem sua formação, todas as suas vivências enquanto indivíduo, o que o editor da revista espera que ele publique, o que o público espera de seu discurso enquanto repórter.

Nesta dissertação, são comentados os bastidores da *Revista Veja*. Essas informações são embasadas no livro *A revista Veja e o discurso do emprego na globalização*, de Nilton Hernandes.

O funcionamento da revista é comandado por seu ciclo semanal e as reportagens são selecionadas de acordo com os interesses de seu público alvo. Além dos assuntos sempre comentados, como, por exemplo, política e economia, para sustentar uma tiragem de mais de 1 milhão de exemplares semanais, a revista passou a investir nos chamados textos de “serviços”. Esse tipo de enfoque trata de comportamento, televisão, *show business*, entre outros. (HERNANDES, 2004)

Hernandes (2004) explica, ainda, como se compõem as matérias, ou o que podemos chamar de reportagem, em cada edição da revista. Essa constituição de cada edição passa por um percurso que vai das reuniões para a seleção da pauta da semana até o que vai definitivamente para a publicação. As reportagens de *Veja* são muito trabalhadas e controladas, um trabalho de diversas mãos. O repórter, que já deve obedecer à pauta, na maioria das vezes, no final do trabalho não tem domínio sobre o que vai ser publicado. Um editor pode acrescentar informações que ele apurou, outro editor, numa hierarquia superior, pode tirar a informação e colocar outra, ou pedir que o escalão abaixo refaça toda a pesquisa. Se, no fim da semana, aparece um fato muito importante, como acontece com os casos de violência nas grandes cidades, o espaço reservado a outras matérias pode ser preenchido e vão para o lixo páginas e páginas e muito trabalho.

O cuidado com as reportagens reflete-se também no cuidado com as imagens que figuram em cada edição. As imagens constituem, para os profissionais de *Veja*, uma reafirmação da parte verbal; por isso, o fotógrafo sai à caça das fotos já com uma lista de exigências do editor, que já tem um perfil do que quer para confirmar a parte verbal.

Segundo Foucault (2006, p. 8-9)

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos

que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade

No caso da *Revista Veja*, toda essa refacção antes da edição das reportagens e a seleção das imagens, bem como a diagramação, constituem mecanismos de controle que visam a conjurar o poder da revista. *Veja* tenta convencer e persuadir o seu público leitor; o discurso é controlado, selecionado e organizado para obedecer aos propósitos desse semanário. O discurso é maquinado, manipulado para atender aos interesses da revista, entre eles defender a livre iniciativa, definição que suaviza o termo “capitalismo”. A materialidade é pesada e temida, uma vez que pode revelar poderes, mas também representar perigo, pois nem tudo pode e deve ser dito. (FOUCAULT, 2006)

Para Hernandes (2004), toda essa seleção de assuntos e de imagens constitui o perfil dessa publicação. *Veja* consagra-se como uma marca, por meio de um estilo próprio de jornalismo. A revista procura apresentar a sua opinião, a sua visão de mundo, como a “verdade” dos fatos, a realidade, como demonstra a fala de Victor Civita na edição comemorativa de 30 anos: “informar os leitores corretamente, contar-lhes a verdade(...)”. Para isso utiliza-se de provas para confirmar estes fatos como argumentos de autoridade, exemplos, opiniões de especialistas, entre outros.

Retomando Hernandes (2004, p. 179):

O texto da revista, no entanto, tenta compensar a posição autoritária, de saber absoluto, com um tom didático, de pai para filho, na relação com o leitor. Tudo é explicado em detalhes, com grande uso de figuras de linguagem, de expressões pitorescas. Percebe-se um trabalho esmerado de construção textual que se contrapõe ao que poderíamos chamar de estilo “telegráfico” dos jornais impressos.

Um dos mecanismos de constituição discursiva, a raridade, é, segundo Foucault (2005), a capacidade de fazer aparecer um enunciado e não outro, de alguma coisa ser dita e não outra, dentre tantas possibilidades de criação de que a língua dispõe. Apesar de esse mecanismo não se manifestar de maneira totalmente consciente, uma vez que o sujeito não pode esquivar-se do equívoco do simbólico, essa escolha, o uso dessa linguagem rebuscada, crivada por figuras de linguagem e expressões pitorescas, revela novamente a tentativa de controle dessa raridade, de controle do discurso da revista, visando à garantia de seus

interesses. Desta vez, segundo Hernandez (2004), disfarçar o tom autoritário, e colocar em cena o tom didático, de pai para filho.

Além dessas considerações acerca do tom didático assumido pela revista, importa elencar um dos resultados obtidos com a pesquisa desse professor acerca do discurso do emprego, como veiculado pela marca *Veja*. Nas reportagens da revista, o desemprego não é apontado como um efeito da globalização e da competitividade gerada pelo sistema capitalista, mas é tomado como de responsabilidade do próprio trabalhador. A falta de emprego se deve à má qualificação do trabalhador. Se seu salário é baixo, a maior qualificação, por meio da educação, é que será responsável por melhores ganhos. Os argumentos apresentados por *Veja* para comprovar essa posição são a sobra de vagas nos concursos públicos e também no sistema privado, a falta de indivíduos qualificados, sem cursos de línguas, informática ou curso superior, por exemplo. Os problemas nunca são reportados ao sistema capitalista, mas sempre a cada indivíduo, que deve procurar qualificar-se cada dia mais para atender aos anseios da sociedade da “livre iniciativa”.

A coluna “Ponto de Vista” começa a ser publicada na *Revista Veja* a partir 25 de fevereiro de 1998⁷, com um texto de Cláudio de Moura Castro, intitulado “O mundo atrás do guichê”, que discute o problema da burocracia enfrentada pelos brasileiros quando precisam ser atendidos por órgãos públicos. Nessa fase inicial, a coluna aparece no final da revista, mas, a partir de 20 de maio do mesmo ano, já é publicada no lugar que ocupa até hoje, o da primeira coluna depois da *Carta ao leitor* e da entrevista das páginas amarelas.

Em relação ao *layout* da página, na apresentação da parte visual, a coluna, desde 98, mantém as características. O texto é escrito em duas colunas e, no centro, figura uma ilustração que, como acontece com todas as imagens da revista, vem reafirmar a parte verbal do artigo.

A partir de 5 de agosto 1998, começa a aparecer uma pequena foto do articulista no topo da página, recurso utilizado para imprimir efeito de realidade ao artigo, comprovar a existência do articulista como um ente real, que, por isso, mereceria credibilidade. A foto do articulista funciona de maneira semelhante à assinatura do autor, usando, no entanto, de uma materialidade distinta, a imagem, para a afirmação da legitimidade do artigo. Segundo Gregolin (2003, p. 51), pela atribuição “de um nome próprio situado no tempo e no espaço - a escrita literária adquire a corporalidade de um ‘autor’ e, com ele, a representação estética de um estilo, de uma ‘obra’, de uma ‘autoridade’ sobre o discurso aí enunciado”.

⁷ Todas as referências à criação, às características visuais, e a lista dos autores que já escreveram na coluna Ponto de Vista foram colhidas no arquivo do site da *Revista Veja*: www.veja.com.br

Tanto a foto como a assinatura do autor significam mais que uma identificação, mas um distintivo de autoridade, algo que autoriza a legitimidade dos artigos e recorta um estilo de escrita como no caso dos três articulistas da coluna “Ponto de Vista” no ano de 2006.

Nos anos de 1998 e 1999, escrevem na coluna Cláudio de Moura Castro, Stephen Kanitz, Luís Felipe de Alencastro e Roberto Campos. De 2000 a 2003, continuam a escrever apenas os três primeiros. Em 2004, nos meses de janeiro, fevereiro e março, escrevem Castro e Kanitz, com exceção de um único artigo de Marcos Sawaya Jank e, a partir de abril desse mesmo ano, passa a integrar o rol de articulistas da coluna a escritora Lya Luft. Essa tríade mantém-se na coluna até o ano de 2006, período escolhido para análise nesta dissertação.

A coluna “Ponto de Vista” não é um resumo de reportagens, matérias, mas uma abordagem mais pessoal dos fatos. Os articulistas discutem, apresentam a “sua” opinião sobre assuntos como política, administração, educação, negócios, comportamento, entre outros, sempre voltados para a realidade brasileira.

Stephen Kanitz é bacharel em Contabilidade pela Universidade de São Paulo, mestre em Administração de Empresas pela *Harvard Business School*, consultor de empresas e conferencista. Na coluna “Ponto de Vista”, discute mais freqüentemente assuntos como política, administração, negócios, política internacional, entre outros. No período a que se refere este trabalho, o autor escreveu apenas um texto em que explana a sua opinião sobre o tema educação. Nesse texto, critica a avaliação por meio de notas na escola brasileira.

Lya Luft é escritora, formada em Pedagogia e Letras anglo-germânicas. Também é tradutora de livros escritos em alemão e inglês. Na coluna “Ponto de Vista”, comenta temas relacionados a comportamento e educação familiar. No período analisado, em apenas dois textos a autora explana assuntos relativos à escola brasileira.

O autor Cláudio de Moura Castro é um economista especializado em educação. Ao longo de sua carreira, teve passagens por órgãos do governo, como o INEP, vinculado ao MEC, e pela Capes. Ganhou destaque no cenário educacional pela sua atuação em órgãos internacionais como a OIT (Organização Internacional do Trabalho) e o Banco Mundial. Por todas essas credenciais, esse articulista é considerado apto a opinar sobre a realidade educacional brasileira.

São essas credenciais que lhe garantem o direito regulamentar de proferir o discurso sobre a crise educacional brasileira. Para Foucault (2005, p. 108), descrever um enunciado consiste em “determinar qual é a posição que se pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito”. Quando Foucault afirma que o sujeito é uma posição que pode e deve ser

ocupada, trata-se de que nem todos podem ocupar essa posição, mas apenas os que sejam autorizados e reconhecidos para a prática do dizer.

Nem todos podem falar de qualquer coisa a qualquer momento e nem todos têm o direito de ser ouvidos. No caso de Cláudio de Moura e Castro, as atribuições e sua própria formação com mestrado e doutorado dedicado à educação autorizam-no a opinar sobre a educação brasileira.

Na coluna “Ponto de Vista”, é ele quem se destaca quando se trata de debater sobre educação. No período analisado nesta dissertação, escreve quatro dos sete textos dedicados às reflexões sobre a escola básica no Brasil. O autor discute também, incansavelmente, a educação brasileira de nível superior, a que este trabalho não irá ater-se, uma vez que não constitui seu objeto de análise. Castro é o articulista que assina, na coluna “Ponto de Vista”, a maioria dos artigos sobre educação. Esse espaço que lhe é dado na revista mostra sua autoridade para proferir os discursos educacionais.

Os artigos publicados na coluna “Ponto de Vista” constituem o chamado Jornalismo Opinativo. Segundo a classificação jornalística, diz-se dos textos em que é dado a alguém o poder de opinar.

Em Melo (2003, p. 25), destaca-se uma classificação básica do jornalismo em duas categorias, o jornalismo informativo e o jornalismo opinativo. Essa divisão é puramente uma questão metodológica, como afirma o próprio autor no primeiro capítulo dessa obra:

[...] é preciso deixar claro que essa distinção entre a categoria informativa e a opinativa corresponde a um artifício profissional e também político. (...) admitir a convivência de categorias que correspondem a modalidades de relato dos fatos e das idéias no espaço jornalístico não significa absolutamente desconhecer que o jornalismo continua a ser um processo social dotado de profundas implicações políticas, onde a expressão ideológica assume caráter determinante. Cada processo ideológico tem sua dimensão ideológica própria, independentemente do artifício narrativo utilizado.

Para o leitor comum, não especializado, a classificação pode levar a acreditar que exista uma forma de jornalismo que apenas relate os fatos, exatamente como aconteceram – o jornalismo informativo –, e outra que demonstre a sua visão de mundo quando aborda esses mesmos fatos – o jornalismo opinativo. Nenhum discurso é neutro; sabe-se que a realidade é atravessada pelo equívoco do simbólico. Quando se relatam fatos, já se está delimitando, recortando, a realidade. Essa divisão pode gerar a idéia de uma forma de jornalismo livre das

coerções impostas pelas relações de poder que atravessam o discurso, no caso do jornalismo informativo.

As palavras de Melo (2003) confirmam as afirmações de Pêcheux (1990): não há domínios neutros, que escapem do fulcro ideológico. O jornalismo faz parte dos domínios não logicamente estabilizados, o das ciências humanas, e essa “objetividade informativa” consiste numa ilusão, numa necessidade, de fato, do homem pragmático. Assim, essa divisão em jornalismo informativo e opinativo constitui apenas um instrumento metodológico. Partindo dessa idéia, serão descritas a seguir algumas características desse último tipo de classificação jornalística em que se insere a coluna “Ponto de Vista” da *Revista Veja*.

Segundo Melo (2003), o jornalismo opinativo contemporâneo não é um fenômeno monolítico, que transmite apenas uma única visão dos fatos. Hoje, as instituições jornalísticas são muito numerosas, o que não aconteceu antigamente com as primeiras publicações em que uma revista ou jornal, por exemplo, era fruto da escrita de uma única pessoa.

Para o autor, a feição do jornalismo opinativo em nossa época não tem mais uma orientação definida, uma posição ideológica ou linha política fixa, uma vez que as condições de produção do jornalismo atual exigem a participação de equipes numerosas, o que torna difícil o controle total do que se vai divulgar. No entanto, ainda segundo esse teórico, “as instituições jornalísticas buscam encontrar mecanismos que assegurem, se não o controle, a supervisão e o acompanhamento das etapas que transformam em notícia os acontecimentos que surgem e refletem o dinamismo da sociedade”. (MELO, 2003, p. 102)

No caso da *Revista Veja*, na produção das reportagens, por exemplo, não figura apenas uma maneira de expor os fatos, uma vez que cada matéria é produto de várias mãos e passa diversas vezes por modificações impostas por outros jornalistas e editores.

Já a coluna “Ponto de Vista”, a cada semana, é produto do trabalho de um articulista. Os artigos são entregues para a redação, diretamente para a publicação. Segundo Melo (2003, p. 102) os colaboradores são definidos como “personalidades representativas da sociedade civil que buscam os espaços jornalísticos para participar da vida política e cultural”.

Segundo Foucault (2006, p. 8-9)

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Mesmo que os articulistas de *Veja* possam ser concebidos como colaboradores, conforme definidos por Melo (2003), não se pode esquecer de que o uso da palavra é uma tomada de posição. Desde o início da publicação da coluna “Ponto de Vista”, vários escritores contribuíram como articulistas da *Revista Veja*. Atualmente esse lugar é assumido pelos três articulistas já mencionados. Quando Foucault afirma que a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por procedimentos que visam conjurar seus poderes e perigos, confirma-se a intenção da revista, que, já na escolha dos articulistas, busca assegurar o seu poder sobre o que é escrito. A Revista procura, por meio do controle de escolher quem escreve e sobre o que escreve, garantir a posição assumida por *Veja* como veículo opinativo. De uma forma externa ao discurso, a revista busca o controle do que pode e deve ser dito quando se escreve sob a tutela de *Veja*. A revista tenta controlar, dominar o discurso, para que sejam conjurados os seus interesses.

Quando Hernandez (2004) afirma que *Veja* defende a “livre iniciativa”, de certo modo, mesmo que não explicitamente, faz pressupor que os seus articulistas, se escrevem para *Veja*, se seus artigos são publicados na *Veja*, partilham do mesmo ponto de vista e também defendem a “livre iniciativa”.

Figura aqui uma classificação da publicação “Ponto de Vista” de acordo com os gêneros opinativos, como se exibem na obra de Melo (2003). Pode-se afirmar que essa publicação compõe-se de características pertencentes tanto ao que se classifica como coluna⁸, quanto à classificação como artigo.

A coluna é definida como:

seção especializada de jornal ou revista, publicada com regularidade, geralmente assinada, e redigida com estilo mais livre e pessoal do que o noticiário comum. [...] As colunas mantêm um título ou cabeçalho constante, e são diagramadas geralmente numa posição fixa e sempre na mesma página o que facilita a sua localização imediata pelos leitores. (MELO, 2003, p. 139, 140)

Essas características da “coluna” podem ser atribuídas ao tipo de publicação que é “Ponto de Vista” na *Revista Veja*, razão pela qual foi adotada essa nomenclatura “coluna” nesta dissertação.

⁸ Essa classificação de coluna se mantém pelas características assumidas em todas as edições da revista na página em que é publicada a “Ponto de Vista”. Entretanto, a coluna é tomada como suporte que acomoda o gênero artigo.

Essa seção é publicada com regularidade, é assinada e necessariamente não obedece ao estilo do noticiário comum. O título da coluna é freqüente, os artigos obedecem sempre à mesma diagramação e possuem a mesma localização a cada semana, a primeira seção depois da entrevista das páginas amarelas.

A forma de administração das fotos, ilustrações, títulos e subtítulos na página é chamada de diagramação. Segundo *Hernandes (2004)*, a *Revista Veja*, assim como outros meios de comunicação de massa ocidentais, obedecem a certas leis, com destaque ao tamanho e às formas das imagens e das fontes usadas nas reportagens ou colunas. O que é maior ocupa mais espaço, é mais relevante; as informações mais importantes aparecem no início das reportagens, dando-se preferência, assim, para o começo e não para o fim; a parte de cima da página é mais valorizada que a parte de baixo, entre outras características.

Explanando a distribuição dos tipos de fontes usadas nos meios de comunicação impressos, *Hernandes (2004, p. 55)* salienta que:

Os diferentes tamanhos de corpo de letra se assemelham a um tom de voz. Os títulos, sempre com letras grandes, simulam a exaltação, como se alguém quisesse despertar a atenção do outro. Grandes manchetes, por sua vez, parecem reproduzir gritos. Já o corpo de letra menor das matérias retomam um tom mais sereno, próprio para a troca de informações. A visualidade da letra se liga, portanto, a uma intensidade da fala e faz a ponte entre dois sistemas semióticos diferentes.

No início da página vem o nome da coluna centralizado. Abaixo, o nome do respectivo autor e à esquerda a sua foto. O título vem em seguida, abaixo, em letras grandes – *Frankfurt Gothic Heavy* –, padrão nos títulos de capa e reportagens, as maiores da página, em negrito.

O texto é dividido em duas colunas escritas em *Times New Roman 12*, fonte padrão nos assuntos como comportamento e também nas matérias. No centro, em letras de tamanho intermediário entre o título e o texto em negrito, destaca-se um parágrafo retirado do próprio texto, entre aspas. Logo depois dele aparece, ainda, centralizada, a ilustração do texto. Centralizado, abaixo das duas colunas do texto, surge em negrito, mas em letra menor que a do texto, a formação do autor e o seu *e-mail*.

Pela análise dessa diagramação, percebe-se que é dada grande importância ao nome da coluna e do autor, que aparecem no topo da página. A demonstração da foto do autor imprime veracidade ao texto, escrito por alguém real, “não-fictício”, que merece, portanto, credibilidade.

De acordo com as leis já mencionadas, o título do texto recebe grande destaque, já que é a parte da escrita privilegiada com relação ao tamanho da fonte empregada.

Destaca-se também o parágrafo central, que serve de isca para o leitor, ocupando a mesma função da manchete das reportagens. Essa parte é selecionada como a que faz uma síntese do conteúdo escrito, ou a que pode chamar mais a atenção do leitor, tendo como objetivo atraí-lo para a leitura de todo o texto. O desenho ilustrativo também age como uma representação da escrita e sempre está em consonância com o que foi dito. É uma forma de materializar, afirmar a parte verbal. Os dados sobre a formação autoral dão mais credibilidade ao texto e seu endereço virtual constitui uma ponte de comunicação, já que o leitor pode conversar com o autor virtualmente.

A coluna “Ponto de Vista” é tomada como uma classificação maior que engloba os artigos dos três autores atuais: Cláudio, Lya e Stephen.

Para Melo (2003, p. 121), o artigo é “uma matéria jornalística onde alguém (jornalista ou não) desenvolve uma idéia e apresenta a sua opinião”. Elege-se por dois elementos específicos: a atualidade e a opinião.

Apesar de ter liberdade de conteúdo e de forma, o articulista deve tratar de fato ou idéia da atualidade, não restrita ao cotidiano, mas ao momento vivido. A característica principal do artigo está contida no ponto de vista que alguém expõe. Essa posição não deve fazer-se oculta, mas apresentar-se de forma explícita. A opinião emitida vincula-se à assinatura do autor. O leitor procura o artigo para saber como se manifesta essa “personalidade” diante do acontecimento explicitado. Para Gregolin (2003), a atribuição de uma assinatura a um texto assegura a essa escrita uma característica individual, que garante a autenticidade da obra. A assinatura revela um ‘ponto de vista’, uma opinião.

Segundo Melo (2003, p. 126), o articulista representa um certo distanciamento para com a perspectiva do ambiente jornalístico, uma abertura desse espaço de publicação para novas formas de manifestação:

A presença do articulista na imprensa brasileira tem papel significativo, pois contribui para dinamizar a vida do jornal ou da revista, superando as limitações naturais que perfazem a sua fisionomia informativa ou opinativa. Estando menos dependente dos ângulos de observação da realidade que aqueles circunscritos ao ambiente jornalístico, o articulista introduz diferentes prismas para analisar a conjuntura e traz novas informações e idéias para completar a crítica do cenário sóciopolítico.

Para Melo (2003), o artigo abre caminhos para pontos de vista diversos, não se limitando apenas à opinião jornalística da instituição e de seus profissionais. A opinião da empresa aparece no editorial; o artigo representa um espaço mais flexível, uma certa democratização. No entanto, ainda segundo Melo (2003, p. 127), “é claro que essa democratização constitui uma decorrência do espírito de cada veículo: sua disposição para abrir-se à sociedade e instituir o debate permanente dos problemas nacionais”.

Outra característica marcante do artigo é a forma de expressão verbal, distinta do restante do noticiário. O articulista não necessariamente precisa obedecer à pressão de escrever para o dia seguinte, ou para a semana seguinte, no caso das revistas. Não precisa “correr atrás” dos furos de reportagem e cobrir os principais acontecimentos, como acontece com os jornalistas.

A escrita não necessariamente precisa estar vinculada aos assuntos que se destacaram na semana, ou seja, os articulistas de *Veja* não têm o mesmo compromisso com a pauta à qual os jornalistas obedecem. Por todas essas características, os textos da coluna “Ponto de Vista” podem ser definidos como artigos.

Deve-se atentar, no entanto, para essa pretensa liberdade a que se refere Melo (2003). Apesar de não obedecer à pauta de reportagens, a escrita do articulista é crivada de coerções. Os artigos ao serem publicados em um veículo, como no caso da *Revista Veja*, assumem o ponto de vista, a opinião da revista. Apesar de a assinatura do autor poder ser vinculada a uma opinião, fala mais alto o posicionamento da marca *Veja* como veículo opinativo.

No artigo de comemoração dos trinta anos da revista, Victor Civita afirma que *Veja* tem o compromisso de informar os leitores corretamente, contar-lhes a verdade e opinar – sempre – com coragem e independência. A revista assume ser opinativa, não imparcial, e afirma ter um compromisso com a verdade.

Para Foucault (2006), a vontade de verdade é um dos mecanismos externos de exclusão do discurso. Segundo o filósofo, ignoramos “a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade (...)” (FOUCAULT, 2006, p. 20).

Ao se eleger um discurso como verdadeiro, outros discursos são excluídos em nome da verdade, que é estabelecida pela lei, pela religião, pela ciência, pela história. A *Revista Veja*, ao propagar-se como uma voz da verdade, desconsidera e exclui posicionamentos distintos dos seus, como, por exemplo, os que não defendem a “livre iniciativa”. Ainda

segundo Melo (2003), toda publicação recorta uma realidade ao narrar os fatos, sendo impossível descrever exatamente a “verdade” de qualquer acontecimento.

Para Hernandez (2004), *Veja* busca transmitir seu “ponto de vista” como a verdade dos fatos. “Verdade” esta que é elaborada, criada para convencer o leitor. Essa tentativa de fazer o leitor acreditar que o posicionamento de *Veja* constitui a verdade dos fatos é mais um mecanismo externo de controle do discurso exercido pela revista.

3.4 A sistematização do conceito da “boa escola” na *Revista Veja*

Tomando como base o método arqueológico de análise, elege-se o *corpus* desta dissertação a partir do trabalho com a positividade do discurso educacional, em sua manifestação na *Revista Veja*, mais especificamente na coluna “Ponto de Vista”, no ano de 2006. Segundo Foucault (2005, p. 148) “o arquivo não é descritível em sua totalidade; e é incontornável em sua atualidade. Dá-se por fragmentos, regiões e níveis [...]”. O arquivo é a lei do que pode e deve ser dito. Os artigos da coluna “Ponto de Vista” são reconhecidos como enunciados por caracterizarem-se pela função enunciativa. Eleitos como enunciados, fazem parte do arquivo que rege a positividade do discurso educacional. Esses artigos, que representam o ponto de vista educacional na *Revista Veja* no ano de 2006, ressoam de um lugar institucional e compartilham o espaço dos dizeres sobre educação, espaço esse em que ressoam tantas outras vozes, também habilitadas na ordem do discurso.

Torna-se relevante apresentar, nesta dissertação, a voz de um sociólogo que analisa o *slogan* da “boa escola” no discurso da *Veja*, no livro *A boa escola no discurso da mídia: um exame das representações sobre educação na revista Veja (1995-2001)*, publicado em 2005, da autoria de Geraldo Sabino Ricardo Filho. Esse aporte contribui, em especial, para a composição desta dissertação, por fazer parte deste *a priori* educacional e tomar como objeto de análise o discurso educacional veiculado no discurso da mídia.

O *corpus* desta publicação de Ricardo Filho compôs-se de matérias e artigos sobre educação publicados na *Revista Veja*, no período de 1995 a 2001. Por meio da análise desse *corpus*, constituído de manifestações de diversos sujeitos, dentre eles Cláudio de Moura Castro, um dos “pais da boa escola”, analisado também nesta dissertação, o livro revela a representação do conceito da “boa escola” como difundida pela *Revista Veja*, enquanto veículo midiático.

Apesar de se tratar de um estudo sociológico e de delimitar um período distinto de análise (1995-2001), o livro de Ricardo Filho faz algumas constatações acerca do estabelecimento do conceito da “boa escola” como veiculado pela marca *Veja* e que representam ponto de encontro com a análise operada nesta dissertação: a) A “boa escola” é definida por meio da aplicação racionalizada de gastos, obedecendo a critérios da gestão empresarial; b) a “boa escola” se constrói na necessidade de avaliações com a finalidade de servir como um ‘termômetro’ para os investimentos no ensino básico; c) é necessário o investimento no ensino básico, pois é aí que se encontra o problema do sistema educacional brasileiro; d) O Estado assume a função de gestor público, cabendo a ele a administração das escolas, que por sua vez são controladas mediante avaliações de resultados retirados de fontes como o SAEB e ENEM; e) A educação, para sistematização do conceito da boa escola, é descrita por meio da relação escola/trabalho, a empregabilidade é associada à escolaridade, que responderia pelos níveis salariais, construindo, assim, um discurso em que o mercado estaria reivindicando trabalhadores qualificados para fazer frente aos desafios das mudanças tecnológicas.

3.5. As várias faces da crise educacional brasileira – análises

3.5.1 A auto-avaliação – nova técnica disciplinar de produção de saber?

Ponto de vista

Stephen Kanitz



Vamos acabar com as notas

Damos notas a hotéis, a videogames e a tipos de café. Mas faz sentido dar notas a seres humanos como fazem as escolas e nossas universidades? Ninguém dá a

Beethoven ou à *Quinta Sinfonia* uma nota como 6,8, por exemplo.

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

É possível medir a capacidade criativa de um aluno? Quantos alunos tiraram nota zero justamente porque foram criativos ou criativos demais? Por isso, não damos notas a Beethoven nem a Picasso, não há como medir criatividade.

Muitos vão argumentar que o problema é somente aperfeiçoar e melhorar o sistema de notas, que obviamente não é perfeito e as suas falhas precisam ser corrigidas.

Mas e se, em vez disso, abolíssemos o conceito de notas? Na vida real, ninguém nos dará notas a cada prova ou semestre. Você só perceberá que não está sendo promovido, que as pessoas não retornam mais seus telefonemas ou que você não está mais agradando.

Aliás, saber se você está agradando ou não é justamente uma competência que todo mundo deveria aprender para poder ter um mínimo de desconfiômetro. Ou seja, deveríamos ensinar a auto-avaliação. Com os alunos se auto-avaliando, dar notas seria contraproducente. Não ensinamos a técnica de auto-avaliação, tanto é que inúmeros profissionais não estão agradando nem um pouco como professores e, mesmo assim, se acham no direito de dar notas a um aluno.

O sistema de “dar” notas está tão enraizado no nosso sistema educacio-

nal que nem percebemos mais suas nefastas conseqüências. Muitos alunos estudam para tirar boas “notas”, não para aprender o que é importante na vida. Depois de formados, entram em depressão pois não entendem por que não arrumam um emprego apesar de terem tido excelentes “notas” na faculdade. Foram enganados e induzidos a pensar que o objetivo da educação é passar de ano, tirar nota 5 ou 7, o mínimo necessário.

Ninguém estuda mais pelo amor ao estudo, mas pelas cenouras que colocamos na sua frente. Ou seja, as “notas” de fim de ano. Educamos pelo método da pressão e punição. Quando adultos, esses jovens continuarão no mesmo padrão. Só trabalharão pelo salário, não pela profissão.

Se o seu filho não quer estudar, não o force. Simplesmente corte a mesada e o obrigue a trabalhar. Ele logo descobrirá que só sabe ser garçom ou porteiro de fábrica. Depois de dois anos no batente ele terá uma enorme vontade de estudar. Não para obter notas boas, mas para ter uma boa profissão.

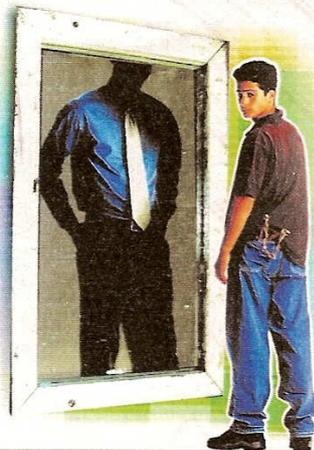
Robert M. Pirsig, o autor do livro *Zen e a Arte da Manutenção de Motocicletas*, testou essa idéia em sala de aula e, para sua surpresa, os alunos que mais reclamaram foram os do fundão. São os piores alunos que querem notas e provas de fim de ano. Os melhores alunos já sabem que passaram de ano, muitos nem se dão ao trabalho de buscar o diploma.

Sem notas, os piores alunos seriam obrigados a estudar, não poderiam mais colar nas provas e se auto-enganar. Provas não provam nada, o desempenho futuro na vida é que é o teste final.

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

Criaríamos um sistema educacional em que o aluno descobriria que não é o professor que tem de dar notas, é o próprio aluno. Todo mês, todo dia, todo semestre, pelo resto de sua vida.

“Imaginem um sistema geral de auto-avaliação em que os alunos não mais estudariam para as provas, mas estudariam para ser úteis na vida”



Stephen Kanitz é administrador por Harvard (www.kanitz.com.br)

Partindo da análise da diagramação deste artigo, podemos destacar que o nome da coluna merece destaque porque aparece no início da página. O do autor, Stephen Kanitz, com sua foto ao lado, garante a veracidade e a credibilidade do artigo e aponta a autoria. Os artigos da coluna “Ponto de Vista” são discursos que se constituem de enunciados porque são proferidos por sujeitos que falam do lugar de autor numa esfera institucional privilegiada: a *Revista Veja*. (FOUCAULT, 2005; PÊCHEUX, 1990)

Para Foucault (2005, p. 56), nem todos podem falar, ou melhor, nem todos são ouvidos. Só alguns é que são titulares, têm o “direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso”.

O lugar institucional de que fala esse autor, assim como o médico que fala do hospital, é a *Revista Veja*, que, segundo Hernandez (2004) é o semanário de notícias mais vendido do país. Essa condição de revista mais lida do Brasil é que garante o *status* de veículo autorizado, apto, tendo, portanto, credibilidade com o seu público leitor.

Stephen Kanitz é administrador de empresas formado com altas credenciais (Universidades como Harvard, nos Estados Unidos). Na coluna “Ponto de Vista” da *Revista Veja*, esse articulista discute temas mais ligados à grande área de economia. Este é o único texto do autor dedicado à educação no período escolhido para análise.

O princípio de autoria (FOUCAULT, 2005, 2006) e as características peculiares a esse sujeito no lugar institucional de administrador trazem para o discurso educacional marcas que permitem identificar essas vivências ligadas à formação profissional e ao ramo de atuação do articulista.

Pelo tamanho das letras, o título, de acordo com as leis do jornalismo impresso ocidental, é a parte mais valorizada do texto. Se comparado com o som de uma voz, como destaca Hernandez (2004, p. 55), é um grito que pretende prender a atenção. Então, o enunciado-título “Vamos acabar com as notas” apresenta a idéia a ser discutida em todo o texto. Esse enunciado, ao mesmo tempo, sintetiza o tema de todo o artigo e serve de pista para o leitor que pretende iniciar a leitura. Nesse enunciado, a prática de dar notas é colocada de maneira negativa, pelo uso do verbo acabar.

O parágrafo central, por sua localização e pelo tamanho da letra, maior que a do restante do artigo, é a representação do que trata o texto em geral. É considerado como a parte mais significativa do texto escrito em colunas, uma vez que é retirado deste e destacado, em letras maiores e num lugar central, visando à leitura do restante do artigo. Sintetiza o tema da auto-avaliação e relega o estudo para as provas (exigência escolar) como prática sem

utilidade. Esse parágrafo traz a prática da auto-avaliação como a solução para os problemas da escola. A estrutura “imaginem”, que inicia esse parágrafo, remete a um sonho, a um projeto de realidade ideal.

As letras menores do corpo do artigo e a parte escrita em colunas vêm dialogar de forma mais calma, constituem uma voz mais branda, destinada a expor a argumentação do autor. O início do texto, de acordo com as mesmas leis, é mais importante que o fim. Nesse início, Kanitz discute a questão de dar notas como classificação, que permite individualizar, colocar marcas no aluno.

Na análise do corpo do artigo, leva-se em conta, inicialmente, a característica do texto de ser um conjunto de enunciados, como descritos por Foucault (2005).

Pensando nas características da função enunciativa (FOUCAULT, 2006), o conceito de sujeito é um dos parâmetros para se reconhecer um enunciado. Os artigos da coluna Ponto de Vista são tomados neste trabalho como discursos formados por conjuntos de enunciados variados. Ainda na fundamentação teórica, enquanto se discute a função enunciativa tomando como base a coluna “Ponto de Vista” como um todo, comprova-se que os artigos desta publicação constituem-se de enunciados, uma vez que são integrados por todos os requisitos necessários para que sejam contemplados como parte integrante de um arquivo.

Mais uma vez, comprova-se a função enunciativa como definida em Foucault (2005): a posição assumida pelo sujeito que fala, ora do lugar institucional do administrador, da escritora ou do economista, representando a voz de cada um dos articulistas, delimita a abordagem do assunto.

No primeiro parágrafo, Kanitz contesta a sistemática de avaliar por meio de notas, esclarecendo que se dão notas a coisas. Pode-se depreender que o dar notas na escola, para o autor, transforma o ser humano em “coisa”, semelhante às sugeridas no primeiro parágrafo – “hotéis”, “videogames”, “tipos de café” (linha 1).

O que Kanitz chama de dar notas é a prática de avaliação, constituída nas escolas pelas provas, testes e exames. No livro *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (1984), encontramos a definição de exame como mecanismo que põe em prática uma certa formação de saber por meio de um certo exercício de poder. Por meio do poder, que é o que garante a prática do exame, mede-se ou verifica-se a capacidade de saber do aluno.

O exame transforma o indivíduo em um “caso”, diagnosticando-o, comparando-o por meio de suas técnicas de verificação de saber. Essa definição foucaultiana de caso coaduna com a “coisificação” (transformação em coisa) do ser humano sugerida por Kanitz. No

entanto, para Foucault (1984) a prática do exame, assim como as demais técnicas aplicadas em sociedades disciplinares, é uma forma de produção de saber, enquanto a atividade de dar notas a pessoas é criticada por Kanitz.

Ainda nesse primeiro parágrafo Stephen Kanitz, faz menção à “Quinta Sinfonia”, de Beethoven, como uma obra essencialmente criativa, proveniente de um dom, de um talento próprio desse artista. Suscita, então, por meio da afirmação “Ninguém dá a Beethoven ou a Quinta sinfonia uma nota como 6.8, por exemplo”, a dificuldade de medir algo como a Quinta Sinfonia, tida como uma obra-prima da humanidade. Essa impossibilidade de classificar, medir a criatividade, é usada para atestar a inadequação da avaliação que acontece na escola, em que se mede, verifica-se, a capacidade do aluno.

No terceiro parágrafo, faz menção novamente a Beethoven e traz também o nome de Picasso, pintor espanhol, como ícones, modelos de criatividade que não podem ser classificados por meio de notas.

O autor argumenta que, na “vida real” (linha 20), ninguém nos dá notas a cada prova ou semestre. Faz uma alternância de comparação entre a escola e a vida real. A escola, por meio do sistema de notas que avalia seus alunos, não prepara para a vida.

O autor sugere, assim, a substituição do atual sistema de notas, usado nas escolas e na universidade, pela prática da auto-avaliação. Essa prática de auto-avaliação serviria, na vida real, de “desconfiômetro”, palavra metafórica, um neologismo já absorvido pela cultura popular, cuja estrutura envolve o radical *-conf*, a que se agrega o prefixo *des-* que significa *sem*, ao sufixo *-metro*, em clara associação com o vocábulo “cronômetro”, que significa *medir o tempo*. Essa palavra dá a idéia de um objeto que serviria para medir o quanto (e quando) se está incomodando ou sendo inconveniente.

No quinto parágrafo, descreve como as pessoas percebem que não estão agradando “você só perceberá que não está sendo promovido, que as pessoas não retornam mais seus telefonemas ou que você não está mais agradando” (linhas 21-23). Esse parágrafo já prepara o terreno para as asserções do sexto, em que Kanitz afirma que “os professores não estão agradando e mesmo assim se acham no direito de dar notas”. Por essa passagem pode-se depreender que os professores não têm “desconfiômetro”. Estas afirmações do sexto parágrafo comprovam que, para o articulista, a educação brasileira está em crise e, ainda mais, que os professores não se deram conta de que não estão agradando e insistem em enraizar um sistema falido, em especial em sua organização.

O articulista opõe “estudar para tirar boas notas” a “aprender o que é importante na vida” (linha 33). Assevera que a sistemática de avaliação por meio de notas engana os alunos induzindo-os “a pensar que o objetivo da educação é passar de ano, tirar nota 5 ou 7, o mínimo necessário” (linhas 36-37).

Aponta o autor que “ninguém estuda mais pelo amor ao estudo” (linha 38), mas pelas “cenouras” (linha 38) que são colocadas em sua frente. Desse modo, compara os alunos a coelhos, que correm atrás de cenouras, que são as notas, colocadas como prêmio pela escola. Retoma aqui, o articulista, a “lei” do reforço da psicologia behaviorista, centrada no “estímulo” – perguntas e respostas –, que resulta na memorização de conteúdos, muitas vezes sem nenhuma aplicabilidade na vida real, para responder a questões de procedimentos avaliativos como as provas, entendidas pela escola como “avaliação”. Esses enunciados revelam a formação discursiva da psicologia.

Durante todo o texto, o autor põe em xeque o “exame”, comentado por Foucault (1984) em *Vigiar e Punir*. O exame é uma ferramenta de aplicação das técnicas disciplinares. Permite à escola classificar, separar, individualizar os alunos. Kanitz critica as práticas disciplinares da escola quando afirma, no nono parágrafo (linhas 39-40) “Educamos pelo método da pressão e punição”. O exercício de poder definido por Foucault (1984) é classificado negativamente por Kanitz pelo uso dos vocábulos “pressão” e “punição”.

Quando afirma, no oitavo parágrafo, que “ninguém mais estuda pelo amor ao estudo, mas pelas cenouras que colocamos em sua frente”, Kanitz parece promover o discurso pedagógico de dedicação ao estudo. Ainda neste parágrafo “Só trabalharão pelo salário, não pela profissão” é um enunciado que soa como favorável à dedicação à profissão, assim como ao estudo. No entanto quando acentua, no décimo parágrafo, que sem o estudo o jovem só saberá ser “garçom ou porteiro de fábrica” (linhas 43-44), o autor manifesta preconceito para com essas profissões e contraria o princípio de amor à profissão, de como fazer aquilo de que se gosta.

Na passagem “Depois de dois anos no batente”, o substantivo “batente” assume a idéia de trabalho duro, árduo, que supõe trabalho físico, pesado, contrapondo-se ao de um executivo, por exemplo, que trabalha sentado em seu escritório refrigerado. O enunciado “Ele logo descobrirá que só sabe ser garçom ou porteiro de fábrica” funciona como o resultado da falta de estudo do filho. Essas profissões são descritas de forma pejorativa, sendo salientadas como um castigo para o filho que não estudou. Só sobraram para esse indivíduo profissões

como essas. Pela citação dessas modalidades, Kanitz desqualifica profissões que são mal remuneradas e exigem mais trabalho físico do que intelectual.

O autor afirma que, depois de trabalhar dois anos em ocupações dessa natureza (garçom e porteiro de fábrica), o jovem sentirá uma “enorme vontade de estudar” (linhas 44-45), “Não para obter boas notas, mas para ter uma boa profissão” (linhas 45-46) Ter uma boa profissão equivale a ser bem sucedido. É o discurso do campo da Administração (das “Ciências Sociais Aplicadas”, que lembra diferentes correntes, em especial, as mais recentes, posteriores a Taylor e Fayol), e a Teoria Contingencial.

Apesar de enfatizar a dedicação ao estudo e à profissão, o que o articulista elege como boas profissões supõe as que garantem um bom salário, uma vez que sabemos que “garçom e porteiro de fábrica” são profissões desvalorizadas econômica e socialmente. Por essa conclusão, cai o argumento, a pretensão do articulista de defender a dedicação ao estudo e à profissão. É o discurso da qualidade total, das teorias dos comportamentos organizacionais (neo-liberais). Se se estuda por dedicação ao estudo, não há que ser necessariamente para se chegar ao que o articulista denomina uma “boa profissão”. Amor à profissão pode ser entendido como dedicação ao que se faz, e, por essa afirmação, independe da garantia de um bom salário.

Se os jovens estudam para conseguir profissões melhores do que as citadas pelo articulista, ou se o que chama de “boa profissão” (linha 46) depende da garantia de um bom salário, ou *status*, posição social ligada a boas condições monetárias, logo os alunos continuam correndo atrás das referidas cenouras, do oitavo parágrafo: o salário.

Essas profissões são como um castigo ou uma punição dada pela vida. Ao criticar o princípio de avaliação por meio de “dar notas”, Kanitz elege a prática da auto-avaliação, que continua a exercer os mecanismos de poder já mobilizados pelo exame. A pressão deve vir do próprio indivíduo que precisa do estudo para ter uma boa profissão, como o articulista afirma no nono parágrafo. E o emprego mal remunerado equivale à punição, praticada pela nota baixa alcançada pelo aluno na escola.

As técnicas disciplinares exercidas pelas práticas de vigiar e punir continuam a vigorar na auto-avaliação, à medida que o indivíduo se monitora, controla-se, se auto vigia para que possa dedicar-se ao estudo a fim de ter “uma boa profissão”. Para Kanitz, na escola se pune por meio de notas, enquanto na vida se é punido por não se conseguir um bom emprego, ou uma boa profissão.

Segundo Kanitz (sétimo parágrafo), muitos jovens estudam apenas para tirar boas notas e “depois de formados, entram em depressão, pois não entendem por que não arrumam um emprego apesar de terem tirado excelentes ‘notas’ na faculdade”. Esses jovens são punidos pela vida e não pela escola.

Pela auto-avaliação, como sugerido pelo articulista, os alunos não correriam mais atrás de notas, mas do salário. Não é mais a escola quem os vigia, são eles próprios que se monitoram para obter a boa profissão e o bom salário.

Desta feita, o princípio de contradição que constitui o discurso do sujeito (FOUCAULT 2005, 2006) ou que Pêcheux (1998) chama de equivocidade do discurso revela, no artigo, que não se pode ser totalmente consciente o tempo todo e que o sujeito não domina, como ele pensa, todo o percurso discursivo.

Ainda no décimo parágrafo, o autor assume a voz de orientador familiar, como um amigo, que tem conselhos a dar, orientando os pais sobre como lidar com o desinteresse dos filhos pelo estudo.

Se associarmos o que o autor traz no penúltimo parágrafo (“Imaginem um sistema de auto-avaliação em que os alunos não mais estudariam para as provas, mas para ser úteis na vida”) às profissões citadas como as que não necessitam de estudo, pode-se apreender que profissões como garçom e porteiro de fábrica não têm utilidade. Quando o autor coloca profissões como garçom e porteiro de fábrica como opções para quem não tem o preparo intelectual necessário para ter uma boa profissão, ele valoriza o salário e não a profissão, diferindo da posição que ele demonstra assumir no oitavo parágrafo.

Por meio dessas constatações, revelam-se as falhas, os erros, a que o sujeito não escapa no desenrolar de seu discurso. A contradição é o que compõe o discurso. É o equívoco do simbólico a que se refere Pêcheux (1990).

O administrador Kanitz cita a experiência testada em sala de aula por Robert M. Pirsig, autor do livro “Zen e a Arte da Manutenção de Motocicletas”, para provar que as notas na escola servem apenas para os maus-alunos, que sem provas não podem colar para passar de ano. Observa-se, nesse momento, a presença do discurso de autoridade e do discurso positivista das provas, para comprovar as idéias de Kanitz sobre o fim do sistema de notas na escola. Usa o discurso de Pirsig para sustentar uma posição assumida de abolir o sistema de notas e afirma que os “piores alunos” se auto-enganam passando de ano por meio das notas.

Segundo o articulista, num sistema de auto-avaliação “o aluno descobrirá que não é o professor que tem de dar notas, é o próprio aluno. Todo mês, todo dia, todo semestre, pelo

resto da vida” (último parágrafo). A auto-avaliação garantiria uma autonomia do aluno com relação à escola, uma vez que avaliaria a si mesmo não só na fase escolar, mas durante toda a vida.

Reconhecem-se as regularidades de diversas formações discursivas que atravessam o artigo: o discurso da arte, pela citação de Beethoven e Picasso; o discurso político pela interrogação “Quem será capaz de resolver os problemas da nação?” (linhas 7-8) que supõe liderança e liderança política, de um presidente da república, por exemplo; o discurso pedagógico, que parece ser a trama principal de todo o tecido textual, pode ser identificado pelas palavras notas (repetida 20 vezes), escola, fim de ano, prova, sala de aula, fundão, passar de ano, universidade, diploma, teste, 1º ano, professor, aluno, entre outras; o discurso do autoritarismo pela referência a “pressão” e “punição”, que incide, por meio dessas duas palavras, na contestação ao discurso do autoritarismo pela afirmação de um ensino não-tradicional, mais moderno; o discurso profissionalizante ou de formação profissional, materializado nas palavras – “profissão”, “garçom” e “porteiro de fábrica”; o discurso da qualidade total, pela referência a profissões bem sucedidas (o inverso de garçom e porteiro de fábrica).

A figura que ilustra o artigo confirma a posição assumida, destaca a prática da auto-avaliação, promovendo uma projeção do futuro. O jovem, caracterizado pelas calças largas, camiseta solta e estilingue no bolso, além do modo informal de se posicionar fisicamente, tem a sua frente um reflexo no espelho do que será no futuro. Enxerga-se “bem-vestido”, como um alto executivo pela composição do traje – calça social, camisa de mangas longas e gravata – e pela posição do corpo – fazendo pose com as mãos no bolso. A imagem refletida no espelho remete ao conceito de representação, emprestado da filosofia, a representação que o sujeito tem de si mesmo: a imagem refletida é semelhante à representação que o articulista tem de si próprio; afinal, a “boa profissão” inclui o administrador de empresas, bem vestido, bem-sucedido, um “executivo” que se dedicou aos estudos e se dedica à profissão escolhida.

Na descrição de profissões bem sucedidas e na imagem que ilustra o artigo, Kanitz constrói um estereótipo do administrador de empresas, elege a figura do executivo bem-sucedido. E, quando critica profissões que não dependem de estudo, relatadas como forma de castigo para o filho que não quer estudar, pode-se depreender também que critica a realidade da política brasileira, uma vez que a profissão do presidente da república, torneiro mecânico, faz parte do grupo dessas profissões desqualificadas.

Essa crítica pode ser sentida também quando o articulista traz a voz do discurso político no 2º parágrafo. Segundo o articulista, pelo sistema de avaliação utilizado pela escola, não se garante a formação do político que é “quem será capaz de resolver os problemas da nação”. O artigo exalta a auto-avaliação e a auto-promoção, por meio das profissões que necessitam de esforço intelectual, inviabilizando, portanto, a profissão do presidente como qualificada para governar o país.

Em síntese: essa ilustração revela novamente a imagem, a caracterização da “boa profissão”, que, pela figura, remete ao ramo empresarial ou outra profissão que exige semelhante composição da vestimenta. Essa imagem refletida no espelho revela justamente o lugar de onde fala o sujeito Kanitz, o do administrador de empresas bem-sucedido.

Apesar de o discurso pedagógico parecer ser dominante no todo composicional, pela incidência de regularidades dessa formação discursiva, é o discurso capitalista a tônica principal de todo o artigo. O discurso pedagógico declarado pela prática de “dar notas” é contestado, e, em seu lugar, sugere-se a auto avaliação, a auto promoção, que leva à ascensão social garantida pelo *status* e pelo dinheiro adquiridos com a “boa profissão”.

A ilustração do texto, conforme apontado, sugere essa ascensão: o jovem se eleva ao patamar de alto executivo, bem-vestido. Ele evolui, abandona sua vestimenta e sua posição de desleixado pelo *glamour* da posição de alto executivo.

O discurso de Kanitz deixa transparecer quem é o sujeito que fala desse lugar institucional que é a *Revista Veja*. É o administrador de empresas que assume o comando do texto. O texto fala de educação, de sistema de avaliação, de notas. No entanto, não é a voz do professor que ressoa, mas sim a do administrador discutindo técnicas de crescimento de mercado. Na fala do articulista, reconhece-se a escola como formação do profissional e não de qualquer profissional. Garçom e porteiro de fábrica são profissões para quem não tem estudo. O estudo torna-se ferramenta para o crescimento econômico. A escola é como um investimento para o lucro futuro. Kanitz pensa no sujeito bem sucedido para o mercado de trabalho. Seu discurso evoca vozes da época do ensino profissionalizante, com “ares de globalização”.

Apesar de trazer exemplos de criatividade, como Beethoven e Picasso, o texto renega dons e talentos natos, como os desses gênios da arte, uma vez que suas obras não dependeram do esforço intelectual que a escola propõe e nem garantem a independência financeira a que o autor classifica como “boa profissão”. O texto de Kanitz encoraja a busca por profissões que exigem “estudo intelectual” e que sejam mais vantajosas economicamente.

Assim como nas sociedades disciplinares descritas em Foucault (1984), a avaliação, o controle, desta feita, o auto-controle obtido pela auto-avaliação, continua a ser o motor da sociedade capitalista. A disciplina das escolas acaba por substituir-se pela auto-avaliação; o indivíduo torna-se dócil, fácil de moldar-se aos propósitos da sociedade globalizada. Por meio da auto-avaliação, ele se auto-disciplina e torna-se apto, em virtude de uma nova forma de avaliação, a da vida moderna, como sugerida por Kanitz. A pressão e punição acabam não sendo excluídas, elas apenas mudam de foco. Não vêm de fora para moldar o indivíduo, mas dele próprio para se auto-promover.

Em suma, a educação, no discurso de Kanitz, transforma-se apenas em meio de ascensão social e não de formação do sujeito. O lugar institucional de onde fala quem controla o discurso ordena o dizer. A *Revista Veja* defende a livre iniciativa, um eufemismo para a palavra capitalismo. O sujeito Kanitz, articulista de *Veja*, é controlado pela posição assumida pela revista. A marca *Veja* define, controla, molda o discurso a ser publicado. É a posição de sujeito, a formação de administrador e, ao mesmo tempo, a posição de articulista de *Veja*, que determina o que pode ou não ser dito (FOUCAULT, 2005, 2006)

3.5.2 Discernimento, a cura para o mal que atinge a sociedade brasileira.



Ponto de vista

Lya Luft

Por um pouco de limites

Sempre que devo falar em educação procuro não parecer cética, mas me lembro do que dizia um velho e experiente professor: “Se numa turma de quarenta alunos faço um aprender a pensar, me dou por satisfeito”.

Não sou modelo de vida escolar. Não fui boa aluna, passei a gostar de estudar quase na faculdade, em geral fui medíocre. Das coisas boas que me marcaram, uma foram os limites sensatos, outra, a autoridade bondosa. Nada a ver com autoritarismo, desrespeito ou controle abusivo.

Fui uma criança rebelde, numa época em que criança dormia cedo, nunca discutia com os adultos, menina deixava seu quarto impecável, bordava com mãos de fada e aprendia a ser uma moça tranqüila, obedecendo ao futuro marido com a mesma graça com que obedecia a pais, avós e professores.

Eu não era nada disso: meu problema era a indisciplina. Coisas inocentes da perspectiva atual, como rir em aula, dificuldade em ficar quieta, achar graça onde ninguém via graça nenhuma e me entediar mortalmente na maioria das vezes. Sonhar olhando pela janela com vontade de estar em casa, lendo debaixo das árvores ou aconchegada no meu quarto. Ah, aquela cama embutida em prateleiras!

Mesmo assim, havia algo de reconfortante em existir um tipo de ordem e algumas exigências, evitando que, montada na vassoura da fantasia e do precoce desejo de independência, eu sumisse no ar ou nas páginas de algum livro.

O colégio era severo, não cruel. Estudava-se muito. Aos 11 anos comecei a aprender latim, que me ajudaria a compreender melhor meu próprio idioma, entre outras coisas, e aos 12 decorávamos poemas em francês, alguns dos quais até hoje recordo (mal).

Na matemática e nas ciências exatas meu fracasso era espetacular. Meu bom professor de matemática, que me deu intermináveis séries de aulas particulares, lamentava-se com meu pai: “Essa menina não é burra, mas não aprende nada, só fica me olhando com olhar meio desamparado”.

Décadas depois, interrogada por jornalistas a respeito de meu desempenho escolar, minha mãe respondeu com bom humor e muito realismo: “Ah, ela era uma aluna nota vírgula”.

E explicou: eu estava sempre precisando de nota para ser aprovada em matemática e ciências exatas e, achava ela, por compaixão os professores me davam o décimo faltante. Eu

precisava de nota 5, me davam 5 vírgula 1; precisava de 3, vinha um 3 vírgula 4. A vírgula me salvava da reprovação (segundo minha mãe).

Repetir o ano era o horror dos horrores. Para a meninada de hoje isso deve soar quase irreal. A gente recebia nota, sim, não conceitos vagos. Era reprovado, sim, com certa facilidade, o que significava um exame de segunda época no período das esperadas férias de verão e uma enorme possibilidade de repetir o ano — o máximo opróbrio. Hoje, é preciso esforçar-se para conseguir uma reprovação. Repetir o ano? Quase impossível.

Muito de psicologia mal interpretada nos mostrou pelos anos 60 que não dá para traumatizar crianças e jovens: eles têm de aprender brincando. Esqueceu-se que a vida não é brincadeira e que o colégio — como a família — deveria nos preparar para ela. Transformou-se a escola num reduto familiar: professoras são tias, e muitas vezes a bagunça é generalizada, porque na família talvez seja assim.

Um pouco de ordem na infância e na adolescência — em casa, na escola e na sociedade em geral — ajudaria a aliviar a perplexidade e a angústia dos jovens. Respeito deveria ser algo natural e geral, começando em casa, onde freqüentemente as crianças comandam o espetáculo.

O exemplo vem de cima, e nisso estamos mal. Corrupção e impunidade são o modelo que se nos oferece publicamente. Se os pais pudessem instaurar uma ordem em casa — amorosa, mas firme —, dando aos filhos limites e sentido, respeitando o fato de eles estarem em formação, estariam sendo melhores do que agindo de forma servil ou eternamente condescendente.

Aliás, em casa começaria o melhor currículo, a melhor ferramenta para a vida: respeitar, enxergar e questionar. Nem calar a boca, como antigamente, nem gritar, bagunçar ou ofender: dialogar, comunicar-se numa boa, com irmãos, pais e outros. Isso estimularia a melhor arma para enfrentar o tsunami de informações, das mais positivas às mais loucas, que enfrentamos todos os dias: discernimento.

O resto, meus caros, pode vir depois: com todas as teorias, nomenclaturas, “modernidades” e instrumentação. É ornamento. É detalhe, pouco serve para quem não aprendeu a analisar, ler, concentrar-se, argumentar e ser um cidadão integrado e firme no caótico e admirável mundo nosso.

“Um pouco de ordem na infância e na adolescência — em casa, na escola e na sociedade em geral — ajudaria a aliviar a perplexidade e a angústia dessa fase da vida”



O lugar de autoria é muito importante na definição do enunciado foucaultiano, proferido por um sujeito (FOUCAULT, 2005, 2006). Quem fala agora de educação? Não é mais o homem administrador de empresas; a voz que ressoa agora é de uma mulher, escritora de romances, tradutora e professora.

O princípio de autoria (FOUCAULT, 2005, 2006) limita o acaso do discurso pelo jogo de uma “identidade” que se manifesta sob a forma da “individualidade” e do “eu”. A coluna Ponto de Vista, a cada semana apresenta um artigo de um dos três articulistas analisados nesta dissertação. Cada artigo aponta essa individualidade, que é como uma marca de cada um dos escritores. Para explicar o princípio de autoria, Foucault questiona quem fala e de onde fala, quem está apto a falar e por quê. No caso de Luft, esse jogo de identidade é marcado pelas suas credenciais de autora de romances, tradutora e professora.

Luft fala de uma perspectiva diferente da dos outros dois articulistas. Quando se refere à crise educacional brasileira, não se atém a problemas de ordem administrativa, mas à relação entre educação escolar e educação familiar. Essa vinculação dos ambientes escolar e familiar revela o universo de discussões da autora, o espaço reservado a ela na revista: explicar assuntos que tratam de comportamento. Dentre seus artigos, são raros os que se referem a política, negócios, administração e até mesmo educação – num período de um ano, ela escreve apenas dois artigos sobre o tema.

A fala de Luft não é a de especialista, mas uma voz que comenta as virtudes e os anseios humanos, os problemas, as vitórias, os fracassos. O lugar ocupado por ela é o de ficcionista. O lugar institucional, o sujeito e o campo enunciativo definem o que Foucault chama de enunciado. O campo enunciativo é o espaço onde o enunciado irrompe como acontecimento. Irrompe num campo porque não nasce sozinho. Como analisar um texto como este de Lya Luft se fosse tomado em separado? Como discutir essas características peculiares do discurso dessa escritora sem relacioná-lo a outros discursos, a outros enunciados?

O próprio discurso de Luft, na coluna “Ponto de Vista”, quando se refere aos assuntos educacionais, como a imposição de limites, no caso deste artigo, aparece em meio ao soar de vários outros dizeres como o de Castro, por exemplo, que trata os problemas educacionais de uma perspectiva administrativa. A fala de Luft está mais ligada à solução dos problemas educacionais pelo viés do comportamento, quando discute a postura que deve ser assumida na família e na escola.

Pela definição foucaultiana de enunciado, só se pode identificar um enunciado se puder ser definido por meio de uma materialidade. Para Pêcheux, o enunciado é ao mesmo

tempo estrutura material e acontecimento singular. É a partir dessa materialidade que se dá a análise deste artigo.

Escrito em letras maiores, o enunciado título “Por um pouco de limites” remete, pelo vocábulo “limites”, a imposição, marcação, demarcação, separação, ordenação. O tema do artigo é já indicado no título.

No parágrafo central, destaca-se a ordem como medida que deve estar presente durante o desenvolvimento dos indivíduos antes de chegar à fase adulta, representado pelas palavras “infância” e “adolescência”, e nos diferentes segmentos sociais materializados nos itens lexicais “casa” e “escola”. A ordem é euforizada como meio de superação dos problemas dessas fases de crescimento pelas quais passam os seres humanos.

No primeiro parágrafo, a autora afirma não querer parecer “cética” ao falar de educação, por isso delega voz a um “velho e experiente professor” que se dá por satisfeito ao fazer apenas um aluno pensar dentre quarenta. A autora evoca a fala desse professor para justificar que acredita na mudança, ainda que mínima (um aluno dentre quarenta).

Trazer a fala de um antigo professor confere credibilidade às posições assumidas nesse discurso: quem é melhor para falar de educação que um “velho” e “experiente” professor? Por essas afirmações a autora assume o papel, a imagem de orientadora, que leva alguém a pensar, notadamente o leitor de *Veja*, que, como na sala de quarenta alunos, representa uma pequena parte da sociedade brasileira.

Pelos itens lexicais “velho”, “experiente”, que qualificam o professor, sugere-se que este é autoridade no assunto, pois conhece o passado e vive o presente. Por isso, há possibilidade de comparação. O professor “velho” e “experiente” representa a prática em detrimento da teoria. A última, a articulista irá criticar no décimo primeiro parágrafo, sob o rótulo de “psicologia mal interpretada”.

A fala desse professor é um discurso de autoridade, que atesta os argumentos que a escritora irá traçar ao longo do texto a favor da escola tradicional e em detrimento do sistema de ensino atual.

Do segundo ao décimo parágrafo do texto, Luft discorre sobre sua trajetória de aluna, descreve o colégio em que estudou, os professores, as notas. É por meio do exemplo de como se comportava na época escolar que a autora vai tecendo a argumentação geral de todo o texto, em que traz a voz do professor, sua vida como menina e adolescente. No decorrer do artigo, ela descreve as três fases da vida do ser humano: infância, adolescência, vida adulta.

Dessas três fases, a última é a que se manifesta com mais força, afinal a experiência dá autoridade aos argumentos do discurso.

Durante os nove parágrafos de descrição de sua própria vida escolar, constrói-se, no texto, por meio de uma rede de oposições, o conceito de limite como princípio de ordenação em casa e na escola. Essa ordem é balizada pela busca do equilíbrio, projeta o desejo de obtê-lo entre um exagero de autoritarismo, do passado, e a frouxidão das escolas e da educação familiar, do presente.

No segundo parágrafo podem ser destacados os adjetivos aplicados aos substantivos limites e autoridade: (“limites sensatos”, “autoridade bondosa”), procurando pôr à mostra uma posição equilibrada e um abrandamento de possíveis significados e sentidos a que ela mesma esclarece posteriormente quando comenta: “Nada a ver com autoritarismo, desrespeito ou controle abusivo”.

Pelas construções “limites sensatos” e “autoridade bondosa”, descartam-se possíveis atribuições ao que seria a tão temida disciplina de antigamente, em que na escola figuravam a palmatória e o chapéu de burro e, em casa, não existia o diálogo, apenas a correção mediante o poder autoritário dos pais.

A adjetivação suscita um outro efeito de sentido, que, pelo uso apenas do substantivo, não poderia ser obtido. Outros exemplos dessas expressões podem ser vistos em “fracasso espetacular”, que (re)significa o fracasso da autora para com o aprendizado da matemática e das ciências exatas.

A autora apresenta-se como uma menina rebelde de acordo com a época de sua infância. Descreve seu comportamento e, no terceiro parágrafo, quando exprime essa rebeldia como “coisas inocentes da perspectiva atual”, sugere um conflito de gerações, em que se pode apreender uma valorização da juventude de outrora em detrimento dos jovens de hoje (o que ela fazia eram apenas coisas inocentes comparadas às atitudes da juventude atual).

A imposição dos limites pode ser acentuada quando a autora nos permite interpretar que mesmo ela, que não era um modelo de moça nos moldes da época, de aluna, se reconfortava com ordens e exigências, na expressão: “havia algo de reconfortante em existir um pouco de ordem e algumas exigências” (quarto parágrafo). Fato que revela que as crianças e os jovens gostam de limites e precisam deles.

A definição de colégio, da época da autora, repousa na diferença entre os adjetivos “severo” e “cruel”, que propõe novamente a idéia de um certo equilíbrio disciplinar, severo, que representa o ideal, nem demasiada liberdade, nem o outro extremo, a crueldade, marcada

pela negação em “não cruel”. Apesar de definir o colégio de sua época como equilibrado, “severo mas não cruel”, a expressão “me entediava mortalmente” revela a disciplina dessa escola tradicional como exaustiva, que não interessa ao aluno. O uso dessa expressão desqualifica o colégio em que a autora estudou e até o modelo do ensino tradicional, baseado na disciplina severa, representando, portanto, uma contradição em relação à fala da escritora em defesa do ensino tradicional.

No segundo parágrafo, a autora afirma não haver sido modelo de vida escolar porque ria em sala de aula, tinha dificuldade em ficar quieta, achava graça onde ninguém via graça nenhuma e se entediava mortalmente (no quarto parágrafo). No sétimo parágrafo, ela revela que era um “fracasso espetacular” em matemática e em ciências exatas. Ao relatar suas dificuldades nessas disciplinas e afirmar que não era um modelo de vida escolar, a autora elege, então, a imagem do aluno modelo como o que não ri em sala de aula, fica quieto o tempo todo, não se entedia facilmente e apresenta aptidões nas áreas de matemática e ciências exatas.

Não se está afirmando que Luft queira eleger essa imagem de aluno, mas, como nos explica Foucault (2005), o sujeito não opera de forma totalmente consciente durante a escrita. Essa definição do aluno modelo e a expressão “entediava mortalmente” revelam o princípio da contradição no discurso de Luft. A contradição é o princípio organizador do discurso; não há discurso totalmente coerente, uma vez que a contradição é a sua condição de existência. Podem ocorrer infelicidades, falhas, equívocos, erros, pois o sujeito não pode controlar o seu discurso (PÊCHEUX, 1990).

Essa caracterização do modelo de aluno dá-se pelas definições do que é certo e errado sob determinado ponto de vista, o de Luft. As estruturas que definem o que é certo são: a definição de menina que tinha mãos de fada, que devia obediência; a caracterização do bom professor; o fato de não ser burra; a desonra de repetir de ano como algo terrível, e as que representam o errado: a distração da vassoura da fantasia; a indisciplina; o fracasso espetacular em ciências exatas; o fato de não aprender nada.

Como afirma Pêcheux (1990), o discurso está sujeito ao erro, à falha, ao equívoco. Pode-se aduzir que, apesar de a escritora relatar um certo equilíbrio na “ordem” que supõe para a escola e para o ambiente familiar e definir suas atitudes enquanto jovem como “coisas inocentes”, quando ela diz não ser um modelo, suscita já um modelo, o da criança ou adolescente perfeito, que não faz nem as coisas que ela chama de inocentes. Para quem sugere o equilíbrio, destoa o estabelecimento de um modelo tão rígido de criança ou adolescente que

lembra até as antigas sociedades disciplinares nas quais figurava o bom adestramento do indivíduo (FOUCAULT, 1984)

No início do nono parágrafo, aparece a seguinte formulação: “Repetir de ano era o horror dos horrores”; mais adiante “A gente recebia nota, sim, não conceitos vagos”, além de caracterizar a reprovação como o “máximo opróbrio”. Por essas afirmações, podem-se definir as formas de dois sistemas diferentes de escola, a tradicional, em que a articulista estudou, e a de hoje, em que não faz diferença repetir ou não de ano, quando Luft argumenta sobre o fato de hoje em dia não existir o medo da reprovação, porque as escolas não reprovam como antigamente: “Para a meninada de hoje isso deve soar quase irreal”. Todo o horror, “horror dos horrores”, é confirmado na expressão “máximo opróbrio”. Além de a palavra “opróbrio” indicar *desonra*, *ignonímia*, *injúria*, a força dessa expressão é acentuada pelo adjetivo máximo para suscitar a tamanha vergonha, a derrota que significava a reprovação para as crianças e jovens da época.

Ao longo dos dez parágrafos, a autora constrói a imagem do bom aluno e do bom colégio, partilhando com os leitores da coluna suas experiências de juventude. A articulista descreve essas experiências comparando-as com a realidade atual. Podemos traçar as oposições entre passado e presente suscitadas no artigo. De um lado, o passado, quando: os professores eram bons, os pais sabiam o que estavam fazendo quando se valiam de uma “educação severa”, a escola era séria (“ninguém via graça nenhuma”) e a sociedade agia com respeito para com as pessoas que também eram respeitadas; de outro lado, o presente: hoje os professores são ruins, a sociedade é corrupta, a escola não é séria, pois age com “frouxidão”, avalia com “conceitos vagos”, não reprova com facilidade (“hoje é preciso esforçar-se por uma reprovação”), não há ordem, não há limites, fato que se repete na família e na sociedade.

Todas essas “deformidades” da sociedade e da escola atual são resultado do que a autora chama de psicologia mal interpretada, na passagem “Muito de psicologia mal interpretada nos mostrou pelos anos 60 que não dá para traumatizar crianças e jovens: eles têm que aprender brincando” (linhas 60-62). Esse enunciado resgata, pela memória ou interdiscurso (PÊCHEUX, 1975), as teorias que se sobressaíam a partir dos anos 60 como as do desenvolvimento infantil, como o construtivismo, de Jean Piaget, e o processo sócio-histórico de Vygotsky, que associa o aprendizado a práticas de interação, por exemplo, troca de conhecimentos entre alunos e entre os alunos e o professor (relacionado ao que a Luft chama de aprender brincando), mas que ganham *status* nas décadas de 1980 e 1990. O

interdiscurso ou memória é retomado no intradiscurso. Assim, a fala de Luft é o intradiscurso, mas que resgata algo que aconteceu antes, no passado, e que é retomado agora no presente.

Segundo Brandão (1998, p. 128), “toda produção discursiva, que se efetua sob determinadas condições de uma dada conjuntura, faz circular formulações já enunciadas, fórmulas que constituíram o ritual que presidia a enunciação de um discurso anterior”. Luft retoma um discurso anterior em sua fala, para afirmar a sua posição sobre o que ela considera como psicologia mal interpretada, que toma forma na expressão “aprender brincando” no intradiscurso ou enunciado da articulista.

Sobre a ordem ou a imposição de limites, ressalta que devem começar em casa para que cheguem à escola. A casa é disforizada no sentido apresentado como lugar “onde freqüentemente as crianças comandam o espetáculo”. Quem deveria comandar a casa seriam os pais e não os filhos. Essa forma de convivência é errada e acaba derivando também para a escola, que se tornou um “reduto familiar”, em que “as professoras são tias e muitas vezes a bagunça é generalizada”.

Pela definição de professora como “tia”, acentua-se a desqualificação do professor que não consegue impor disciplina, silêncio e respeito aos alunos, como deveria acontecer. Pode-se apreender que, para Luft, existe atualmente uma inversão de papéis, o aluno dominando o professor e os filhos dominando os pais.

No décimo quarto parágrafo, confirma-se a descrição de sistemas duais de ensino, bem como de comportamento familiar: o de antigamente e o atual, quando a autora, assim se expressa: “nem calar a boca, como antigamente, nem gritar, bagunçar ou ofender”. A autora critica ambas as formas de agir, a moderna e a antiga, propondo a substituição dessas por um certo “equilíbrio disciplinar”.

No penúltimo parágrafo do texto, os itens lexicais “currículo” e “ferramenta”, na passagem “em casa começaria o melhor currículo, a melhor ferramenta para a vida”, sugerem a associação à teoria (na palavra currículo), que se refere ao que se aprende na escola, e à prática, na palavra “ferramenta”, a aplicação dessa teoria, que resultaria no que a autora concebe por meio das ações representadas pelos verbos no infinitivo: “respeitar, enxergar, questionar”. Ainda nesse parágrafo, resume “Isto estimularia a melhor arma para enfrentar o *tsunami* de informações, das mais positivas às mais loucas, que enfrentamos todos os dias: o discernimento.”

A materialidade da palavra *tsunami*, nome atribuído ao grande desastre natural ocorrido há pouco tempo na Ásia, sugere a imensidão incontrolável de informações oferecidas

ao ser humano atualmente para quem a melhor *arma*, figurativizada como uma forma de se livrar, combater esse terrível fenômeno, seria o discernimento, euforizado nesse parágrafo. As materialidades “arma” e “combater” revelam a voz do discurso bélico.

Tal materialidade – *tsunami*, como onda gigantesca também pode sugerir as mudanças ocorridas na educação familiar e escolar, da disciplina rígida do passado ao desleixo atual, esse desleixo que representa, para a articulista, o que chama de “psicologia mal interpretada”. Ainda segundo Luft, o *tsunami* das informações vai “das mais positivas às mais loucas”. Essas informações mais loucas poderiam exprimir, ainda, a “psicologia mal interpretada” e as mais positivas poderiam afirmar sugestões como as suas no artigo, equilibradas, e, portanto, positivas.

O último parágrafo ressalta a ordem, a que podemos também chamar de disciplina como condição mais importante à sobrevivência no mundo contemporâneo, ficando em segundo plano o que a autora chama de “modernidades” como as teorias que ela havia já criticado antes, como, “psicologia mal interpretada”. Essa ordem, essa disciplina como nos explica Foucault (1984), se exerce por meio da vigilância constante: “importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos” (FOUCAULT, 1984, p. 131). Para Luft, a disciplina é a solução para os problemas da escola, tomada pela bagunça generalizada em que a professora é conhecida como “tia”. Pode-se apreender que para a articulista, essa vigilância constante, definida por Foucault precisa ser aplicada na escola, onde, segundo Luft, deve imperar o silêncio e não a bagunça generalizada. Quem deve comandar a sala de aula é a professora e não a tia. Para isso, os alunos precisam ser vigiados, deve-se saber o que acontece a todo o momento, saber as presenças e as ausências, onde e como encontrá-los.

Ainda segundo Foucault (1987, p. 132), deve-se “poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar”. Os indivíduos devem ser dominados e utilizados em favor da produção do saber na escola. Em todo o artigo, Luft faz uma apreciação, sanciona as qualidades e os méritos dos alunos e dos professores de antigamente pelo seu próprio exemplo de vida e, ao mesmo tempo, condena as atitudes dos alunos e professores de hoje em dia. Antigamente, na escola, havia uma nota de “comportamento”. Luft não menciona esse fato no artigo, mas durante todo o texto ressalta a importância desse comportamento, da disciplina, o oposto da bagunça generalizada. É esse

comportamento que deve versar na sala de aula; o professor tem como dominar os alunos, vigiá-los, pode sancioná-los e compará-los por meio de sua observação.

No âmbito de análise das formações discursivas, como definidas por Foucault e Pêcheux no segundo capítulo deste trabalho, cabe, aqui, expor as regularidades que constituem os diferentes discursos tramados ao longo desse artigo.

Pode-se verificar que o texto é mesclado pelos discursos da educação tradicional⁹: “criança dormia cedo, nunca discutia com adultos” (linhas 10 e 11); do autoritarismo ou ditatorial: “autoritarismo, desrespeito ou controle abusivo” (linhas 8 e 9), “calar a boca” (linha 87); do discurso machista: “menina deixava seu quarto impecável, bordava com mãos de fada e aprendia a ser uma moça tranqüila, obedecendo ao futuro marido com a mesma graça que obedecia a pais, avós e professores.” (linhas 11 a 15); do discurso político: “O exemplo vem de cima, e nisso estamos mal. Corrupção e impunidade são modelo que nos oferecem publicamente” (linhas 76 a 78); do discurso acadêmico: “com todas as teorias, nomenclaturas”; do discurso bélico: “a melhor arma para enfrentar o tsunami de informações” pelo item lexical ‘arma’; do discurso das reações da natureza ou geográfico, pela materialidade *tsunami*; do discurso da psicologia: “Muito de psicologia mal interpretada nos mostrou pelos anos 60 que não dá para traumatizar crianças e jovens: eles têm de aprender brincando” (linhas 59 a 61).

O discurso da pedagogia tradicional e o da pedagogia “moderna” se cruzam durante todo o texto, formando um embate que vem definir o conceito de educação para a autora: ordem que deve atingir a família e a escola, e, conseqüentemente “a sociedade em geral”.

Para se definir formação discursiva, é preciso identificar regularidades. Além dessas regularidades, foram analisados em todo o artigo os efeitos de sentido sugeridos pela materialidade dos enunciados.

Torna-se relevante, também, levar em conta a definição foucaultiana de raridade. A raridade é a característica de estabelecer-se um enunciado e não outro dentre as infinitas formas de se dizer algo. Essa raridade não pode ser considerada uma prática consciente ao sujeito, uma vez que é já atravessada pelo equívoco do simbólico, pelas falhas e erros a que o discurso se submete. No entanto, neste artigo de Luft, torna-se importante estudar essa linguagem materializada pelo uso de itens lexicais que qualificam, ajudam a definir e a precisar outros itens, em construções como “autoridade bondosa”, “limites sensatos”, “controle abusivo”, “fracasso espetacular”, “entediava mortalmente”, “máximo opróbrio”,

⁹ No sentido de educação familiar, não escolar.

“horror dos horrores”, “cidadão integrado e firme”, “caótico e admirável mundo nosso”, entre outros.

O princípio da raridade, neste artigo, caracteriza o uso de qualificadores para modificar os substantivos, visando a atingir outro efeito de sentido, como abrandar ou destacar alguns vocábulos, para melhor expor, defender seu ponto de vista. Essa raridade do artigo de Luft pode ser definida como uma marca de sua escrita, talvez determinada pela atividade de escritora de romances ou pela sua formação de professora e tradutora. De certo modo, esse princípio de raridade dos enunciados ajuda a definir a marca da função autoria, que, segundo Gregolin (2003, p. 51), define “a representação estética de um estilo, de uma ‘obra’, de uma ‘autoridade’”.

Quanto à noção de ordem ou disciplina, todo o texto evidencia resgatar (com restrições) a disciplina da educação tradicional tanto na escola quanto na família. Como detalhamos na fundamentação teórica, Foucault concebe as técnicas disciplinares como mecanismos de poder que garantem a produção do saber. É sob esse mesmo prisma que a articulista trata da ordem, da imposição dos limites (ela não usa a palavra “disciplina”, apenas indisciplina). Nesse artigo, é essa ordem, são esses limites que geram o “discernimento” (linha 91), que, por sua vez, caracteriza o que Luft chama de “cidadão integrado e firme” (linhas 95 e 96). O discernimento irá gerar esse cidadão, assim como a disciplina fabrica os corpos dóceis descritos por Foucault (1984): “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. A disciplina e a ordem são vistas como pontos positivos e podem transformar a sociedade. Essa transformação se dá pela modificação de cada cidadão, pela sua submissão à ordem e à disciplina que geram o discernimento.

Uma característica que pertence claramente às chamadas sociedades disciplinares é a prática do exame, da avaliação do indivíduo. Quando descreve o ensino tradicional de sua época, Luft afirma: “a gente recebia nota, sim, não conceitos vagos”. Quando articula “conceitos vagos”, podem-se entender sistemas de avaliação por conceitos como o das letras do alfabeto: o aluno pode receber conceito A, B, C, D ou E, não sendo possível precisar com exatidão a nota obtida.

A ilustração vem reafirmar as teses presentes no artigo: a imposição de respeito, ordem, limites aos filhos e alunos. O desenho mostra uma ordenação de peças de quebra-cabeças. As três peças têm representação definida, da esquerda para a direita e de cima para baixo: a mãe, o pai e o filho. As peças que têm o desenho do pai e da mãe estão mais no alto,

representando a hierarquia, o respeito. Abaixo, mas no centro, não deixado de lado, está o filho. O filho não pode estar à mesma altura do pai e da mãe, em situação de igualdade, mas a centralização de sua imagem representa que ele é peça fundamental na constituição da família e que tem o seu lugar reservado. Ordenadas nesta seqüência, as peças podem formar um conjunto, a família.

Essa estrutura do quebra-cabeças é a mesma da árvore genealógica desenhada na escola para as crianças menores aprenderem os nomes dos graus de parentesco. A árvore vai se ramificando: os avós ocupam o topo, logo abaixo os pais; a copa da árvore é definida para baixo pelas relações de parentesco até chegar à criança.

Essa hierarquia entre avós, pais e filhos representa o que a autora chama de respeito na passagem “respeito deve ser algo natural e geral, começando em casa” (linhas 72-73). Analisando o artigo sob a ótica do poder, reconhece-se o que, na AD de linha francesa, se define como lugares institucionais: o lugar do pai e do filho, do professor e do aluno.

O artigo ressalta a imposição desses papéis. Os filhos devem obedecer aos pais e os alunos, aos professores. É a dê-ordem no estabelecimento desses lugares, segundo o texto, a responsável pela crise educacional que atinge não só a escola, mas a família brasileira. Esses lugares institucionais é que definem o que pode e deve ser dito (FOUCAULT, 2005, 2006) bem como a postura, o comportamento que deve ser assumido pelo indivíduo no lugar de pai, de filho, de professor e de aluno.¹⁰

¹⁰ As considerações de Luft que apontam a afirmação dos lugares institucionais e a posição dos quebra-cabeças lembra o livro “Pais brilhantes, professores fascinantes”, de Augusto Jorge Cury, da editora Sestante, publicado em 2003, somando mais de 800 mil exemplares vendidos.

3.5.3 Quem ama educa para a vida real.

Ponto de vista

Lya Luft



QUEM AMA CUIDA

Somos uma geração perplexa, somos uma geração insegura, somos uma geração aflita — mas, como tudo tem seu lado bom, somos uma geração questionadora. O que existe por aí não nos satisfaz. Sofremos com a falta de uma espinha dorsal mais firme que nos sustente, com a desmoralização generalizada que contamina velhos e jovens, com a baixa auto-estima e o descaso que, penso eu, transpareceram em nossa equipe de futebol na Copa do Mundo. Algum remédio deve ser buscado na realidade, sem desprezar a força da imaginação e a raiz das tradições — até no trato com as crianças.

Uma duradoura influência em minha vida, meu trabalho e arte foram os contos de fadas. Esses relatos, plenos de fantasia, falam de realidades e mitos arcaicos que transcendem linguagem, raça e geografia e revelam muito a respeito de nós mesmos.

Nessa literatura infantil reúnem-se dois elementos que me apaixonam: o belo e o sinistro. Ela abre, através da imaginação, olhos e medos para a vida real, tecida de momentos bons e ameaças sinistras, experiências divertidas e outras dolorosas — também na infância. Na realidade nem sempre os fortes vencem e os frágeis são anulados: a força da inteligência de pessoas, grupos ou povos ditos “fracos” inúmeras vezes derrota a brutalidade dos “fortes” menos iluminados. Porém o mal existe, a perversão existe, atualmente a impunidade reina neste nosso país, confundindo critérios que antes nos orientavam. Cabe à família, à escola e a qualquer pessoa bem-intencionada reinstaurar alguns fundamentos de vida e instaurar novos.

Não vejo isso em certa — não generalizada — tendência para uma educação imbecilizante de nossas crianças, segundo a qual só se deve aprender brincando. A escola passou a ser quase um pátio tumultuado, e a falta de respeito reproduz o que acontece tanto em casa quanto em alguns altos escalões do país. Essa mesma corrente de pensamento quer mutilar histórias infantis arcaicas como a de Chapeuzinho Vermelho: agora, o Lobo acaba amigo da Vovó... e nada de devorar a velha, nada de abrir a barriga da fera e retirá-la outra vez. Tudo numa boa, todos na mais santa paz, tudo de brincadeira — como não é a vida.

Modificam-se textos de cantigas como “Atirei um pau no

gato”, transformando-a em um ridículo “Não atire o pau no gato” e outras bobajadas, porque o gato é bonzinho e nós devemos ser idem, no mais detestável politicamente correto que já vi. O mundo não é assim. Coisas más e assustadoras acontecem, por isso nossas crianças e jovens devem ser preparados para a realidade. Não com pessimismo ou cinismo, mas com a força de um otimismo lúcido.

Medo faz parte de existir, e de pensar. Não precisa ser o terror da violência doméstica, física ou verbal, ou da violência nas ruas — mas o medo natural e saudável que nos torna prudentes (não acovardados), pois nem todo mundo é bonzinho, adultos e mesmo crianças podem ser maus, nem todos os líderes são modelos de dignidade. Uma dose de realismo no trato com crianças ajudará a dar-lhes o necessário discernimento, habilidade para perceber o positivo e o negativo, e escolher melhor. Temos muitos adolescentes infantilizados pelo excesso de proteção paterna ou pela sua omissão, na gravíssima crise de autoridade que nos assola; temos jovens adultos incapazes porque quase nada lhes foi exigido, nem na escola nem em casa. Talvez lhes tenham faltado a essencial atenção e o interesse dos pais, na onda do “tudo numa boa”.

Dar a volta por cima significará mudar algumas posturas e opções, exigir mais de nós mesmos e de nossos filhos, dos professores e dos alunos, dos governos e das instituições. Ou vamos transformar as novas gerações em fracotes despreparados, vítimas fáceis das armadilhas que espreitam de todos os lados, no meio do honrado e do amoroso — que também existem e precisam se multiplicar. Não prego desconfiança básica, mas uma perspectiva menos alienada. Nem todos os amigos, vizinhos, parentes, professores ou autoridades nos amam e nos protegem. Nem todos são boas pessoas, nem todos são preparados para sua função, nem todos são saudáveis.

Para construir de forma mais positiva nossa vida, é preciso, repito, dispor da melhor das armas, que temos de conquistar sozinhos, duramente, quando não a recebemos em casa nem na escola: o discernimento. Capacidade de analisar, argumentar e escolher para nosso bem — o que nem sempre significa para nossa comodidade ou sucesso fácil. Quem ama cuida: de si mesmo, da família, da comunidade, do país. Pode ser difícil, mas é de uma assustadora simplicidade, e não vejo outro caminho.

“Uma dose de realismo no trato com crianças ajudará a dar-lhes o necessário discernimento, habilidade para perceber o positivo e o negativo, e escolher melhor”



Lya Luft é escritora

Este é o segundo artigo analisado de autoria de Lya Luft. Como já foi dito na análise anterior, pesam novamente as credenciais da autoria, e a educação é tratada pelo viés do comportamento, grande área discutida por Luft na coluna.

O título do artigo “Quem ama cuida” constitui um interdiscurso com relação ao título do livro “Quem ama Educa! – Formando cidadãos éticos”, do psicólogo Içami Tiba, lançado em 2002, pela editora Gente. Esse livro, assim como o artigo de Luft, defende a necessidade de os pais agirem com equilíbrio na educação dos filhos. O psicólogo defende a prática de dizer “não” às crianças, sempre que necessário e acredita na imposição de limites como forma de educar. Além do livro de Içami Tiba, cabe ressaltar que o título do artigo retoma também a proposta atual do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, “cuidar e educar”, publicado pelo Ministério da Cultura da Educação em 1998.

Luft partilha da mesma concepção de Içami Tiba sobre a educação familiar e escolar baseada no equilíbrio, em que os pais e professores devem ser amorosos, mas severos, exigentes. Além da relação intertextual do título desse artigo com o do livro de Içami Tiba, a articulista retoma também, em forma de paródia, o título de outro livro do psicólogo “Disciplina, limite na medida certa: novos paradigmas”, no artigo “por um pouco de limites”. Tanto nesse artigo, quanto no anterior, a escritora retoma temas já discutidos por Içami Tiba, como a formação do “cidadão integrado e firme” (no primeiro artigo) e educação e amor (neste artigo). Por isso, pode-se apreender que Luft é leitora da obra do psicólogo.

O verbo cuidar, no enunciado “Quem ama cuida”, ressoa da mesma maneira que o verbo “educar” do título de Içami Tiba. Cuidar inclui educar da maneira correta, ensinando às crianças o certo e o errado. Cuidar não significa apenas estar na companhia dos filhos e garantir-lhes necessidades como o alimento, a vestimenta, a higiene e a instrução, mas assume a idéia de educar, preparando-os para a vida.

Cuidar assume o significado de educar com firmeza, mas é, ao mesmo tempo, um ato de amor, uma vez que cuida quem ama. Este “cuidar” de educar com firmeza, torna-se uma prática autorizada, pois corresponde a um ato de amor.

Essa relação intertextual envolve um paralelismo de estrutura em que se repete a estrutura “Quem ama” que deixa em suspenso várias possibilidades de criação de novos enunciados: “Quem ama cuida, quem ama educa, quem ama protege, quem ama ensina, quem ama exige”, entre outros. Assim, o intertexto atinge o intradiscurso e, a cada vez que retorna, traz uma configuração nova, deslocando-se para o interdiscurso. Para Foucault (2006, p. 26) “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.” Tem-se um enunciado

novo a cada ocorrência da mesma materialidade, uma vez que, a cada vez que a materialidade é pronunciada, constitui-se um acontecimento singular.

Na análise do parágrafo central, percebe-se que é exaltado o discernimento, palavra-chave no que tange à educação nos dois artigos de Luft. Esse discernimento é a capacidade de distinguir entre o certo e o errado, ou “o positivo e o negativo”, como afirma no parágrafo em destaque.

Nesse parágrafo, a articulista usa a metáfora “uma dose de realismo”. O vocábulo “dose” insere o discurso na formação discursiva da medicina, produzindo efeito de doença e cura. Essa dose de realismo seria o meio de obter o discernimento, euforizado em todo o texto. Esse parágrafo central serve de síntese, como uma manchete que atrai o leitor para o todo do artigo. Então, essa dose de realismo levaria ao discernimento, seria a solução para acabar com as mazelas da sociedade brasileira, que envolvem a casa, a escola e as instituições governamentais. Ainda o item lexical “trato” dá a idéia de cuidado, ensino, mas também de tratamento, o que sugere que a falta de discernimento é uma moléstia que atinge todo o país, desde as crianças aos mais altos escalões da sociedade brasileira.

Na parte escrita em colunas, o corpo do artigo, tem-se a menção à educação estendendo-se não apenas à escola, mas à família e à sociedade, assim como no artigo “Por um pouco de limites”. A palavra “escola” aparece apenas três vezes no decorrer do texto, ao lado de vocábulos como casa ou família. A palavra “escola” circunscreve o ambiente da educação escolar, assim como casa e família descrevem o ambiente da educação familiar.

O primeiro parágrafo do texto é escrito na primeira pessoa do plural. Esse plural representa um discurso de autoridade que une a opinião da articulista à do leitor. A palavra “geração”, no início do texto, pode sugerir a menção a uma idade adulta, inconformada com a geração dos jovens e suas atitudes. O item lexical “geração” é repetido quatro vezes na primeira linha do artigo. No entanto, ao longo do primeiro parágrafo vai se delineando o perfil dessa geração comentada. A oposição não é somente de idade, uma vez que, na terceira linha, a autora afirma que “a desmoralização generalizada contamina jovens e velhos”. A oposição se manifesta, assim, por meio das ações.

Mas se jovens e velhos são acometidos por essa desmoralização, quem forma a geração “perplexa, insegura, aflita, mas questionadora” mencionada no início do texto? Além de Luft, que busca uma proximidade com seu leitor, essa geração se constitui do leitor de *Veja* e da coluna “Ponto de Vista”. Essa geração questionadora, que caracteriza a da articulista e o

público a quem ela se dirige, é justamente o oposto da outra geração, os “jovens e velhos” acometidos pela desmoralização generalizada.

Em *A arqueologia do saber*, Michel Foucault define as formações discursivas como constituídas de regularidades, marcas que nos permitem identificar o discurso a que pertencem. Nesse primeiro parágrafo, podem ser reconhecidas marcas do discurso médico, por itens lexicais como “trato”, “remédio”, “espinha dorsal”, “contamina”, bem como no parágrafo central “dose” e “trato” (vocábulo repetido). Essas regularidades do discurso médico sugerem o problema da falta de discernimento ou da desmoralização generalizada como uma moléstias que atingem o país.

Ainda nesse parágrafo, esse “mal” atingiu até mesmo a seleção brasileira de futebol na Copa do Mundo. Este texto foi publicado na edição de 26 de julho de 2006, logo depois da derrota brasileira antes da tão esperada final.

O final do primeiro parágrafo mescla realismo, imaginação e tradições. Esse parágrafo serve de introdução e já explicita o assunto a ser tratado em todo o artigo: as modificações operadas em canções tradicionais e em contos de fadas, histórias de imaginação, como “Chapeuzinho Vermelho”, e refere-se às causas da “desmoralização” de gerações.

No segundo parágrafo, a articulista afirma que os contos de fada influenciaram sua vida, seu trabalho e arte. Segundo Foucault, só é considerado enunciado a frase ou proposição proferida por um sujeito que fala de um lugar institucional. Neste artigo, a autora descreve os contos de fada como integrantes de toda a sua formação profissional, uma vez que influenciaram em sua vida, trabalho e arte. Como escritora, as características dos artigos de Lya Luft assumem uma tônica diferenciada da dos outros dois autores da coluna “Ponto de Vista”. As credenciais de tradutora e professora formada em Pedagogia e Letras autorizam-na a proferir o discurso sobre os contos de fada. Luft é alguém que conhece não apenas as histórias, mas a estrutura e as funções das narrativas de imaginação. Nessas histórias, coexistem elementos do bem e do mal; segundo Lya, o belo e o sinistro, em que sinistro pode levar à “morte social”.

No terceiro parágrafo, essas expressões “belo e sinistro” encontram correspondentes na vida real. Assim, formam-se grupos de itens lexicais positivos, ou que representam o bem como: momentos bons, experiências divertidas, força da inteligência, e forma-se o pólo negativo: medos, ameaças sinistras, experiências dolorosas, brutalidade dos fortes, mal, perversão, impunidade.

Essa divisão baseada nas experiências dos contos de fada define a posição de equilíbrio entre certo e errado, ou ainda exalta o chamado discernimento, como no outro artigo de Luft, que é a capacidade de agir corretamente, reconhecendo o positivo e o negativo.

Nesse terceiro parágrafo, sobressaem-se características do pólo negativo com relação ao pólo positivo, quando a autora aduz a semelhança entre os contos de fada e a realidade. Esse maior número de fatores negativos na vida da sociedade brasileira explica o porquê da geração perplexa, insegura e aflita, apontada no início do artigo.

Ainda no terceiro parágrafo, a articulista atribui à escola, à família e qualquer pessoa bem intencionada a responsabilidade por resolver os flagelos do país por meio de maior rigidez na educação das crianças. Cabe aqui evocar o provérbio “Os jovens são o futuro da nação”. Além disso, o artigo sugere que a causa dos problemas que acometem a sociedade brasileira é uma educação frágil na infância.

Esta posição do artigo de Luft encontra uma semelhança com o artigo de Castro “Em se plantando dá”, o próximo a ser analisado. Castro enfoca que os investimentos em educação por parte dos governantes são a garantia para o futuro do sistema educacional brasileiro. Em vez de investimentos, entra em cena o discernimento, que, “ensinado” na infância, garantirá o futuro da sociedade brasileira.

A solução para os problemas elencados pela articulista seria “reinstaurar alguns fundamentos de vida e instaurar novos” (quarto parágrafo). É justamente essa posição que Luft não encontra na escola, quando descreve a educação brasileira com uma “tendência para tornar-se imbecilizante”.

A autora afirma que educação brasileira tem uma “certa”, (não generalizada, portanto) tendência imbecilizante, como meio de suavizar o efeito de sentido que assume o vocábulo “imbecilizante”. Nem toda a educação no Brasil, mas apenas as instituições que pregam que as crianças devem aprender brincando é que recebem essa adjetivação.

A descrição da escola nesse artigo coaduna com as características reconhecidas nas instituições de ensino no outro texto analisado “Por um pouco de limites”. Lá a escola é descrita como um reduto quase familiar, onde professoras são chamadas de tias; aqui, a escola é “quase um pátio tumultuado, e a falta de respeito reproduz o que acontece tanto em casa quanto em alguns altos escalões do país”. Novamente a noção de educação não se dirige apenas à instituição escola, mas à casa e à sociedade. A sociedade dá a noção de uma macroestrutura educacional, enquanto a escola constitui a microestrutura.

Essa descrição da escola busca o retorno do princípio disciplinar comentado por Foucault (1986): a disciplina é um mecanismo de produção do saber na escola, de lucro nas fábricas e de bom comportamento nas prisões e nos manicômios. Essa disciplina, esse “bom comportamento”, deve vigorar não apenas na escola, como também na família e na sociedade.

A disciplina é um dos mecanismos de controle utilizados pelas antigas sociedades disciplinares. Não se está afirmando que a articulista busque resgatar totalmente as medidas disciplinares características do passado, como a palmatória, por exemplo, mas ela enfatiza a falta de discernimento como a causa de a escola transformar-se em “um pátio tumultuado”. Essa falta de limites, de ordem, torna-se prejudicial para o crescimento intelectual dos indivíduos, que, no futuro, podem tornar-se “fracotes despreparados”, (penúltimo parágrafo).

A disciplina é uma forma de produção de saber que se exerce por meio do poder. Assim como Foucault (1986), Luft ressalta a ordem, na figura das imposições, da educação mais rígida, de forma positiva para a expansão da sociedade. Essa relação entre poder e saber garante o futuro das sociedades capitalistas. A disciplina é quem governa a produção, torna os indivíduos dóceis. Para Luft, essa disciplina, revelada pela “autoridade” que devem ter os pais e professores, é capaz de resolver as mazelas sociais.

Segundo a articulista, a educação imbecilizante que admite o “mau comportamento”, a “bagunça” na escola, é a da mesma corrente de pensamento que “quer mutilar histórias infantis arcaicas como a de chapeuzinho vermelho”. O verbo “mutilar” utilizado nessa passagem acentua a perda, o aspecto negativo que representa, para a autora, a modificação das histórias infantis como Chapeuzinho Vermelho. Tal verbo significa ‘arrancar’, ‘truncar’, ‘quebrar’, ‘cortar’ membros do corpo. Faz-se presente aqui o discurso pedagógico da década de 1980, que sugere “camuflar” o negativo: as histórias são modificadas; delas são suprimidas as partes que correspondem ao mal. Também surgem a formação do discurso da crítica literária a respeito da adaptação de textos da literatura conforme as concepções de criança que foram surgindo na sociedade. Essa descrição de mutilação, massacre das histórias infantis, pode sugerir, ainda, que a sociedade, a escola e a família estariam se auto-mutilando por meio da falta de limites, pela ausência de fronteiras entre o bem e o mal, o belo e o sinistro, enfim, pela perda do discernimento.

A articulista explicita, ainda no quarto parágrafo, as modificações na trama de “Chapeuzinho Vermelho”. A fase dramática da história é substituída por outra em que o lobo acaba amigo da vovó. A história apresenta modificações no enredo, no entanto o verbo

“mutilar” dá idéia de que faltam partes, pedaços da história. E mais: o uso desse verbo sugere que essas partes são retiradas de forma drástica.

Sobre essas modificações que transformam o conto da Chapeuzinho numa história sem drama, uma vez que todos são amigos, Luft comenta que acontece “Tudo numa boa, todos na mais santa paz, tudo de brincadeira” – como não é a vida”. Como uma estudiosa da literatura, Luft sabe que a estrutura do conto é modificada. Para ser conto, a história precisa de um momento de tensão, de uma fase dramática, na qual o herói passa por dificuldades. Ainda, como pedagoga, conhece as influências das narrativas fantásticas sobre o desenvolvimento infantil. Elas ajudam, segundo Luft, as crianças a superarem seus medos e as dificuldades que encontram na infância apoiando-se nas atitudes de seus personagens. Essa fala de Luft lembra o discurso de Bruno Bettelheim, em *A psicanálise dos contos de fada*.

Luft fala de uma perspectiva de quem conhece sobre o assunto, uma vez que relata seu aprendizado com os contos de fada, experiências que influenciaram seu trabalho e sua arte, bem como descreve essas narrativas acentuando que “revelam muito a respeito de nós mesmos”. Marcas desse conhecimento sobre as influências das histórias infantis podem ser encontradas pelas descrições do equilíbrio entre o bem e o mal, o belo e o sinistro, que precisamos “dosar” (na expressão “dose de realismo”), usar na medida certa, no momento e no lugar onde nos encontramos.

O lugar institucional de que fala permite que ela discuta tal assunto com autoridade. Para Foucault (2005), a posição ocupada pelo sujeito é uma das condições para que a frase torne-se um enunciado. Luft tem o direito institucionalizado para o dizer, porque possui as credenciais de escritora, tradutora das línguas inglesa e alemã. Também como professora formada em Letras e Pedagogia conhece as funções desempenhadas pelos contos de fada no imaginário infantil. Ela não apresenta uma opinião baseada no senso comum, mas o seu ponto de vista sobre as mudanças operadas nesses contos pela escola é de quem tem domínio do assunto.

No quinto parágrafo, Luft conta como são transformados os textos de cantigas populares como “Atirei um pau no gato”. O verbo utilizado desta vez é “modificar”, mas o tom das críticas não é suave, levando-se em conta os vocábulos utilizados para descrever essas novidades nas cantigas: “ridículo”, “bobajadas”, “detestável politicamente correto”. Novamente por meio da materialidade das expressões acima descritas pode-se identificar a posição contrária a essas mudanças, uma contestação, uma réplica ao novo, por falsear o real.

O enunciado é estrutura e acontecimento e o analista deve operar, ao mesmo tempo, com as práticas de descrição e interpretação na análise do discurso (PÊCHEUX, 1990). É justamente essa materialidade ou estrutura que evoca os efeitos de sentido que irrompem a cada vez que um discurso é pronunciado/escrito. O analista não deve apenas interpretar, tomando o enunciado como acontecimento, mas interpretar partindo da materialidade (por meio de sua descrição), que é o que permite tal interpretação.

No texto “Por um pouco de limites”, Luft defende a postura firme na escola e na família, mas não de forma extrema, por meio do autoritarismo ou pela frouxidão de não impor limites. Nesse artigo, em análise, novamente a imagem do equilíbrio se constitui pela exposição de contrários como pessimismo, cinismo *versus* otimismo lúcido (linha 27). Vale ressaltar que a própria literatura infantil se constitui, ao longo da história do gênero, por meio do “otimismo” e “pessimismo”.

Para a articulista, os dois extremos são prejudiciais. O excesso de proteção ou a omissão de autoridade dos pais são apontados como problemas causados pelos excessos ao amenizar, ou ao poupar as crianças do lado negativo da vida. A qualificação revela os resultados desse tipo de educação: “jovens infantilizados” e “jovens adultos incapazes”, “fracotes despreparados” e “vítimas fáceis”. Nos dois últimos sintagmas, a qualificação já se constitui nos próprios substantivos “fracotes” e “vítimas”.

No artigo, resumem-se as descrições desse excesso de proteção por meio das atitudes em família, no ambiente escolar e na sociedade: “tudo numa boa” (quarto e sexto parágrafo), “tudo na mais santa paz” (quarto parágrafo). O verbo “brincar” aparece com frequência no texto, definindo esse posicionamento de superproteção como em “aprender brincando” e “tudo de brincadeira”. Essas expressões sugerem outra: que a escola, a família, a sociedade, enfim, a vida seja um eterno “faz-de-conta”.

A expressão “dar a volta por cima” é responsável, no texto, pela superação dos problemas apontados em se “aprender brincando”, ou a “onda do tudo numa boa”. Esse meio de superação dá-se a partir da mudança de postura dos vários segmentos sociais que constituem a abordagem educacional apresentada pela articulista. Esses vários segmentos podem ser visualizados em “nós mesmos”, “nossos filhos”, “professores e alunos”, “governos e instituições”.

O discernimento é exaltado, ainda, no último parágrafo, em “é preciso [...] dispor da melhor das armas, que temos que conquistar sozinhos, duramente”. Os vocábulos “armas”, “conquistar” e “duramente” soam como se fosse travada uma guerra para a conquista de um

território, por exemplo. A conclusão do parágrafo, que serve também de conclusão de todo o artigo, começa com a repetição do título e os dois pontos sugerem a explicação do conceito de “quem ama cuida”. Outra vez é enfatizado o cuidado, ou a educação como preparação para a vida envolvendo toda a sociedade, conforme se constata na gradação: “de si mesmo, da família, da comunidade, do país”. Em todo o artigo, essa menção à educação ou ensino para a vida dá-se das menores unidades para o todo, em sentido crescente. Começa por si mesmo e vai-se expandindo para a família, para a escola e, enfim, para o país. Pode-se depreender, assim como no artigo anterior de Luft, que as crianças e jovens são o futuro da nação.

Na última linha do texto, o enunciado “Pode ser difícil, mas é de uma assustadora simplicidade, e não vejo outro caminho” traz uma antítese em “assustadora simplicidade” quando relata dois extremos. Essa materialidade enunciativa intensifica o sentido do vocábulo “simplicidade” e acaba por desacreditar o início do enunciado (“pode ser difícil”). Além de “assustadora simplicidade”, assim como nas expressões “jovens infantilizados”, “jovens adultos incapazes”, “fracotes despreparados” e “vítimas fáceis”, destaca-se a adjetivação como característica do princípio de raridade dos enunciados descrito por Foucault (2005). Essa adjetivação, comum também em seu outro artigo, representa uma característica do discurso de Luft, como uma escrita que a identifica, assim como o princípio de autoria garante uma identidade, uma identidade ao discurso.

Nesse texto, o discurso de Luft constitui-se de várias manifestações de outras formações discursivas além do discurso educacional, comportamental ou ainda disciplinar, tônica mais debatida em todo o artigo. Estão presentes também o discurso médico, como explicitado anteriormente; o discurso da psicologia por meio do interdiscurso com o título do livro “Quem ama educa” do psicólogo Içami Tiba; o discurso da psicanálise, por meio da discussão sobre a influência dos contos de fada no crescimento intelectual do indivíduo (que remete ao livro *A psicanálise dos contos de fada*, de Bruno Bettelheim); do discurso esportivo ou futebolístico, quando a autora se refere à seleção brasileira de futebol e à Copa do Mundo; do discurso político, quando fala dos governos e das instituições; do discurso folclórico brasileiro, por meio da menção à cantiga “Atirei um pau no gato”; do discurso ficcional, quando comenta o conto de fada “Chapeuzinho Vermelho”.

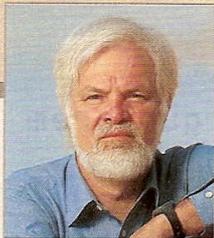
A ilustração do artigo traz a figura de um livro aberto, possivelmente o de uma história de fada, pela inscrição, no cabeçalho da página, da expressão “Era uma vez”, comum no início dessas narrativas fantásticas e que anuncia ao leitor que se trata de um texto ficcional. A imagem do livro aberto sugere a prática da leitura, caracteriza as histórias e

também a escola, em que se estuda por meio de livros. A figura sugere que foi arrancada uma parte, quase metade de uma de suas páginas. Essa figura do livro sem um pedaço da página ilustra o enunciado já analisado anteriormente, caracterizado pelo verbo “mutilar”, em que a articulista critica as modificações operadas na história de Chapeuzinho Vermelho. Essa parte que é arrancada do livro pode simbolizar a mutilação da disciplina em todas as instituições sociais. Pode identificar as tendências atuais da educação que, para Luft, minimizam o valor dos limites, do comprometimento, da ordem, para os alunos/filhos e, conseqüentemente, para a toda a sociedade.

Exatamente na divisão do meio do livro está encostada uma varinha, que, pelas características, simula uma varinha mágica, a conhecida “varinha de condão” das narrativas fantásticas. O meio pode simbolizar um divisor de águas do “real” *versus* “imaginário”, representando, ainda, a posição do equilíbrio, tão debatido pela articulista. Essa imagem pode sugerir que arrancaram ou mutilaram a história do livro em um passe de mágica, ou ainda que se precise de mágica para se resolverem os problemas de comportamento da sociedade brasileira. Possivelmente essa varinha de condão também possa significar o discernimento, palavra-chave no artigo para dar “a volta por cima”.

Pelo desenho do livro, da inscrição “Era uma vez” e da varinha mágica, a autora não só lembra o discurso fantástico, mas, ao mesmo tempo, lembra a mutilação das histórias, tema já criticado no artigo, bem como exalta a posição do discernimento (equilíbrio entre o bem e o mal, o positivo e o negativo), proposta de superação para os problemas da sociedade brasileira, já sugerida no artigo “Por um pouco de limites”.

3.5.4 Quem planta colhe – semear educação, garantia de futuro



Ponto de vista

Claudio de Moura Castro

Em se plantando dá

Ante o atraso enorme da educação brasileira, somos soterrados pelo pessimismo, sobretudo ao notar que as lideranças nacionais não têm sequer a consciência do problema. Nessas horas, é bom lembrar que vivemos em um país federativo, onde há um bom naco de responsabilidade na mão dos estados. E, se prestarmos atenção, alguns levaram a sério a decisão de tirar o atraso. Vejamos o exemplo de dois estados pouco lembrados: Acre e Sergipe.

No Acre, completam a segunda gestão um governador e um vice que puseram a educação no primeiro plano. Encontraram um estado conflagrado e com suas escolas degradadas. A primeira providência que tomaram foi melhorar a gestão e reduzir uma burocracia central inchada, emagrecendo-a de 1 200 para 400 funcionários. Em seguida, as atenções focalizaram a construção e a reforma das escolas. Escola bonita e cores alegres fazem subir o astral de todos. Recentemente, a escolha de diretores passou a ser feita em duas etapas: concurso e eleição.

Para os alunos repetentes, foi criado o Poronga, um programa inovador, utilizando a experiência e os materiais do Telecurso 2000. À medida que mais alunos de escolas públicas chegavam ao fim do ensino médio, o governo fez um acerto com a universidade federal, pelo qual o estado financia a expansão da sua rede em outras cidades.

Os resultados estão aí. A matrícula cresceu, tirando o estado da rabeira. Melhor ainda, os escores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) mostram expressivo aumento na pontuação em português (matemática ainda é um problema).

Faz poucos anos, Sergipe resolveu cuidar seriamente de seu ensino. O governador define a educação como sua prioridade. Iniciou dois programas com o Instituto Ayrton Senna, experimenta um novo método de alfabetização infantil e está implantando as fórmulas gerenciais do professor Vicente Falconi Campos.

As avaliações mostram quais são os professores com melhor desempenho, para recompensá-los com prêmios e um subsídio para que comprem o próprio computador.

Algumas escolas estão sendo convertidas em estabelecimentos-modelo, começando a receber estudantes selecionados por seu talento. Foram criados pré-vestibulares gratuitos para alunos da escola pública e são oferecidos prêmios aos mais bem colocados na universidade federal. Ainda é cedo para os resultados aparecerem no Saeb e no censo escolar. Mas, se o estado persistir nessa linha, é inevitável que os resultados sejam visíveis em breve.

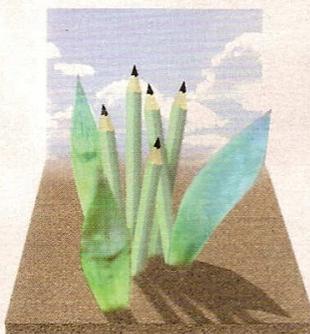
Tais avanços confirmam os registrados em Minas Gerais, na década de 90, onde se originaram algumas das idéias adotadas pelo Acre e por Sergipe. Por exemplo, dinheiro para as escolas, redução severa da burocracia central e um sistema pioneiro de avaliação, de todas as escolas. Os diretores passaram a ser escolhidos por concurso seguido de eleição dentre os mais bem colocados. A fórmula mostrou resultados excepcionais. Nas avaliações do Saeb, após oito anos, Minas saltou da nona para a primeira colocação.

Esses três exemplos têm muitos traços comuns. O primeiro e mais decisivo é o comprometimento do governador e de sua equipe próxima. A educação melhora somente quando se torna o centro de gravidade do governo, e assim persiste por vários anos. Competência e pragmatismo são tudo. Partido não interessa.

A burocracia das secretarias precisa ser domada, pois é foco crônico de fisiologismo, reduz a capacidade do estado de oferecer educação de qualidade e sangra os orçamentos. As intervenções são poucas, cuidadosamente escolhidas e implementadas seriamente. É preciso que as ações mirem naquilo que aperfeiçoa a sala de aula. Mil penduricalhos e programinhas não resultam em nada.

Finalmente, todos tiveram uma pontaria certa para identificar e atrair as melhores cabeças do país, a fim de ajudar na concepção e na execução dos planos. Igualmente, são importados os programas mais inteligentes e eficazes, vários deles iniciativas da responsabilidade social de empresas. Os resultados tardam pouco. Se dois estados de pouca tradição prévia na área estão acertando, aí está a prova eloqüente de que é possível melhorar a nossa educação.

“A educação melhora somente quando se torna o centro de gravidade do governo, e assim persiste por vários anos. Competência e pragmatismo são tudo. Partido não interessa”



Claudio de Moura Castro é economista (Claudio&Moura&Castro@attglobal.net)

Cláudio de Moura Castro é um sujeito autorizado a proferir enunciados sobre o sistema educacional brasileiro, uma vez que sua formação com mestrado e doutorado na área são as condições que garantem o direito de proferir esse discurso.

O enunciado título “Em se plantando dá” é a parte mais representativa do conteúdo do artigo e estabelece um diálogo entre o discurso agrícola e o discurso educacional. Esse enunciado, como título para um texto que discute o desenvolvimento educacional, desloca o tema da educação para o campo da agricultura cultivada e evoca o ditado popular “quem planta, colhe”. Esse ditado pode ser “usado” de duas maneiras: como advertência (“quem semeia ventos colhe tempestade”) ou como “receita”: a colheita depende do plantar, do trabalho, de pendor capitalista.

O enunciado título constitui uma relação intertextual com o *slogan* de uma empresa de produtos agrícolas, a Manah, que constitui a rima: “*Manah, em se plantando dá*”, no entanto esta é apenas uma retomada do enunciado “Em se plantando dá”. Na verdade, esse enunciado tem como discurso fundador a Carta de Pero Vaz de Caminha a Dom Manuel, na qual ao descrever o Brasil, Pero Vaz exclama “nela em se plantando, tudo dá.”. Esse enunciado retorna ainda várias outras vezes marcando os ciclos governamentais brasileiros e a cada vez assume uma configuração distinta, de acordo com a época e o tema abordado. Nas décadas de 1930 e 1940, esse enunciado surge com Getúlio Vargas, exaltando o processo de industrialização e a expansão do cultivo de café no Estado Novo. Depois é retomado durante a segunda Guerra Mundial, com a expansão do cultivo de café e cana de açúcar. Reaparece no discurso de Juscelino Kubitschek, durante a construção de Brasília e a expansão do Brasil, junto com o *slogan* de crescimento do país “50 anos em 5”. Em 1968/1973, esse enunciado retorna com o Regime Militar e a crise do Petróleo. Nessa época, na fala de Roberto Campos e Mário Henrique Simonsen (em 1974), ressoa o discurso do milagre econômico, que compara o Brasil a uma plantação: “saber colher é também uma arte, e os responsáveis pela política econômica nos últimos anos vêm revelando extraordinária maestria na técnica de implementar o crescimento real”.

O *slogan* da Manah, empresa de fertilizantes, surge na década de 1940, constituindo uma grande sacada publicitária de época, que, por meio da rima entre *Manah* e *dá*, cria uma estrutura favorável para enunciar a qualidade dos produtos dessa empresa. E agora, no artigo de Castro, esse enunciado retorna com toda força, aproximando dois discursos diversos: o educacional e o agrícola e, ainda, todas as possibilidades de interpretações anteriores.

Para Foucault (2006), o enunciado é novo, não no que é dito, mas no acontecimento de sua volta. Em todas essas fases do desenvolvimento do país, é a mesma materialidade que retorna, mas constitui a cada vez que é pronunciada/escrita um acontecimento particular:

Os esquemas de utilização, as regras de emprego, as constelações em que podem desempenhar um papel, suas virtualidades estratégicas constituem para os enunciados um campo de estabilização que permite, apesar de todas as diferenças de enunciação, repeti-los em sua identidade. Mas esse mesmo campo pode, também, sob as identidades semânticas, gramaticais ou formais, as mais manifestas, definir um limiar a partir do qual não há mais equivalência, sendo preciso reconhecer o aparecimento de um novo enunciado (FOUCAULT, 2005, p. 117)

Nesses vários retornos de “Em se plantando dá”, podem-se reconhecer a construção de novos enunciados, possuindo cada um uma identidade distinta de acordo com a época, e os ideais que representam, como na fala de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubitschek, por exemplo. É o mesmo enunciado proferido em duas gestões singulares, identificando indivíduos também singulares.

Para a análise do título, importa também a noção do comentário foucaultiano. O filósofo relaciona o comentário, o autor e a disciplina como mecanismos externos que visam ao controle do discurso. Para Gregolin (2003, p. 52)

pelo procedimento do comentário, há um retorno incessante a certos textos, que os presentifica e faz com que eles se conservem na memória de uma cultura, pois, como se tivessem inesgotáveis tesouros de sentido, têm de ser indefinidamente relançados, recomeçados.

É o que acontece com a frase “Em se plantando dá”, que é retomada em várias épocas do desenvolvimento brasileiro na fala de grandes personalidades políticas, no discurso publicitário e, ao mesmo tempo, povoa o imaginário popular, como se fosse uma máxima, um provérbio, isto é, como “quem planta colhe”, “quem semeia ventos colhe tempestades”, já mencionados anteriormente, constituindo enunciados que circulam sem marca de autoria.

Ainda para Foucault (2006, p. 26), “o comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado”. O princípio do comentário permite dizer algo novo, ao mesmo tempo em que se ocupa de algo que já foi dito no texto primeiro, no texto fundador. No caso da materialidade “Em se plantando dá”, em todos os

acontecimentos notificados nesta análise, é dito como algo novo, no entanto, pelo interdiscurso ou pela memória, tem-se retomado o texto primeiro.

Essas retomadas do texto primeiro só são possíveis por meio das redes de memória a que se refere Pêcheux (1990). Essas redes possibilitam o retorno de temas e figuras do passado ao imaginário dos sujeitos. Nesse sentido, este artigo, assim como os demais analisados, é concebido como monumento e não como documento. Os documentos são pensados como prontos, findos, enquanto os monumentos, para Foucault (2005), oferecem-se a várias interpretações, que variam de acordo com as redes de memória que propiciam essas interpretações a cada leitor.

Quanto ao parágrafo central, destacado no centro da página, em letras maiores, percebe-se que representa uma síntese do texto. A escolha desse parágrafo e não outro revela a importância conferida a essa parte da escrita que serve de representação do assunto a ser tratado e também de isca para o leitor. Pela análise do conteúdo, pode-se interpretar que a argumentação de todo o texto é que a mudança no cenário educacional brasileiro depende do investimento competente e prático dos governantes, independentemente da legenda pela qual atuam.

Nesse artigo, a voz de Castro representa a abordagem da área educacional na coluna, uma vez que é ele, dentre todos os articulistas, o mais apto a proferir o discurso educacional. Discurso esse viabilizado pela sua formação e pela sua experiência adquirida com o trabalho em órgãos governamentais responsáveis pela educação brasileira.

Importa, ainda, na análise desse artigo, discutir o procedimento de exclusão descrito por Foucault (2006) como vontade de verdade. Foucault (2006) explica a vontade de verdade como uma característica das disciplinas. As disciplinas seguem regras, que determinam o que é ou não verdadeiro, por exemplo, no campo da física ou da matemática. Os articulistas procuram, por meio de suas falas, dizer a verdade, uma vez que é nesse discurso verdadeiro que se crê, é a ele que se obedece.

E quem pode proferir esse discurso verdadeiro em nossa sociedade, no campo de discussão dos problemas educacionais? De qualquer modo, alguém autorizado para tal empreitada. Os articulistas estudados compõem essas exigências do discurso verdadeiro, em particular Cláudio Moura Castro, autor de quatro dos sete textos analisados (tem vasta experiência na área, tendo trabalhado em órgãos nacionais e internacionais de avaliação da educação).

Qualquer um pode “dar palpites” e dizer o que fazer ou não no campo educacional? Um indivíduo sem a formação necessária pode opinar sobre os problemas educacionais brasileiros?

Pelo menos a *Revista Veja* (personificada aqui para se referir a toda a equipe da redação) “acredita” que não e por isso conta com escritos de colaboradores aptos a integrarem o discurso verdadeiro na esfera educacional. Para os autores da coluna “Ponto de Vista”, importa estar nesse lugar do verdadeiro para que seus textos sejam aceitáveis. Embora não consista em uma disciplina como a matemática, a física, a biologia, com suas bases estabelecidas ao longo do tempo e suas regras de composição consolidadas, a discussão de como administrar a educação ganha mais campo a cada dia, em especial pelas constatações da crise da escola básica no Brasil. Essa crise, já anunciada, é identificada por órgãos de pesquisas nacionais e internacionais que medem o grau de aprendizado dos alunos.

Todos esses parâmetros utilizados para avaliar as condições educacionais em vários países constituem mecanismos de controle, como as regras para as disciplinas. Cláudio de Moura Castro trabalhou em vários desses órgãos de pesquisa, por isso fala de um lugar autorizado, sabe o que pode e o que não pode dizer sobre a crise educacional brasileira.

Desse modo, pode-se dizer que a voz de Castro ressoa do lugar do verdadeiro. Não está se cogitando que o que ele diga em seus artigos seja ou não verdade, mas que o seu discurso pertence ao que se aceita como verdadeiro num domínio quase disciplinar da análise das condições educacionais.

Partindo da concepção de discurso como acontecimento (PÊCHEUX, 1990) que pode ser identificado por uma materialidade, prosseguiremos na análise deste artigo.

No início do artigo, Cláudio de Moura e Castro dá voz à coletividade. Como no provérbio popular, “A voz do povo é a voz de Deus”. Essa voz que denuncia o atraso da educação brasileira não é uma voz só, mas de uma coletividade.

Essa coletividade é identificada pela presença da primeira pessoa do plural, podendo ser visualizada no primeiro parágrafo (“somos”, “vivemos”, “prestarmos”, “vejamos”) e no último (“nossa”). Essa voz coletiva é colocada como uma aproximação ao público leitor da revista. Cria um efeito de proximidade e, mais, inclui a voz do leitor nos posicionamentos desse sujeito-falante. É usada para falar em nome do brasileiro que está insatisfeito com a educação no país – “somos soterrados pelo pessimismo” (linhas 1-2).

O texto discute exemplos de como três estados obtiveram sucesso com a implantação de algumas medidas na área educacional. Paralela à descrição desses exemplos, está a

situação do Brasil como um todo, que não consegue obter esse mesmo sucesso. Merece destaque a forma como são comentadas no texto essas iniciativas individuais e também a menção ao Brasil como todo. Pode ser atribuído aqui, pelo domínio de memória, um retorno ao discurso do milagre econômico de 1974, já discutido.

Essas duas descrições podem ser vislumbradas por meio do jogo entre os tempos verbais e o deslocamento espacial que aparece no texto. Na apresentação dos problemas do Brasil, usa-se o presente do indicativo – “somos”, “vivemos”, “têm”, no primeiro parágrafo; “mostram”, “são”, no sexto parágrafo; “interessa”, no oitavo parágrafo; “resultam”, “tardam”, no último parágrafo, por exemplo. Já as atitudes satisfatórias dos estados são descritas ora no presente do indicativo, para acentuar as medidas que ainda estão sendo tomadas, dando idéia de continuidade das ações, e ora (e em sua maioria) no pretérito perfeito do indicativo, para salientar as medidas já concretizadas, acabadas. Por exemplo, no 2º parágrafo “completam” (presente do indicativo) e “puseram”, “encontraram”, “tomaram”, “focalizaram” no pretérito perfeito do indicativo.

É importante compreender como essa disposição dos tempos no texto revela o posicionamento do sujeito. O jogo temporal demonstra que as ações dos estados que deram certo são comentadas no pretérito perfeito do indicativo e o que ainda precisa ser feito (o país tomar como exemplo estas ações estaduais) é descrito no presente do indicativo. Castro usa o exemplo passado para argumentar o presente, oferecendo soluções para a crise.

O espaço que o texto descreve também retrata duas realidades, a do Brasil como um todo e a do Brasil federativo, dividido em estados, dos quais o texto analisa três: Acre, Sergipe e Minas. O Brasil é o “aqui” e “agora”, os estados formam o “lá”. A realidade precisa ser melhorada aqui, neste momento, como aconteceu lá, nesse passado não muito distante.

As formações que compõem o artigo podem ser reconhecidas por meio de regularidades (FOUCAULT, 2005). Essas regularidades são as características que permitem identificar a voz de um ou outro discurso. Analisando-se essas regularidades, identifica-se: o discurso pedagógico ou educacional, pelas referências à educação, à escola, aos professores e alunos, ao ensino, entre outros; o discurso administrativo ou econômico, materializado nas orientações sobre como administrar a educação, onde investir, que gastos cortar, visualizado em passagens como “reduzir uma burocracia central inchada”, “construção e reforma de escolas”, “o estado financia a expansão da sua rede em outras cidades”, “implantando fórmulas gerenciais do professor Vicente Falconi Campos”, “recompensá-los com prêmios e um subsídio para que comprem o próprio computador”, “são oferecidos prêmios aos mais

bem colocados na universidade federal”, “dinheiro para as escolas”, “sangra os orçamentos”, “iniciativas de responsabilidade social de empresas”; o discurso político, nas menções às atitudes governamentais: “completam a segunda gestão um governador e um vice que puseram a educação em primeiro plano”, “o governo fez um acerto com a universidade federal”, “o governador define a educação como sua prioridade”, “o comprometimento do governador e de sua equipe próxima”, “a educação melhora somente quando se torna o centro de gravidade do governo”, “Partido não interessa”; o discurso científico, pelo sintagma “centro de gravidade”.

O trecho “Mil penduricalhos e programinhas não resultam em nada” resgata, da memória do leitor assíduo dos artigos de Castro, a crítica aos diversos programas criados no país que, em sua opinião, não configuram verdadeiras ações para melhoria educacional. Por isso, faz alusão a eles de forma pejorativa, sob o nome de “penduricalhos” e “programinhas”. Em “penduricalhos”, expressa-se o sentido de “acessórios”, de algo que está fora; no uso do diminutivo, o sentido de ineficiência, de ações menores, de pouca relevância, que têm por objetivo iludir e pouco contribuem para a busca de soluções para a crise educacional brasileira.

Pode ser reconhecido o discurso de autoridade quando são mencionados o SAEB e o Censo Escolar, quando são destacados no texto os resultados de suas pesquisas e avaliações, que imprimiriam veracidade ao texto, porque constituem argumentos fundados em provas. São usados para servir de afirmação da opinião do articulista. Esse discurso de autoridade atesta as afirmações e as crenças desse sujeito-autor. Assim como no artigo de Kanitz, ressoa aqui a voz do discurso positivista.

O artigo de Castro constitui-se, ao longo de sua estrutura material, ainda na parte escrita do texto, pela sobreposição de diversas metáforas, como no penúltimo parágrafo “A burocracia das secretarias precisa ser domada, pois é foco crônico de fisiologismo, reduz a capacidade do estado de oferecer educação de qualidade e sangra os orçamentos”. Na estrutura “precisa ser domada”, uma metáfora zoomórfica, o item lexical “burocracia” ganha vida na imagem de um animal feroz; em “foco crônico”, o substantivo *foco*, associado a “crônico”, constitui o campo da saúde, sugerindo uma epidemia de longa duração; a burocracia, o animal feroz, ainda, “sangra” os orçamentos, que seriam a vítima indefesa da fera.

Também no último parágrafo, ao enumerar as ações que deram certo nos estados mencionados, figuram metáforas e metonímias, como em: “todos tiveram uma *pontaria*

certeira para atrair as *melhores cabeças do país*”. A “pontaria certa” remete ao campo da guerra, enquanto o uso metonímico “cabeças” traz de volta o tema para o campo da educação.

Os textos de Castro, assim como esse artigo, conforme se poderá verificar nas próximas análises, são crivados do uso de metáforas. Esse discurso rebuscado, moldado, identifica a função autoria deste sujeito. Pela análise da raridade foucaultiana, capacidade de aparecer um enunciado e não outro, dentre tantos possíveis, materializa-se a escolha, a seleção de vocábulos para a construção dessa fala rebuscada, que visa ao convencimento do leitor e imprime força de verdade aos artigos de Castro.

Para Foucault (2005, p. 135), “estudam-se os enunciados no limite que os separa do que não está dito, na instância que os faz surgirem à exclusão de todos os outros.” Essa raridade dos enunciados que os separa dentre tantas possibilidades, que exclui tantas outras formas de se dizer o mesmo, caracteriza a fala de Castro como cuidadosamente elaborada visando ao convencimento do leitor.

Foucault (2006, p. 9) ainda descreve o discurso como algo que é moldado, selecionado e organizado em nossa sociedade “para conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. Dessa forma, o discurso de Castro, assim como o dos outros articulistas, é elaborado para o convencimento do leitor para a aceitação de um ponto de vista maior, o do veículo *Veja*.

Analisando a ilustração, verifica-se toda uma conjuntura natural ou geobiológica voltada para o desenvolvimento dos “pés” de lápis que se formam no centro do desenho. O solo e o céu são as bases para a existência dessa pequena planta que brota, o que remete a um efeito de facilidade, de naturalidade.

A função dessa figura é a de confirmar a parte escrita do texto. Percebe-se que o mais importante de todo o cenário da figura, assim como no cenário da educação no Brasil, é garantir que a planta venha a crescer e dar frutos. O céu azul, o sol com sua luz, sugerido no desenho pela presença de sombra, o solo com as suas propriedades e as nuvens indicando a presença de chuva podem ser comparados às condições que o governo poderia oferecer (mas não o faz) para que a educação cresça e se desenvolva garantindo como fruto a aprendizagem eficaz. Esse jogo entre o discurso agrícola e o discurso educacional pode ser identificado como a recorrência ao que Foucault (2005, p. 64) chama de campos de concomitância:

enunciados que se referem a domínios de objetos inteiramente diferentes e que pertencem a tipos de discurso totalmente diversos, mas que atuam entre os enunciados estudados seja porque valem como conformação analógica,

seja porque valem como princípio geral e como premissas aceitas para um raciocínio [...]

Os domínios agrícola e educacional trabalham objetos totalmente distintos, mas, pelo modo como aparece no artigo, o discurso agrícola serve de conformação analógica no que diz respeito à melhora da educação no país, comparada ao crescimento da plantação de lápis, no desenho. A figura do lápis constitui uma referência a madeira, que cresce na forma de árvore e que serve de matéria prima para a produção do lápis e ainda serve de referência metonímica à escrita e à resolução de problemas. Essa figura do lápis é justamente o ponto de concomitância entre o discurso educacional e o discurso agrícola, uma vez que traz a educação em desenvolvimento, assim como uma planta que cresce.

No plano das analogias (que remetem ao interdiscurso), podemos encontrar semelhanças sugeridas entre *homem* e *planta*, uma vez que ambos são seres vivos. O crescimento da planta se dá pelo “plantio” e “cultivo”, resultando em “dar frutos”. O desenvolvimento do homem se dá por meio da educação, como forma de humanizar, formar as “melhores cabeças do país”.

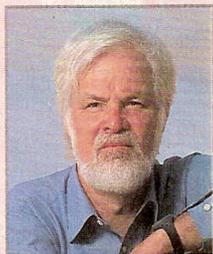
O desenho traz os “pés” de lápis compostos por folhas, os lápis são os caules e as pontas desses lápis sugerem as flores que estão para desabrochar. Comparando-se à educação, essas flores que estão para desabrochar podem representar as crianças e jovens que buscam na educação o desenvolvimento intelectual, evocando, mais uma vez, o slogan “criança, futuro do país”.

Em suma, o desenho acaba também por retomar o enunciado título, mas por meio de uma materialidade distinta, a imagem. Pela análise dessa imagem, confirma-se a posição afirmada em todo o artigo: na educação brasileira, assim como nessa terra farta a que se referia Pero Vaz de Caminha, “Em se plantando dá”.

3.5.5 O último do mundo, Brasil nota F

Ponto de vista

Claudio de Moura Castro



Precisamos de uma crise

Em 2000, desabou na Alemanha uma notícia aterradora. O país estava em 25º lugar no Pisa, um teste que mede a capacidade de leitura e o aprendizado de matemática e ciências, entre jovens de 15 anos, em cerca de quarenta países. Educadores, pais e autoridades oscilaram entre traumatizados e enfurecidos. Até hoje, o clima está tumultuado, com comissões, seminários e uma enxurrada de novas leis.

Nesse mesmo exame, o Brasil obteve o último lugar, bem atrás do México. Só que, no nosso caso, há outra notícia pior: o resultado não criou uma crise. A imprensa não fez barulho. A esquerda e a direita ficaram mudas. Pesquisas com pais mostram um resultado quase inacreditável: eles estão satisfeitos com a educação oferecida aos filhos.

Segundo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, 55% dos alunos da 4ª série são praticamente analfabetos (em países sérios, é residual seu número ao fim da 1ª). O Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional indica que 74% dos brasileiros adultos estão nessa condição. Não há nenhuma discrepância, todos os resultados mostram que nossa educação é péssima. Tampouco existem atenuantes. Mas há uma agravante: o desempenho muito melhor de países com o mesmo nível de renda e que pagam aproximadamente a mesma coisa aos professores.

Em outras palavras, estamos diante de dois grandes problemas. Precisamos convencer os brasileiros de que nossa educação é péssima e, então, entender como melhorá-la. Mas quer nos parecer que, sem vencer a primeira barreira, não vamos mudar a qualidade da educação. A boa notícia é que o setor produtivo e seus braços de responsabilidade social começam a soar o alarme (por exemplo, a Fundação Victor Civita está lançando seu programa Reescrevendo a Educação).

Tentemos entender o que está ocorrendo. Praticamente, terminamos o ciclo de criar escolas, contratar professores e oferecer livros, merenda e uma estrutura operacional mínima. Não resolveu. Então, alguma coisa deve estar errada na sala de aula, pois é lá que acontece a educação.

Uma primeira pista discreta vem de uma pesquisa recente com professores (T. Zagury). De tudo o que disseram e reclamaram, em hora nenhuma mencionaram que os alunos não estão aprendendo — no fundo, o único assunto importante. Ou seja, aqueles que pilotam as salas de aula não reportam ser esse o problema.

Os teóricos e os ideólogos da moda circunavegam os espaços intergalácticos com suas teorias impenetráveis e denúncias conspiratórias. Inevitavelmente, as propostas são exaltadas, complicadas e sem foco. Mas nenhum deles se lembra de pousar nas terras onde a educação funciona e ver como se faz lá. Teriam surpresas.

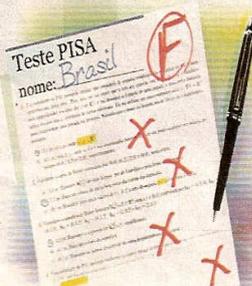
O primeiro passo para pensar nas soluções é entender que há prioridades, ou seja, algumas coisas se fazem antes, sacrificando as outras. A primeira missão da escola é ensinar a ler, a entender o que foi lido, a escrever e a usar números para lidar com problemas do mundo real (é o que medem os bons testes!). E, obviamente, isso faz convergir todo o foco do esforço para os primeiros anos (é lá que deveriam estar os melhores professores). A emoção, o afeto, o amor e a auto-estima não são objetivos em si, mas condições necessárias para acontecer o ensino sério. Não há “consciência crítica” sem entender o texto escrito. O resto

do currículo é uma maneira engenhosa de aprender e praticar a arte de ler e escrever.

Os professores têm de receber essa missão, de forma clara. E precisam prestar conta dela. Os que tiverem êxito na missão devem ser festejados e premiados. Para isso, os alunos têm de ser avaliados e testados com frequência. E bem sabemos que o sucesso depende de o professor haver aprendido o assunto que vai ensinar e de incorporar as técnicas de sala de aula que se revelaram mais produtivas. São necessários currículos detalhados, bons livros e professores que saibam usá-los. A disciplina “careta” tem de ser mantida, a jornada de trabalho é longa e há muito “para casa”. Se tal fórmula deu certo em todos os países avançados, caberia aos gurus demonstrar por que o Brasil é “diferente” e que precisamos de fogos de artifício, e não de foco obsessivo no essencial.

Mas essas são tecnicidades. O que precisamos é de uma sociedade indignada contra a educação que temos. Precisamos de uma crise grave.

“Estamos diante de dois grandes problemas: convencer os brasileiros de que nossa educação é péssima e, então, entender como melhorá-la”



Claudio de Moura Castro é economista (claudiomc@earthlink.net)

Este artigo é de autoria de Cláudio de Moura Castro. A função autor já foi discutida no item anterior. A diagramação, como nos demais textos, destaca o título, em letras maiores “Precisamos de uma crise”. Esse enunciado é uma pista para o leitor sobre o assunto do qual o texto vai tratar, no entanto aquele precisará ler o artigo para entender a que crise Cláudio de Moura Castro está se referindo.

O parágrafo central, destacado em negrito, aponta dois problemas: o de “convencer os brasileiros de que nossa educação é péssima” e o de “entender como melhorá-la”. Esse parágrafo sintetiza e já indica o assunto do qual o texto vai tratar.

No primeiro parágrafo do texto em colunas, o autor vale-se do exemplo do desastre da Alemanha para discorrer sobre a crise da educação no Brasil. Em 2000, “desabou” uma notícia “aterradora” naquele país. O item lexical “desabou” sugere algo que desmorona, “vai abaixo”. O vocábulo “aterradora” enfatiza algo terrível, espantoso, de terror. Essas expressões, bem como os itens lexicais “traumatizados” e “enfurecidos”, retratam como se sentiram “educadores, pais e autoridades” (linhas 6-7) com a má colocação do país no PISA.

Assim como nos demais artigos de Castro, o PISA serve de discurso de autoridade que dá legitimidade à fala do autor. O exemplo da Alemanha, um país de primeiro mundo, também dá sustentação ao discurso.

Ainda no primeiro parágrafo são descritas as reações ocasionadas pela notícia do resultado do PISA pelas expressões “clima tumultuado” e “enxurrada”. Esses itens lexicais, assim como “desabou” e “aterradora” lembram reações da natureza. Essa comparação às reações da natureza encontra lugar também no artigo de Luft quando ela se refere a *tsunami*.

O primeiro parágrafo vem para ilustrar a reação de um país desenvolvido mediante o resultado do PISA, enquanto o segundo descreve a reação do Brasil a um resultado ainda pior nessa mesma avaliação.

O Brasil obtém o último lugar, no entanto, segundo Castro, “há uma notícia ainda pior: o resultado não criou uma crise”. É esse fato, de não criar uma crise, que o articulista vai definir nesse segundo parágrafo. Na Alemanha “educadores, pais e autoridades” (linhas 7 e 8) manifestaram-se sobre a crise. Quanto ao Brasil, Castro vai descrever a reação da imprensa, da direita e da esquerda e dos pais sobre o resultado do teste. Segundo Castro, “a imprensa não fez barulho” (linhas 9 e 10). Nesse enunciado, a imprensa é vista como responsável por alardear, anunciar à sociedade a ocorrência de acontecimentos graves e provocar reações, instigar a revolta, “fazer tempestade”. Também pode suscitar a fala de que a imprensa serve

apenas para fazer barulho, suscitar tumulto para a sociedade e que, no entanto, desta feita, não cumpriu o seu papel.

A menção à “esquerda” e à “direita” suscita o discurso político e coloca em jogo a função dessas esferas para a sociedade. Para descrever a imprensa, o articulista relata que esta “não fez barulho” e, para comentar a reação dos políticos, aduz que esquerda e direita “ficaram mudas”. Essas asserções caracterizam de maneira semelhante a reação pacífica tanto da imprensa quanto da classe política brasileira sobre a má colocação do Brasil no PISA. Há um constante embate político entre esquerda e direita em diversos assuntos, no entanto, nesse (a educação brasileira), não houve nenhuma reação e muito menos no “interior” de cada uma delas. Essas expressões usadas pelo articulista trazem à tona a voz do discurso popular pelo provérbio “Quem cala consente”.

Novamente Castro faz uso do discurso de autoridade proveniente de pesquisas para esclarecer o comportamento dos pais. Para ele, essas pesquisas demonstraram “um resultado quase inacreditável: eles estão satisfeitos com a educação oferecida aos filhos”. A materialidade “quase inacreditável” revela a posição de Castro sobre a opinião dos pais. Enquanto na Alemanha os pais ficaram “traumatizados e enfurecidos”, no Brasil os pais ficaram “satisfeitos”.

A descrição dos enunciados desses dois parágrafos revela a recorrência a oposições, que caracterizam as atitudes da sociedade dos dois países. “Traumatizados e enfurecidos”, “clima tumultuado” e “enxurrada de novas leis” (Alemanha) *versus* “satisfeitos”, “não fizeram barulho” e “ficaram mudos” (Brasil).

São freqüentes, nos textos de Castro a comparação entre o Brasil e outros países ou ainda entre os próprios estados brasileiros, como no artigo “Em se plantando dá”, já analisado. É característico de seus textos explorar um modelo de eficiência educacional, ou, como no caso deste texto, a atitude da sociedade, para depois refletir sobre a realidade brasileira. Para Castro, o exemplo da Alemanha deveria repetir-se também no Brasil. A sociedade brasileira deveria se espantar com a péssima colocação do país, o último lugar entre todos os avaliados.

No terceiro parágrafo, recorre novamente ao discurso de autoridade ao discutir dados estatísticos do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Indicador de Analfabetismo Funcional, com o fim de atestar a educação brasileira como “péssima” (linha 26). Após a descrição estatística vem a afirmação entre parênteses: “em países sérios, é residual seu número ao fim da 1ª série”, cujo efeito é o de que o Brasil ou a educação brasileira não são sérios.

A má condição da educação brasileira é acentuada pelo enunciado “tampouco existem atenuantes” e pela descrição de uma “agravante” (linhas 29-30). Na materialidade que descreve essa agravante, ressoa a voz do discurso administrativo e do discurso capitalista. O Brasil gasta o mesmo com educação que outros países, no entanto seu desempenho é menor. Ou seja, o Brasil é como uma empresa que gasta o mesmo que outras, mas que dá menos lucro, rende menos à sociedade no que se refere à educação. O investimento aplicado no Brasil deveria resultar em uma melhor qualidade do sistema educacional, uma vez que isso acontece em outras nações “com o mesmo nível de renda e que pagam a mesma coisa aos professores”. Esta fala ressoa de um ponto de vista do administrador, que visa a ter rendimento, lucro. Se o país tem despesas com educação, como o salário dos professores, deve obter um certo nível de aproveitamento. Discutindo o nível de renda, pode-se inferir que a quantidade de impostos pagos pelos trabalhadores permite melhorias na qualidade do sistema educacional. Pela descrição dessa agravante, obtém-se uma visão capitalista, além do prejuízo do déficit intelectual, já apontado pelos dados estatísticos das avaliações apresentadas.

Assim como nos outros artigos de Castro e no artigo de Kanitz, a posição da *Revista Veja* em defesa ao capitalismo é visível. A voz do capitalismo não se estende apenas ao setor produtivo da sociedade brasileira, mas também à escola. Por essas e outras passagens nos artigos, pode-se afirmar que, além da posição de sujeito-autor, prima a posição de autoria da marca *Veja* que funciona também como uma espécie de assinatura e personifica, identifica os textos publicados na revista. Pelo que se acabou de analisar pode-se identificar a função autor como definida por Foucault (2006), como um dos procedimentos de controle do discurso, que visam, de fato, controlar, selecionar, o discurso com o fim de conjurar o desejo e o poder que habita a prática do dizer. Nesse sentido, a *Revista Veja* controla o discurso dos articulistas de modo a exercerem o seu ponto de vista, sendo a coluna nada mais que o “Ponto de Vista” da *Revista Veja* e não exatamente dos autores dos artigos.

Do início do artigo ao terceiro parágrafo são problematizados testes, avaliações e estatísticas que medem a qualidade da educação no Brasil. Num *ranking* de 40 países, ele aparece como o último colocado, e a Alemanha, em 25º lugar. Assim como na avaliação escolar, o país é examinado, avaliado, medido e comparado por técnicas semelhantes as das sociedades disciplinares descritas por Foucault (1986). O exame, para esse teórico, é um meio de produção do saber por meio do exercício do poder. O PISA foi criado e é desenvolvido

pela Unesco. Essa entidade internacional detém o poder de avaliar, medir e apontar o que é educação de qualidade.

Do mesmo modo que o aluno na escola, o Brasil é classificado. Essa avaliação compara, mede as capacidades de cada país no que tange à educação. No texto de Castro o Brasil é como um aluno que é reprovado. Como nas sociedades disciplinares, esse controle exercido por meio da avaliação tem um fim específico: a produção de saber na escola, de mão-de-obra nas fábricas, de ordem nas prisões e manicômios (FOUCAULT, 1986).

A disciplina, a avaliação, os mecanismos de controle exercidos pelas sociedades disciplinares, segundo Foucault (1986), visam à produção de saberes na escola e a expansão do modelo capitalista em toda a sociedade. O PISA, promovido pela Unesco, por meio dos resultados obtidos por cada país, procura direcionar investimentos para a melhoria da educação em países que acusam déficit de qualidade, como o Brasil.

No quarto parágrafo, o articulista discute os dois problemas já elencados no parágrafo central. No enunciado “Mas quer nos parecer que, sem vencer a primeira barreira, não vamos mudar a qualidade da educação”, Castro esclarece, enfim, o título do artigo “Precisamos de uma crise”. Essa crise a que o autor se refere é justamente o que aconteceu na Alemanha, o desespero da sociedade em relação à má colocação do país no exame do PISA.

Castro, ainda nesse parágrafo, descreve como “a boa notícia” as ações da Fundação Victor Civita, como o lançamento do programa “Reescrevendo a Educação” (linha 42). Essa entidade é tomada como exemplo do setor produtivo. Esse setor produtivo é o chamado setor privado, ou seja, não pertence ao governo, não se trata do ensino estatal. Esse setor privado é por diversas vezes mencionado nos artigos de Castro. Outra entidade privada que recebe destaque em outros artigos do autor é a Fundação Bradesco. A menção à qualidade de instituições pertencentes a esse sistema privado constitui também um discurso de autoridade.

Ocorre, que, nesse quarto parágrafo, a descrição das ações bem-sucedidas da Fundação Victor Civita constituem um favorecimento e uma propaganda à entidade, dona da marca *Veja*.

No quinto parágrafo, tem-se o enunciado “Tentemos entender o que está ocorrendo”. Esse enunciado serve de introdução do parágrafo e, ao mesmo tempo, funciona como um anúncio para a exposição da problemática sobre a educação brasileira. Castro aponta, então, que “praticamente, terminamos o ciclo de criar escolas, contratar professores e oferecer livros, merenda e uma estrutura operacional mínima”. O item lexical “praticamente” dá a idéia de que não está de todo terminada essa estrutura operacional mínima. Quando Castro comenta a

criação de escolas, a contratação de professores e o oferecimento de livros e merenda, ele se refere aos investimentos feitos pelo governo no que diz respeito à estrutura, às condições de funcionamento das escolas. A voz do discurso capitalista retorna outra vez, já que são descritos os investimentos realizados na educação brasileira.

Após esse enunciado, vem a afirmação “não resolveu” e “Então, alguma coisa deve estar errada na sala de aula, pois é lá que acontece a educação”. Essas afirmações de Castro dão a idéia de que as escolas estão em funcionamento, no entanto essas mesmas escolas não conseguem fazer com que o aluno aprenda.

Esses enunciados corroboram o discurso capitalista-administrativo já discutido anteriormente: o Brasil investe, (agora, além do pagamento dos professores são citados a criação de escolas, o oferecimento de livros e merenda) mas esse investimento não se converte em aproveitamento ou rendimento dos alunos.

No sexto parágrafo, Castro traz outro discurso de autoridade, o de uma pesquisa com os professores realizada por T. Zagury. Esses discursos de autoridade garantem credibilidade, dão suporte ao discurso. Segundo essa pesquisa, os professores “de tudo que disseram e reclamaram, em hora nenhuma mencionaram que os alunos não estão aprendendo” e continua “ou seja, aqueles que pilotam as salas de aula não reportam ser esse o problema”. Ao problematizar o resultado da pesquisa, Castro questiona o professor e a instituição escolar, apontando-os como responsáveis pelo não-aprendizado dos alunos. Já no próximo enunciado, aparece o verbo “pilotar” (linha 55). Os professores são descritos como “aqueles que pilotam”. Por meio dessa linguagem metafórica, Castro dá a entender que a sala de aula no Brasil é como uma aeronave que não decola.

Além da avaliação do país, surge a avaliação dos professores. A prática avaliativa da escola é invertida; não são os alunos os examinados, mas os professores, o sistema de educação brasileiro e o país. O resultado da pesquisa de T. Zagury revela que os professores brasileiros não praticam a auto-avaliação, ou seja, eles mesmos não se apontam como a causa do não aprendizado dos alunos. Nesse sentido, este artigo coaduna com a visão apontada no texto de Kanitz, que exalta a auto-avaliação e descreve, ainda, a insistência dos professores em avaliar os alunos, mas que eles mesmos não percebem que “não estão agradando”.

Ainda pelo que é enunciado no quinto e sexto parágrafos, que as condições de funcionamento das escolas estão praticamente estabelecidas, que o problema está na sala de aula, e os que “pilotam” as classes não se dão conta de que os alunos não estão aprendendo, pode-se sugerir que os professores são os únicos responsáveis pela crise do sistema

educacional brasileiro. Casto não aponta, mas essa pretensa culpa dos professores pode ser atribuída à precária formação desses profissionais, tanto a regular quanto a em serviço. No entanto, em outros textos, esse articulista afirma que a causa dos problemas educacionais brasileiros é a falta de investimento governamental.

Essa aparente discrepância é explicada pelo princípio de contradição do discurso (FOUCAULT, 2005). Para o filósofo, a contradição serve de princípio organizador do discurso. O discurso não é linear, uma unidade ideal, transparente e coerente, e a contradição é a sua lei de existência. Em Pêcheux (1990), o discurso é definido como o lugar do equívoco, permeado por toda sorte de falhas e contradições.

No sétimo parágrafo, destaca-se o uso de figuras de linguagem que acabam por diminuir ou ridicularizar os teóricos que discutem a educação atualmente. Esses teóricos são descritos como “da moda”, o que dá a idéia de que suas teorias não são importantes, apenas estão “na moda” e passam, ficam para trás, assim como o que acontece com roupas e acessórios. Esses teóricos “circunavegam os espaços intergalácticos com suas teorias impenetráveis e denúncias conspiratórias”. Todo esse enunciado é permeado de figuras de linguagem que dão voz ao discurso da ficção científica. A materialidade desse enunciado nas expressões “circunavegam”, os “espaços intergalácticos” e as “teorias impenetráveis e denúncias conspiratórias” dá idéia de algo irreal, fantástico, como as histórias de ficção científica, em que os protagonistas percorrem o espaço sideral com suas naves, possuem poderes especiais e desvendam a conspiração do inimigo, por exemplo.

A recorrência a essa materialidade revela uma tentativa de desqualificação dos teóricos atuais. Torna-se uma maneira pejorativa de se referir a esses estudiosos da atualidade. Sugere que suas teorias são sonhadoras, utópicas, que não partem da realidade brasileira.

Por meio do vocábulo “inevitavelmente”, Castro encadeia outras observações sobre os teóricos atuais (“as propostas são exaltadas, complicadas e sem foco”) que novamente desqualificam esses estudiosos. O item lexical *mas* serve de articulador que chama atenção para como esses teóricos deviam agir “Mas nenhum deles se lembra de pousar nas terras onde a educação funciona e ver como se faz lá. Teriam surpresas.” Nesse enunciado, o item lexical “pousar” retoma a fala anterior de que os teóricos estariam “circunavegando espaços intergalácticos”. O uso de signos do campo da ficção científica produz o efeito de utopia: os teóricos devem parar de circunavegar e fixar-se, segundo Castro, “nas terras onde a educação realmente funciona e ver como se faz lá.”

Em outros de seus artigos, Castro afirma que o Brasil deveria espelhar-se em modelos educacionais de países bem sucedidos, em geral desenvolvidos, como os Estados Unidos, a Inglaterra, a França, a Finlândia, entre outros. Nesse artigo, o enunciado que afirma que os teóricos deviam “pousar nas terras onde a educação realmente funciona e ver como se faz lá”, confirma a menção a esses países bem sucedidos. Mais adiante, destaca as “prioridades” da escola: “ensinar a ler, a entender o que foi lido, a escrever e a usar números para lidar com os problemas do mundo real” (linhas 64-66). Termina dizendo que “é isso que medem os bons testes!”. Quando menciona que os bons testes medem as capacidades de os alunos resolverem os problemas do mundo real, o articulista valoriza novamente o PISA, que mede a “capacidade” dos alunos de quinze anos de resolver problemas matemáticos, de ciências e a interpretação de textos, ligados a problemas da vida real.

A menção ao Pisa constitui discurso de autoridade e, ao mesmo tempo, exalta a prática disciplinar do exame (FOUCAULT, 1986). Quando afirma “é isso que medem os bons testes”, Castro enfoca também que os testes são importantes para a escola. Nos testes do PISA, assim como na escola, os alunos são avaliados, no entanto, ao defender que a escola deve ter como prioridades as práticas de “ensinar a ler, a entender o que foi lido e a usar números para lidar com os problemas do mundo real”, pode-se depreender que, para Castro, as práticas escolares brasileiras não são as corretas e que a avaliação na escola não está ligada à vida real.

Usando esses argumentos sobre as prioridades da escola, Castro afirma: “isso faz convergir todo o esforço para os primeiros anos (é lá que deveriam estar os melhores professores)”. De fato, as prioridades mencionadas pelo articulista são objetivos dos quatro primeiros anos do ensino fundamental. Quando acentua que é “lá” que deveriam estar os melhores professores, o efeito é de que esses professores não estão lá, nesses primeiros anos. A crítica recai novamente sobre o processo de formação, da lotação e escolha dos docentes para atuarem nas escolas brasileiras.

Castro ainda destaca que “a emoção, o afeto, o amor, a auto-estima não são objetivos em si, mas condições necessárias para acontecer o ensino sério”. Por esse enunciado, pode-se apreender que a escola coloca essas condições de aprendizado, a emoção, o afeto, o amor e auto-estima, como objetivos, destacando esses fatores e não as prioridades que o autor considera. Esse enunciado pode fazer referência às “teorias impenetráveis” dos “ideólogos da moda” já mencionadas. Ao mesmo tempo, esse enunciado pode compartilhar da mesma

posição de Luft quando critica em seus artigos a “psicologia mal interpretada”, que sugere que os alunos devem “aprender brincando”.

O enunciado “não há consciência crítica sem entender o texto escrito” pode sugerir uma negação às propostas de que a escola deve ensinar o aluno a ser crítico. Castro argumenta que, sem entender o que está escrito, o aluno não pode ter essa chamada “consciência crítica”. Ou seja, pode-se apreender que, para esse articulista, é o entendimento do que está escrito que leva à construção da consciência crítica.

O último enunciado do parágrafo – “o resto do currículo é uma maneira engenhosa de aprender a praticar a arte de ler e escrever” – confirma a opinião de Castro: os melhores professores devem estar nos primeiros anos porque o que vem depois, nas próximas séries, é apenas um aprofundamento das prioridades de ler e escrever.

Apesar de esse enunciado confirmar o que já foi dito anteriormente, revela também uma certa simplificação do currículo da escola após os primeiros anos. Pela expressão “maneira engenhosa”, Castro engloba todas as disciplinas trabalhadas pela escola. Esse último enunciado do parágrafo, além de confirmar que os melhores professores devem estar nos primeiros anos, também pode sugerir que a escola não precisa de professores tão bem formados nas próximas séries, uma vez que o currículo é apenas uma “maneira engenhosa” de praticar o que foi aprendido nos primeiros anos.

Esse enunciado (que sugere essa simplificação do currículo escolar) pode ser explicado pelo princípio de contradição do discurso (FOUCAULT, 2005). A contradição é o princípio organizador do discurso. Esse princípio escapa à percepção do sujeito, que pensa estar construindo um discurso coerente e linear e não contraditório. A contradição constitutiva do discurso manifesta-se por essas possíveis infelicidades, uma vez que o sujeito não escreve sob operações totalmente conscientes durante todo o processo de composição dos textos.

No nono parágrafo, o articulista aponta que os professores têm uma “missão” e “precisam prestar conta dela” e continua “os que tiverem êxito na missão devem ser festejados e premiados”. Ressoa o discurso da guerra, da missão policial: o indivíduo que cumpre sua missão é festejado e premiado com uma medalha de honra, mesmo que após a morte. Pode ressoar também a voz do discurso missionário cristão, na qual todo homem tem uma missão e deve prestar conta dela, sob pena de ir para o inferno, mas se a cumprir será premiado com a vida eterna no céu.

Para que se verifique a missão cumprida ou não pelo professor “os alunos têm de ser avaliados e testados com frequência”. Remete-se à prática disciplinar do exame descrita por

Foucault (1984). Os alunos são medidos, comparados aos de outros países. Não apenas os alunos devem ser examinados, mas também os professores. Os professores são avaliados por meio dos resultados alcançados pelos alunos. Esse enunciado “os alunos têm de ser avaliados e testados com frequência” sugere tanto a avaliação do PISA e do SAEB, para que os órgãos responsáveis pelas escolas possam avaliar os professores, quanto a avaliação realizada pelo próprio professor em sala de aula. Essa avaliação em sala de aula pode servir como diagnóstico para o professor analisar sua própria metodologia. Dessa forma, os professores também se auto-avaliam (ou deveriam fazê-lo) por meio dos resultados obtidos pelos alunos nos testes escolares.

A prática disciplinar do exame está presente em toda a conjuntura escolar. Nas avaliações do sistema educacional brasileiro se avaliam os alunos e, por meio desses resultados, os professores, as escolas, as cidades e os estados. E mais: nas avaliações internacionais, como o PISA, são avaliados os países. Como já foi dito no início do texto, o Brasil foi medido, comparado a outros países, assim como acontece com os alunos. Percebe-se que a prática disciplinar da avaliação não atinge apenas o aluno, mas a todo o sistema educacional brasileiro.

Para Foucault (1984), o exame é uma forma de produção do saber por meio de um exercício de poder. Na escola, esse poder é do professor que avalia o aluno. O professor, a escola, os municípios e os estados são avaliados pelos respectivos órgãos responsáveis pelo sistema educacional brasileiro. Desse modo, a avaliação organiza toda a conjuntura educacional, como nas sociedades disciplinares. Os trabalhadores das fábricas, os presos, os loucos e os alunos eram todos vigiados e, por conseguinte, aprovados ou castigados.

Castro afirma “e bem sabemos que o sucesso depende de o professor haver aprendido o assunto que vai ensinar e de incorporar as técnicas de sala de aula que se revelarem mais produtivas”. Esse enunciado ressalta a importância da metodologia, dos procedimentos a serem adotados ao ensinar, suscitando a referência à didática, tão cobrada aos professores. Pela materialidade “e bem sabemos”, Castro dá idéia de que a fórmula para o sucesso do professor é de domínio público.

No enunciado “são necessários currículos detalhados, bons livros e professores que saibam usá-los”, o não dito significa: os professores não sabem usar bons livros. Ao mencionar aqui a necessidade de currículos detalhados, quando anteriormente o currículo foi descrito como apenas uma “maneira engenhosa” de praticar a arte de ler e escrever,

comprova-se novamente a fala de Castro permeada pelo princípio da contradição foucaultiana e das falhas e erros constitutivas do discurso a que se refere Pêcheux (1990).

Em “a disciplina ‘careta’ tem de ser mantida, a jornada de trabalho é longa e há muito ‘para casa’”, a “disciplina careta” retoma os mecanismos de controle das sociedades disciplinares. A disciplina é meio de crescimento e desenvolvimento da sociedade. Para Foucault (1984), é essa disciplina que vai espantar o ócio e vai possibilitar o controle do indivíduo em função da produção. Na escola, a disciplina favorece a produção do saber, do conhecimento.

Castro propõe a fórmula para o sucesso da educação brasileira na associação da disciplina careta, da jornada de trabalho longa e da tarefa para casa. Essa fórmula, segundo Castro, deu certo “em todos os países avançados”. Novamente esses outros países surgem como modelos a serem seguidos. Mas continua: “caberia aos gurus demonstrar por que o Brasil é “diferente” e que precisamos de fogos de artifício, e não de foco obsessivo no essencial”. Pela materialidade “gurus”, que soa como advinhos, mágicos, magos, Castro abala a imagem dos teóricos atuais da educação, uma vez que o vocábulo “gurus” sugere que os teóricos não trabalham sob certezas, mas com adivinhação e sorte. Também a expressão “fogos de artifício” demonstra algo que chama atenção, faz alarde, espetáculo, apresentação, que confere a idéia de que os teóricos trabalham com projetos espetaculares que apenas chamam a atenção, fazem alarde, mas que não são objetivos, pois se desviam do essencial e do tradicional, realidade nos países avançados.

O conceito de raridade revela a existência de enunciados particulares, raros, com relação às inúmeras opções de escrita possibilitadas pelos mecanismos lingüísticos. O exame dessa raridade nos artigos da coluna “Ponto de Vista” revela uma linguagem cuidadosamente rebuscada visando à produção de efeitos de sentido que comprovem os argumentos apresentados. No caso desse artigo de Cláudio de Moura Castro, a materialidade do discurso escrito revela várias recorrências a figuras de linguagem, que visam a caracterizar os países como a Alemanha e o Brasil, a imprensa, a esquerda e a direita, os pais, professores, o sistema de ensino brasileiro.

No primeiro parágrafo, a crise na Alemanha é descrita como um fenômeno da natureza por meio dos itens lexicais “desabou”, “aterradora”, “clima tumultuado” e “enxurrada de novas leis”. No segundo parágrafo, a imprensa e a esquerda e a direita, respectivamente, são personificadas pelas materialidades “não fez barulho” e “ficaram mudas”. No terceiro parágrafo, o setor produtivo também é personificado e ganha vida na

expressão “o setor produtivo e seus braços de responsabilidade social [...]”. No quarto parágrafo, os professores são descritos como “os que pilotam a sala de aula”. No quinto parágrafo, o articulista chama o discurso da ficção científica para caracterizar os teóricos atuais nas passagens “ideólogos da moda”, “circunavegam espaços intergalácticos”, “teorias impenetráveis”, “denúncias conspiratórias” e “pousar nas terras onde a educação realmente funciona”. No sétimo parágrafo, usa a gíria “careta”, em “a disciplina ‘careta’ deve ser mantida”, e nomeia os teóricos atuais de “gurus” e suas ações como “fogos de artifício”.

Todas essas figuras de linguagem e o constante uso de adjetivos na construção da caracterização desse artigo de Castro revelam uma linguagem cuidada, analisada, rebuscada, que indica as marcas de autoria. Os outros artigos de Castro a serem analisados vão demonstrar também a recorrência a esse discurso rebuscado, que identifica a linguagem desse economista especializado em educação.

Segundo Pêcheux (1999, p. 53), “sob o ‘mesmo’ da materialidade da palavra abre-se então o jogo da metáfora, como outra possibilidade de articulação discursiva.” Esses usos de metáforas, gírias e outras figuras de linguagem revelam um jogo discursivo de articulação de itens lexicais, que se desviam de seus significados comuns para deslocarem-se para outros efeitos de sentido que visam à afirmação da opinião do articulista.

Por meio da análise do princípio da raridade foucaultiana, pôde-se investigar, no caso desse artigo, as evidências da função autoria, conceito descrito também pelo filósofo francês. Segundo Foucault (2006, p. 28), no estudo da função de autoria não se deve esquecer do “autor real, esse homem que irrompe em meio a todas as palavras usadas, trazendo nelas seu gênio ou sua desordem”. E, segundo Gregolin, (2003, p. 51), a atribuição da assinatura a um texto “fundamenta a autenticidade da obra, atribuindo ao autor a idéia de invenção individual e criação original”.

Não há que de pensar que, por meio dessas afirmações, se esteja defendendo a existência do autor como sujeito fundante e origem do dizer, mas não há como se esquecer do indivíduo real que assina os artigos e deixa neles, nesses discursos, que são já a retomadas de várias outras vozes preexistentes, sua marca, algo que os identifica e personifica.

Pela análise do último parágrafo do artigo de Castro, visualiza-se o enunciado “mas essas são tecnicidades”, demonstrando que a fórmula de que ele tratou no nono parágrafo é uma parte técnica e prossegue “o que precisamos é de uma sociedade indignada contra a educação que temos”. Por esse enunciado, Castro confirma o que apontou no parágrafo central: primeiro há que se “convencer os brasileiros de que nossa educação é péssima” e

depois “entender como melhorá-la”. O último enunciado do parágrafo é uma confirmação do título e uma forma de dar ênfase, ao final, sobre o que foi tratado no texto.

Todo o artigo é permeado de diversas formações discursivas, como definidas por Foucault (2005). Esse artigo, assim como os demais analisados, é considerado como um discurso construído pelo contato entre várias formações discursivas que não são blocos estanques, mas heterogêneos, que se mesclam. É formado numa dispersão, que, de certa forma, pode ser ordenada, ou seja, apresentar uma regularidade, como nos explica o filósofo francês.

Essas regularidades são reconhecidas no texto de Castro pelas menções ao discurso político: “a esquerda e a direita” (linha 15); ao discurso capitalista-administrativo: “o desempenho muito melhor de países com o mesmo nível de renda e que pagam aproximadamente a mesma coisa ao professores” (linhas 27-30); ao discurso da guerra ou discurso cristão: “os professores têm de receber essa missão”, “e precisam prestar conta dela”, “os que tiverem êxito na missão devem ser festejados e premiados” (linhas 75-78).

Além das formações discursivas já descritas, o discurso de autoridade é constante no artigo de Castro. Constituem-se discursos de autoridade o exemplo da Alemanha, a menção ao PISA, os resultados de pesquisas sobre o comportamento dos pais, o uso de dados estatísticos do SAEB e do Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional, a menção ao setor produtivo e os resultados de pesquisas com os professores.

O primeiro capítulo desta dissertação apresenta descrições do PISA, do Censo Escolar e do Saeb que são citados freqüentemente nos artigos de Castro. No entanto, há diferenças no tratamento, no uso desses dados por esse articulista e das asserções encontradas na página do MEC. No *site* do Ministério da Educação, apenas se descreve o desempenho dos alunos para com operações matemáticas e o uso de estratégias de leitura. Não é mencionado o fato de que esses resultados são insuficientes, o que revelaria a “crise” da escola brasileira. Já no discurso de Cláudio de Moura Castro, os dados do Saeb e do PISA são usados para atestar esse discurso da crise.

O discurso de autoridade dá sustentação ao texto de Castro. Por meio de todos esses dados, ele pode comprovar a sua opinião e confirmar-se no espaço do verdadeiro. A vontade de verdade (FOUCAULT, 2006), um mecanismo de coerção do discurso, define quem pode falar, a quem foi conferido esse direito e quem é ouvido. Dos autores analisados, Castro é o único que trabalha com dados e resultados de pesquisas na área educacional, o que revela a

sua formação e também a sua responsabilidade na coluna Ponto de Vista: discutir assuntos pertencentes à grande área da educação.

A ilustração do artigo mostra o desenho de uma prova do Pisa, pelo que aparece no cabeçalho “Teste PISA”. No lugar do nome do aluno, aparece a inscrição Brasil. A imagem da prova é a de uma avaliação escolar com várias questões, que têm os números de ordem circulados. Destacados em amarelo, aparecem nos final das questões como se fossem a descrição da pontuação de cada assertiva. No desenho dessa prova, destacam-se em vermelho quatro marcas de X, que denotam que as questões estão respondidas de forma errada. E de vermelho também aparece a nota da prova “F”.

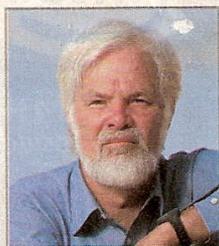
Essa imagem sintetiza o péssimo resultado do Brasil no PISA, já discutido no artigo na parte escrita em colunas. E personaliza também o país como se fosse um aluno que foi avaliado. A “ilustração” serve de mecanismo de reafirmação do que é discutido no texto escrito. O Brasil é avaliado, testado, medido e comparado a outros países e reprovado, uma vez que esse conceito aponta insuficiência do Brasil. Esse conceito é a representação da colocação do Brasil no teste: a última.

Considerando-se o todo textual, a página de *Veja*, comprova-se que, além do resultado do PISA (ilustração), todos os dados estatísticos e resultados de pesquisa apontados pelo articulista confirmam a crise educacional brasileira e a conseqüente reprovação do país. O articulista estabelece um jogo discursivo com os sentidos presença *versus* ausência (oposição) com a palavra crise e o campo semântico que a integra. Para atestar a crise da educação, o articulista usa o enunciado título do artigo “Precisamos de uma crise”, subvertendo a ordem, que seria “evitar ou apaziguar a crise”.

3.5.6 Entre o convencional e o novo, vence a qualidade

Ponto de vista

Claudio de Moura Castro



Qualidade ou inovação?

Volta e meia nos comparamos com o Leste Asiático, e as conclusões são lúgubres. De fato, nos testes internacionais de rendimento escolar, os resultados de Cingapura, Coreia e Japão são sempre espetaculares. E a China está avançando.

Quando analisamos mais a fundo, vemos que o sucesso desses países resulta do esforço concentrado. Repete-se a velha fórmula de estudar até aprender. E dá certo. O lado ruim é que os sistemas do Leste Asiático são convencionais e promovem um aprendizado muito estreito. O Ministério da Educação do Japão se queixa de que há poucos desafios à imaginação. O ensino é impecável, mas gera pessoas pouco criativas. As tentativas de mudança são rechaçadas ferozmente pelos pais, temendo que a escola use seus filhos como cobaias para testar inovações — o que poderia prejudicar suas chances futuras.

Se não está na Ásia, onde estaria a inovação educativa? Estados Unidos e Israel são grandes usinas de inovação e, ao mesmo tempo, têm excelência. A América Latina tem uma educação que não deu certo. É atrasada historicamente e custa muito para alcançar resultados apenas sofríveis. Mas o curioso é ser ela um dos grandes laboratórios da educação. Parece inverossímil e paradoxal sermos um grande pólo de inovação.

No topo da criatividade estão Brasil e Colômbia, onde a educação é péssima. E há também o Chile, introduzindo soluções inovadoras na gestão do ensino. Em contraste, apesar de terem a Argentina e o Uruguai os melhores sistemas educativos, são os países com menos inovações.

Por que diabos seria assim? Ao que parece, a criatividade de alguns países da América Latina é um mecanismo de compensação. Como não conseguiram fazer uma escola convencional boa, tentam inovar, buscando modelos melhores, mais robustos ou apoiados em tecnologia. Vejamos alguns exemplos.

A Colômbia criou a Escuela Nueva, uma fórmula de escola rural extraordinariamente bem-sucedida e bas-

tante copiada. Tem também ampla experiência com o marketing social da educação. A fragilidade institucional do país é compensada pela força e pela inovação de suas instituições do terceiro setor.

Os economistas — que tiveram muito poder no Chile — criaram mecanismos interessantes para a contratação de cursos (privados ou públicos) de formação profissional, condicionando a concessão de recursos públicos à obtenção de emprego para os alunos. Implantaram também um sistema engenhoso de privatização da formação profissional e foram pioneiros no uso sistemático de testes para monitorar o funcionamento das escolas.

Mas, possivelmente, a maior coleção de inovações educativas esteja no Brasil, um pobre coitado em matéria de ensino. Paulo Freire é a grande referência internacional em programas de alfabetização de adultos. O modelo do Senai foi copiado em quase toda a América Latina e continua imbatível. O Brasil foi pioneiro no uso do rádio para o ensino e, junto com o México, é líder na TV educativa. O programa de reforma educativa de Minas Gerais aparece em vários livros estrangeiros e serve de exemplo de como é possível dar um grande salto em pouco tempo. Os programas de aceleração para os alunos repetentes mostram resultados excepcionais. O Provão foi um programa único no mundo, invejado pelos educadores estrangeiros.

Não chega a ser um paradoxo. Em alguns países que tiveram êxito — como os asiáticos e, em menor grau, Argentina e Uruguai —, erguem-se barreiras de proteção às mudanças. Deu certo, então por que mudar? Contudo, podem encontrar menor resistência às inovações certos países que estão por baixo e não logram resolver seus problemas pelas soluções convencionais. O Brasil está nesse time. Horrendamente atrasado em sua educação, vale tudo para encontrar uma fórmula salvadora. Como não acertamos com os caminhos tradicionais, nosso sistema tornou-se permeável a toda sorte de inovação. É um consolo, um alento e um potencial. Mas apenas com criatividade não chegaremos lá. Nada substitui o esforço obstinado e persistente que deu certo na Ásia — e onde quer que haja educação de qualidade.

“No Brasil, como não acertamos com os caminhos tradicionais, nosso sistema educacional tornou-se permeável a toda sorte de inovação”



Claudio de Moura Castro é economista (claudiomc@attglobal.net)

O título “Qualidade ou inovação?” resume o assunto a ser tratado no artigo. Serve de pista para o leitor. Todo o texto irá discutir a qualidade ou a inovação na educação brasileira e mundial.

No parágrafo central, o enunciado “No Brasil, como não acertamos com os caminhos tradicionais, nosso sistema educacional tornou-se permeável a toda sorte de inovação” euforiza os caminhos tradicionais, ou seja, os modelos tradicionais de ensino em detrimento da inovação. A passagem “tornou-se permeável a toda sorte de inovação” sugere que a educação brasileira está desgastada, frágil, por isso permeável. O qualificador “permeável” sugere algo que se pode atravessar, transpassar. Pode-se entender que a educação brasileira é insuficiente, fraca. Ressoa o discurso do ensino tradicional como melhor modelo de ensino e é desqualificada a inovação pelo uso da expressão “a toda sorte” que a antecede. Essa “sorte” não aparece com um sentido positivo, o efeito é de “acaso” (e não de planejamento) podendo remeter a toda e qualquer possibilidade tanto de sucesso como de fracasso, mediante as mudanças ocorridas pela inovação. Esse parágrafo central sintetiza a opinião do articulista sobre as inovações a que está sujeita a educação brasileira, tema que será exposto durante todo o artigo.

Inicia-se o texto pelo enunciado “Volta e meia nos comparamos com o Leste Asiático, e as conclusões são lúgubres”. A voz que anuncia serem feitas essas comparações aparece no plural, sugerindo uma voz coletiva, não sendo apenas Castro (pela 1ª pessoa do plural ele se inclui no posicionamento) quem faz essas comparações, mas a população brasileira. O uso da 1ª pessoa do plural torna-se um argumento de autoridade, uma vez que o que está sendo afirmado não é somente da responsabilidade do articulista, mas de todos os brasileiros, ou pelo menos dos leitores de *Veja*.

Senão todos os brasileiros, mas os leitores de *Veja* estão acostumados às comparações descritas por Castro em seus artigos na coluna “Ponto de Vista”. O Brasil não é comparado apenas ao Leste Asiático, mas também a vários outros países como a Finlândia, os Estados Unidos, a Alemanha, a França, como no conjunto de artigos analisados nesta dissertação. Esse articulista elege modelos nos quais o Brasil deve espelhar-se. Seja na atitude de pais e educadores, seja pela tomada de posição do governo. O operador frequentativo “volta e meia nos comparamos com o Leste Asiático” constitui uma ponte que liga este artigo de Castro a vários outros publicados na coluna “Ponto de Vista”. Essa materialidade aciona, na memória dos leitores de Castro, a crise educacional do Brasil quando comparado a outros países. Castro fala de um lugar conhecido, para leitores conhecidos, com quem dialoga.

Castro afirma que as conclusões dessas comparações entre o Brasil e o Leste Asiático são “lúgubres”. No dicionário Aurélio, “lúgubre” significa algo ‘fúnebre’, ‘sepulcral’, ‘relativo a luto, morte’. Por meio dessa materialidade, o autor expressa a sua opinião, ressaltando a crise e as péssimas condições do sistema educacional brasileiro de maneira apelativa.

Ainda no primeiro parágrafo, o economista afirma que nos testes internacionais, “os resultados de Cingapura, Coréia e Japão são sempre espetaculares. E a China está avançando”. A menção a esses testes internacionais constitui o discurso de autoridade. Ao basear-se em resultados de testes, Castro dá credibilidade ao seu discurso. Quando Castro elege modelos de ensino internacionais, descreve os bons resultados desses países, que depois são comparados aos péssimos resultados do Brasil (segundo o articulista) nos mesmos testes.

No segundo parágrafo, destaca que o sucesso dos países descritos provém da repetição da “velha fórmula de estudar até aprender. E dá certo”. Em “velha fórmula”, ressoa novamente o discurso do ensino tradicional. Ainda no segundo parágrafo, Castro comenta o lado ruim dos sistemas do Leste Asiático: “são convencionais e promovem um aprendizado muito estreito. O ministério da educação se queixa que há poucos desafios à imaginação. O ensino é impecável, mas gera pessoas pouco criativas.” Nesses enunciados, a falta de criatividade dos alunos é apontada como resultado negativo dos sistemas convencionais.

Contudo, ainda no segundo parágrafo Castro afirma que as mudanças para que a escola no Leste Asiático gere pessoas criativas são “rechaçadas ferozmente pelos pais, temendo que a escola use seus filhos como cobaias para testar inovações – o que poderia prejudicar suas chances futuras”. Para Castro, essa atitude dos pais comprova a preocupação deles com o ensino. A materialidade “ferozmente”, que caracteriza a oposição dos pais, encerra uma figura de linguagem que supõe uma reação animalesca, como se os pais protegessem seus filhos assim como animais ferozes protegem suas crias.

No artigo “Precisamos de uma crise”, aduz que no Brasil os pais estão contentes com a educação oferecida aos seus filhos. Castro sempre opõe o sistema de educação brasileiro ao de outros países, assim como a opinião de pais e educadores, para atestar a crise da escola no Brasil.

No terceiro parágrafo, Castro afirma que Estados Unidos e Israel são “grandes usinas de inovação e, ao mesmo tempo, têm excelência”. Enquanto o Leste Asiático obtém resultados espetaculares, mas não gera alunos criativos, Estados Unidos e Israel, pioneiros no uso das inovações, obtêm, ao mesmo tempo, resultados excelentes. Logo, Estados Unidos e

Israel são eleitos como modelos que superam os países do Leste Asiático. A materialidade “usinas de inovação” confere um caráter prático à inovação, como que se referindo a ela como um produto industrial e não como resultados de um processo de estudos e teorias aplicados à educação como área de ciências humanas.

Após a descrição do resultado desses países, aparece o da América Latina que, segundo Castro, “tem uma educação que não deu certo. É atrasada historicamente e custa muito para alcançar resultados apenas sofríveis”. Como na comparação entre o Brasil e outros países, a América Latina aparece desqualificada em matéria de educação. Em “custa muito para alcançar resultados apenas sofríveis” ressoa a voz do discurso administrativo e capitalista em que se mede o custo da educação como um investimento que deveria dar lucro. O dinheiro investido em educação na América Latina não dá o lucro que deveria, ou seja, o ensino de qualidade. O custo da educação é comparado a um investimento e o resultado da educação de boa ou de má qualidade é considerado lucro ou prejuízo, respectivamente.

O articulista aponta como curioso a América Latina ser “um dos grandes laboratórios da educação.” A materialidade “laboratórios” sugere que os alunos latinos são usados como cobaias. A materialidade “cobaias” foi usada pelo articulista no segundo parágrafo para justificar a resistência dos pais ao não aceitarem as inovações no Leste Asiático.

A designação “laboratórios” ainda atesta o caráter prático das inovações. Assim como no uso de “usinas”, a inovação assume caráter de remédio, socorro para as moléstias educacionais. Em ambos os sentidos sugeridos, a inovação educacional não aparece como resultado de estudos e teorias, mas assume um caráter prático. A inovação é descrita como um objeto, ou uma receita que pode ser usada ou não por determinado país. O Leste Europeu não ensina por meio de inovações, já os Estados Unidos, Israel e, em especial, a América Latina são campeões em iniciativas inovadoras.

Esse caráter prático conferido à inovação justifica-se pelo que Foucault (2005) explica por contradição. A contradição é o princípio organizador do discurso. Ela é constitutiva de todo dizer. O sujeito fundante, que acredita ser a fonte de seu discurso, ignora essas contradições quando acredita ser capaz de produzir um texto coerente e linear, sem equívocos, nem falhas.

No quarto parágrafo, Castro afirma: “No topo da criatividade estão Brasil e Colômbia, onde a educação é péssima. E há também o Chile, introduzindo soluções inovadoras na gestão de ensino”. Essa liderança, esse “topo” da criatividade, torna-se um aspecto negativo. O articulista discorre que o Chile também vem introduzindo soluções

inovadoras na gestão de ensino. Mas, continua: “Em contraste, apesar de terem a Argentina e o Uruguai os melhores sistemas educativos, são os países com menos inovações”. Associando esse último enunciado proferido por Castro ao do início desse parágrafo, pode-se verificar que o topo da criatividade, da inovação, pertencem aos países que não têm educação de qualidade, uma vez que Argentina e Uruguai possuem os melhores sistemas de ensino e menos inovações. Pode-se depreender, então, que, para Castro, as inovações representam um aspecto negativo para a educação.

No entanto, apesar de apontar as inovações como características de sistemas de ensino de pouca qualidade, o início do artigo de Castro comenta a busca de inovações na Coreia, que promove um ensino impecável, mas muito estreito e também os exemplos dos Estados Unidos e Israel que são “grandes usinas de inovação, e ao mesmo tempo, têm excelência”, segundo o próprio articulista. Novamente, o princípio da contradição de Foucault (2005) explica as diferentes formas como Castro trata as inovações, ora como aspecto positivo, ora como negativo. O princípio da contradição é constitutivo do discurso e não há como escapar dele ou usar da palavra sem o risco de cometer falhas, equívocos, até mesmo porque o sujeito não opera o tempo todo conscientemente.

No quinto parágrafo, o articulista afirma que “a criatividade de alguns países da América Latina é um mecanismo de compensação. Como não conseguiram fazer uma escola convencional boa, tentam inovar, buscando modelos melhores, mais robustos ou apoiados em tecnologia”. Nesses enunciados, ressoa a voz do ensino tradicional pela materialidade “escola convencional boa” e ao mesmo tempo uma crítica ao não-convencional ou moderno, a que Castro denomina “inovações”, uma vez que existem em virtude da ausência de um ensino convencional de qualidade.

Do sexto ao oitavo parágrafo, o articulista apresenta alguns exemplos de inovações na América Latina. Ainda nesse parágrafo, descreve o exemplo da Colômbia que “criou a Escuela Nueva, uma fórmula de escola rural extraordinariamente bem sucedida e bastante copiada. Tem também ampla experiência com marketing social da educação. A fragilidade institucional do país é compensada pela força e pela inovação de suas instituições do terceiro setor”. Nesses enunciados as inovações são descritas de maneira positiva, demonstrada pelo uso de “extraordinariamente bem-sucedida”, “bastante copiada”, “ampla experiência” e “força e inovação de suas instituições do terceiro setor”.

Já no sétimo parágrafo, as inovações são descritas de forma positiva pelas materialidades “mecanismos interessantes” e “sistema engenhoso”, em que Castro expõe o exemplo do Chile onde economistas criaram

mecanismos interessantes para a contratação de cursos (privados ou públicos) de formação profissional, condicionando a concessão de recursos públicos à obtenção de emprego para os alunos. Implantaram também um sistema engenhoso de privatização da formação profissional e foram pioneiros no uso sistemático de testes para monitorar o funcionamento das escolas. (linhas 54-60)

No oitavo parágrafo, aparece o exemplo do Brasil. E já no primeiro enunciado o país é desqualificado: “Mas, possivelmente, a maior coleção de inovações educativas esteja no Brasil, um pobre coitado em matéria de ensino.” Nesse enunciado, as inovações adquirem caráter negativo em face da expressão “pobre coitado em matéria de educação” usada para descrever o Brasil. Pode-se depreender que a “coleção de inovações” seja a causa da crise da escola brasileira ou ainda a consequência dessa crise, e aí se pode corroborar a opinião afirmada no parágrafo central: como o Brasil não acerta com os caminhos tradicionais, apela constantemente às inovações.

Apesar de esse enunciado introduzir o parágrafo sobre o exemplo do Brasil, nos próximos as inovações são descritas de maneira positiva:

Paulo Freire é a grande referência internacional em programas de alfabetização de adultos. O modelo do Senai foi copiado em quase toda a América Latina e continua imbatível. O Brasil foi pioneiro no uso do rádio para o ensino e, junto com o México, é líder na TV educativa. O programa de reforma educativa de Minas Gerais aparece em vários livros estrangeiros e serve de exemplo de como é possível dar um grande salto em pouco tempo. Os programas de aceleração para os alunos repetentes mostraram resultados excepcionais. O provão foi um programa único no mundo, invejado pelos educadores estrangeiros (linhas 63/79)

Embora o país seja descrito como um “pobre coitado em matéria de educação”, são apontados exemplos de sucesso das iniciativas brasileiras, muitas delas copiadas e invejadas internacionalmente. Também no artigo “Em se plantando dá” são elogiadas as ações dos estados de Minas Gerais, Acre e Sergipe, como exemplos a serem seguidos pelo resto do país.

No último parágrafo do artigo, Castro aponta que, nos países que obtiveram êxito na educação, “erguem-se barreiras de proteção às mudanças. Deu certo, então por que mudar?” e no caso do Brasil e de outros países da América Latina o articulista afirma:

Contudo podem encontrar menor resistência às inovações certos países que estão por baixo e não logram resolver seus problemas pelas soluções convencionais. O Brasil está nesse time. Horrendamente atrasado em sua educação, vale tudo para encontrar uma fórmula salvadora. Como não acertamos com os caminhos tradicionais, nosso sistema tornou-se permeável a toda sorte de inovação. (linhas 85/90)

As inovações são vistas novamente de maneira negativa em “barreiras de proteção” e “menor resistência às inovações”, que sugerem as inovações como algo de que se deve proteger e a que se deve resistir. Ressoa também o discurso do ensino tradicional pela materialidade “soluções convencionais”.

Em “vale tudo para encontrar uma fórmula salvadora” também se desqualificam as inovações, uma vez que “fórmula salvadora” sugere algo como um passe de mágica, como receita fácil de sucesso, ao contrário dos caminhos convencionais sugeridos pelo articulista.

No último parágrafo, afirma: “É um consolo, um alento e um potencial”. Quando ressalta que as inovações são um consolo, um alento e um potencial, ele sugere que são um aspecto positivo para a educação fracassada de países como o Brasil. Por essa materialidade, retomam-se os exemplos que deram certo como o de Minas Gerais, o do SENAI, a obra de Paulo Freire.

Em todo o artigo, ora as inovações são representadas como características positivas, ora como aspectos negativos da educação brasileira e de alguns países da América Latina. Esses problemas aparentes são explicados pelo princípio da contradição (FOUCAULT, 2005).

Segundo Pêcheux (1990, p. 51), deve-se abordar “o fato lingüístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico”. Portanto, o equívoco, a falha, o erro é um fato estrutural do discurso, que é simbólico e que tem como mecanismo de aparição a língua, ou qualquer outro meio de representação.

No último parágrafo, Castro acentua: “Mas apenas com criatividade não chegaremos lá. Nada substitui o esforço obstinado e persistente que deu certo na Ásia – e onde quer que haja educação de qualidade”. Nesses últimos enunciados, pode-se perceber o confronto entre dois discursos, o das teorias modernas na educação, representado pela menção à inovação, e o do ensino tradicional. Apesar de em outros momentos do artigo Castro apontar as inovações

como aspectos positivos para a educação, pode-se concluir, pela materialidade desses últimos enunciados, que, para o articulista, elas não servem de mecanismo de superação do ensino tradicional, mencionado como “esforço obstinado e persistente”.

Em suma, nesse artigo, Castro defende a superioridade do ensino tradicional, que é o que acontece na Ásia e também na Argentina e no Uruguai.

Nesse artigo, pode-se depreender a prática do exame explicada por Foucault (1984, p. 170), para quem o exame transforma o indivíduo em um “caso”, diagnosticando-o por meio de suas técnicas documentárias em que o indivíduo pode ser “descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc”.

O Brasil é classificado e comparado a outros países. É examinado, assim como o indivíduo é avaliado pela sociedade. O Brasil é separado de países bem-sucedidos como Cingapura, Coréia, Japão e China, na Ásia, de Estados Unidos e Israel e da Argentina e do Uruguai, na América Latina. Esses países são os mais bem qualificados no artigo; se recebessem notas seriam os mais bem colocados. O Brasil faz parte de outro grupo de países, os que fracassaram na educação, como Colômbia e Chile: “o Brasil está nesse time”, o dos países mal-sucedidos na educação.

N esteira do discurso futebolístico ou esportivo, os países bem sucedidos servem de modelo aos outros que devem ser treinados ou retreinados para oferecerem educação de qualidade. Assim como o indivíduo deve ser treinado para melhor contribuir para o desenvolvimento da sociedade, o Brasil deve seguir o modelo dos outros países para também obter sucesso na prática educacional.

Na análise das regularidades que identificam as formações discursivas, deve-se atentar para algumas considerações de Foucault (2005, p. 122): o discurso pode ser entendido como “conjunto de enunciados que se apóia num mesmo sistema de formação”.

No artigo de Castro, podem-se perceber as regularidades do discurso de autoridade: “testes internacionais de rendimento escolar” (linhas 5-6); do discurso científico: “cobaias” (linha 20) e laboratórios (linha 32); do discurso do ensino tradicional: “velha fórmula de estudar até aprender” (linha 11), “escola convencional boa” (linha 44), “soluções convencionais” (linha 88), “caminhos tradicionais” (linha 91) e “esforço obstinado e persistente” (linha 95); do discurso administrativo capitalista: “custa muito para alcançar resultados apenas sofríveis” (linhas 29-30); do discurso das teorias modernas na educação: pelo vocábulo “inovação” ou “inovações”, mencionado dez vezes no artigo, “tentativa de

mudança” (linhas 17-18), “criatividade” (linhas 41-42 e 94), “soluções inovadoras” (linha 38), “tentam inovar” (linha 44) “modelos melhores, mais robustos ou apoiados em tecnologia” (linhas 45-46), “mudanças” (linha 84), “fórmula salvadora” (linha 90), do discurso esportivo: “O Brasil está nesse time” (linhas 88-89).

O exame da raridade, característica de surgirem determinados enunciados e não outros, a despeito de todas as possibilidades possíveis de formação que a língua propõe, identifica marcas da função autoria de Castro: uso de linguagem rebuscada, crivada de figuras de linguagem, gírias, e deslocamentos de significados para a obtenção de efeitos de sentido que visam a convencer e persuadir o leitor de seus artigos, comprovar o seu “ponto de vista”. Essa raridade destaca-se, nesse artigo, pelas expressões: “conclusões lúgubres” (linha 4), “velha fórmula” (linha 11), “tentativas de mudança são rechaçadas ferozmente” (linhas 17-19), “laboratórios da educação” (linha 32), “pobre coitado em matéria de ensino” (linhas 62-63), “países que estão por baixo” (linha 87), “horrendamente atrasado”, (linha 89), “fórmula salvadora” (linha 88), “nosso sistema tornou-se permeável” (linha 89-90).

Na análise da ilustração, visualizam-se as mãos de um aluno segurando um lápis e, como pano de fundo, aparece a bandeira do Brasil. Essas mãos sugerem a escrita e remetem ao ato de estudar.

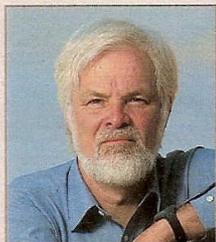
Essa imagem sugere a figura do ensino tradicional, sem inovações, e segundo Castro, definido pelo ato de “estudar até aprender” (linha 11). A bandeira do Brasil sugere que deve ser praticado aqui o ensino que deu certo em outros países.

A ilustração confirma todo o posicionamento do artigo. A inovação é desqualificada perante a prática do ensino convencional. O texto escrito em colunas, o parágrafo central e a ilustração respondem à pergunta do título. Entre qualidade e inovação, vence a qualidade, representada pela prática do ensino convencional, sem inovações.

3.5.7 Educação – motor da sociedade capitalista

Ponto de vista

Claudio de Moura Castro



O brasileiro da Nokia

“Ecologia é o estudo dos ecos.” Essa resposta foi dada em um vestibular. O candidato pode bem haver sido aprovado e estar hoje formado em direito, administração ou o que seja. Muitos bradam indignados contra tal estado de coisas, denunciando o absurdo de permitir que entre no ensino superior uma horda de quase analfabetos. Mas vejamos o outro lado.

A Nokia tem fábricas na Finlândia e também no Brasil. Imaginemos o Alvar, um típico funcionário da fábrica finlandesa, com um curso médio completo (de doze anos). Imaginemos agora o Mané, funcionário da Nokia brasileira. De quantos anos de escolaridade ele precisará para se equiparar ao Alvar do ponto de vista da sua capacidade lingüística e matemática? Por exemplo, para entender tão bem quanto o Alvar um relatório técnico.

Tomemos um graduado do nosso ensino médio público (que dura onze anos). Suponhamos que se forme bacharel em direito. Terá dezesseis anos de escolaridade.

Mas os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) mostram que um brasileiro, em média, sabe o mesmo que um finlandês com cinco anos e meio de escolaridade a menos. Tirando cinco e meio dos dezesseis anos, terminamos com dez anos e meio. Em outras e cruéis palavras, se o Mané for bacharel em direito, ainda assim não terá o nível de compreensão de leitura do Alvar, com seu reles diploma de curso médio.

O grande fluxo de alunos aos vestibulares mostra uma reação espontânea da sociedade diante de uma educação pública de péssima qualidade. Os alunos e as empresas que os contratam não têm força para mudar a educação pública. Diante de sua impotência, fazem o que podem. Ou seja, para compensar a fragilidade das escolas, passam mais anos de vida estudando.

Quatro milhões estão no nível superior, para estudar mais quatro ou cinco anos. Pelo que nos dizem as pesquisas, aprendem muito nesses anos adicionais. Seu esforço traz grandes ganhos, mesmo para os mais fracos. Lucram os próprios alunos, as empresas e a sociedade. É infinitamente melhor do que usar esse tempo para assistir a novelas ou tomar chope.

Isso é verdade, desde que paguem a conta de sua educação (em vez de ser alunos de uma universidade pública, que é muito cara para o que dela podem tirar alunos mal formados). Mas não é uma boa opção de política pública, pois alongar a permanência na escola é uma maneira pouco inteligente de substituir uma educação fraca. Contudo, para os atores em jogo — alunos e empresas — é a única opção que resta. Diante do fracasso da escola básica, é o melhor que poderia acontecer.

Ao contrário do que se afirma, com total desconhecimento dos números, os alunos não estão sendo iludidos por promessas vãs de cursos superiores (embora haja públicos e privados de péssima qualidade). De fato, sua renda média ao longo da vida profissional representa 2,7 vezes a de um graduado do ensino médio. E sua probabilidade de ficar desempregado é entre duas e três vezes menor. Trata-se de um grande negócio. Para as empresas também é bom, pois muitos dos diplomados superiores passam a ter a preparação que poderíamos esperar de um graduado do ensino médio, em vez de permanecer semi-analfabetos.

Menos de 20% dos bacharéis em direito passam no exame da OAB. E daí? Simplesmente não serão advogados. Mas, como em muitos outros países — incluindo a França —, o curso de direito é uma excelente formação geral. Ou seja, direito é um curso que também forma advogados.

Fazemos cursos de geometria e história no ciclo básico. Nem por isso seremos geômetras ou historiadores. Antes de tudo, a educação, de qualquer nível, é um processo de desenvolvimento intelectual. Aprendemos a pensar, a ler, a escrever, a usar números. Isso tanto pode ser o resultado de cursar disciplinas como geometria ou história quanto de fazer curso superior de filosofia, direito ou economia.

Em sociedades modernas, a proporção dos que trabalham na área que corresponde ao seu diploma é cada vez menor. Isso já acontece no Brasil, onde bem menos da metade dos graduados exerce a profissão que está descrita no seu diploma (nas áreas sociais, a proporção cai para um quarto dos graduados).

Em suma, o curso superior é uma solução, diríamos, um remendo. O problema está nos níveis anteriores.

“De quantos anos de escolaridade precisará um funcionário da empresa finlandesa no Brasil para se equiparar a um colega da matriz?”



Claudio de Moura Castro é economista (Claudio&Moura&Castro@attglobal.net)

A função autor recebe destaque na análise podendo ser identificada pelas marcas deixadas ao longo do artigo, que personificam a autoria. Nesse texto, sobressaem-se as marcas de autoria desse sujeito economista, como será detalhado em outros pontos desta análise.

Pela análise do título, “O brasileiro da Nórdia”, percebe-se que esta materialidade exprime resumidamente a condição do estudante brasileiro em desvantagem ao finlandês da Nórdia, que é descrito em todo o decorrer do texto. Essa desqualificação pode ser medida no âmbito de país: tem-se a desqualificação do Brasil versus Finlândia como numa competição, numa partida esportiva.

Esse mesmo desnível é lembrado no parágrafo central destacado em fonte maior “De quantos anos de escolaridade precisará um funcionário da empresa finlandesa no Brasil para se equiparar a um colega da matriz?”. Tanto o título quanto o parágrafo central servem de pistas para o leitor sobre o assunto do qual o artigo vai tratar.

A parte verbal do texto, escrita em colunas, começa com um exemplo de resposta de vestibular. Essa resposta enfatiza a tese de que há alunos que entram no curso superior quase analfabetos. Esta resposta de vestibular é um discurso de autoridade que prova, por meio da irônica expressão “Ecologia é o estudo dos ecos”, um atestado de incompetência: a escola básica brasileira não prepara para o ensino superior.

Para os que protestam quanto às condições dos alunos que ingressam no ensino superior, Castro mostra o “outro lado” (linha 5). Esse outro lado será constituído em todo o texto, quando procura enfatizar os ganhos do ensino superior para a formação geral do profissional brasileiro.

O articulista traz a comparação entre um funcionário finlandês com curso médio completo (equivalente ao ensino médio no Brasil) e um brasileiro com curso superior trabalhando na mesma empresa, a Nórdia.

No segundo parágrafo do artigo, Castro faz a caracterização desses dois trabalhadores, que recai na desvalorização do funcionário brasileiro já na descrição de seu nome: Mané. Mané não equivale apenas a um apelido para o nome Manoel, mas marca um indivíduo declarado como bobo, idiota, tonto, na gíria popular.

Já o funcionário finlandês é chamado de Alvar. Alvar equivale ao nome Álvaro em português. De *Aelphere*, *Alfare*, *Alvar*, desdobramentos de um mesmo nome, composto de *aelf*, *elf* (elfo gênio) e *ara*, *are* (proteção, refúgio), significa “gênio protetor”. Essa variante Alvar tem origem inglesa, alemã, dinamarquesa, norueguesa, sueca e finlandesa¹¹. Nesse

¹¹ Essas informações foram obtidas no endereço www.books.google.com.br

artigo de Castro, o nome Mané representa o Brasil e o nome Alvar, a Finlândia. Essa caracterização do funcionário pela escolha de nomes cria estereótipos distintos que identificam não só os funcionários, mas também os países de onde provêm. O Brasil é o equivalente a Mane, “um pobre coitado em matéria de educação”, enquanto a Finlândia pode ser personificada como o oposto, gênio, protetor da educação, uma vez que foi o país campeão na avaliação do PISA.

Mesmo que para o público brasileiro, para o qual o texto direciona-se, a significação do nome Alvar não seja conhecida, ao mesmo tempo não apresenta nenhuma conotação pejorativa, como a que Mané alcança. Desde o início da comparação, já por essa distribuição de nomes, o Brasil é desqualificado perante a Finlândia.

No segundo e terceiro parágrafos, o articulista compara o nível de escolaridade dos dois trabalhadores a fim de medir a capacidade “lingüística e matemática” de ambos, segundo o articulista necessária para se “entender um relatório técnico”. Castro compara um estudante finlandês com curso médio completo a um brasileiro que cursou o ensino médio e mais um curso superior de cinco anos, como o de Direito, por exemplo, totalizando 16 anos de escolaridade.

O Brasil é comparado à Finlândia, país que conseguiu o 1º lugar no Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). A menção ao Pisa aparece no quarto parágrafo (linhas 15-16). A referência a esse sistema de avaliação internacional figura com freqüência nos artigos de Castro, ao lado do Saeb, sistema de avaliação nacional. A menção a esses sistemas e a utilização dos resultados do Pisa servem de discurso de autoridade que dá sustentação às afirmações de Castro.

Os dados do Pisa comprovam, atestam a desqualificação do ensino no Brasil com relação à Finlândia. Esse discurso de autoridade confere mais credibilidade ao artigo, pois enfatiza o discurso de Castro como “verdadeiro”, fundamentado em resultados confiáveis de um sistema reconhecido como apto para tal empreitada. Para estar no espaço do verdadeiro, segundo Foucault (2006), não importa dizer a verdade, mas sim dizer o que é aceito como verdadeiro. O Pisa é um sistema de avaliação já consagrado no meio educacional e, portanto, representa a voz da “verdade” sobre avaliação internacional.

O resultado da comparação aparece no final do quarto parágrafo, introduzido pela expressão “em outras e cruéis palavras”, que enfatiza a constatação do articulista: “se o Mané for bacharel em direito, ainda assim não terá o nível de compreensão de leitura do Alvar, com seu reles diploma de ensino médio.”

Segundo Foucault (2006, p. 44), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. A própria condição de estudante com curso médio completo sugere uma certa apropriação de saberes e, no caso do curso superior completo, essa apropriação deveria ser ainda maior. Entram em jogo o saber e o poder: o saber pressupõe uma condição de poder. Enquanto o funcionário finlandês desempenha bem sua função apenas portando o diploma de ensino médio, o funcionário brasileiro precisa de curso superior para desempenhar a mesma função. Os saberes determinam os poderes no exemplo desses dois funcionários.

Foucault (2006, p. 44) afirma ainda: “o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra, senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam”. Pressupõe-se, como já foi dito, que o ensino médio e o curso superior proporcionem apropriações diferentes de saberes e também a fixação de papéis para os sujeitos; afinal, esperam-se coisas diferentes de indivíduos com formações diversas.

O artigo de Castro aponta justamente esse nivelamento entre indivíduos de formações diferentes. Se é necessária a formação com curso superior no Brasil para desempenhar a mesma função de um funcionário formado no ensino médio na Finlândia, pode-se depreender que o sistema de ensino brasileiro não está proporcionando as mesmas condições de apropriação de saberes e poderes que o sistema educacional finlandês.

No quinto parágrafo, a grande demanda de alunos que procuram o ensino superior é descrita pelo articulista como a reação da sociedade diante de “uma educação de péssima qualidade” (linhas 25-26). O ensino superior, segundo o articulista, é procurado para compensar a educação fraca oferecida na escola básica, pelo enunciado “para compensar a fragilidade das escolas, passam mais anos de vida estudando”.

No sexto parágrafo, Castro salienta que os ganhos proporcionados pelo ensino superior representam “lucro”. Na passagem “Lucram os próprios alunos, as empresas e a sociedade”, evidencia-se o discurso capitalista por meio do verbo “lucrar” e pela menção às empresas e à sociedade. Pode ser contemplada, então, no texto, a educação voltada para os interesses capitalistas.

Nesse mesmo parágrafo, o autor desqualifica atividades como assistir a novelas ou tomar chope. Como a maioria dos brasileiros trabalha de dia, o horário de descanso da noite, após a chegada do trabalho (a hora da novela ou do chope), deve ser ocupado pelo estudo de nível superior para a melhor qualificação do trabalhador.

No sétimo parágrafo, o autor ressalta que isso (o fato de cursar nível superior para suprir a inconsistência do ensino básico) é bom desde que esses alunos não cursem uma faculdade pública que, segundo ele, é cara para custear o estudo de alunos mal formados (parágrafo sétimo).

Por essas considerações, dá-se a seguinte divisão: faculdade particular para suprir as lacunas da escola básica e faculdade pública apenas para os alunos realmente aptos para cursar o nível superior (alunos bem-formados ainda na fase escolar).

Segundo o autor, a faculdade pública é muito cara. Afirma-se novamente o discurso capitalista e administrativo de que os custos devem ser de fato compensatórios com relação ao lucro. É a relação custo-benefício: os custos são muito altos para um resultado não satisfatório. Pelo enunciado “mas não é uma boa opção de política pública, pois alongar a permanência na escola é uma maneira pouco inteligente de substituir uma educação fraca”, Castro não aduz o porquê de não ser uma boa opção alongar o tempo de permanência na escola, apenas alega ser uma maneira “pouco inteligente”. Mas pode-se depreender que seja pelo fato de que custa mais, torna-se mais caro, usar o curso superior para suprir falhas de níveis anteriores, como as lacunas do ensino fundamental e médio.

Castro descreve que não há outra opção para os “atores em jogo”, os alunos e as empresas, ainda no sétimo parágrafo, a não ser compensar a educação frágil com mais tempo de permanência na escola (por meio do curso superior). No entanto, essa pode não ser uma boa política pública porque custa mais ao governo (que mantém as faculdades públicas), ao próprio aluno (que gasta mais com material, transporte e disponibilidade de tempo, e no caso da faculdade particular, com a mensalidade), e às empresas (podem gastar com mensalidades de faculdades particulares para oferecer suporte ao funcionário, em prol de uma melhor formação, bem como, em alguns casos, a diminuição da carga horária do trabalhador, que precisa sair do trabalho mais cedo para estudar).

A educação volta-se sempre para a expansão da sociedade capitalista. O funcionamento do sistema educacional brasileiro é comparado ao de uma empresa que visa ter lucros. Não é levado em conta o enriquecimento do indivíduo enquanto sujeito, mas a educação como mecanismo de aproveitamento desse indivíduo na sociedade capitalista, enquanto trabalhador mais ou menos capacitado para o mercado de trabalho. Esse mercado de trabalho é personificado no texto pela referência à empresa Nórdica.

Analisando-se, nesse artigo, em especial, no que diz respeito ao aparecimento de enunciados apresentando regularidades pertencentes ao discurso capitalista, podem ser

identificadas marcas da fala de Castro enquanto economista. As credenciais desse articulista apontam-no como tendo atuação em órgãos como o INEP e a CAPES, no setor educacional e, ao mesmo tempo, em órgãos internacionais como a OIT e o Banco Mundial, pertencentes ao setor econômico. Para Foucault (2005, p.61)

O discurso [...] não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos.

O discurso de Castro é crivado de toda essa dispersão, essa rede de lugares distintos. Nesse e nos demais artigos analisados podem ser reconhecidos esses lugares institucionais de que fala esse sujeito. Do lugar de economista, do de mestre e doutor em educação, do ex-funcionário do governo atuante no setor educacional e do funcionário ou colaborador em órgãos como o Banco Mundial e a OIT. Nesse sentido, pode-se afirmar que não é o sujeito quem diz o discurso, mas o discurso que o constitui. Por meio do estudo do discurso reconhecem-se as marcas desse sujeito enquanto dispersão, descontinuidade em relação a si mesmo.

Nesse sétimo parágrafo, na passagem “para os atores em jogo – alunos e empresas” (linha 38), pela materialidade “atores” verifica-se a comparação da situação educacional brasileira com um teatro, um filme. Os alunos e as empresas são os protagonistas, os atores principais da partida. Já pela materialidade “jogo” supõe-se o discurso esportivo que sugere competição, vencedores e perdedores. Castro afirma nesse enunciado que ambos os atores saem ganhando. Então, nesse jogo não existiriam perdedores, mas só vencedores, ou partes que lucram (pelo discurso capitalista).

Quando o autor declara, no oitavo parágrafo, “Ao contrário do que se afirma, com total desconhecimento dos números”, ele desqualifica um possível enunciador que não compartilhe com ele a posição sobre o ensino superior. Esse outro enunciador não conhece os números, ao contrário de Castro, que sempre trabalha com dados, provas, que confirmam o sua fala.

Por meio desse enunciado, Castro mostra-se como um sujeito autorizado a proferir o discurso sobre educação, pois sua voz repousa no lugar do verdadeiro, o de estudos e pesquisas consagrados sobre a área educacional. Os números, que representam os dados estatísticos e os resultados de pesquisa apontados pelo articulista ao longo do texto,

constituem o discurso de autoridade, que o reconhecem como apto para a discussão educacional

Materializam-se, mais uma vez, os ditos “números” nas passagens “sua renda média ao longo da vida profissional representa 2,7 vezes a de um graduado de ensino médio” (linhas 63-64) e “sua probabilidade de ficar desempregado é entre duas e três vezes menor”. (linha 65-66)

O ensino superior é euforizado como um “grande negócio”. O substantivo “negócio” remete novamente ao discurso capitalista, administrativo. A educação é como um investimento que dá lucro. Quanto mais estudo se obtém mais se ganha em oportunidades de emprego e salário. Desse modo, o artigo ressalta a competitividade proporcionada pelo capitalismo.

As empresas também ganham. Para as empresas brasileiras, o nível superior também representa o lucro, uma vez que, com o nível superior os funcionários brasileiros se igualam aos de outros países que possuem apenas o nível médio, como na Finlândia, por exemplo. As empresas deixam de ter funcionários “semi-analfabetos”

O artigo recorre novamente a números (linha 71-72): “menos de 20% dos bacharéis em Direito passam no exame da OAB”, no nono parágrafo. Por essa estatística, o autor articula a associação do nível superior como uma formação geral que não completa as carências do Ensino Médio e não serve como opção de profissão, além de desqualificar os cursos de Direito do Brasil.

Essas asserções se estabelecem quando Castro encerra o parágrafo afirmando “ou seja, o curso de Direito também forma advogados” (linhas 75-76). Essa afirmação constitui um discurso irônico em que o articulista joga com o conhecimento do senso comum: o curso de Direito formaria advogados. Castro aponta a formação de advogados como apenas uma das atribuições desse curso.

A menção à França representa mais uma recorrência ao discurso de autoridade. O autor aponta a França como outro país em que o curso de Direito representa uma excelente formação geral. Então, os cursos de Direito não servem de formação geral apenas em países onde o ensino médio é insuficiente, mas também em países desenvolvidos como a França. Completa essas afirmações o décimo parágrafo, em que cursar “geometria e história” não garante a formação de “geômetras e historiadores” (linha 79) no ciclo básico.

O economista reconhece, ainda, “a educação como um processo de desenvolvimento intelectual”, revelando o soar do discurso da psicologia cognitiva. Nos enunciados

“Aprendemos a pensar, a ler, a escrever, a usar números. Isso tanto pode ser o resultado de cursar disciplinas como geometria ou história quanto de fazer curso superior de filosofia, direito ou economia”, a função da educação é mascarada com relação a sua finalidade principal descrita no artigo. O aprendizado volta-se, nesses enunciados, para a qualificação intelectual, ou o que podemos caracterizar como a formação do sujeito. Em todo o artigo, ao contrário, o maior nível de estudo, de aprendizado dos indivíduos, transforma-se em ascensão a uma melhor qualificação no mercado de trabalho.

No décimo primeiro parágrafo, Castro enfoca a posição de ensino superior como formação geral e não exclusivamente como meio de formação para uma profissão por meio da menção às “sociedades modernas” como um qualificativo de desenvolvimento que o Brasil deve seguir e que, de certo modo, já segue, sendo um país “onde bem menos da metade dos graduados exerce a profissão que está descrita no seu diploma (nas áreas sociais a proporção cai para um quarto dos graduados)” (62-64)

As “sociedades modernas” representam também o discurso de autoridade, pois sua “modernidade” permite que o Brasil, um país “atrasado”, na fala de Castro, seja bem sucedido se seguir os exemplos desses países. Essas sociedades modernas, na memória dos leitores de Castro, podem representar países como a França e a Finlândia, descritos no artigo, bem como Alemanha, Estados Unidos e Israel, nos outros artigos analisados.

No último parágrafo, que sugere uma conclusão, por meio da materialidade “em suma”, Castro encerra apontando o curso superior como uma “solução”, um “remendo”. O substantivo “remendo” assinala o sistema educacional brasileiro, em sentido metafórico, como uma peça, um tecido roto, que é preenchido por suturas, representadas pelo curso superior. Identifica-se o discurso da crise da educação básica pela passagem “o problema está nos níveis anteriores” (últimas duas linhas).

Importa na análise do todo do artigo levar em consideração o conceito de formação discursiva, ou sistema de formação, definido por Foucault (2006, p. 82-83) como

um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática.

Nesse artigo, como pôde ser visto, o discurso educacional divide seu espaço, em especial, com o discurso capitalista e administrativo e o discurso de autoridade pela constante

referência a dados estatísticos e a resultados de pesquisas, juntamente com as manifestações das várias formações discursivas que constituem o artigo, como a do discurso empresarial pela menção à Nokia; o discurso da psicologia cognitiva, já comentado, o discurso artístico e esportivo da combinação metafórica “atores em jogo” (linha 38).

A análise da ilustração mostra um chapéu de burro e um capelo de formando de grau superior. O chapéu de burro lembra a atribuição ao aluno que não aprendia na educação tradicional, em que o aluno era tachado de burro, por meio do uso de tal acessório, ficando em exposição ao restante da turma em um canto da sala de aula.

O capelo universitário revela o formando de nível superior. A disposição dos dois acessórios, primeiro o de burro, depois o de universitário, pode encetar a forma como o aluno sai da escola – “semi-analfabeto” (linha 69) – para entrar no nível superior, na maioria das vezes de qualidade, representado pelo capelo de formando. A dualidade desses dois chapéus pode representar também os dois países, como na figura dos dois funcionários da Nórdica: o Brasil – fracassado no ensino básico –, representado pelo funcionário “Mané”, corresponde ao chapéu de burro –, e a Finlândia – bem-sucedida na educação, primeiro lugar no *ranking* de países do PISA, caracterizada pelo funcionário “Alvar”, que significa gênio, correspondendo ao capelo de formando.

Em todo o artigo, a Finlândia é exaltada e o Brasil é desqualificado, especialmente no âmbito da educação básica, que compreende ensino fundamental e médio e antecede o nível superior. A crise, ou o fracasso da escola brasileira são atestados pelas materialidades: “horda de quase analfabetos” (linhas 9-10); “educação pública de péssima qualidade” (linhas 33-34); “educação fraca” (linhas 54-55); “fracasso da escola básica” (linha 55-56); “semi-analfabetos” (linha 69) e “o problema está nos níveis anteriores”.

Além de atestar a crise do sistema educacional brasileiro, e de destacar que um brasileiro precisa estudar mais para se equiparar à “capacidade lingüística e matemática” de um finlandês, o artigo defende o capitalismo ou a livre iniciativa, como declarado por Victor Civita na edição comemorativa dos trinta anos de *Veja*. O funcionário deve cursar o nível superior, em direito, por exemplo, não apenas para elevar o seu desenvolvimento intelectual, mas para favorecer o crescimento da empresa e, por conseguinte, do sistema capitalista. Novamente é associada a educação à expansão da sociedade capitalista, como no texto de Stephen Kanitz e em algumas passagens dos outros artigos analisados de autoria do próprio Castro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que esta dissertação cumpriu o objetivo principal de analisar e compreender o discurso sobre a crise educacional brasileira e os específicos, por meio da análise do *corpus*, investigado a partir de conceitos dos métodos arqueológico e genealógico foucaultianos. Essa análise, sob a metodologia de alternância entre descrição e interpretação, tomou como ponto de partida a forma material dos enunciados escritos e visuais.

Os artigos foram analisados como constituindo-se de *enunciados*, caracterizados como tais por meio do exame da *função enunciativa* de Foucault (2005), em que se constituíram os enunciados, por serem a materialização da fala de cada um dos três articulistas na posição de *sujeitos*, que falam do *lugar institucional* que é a *Revista Veja*.

Pela análise dos artigos, comprovam-se as marcas da *função autoria* de cada articulista na posição de *sujeito*. Cada articulista apresenta uma “visão” da educação brasileira; os três demonstram a crise da escola, mas vista de ângulos diferenciados. São apontadas as causas e as soluções para a crise também de maneiras diversas. No entanto, apesar dessas divergências, em alguns momentos os artigos representam ponto de encontro na opinião dessas três personalidades, como pode ser visto a seguir.

A escola brasileira está em crise e essa crise precisa ser superada. Para Kanitz, que assina o primeiro artigo analisado, a crise da escola brasileira consiste no sistema atual de avaliação por meio de notas. Esse sistema de avaliação engana o aluno de ensino fundamental e médio, que entende que o importante é passar de ano, e engana o universitário que termina a faculdade e não arruma emprego. A solução apresentada pelo articulista consiste na prática da auto-avaliação, por meio da qual o aluno se prepara para a vida. A auto-avaliação pode modificar, melhorar o ensino brasileiro, porque pode ser praticada pelos próprios professores, que se auto-avaliando podem reconhecer se estão ou não desempenhando um bom trabalho. A prática da auto-avaliação não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas auxilia o jovem, no futuro, quando poderá perceber se é ou não um bom profissional.

Kanitz argumenta que a prática de dar notas não garante que o aluno irá criar algo no futuro, que será capaz de resolver seus problemas e ainda os problemas da nação. Ao longo do artigo, responde que a prática da auto-avaliação serve para a vida e não apenas para se passar de ano na escola. Pode-se demonstrar, então, no artigo de Kanitz, a auto-avaliação como solução para os problemas também da sociedade brasileira. A fala de resolver os problemas da nação supõe a formação do político por meio da auto-avaliação.

Para Luft, autora dos dois artigos seguintes, a crise da educação brasileira está na falta de limites, de ordem, de disciplina. A escola tornou-se um “reduto familiar”, um “pátio tumultuado” onde impera a “bagunça generalizada”. A noção de educação, para ela, é vista em sentido amplo, não se restringe apenas à escola, mas a toda a sociedade. Assim como a escola, os lares brasileiros e todos os segmentos sociais, afetados pela corrupção, estão em crise: os alunos não obedecem aos professores, os filhos não obedecem aos pais e as autoridades são maus modelos de conduta.

A noção de educação dirige-se ao âmbito escolar, no artigo “Precisamos de limites”, quando a autora compara a escola em que estudou à escola atual, e no artigo “Quem ama cuida”, quando discute literatura e folclore infantis. Apesar de trabalhar com temas escolares, em discussões sobre o sistema de avaliação, a reprovação, o comportamento em sala de aula, as modificações na literatura e no folclore infantis, a articulista estende, nos dois artigos, as conclusões para a vida e para a sociedade brasileira, tratando a educação em sentido amplo.

A solução para a crise da educação brasileira, tomada nesse sentido amplo, é o discernimento, prática que permite distinguir o certo e o errado. Esse discernimento é enfatizado nos dois artigos de Luft.

Luft defende a avaliação tradicional e, de certo modo, um retorno ao ensino tradicional, mas com algumas restrições, sem o exagero de autoritarismo de antigamente. Critica a avaliação por meio de conceitos vagos e defende a atribuição de notas, ao contrário de Kanitz. A disciplina, na escola e em casa, materializada nas palavras ordem e na crítica à indisciplina, constitui a solução para os problemas brasileiros na sociedade em geral. Embora Kanitz não discuta o comportamento, com relação à indisciplina dos alunos, ele reconhece que a avaliação por meio de notas beneficia os “alunos do fundão”, ou ainda “os piores alunos”. Pode-se depreender, então, que a auto-avaliação sirva também como uma auto-disciplina e garanta o bom comportamento na escola, uma vez que desfavorece os maus alunos.

Também no artigo de Kanitz a extensão da prática da auto-avaliação à vida e à formação do bom trabalhador e do político coaduna com a discussão da educação em sentido amplo, como realizada por Luft.

Em todos os artigos de Cláudio de Moura Castro, a constatação da crise educacional brasileira é atestada por dados estatísticos e resultados de pesquisas. O discurso de autoridade, constantemente usado pelo articulista, garante a condição de veracidade e legitimidade aos seus textos. No artigo “Em se plantando dá”, a educação está em crise e essa crise pode ser

superada se houver investimentos na educação, investimentos do governo, que é considerado o gestor do sistema educacional brasileiro.

No artigo “Qualidade ou Inovação”, novamente é atestada a crise; no entanto a causa da crise não é mais a falta de investimento, mas sim o excesso de inovações educativas. A solução é adotar o modelo do ensino convencional, definido pelo articulista nas passagens “estudar até aprender”, “foco obsessivo no essencial”, “esforço obstinado e persistente”, como acontece nos países asiáticos.

A descrição desse ensino convencional não é totalmente idêntica à posição afirmada por Luft, contudo esse ensino convencional sugere o ensino tradicional, sem inovações e, portanto, semelhante ao modelo de escola sugerido pela escritora.

No artigo “Precisamos de uma crise”, o problema da educação no Brasil não se deve tão somente à falta de investimentos em estrutura, como criação de escolas, contratação de professores, oferecimento de material didático. O problema maior está na sala de aula, na precária formação dos professores, que não cumprem corretamente a missão de ensinar. Nesse artigo, garantir educação de qualidade não é responsabilidade apenas do governo e das escolas, mas dos pais, da imprensa e do setor político representando pela “esquerda” e “direita”, no sentido de que estas esferas da sociedade brasileira não devem se contentar com a situação de crise, mas espantar-se e procurar as soluções, como aconteceu na Alemanha. Nesse texto, assim como no de Luft e de Kanitz, a educação é tomada em sentido amplo, não cabendo apenas à escola, mas a toda a sociedade.

Castro não discute comportamento dos alunos em sala de aula, como nos artigos de Luft, no entanto destaca que deve ser mantida a “disciplina careta”, que sugere a adoção do bom comportamento a que se refere Luft.

Nesse artigo também são criticadas as inovações, descritas como as ações de “teóricos da moda”. Essa crítica aos teóricos encontra lugar também no artigo “Em se plantando dá”, quando o autor faz menção aos penduricalhos e programinhas. Há que se atentar que, no discurso de Castro, há também a descrição de inovações, como ações que deram certo: as iniciativas dos governos do Acre, Sergipe e Minas, no artigo “Em se plantando dá”; a referência a Paulo Freire, ao modelo do SENAI e ao Provão, entre outros, no artigo “Qualidade ou inovação”; o exemplo dos esforços empreendidos pelo setor produtivo, pela descrição do programa “Reescrevendo a Educação”, lançado pela Fundação Vitor Civita, no artigo “Precisamos de uma crise”.

Nesses três artigos analisados, destaca-se a discussão da crise educacional seja por fatores administrativos, de formação de professores, de excesso de inovações ou de falta de responsabilidade dos demais setores da sociedade brasileira como os pais, a imprensa e as autoridades.

Além da recorrência ao discurso de autoridade baseado em dados estatísticos e resultados de pesquisas, nos artigos de Castro destaca-se a eleição de modelos bem-sucedidos na prática educacional. Esses modelos ora são as iniciativas de estados, como no artigo “Em se plantando dá”, que euforiza as ações dos governadores do Acre, Sergipe e Minas Gerais, como também de países que sempre são comparados ao Brasil, o “pobre coitado em matéria de educação”. No artigo “Precisamos de uma crise”, a Alemanha é exemplo de reações dos diversos setores da sociedade com relação aos resultados alcançados pelo país no teste PISA. No artigo “Qualidade ou Inovação”, vários países são usados como modelo como Coréia, Cingapura, Japão, China; Estados Unidos, Israel e, na América Latina, Argentina e Uruguai. Nesse artigo, além desses países bem-sucedidos destaca-se a menção à Colômbia e ao Chile, além do Brasil, elencados como exemplos de fracasso educacional. No artigo “Brasileiro da Nórdica”, destaca-se a comparação entre Finlândia e Brasil e a menção à França, outro país desenvolvido. Essa comparação entre países elege sempre países desenvolvidos como os exemplos bem-sucedidos em educação, o que evidencia a relação dinheiro/escola de qualidade.

O artigo “O Brasileiro da Nórdica” destaca-se dos outros três analisados por acrescentar, à discussão da escola básica, considerações acerca da qualidade do ensino superior brasileiro. A tônica assumida nesse artigo também é distinta dos demais artigos do articulista. A educação é vista como maneira de ascensão social e pode ser vislumbrada, mais explicitamente, a relação escola/trabalho como descrita por Ricardo Filho (2005).

A educação é comparada a uma empresa. Se há investimento, precisa haver lucros. Esse ponto de vista não é assumido somente no artigo “O brasileiro da Nórdica” mas também nos outros textos de Castro, quando o articulista afirma que, no Brasil, o dinheiro aplicado no ensino não se reverte em educação de qualidade, no âmbito da escola básica.

O ensino superior é visto como meio de qualificação para que o trabalhador brasileiro atinja a qualificação esperada pelas empresas, que, como a Nórdica, têm funcionários em todo o mundo. Quanto aos do Brasil, com diploma de ensino médio, não atingem o mesmo rendimento dos funcionários da Finlândia, por exemplo. O articulista apresenta, nesse artigo,

dados estatísticos que comprovam que, quanto maior o nível de escolaridade do brasileiro, maiores são as suas chances de conseguir melhores oportunidades de emprego e salário.

Esse texto assume a mesma posição do artigo de Kanitz, em que se é afirmado que, quanto mais estudo, mais alto é o nível da profissão. No artigo de Kanitz, a educação garante, além de um melhor salário, profissões de mais *status*, como a de alto executivo, profissão desse articulista.

Os discursos de Kanitz e de Castro, um administrador e um economista, apresentam um fundo capitalista, em que a educação é vista como aperfeiçoamento da mão-de-obra e não uma formação do indivíduo como sujeito. Já para Lya Luft a escola deveria permitir um controle e uma ordem exercidos sobre os alunos, e que essa ordem é o que garantiria a produção do conhecimento na escola.

Pela análise das *regularidades* que constituem as *formações discursivas*, destacam-se em todos os artigos analisados as vozes do discurso político, o discurso administrativo capitalista, o discurso pedagógico, o discurso de autoridade. Em todos os textos, aparece a referência à política, seja como quem deve resolver os problemas da nação, artigo de Kanitz, seja como responsável e gestor da educação, como no artigo “Em se plantando dá”, de Cláudio de Moura Castro, e, no artigo de Luft, como mau exemplo representando a sociedade contaminada pela falta de discernimento. O discurso administrativo é a tônica nos artigos de Castro, que, por sua formação, aponta os problemas da escola e as soluções para a crise de um ponto de vista de resoluções de problemas de ordem financeira e administrativa. Nos artigos “Vamos acabar com as notas”, de Stephen Kanitz, e “O Brasileiro da Nórdia”, particularmente, esse discurso administrativo assume um posicionamento capitalista: a escola é a responsável por preparar e aperfeiçoar o trabalhador para o melhor andamento da sociedade.

O discurso de autoridade está presente nas falas dos três articulistas. No discurso de Castro, constitui-se principalmente de resultados de pesquisas e dados estatísticos, na maioria das vezes usados para comprovar a crise da educação no Brasil. No discurso de Kanitz, essa voz de autoridade é usada também para atestar a crise e para defender o seu ponto de vista sobre a auto-avaliação. No discurso de Luft, a voz da autoridade vem sempre comprovar a falta de limites, a desordem da sociedade brasileira.

O discurso de Luft ressalta a prática da *disciplina* como meio de produção de conhecimento na escola, inclusive por meio do *exame*. Kanitz questiona essa mesma prática do exame e promove a prática da auto-avaliação, que, apesar de contrariar a técnica do exame como uma prática de controle do indivíduo por parte do professor e da escola, supõe a técnica

de um autocontrole, executado pelo próprio indivíduo, que deve saber como proceder para não contrariar as expectativas da sociedade. A prática da auto-avaliação não deixa de utilizar os mecanismos do *poder*, que se torna um poder que vem de dentro. O próprio indivíduo deve se auto-vigiar para obter o comportamento esperado pela sociedade.

O discurso de Castro situa a questão da avaliação não só como produtora de conhecimento para os alunos, mas também como forma de medir a qualidade educacional. Por meio das avaliações dos alunos em testes como o PISA e o SAEB, é possível a avaliação dos professores, das escolas, dos estados, e dos países. A avaliação é uma forma de controle que dinamiza toda a sociedade: do aluno, como uma microestrutura para o país, como macroestrutura.

No discurso de Castro, no último texto analisado “O brasileiro da Nórdia”, e também no de Kanitz, a educação é um mecanismo de aperfeiçoamento, qualificação do trabalhador. Nesse sentido, funcionaria como meio de controle para formar indivíduos dóceis na medida em que podem ser aperfeiçoados e preparados para o trabalho. Essa melhor capacitação do trabalhador, assim como ocorrido com as práticas disciplinares nos séculos XVIII e XIX, garante a expansão do modelo capitalista.

A análise do princípio de *raridade* revela uma linguagem particular de cada articulista, sempre rebuscada, recorrendo a figuras de linguagem, adjetivação, neologismos e gírias, que registram as marcas da *função autoria* de cada articulista da coluna como *sujeito* do discurso.

O *princípio de contradição* revela que, embora os articulistas procurem manipular sua escrita, por meio do discurso rebuscado, que visa ao convencimento do leitor, eles não escapam às falhas e equívocos a que estão sujeitos ao adentrarem na *ordem* do discurso.

Apesar de a posição de *sujeito* e de o *princípio de autoria* exercerem mecanismos de controle do discurso por meio da formação e do ramo de atuação de cada articulista, existe um mecanismo de controle maior no discurso desses autores. Por meio do exame das relações de *poder* que atravessam o discurso da coluna, pode-se identificar como esse controle é exercido pelo veículo em que são publicados os artigos, a *Revista Veja*.

Como já se esclareceu no terceiro capítulo, no tópico que trata das condições de produção da revista, as reportagens de *Veja* são produto de várias mãos, em que se torna difícil precisar a função autor, o que não acontece no caso dos artigos da Coluna Ponto de Vista. No entanto, embora esses artigos não sejam manipulados por meio de editores e

repórteres que controlam o que pode ou não ser publicado no veículo, obedecem ao que prega a *Revista Veja*.

Ainda nesse tópico descreveu-se o que é enunciado na fala de Roberto Civita que toma voz na coluna “Ponto de Vista”, em 1998, na edição comemorativa dos trinta anos da revista: “É uma satisfação informar os leitores corretamente, contar-lhes a verdade e opinar – sempre – com coragem e independência”. Quando Roberto Civita menciona “opinar sempre – com coragem e independência” refere-se à autodenominação da revista de não-imparcial, de opinativa. A revista defende o capitalismo neo-liberal por meio do eufemismo da nomenclatura da livre iniciativa. Apesar de os articulistas terem liberdade de conteúdo e da forma de se expressar, eles se submetem, como se pôde demonstrar por meio das análises, à opinião da *Revista Veja*, que defende o capitalismo.

Como a revista destina-se, segundo Hernandez (2004) a um público leitor das classes A e B, classes que constituem a elite brasileira, os chamados formadores de opinião, por conseguinte esses leitores ajudam a consolidar o conceito que se tem da educação no Brasil. Em suma, nas análises dos artigos, demonstrou-se que a *Revista Veja* ajuda a difundir o conceito de educação como qualificação profissional e meio de ascensão social. A educação não é contemplada pela revista para a formação de um sujeito (com exceção dos artigos de Luft, que sugerem a formação do cidadão por meio do discernimento) capaz de tomar suas próprias decisões, consciente de seus direitos e deveres, mas para a formação do bom trabalhador, como motor da sociedade capitalista.

A fala de Luft representa a abordagem de assuntos de comportamento, que garantem que a *Revista Veja* aborde os interesses de um público eclético. Como foi dito no terceiro capítulo, para conquistar um público de mais de um milhão de leitores, a revista não pode se ater apenas a assuntos como política e economia, como eram os temas abordados nos anos iniciais de publicação de *Veja*.

Assim como constatou Ricardo Filho, a coluna “Ponto de Vista” aponta a relação escola/trabalho, em que a escola está diretamente relacionada às condições de empregabilidade no mundo globalizado. A escola básica é tomada como foco da crise, devendo os investimentos ser direcionados para esse nível do sistema educacional brasileiro. As avaliações como o SAEB e o PISA servem de “termômetro” para medir a eficácia ou não da educação, e a partir desses resultados é determinada a necessidade de investimento. O Estado é apontado como gestor, como responsável pela educação. No entanto, nos artigos analisados, não é o único responsável pelo fracasso da educação. Pelas análises pôde-se

contemplar a menção à responsabilidade de outros setores da sociedade brasileira, como os pais, a imprensa, o próprio indivíduo e o setor político definido como “esquerda” e “direita”. A superação da crise, especialmente nos artigos de Castro, que representam a maioria, depende da “correta” administração dos recursos. Essa administração obedece aos moldes da gestão empresarial: a escola é comparada a uma empresa que precisa dar lucros.

A relação da educação com as condições de empregabilidade, como apontado por Hernandez (2004), pôde ser confirmada também nesta dissertação. Como pôde ser vislumbrado nas análises, a educação como qualificação da mão de obra é a responsável pela garantia do emprego e do melhor salário.

Tomando os discursos da coluna “Ponto de Vista” da *Revista Veja* como parte integrante do *arquivo* da positividade do discurso educacional, as análises consideraram os artigos como *monumentos*, que não podem ser tidos como prontos, acabados, mas que estão sempre abertos a novas posições e interpretações. Apresenta-se, por isso, esta dissertação, como apenas uma forma, dentre todas as outras possíveis, de focalização e discussão desses acontecimentos discursivos, não primando pela apresentação de conclusões e resultados exatos, mas passíveis de pontos de vista diversos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRANDÃO, Helena H. N. **Subjetividade, argumentação, polifonia**. A propaganda da Petrobrás. São Paulo: Fundação Editora da UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 1998.
- BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 11274/2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006Lei/L11274.htm. Acesso em: 01 de nov. 2006.
- CIVITA, Roberto. A dura tarefa de transformar o importante em interessante. **Veja**, 1569, edição especial de 30 anos.
- CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. São Paulo: Editora Sestante, 2003.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- _____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- _____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassallo. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- GREGOLIN, Maria do R. V. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? (p. 47-57). In: GREGOLIN, Maria do R. V.; BARONAS, Roberto L. (orgs.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2003.
- _____. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos & duelos**. São Carlos: Claraluz, 2004.

GUERRA, Vânia Maria Lescano. O legado de Michel Foucault: saber e verdade nas ciências humanas. In NOLASCO, Edgar César & GUERRA, Vânia Maria Lescano (Orgs.) **Discurso, alteridades e gênero**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006.

HERNANDES, Nilton. **A revista Veja e o discurso do emprego na globalização** – uma análise semiótica. Salvador: Edufba/Maceió: Edufal, 2004.

INEP redesenha Sistema de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 25 fev. 2007.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso** – (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MELO, José Marques de. **Jornalismo opinativo**. São Paulo: Editora Mantiqueira, 2003.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. **Papel da memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni P. Orlandi, Lurenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalo Corrêa e Silvana Mabel Serrani. Campinas, SP: 1988.

RESULTADOS do SAEB atualizam panorama de qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 25 fev. 2007.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RICARDO FILHO, Geraldo Sabino. **A boa escola no discurso da mídia: um exame das representações sobre educação na revista Veja, 1995-2001**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ROMANELLI, Otacília de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SCALZO, Marília. **Jornalismo de revista**. São Paulo: Contexto, 2006.

SUWWAN, Leila. Brasil é o último em pesquisa escolar. **Folha de São Paulo**, Caderno 3, 5 de dezembro de 2001(a).

_____. País fica em último em prova de matemática. **Folha de São Paulo**, Caderno 3, 8 de dezembro de 2001(b).

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa: novos paradigmas**. São Paulo: Integrare, 2006.

TIBA, Içami. **Quem ama educa**. São Paulo: Editora Gente, 2002.

SITES CONSULTADOS

<http://www.veja.com.br>. Acesso em 20 de julho de 2007

<http://www.books.google.com.br>. Acesso em 10 de março de 2008.

ARTIGOS ANALISADOS

CASTRO, Cláudio de Moura. Em se plantando dá. **Veja**, edição 1949, ano 39, nº 12, 29 de março de 2006.

_____. O Brasileiro da Nórdia. **Veja**, edição 1965, ano 39, nº 28, 19 de julho de 2006.

_____. Precisamos de uma crise. **Veja**, edição 1953, ano 39, nº 16, 26 de abril de 2006.

_____. Qualidade ou inovação? **Veja**, edição 1945, ano 39, nº 8, 01 de março de 2006.

KANITZ, Stephen. Vamos acabar com as notas. **Veja**, edição 1955, ano 39, nº 18, 10 de maio de 2006.

LUFT, Lya. Por um pouco de limites. **Veja**, edição 1950, ano 39, nº 23, 14 de junho de 2006.

_____. Quem ama cuida. **Veja**, edição 1966, ano 39, nº 29, 26 de julho de 2006.