

**RETRATOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA  
BRASILEIRA EM RELATOS DA MÍDIA IMPRESSA**

SIMONE PATRÍCIA DA SILVA

**RETRATOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA  
BRASILEIRA EM RELATOS DA MÍDIA IMPRESSA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Psicologia da Universidade Federal de  
Pernambuco, como pré-requisito para a obtenção  
do grau de doutora em psicologia

Orientador: Prof. Dr. Pedro de Oliveira Filho

RECIFE

2016

Catálogo na fonte  
Bibliotecário Rodrigo Fernando Galvão de Siqueira, CRB4-1689

S586r Silva, Simone Patrícia da.  
Retratos da educação pública brasileira em relatos da mídia impressa /  
Simone Patrícia da Silva. – 2016.  
199 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Pedro de Oliveira Filho.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Pós-  
Graduação em Psicologia, Recife, 2016.  
Inclui referências.

1. Psicologia social. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Imprensa.  
4. Periódicos. 5. Análise do discurso. I. Oliveira Filho, Pedro de  
(Orientador). II. Título.

150 CDD (22.ed.)

UFPE (BCFCH2016-34)

**SIMONE PATRÍCIA DA SILVA**

**RETRATOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA EM RELATOS DA MÍDIA  
IMPRESSA**

Aprovada em: 23/02/2016

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Pedro de Oliveira Filho  
(Orientador)  
Universidade Federal de Campina Grande

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Raquel Rosas Torres  
(Examinadora Externa)  
Universidade Federal da Paraíba

---

Prof. Dr. Raimundo Cândido de Gouveia  
(Examinador Externo)  
Universidade Federal da Bahia

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa  
(Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Benedito Medrado Dantas  
(Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

Recife, 23 de fevereiro de 2016

*Aos professores do ensino básico do país que exercem sua  
profissão com dedicação*

## AGRADECIMENTOS

A Deus por permitir que eu finalize o doutorado.

A minha família. Dionísia, minha avó, que me apoiou durante a longa caminhada acadêmica e me incentivou nos momentos mais difíceis dessa jornada. Meu irmão Luciano e minha cunhada Marta pelo apoio cuidando da Vó nos momentos em que precisei me ausentar para finalizar a tese. Meus irmãos Luizinho, Vânia e Samuel. Meus queridos sobrinhos Ery, Patrícia, Henrique e Poliana, por tornarem a vida mais leve.

A Carina Pessoa Santos, que aprendi a admirar e respeitar ao longo desses quatro anos de doutorado. Agradeço principalmente a ela pelas leituras e discussões sobre a tese, por sua amizade, carinho, generosidade e apoio e pela parceria na produção de trabalhos científicos. Você também faz parte da minha família de amigos.

A minha amiga Michela Macêdo. Sou imensamente grata a ela pela amizade e estímulo durante nossa caminhada acadêmica. É um privilégio trabalhar com alguém tão amável e competente.

A meu orientador, Pedro de Oliveira Filho, por incentivar e me apoiar mesmo que à distância. Obrigada por suas observações e contribuições e também pela seriedade na condução de todo o trabalho.

A Cinthia Epitácio pela torcida e carinho antes e durante a minha trajetória acadêmica.

A Lio, minha amiga e prima, pela hospedagem em sua casa durante a finalização da tese. Pelos cuidados de “mãe” que possibilitaram a tranquilidade necessária para organizar as ideias.

A coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela oportunidade de cursar o doutorado como bolsista, o que contribuiu para a elaboração da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco.

Aos professores Luís Felipe, Jaileila, Isabel Pedrosa e Fátima Santos pelas discussões realizadas em sala de aula.

Ao João, por seu carinho e incentivo durante minha jornada no Programa, por seu apoio, competência e dedicação nas questões da Secretaria.

As Professoras Ana Raquel Rosas Torres e Isabel Pedrosa, e aos professores Raimundo Gouveia e Benedito Medrado pela disponibilidade em participar da banca de defesa.

As professoras Silke Weber, Fátima Cruz, Isabel Pedrosa e ao professor Raimundo Gouveia, pelas importantes contribuições na minha qualificação.

Ao grupo do LabInt, por todo apoio durante meu primeiro ano de doutorado, pelas discussões que ampliaram meu conhecimento no campo da Psicologia do desenvolvimento.

## RESUMO

Esta tese tem como objetivo analisar as representações da educação pública e de seus diferentes atores em textos da revista *Veja* e *Folha de São Paulo*, nos quais a educação pública emerge como um problema de ordem nacional. Partimos do pressuposto de que esses veículos, alinhados com os discursos da reestruturação produtiva, iniciada na década de 1990, produzem relatos nos quais a educação pública é desqualificada, e mobilizam para isso recursos retóricos e estratégias discursivas que procuram desconstruir a proposta de educação própria do Estado do bem-estar social, enaltecendo o pensamento neoliberal. Nesses relatos, diferentes atores são recorrentemente responsabilizados pela qualidade da educação pública brasileira e construídos como obstáculos, que devem ser removidos, à reforma liberalizante que fará a educação brasileira avançar. Dessa forma, potencializa-se o discurso de controle e governo da educação, com fins de enquadrar seus atores na nova ordem mundial. Baseado nessa premissa, este trabalho tem os seguintes objetivos específicos: identificar e analisar nos veículos midiáticos supracitados as teorias mobilizadas para explicar os problemas da educação pública brasileira; as representações sobre os distintos atores coletivos envolvidos com a educação; e os procedimentos e dispositivos retórico-discursivos mobilizados na construção dos relatos. Para efetivar a pesquisa, realizamos a análise das matérias veiculadas sobre educação pública no *Jornal Folha de S. Paulo* e revista *Veja*, entre 2011 e 2013. Tomamos como aporte teórico-metodológico a Psicologia Social Discursiva, que enfatiza a função, construção e natureza retórica do discurso e cujos principais representantes são Jonathan Potter, Margaret Wetherell, Michael Billig e Derek Edwards. Nas elaborações produzidas pela mídia, foram detectados recorrentemente os seguintes determinantes dos problemas educacionais: formação dos docentes, ausência de políticas que favoreçam o mérito individual e competitividade, ausência de um Estado avaliador e controlador, autonomia das universidades, ação sindical e gestão ineficiente. A *Folha de S. Paulo* e a revista *Veja* defendem um modelo de formação docente de caráter funcional e tecnicista e atacam a estrutura dos cursos superiores de formação, acusando-os de manterem um currículo baseado em teorias antiquadas. Naturaliza-se, dessa forma, a desintelectualização do docente, enfatizando apenas as habilidades práticas da profissão. Quanto ao Estado, as descrições produzem sua ineficácia acusando-o de não garantir uma escola eficiente, voltada para a produtividade e competitividade. Em relação à construção da identidade dos professores e do grupo sindical, predominaram descrições nas quais os docentes e sindicatos são caracterizados como ineficientes, corporativistas, despreparados e ideológicos. Em outras palavras, são relatos que usam os mesmos termos encontrados no discurso da reforma, relatos orientados por organismos internacionais e usados para justificar o modo neoliberal de organizar a educação.

**Palavras-chave:** Educação pública. Psicologia social discursiva. Mídia. Reforma. Discurso.

## ABSTRACT

This thesis aims to analyze the representations of public education and its different actors in magazine texts as of *Veja* and *Folha de S. Paulo*, in which public education emerges as a national order problem. We assume that these vehicles, in line with the speeches of corporate restructuring, started in the 1990s, produce reports in which public education is disqualified, and mobilize for this rhetorical devices and discursive strategies that seek to deconstruct the proposal of own State education of social welfare, praising the neoliberal thought. In these reports, different actors are recurrently liable for the quality of Brazilian public education and built as obstacles that should be removed, to the liberalizing reform that will make the Brazilian education progress. Thus it is potentiated the discourse of control and government of education for the purpose of framing its actors in the new world order. Based on this premise, this work has the following specific objectives: to identify and analyze in the aforementioned media vehicles the mobilized theories to explain the problems of Brazilian public education; the representations of the different collective actors involved in education; and procedures and rhetorical-discursive devices mobilized in the construction of reports. To perform the search, we conducted the analysis of articles published on public education in the newspaper *Folha de S. Paulo* and *Veja* magazine between 2011 and 2013. We took as a theoretical and methodological support the Discursive social psychology, which emphasizes the function, construction and rhetorical nature of the speech and whose main representatives are Jonathan Potter, Margaret Wetherell, Michael Billig and Derek Edwards. In the elaborations produced by the media, it was recurrently detected the following determinants of educational problems: training of teachers, lack of policies favoring the individual merit and competitiveness, lack of an appraiser and controlling State, autonomy of universities, trade union action and inefficient management. *Folha de S. Paulo* and *Veja* magazine defend a teacher training model of functional character and technicalities and attack the structure of higher education training, accusing them of maintaining a curriculum based on outdated theories. Naturalising, this way, the teaching desintellectualization, emphasizing only the practical skills of the profession. As for the state, the descriptions produce its ineffectiveness accusing him of not guaranteeing an efficient school, focused on productivity and competitiveness. Regarding to the construction of the identity of the teachers and the union group, there were predominant descriptions in which teachers and unions are characterized as inefficient, corporatist, unprepared and ideological. In other words, they are accounts that use the same terms found in the reform speech, reports guided by international organizations and used to justify the neoliberal way of organizing education.

**Keywords:** Public education. Discursive social psychology. Media. Reform. Speech.

## **SIGLAS**

FMI- Fundo Monetário Internacional

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEPAL- Comissão Econômica para América Latina e Caribe

ALCA- Acordo de Livre Comércio das Américas

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

BM- Banco Mundial,

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

PNE- Plano Nacional da Educação

LDB- Lei de Diretrizes e bases da educação

SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

OCDE- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PISA- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

IDH- índice de desenvolvimento humano

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA NO SÉCULO XXI.....	16
1.1 Discursos sobre a educação pública brasileira: situando os debates da década de 1990....	17
1.2 A retórica educacional nos anos 1990: construindo o consenso do mercado no sistema educacional.....	20
1.3 A retórica educacional no século XXI: a avaliação da qualidade e a retórica do progresso.....	27
1.4 Sindicatos docentes, professores e gestores no contexto da reforma.....	32
1.5 Direita e esquerda nas disputas sobre educação para o século XXI.....	38
2. DISCURSO E AÇÃO.....	44
2.1 A pluralidade do campo discursivo .....	44
2.2 Diferentes tipos de ações realizadas com descrições.....	47
2.3 A psicologia social discursiva e sua contribuição à compreensão dos processos de construção discursiva da realidade.....	57
3. A MÍDIA E SEU PAPEL NA CONSTRUÇÃO DA REALIDADE.....	66
3.1 A mídia como espaço de disputas ideológicas.....	66
3.2 A educação no foco da mídia: dialogando com outras vozes.....	77
4. MÉTODO.....	83
4.1 O campo de pesquisa: a Folha de S. Paulo e a Veja.....	83
4.2 Procedimentos de coleta e análise.....	85

5. A CONSTRUÇÃO DO SINDICATO DOCENTE.....	89
5.1 Descrevendo o sindicato docente como inimigo da sociedade.....	89
5.2 Dados e números: as lutas sindicais e o financiamento educacional.....	97
5.3 O discurso do mérito e a competitividade contra os sindicatos de professores.....	109
6. A CULPABILIZAÇÃO DOS DOCENTES.....	118
6.1 Formação docente: a maldição da teoria e a redenção da prática.....	118
6.2 Bordões e proselitismo ideológico na formação dos professores despreparados.....	126
6.3 Aos poucos talentosos resta a docência.....	136
7. BRASIL: O ESTADO INEFICAZ E INEFICIENTE.....	148
7.1 O Estado incompetente e a receita de sucesso das nações que deram certo.....	148
8. CONSTRUINDO A RESPONSABILIDADE DO DIRETOR ESCOLAR.....	160
8.1 O “bom” diretor no discurso da mídia.....	160
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	173
REFERÊNCIAS .....	178

## INTRODUÇÃO

Nosso objetivo, nesta pesquisa, é identificar e analisar as representações da educação pública e de seus diferentes atores em textos da revista *Veja* e *Folha de S. Paulo*, nos quais a educação pública emerge como um problema de ordem nacional. Nesse sentido, procuramos observar a mobilização de termos, narrativas, descrições e teorias para explicar os problemas da educação pública brasileira e descrever os sujeitos e grupos envolvidos com a educação.

O interesse por esse tema surgiu durante nosso exercício profissional como docente em uma instituição superior pública e outra privada, no estado de Pernambuco, nos anos de 2011 e 2012. Nas referidas instituições, trabalhamos com o curso de formação de professores da educação básica e observamos que era comum, no material e em palestras ministradas nas instituições, o uso de termos e expressões do campo empresarial, tais como: competitividade, produto, resultado, excelência, proatividade, dentre outras. Nessa perspectiva, todos os discursos atribuíam a responsabilidade pela melhoria da educação aos professores da educação básica. Essa atribuição, entretanto, nos pareceu reducionista, pois, como muitos autores que estudam o tema, acreditamos que os problemas da educação pública brasileira são muito complexos e como tais devem ser tratados (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011; FRIGOTTO; CIVIATTA, 2003; EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, CAMPOS, 2002).

No mesmo período, começamos a observar que muitas matérias divulgadas pela mídia brasileira reproduziam discursos semelhantes ao encontrado nas IES em que éramos docente. Além disso, constatamos, durante as aulas ministradas aos alunos do curso de formação de professores, que esses discursos produzidos pela mídia ora eram rejeitados pelos discentes, ora eram aceitos como verdade por parte deles. Diante disso, iniciamos a leitura de revistas, jornais e sites sobre o tema “educação pública”, o que levou à constatação de que os mesmos argumentos encontrados em documentos do período da reestruturação produtiva do Estado eram usados pela mídia para criticar a educação, os sujeitos e grupos vinculados a ela.

Como se sabe, com a crise do capitalismo iniciada no final dos anos 1970, devido ao esgotamento do modelo taylorista/fordista de acumulação e regulação social e do Estado do Bem-Estar, o país foi levado a adotar uma série de medidas que visavam reestruturar o Estado, tornando-o mais competitivo e produtivo (FRIGOTTO, 2010; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Para tanto, era necessário diminuir os gastos da administração pública, a fim de tornar a economia mais eficaz. Assim, nos anos 1980, inicia-se uma transformação que visa a redução do papel do Estado e conseqüentemente a ampliação dos mercados (SANTOS et al., 2004). Essas medidas são aprofundadas nos anos 1990 e se ampliam para todos os serviços prestados

pelo Estado, inclusive a educação pública, que ao longo dos anos vem sofrendo por conta da precarização dos serviços públicos.

À medida que avançávamos na leitura, muitas dúvidas foram suscitadas e nos fizemos empreender uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto. Para tanto, procuramos nos apropriar da leitura de teóricos que discutem as mudanças desse período. Como ressaltamos acima, a década de 1990 foi fundamental para a definição dos rumos da educação pública brasileira. Nessa época, a reforma pela qual passou o Estado, articulada às recomendações dos organismos internacionais, a saber, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); como também, os organismos regionais: Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e o Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA), foram determinantes para impulsionar as mudanças econômicas e estruturais apregoadas como necessárias para inserir o país no mundo globalizado.

Nesse contexto, a educação recebe uma atenção especial, de modo a adequar-se ao direcionamento economicista que passa a orientar as políticas públicas implantadas no país. Essas mudanças, como alerta Campos (2002), devem ser analisadas como um “movimento reformista” que varreu a América Latina e a Europa, tendo como patrocinadores os organismos internacionais.

Em termos do sistema de ensino, o período da reforma é marcado pela participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, e também é influenciado pela produção de uma série de documentos patrocinados pelo BM, CEPAL, Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que traziam recomendações e norteamentos sobre as necessidades básicas de aprendizagem para a nova configuração mundial. Dito de outra forma, para os desafios do mercado.

Além disso, esses documentos, bem como os textos produzidos no Brasil durante a reestruturação, parecem produzir uma versão da questão educacional que intenta obliterar os determinantes sócio-políticos que influenciam a qualidade da educação pública. A tendência é se fixar sobre os maus resultados da educação em exames e provas das quais o Brasil participou, acusando professores, gestores e o Estado pelos problemas. Dessa forma, os textos trabalham para convencer e tornar urgente a reforma do sistema de ensino. Mais que isso, muitos desses textos posicionam os sujeitos e grupos opostos à reforma como inimigos do avanço (PURYEAR, 1997, SCHNEIDER, 2014, EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Com base nesse levantamento inicial, percebemos que, além dos textos de organizações internacionais e dos discursos governamentais da época, a mídia assumia papel relevante na construção da educação pública tal como ela existe no Brasil como um entrave para o desenvolvimento do país. Nesse sentido, Rothen et al. (2015) argumentam que a mídia, mediante uma postura sensacionalista e classificadora, contribuiu para a implantação de políticas para a educação que se ancoram em premissas mercadológicas.

Após todas essas leituras, começamos a problematizar o modo como a educação básica pública era representada nos discursos da mídia. Assim, o presente trabalho parte do seguinte problema: Quais representações da educação pública e dos seus atores são produzidas em relatos da mídia impressa brasileira, nos quais a educação básica emerge como um problema de ordem nacional? Dessa forma, nossa pesquisa atenta para os argumentos utilizados para descrever a educação pública e seus problemas e também nos relatos sobre seus atores, além das estratégias discursivas mobilizadas para construir esses relatos como factuais.

Nesta pesquisa, ancoramo-nos na abordagem teórico-metodológica da Psicologia Social Discursiva (BILLIG, 1989, 1991, 1992, 1995; 2008; POTTER; WETHERELL, 1987; WETHERELL; POTTER, 1992; POTTER, 1998; POTTER, 2004; POTTER, 2012; POTTER; EDWARDS, 2001; EDWARDS, 2005). Nessa perspectiva teórica, defende-se que a linguagem não é utilizada somente para representar pensamentos ou para se comunicar com as pessoas. Ela é uma prática social, pela qual produzimos fatos, identidades e distintas versões de mundo. Segundo os teóricos orientados por essa perspectiva, a ênfase da pesquisa recai sobre a linguagem performática, que permite compreender as relações e construções sociais determinantes do mundo.

Embora nossa tese enfatize o uso da linguagem em ação, entendemos que os problemas da educação pública brasileira e os conflitos resultantes das mudanças estruturais do Estado não estão restritos apenas ao campo discursivo. Contudo, as descrições e interpretações que produzimos sobre a educação e seus atores são expressos mediante falas, textos e outras formas de produção de sentido. Concordamos com os teóricos da psicologia discursiva supracitados quando afirmam que o nosso conhecimento sobre os fenômenos sociais é construído por meio dos veículos aos quais temos acesso, tais quais, revistas jornais, livros e TV. Pode-se afirmar, nessa perspectiva, que o conhecimento sobre os problemas da educação pública brasileira é produzido discursivamente.

Um exemplo desse tipo de construção pode ser encontrado nas pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). As investigações de

muitos de seus integrantes revelam como os textos produzidos por organizações multilaterais, desde a década de 1990, criam uma determinada versão de educação, de escola e da identidade dos professores e outros grupos ligados ao campo educacional.

Semelhantes produções são encontradas em jornais e revistas de grande circulação, que orientam seu discurso para classificar e desqualificar a educação pública brasileira. Neles, as descrições sobre educação posicionam grupos, indivíduos e entidades numa determinada categoria. Logo, são construídos argumentos que acusam e criticam os sujeitos pelos problemas educacionais do país, produzem a identidade desses sujeitos e constroem versões da realidade, em que estão implícitas, ou explícitas, formas de definir e compreender os conflitos em torno das reformas da educação pública e do ajustamento de seus atores à nova ordem.

Diante do exposto, parece-nos relevante empreender uma pesquisa na qual se busca analisar as estratégias e recursos retóricos, utilizados por tais veículos comunicativos, para construir a educação pública e seus sujeitos. Para tanto, analisamos a revista *Veja* e o *Jornal Folha de S. Paulo*, ambos veículos de ampla circulação nacional. Considerando que os discursos produzidos por esses veículos fazem proposições para a sociedade, constroem formas de controle e produzem práticas ancoradas na reforma neoliberal da educação, a importância dessa pesquisa recai na necessidade de estudos acerca dos processos discursivos (estratégias, recursos retóricos, repertórios) em textos midiáticos sobre a educação, seus sujeitos e objetos. No campo acadêmico, nosso estudo pode contribuir com a teoria na qual se ancora, a psicologia social discursiva, na medida em que procura analisar processos e recursos discursivos pouco explorados nos estudos brasileiros sobre a educação.

No nosso estudo, defende-se a tese de que a mídia, alinhada com o discurso neoliberal dominante no Brasil desde a década de 1990, produz relatos nos quais a educação pública brasileira é desqualificada com a mobilização das mais diferentes estratégias discursivas que objetivam dismantelar a proposta de educação pública própria do Estado de bem-estar e tornar inquestionável a proposta de organizar a educação básica brasileira de acordo com as regras e procedimentos próprios da iniciativa privada. Esses relatos exaltam um Estado de tipo empresarial, controlador e avaliador, e recorrentemente responsabilizam os professores e os sindicatos que os representam pela qualidade da educação pública brasileira, construindo-os como representantes do atraso que impedem a reforma modernizadora que faria o Brasil avançar como nação. Dessa forma, potencializa-se o discurso de controle e governo da educação, com fins de enquadrar seus atores na nova ordem mundial.

Em termos de objetivos, portanto, a pesquisa se propõe a identificar e analisar as representações sobre a educação pública brasileira e seus diferentes atores em relatos da revista *Veja e Folha de S. Paulo*, nos quais a educação pública emerge como um problema de ordem nacional. Especificamente, procuramos identificar e analisar nos veículos supracitados as teorias mobilizadas para explicar os problemas da educação pública brasileira; identificar e analisar as representações sobre os diferentes atores coletivos envolvidos com a educação pública brasileira; identificar e analisar os procedimentos e dispositivos retórico-discursivos mobilizados na construção desses relatos.

O trabalho encontra-se organizado em oito capítulos. No primeiro capítulo, fazemos uma revisão da literatura especializada e contextualizamos o debate sobre os problemas da educação pública brasileira e as reformas educacionais que orientam a educação do século XXI. Além disso, fazemos uma breve exposição sobre as correntes político-ideológicas envolvidas nesse debate. Ademais, problematizamos como os atores escolares são posicionados nessa discussão.

No segundo capítulo fazemos uma discussão sobre as teorias que influenciaram a perspectiva discursiva adotada nessa pesquisa e as principais divergências entre ela e outras vertentes analíticas do campo discursivo. No terceiro capítulo discutimos o papel ideológico da mídia na produção dos discursos que constituem a realidade, especificamente, na produção dos discursos que constituem o modo como se define a educação pública brasileira e seus atores. O quarto capítulo versa a respeito do método utilizado para realizar a investigação. Nele, discutimos a escolha dos documentos analisados, as características de cada um deles, os instrumentos e procedimentos para realizar a coleta de dados.

No quinto capítulo, em que damos início à apresentação dos resultados, abordamos as estratégias discursivas usadas para culpabilizar e desqualificar os sindicatos dos docentes. O sexto capítulo diz respeito ao modo como os discursos da mídia são mobilizados para construir a culpabilização do professor pela má qualidade da educação pública do país. O sétimo capítulo aborda o modo como os textos analisados são mobilizados para construir o Estado como uma entidade ineficaz e ineficiente. O oitavo capítulo trata das produções discursivas que responsabilizam o diretor escolar pela melhoria da educação nos estabelecimentos de ensino público. Nesse sentido, analisamos as estratégias discursivas utilizadas, a fim de criar uma imagem do diretor eficiente. Por fim, fazemos nossas considerações finais.

## 1. A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA NO SÉCULO XXI

O objetivo deste capítulo é apresentar o contexto sócio-político, que permite entender as disputas e debates atuais sobre a educação básica pública brasileira. Não faremos aqui um grande levantamento histórico sobre o sistema educacional. Considerando que uma tarefa de tal abrangência foge ao escopo desta tese, optamos por fazer um recorte que compreende principalmente meados da década de 1990 e os anos posteriores a tal data.

Justifica-se tal recorte com base nas discussões realizadas por Frigotto e Ciavatta (2003), Frigotto (2010), Campos (2002), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) e Arelaro (2005), que apresentam a década de 1990 como um marcador de discursos e políticas orientadas ideologicamente pelo neoliberalismo. Essas políticas, ressalte-se, definem e configuram a educação básica brasileira atual. Logo, para entender as produções discursivas sobre esse nível educacional na mídia contemporânea, torna-se imprescindível retroceder a tal época. Reportar-nos-emos a alguns dos períodos anteriores à década supracitada, contudo, na medida em que seja necessário fundamentar os argumentos propostos nesta tese.

Estamos cientes de que nossa delimitação resultará na omissão de acontecimentos e eventos importantes para o campo educacional brasileiro, como, por exemplo, a educação no período da colonização do Brasil<sup>1</sup>, no início da República e as disputas provenientes da época dos Pioneiros da Educação. Contudo, procuramos privilegiar aqui debates nos quais são colocadas versões antagônicas da educação, retóricas distintas, que repercutem de forma enfática nos atuais debates da mídia impressa.

Identifica-se, por exemplo, uma delas, de caráter produtivo, que ressalta a relação entre o desenvolvimento econômico e a educação. E outra, de cunho democrático, que frisa a relação entre cidadania e educação (SANDER, 2005). Portanto, o nosso interesse está no processo pelo qual os fatos sobre a educação são construídos nas várias versões, nas tensões entre elas, na polissemia que constitui a arena pública desse debate, nos argumentos e contra argumentos produzidos, nas controvérsias em torno da educação pública e na produção das identidades dos atores sociais envolvidos nesse debate. A fim de desenvolver discussões sobre esses aspectos,

---

<sup>1</sup> Para maior aprofundamento sobre tais temas consultar a obra de STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. 3 volumes. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. Especificamente sobre a educação na época da república indicamos o trabalho de NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

selecionamos alguns eventos sociais e políticos que influenciaram a educação e marcaram sua orientação na atualidade.

Outra delimitação importante no nosso trabalho diz respeito ao nível educacional analisado. Optamos por fazer uma análise que priorizasse a educação básica, pois este nível de ensino é estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, art.4, como obrigatório e gratuito, devendo ser suprido pelo Estado (BRASIL, 2013). Este teria a responsabilidade de atender aos alunos dos 4 aos 17 anos<sup>2</sup>, distribuídos da seguinte forma: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

### **1.1 Discursos sobre a educação pública brasileira: situando os debates da década de 1990**

Dentre os eventos marcantes a respeito da educação, destaca-se a promulgação da constituição de 1988, que representou um grande avanço nesse campo, pois trata a educação como um direito social do cidadão brasileiro. Antes da efetivação desse documento, a obrigatoriedade do ensino restringia-se à faixa etária de 7 a 14 anos, excluindo os demais níveis de ensino (VERONESE; VIEIRA, 2003). A nova lei, contudo, amplia tal oferta. No referido documento, lê-se, no art. 205, que a educação é instituída como um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2011, p. 136).

Embora tal documento constitua um progresso para a educação da nação, sua construção é consequência de uma disputa entre forças conservadoras e progressistas, cujo resultado é a vitória dos partidos políticos mais conservadores posicionados ao centro. Conseqüentemente, o texto reflete discursivamente certa ambigüidade e minimização do papel do Estado, que, apesar de ser apresentado na redação do artigo supracitado como responsável por tornar exequível a educação, também aparece como uma espécie de parceiro da família e da sociedade, o que torna sua função, em alguns momentos, amenizada (CUNHA, 2001). Essa minimização do papel do Estado, segundo o autor, também está presente na Constituição, quando se lê, no art. 206 inciso III, que o ensino deve considerar “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 2011, p. 136).

---

<sup>2</sup> As alíneas que dizem respeito a faixa etária atendida e a organização da educação básica atual foram estabelecidas pela Lei nº 12.796, de 2013.

A ambiguidade sobre o papel do Estado no referido documento, claramente, mostra a tensão entre os discursos que defendiam a ação efetiva do Estado no sistema público e aqueles que desejavam uma maior autonomia do sistema privado. Dito de outra forma, ela revela as tensões entre as forças conservadoras e progressistas no espaço de debate.

Apesar disso, é incontestável a importância desse documento, pois as disputas em torno de sua elaboração trouxeram a educação para o espaço público de discussão, levando a sociedade a refletir e priorizar tal assunto. Ademais, segundo Cury (2002), a Constituição Federal foi importante para a organização da educação básica, quando, no capítulo III, fornece indicações a respeito da responsabilidade de Estados e municípios por esse tipo de educação.

Tal documento indica a importância atribuída à instrução como fator de desenvolvimento social. Essa importância torna-se uma verdade inquestionável no imaginário social contemporâneo, que, em geral, relaciona a educação à ascensão social individual, ao combate à pobreza (NAIFF; PEREIRA DE SÁ; NAIFF, 2008), à competitividade, bem como ao desenvolvimento econômico de um país (GENTILI, 2001; APPLE, 2003).

Essa relação tem suas raízes na década de 1950 e remete aos pressupostos da teoria econômica, cuja ênfase destacava a associação entre crescimento econômico e nível educacional dos trabalhadores. Em vista disso, todo país que objetivava avançar no cenário mundial, precisava qualificar seus recursos humanos. No Brasil, esses pressupostos foram somados ao discurso que enfatizava a luta contra a desigualdade social e a produção de uma sociedade mais justa (CUNHA, 1980).

Embasada nesse tipo de pensamento, a educação torna-se um mecanismo estratégico para suprir as novas necessidades da nação em pleno avanço. Em face disso, o período entre as décadas de 1960 e 1970 é marcado por uma perspectiva tecnicista de educação, voltada para a racionalização, controle e produção de resultados, que assegure o capital humano e promova o progresso, por meio de um modelo empresarial eficiente (ARANHA, 2006). Não é surpresa, portanto, que o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976) defenda a ideia da educação como meio para assegurar a formação desse capital (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Em consequência dessa necessidade, foram implementados inúmeros programas educacionais compensatórios, cujo objetivo era minimizar o índice de analfabetismo do país e resolver seu déficit, principalmente entre os sujeitos com mais de 15 anos. Entretanto, mesmo a efetivação de alguns projetos não garantiu melhora significativa dos índices analisados.

Segundo Cunha (1980), na década de 1970, havia 24 milhões de sujeitos com 9 anos de idade sem nenhuma escolaridade no país.

O referido autor ressalta que a escassez de oferta do sistema educacional atingia principalmente a camada mais pobre da população e mesmo as crianças que conseguiam vagas nas escolas eram obrigadas a enfrentar a dualidade do sistema de ensino, uma vez que esse sistema beneficiava os sujeitos oriundos da classe média ou dominante. Em consequência, os alunos pertencentes à classe operária acabavam acrescentando as estatísticas da evasão e reprovação.

Esse problema, entretanto, não estava restrito às crianças com nove anos de idade, ele aparece de forma marcante em outras faixas etárias. Gouvêa (2000) declara que, em meados dos anos 1980, era considerável o número de sujeitos, entre 15 e 19 anos, que repetiam o ano letivo ou se evadiam da escola. Eram pessoas que o sistema não conseguia integrar ou acompanhar, resultando na exclusão escolar e social de muitos sujeitos.

Ainda nessa mesma década, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), os índices apontavam que 50% das crianças eram repetentes ou abandonavam a primeira série do primeiro grau; 30% dos brasileiros eram analfabetos, 23% dos docentes eram leigos e 30% das crianças estavam longe da escola.

Eram comuns, nos períodos supracitados, as explicações dos problemas de aprendizagem e evasão por meio de teorias psicológicas, biológicas ou determinantes sociais (CUNHA, 1980; PATTO, 2002), mas já despontavam algumas pesquisas que procuravam problematizar as questões estruturais, organizacionais ou funcionais do sistema de ensino. Nesse sentido, alguns poucos pesquisadores já olhavam para o próprio sistema escolar como reprodutor das desigualdades e ideologias da classe social dominante. O foco já não eram exclusivamente os fatores individuais, ou mesmo os estudos que tratavam as questões extramuros, mas a dinâmica escolar e seus determinantes mais amplos (ANGELLUCI et al., 2004; FORGIARINI; SILVA, 2007).

Nos anos de 1980, segundo Gouvêa (2000), os responsáveis pela construção das políticas públicas educacionais voltaram os olhos para o que ocorria dentro do espaço escolar, destacando a importância de se investir em qualidade, ao invés de construir mais escolas. Nesse sentido, o foco passa a ser a qualificação docente, os equipamentos escolares, a qualidade de livros didáticos e a avaliação das escolas.

Essa retórica em torno da qualidade educacional e urgência de mudanças é reflexo do que ocorria globalmente e que se tornaria discurso hegemônico no que diz respeito à educação. Gentili (2001) destaca que, no campo educacional, o debate sobre democratização é substituído pelo da qualidade, demonstrando a forte presença de políticas de base conservadora nas reformas escolares dos países da América Latina.

Para o autor supracitado, a mudança de direção implica a exacerbação do discurso ideológico empresarial, que defendia um tipo de racionalidade que enfatizava a eficiência e a produtividade. Esse discurso torna-se central na década de 1990 e passa a determinar as políticas públicas implementadas nos países sul-americanos, inclusive no Brasil.

Diante do exposto, justifica-se realizar uma discussão sobre os discursos que orientaram a educação do país na referida década e o contexto político e social no qual foram firmados compromissos que definiram a trajetória e configuração da educação básica brasileira.

## **1.2 A retórica educacional nos anos 1990: construindo o consenso do mercado no sistema educacional**

Os anos de 1990 foram fundamentais para a definição dos rumos da educação brasileira. Após três décadas da promulgação da LDB de 4.024, de 20/12/1961, foi aprovada, no Congresso Nacional, a Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20/12/1996 (BRASIL, 2013). Todo o processo de construção da nova lei foi consequência de uma maior abertura para o debate com vários setores interessados em mudanças no campo educacional.

O período em que essa lei foi sancionada é caracterizado por grandes mudanças no campo político, econômico, social, cultural e ideológico decorrentes, principalmente, da crise do sistema capitalista, que desencadeou uma corrida desigual dos países por mais acumulação de riqueza, tecnologia e ciência. Com base nessas mudanças, as reformas do Estado em relação ao mundo do trabalho passam a ser defendidas por meio de um discurso no qual o vocabulário empregado focaliza a nova ordem mundial (FRIGOTTO; CIVIATTA, 2003).

Dentre as muitas expressões utilizadas para defender a crescente lógica econômica vigente, Bourdieu e Wacquant (2000) destacam: “globalização, flexibilidade, governabilidade, empregabilidade, modernização, tolerância zero” (p.1), cujo uso estava relacionado às modificações implantadas no setor econômico.

Essas transformações, baseadas nas exigências de um mundo globalizado e regidas pela ideologia neoliberal, passam a determinar as reformas consideradas necessárias à maioria das nações. Destaca-se, nesse processo, o papel de organismos internacionais – a saber: o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); como também os organismos regionais: Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e o Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA) – que, associados aos interesses do mercado, garantiram a implementação e manutenção das reformas em vários países (FRIGOTTO; CIVIATTA, 2003).

No Brasil, o período é marcado por transformações nas estruturas sociais, iniciadas sob a gestão do presidente Fernando Collor de Melo. Seu governo, ao contrário do discurso populista usado durante a campanha eleitoral, adota o discurso modernizador e intervencionista, adequado às exigências do mercado mundial. As medidas adotadas sob sua liderança refletem o esforço em ajustar a economia do país às exigências da globalização (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

No intuito de atender a agenda internacional, várias medidas foram criadas. Foram elas: os programas de estabilização, corte de orçamentos públicos, incentivo ao livre comércio, privatizações e renegociação da dívida do país (SOARES, 2000). Dentre as ações mais impopulares do presidente, está o bloqueio da poupança dos brasileiros, sob o pretexto de acabar com a inflação para, em seguida, investir na construção de uma nação moderna.

As medidas modernizadoras buscadas, entretanto, encontraram as indústrias brasileiras despreparadas para competir com as empresas internacionais. Na época, a educação foi indicada como fator fundamental para essa falta de competitividade e a melhoria da qualidade da educação apontada como único caminho para o avanço da nação. Repetia-se, portanto, o discurso salvacionista em relação à instrução, que era maximizado pelos eventos financiados por organismos multilaterais, cujas publicações ressaltavam os problemas da educação e da economia e mostravam os rumos para as políticas públicas do país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, *Op. Cit.*). Não obstante tal discurso, o governo de Collor não apresentou nenhum projeto educacional significativo para melhorar a qualidade da educação, ou liberação de investimentos para minimizar a taxa de analfabetismo do país (ARELARO, 2005).

A mesma retórica modernizadora propagada por Collor se fez presente no Governo de Itamar Franco, que, após o *impeachment* do seu antecessor, prossegue com o plano de mudanças de forma mais moderada. Seu governo, como ressalta Antunes (2005), consegue reunir em torno de si posições de centro-direita e centro-esquerda.

Em termos de sistema de ensino, o Brasil havia participado da Conferência de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990. Esse evento foi patrocinado e gerenciado por organismos como a UNESCO, INICEF, PNUD e Banco Mundial, trazendo como mote principal as necessidades básicas de aprendizagem para a nova configuração mundial.

Naquela época, os índices apresentados pelo Brasil, durante a Conferência, o situaram entre os nove países que apresentavam as piores condições educacionais. As estatísticas brasileiras revelavam taxas de escolarização baixa entre os sete e quatorze anos, taxas mínimas de matrícula no nível médio, índice de evasão e repetência muito alto em vários níveis, poucas matrículas na educação superior, precariedade no atendimento pré-escolar, índice de analfabetismo alto, baixa escolaridade entre sujeitos de 15 anos em diante (ARELARO, 2005).

Do ponto de vista global, o relatório proveniente da conferência apresenta um panorama da crise econômica mundial, de altos índices de analfabetismo no mundo e faz a vinculação da educação ao desenvolvimento social, humano e econômico dos países. Por meio de uma declaração na qual se utiliza a forma nominal dos verbos “admitindo, reconhecendo, relembando, entendendo, sabendo” (WCEA, 1990, p. 156-157), procura-se produzir um consenso a respeito da melhoria da qualidade educacional, da necessidade de reformas, da universalidade da educação e sua importância para o mundo em crise.

O discurso da Conferência, condizente com os interesses do Banco Mundial, minimiza o papel do Estado em vários níveis e ressalta a importância de realizar alianças com outros órgãos e setores: setor privado, organizações não governamentais, comunidades locais, dentre outros, para alcançar os resultados propostos.

São as diretrizes instituídas nessa Conferência que influenciaram, em 1993, a construção do Plano Decenal da Educação, no governo de Itamar Franco (BRASIL, 1993). Murilo Avellar Hingel, então ministro da educação, propiciou a abertura da discussão sobre a temática com organizações de educadores, de acadêmicos e de sindicatos, a fim de produzir o plano que guiaria a educação (ARELARO, *Op Cit.*)

Dentre os objetivos do referido plano estava a meta de alcançar um grande quantitativo de sujeitos e produzir escolas que tivessem qualidade. “A escola deveria assumir o papel constitucional de construção da cidadania e deixar de ser uma agência de produção do fracasso escolar” (BRASIL, 1993, p. 4).

A efetivação deste plano, no entanto, somente veio na gestão de seu sucessor, Fernando Henrique Cardoso (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Ainda no mandato de

Itamar Franco, é enviado ao Senado o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2013), que também só será efetivado no próximo governo.

No campo econômico, o governo de FHC compromete-se em manter a estabilização e consolidar os programas políticos. Dessa forma, num governo de ampla coalizão de centro-direita, ele ajusta o país às reformas neoliberais, desprezando conquistas democráticas situadas na década anterior (SINGER, 2012).

De acordo com Couto e Abrucio (2003), foi sob o comando desse presidente que boa parte do patrimônio público, conquistado por longos anos, passou a pertencer ao setor privado. Dentre eles, empresas de energia elétrica, telecomunicações, estradas e a Vale do Rio Doce.

Em sua gestão, foram aprovadas algumas emendas que atendiam às propostas do Banco Mundial, favorecendo a desregulamentação dos mercados, a abertura econômica e a desestatização. Além de medidas que afetaram a previdência, sistema tributário e priorização dos recursos para a educação básica (SOARES, 2000).

As ações que beneficiavam as privatizações, desregulamentações e afetavam o serviço público vinham acompanhadas de discursos cujo foco era a necessidade urgente de mudanças, a fim de torná-lo eficiente. Dessa forma, segundo Arelaro (2005), em nome de um novo Estado, era preciso desvencilhar-se de um modelo de gestão ultrapassado, que não possibilitava avanços, por estar pautado na burocracia e tecnocracia. É nessa época que a concepção de Estado mínimo ganha força na retórica governamental. Tudo isso pautado em diretrizes abalizadas no discurso do Banco Mundial. Segundo essa autora, tal entidade já exercera papel fundamental nas orientações do processo de desenvolvimento do país na década de 1970 e 1980, impondo programas de estabilização e ajuste econômico, cuja consequência gerou o agravamento das desigualdades sociais nos anos de 1990. Ainda assim, sua influência em relação às políticas da nação era evidente.

Em termos de educação, o influxo dessa instituição aconteceu por meio de uma intensa crítica ao sistema educacional dos países em desenvolvimento e pela produção de um discurso no qual se prescrevem caminhos e acentua-se a urgência de mudanças dos custos econômicos, sociais e políticos. Enfatiza-se a descentralização em vários níveis educacionais e incentiva-se a concentração dos recursos na educação básica que, segundo a lógica da referida entidade, seria responsável pelos benefícios sociais e econômicos dos países em desenvolvimento (TORRES, 2000).

O tipo de discurso defendido pela instituição, além de produzir a ideia de que a educação é fundamental para reduzir a pobreza, também constrói a crença de que a evolução da tecnologia e as reformas econômicas geram necessidades que exigem mudanças no ensino, a fim de produzir trabalhadores ajustáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos e também de atender às novas demandas da economia global (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Essa ideia, segundo os referidos autores, também está presente em outras duas publicações dos anos 1990, a saber: a “Transformación productiva com equidade”, e a “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidade”, ambas produzidas pela CEPAL nos anos 1990 e 1992, respectivamente. Os dois trabalhos trazem em comum a problematização em relação aos avanços, dificuldades e perspectivas da economia na América Latina e Caribe.

Em ambos os documentos persiste a retórica da escola como espaço de construção de mão de obra qualificada e de formação de sujeitos capazes de competir no mercado globalizado. A educação deveria ser responsável por “destrezas básicas (raciocínio lógico, domínio da linguagem, motivação para aprendizagem e flexibilidade (para adaptar-se a novas tarefas) e habilidades (cálculo, ordenamento de prioridades, e clareza expositiva)” (CEPAL, 1990, p. 121-122).

Tais produções discursivas repercutem no governo de FHC, que procura atender ao ideário global, propondo mudanças que afetam diretamente os projetos da educação nacional em todos os níveis. Segundo Pinto (2002), sua gestão foi palco de aprovação de vários projetos voltados para a área da educação, como a Lei nº 9.394/1996, a Emenda Constitucional nº 14, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e sua regulamentação (Lei 9424/1996), além do Plano Nacional da Educação (PNE).

Não nos estenderemos sobre todas as leis e planos supracitados, pois fugiria ao escopo desse trabalho. Basta dizer que tanto a LDB/1996, quanto o PNE/2001, sofreram modificações para que atendessem às necessidades globais. Segundo Brzezinski (2010), por exemplo, as disputas em torno da LDB/1996, cuja duração foi de 8 anos, revelam duas visões antagônicas de mundo, duas ideologias distintas. Uma voltada para a cidadania e democracia, na qual a educação gratuita, laica e de qualidade deve ser direito de todos os cidadãos. A outra privilegia os ideais neoliberais, a competitividade, a globalização e o Estado mínimo.

O resultado dessa disputa foi uma LDB que representa um marco no campo educacional. Mas, ao mesmo tempo, traz limitações em termos de aplicação de recursos públicos e ambiguidades em relação ao financiamento, qualidade do ensino e à carreira docente<sup>3</sup>. Enquanto a primeira versão do plano foi discutida publicamente. A segunda foi votada às pressas, sem participação popular, sem ouvir os principais interessados (PINTO, 2002). Como ressaltado por Saviani (1997), a nova lei representava uma aliança com as novas forças que regem o poder.

Segundo Pinto (*Op. Cit.*), um processo semelhante, em termos de oposições, acontece em torno do PNE, cujas diretrizes e objetivos deveriam harmonizar-se com as metas traçadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Esse Plano, após manobras governamentais para sua sanção, revela pouca clareza em relação às responsabilidades do Poder Público e dos gastos para alcançar as metas propostas.

Como o referido autor resalta, enquanto o primeiro PNE, discutido pela sociedade brasileira, em Belo Horizonte, defendia em seu discurso a ampliação da ação do Estado na escola pública e gestão democrática da educação, o PNE efetivado pelo governo pautava-se em um discurso orientado pelas diretrizes do Banco Mundial. Um plano que se tornou Lei, mas que em termos de investimentos vetava os artigos que referenciavam gastos públicos.

Nesse sentido, a retórica governamental, coerente com as ideias neoliberais, alardeava a suficiência dos gastos públicos, e a necessidade de concentrar os recursos existentes de forma eficiente no ensino fundamental, em detrimento de outros níveis e modalidades, e defendendo as parcerias com o setor privado para alcançar os objetivos traçados (PINTO, *Op. Cit.*).

Com base nas políticas delineadas, a década é marcada por um avanço quantitativo em relação à educação básica. Mas, no que concerne à qualidade, como determinada por generalizações de sistemas de avaliação ancorados em testes padronizados, esse nível de educação não conseguiu cumprir as metas exigidas em relação à aprendizagem de competências necessárias para cada ano letivo.

Esse fato é corroborado pelos índices do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), que inicialmente tinha a função de avaliar a qualidade do ensino fundamental nas escolas públicas do país. Em 1995, no entanto, incorpora o ensino médio e também as escolas privadas nessa avaliação (BRASIL, 2008). Sua função é avaliar, a cada 2 anos, uma

---

<sup>3</sup> Para maior aprofundamento sobre tais disputas consultar SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 5 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999. (Coleção educação contemporânea).

amostra de alunos matriculados na 3ª e 4ª série (6º e 9º ano) e também o 3º ano do ensino médio (BONAMINO, 2012).

Os resultados divulgados durante a década de 1990 demonstram as dificuldades de aprendizagem dos alunos em disciplinas como matemática e português (HORTA NETO, 2006) e também realçam as discrepâncias entre as diferentes regiões do país. O ponto positivo da década está no avanço, em termos de matrícula, nas diferentes etapas desse nível, revelando progresso no atendimento escolar (DURHAM, 1999).

Entretanto, a *performance* apresentada pelos alunos nas avaliações levou à adoção de um tipo de discurso, reiterado por diferentes atores sociais, no qual a crise da educação pública brasileira aparece como tema principal. Nesse contexto, especialistas, parlamentares, economistas e a mídia passam a produzir um discurso centrado nas falhas e fracassos do sistema educacional público. No que diz respeito à mídia impressa de circulação diária, o estudo de Val (2011) destaca que, no final desta década, houve um crescente interesse da Folha de São Paulo, um jornal de grande circulação nacional, pelas novas disposições educacionais.

O mesmo pode ser constatado na revista semanal de ampla circulação, a VEJA, cujas matérias, reportagens e notícias sobre educação aumentam consideravelmente entre 1995 e 1999, fato que indica o enorme interesse pelo ensino como pauta de discussão. Num levantamento realizado entre 1995-2001, Ricardo Filho (2005) constata como a referida revista, por meio de suas matérias e notícias, discutia e reproduzia, nas vozes de seus colunistas, um consenso em relação a um modelo ideal de escola, diferente daquele que era vigente no país.

Nas discussões empreendidas nas matérias das referidas pesquisas, é possível encontrar argumentos sobre a eficácia do sistema, sua comparação com outros sistemas de ensino, os níveis de qualidade da educação nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, os problemas das políticas educacionais, juntamente com discursos que produzem prescrições em relação à educação para o futuro, ou educação para o novo milênio.

Algumas dessas produções discursivas sobre a educação para o novo século também estão presentes na tese de Gerzson (2007), que analisa como a retórica neoliberal é adotada nas revistas Veja, Época e Isto é para falar de um tipo de educação ideal promotora do progresso e do sucesso. O mesmo interesse é encontrado no século XXI, quando a revista Veja e o jornal Folha de S. Paulo fazem chamadas e matérias sobre os baixos resultados dos alunos em exames internacionais como o PISA - Programa internacional de avaliação de alunos, promovido pela

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) - ou quando divulgam novas taxas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Esses discursos, destacamos, estão situados em um contexto político e social no qual é ressaltada a importância de reformas no sistema e é enfatizada a criação de novas formas de aferir a competência dos educandos e a qualidade do ensino brasileiro, a fim de adequar o país às exigências globais do novo século. Nesse sentido, é preciso fazer uma breve discussão sobre o panorama político e social que tem norteado os debates sobre o ensino público no século XXI.

### **1.3 A Retórica educacional no século XXI: a avaliação da qualidade e a retórica do progresso**

Em termos de educação, o novo milênio inicia-se sob a expectativa de melhora na qualidade educacional e sob uma enxurrada de termos que proclamam a eficiência, competitividade, progresso e avanço econômico. Tais expressões serão amplamente exploradas após dois eventos. Um deles, segundo Coelho (2008), foi a divulgação dos resultados do SAEB a partir de 2001, que, comparado com os resultados do ano de 1995 e anos posteriores a essa data, indicam a insuficiência entre as taxas de desempenho dos alunos em relação às habilidades e competências que eram esperadas de cada etapa de ensino do nível básico.

O fraco desempenho dos alunos ao longo de toda uma década, segundo a autora, levou a uma série de discussões a respeito das políticas educacionais e ações efetivas para melhorar a qualidade do ensino, além de suscitar a expansão do atendimento escolar básico, em detrimento da qualidade.

O segundo evento foi a participação do Brasil no PISA. Na primeira participação brasileira, como convidado, em 2000, o país ficou em último lugar entre os 32 países participantes<sup>4</sup>, fato que causou desconforto entre todos os atores envolvidos no debate educacional.

O PISA é uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos, desenvolvida pelos países pertencentes ao OCDE, cujo público alvo são jovens de 15 anos. Sua meta é aferir as competências dos alunos que finalizaram a etapa obrigatória de ensino básico. O exame focaliza os saberes relevantes e habilidades essenciais para a vida em sociedade desenvolvidos

---

<sup>4</sup> As informações sobre o PISA-2000 foram retiradas da base de dados INEP.

pelos discentes (BRASIL, 2008). Essa aferição é realizada por meio de testes nas áreas de matemática, leitura e ciência.

O desempenho dos brasileiros na referida avaliação foi tema de controvérsias na mídia e entre atores sociais de distintas áreas de conhecimento. Um exemplo foi a Folha de S. Paulo, que publicou uma notícia “Alunos brasileiros ficam em último lugar em ranking de educação”, em dezembro de 2001<sup>5</sup>. Nele, o ministro da educação na época, Paulo Renato Souza, mobilizou um discurso no qual atribuiu o resultado da prova à defasagem idade/série. Além disso, ressaltou os problemas socioeconômicos do país como um dos entraves. Em contraste, o economista Cláudio de Moura Castro, na mesma matéria, faz uso de um discurso em que o problema não estaria concentrado no aluno ou no atraso escolar, mas na escola, que não propiciaria ao discente o ensino adequado para que este desenvolvesse o domínio da linguagem que o capacitasse a interpretar os textos.

O mesmo jornal, em março de 2002, publicou outra notícia a respeito dos problemas da educação brasileira. Na matéria, cujo título era “Pai e professor culpam aluno por repetência”, o jornal, baseado no estudo “A escola vista por dentro”, dos autores Oliveira e Schwartzman (2002)<sup>6</sup>, aborda o resultado dos alunos brasileiros no Pisa e indica que pais e professores adotam a mesma retórica governamental de culpabilização dos alunos.

A matéria causou desconforto entre alguns acadêmicos e provocou uma forte reação entre aqueles que eram contrários a tal visão. Um exemplo, citado por Ricardo Filho (2005), foi o periódico científico Educação e Sociedade, que publicou um editorial, em abril de 2002, para rebater os supostos fatos apresentados na Folha de S. Paulo e criticar os autores da pesquisa utilizada no jornal. No editorial é possível encontrar um conjunto de argumentos cuja orientação ideológica diverge da visão apresentada pelo jornal.

Em contrapartida, os autores da pesquisa utilizada na matéria do referido jornal combatem a visão que reduz os problemas educacionais somente a relações de poder, ou a entraves econômicos. Todos esses embates, salientamos, estão situados em um momento histórico e social de grandes expectativas políticas, uma vez que, como nos mostra Singer (2012), o país se preparava para eleger um novo governante.

---

<sup>5</sup> Folha On line < <http://www1.folha.uol.com.br/foalha/educacao/ult305u7328.shtml>>

<sup>6</sup> Folha On line <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff3003200201.htm>>

Depois de um período predominantemente marcado pelo neoliberalismo, iniciado por Collor e largamente ampliado nos oito anos de FHC, o Brasil, após o aumento das taxas de desemprego, ansiava por mudanças efetivas em setores como a educação, trabalho e saúde. Nesse sentido, a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), líder sindical e fundador do partido dos trabalhadores (PT) era emblemática, pois representava a esperança de milhares de eleitores, ideologicamente alinhados à esquerda, em relação a mudanças sociais e econômicas para o país.

Entretanto, no plano econômico, nem todas as expectativas depositadas no novo governo foram concretizadas. Segundo Singer (2012), no início de seu mandato, Lula optou por não confrontar o capital. Dessa forma, manteve a política neoliberal iniciada nos governos de Collor e FHC, dando continuidade às medidas de cunho conservador.

Contudo, isso não implica que seu governo tenha sido apenas uma cópia do governo anterior. Como ressalta Libâneo (2008), muitas medidas implantadas revelavam resistência às exigências do modelo neoliberal, que defendia as privatizações, a abertura comercial e a desregulamentação da economia, reivindicando estas que favorecem a minimização da intervenção do Estado no setor econômico.

Ao contrário disso, segundo Antunes (2014), o governo Lula retomou o papel do Estado para fomentar o crescimento econômico. Dentre as ações de sua gestão nesse setor está o lançamento do PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) e o limite às privatizações. Além disso, há avanços nos investimentos em vários setores, como a educação e urbanismo.

Pode-se dizer que seu governo é marcado por contradições, fruto das mudanças e coligações realizadas pelo partido para eleger-se em 2002. Nas palavras de Singer (*Op. Cit.*), sua gestão é marcada por ações divergentes que transitam entre conservações e mudanças; repetições e superações; decepções e desejos.

Essa ambiguidade é mais bem compreendida quando olhamos para os anos que precederam a eleição de Lula. Seu antecessor obteve sucesso e apoio da população por meio do Plano Real e da estabilização da economia. Logo, para um político declaradamente de esquerda como Lula, cujo histórico de lutas o colocava em um polo oposto ao da classe dominante do país, tornar-se presidente implicava fazer concessões, a fim de conseguir apoio.

Nesse sentido, segundo o referido autor, a esquerda de Lula teve que se reposicionar e redefinir seu discurso, adotando uma retórica conservadora, em que se compromete a não arriscar nenhum plano que afetasse a estabilidade. Dessa forma, sinaliza para a ala popular e

também para as classes dominantes que diminuiria a desigualdade sem suplantando a ordem existente.

Na realidade, a adoção de um tom moderado durante sua gestão já tinha sido sinalizada na Carta ao Povo Brasileiro, divulgada em 22 de junho de 2002, no encontro do partido<sup>7</sup>. Nela, Lula apresenta as orientações do partido e os compromissos em atender às demandas estabelecidas, sinalizando para o mercado exterior que não romperia radicalmente com suas obrigações ou contratos firmados: que o reformismo seria moderado (ALMEIDA, 2003).

Todos esses acordos e concessões são revelados por meio de um discurso controverso e ambíguo, no qual se evidencia uma visão conservadora, pautada na ideia da conquista da igualdade sem romper com o modelo capitalista. Como também, em uma visão progressista, cuja retórica defende o fortalecimento do Estado para defender os mais pobres, sem que isso interfira nos interesses do capital (SINGER, 2012).

Para o autor supracitado, essas contradições se refletem em ações que ora são orientados por argumentações de direita e ora são pautadas na retórica de esquerda. A reforma da previdência, por exemplo, foi construída por meio de um discurso no qual o excesso de gastos com a previdência era apresentado como uma ameaça à estabilidade das contas públicas. Discurso este que atendia aos interesses do capital.

Por outro lado, além das medidas já comentadas neste trabalho, os programas de moradia e também de auxílio financeiro das famílias de baixa renda, como o Programa Bolsa Família (PBF), vão ao encontro dos discursos que defendem o bem estar social da camada mais pobre da população brasileira; discursos que enfatizam o forte assistencialismo que marcou seu governo.

Essas contradições também aparecem nas políticas educacionais implantadas durante o governo Lula. Segundo Oliveira (2009), no que diz respeito à educação básica, os primeiros quatro anos deste governo foram marcados pela ausência de políticas opostas àquelas ligadas ao movimento de reformas do governo anterior. Algumas delas somente vieram no final do primeiro mandato, quando, por meio da Emenda Constitucional n. 5, de 19/12/2006, o governo criou o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação). Diferentemente do fundo anterior, o FUNDEB

---

<sup>7</sup> A carta está publicada na Folha de S. Paulo on line.  
<<http://www1.folha.uol.com.br/brasil/ult96u33908.shtml>>

amplia o financiamento para toda a educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, representando um avanço em relação ao FUNDEF, que concentrava sua atenção sobre o ensino fundamental.

É também durante sua gestão que é criada a Prova Brasil, em 2005, cujo objetivo é possibilitar o detalhamento da realidade de cada escola em cada município, detectando as competências construídas, habilidades desenvolvidas e dificuldades de aprendizagem, com fins de construir medidas para atender às necessidades dos municípios (BRASIL, 2008).

Esse mesmo Governo, em 2007, cria o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que serve como indicador da qualidade da educação, por meio da aferição do fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Assim, com base nos índices de aprovação de cada estabelecimento escolar e as médias do SAEB e a Prova Brasil, verifica-se quais políticas precisavam ser efetivadas.

No que tange ao sistema escolar, mesmo com todas as mudanças, o Brasil ainda está longe de alcançar os níveis considerados satisfatórios, em comparação com outros países. Os resultados apresentados por nossos alunos, seja no SAEB ou no PISA, levam a mídia a produzir discursos focados na urgência de reformas no sistema educacional e a um tipo de retórica na qual a falta de qualidade gera riscos para o país.

Essa mesma retórica midiática é encontrada durante o primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff, no período 2011-2014. Segundo Frigotto (2014), seu governo dá continuidade a muitas medidas implantadas no governo de seu antecessor. Nesse sentido, faz alianças com forças políticas e econômicas contrárias às mudanças estruturais, levando à adoção de uma concepção mercantil de educação, regida pelas decisões de organismos internacionais.

Esses organismos, como destacado anteriormente, passam a ter importante papel na orientação das políticas educacionais do país, construindo diretrizes para a educação e seus agentes. Ao mesmo tempo em que tais diretrizes são impostas ao Brasil, bem como aos outros países da América Latina, os conflitos entre Estado e movimentos sociais vão se tornando frequentes (GENTILI; SUÁREZ, 2004), pois as reformas de cunho neoliberal atingem diretamente as bases sobre as quais estão assentados os direitos dos trabalhadores e a estrutura da educação básica pública do país.

As lutas contra as reformas são interpretadas por especialistas de organizações internacionais como formas de oposição ao desenvolvimento econômico global. Nesse sentido, é adotada uma retórica de culpabilização em que a categoria de professores é indicada como

um impedimento para a melhoria dos países em ascensão (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Tais discursos tendem a encontrar eco na mídia, que sistematicamente transmite greves, protestos e negociações dos discentes de forma negativa, desqualificando o grupo e suas reivindicações, como pode ser constatado na revista *Veja*, mediante o artigo “Hora de peitar os sindicatos”, do colunista Gustavo Ioschpe (IOSCHPE, 2011). Um trabalho que investigou esse tipo de desqualificação é a dissertação de Pereira (2010), que analisa trechos nas revistas *Veja* e *Isto é*, nos quais é possível observar uma construção negativa da organização docente. Outro trabalho, o de Mareco e Passeti (2010), revela uma tendência da *Folha de São Paulo* em desclassificar o movimento dos professores.

Esses discursos, salientamos, devem ser entendidos num contexto social e político, em que a reestruturação social e econômica do Estado, subordinada à política global, tem suscitado debates sobre o papel das mobilizações sociais e seus agentes como forças opositoras das reformas. Diante do exposto, buscamos abaixo contextualizar as discussões sobre os sindicatos docentes, os professores e gestores no cenário das mudanças educacionais.

#### **1.4 Sindicatos docentes, professores e gestores no contexto da reforma**

Não pretendemos aqui fazer um levantamento histórico sobre o sindicato, nem um debate extenso sobre a formação dos professores, ou mesmo sobre a competência dos gestores. Interessa-nos mostrar como, no contexto das reformas educacionais, implementadas desde a década de 1990, os fatos, hipóteses e verdades produzidas sobre a educação, vêm posicionando atores coletivos e instituições como culpados pelos males da educação pública brasileira. Para tanto, procuramos contextualizar os debates sobre alguns dos principais agentes sociais participantes das discussões, a saber, gestores professores, e sindicatos dos docentes.

Em se tratando do diretor escolar, os textos dos reformadores responsabilizam esse ator pela melhoria do ensino, pelo trabalho junto à comunidade e na condução da equipe escolar (SHIROMA, 2004; OLIVEIRA, 2002; DELOR, 1996), atribuindo a ele obrigações, que antes eram de domínio do Estado como, por exemplo, a autonomia para contratar membros e demitir pessoas de sua equipe. Muito mais do que conferir uma série de responsabilidades a esses atores, segundo Shiroma (2006), o discurso da reforma produz a subjetividade desse sujeito, pois afirma quem ele deve ser, sua maneira de conduzir a escola e sua maneira de se comportar.

Esse tipo de retórica ganha força no campo educacional no período da reestruturação produtiva do Estado, quando é enfatizado com mais vigor o discurso da reforma gerencial. Essa reforma do aparelho do Estado, iniciada em 1995, objetivava inserir o país no mundo moderno e competitivo, mediante mudanças que produzissem a eficiência do Estado e dos serviços por ele prestado (sociais, culturais e científicos). Para tanto, baseou-se em princípios de gestão da empresa privada, a fim de oferecer serviços com qualidade, mas com despesas públicas reduzidas (BRESSER-PEREIRA, 2009). Nesse sentido, ela redefine o papel do Estado “que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995).

Embora Bresser-Pereira (2009) afirme que a reforma gerencial fortalece o Estado e procure diferenciar tal reforma dos princípios neoliberais, que defendem um Estado mínimo, fica claro que a primeira, semelhante às reformas neoliberais, adota uma retórica de responsabilização dos sujeitos, focalizando resultados e premiando o desempenho dos servidores que se destacam.

Outras semelhanças destacadas por Morgado (2014) são o combate ao papel protecionista do Estado, a defesa do livre comércio, a defesa da privatização de empresas estatais, a transferência de alguns serviços ao setor privado, por este ter mais capacidade de gerir, e a defesa de parcerias entre Estado e sociedade sobre os serviços essenciais. Diante disso, pode-se afirmar que as duas reformas não são tão distintas como pretende ressaltar Bresser-Pereira (2009), uma vez que as duas se alinham com interesses capitalistas e tornam precários os serviços prestados pelo Estado. Em comum, as duas falam em resultados e performance, sem considerar as condições objetivas nas quais são gerados esses resultados.

Em se tratando da educação, esse tipo de reforma adota a mesma retórica neoliberal (mérito, produtividade, eficiência, gerenciamento, competência, competitividade, etc.), a fim de responsabilizar escolas, gestores e professores pela eficiência dos serviços prestados pelo sistema educacional. Segundo Shiroma (2003), no governo FHC, tais termos são valorizados ao extremo na escola, que procurava se enquadrar às mudanças, objetivando alcançar a qualidade e excelência.

Ao mesmo tempo em que a escola e seus atores são instados a assumir uma postura favorável à reforma educacional, o discurso prevalecente entre seus defensores era de combate aos grupos e indivíduos resistentes ao projeto proposto. Dentre os grupos atacados pela retórica neoliberal, o sindicato docente é sistematicamente apresentado como um dos principais

culpados pela falta de qualidade da educação pública, pois é acusado de resistir às mudanças proclamadas pelo modelo de reestruturação produtiva. Como ressalta Shiroma e Schneider (2013, p. 97), “os sindicatos e docentes são mencionados em documentos de organizações multilaterais como o principal obstáculo político às reformas educacionais”.

Segundo as referidas autoras, esses documentos descrevem as entidades sindicais como um impedimento ao processo de implantação de medidas que objetivam aferir o rendimento docente, ou que estimulam a competitividade entre eles. No trabalho de Schulmeyer (2004), os sindicatos docentes aparecem como opositores das políticas de avaliação, que têm como fim medir a competência e aprimorar a profissionalização dos professores.

Essa imagem negativa é reforçada pelos defensores da avaliação por desempenho dos docentes, que consideram a entidade como um entrave aos programas de reforma educativa, classificando-os como um grupo prejudicial aos interesses coletivos da população, pois agem movidos por seus interesses (SHIROMA; SCHNEIDER, *Op. Cit.*).

A representação do sindicato como um grupo de profissionais contrários ao bem coletivo também é identificado no texto de Carnoy e Castro (1996, p.41). Para esses especialistas,

[...] los sindicatos de maestros en los países de América Latina y el Caribe en general no han podido lograr que el público se identifique con su causa, en parte porque los maestros rara vez han luchado por reformas que acrecienten el rendimiento educacional de los niños. Si bien individualmente los maestros a menudo han sido admirados por sus excelentes esfuerzos por mejorar el aprendizaje de los niños, los sindicatos de maestros, en su calidad de organización colectiva de los maestros, rara vez han contribuido a iniciar reformas para dar más eficacia a las escuelas. En esencia, aunque han exigido que los maestros sean tratados como profesionales, los sindicatos por lo común han interpretado que su función es la de representar a los maestros sólo como trabajadores en relación de dependencia. Esto podría suscitar un debate en cuanto a la representatividad de las organizaciones de docentes.

Essas imagens sobre a entidade, entretanto, são questionáveis, uma vez que as lutas sindicais contra a reforma, ou o modelo mercadológico por ela defendido, não visam apenas atender aos interesses da corporação. Segundo Gentili et al. (2004), os sindicatos, de maneira geral, defendem a construção e ampliação da esfera dos direitos sociais. Nesse sentido, são adversários de medidas que priorizem mecanismos de competição individual, com vistas ao desenvolvimento econômico e social. Nessa perspectiva, segundo o referido autor, se enquadram os sindicatos dos professores, uma vez que, juntamente com outras organizações, defendem o direito igualitário e escolas públicas com qualidade para todos.

Para Ferreira (2007), uma falha nas críticas feitas pelos defensores da reforma educacional é a ausência de explicitações sobre as restrições orçamentárias, que atingem diretamente o professorado. Dessa forma, oculta-se sob a retórica de culpabilização dos sindicatos docentes, a precarização do trabalho dos professores, promovida pela reforma.

Nessa perspectiva, as mobilizações docentes não deveriam ser interpretadas como reivindicações movidas por interesses próprios, pois representariam a oposição às medidas que afetam a própria qualidade educacional, uma vez que as condições de trabalho do professor interferem diretamente na sua performance. Segundo Shiroma e Schneider (2013), os argumentos construídos contra o professorado suprimem que a formação e condições de exercer a profissão são imprescindíveis para que o docente realize bem suas tarefas.

Essa, entretanto, não é a visão compartilhada por alguns especialistas. Dentre eles, Ioschpe (2011), colunista da revista *Veja*, produz um discurso no qual boas condições de trabalho, tais como maiores salários, estabilidade no emprego, ou mais autonomia para planejar as aulas, são irrelevantes para melhoria do ensino. Para esse especialista, os interesses do sindicato e de seus associados vão de encontro ao que é importante para a sociedade.

Contrário a tal perspectiva, o estudo de Gentili e Suárez (2004), sobre a ação sindical docente na América Latina, revela que as lutas sindicais não se resumem a questões salariais ou a questões que beneficiem apenas a categoria, mas também são motivadas por questões mais abrangentes, “tais como a defesa da educação pública e a resistência aos processos de privatização do sistema escolar promovidos pela reforma neoliberal (p. 43).” Nesse sentido, destacam os referidos autores, os docentes exercem um papel essencial de “mobilização social impulsionados pelos setores populares (p. 44).”

Diante disso, não se pode afirmar que a categoria se move contra a sociedade, pois são várias as razões de luta dos seus membros. Ferreira (2007) salienta que as pessoas filiadas ao sindicato são movidas por motivos que as levam a defender interesses pessoais, interesses coletivos, ou crenças político-ideológicas.

Essa última característica talvez seja a mais prevalente no sindicalismo brasileiro, pois a ideologia político-partidária, mesmo que esteja ligada à oposição, é uma marca prevalente na sua formação (RÊSES, 2008). Ferreira (2007, p. 381), explicita que “os sindicatos em geral provêm de uma tradição sociopolítica ligada a uma visão socialista de sociedade, o que explicaria outras de suas características, como o voto de parte de seus membros em partidos de esquerda ou a participação em movimentos solidários”.

Esse posicionamento partidário dos membros sindicais é duramente criticado por Ioschpe (2013), para quem a entidade docente e seus membros abraçam uma visão de esquerda que atrasa o desenvolvimento da educação brasileira. Semelhantes argumentos são usados pelo mesmo especialista para acusar os professores de assumirem posturas ideológicas em sala de aula, ou para acusar as instituições formadoras de professores, por oferecerem uma instrução com viés político-ideológico (IOSCHPE, 2011). Nesse tipo de discurso, os professores são apresentados como um empecilho para as transformações educacionais.

A construção do professor como um obstáculo é analisada por Evangelista e Shiroma (2007). Essas pesquisadoras observam que os docentes são representados como um impedimento à reforma educacional e à reforma do Estado. Um exemplo, citado pelas pesquisadoras, é o relatório de Puryear (1997, p.8), no qual os docentes são descritos como “o maior obstáculo a uma melhor educação na América Latina.

Baseados nesse e em outros relatórios analisados, as autoras concluem que os organismos internacionais reconhecem as organizações docentes como uma força capaz de impedir a implementação de reformas, em razão de tais organizações representarem a maior classe de funcionários públicos em vários países. Assim, a capacidade de articulação do grupo de professores se constituiria numa ameaça e, por isso, a tentativa de torná-los parceiros da reforma, ou de tentar deslegitimar a ação dos opositores, por meio da construção negativa de sua imagem.

As autoras citadas também alertam que a tentativa de criar os professores e sindicatos como um problema, seria uma forma de minimizar suas contestações diante de medidas que precarizam seu trabalho. Como ressalta Loyo (2001), as reformas realizadas em 1980 e ampliadas em 1990 estão centralizadas em controlar o exercício docente, num cenário econômico que exige contenção de gastos no campo da educação. Dentre algumas medidas de controle que interferem no trabalho docente, e por isso são motivo de contestação, Loyo (*Op. Cit.*) cita as seguintes:

- Diversas formas de avaliação do trabalho docente.
- Estímulos ao desempenho profissional que deram lugar a diferenciações entre os professores.
- Maior flexibilidade no trabalho docente.
- Programas especiais que trouxeram, para os docentes participantes, condições de trabalho distintas das condições “normais” sob as quais trabalha o resto dos professores.
- Reforço da supervisão e escrutínio do trabalho escolar.

- Incentivar a participação de outros atores na gestão da escola, por exemplo, dos pais de família, das empresas etc.
- Impulsionar os docentes a adquirirem um maior compromisso com sua atualização (p. 78).

Essas não são as únicas medidas geradoras de conflito, pois as próprias bases da reforma: “descentralização do sistema e de seu financiamento, modificações curriculares e da estrutura dos níveis do sistema de ensino (FERREIRA, 2007, p. 386)” são questionadas e criam confusão, uma vez que sindicatos e professores jamais são consultados sobre a viabilidade e impacto das mudanças que interferem em suas vidas (LOYO, 2001).

Por fim, destaca-se o trabalho de Palamidessi (2003), quando este afirma que as lutas do sindicato brasileiro partem de uma crítica à reforma, embasada no princípio econômico de mercantilização da educação e no princípio político-ideológico, que interfere na dinâmica escolar, criando e potencializando a competitividade e o individualismo. Para esse autor, os embates sindicais giram em torno de lutas salariais, garantia de direitos previdenciários e ações trabalhistas, dentre outros. Além disso, brigam por representatividade nas decisões políticas educacionais e combatem a ingerência e orientação de organismos internacionais nessas políticas.

Esses conflitos e debates são retratados pela mídia, que responsabiliza as entidades sindicais, os professores, os gestores, e até mesmo o governo, pela má qualidade da educação pública brasileira. No caso dos docentes, as descrições da mídia tendem a retratá-los como sendo pertencentes a movimentos político-ideológicos de esquerda, que impedem o desenvolvimento do país. Retoricamente, os textos são usados para justificar e defender argumentos que desqualificam a educação pública, as organizações docentes e suas reivindicações.

Os mesmos argumentos usados para desqualificar a esquerda, acusando-a de causar retrocesso, são mobilizados para defender um projeto de educação baseado nas premissas neoliberais, que fortalecem o mercado competitivo e reduzem o papel do Estado, retratando-o como um simples regulador e avaliador dos serviços sociais.

No campo educacional, essas visões distintas são compostas de projetos opostos de educação, caracterizados por Gouveia (2009), como de direita e de esquerda. À luz da discussão realizada acima e considerando que a reforma do Estado brasileiro e, conseqüentemente, todas as políticas educacionais são organizadas a partir dessas diferentes posições, ponderamos

abaixo sobre o que estamos chamando de direita e esquerda e também situamos o discurso do neoliberalismo no nosso debate.

### **1.5 Direita e esquerda nas disputas sobre educação para o século XXI**

Tradicionalmente, a contraposição direita e esquerda é feita por meio de expressões que denotam oposições. Dentre elas, à direita, em geral, são associados os termos: tradicionalismo, conservadorismo, capitalismo, neoconservadorismo e individualismo e, em épocas mais recentes, o neoliberalismo. Enquanto à esquerda, relacionam-se as expressões: igualitarismo, coletivismo, socialismo, liberalismo social, progressismo, transformação, emancipação e redistribuição.

Essa oposição também está presente quando se fala de classes sociais. Nas palavras de Gouveia (2009), a direita defende a manutenção do sistema, por isso apoia os movimentos associados à classe que detém os meios de produção no capitalismo. Enquanto a esquerda está vinculada aos movimentos de apoio à classe trabalhadora, cujo objetivo é transformar a sociedade, a fim de erradicar as desigualdades sociais.

A contraposição, entretanto, além de não ser simples e nem clara, é bastante controversa. Madeira e Tarouco (2011) afirmam que a dificuldade em fazer a delimitação está relacionada às grandes mudanças históricas, sociais e econômicas ocorridas no cenário mundial nas duas últimas décadas, o que causou um forte impacto no mundo político e gerou dúvidas a respeito das distinções ideológicas, da viabilidade do uso desses termos para explicar as contradições entre os partidos e da coerência desse tipo de classificação.

Essa polêmica é discutida por Giddens (1996), que afirma ser ambígua a distinção entre os termos na atualidade, pois categorias historicamente pertencentes a uma das posições supracitadas foram apropriadas pela outra no movimento das transformações mundiais. Um exemplo, segundo esse teórico, ocorre quando olhamos para o conservadorismo na configuração mundial. Essa postura, historicamente atrelada à direita, é defensora da tradição e repudia a competitividade capitalista, mas, ao longo do processo de transformações, a direita assumiu o discurso do capitalismo. No entanto, a esquerda, tradicionalmente ligada ao pensamento socialista, muitas vezes tem representado um posicionamento mais ligado ao conservadorismo.

Apesar da imensa confusão e das contradições presentes nesse campo de discussão, há indícios na história que mostram a pertinência do uso da díade, a fim de designar as diferenças

ideológicas. Um exemplo é o renascimento da direita em muitos países europeus e a derrota eleitoral dos partidos socialdemocratas nesses países, que corrobora o debate sobre a atualidade desse tipo de distinção (TAROUCO; MADEIRA, 2013).

Entre aqueles que defendem a utilização da díade está Bobbio (2001), para quem a distinção é necessária e imprescindível, pois possibilita a compreensão das contraposições. Na sua definição, a igualdade é o critério de distinção da escala. Assim, a esquerda seria caracterizada pela defesa da igualdade e lutaria por políticas que objetivassem minimizar as distinções entre os homens, promovendo a justiça social. Antagônica a essa visão, a direita consideraria a desigualdade inevitável e até útil na sociedade.

Essa diferenciação, baseada na ação política, possibilita identificar a oposição e, conseqüentemente, visualizar o campo direita/esquerda. O mesmo não ocorre quando o autor discorre sobre o binômio liberdade/autoridade, que, diferentemente do binômio igualdade/desigualdade, é empregado por ambos os lados. Segundo esse teórico, “os conceitos de liberdade e de igualdade não são simétricos. Enquanto a liberdade é status da pessoa, a igualdade indica uma relação entre dois ou mais entes (p. 115).”

À vista disso, numa relação na qual há defesa ou combate da igualdade, é possível identificar os posicionamentos ideológicos antagônicos. Ao passo que, na defesa da liberdade, são reconhecidas as diferenças dentro de cada um dos polos. Nas palavras do referido autor, isso torna possível detectar posturas extremistas e moderadas de esquerda e de direita, conforme o uso discursivo feito sobre a liberdade.

Exemplos históricos de extrema direita, nas palavras de Bobbio (2001), são o fascismo e o nazismo, caracterizados como antiliberais e anti-igualitários. O mesmo não pode ser afirmado sobre o centro-direita, cujo discurso conservador é caracterizado como libertário e inigualitário. Também na esquerda é possível encontrar discursos contrastantes, constituído por um posicionamento autoritário e igualitário, ou cujo discurso é libertário e igualitário, como o centro-esquerda.

Apesar da conceituação explicitada acima ser importante, não é suficiente para delimitar a fronteira entre direita e esquerda no Brasil. Os autores Tarouco e Madeira (2013a), Madeira e Tarouco (2011) e Bresser-Pereira (2006) problematizam sua incompletude, uma vez que nosso cenário político é marcado por algumas especificidades, que denotam dissensos, controvérsias e certo pragmatismo, sobretudo em relação à clareza na demarcação das orientações ideológicas.

Basta observar o Governo nos últimos dez anos, no qual as coalizões partidárias facilmente levaram um governo de esquerda a adotar discursos e medidas que transitam entre discursos conservadores e progressistas. Nesse sentido, a explicação de Bresser-Pereira (1997) é bastante coerente, quando afirma que algumas categorias usadas, a fim de situar os atores pertencentes a uma das posições, não podem ser atribuídas apenas a uma das vertentes citadas, pois em épocas e culturas distintas, tanto regimes de direita quanto de esquerda podem assumir retóricas semelhantes sobre o desenvolvimento.

Sua proposta é conceituar a diáde por meio das categorias de ordem e justiça. A partir dessa caracterização, seria de direita todo partido que priorizasse a ordem ao invés da justiça e de esquerda todo partido cujo foco fosse a justiça, mesmo que isso trouxesse como consequência riscos à ordem imposta (BRESSER-PEREIRA, *Op. Cit.*).

O conservador, nesse tipo de perspectiva, busca a estabilidade da sociedade e é contrário às mudanças sociais que ameacem o sistema, além de acreditar que a justiça algumas vezes é impossível. Enquanto o progressista acredita que a justiça deve ser buscada apesar da ordem, uma vez que esta última pode simplesmente estar mantendo privilégios.

A concepção acima citada, como o próprio Bresser-Pereira (*Op. Cit.*) reconhece, é semelhante àquela apresentada por Bobbio (2001). As formas amplas adotadas nas duas concepções possibilitam a demarcação das posições. Entretanto, não bastam para abarcar totalmente o fenômeno. Isso porque as mudanças econômicas iniciadas na década de 1990 tornaram a escala limitada para abranger os sentidos de tais posições (MADEIRA; TAROUCO, 2011).

Segundo os referidos autores, a definição brasileira deve considerar as transformações globais, pois as mudanças provenientes do campo de discussão político-ideológico dos anos 1990 fez ressurgirem os temas da privatização e desregulamentação da economia. Esse retorno causou um deslocamento da dimensão histórica e política, na qual os partidos brasileiros são identificados por seu apoio ou oposição ao regime militar, para a dimensão econômica, cujo discurso é da desregulamentação/privatização.

Com base nas transformações da economia mundial e nas especificidades da organização partidária, os autores propõem uma classificação, cujas categorias estão mais próximas da nossa realidade política. Ancorados nessa categorização, a esquerda é identificada por sua posição em relação a regulação do mercado, planejamento econômico, economia controlada, análise marxista, expansão do *Welfare State* e referências positivas à classe

trabalhadora. Enquanto, na direita, as categorias de identificação seriam menções positivas às forças armadas, livre iniciativa, incentivos, ortodoxia econômica, limitação do *Welfare State* e referências favoráveis à classe média e grupos profissionais (TAROUCO; MADEIRA, 2013).

No que se refere à educação, muitos debates nos dois âmbitos transitam em torno das categorias público/privado, livre mercado/intervenção do estado, gestão pública/autonomia. Nesse contexto, as duas vertentes, em geral, estão localizadas em polos opostos, nos quais a direita assume o discurso de cunho neoliberal, em que a prioridade é o livre mercado, e a esquerda defende a ação governamental na garantia dos serviços sociais.

Essas delimitações revelam a construção de um projeto educacional e social que diverge e é antagônico em muitos aspectos. Dessa forma, é possível, de um lado, identificar os discursos de defesa do produtivismo e submissão ao mercado, e do outro, um projeto democrático e voltado para a cidadania.

O discurso produtivista e obediente à lei do mercado tem por base o neoliberalismo, uma ideologia cujos pressupostos são associados à direita ou àquilo que se convencionou chamar nova direita (GIDDENS, 1996). Tal corrente de pensamento surgiu na Europa e na América do Norte, após a Segunda Guerra Mundial, locais predominantemente capitalistas. Pode-se dizer que é um movimento que se opõe ao Estado intervencionista e do bem-estar.

Na ótica daqueles que defendem o neoliberalismo, os problemas econômicos da sociedade moderna não podem ser atribuídos ao sistema capitalista. Pelo contrário, apregoam que o capitalismo, além de ser bom, ajuda a organizar a sociedade de forma competitiva. Essa concorrência é considerada saudável, imprescindível e desejável, pois garante a eficiência e propicia a seleção de indivíduos superiores (GIDDENS, *Op. Cit.*).

Nas palavras do autor, o movimento enfatiza a racionalidade econômica. Consequentemente, exalta o individualismo econômico como chave para a democracia. Além disso, defende o bom funcionamento do mercado como exemplo para uma ordem social espontânea, na qual o sujeito é o único responsável pelo seu sucesso individual e pela maximização dos seus ganhos. Com base em pressupostos econômicos, seus adeptos defendem que o Estado mínimo deve apenas cumprir a função de garantir a ação do mecanismo que regula a produção de mercadorias e serviços, assegurando que a competição seja mantida de modo eficaz.

Ao mesmo tempo em que delimita a ação do Estado, a retórica neoliberal o culpa pela má administração dos recursos públicos em políticas sociais, pois estas apenas aumentariam o

*déficit* econômico e as dificuldades sociais, “tais como a inflação, a corrupção, o desperdício, a ineficiência dos serviços, o privilégio dos funcionários” (MARRACH, 2002, p. 45-46).

Como solução, os neoliberais defendem uma reforma administrativa que reduza esse Estado ineficiente a um Estado mínimo, por meio de medidas que priorizem a privatização de empresas estatais, a desregulamentação do mercado, o combate às centrais sindicais, a contenção de gastos com bem-estar, o crescimento da taxa de desemprego, a reforma fiscal e a redução de impostos sobre rendas mais altas. Essas medidas teriam a função de promover uma desigualdade necessária para incentivar a concorrência e, conseqüentemente, o avanço e estabilidade monetária (ANDERSON, 1995).

Exemplo desse tipo de política, segundo esse autor, é o modelo implantado por Thatcher na Inglaterra no final da década de 1970 e as medidas adotadas nos Estados Unidos na década de 1980, período no qual o ideário neoliberal acabou por solidificar uma nova direita na Europa e América do Norte.

A força do movimento suplantou o discurso progressista em muitos países da Europa, que, acuados pelo mercado financeiro internacional, tiveram que adequar-se às políticas de base neoliberal. Essa corrente ideológica também atingiu a América Latina. Um exemplo é a onda neoliberal iniciada no Chile e quem vem sendo sistematicamente adotada, com algumas variações, em muitos outros países do continente Sul americano (ANDERSON, *Op. Cit.*).

No caso do Brasil, as políticas de cunho neoliberal iniciadas na década 1990 produzem um tipo de realidade, no qual se prioriza:

A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor (SILVA, 2001, p. 15).

Tudo isso é produzido e defendido em um espaço de luta em que a retórica empregada faz uso de categorias, termos e concepções criados para designar o mundo e as coisas, como também para indicar uma única maneira da sociedade e dos sujeitos serem pensados e organizados (SILVA, *Op. Cit.*).

Essa organização ancora-se na linguagem do mercado e produz um campo de discussão no qual a educação é apresentada e debatida sob a tônica da ameaça, criando-se a ideia de que,

sem uma educação de qualidade e sem reformas nesse campo, corremos o “risco” de permanecer entre as nações atrasadas; ou, como afirma Marrach (2002), “o risco de não ingressar na nova ordem mundial” (p. 46).

Segundo essa autora, aqueles que adotam tal discurso tendem a olhar para a educação como uma mercadoria que deve proporcionar sujeitos com alta qualificação. Em consequência, defendem um modelo escolar semelhante ao do mercado, cuja eficiência leve ao desenvolvimento econômico. Em vista disso, não há reflexões a respeito da igualdade ou cidadania dos sujeitos, pois, ao reduzir a educação à mera atividade técnica, minimizam-se “os problemas sociais a questões administrativas, esvaziando o campo social e político do debate educacional” (p. 52).

Em contrapartida, os discursos da esquerda são contrários a esse tipo de argumentação, pois defendem uma retórica na qual a educação deve ser vista de forma democrática. Logo, deve estar para além do capital e promover cidadania e igualdade social.

Esses posicionamentos em conflito são descritos por Gouveia (2009), quando o autor discute as características da política educacional nos eixos da direita e da esquerda. Com base na sua descrição, à direita temos uma perspectiva de educação gerencial e à esquerda pressupostos que primam pela democracia.

Todas as características apresentadas pela autora são analisadas e debatidas de forma abrangente no cenário da política educacional há várias décadas, por isso não nos prolongaremos sobre tal questão. O que nos interessa compreender é como esses discursos antagônicos funcionam na mídia, quando apresentam os problemas da educação pública.

Interessa-nos compreender, portanto, como a mídia representa os diversos atores sociais inseridos no campo educacional, como suas descrições e narrativas são mobilizadas para explicar os supostos problemas da educação. Além disso, uma atenção especial será dispensada à orientação epistemológica desses discursos.

Logo, debruçar-nos-emos sobre tais questões, ancorados numa perspectiva discursiva. No próximo capítulo apresentamos a perspectiva teórico-metodológica que orientou a análise dos textos midiáticos sobre a educação que realizamos neste trabalho.

## 2. DISCURSO E AÇÃO

Neste capítulo realizamos uma discussão sobre as teorias que influenciaram a perspectiva discursiva adotada nessa pesquisa e as principais divergências entre ela e outras vertentes analíticas do campo discursivo.

### 2.1 A pluralidade do campo discursivo

A análise de discurso tem se mostrado um campo muito profícuo para a investigação de temas relevantes para a sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo em que se trata de uma área fecunda, também revela-se um espaço no qual se desenvolve uma gama de pesquisas contrastantes, em termos de metodologia.

O cenário que originou esse campo teórico inicia-se no final do século XIX, quando Gottlob Frege e Bertrand Russell elaboraram uma série de premissas investigativas que problematizavam os enunciados linguísticos, impactando a filosofia da linguagem. Subsequentemente, o interesse pela linguagem ganha fôlego no século XX por meio de dois escritos: Tratado lógico-filosófico (1921) e Investigações filosóficas (1952), ambos de autoria de Ludwig Wittgenstein (GRACIA, 2004).

O segundo trabalho de Wittgenstein (1996) é imprescindível para o campo da análise de discurso, pois mostra uma discussão que vai de encontro à concepção representativa e descritiva atribuída à linguagem. Seus escritos destacam as práticas da linguagem na realização de distintas atividades, os jogos da linguagem como ferramentas pelas quais organizamos e negociamos as falas e a importância do contexto na atribuição de significados às palavras.

O pensamento desse teórico influenciou diretamente a filosofia analítica inglesa. Em especial, destacamos o pensamento de John Austin que propõe uma teoria na qual afirma o caráter performativo da linguagem (AUSTIN, 1990).

O teórico propõe que os enunciados são performativos, pois provocam determinados efeitos, instituem estados, produzem acontecimentos; enfim, realizam ações. Essa ideia se aplica mesmo àquelas expressões que parecem estar estritamente descrevendo algo, pois, ditas dentro de uma determinada circunstância, também produzem efeitos (AUSTIN, *Op. Cit.*).

Essas teorias foram fundamentais para o giro linguístico, movimento que aconteceu progressivamente na filosofia, ciências humanas e sociais, cuja característica principal foi

ressaltar o papel da linguagem como meio para repensar o conhecimento produzido e a sua função na construção da realidade (IÑIGUEZ, 2004).

É nesse cenário de discussão que se desenvolve a análise de discurso, um campo teórico relevante para investigar as práticas sociais e os usos da linguagem na construção da realidade. Sua relevância, entretanto, não implica dizer que tal campo é consensual. Na verdade, reúnem-se sob este título, vertentes bastante divergentes em relação ao modo de realizar investigações.

Sob o mesmo rótulo abrigam-se pesquisas de linguistas que privilegiam a análise gramatical dos textos, as paráfrases, a estrutura de frases e orações, as frases isoladas, o significado referencial e a organização linguística (STUBBS, 1987). Não há nesse tipo de perspectiva uma preocupação com o modo como a linguagem constrói a realidade, mas uma preocupação em mostrar enunciados verdadeiros e falsos, por meio de análise de material fragmentado.

Contrastando com esse tipo de pesquisa, a análise conversacional prioriza as transcrições de conversas cotidianas, que são analisadas como ações sociais organizadas por turnos da fala. Entende-se, nessa perspectiva, que para compreender a ordem social e seu funcionamento, é necessário analisar as interações num contexto de conversação (SACKS, 2000, 1995; HERITAGE, 2005; SCHEGLOFF, 1997; SALVERMAN, 1998).

Outros tipos de analistas discursivos não estão interessados na ordem, nem nos pequenos detalhes considerados preciosos para os analistas conversacionais, pois entendem que tais aspectos constituem uma análise acríica de sistemas, que não possibilitam a compreensão de questões políticas ou históricas. Eles voltam sua atenção para os discursos, procurando observar seus usos relacionados à estrutura social. Baseados em tal interesse e ancorados na discussão foucaultiana, analisam-se questões como poder, ideologia e as relações entre a psicologia, a cultura e as práticas políticas (PARKER, 2002, 1997, 2010; BURMAN, 1996).

O pensamento de Foucault tem influenciado particularmente os analistas de discurso, cujo foco de interesse é a relação entre saber e poder. As ideias propostas por esse filósofo são fundamentais para a discussão sobre a constituição da subjetividade, e sobre as práticas de governo.

Entretanto, como reflete Edwards (2005), apesar de, globalmente, as ideias do filósofo inspirarem críticas em relação ao discurso de poder e à desigualdade, não há um método foucaultiano para analisar conversações e textos. No tipo de análise baseada no pensamento do filósofo há uma preocupação em identificar os sistemas e arranjos sociais interligando-os com

os conceitos, sem levar em consideração os trabalhos nos quais se aborda o funcionamento da vida social.

Diferentemente da perspectiva adotada por aqueles que abraçam o pensamento de Foucault, ou daqueles que analisam o discurso a partir de uma perspectiva estritamente linguística, o campo discursivo também comporta trabalhos nos quais há uma junção entre análise linguística e a crítica ideológica. Uma tradição que trabalha nessa perspectiva é a Análise Crítica de Discurso. Pesquisas desse tipo priorizam a ordem do discurso, a interdiscursividade e as formas gramaticais, procurando entender as estratégias de dominação e manipulação do discurso hegemônico (FAIRCLOUGH, 2001a, 2001b).

Nessa mesma tradição discursiva devem-se destacar os estudos de Van Dijk (2012, 1999, 2002), linguista que valoriza o modelo cognitivo na compreensão das relações de poder, nos discursos sobre racismo, no estudo sistemático das estruturas ideológicas e na linguagem de dominação. Em seus estudos, procura analisar como as pessoas pensam e as suas representações mentais sobre determinados fenômenos. Seu trabalho, assim como o de outros pesquisadores da referida perspectiva, distingue-se de trabalhos estritamente linguísticos, pois procura ir além do texto, de aspectos como coesão textual, conexão entre frases pequenas e um texto, uso de sinais, figuras de linguagem e frases individuais.

Segundo Edwards (2005), apesar de a análise crítica de discurso procurar fazer a associação entre detalhes de texto e funcionamento do poder, ideologia e persuasão, as relações entre as estruturas sociais mais amplas e os detalhes da conversa nem sempre são claras e convincentes, em relação à interpretação do texto. Ademais, tal perspectiva não tem valorizado a análise das interações sociais cotidianas, como faz a análise conversacional.

Uma das queixas a esse tipo de abordagem, para aqueles que trabalham numa perspectiva conversacional, é que os analistas críticos declaradamente assumem uma posição política nas suas análises. Além disso, as interpretações realizadas pelos teóricos ligados à análise crítica nem sempre são claras, pois não aparecem conectadas ao material discursivo analisado. Não há, portanto, uma preocupação em prestar contas dos dados que originaram a pesquisa (SCHEGLOFF, 1997).

As apreciações de outros autores sobre a análise crítica de discurso não minimiza a importância da referida vertente. Nas palavras de Potter (1998), a análise crítica de discurso constitui-se num campo investigativo relevante, que destaca o funcionamento de algumas

características das descrições nunca exploradas. Além disso, constitui-se num campo interessante para aqueles interessados na produção de fatos e a relação entre versões e ações.

Neste trabalho, olharemos para o nosso objeto guiados por uma perspectiva teórico-metodológica influenciada pela filosofia analítica inglesa, pela etnometodologia e análise de conversação e pela abordagem pós-estruturalista de autores como Foucault e Barthes: a psicologia social discursiva (POTTER, WETHERELL, 1987; POTTER; WETHERELL, 1996; WETHERELL, POTTER, 1992; POTTER; HEPBURN, 2008; POTTER, 2010; POTTER, 2012; BILLIG, 2008, 1995, 1992, 1990, 1985).

## **2. 2 Diferentes tipos de ações realizadas com descrições**

Há um autor incontornável quando se pensa nas relações entre verdade, poder e sociedade: Friedrich Nietzsche. Esse autor criticava duramente a visão metafísica da realidade, presente na filosofia, combatia a ideia da verdade como um valor superior, ideal, unívoco ou supremo (NIETZSCHE, 2007). Para o filósofo, ela não passava de,

Metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são, metáforas que se tornaram desgastadas e sem força sensível, moedas que perderam seu troquel e agora são levadas em conta apenas como metal, e não mais como moedas (p. 37).

Logo, segundo esse filósofo, a ideia de uma verdade absoluta, representada por uma linguagem científica portadora da razão, do conhecimento válido, não existiria. Também não haveria verdade dissociada da construção humana, uma vez que são os indivíduos que a produzem, a fim de satisfazer às necessidades de sobrevivência numa sociedade.

Pode-se dizer que todo seu trabalho é marcado pelo questionamento constante e menosprezo à ideia de acesso a uma realidade verdadeira. O que existiriam seriam interpretações de mundo, de fatos, de realidades, todas elas produzidas por meio de uma linguagem metafórica (MACHADO, 1999). Consequentemente, todo o conhecimento, seja ele científico ou não, seria produto historicamente construído por meio das práticas sociais dos sujeitos.

Assim como Nietzsche, Foucault não vê a verdade como algo superior ou preexistente, mas como algo produzido nesse mundo. Dessa forma, critica a ideia filosófica da busca incansável por algo supremo e intemporal (FOUCAULT, 2002a). No seu trabalho, ela é

concebida como “um conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (p. 11).

O estudo da verdade em sua obra se dá a partir da discussão de “regimes de verdade” produzidos historicamente. Dito de outra forma, analisam-se os discursos que a sociedade produz, aceita e institui como fatos incontestáveis, por meio de táticas, técnicas e procedimentos, que são essenciais para transformar enunciados em realidade (FOUCAULT, *Op. Cit.*).

Esses procedimentos podem ser identificados nos enunciados cujo foco é a loucura, a anormalidade, o disciplinamento, a penalidade judicial dos sujeitos, o controle, a vigilância (FOUCAULT, 2001; 2002b; 2009; 1995). Enfim, são grandes discursos históricos analisados como práticas que, segundo o filósofo francês, tornaram reais saberes, regulamentaram condutas, legitimaram exames, subjetivaram indivíduos, geraram objetos.

Um exemplo interessante desse tipo de estudo é a descrição de instituições médicas feitas por Foucault. O autor sugere que, à medida que tais instituições vão se desenvolvendo, tendem a construir discursos que produzem novos objetos: o criminoso, o paranoico e o homossexual, que surgem atrelados ao avanço da medicina ou da patologia. São objetos mensurados, detectados, analisados, qualificados, classificados e comparados com os parâmetros daquilo que é considerado normal (FOUCAULT, 2008).

Segundo esse autor, assim como esses objetos, os vários discursos que formam o campo médico também geram os sujeitos. Dessa forma, ao mesmo tempo em que surge a figura do médico como alguém revestido de autoridade, portador de um saber e de uma aptidão específica, também é criado o sujeito doente, o esquizofrênico, o psicopata, o demente. Para esses sujeitos são construídos diagnósticos e prescrições que procuram descrevê-los, enquadrá-los, defini-los e controlá-los.

A discussão levantada por Foucault a respeito da produção de verdades, ou mesmo em relação à construção de sujeitos e objetos, é de grande importância para nossa pesquisa. Entretanto, diferentemente da sua perspectiva, os pressupostos que orientam este trabalho não focalizam sua análise no modo como grandes discursos históricos (discurso psiquiátrico, discurso jurídico, discurso religioso, discurso da criminologia) constroem de maneira abstrata sujeitos e objetos.

Estamos interessados no discurso como uma forma de ação no mundo, em sua utilização nas práticas cotidianas, no campo de sua ação, quando é usado para produzir sentidos sobre

grupos, pessoas e eventos. Por isso, procuramos analisá-lo destacando dois tipos de ação: a ação propriamente dita, aquela que constrói sujeitos e objetos; e a ação epistemológica, aquela que constrói aquilo que se diz sobre o mundo como um fato, como uma hipótese, etc.

Potter (1998) salienta que o interesse em compreender o discurso a partir dos detalhes da sua produção, não significa menosprezar a existência das grandes questões abordadas por Foucault, pois, quando analisamos entrevistas, conversações e matérias de jornais, podemos detectar enunciados referentes ao discurso médico, jurídico, religioso, dentre outros. Contudo, na perspectiva da psicologia social discursiva, é insuficiente apenas detectar esses discursos.

A nossa forma mais focada de olhar para os textos e falas, a precisão do processo investigativo e a prática analítica particular de estudar os discursos não impedem que recorramos às ideias de Foucault, sobre instituições e suas práticas e nem às suas ideias sobre a produção de subjetividade. Na realidade, o que a abordagem analítica possibilita realizar é a compreensão e elucidação de vários fenômenos pesquisados pelo referido autor (POTTER; HAPBURN, 2008).

Nessa perspectiva, entendemos que, para compreender os sentidos de um discurso, devem ser investigadas as ações produzidas por ele, o modo como os sujeitos o utilizam para realizar diferentes atividades. A verdade, por exemplo, não é vista como algo determinado por instituições ou algum tipo de organização social e política opressora. Ela é tratada como uma mercadoria produzida por meio de vários procedimentos, que podem torná-la incontestável, insuspeita e verossímil ou podem debilitá-la, tornando-a uma suposição ou atribuindo-lhe o caráter de incerteza. Pode-se afirmar que os psicólogos de orientação discursiva procuram expor os tipos de mecanismos e procedimentos utilizados para que uma descrição seja apresentada como real, como um relato literal do mundo (POTTER, 1998).

O modo peculiar como a psicologia social discursiva olha para o material analítico tem sido objeto de julgamento de autores de orientação crítica. Fairclough (2001a), por exemplo, afirma que a perspectiva da psicologia social discursiva é acrítica, que sua orientação social para o discurso é incompleta. Entretanto, contrário a esse tipo de concepção, Potter (1998) argumenta que um dos problemas da análise crítica do discurso é enfatizar a pretensão do falante. Baseia-se em um tipo de estudo no qual certas formas de oração são mais verdadeiras ou mais enganosas que outras. Nesse tipo de estudo, se despreza a orientação de textos e falas, que tornariam mais clara a eficácia ideológica do discurso. Os estudiosos da perspectiva crítica assumem que o criticismo é essencial para a tarefa de investigação e desprezam as demais formas de analisar o discurso. Contudo, como ressalta Potter (*Op. Cit.*), ao invés de fazer uma

análise mecânica e vaidosa, o caminho seria considerar que a crítica é um objetivo que pode ou não ser alcançado, independente do sucesso da análise.

Ademais, o enfoque crítico alardeado pelos teóricos ligados à análise crítica de discurso apresenta alguns problemas quando realiza a interpretação de fatos. Segundo Potter (*Op cit.*), a referida perspectiva concentra-se na construção da realidade em trechos do discurso. Faz isso, em geral, por meio de uma compreensão implícita do que seja a verdadeira realidade para fundamentar a análise.

Numa situação de conflito, por exemplo, como a que ocorreu no Brasil em junho de 2013, as notícias divulgadas pela mídia sobre os grandes protestos seriam analisadas a partir de suposições implícitas sobre quem estaria com a razão, quem seria o responsável por dar início ao tumulto, etc. Essa, entretanto, não seria a interpretação realizada por analistas da psicologia social discursiva. Estes estariam interessados no processo por meio do qual, por exemplo, os Black blocs são construídos como perigosos ou marginais, como o discurso é orientado para justificar, defender ou combater as ações de tal grupo, como se constitui, no discurso da mídia, a identidade do manifestante, quais os recursos retóricos usados para produzir as ações discursivas sobre esse assunto, etc.

Outro problema vinculado à análise crítica do discurso é sua dificuldade em lidar com a linguagem em uso. Fairclough (2001a), quando faz críticas às perspectivas discursivas que analisam esse tipo de material, afirma que a análise de falas e textos em uso geram interpretações restritas e apresentam olhar limitado sobre o processo. Entretanto, o que fica claro quando se analisam trabalhos da abordagem crítica é sua restrição em trabalhar esse tipo de linguagem. Potter (1998) afirma que essa dificuldade dos analistas críticos em focar a linguagem pragmática é fruto de sua origem na perspectiva linguística tradicional.

Outro autor que faz críticas ao tipo de análise eleita na nossa pesquisa é Parker (1997), para quem a análise proposta no nosso estudo é acrítica e micro. Não responderemos à primeira questão, pois já o fizemos num parágrafo acima. Concentrar-nos-emos sobre essa última questão, “o micro”. O que o referido autor está chamando de micro, e que outros analistas nomeiam de restrito, é essa análise orientada para os detalhes da conversação e dos textos em ação, que segundo o próprio autor, desconsidera a referência econômica, política e histórica, o que para ele torna a análise limitada.

Entretanto, quando se analisa um texto ou conversação com o objetivo de revelar o funcionamento retórico de um discurso, sua ação na refutação, minimização ou construção de

uma determinada realidade, procura-se mostrar o uso do discurso como uma poderosa arma para produzir determinado significado. Ademais, colocar a orientação política acima da orientação epistêmica ou apresentar uma versão de funcionamento do mundo pressuposta, como faz Ian Parker, não torna uma análise melhor, mais completa ou superior (POTTER, 1998).

Em se tratando da produção de fatos, devemos estar atentos ao processo pelo qual as práticas discursivas constituem algo como uma verdade inquestionável ou como algo inverossímil. Edwards, Ashmore e Potter (1995) afirmam que a retórica pode ser um recurso importante para combater ou minar versões opostas, tornando o fato algo impossível de ser refutado.

Uma pesquisa exemplar sobre esse tipo de construção foi realizada por Edwards (2004). Nela, é possível observar como determinada versão da realidade é desacreditada, mediante a desqualificação de quem a descreve. O referido autor relata a terapia de um casal (Jimmy e Connie), que havia se separado após uma briga na qual Jimmy acusa a esposa de ter um comportamento inadequado com outro homem. Connie, a esposa, descreve seu marido como uma pessoa com grande predisposição para o ciúme, como alguém inerentemente e “extremamente” ciumento. Ao relatar o comportamento do marido como algo anormal, Connie desqualifica e torna falso o argumento do marido sobre seu comportamento inadequado com outro homem. Ademais, cria uma versão de mundo na qual ela é uma vítima da desconfiança exacerbada do marido.

Outro caso ilustrativo é o estudo de Edwards (2008), sobre a produção de ações como crimes. Nessa pesquisa, o autor observa que relatórios policiais descrevem uma realidade na qual as pessoas que cometem delitos são descritas pelos termos “imprudência” e “intencionalidade”; tornando o comportamento do transgressor danoso e refutando quaisquer argumentos de sua defesa.

Diante do exposto, podemos afirmar que nossa opção por uma abordagem discursiva se dá porque precisávamos de uma abordagem que, ao mesmo tempo, analisasse as ações discursivas propriamente ditas (construção de objetos, sujeitos, identidades, entidades e realidades) e a ação epistemológica do discurso. Por isso, elegemos a psicologia social discursiva. Nesse sentido, passemos a uma explicitação dos conceitos citados.

Quando nos referimos à ação discursiva, estamos falando do modo como uma descrição é mobilizada para realizar determinadas atividades. Destacamos a construção de identidades,

objetos e realidades diversas por meio de determinado relato (POTTER, 1998.). Por exemplo, “a educação brasileira é ruim porque os professores não são comprometidos com a aprendizagem dos alunos, reproduzindo apenas ideologias na escola<sup>8</sup>”.

Outro exemplo é a pesquisa empreendida por Wetherell e Potter (1992), na qual os Maoris (nativos da Nova Zelândia) são descritos pelos Pakeha (descendentes de europeus da Nova Zelândia) com base nos termos: raça, cultura e nação. Em trechos das entrevistas com os participantes Pakeha sobre os protestos realizados pelos Māoris, os autores observam que o discurso pretensamente igualitário dos descendentes europeus posiciona os Māoris como sujeitos diferentes biologicamente e culturalmente dos brancos, em relação à personalidade, temperamento, habilidade e organização social. Os nativos descritos como mais capazes são os mestiços porque teriam sangue europeu.

O que esse discurso está fazendo? Ele justifica as desigualdades entre brancos e nativos, uma vez que estes últimos não poderiam desfrutar dos privilégios concedidos aos brancos por mérito. Além disso, o efeito de uma descrição na qual o indivíduo Māori é retratado como alguém biologicamente, culturalmente e psicologicamente inferior é a obliteração do debate sobre a opressão desse grupo e os problemas sociais e políticos determinantes desse tipo de situação.

Diante do exposto acima, podemos afirmar que os pesquisadores de orientação discursiva estão interessados nas atividades realizadas pelos discursos das pessoas. Dessa forma, quando se analisa uma notícia de jornal na qual, por exemplo, a má qualidade da educação brasileira é apresentada como um problema relacionado à formação dos professores, deve-se questionar: o que esse discurso está fazendo? Que identidade do docente está sendo produzida? Que argumentos são defendidos ou combatidos? Qual disputa ideológica está implicada nessa descrição? Que efeitos esse discurso produz?

Segundo Potter (*Op. cit.*), o interesse da análise é sobre o processo que orienta o desenvolvimento de certas práticas. Para tanto, é preciso examinar a organização do discurso olhando para alguns de seus aspectos. Dentre eles, destacamos a categorização, os casos extremos e a minimização. Todos esses recursos, ressaltamos, podem ser utilizados para realizar a manipulação ontológica em textos e falas. A manipulação ontológica refere-se à seleção de um determinado âmbito de entidades do discurso em detrimento dos outros. Assim, a fim de obter sucesso em uma determinada descrição, o autor do texto ou o falante formulam um

---

<sup>8</sup> Exemplo construído pela autora da tese.

argumento que enfatize certo aspecto da questão que seja mais vantajoso para ele (POTTER, 1998).

Um exemplo sobre esse tipo de manipulação é encontrada na pesquisa de Potter, Wetherell e Chitty (1991), cujo objetivo era analisar as produções discursivas de um programa televisivo sobre a falta de sucesso de instituições que pesquisavam a cura para o câncer. Na referida investigação, os autores analisam um conjunto de materiais provenientes de um programa de televisão, cuja argumentação principal era a de que tais instituições angariavam fundos de seus colaboradores para a “cura da doença”, mas as pesquisas apresentavam resultados “mínimos” para sanar o problema. Ao selecionar a “cura” como argumento principal, desconsiderando, ou tornando inexistentes outros argumentos importantes sobre o tratamento do câncer (alívio das dores, melhora da qualidade de vida dos pacientes, aumento do índice de sobrevivência), o programa televisivo pretendia mostrar o fracasso da investigação sobre o câncer, enfatizando unicamente a cura como indicador do sucesso do tratamento e também do êxito dessas instituições (POTTER, 1998).

Outro exemplo desse tipo de manipulação seria afirmar que “os estudantes das escolas públicas de São Paulo ocuparam as escolas”. Ao fazer essa afirmação, colocam-se os estudantes de São Paulo na categoria de “ocupantes”. Porém, se afirma que “os estudantes de São Paulo invadiram uma escola”, os alunos são inseridos na categoria de “invasores”. Fica claro no exemplo, que o modo como se categoriza uma coisa produz diferentes realidades. Dito de outra forma, ao manipular a linguagem, produzimos distintas versões de mundos.

Em se tratando do nosso objeto de pesquisa, a educação pública, os textos analisados revelam que a maneira como os sujeitos envolvidos com a educação são descritos produzem diferentes realidades. Descrever que a qualidade da educação pública é baixa porque os professores são despreparados, coloca os docentes na categoria de “despreparados”. Mas, afirmar que a educação pública é ruim porque os professores recebem salários baixos, coloca os docentes na categoria de profissionais “mal pagos”. Notam-se, claramente, duas realidades distintas. No primeiro caso, a realidade construída é a de que o problema é de ordem técnica, decorrente de uma formação inicial deficiente. No segundo, é de ordem da gestão dos recursos públicos, de políticas salariais justas. É importante ressaltar que o modo como essas descrições são criadas produzem diferentes efeitos, pois colocar os docentes na categoria de “despreparados” é mais interessante para os reformadores do que colocar os docentes na categoria de “mal pagos”, uma vez que o discurso da reforma estrutural do Estado propõe diminuição de gastos públicos com os serviços sociais (GIRON, 2008).

Além da categorização, outro recurso utilizado para construir versões da realidade é a formulação de casos extremos. Segundo Pomerantz (1986), uma descrição pode ser construída como real, convincente, ilógica e duvidosa, de acordo com a maneira como o relato é formulado. Dessa forma, ela assevera que as pessoas recorrem à formulação de casos extremos, a fim de tornar seus argumentos persuasivos, mediante os seguintes termos: “todos, toda vez, totalmente inocente, eu não disse uma palavra, novíssimo, etc.” (p. 219). Um exemplo extraído de sua pesquisa é o texto abaixo:

Temos feito muita coisa (.) e mais do que isso, mas todo mundo tinha o sentimento de que estávamos r-realizando coisas, você sabe que todos nós sentimos um verdadeiro progresso acontecendo, -hhhh é tão (.) surpreendente, sempre que ele está por perto (.) ele deprecia totalmente nossos esforços, (.) e (.) e ele é c-completamente perturbador (p. 224).

Nesse trecho, a autora relata a descrição que o marido faz a sua esposa sobre seu gerente. Ao utilizar os termos “todo mundo” e “todos nós”, o marido está justificando que a reação negativa ao gerente não pertence a um indivíduo em especial, mas a todos. Segundo a referida autora “todos” é um dispositivo para atribuir a causa do problema ao objeto. Assim, ao utilizar esse dispositivo, o marido cria uma versão de mundo na qual o gerente é o responsável pelas dificuldades, pois possui problemas de comportamento e de personalidade. As expressões “ele deprecia totalmente” e “é completamente perturbador” fazem funcionar a descrição de alguém com problemas para gerir seus subordinados. Ao ressaltar os atributos negativos do gerente, o marido se exime de quaisquer acusações sobre sua culpa em não conseguir ter um bom relacionamento com o gerente.

Ressaltamos que os termos acima não são os únicos usados em casos extremos. O estudo realizado por Silva e Ladeira (2011) revela vários termos extremos que funcionam para construir uma descrição de sujeitos e objetos (traumatizante, transtorno, não seguiu nenhum segundo, esse tempo todo, desesperada, etc.) e justificar determinado relato.

Voltemos agora ao estudo explicitado anteriormente, realizado por Potter, Wetherell e Chitty (1991). Nesse estudo, os autores observam que tanto os discursos dos defensores das organizações responsáveis pela pesquisa contra o câncer, quanto aqueles contrapostos a elas (o programa televisivo) fazem uso de casos extremos para corroborar suas falas e justificar seus pontos de vista. Os defensores da pesquisa usam os termos “*muitos* são beneficiados” e “*mais da metade* ficou curada” para defender os investimentos na pesquisa. Enquanto os contrários à

pesquisa usam retoricamente os termos “*um pequeno número, 1% de um quarto de milhão ficam curados*” para combater os argumentos dos opositores.

O mesmo recurso pode ser empregado quando nos referimos à qualidade da educação pública. Quando, por exemplo, afirmamos que o Estado é “*excessivamente*” burocrático, ou que a burocracia do Estado “*não tem fim*” e por isso não consegue demitir os professores improdutivos, estamos usando termos extremos para culpabilizar o Estado pela má qualidade da educação pública. Além disso, estamos manipulando o discurso para tornar inexistentes outros determinantes que interferem na educação, colocando o problema apenas sobre o Estado.

Outro recurso empregado para justificar, culpabilizar ou se defender é a minimização. Segundo Potter (1998) podemos usar o recurso da minimização para combater o êxito de uma descrição, desqualificar o argumento do opositor ou justificar determinado posicionamento. Um exemplo é o texto abaixo, no qual uma aluna do ensino médio é questionada pela entrevistadora sobre casos de violência na escola.

Aline- Foi assim oh. Foi briga de um menino, de adolescente. Eu estava com meus treze anos, quando eu briguei na escola. Aí sempre é assim, adolescência mesmo. Aí eu tava passando, eu vinha da escola. Tava vindo pra escola com minhas amigas. Aí a outra que não gostava de mim, aí olhou, aí me empurrou. Botou o pé pra eu cair, aí eu caí. Aí quando eu caí eu me levantei e empurrei ela também. Aí começou a briga (SILVA, 2011).

No extrato acima, Aline não qualifica seu envolvimento numa briga da escola como ato de violência. Descrever sua briga como algo natural ao adolescente (“Aí sempre é assim, adolescência mesmo”) é a estratégia mobilizada para minimizar a afirmação de que sua ação era uma violência. Dessa forma, ela manipula a linguagem atenuando a afirmação de “violência física” para uma simples “briga entre adolescentes”.

Diante do exposto, pode-se afirmar que os recursos descritos acima são importantes, pois possibilitam analisar a orientação retórica dos discursos para apresentar um fato como algo comum ou algo anormal. Nesta tese, analisar tais recursos contribui para compreender como o objeto educação é constituído como um problema para o desenvolvimento da nação e também revela as estratégias utilizadas para culpabilizar os atores escolares pela educação.

No nosso trabalho, esse tipo de recurso é importante, pois possibilita analisar a orientação retórica dos discursos para apresentar um fato como algo comum ou algo anormal.

Dito de outra forma, estudar esses recursos contribui para a compreensão de como o objeto educação é constituído como algo problemático.

Quanto à ação epistemológica do discurso, esta se refere ao grau de veracidade que os relatos atribuem àquilo que dizem sobre o mundo (POTTER, 2010). Dentre as estratégias epistemológicas, citamos a categoria de crédito, o discurso empirista, o consenso e corroboração (confirmações), a descrição vívida e a imprecisão narrativa (POTTER, 1998). Ressaltamos que uma análise na perspectiva discursiva não se restringe ao estudo de tais estratégias, pois muitas outras podem emergir em uma análise cuidadosamente realizada. As exemplificadas abaixo têm apenas a intenção de ilustrar a ação epistemológica em relatos.

A categoria de crédito, segundo o autor, refere-se ao relato no qual o pertencimento daquele que fala a determinado grupo social garante a credibilidade de sua descrição. Assim, as credenciais do falante o habilitam a abordar um assunto específico, dando veracidade àquilo que ele diz. Numa matéria sobre saúde e dieta, por exemplo, “o fato” não é construído com base no relato do entrevistador ou mesmo na descrição de qualquer pessoa. Ele é produzido fundamentado na credencial de um especialista da área, como, por exemplo, um nutricionista, endocrinologista ou nutrólogo, tornando a “verdade” ali discutida algo inquestionável.

Quanto ao discurso empirista, o referido psicólogo afirma tratar-se dos relatos em que a impessoalidade do falante é mantida por meio de um repertório no qual se sobressaem os dados ao invés do autor da descrição. Recorre-se a esse tipo de repertório quando a questão abordada é polêmica ou quando o falante está em uma posição minoritária e frágil. Assim, por meio da exteriorização, os fatos são apresentados como possuidores de uma atividade própria, isentando o falante da responsabilidade sobre a informação. Num texto jornalístico, por exemplo, isso ocorre por meio das expressões: “os fatos demonstram que” houve corrupção nos contratos da Petrobrás, “considera-se que” o sindicato dos professores não está interessado na melhoria da qualidade da educação, mas apenas em defender interesses ideológicos<sup>9</sup>.

Outra estratégia que elimina o papel do falante na construção do fato é a produção do consenso e confirmação. Nesse caso, segundo Potter (1998), uma descrição é transformada em realidade consistente quando existe a confirmação de testemunhas, por meio de um consenso que possibilita a corroboração sobre a veracidade de um evento ou de uma notícia.

A descrição vívida é outra estratégia pela qual se pode construir um fato, pois proporciona exame metucioso de um episódio a partir da percepção da testemunha que realiza

---

<sup>9</sup> Exemplos criados pela autora.

a descrição. Uma citação direta, por exemplo, somente pode ser realizada por alguém que presenciou determinado evento (POTTER, *Op. Cit.*).

Num relato sobre violência, por exemplo, quando o participante usa expressões como : “eu vi”, “eu estava lá”, “eu presenciei”, ele dá mais veracidade àquilo que diz. O mesmo acontece quando numa notícia o autor da matéria recorre ao discurso direto, como, por exemplo: a presidente Dilma afirmou: “toda corrupção deve ser investigada”<sup>10</sup>. Nos dois casos, a função das descrições minuciosas é empregada para elaborar a factualidade de um relato, transmitindo a impressão de que o falante/informante esteve presente na cena, sendo, por isso, capaz de detalhar, precisamente, toda a situação.

O problema desse tipo de relato, afirma Potter (*Op. Cit.*), é que ele funciona como uma “faca de dois gumes”, pois, ao mesmo tempo em que pode ser utilizado para produzir crédito de um testemunho e realizar várias atividades, também pode ser ridicularizado, contestado ou desacreditado. Por isso, a elaboração de uma realidade é frequentemente feita a partir de descrições imprecisas e gerais, que irão funcionar defensivamente contra uma retórica ofensiva.

As estratégias e recursos descritos acima são exemplos da maneira como a análise orientada discursivamente não está restrita ao estudo de fenômenos psicossociais como entidades mentais, pois seu interesse está na constituição dos objetos, discursivamente, e no processo pelo qual os significados sobre eles são criados. Diante do exposto, torna-se necessário fazer uma explanação das principais características da perspectiva teórica adotada na nossa pesquisa, a Psicologia Social Discursiva.

### **2.3 A psicologia social discursiva e sua contribuição à compreensão dos processos de construção discursiva da realidade.**

A perspectiva teórica que orienta nosso estudo reúne em torno de si um conjunto de estudiosos britânicos alinhados com o movimento construcionista, que tem como foco de interesse a natureza funcional e retórica do discurso (BILLIG, 2008; POTTER; WETHERELL, 1987; WETHERELL; POTTER, 1992; POTTER; EDWARDS, 2001; POTTER, 1998).

Essa abordagem foi desenvolvida na década de 80 e teve como marco inicial a obra *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behavior* (POTTER; WETHERELL,

---

<sup>10</sup> Exemplo criado pela autora

1987), na qual são explicitados os princípios fundamentais dessa perspectiva teórica e as características que a diferenciam de outras perspectivas analíticas.

Nela, o termo discurso é empregado para fazer referência às interações faladas e a todos os tipos de textos escritos, que são considerados ações desenvolvidas em contextos sociais (EDWARDS, 2004; POTTER, 1998; POTTER; WETHERELL, 1987; WETHERELL; POTTER, 1992).

A abordagem recebeu influência da filosofia analítica britânica (AUSTIN, 1990; WITTGENSTEIN, 1996), já comentada anteriormente neste trabalho, da etnometodologia, teoria desenvolvida por Garfinkel (2006) nos Estados Unidos na década de 1960, e da análise da conversação (SACKS, 1995, 2000; HERITAGE, 2005; SCHEGLOFF, 1997).

Garfinkel (2006) enfatiza, em seus escritos, a importância das ações práticas cotidianas nas quais as pessoas estão envolvidas, pois a variação em relação aos sentidos e referenciais da linguagem está condicionada às circunstâncias de seu uso. Consequentemente, é necessário analisar as práticas das pessoas em determinados cenários, a forma como descrevem e utilizam os termos a fim de compreender o que está sendo construído.

Duas características da etnometodologia são fundamentais para analisar um discurso: a reflexividade e a indexabilidade (POTTER, 1998).

A reflexividade diz respeito ao argumento principal da teoria, cuja afirmação é de que uma descrição não tem apenas a função de relatar acontecimentos ou de transmitir informações, mas também realiza algo. Assim, nossas descrições constituem os cenários e coisas das quais falamos (GARFINKEL, 2006).

Outro conceito importante é o de indexabilidade, que faz referência à relação entre o significado de uma expressão e o contexto de sua produção. Para a teoria, somente seria possível compreender o significado de uma enunciação quando fossem analisadas as circunstâncias de sua produção (GARFINKEL, *Op. Cit.*).

As pesquisas de Harold Garfinkel inspiraram o desenvolvimento da análise da conversação (HERITAGE, 2005), teoria que tem utilizado os conceitos da etnometodologia no estudo das interações, analisando as relações entre o uso de termos, a sequência de sua produção e os significados provenientes do contexto dos intercâmbios orais.

Harvey Sacks, fundador da análise conversacional, estava interessado na fala em interação como espaço essencial para compreender a vida social. Suas investigações

evidenciam o que as pessoas fazem com seus discursos para serem compreendidas pelas demais. Para isso, os analistas investigam simultaneamente a ação realizada na conversa, o gerenciamento do contexto de produção e a intersubjetividade presente nessas construções (HERITAGE, 2005).

Dentre as ações investigadas, analisam-se os mecanismos utilizados pelos sujeitos para acessar diferentes categorias, a fim de produzir uma descrição que seja compreensível aos demais participantes de uma situação de interação. Num relato, por exemplo, no qual são acionadas as categorias “bebê” e “mamãe” é possível ao ouvinte acessar categorias pertencentes ao grupo “família”. O mesmo ocorre quando são feitas referências a gênero e raça, que possibilitam, com base nas inferências sobre tais termos, a recorrência a um grupo de categorias que incluem “masculino, feminino”; “negro e branco” (SACKS, 1992).

O que Sacks ressalta é que a seleção de determinadas categorias, em detrimento de outras, na produção de uma descrição sobre pessoas, eventos e objetos é negociada para justificar, defender, proteger ou mesmo evitar inferências negativas sobre determinadas categorias em um relato (SILVERMAN, 1998).

Os mecanismos de produção desses tipos de discurso são importantes para a pesquisa aqui proposta, pois apesar de não tratar especificamente de um material proveniente de conversações e entrevistas, os subsídios encontrados na análise conversacional possibilitam, por exemplo, analisar como algumas categorias são mobilizadas, em diferentes meios de comunicação, com o objetivo de fazer sobressair, circunstancialmente, aspectos considerados relevantes na descrição de sujeitos e eventos.

Inicialmente, os aspectos comentados acima não eram tão enfatizados na psicologia social discursiva, que no período de 1980 privilegiava, em suas análises, repertórios interpretativos (conjunto de termos, categorias idiomáticas organizadas em torno de metáforas, figuras e imagens), para analisar temas como a ideologia ou o racismo (WETHERELL; POTTER, 1987; WETHERELL; POTTER, 1992).

A ênfase conversacional na teoria tomou fôlego em 1990, quando seus teóricos passaram a investigar conversas, reportagens de jornais, debates parlamentares, argumentações jurídicas e notícias, ao invés de focar apenas as transcrições de entrevistas. Advém, portanto, desse período, maior interesse na orientação epistemológica do discurso, ou no modo como os falantes gerenciam sua responsabilidade num relato (POTTER, 2012).

Baseados nessa perspectiva, direcionamos a atenção para a linguagem em ação, pois entendemos que é por meio de sua análise que podemos compreender como se constrói o mundo em que vivemos. Ancorados nas discussões de Potter e Edwards (2001), Potter et al (1990) e Potter (2004) analisamos o discurso a partir das seguintes características: ação, variabilidade, construção, contexto de produção e retórica.

Quando referem-se à ação do discurso, os autores estão falando da sua mobilização para realizar diferentes atividades, como convidar, elogiar, desculpar-se, justificar, acusar, defender, etc. Nesse caso, a ação diz respeito às práticas realizadas pelo sujeito quando produzem eventos na vida cotidiana. Segundo Potter (2012), esse é um ponto fundamental, que diferencia a teoria de muitas perspectivas de análise, pois nela o discurso não é considerado caminho para o mundo mental, mas uma prática que torna possível a produção da realidade.

Não nos estenderemos amplamente sobre tal característica, uma vez que ela foi abordada no tópico anterior. Traremos apenas o exemplo do trabalho de Edwards (2004), quando faz referência à sessão de aconselhamento de um casal com problemas conjugais, “Connie e Jimmy”. A esposa faz uso dos termos “ciumento e irracional” para descrever o marido como alguém cuja predisposição ao ciúme era algo inerente à sua natureza. Ao fazer uso desses termos, seu discurso apresenta duas ações: a primeira é construir a imagem de Jimmy como alguém que sofre de uma patologia e o grande responsável pelos problemas do casal. A segunda é justificar seu comportamento e se defender das acusações do marido.

Assim como no modelo acima citado, observa-se em muitos estudos situados nessa abordagem, que o discurso é orientado para diferentes funções e, por isso, apresenta uma grande variabilidade. Assim, uma descrição de determinado grupo social, de características individuais, ou relatos de acontecimentos serão realizados de diferentes maneiras conforme a função das falas e textos (POTTER, et al., 1990, POTTER; WETHERELL, 1987).

Um modelo desse tipo de discurso é encontrado no trabalho sobre racismo desenvolvido por Wetherell e Potter (1992), já citado anteriormente nesta pesquisa, em que os brancos europeus da Nova Zelândia fazem uso de vários recursos para minar as reivindicações dos “Maoris”, por meio de falas que têm a função de minimizar os direitos dos indígenas sem parecer racistas.

Diferentemente de Potter e Wetherell (*Op. Cit.*), Billig (1991) ressalta que a variabilidade não é produto somente da orientação funcional do discurso. Ela é determinada

pelos conflitos presentes na sociedade, e esses conflitos se manifestam na subjetividade individual.

Segundo Billig (2008), os psicólogos discursivos não concebem o sujeito como unidade consistente; por isso, não analisam as descrições a fim de encontrar sempre consistência. Eles buscam entender a ação e função do discurso olhando para suas inconsistências e contradições.

Rejeita-se a ideia de regularidade e uniformidade tão presente na psicologia tradicional. Nesse tipo de abordagem, pressupõe-se que os indivíduos dirão coisas semelhantes quando tiverem que responder a estímulos atitudinais, pois suas respostas estão condicionadas por estruturas cognitivas imutáveis. Essa, entretanto, não é a concepção dos investigadores de orientação discursiva ou retórica, que defendem a ocorrência de uma grande variação nas falas dos sujeitos, pois entendem que os indivíduos farão coisas diferentes na conversação, de acordo com a situação e contextos distintos (BILLIG, 1989, 2009).

Um estudo ilustrativo desse tipo de análise e de sua complexidade é a pesquisa sobre racismo, comentada acima. Nela, é evidente a mobilização de termos que defendem os direitos dos nativos “Maoris” dessa região, exaltam suas qualidades e combatem a desigualdade em relação a eles. Entretanto, muitas falas trazem como “efeito retórico” a mobilização de um repertório que tende a defender os interesses dos Pakeha (descendentes de europeus da Nova Zelândia) (WETHERELL; POTTER, 1992, p. 70). Facilmente, encontramos nas falas dos Pakeha, consensos, contradições e ambiguidades a respeito dos nativos.

Além da pesquisa acima citada, os estudos promovidos por Billig (1989) e Oliveira Filho (2003; 2011), mostram que não há uma única forma de um sujeito construir conhecimento e que esse processo é marcado por inconsistências. Além disso, os estudos detalham que, tratando-se de um assunto controverso, essa variabilidade tende a acentuar-se, principalmente quando as questões discutidas fazem parte de um grande debate, como, por exemplo, os relatos sobre a educação brasileira, promovidos pela mídia.

Quanto à construção do discurso, sua ocorrência acontece em três níveis. O primeiro ressalta que os nossos discursos sobre os sujeitos, grupos, eventos, objetos, etc., são produzidos mediante expressões linguísticas, descrições, termos, narrativas, lugares comuns, dentre outros, que já existem. O segundo encontra-se relacionado com a maneira como os discursos constroem versões de mundo, no modo como as falas e textos produzem eventos, estados psicológicos, identidades, grupos, estruturas sociais e realidades (POTTER; WETHERELL, 1987; POTTER et al. 1990; POTTER; EDWARDS, 2001; POTTER, 2004). Nessa perspectiva, quando falamos

sobre os objetos do mundo, não estamos apenas fazendo descrições do mundo. Nós, na verdade, estamos construindo uma determinada versão da realidade. A terceira dimensão, diz respeito à retórica (BILLIG, 1985, 1995, 1991). Isto é, a maneira como o discurso é organizado para tornar determinada versão do mundo real.

Outro aspecto abordado pela teoria é a natureza contextual do discurso. Entende-se que ele ocorre dentro de um ambiente, situação e tempo específicos. Assim, obedece a uma sequência que lhe confere sentido. Uma resposta, por exemplo, é antecedida por uma pergunta, um convite por uma aceitação ou negação, uma acusação por uma defesa ou admissão de culpa. A compreensão das falas, portanto, está condicionada ao conhecimento da situação social de sua ocorrência (POTTER, 2004).

Segundo o autor, o discurso também é contextualizado institucionalmente, por meio da inserção de identidades relevantes como a de um jornalista, um médico, um professor, um cientista, de modo que as ações discursivas sejam entendidas a partir dessas identidades.

Além disso, os discursos também são situados com base em sua construção retórica, na forma como as ações realizadas pelas falas são organizadas em resposta a outras ações. Procura-se analisar a organização retórica com a finalidade de estabelecer determinada interpretação da realidade. Nesse sentido, o interesse está em investigar os argumentos usados pelos sujeitos para refutar ou defender noções de mundo (POTTER; EDWARDS, 2001).

Em relação à psicologia social discursiva, o autor que mais oferece contribuições sobre a natureza retórica do discurso é Billig (2008, 1991, 1985, 1990a). Esse teórico ressalta que, para entender as implicações da retórica, é preciso considerar sua dimensão argumentativa. No nosso estudo, nos debruçaremos sobre essa característica, procurando mostrar sua importância para a compreensão dos discursos produzidos pela mídia sobre a educação brasileira, ou seja, como e quais são os argumentos combatidos e defendidos por ela em relação à educação; como diferentes atores são posicionados nesse debate, a construção de suas identidades e o funcionamento ideológico desses discursos.

Quando nos referimos à argumentação, estamos falando da dimensão da retórica que ressalta a relação antagônica entre versões. Na maneira como uma postura é contraposta àquela considerada contrária, aos dois lados de uma questão (POTTER, 1998). No contexto de debate, ressalta Meyer (2007, p. 17), a argumentação é “um processo racional de decisão numa situação de incerteza, de verossimilhança, de probabilidade” na qual ocorre a construção de uma tese, de uma ideia.

Trata-se de um tipo de discurso ao qual recorreremos para defender nosso ponto de vista diante de ideias opostas à nossa, ao mesmo tempo em que tentamos combatê-las. Esse discurso não acontece apenas na esfera pública, mas também ocorre no âmbito privado, quando dialogamos internamente sobre vantagens e desvantagens em tomar determinadas decisões, ou participar de discussões nas quais haja controvérsias e contradições. Nesse sentido, a argumentação não é apenas uma prática discursiva exercida pelos sujeitos nas suas interações cotidianas. Ela é também uma forma de pensamento que elaboramos internamente e que perpassa a vida diária (BILLIG, 2008).

Nas discussões construídas pela mídia a respeito da educação, busca-se entender a mobilização de uma série de recursos e estratégias que favorecem determinada argumentação, ao invés de sua contra argumentação. Do ponto de vista retórico, interessa analisar o que os discursos sobre educação estão fazendo quando defendem ou combatem visões e opiniões, quais versões dos fatos tentam minimizar ou maximizar, que posturas são enfatizadas no debate, que categorias são utilizadas para falar a respeito da educação e dos sujeitos nela envolvidos.

A construção de categorias na nossa pesquisa é compreendida a partir de um enquadre discursivo. Nele, o pensamento não seria simplesmente resultado de processos estritamente internos e representado por palavras, como defendem os teóricos da psicologia tradicional, mas estaria localizado num âmbito argumentativo, pois a “estrutura da maneira como argumentamos revela a estrutura de nossos pensamentos” (BILLIG, 2008, p. 180).

Nesse sentido, destaca o referido autor, a forma de deliberação sobre determinado assunto não é apenas um processo que ocorre na mente do sujeito, mas também na retórica, pois a mente fica situada entre várias possibilidades e tende a manifestar-se a favor de uma delas, por meio de mudanças de justificativas e de julgamentos. Assim, argumentos, opiniões ou motivos utilizados num diálogo silencioso seriam parecidos com aqueles construídos nas discussões públicas.

O pensamento, portanto, é compreendido como algo público, que deve ser olhado na linguagem. Dentre esses processos, a categorização é algo realizado nas conversações, com a finalidade de elucidar as ações sociais de persuadir, negar, refutar, etc. Dessa forma, não é algo abstrato, descontextualizado e irrefletido, uma vez que os sujeitos não estão dissociados dos acontecimentos, dos grupos, ou de outros indivíduos, mas constroem categorias, por meio de seus discursos, nas suas interações cotidianas (EDWARDS, 1991).

Tal processo é algo construído por meio de textos, descrições, relatos e argumentações, cujo sentido somente é compreendido quando analisamos a situação de sua produção. Por isso, é importante estudar a categorização em um contexto de prática discursiva, dando a devida atenção ao modo como os sujeitos produzem as categorias, quais atividades são realizadas ao falar sobre elas, que negociações são feitas nas conversações nas quais elas são construídas, como a linguagem é usada de forma performativa nessas negociações, a função de determinadas categorias de identidade para descrever um grupo, sujeito, evento, ou a utilização de termos para explicar e justificar uma situação (EDWARDS, 1998).

Abordar tal processo por esse enfoque implica rejeitar a ideia sobre a unilateralidade e mecanicidade do pensamento e a ideia de redução dos sujeitos a pensadores burocráticos, cuja ação de processar, selecionar, organizar e simplificar as informações teria apenas a função de solucionar os problemas cognitivos, desconsiderando os aspectos conflitantes relacionados à mente (BILLIG, 1985).

Diferentemente dessa perspectiva, os psicólogos discursivos defendem que a escolha de determinadas categorias não é realizada aleatoriamente, mas envolve uma série de estratégias que possibilitam administrar e negociar o uso de certos termos numa situação de interação. Por isso, deve-se estar sempre atento a situação em que elas são invocadas e negociadas (EDWARDS, 1998, POTTER; WETHERELL, 1987).

Dessa forma, quando elas são usadas para produzir a educação como algo problemático ou utilizadas para construir os atores envolvidos nessa discussão, devemos perguntar o que essas categorias estão fazendo, que fatos estão sendo construídos, que versões são negociadas, que argumentos estão sendo minados, minimizados ou defendidos e a evidência de determinadas controvérsias.

Quando falamos em controvérsia pública, nos referimos a temas cujo conteúdo gera desacordo e discordância entre os sujeitos de determinada comunidade, grupo ou sociedade. Dentre eles, podemos citar o aborto e cotas universitárias. Tais temas geram polêmicas, uma vez que não há um consenso geral sobre eles na sociedade.

Voltemos ao caso do grupo minoritário da Nova Zelândia. Nessa pesquisa, Wetherell e Potter (1992) analisam o material de entrevistas e discursos políticos, revelando argumentos que podem ser considerados incontestáveis no contexto retórico, como, por exemplo, a questão da igualdade de direitos e a correção das injustiças. Ao mesmo tempo, temas polêmicos como a questão de políticas compensatórias, direito à educação ou aplicação de verbas públicas em

projetos que beneficiem membros do grupo étnico em questão, geram dilemas, argumentos e justificativas que tendem a colocar os sujeitos entrevistados em polos opostos.

No caso da educação brasileira não é diferente, pois as controvérsias sobre o tema são públicas e envolvem distintos atores sociais. Dentre eles, podemos citar pais, especialistas, professores, sindicatos e gestores cujo posicionamento sobre os problemas da educação brasileira, em geral, apresenta ideias divergentes a respeito do assunto, como nos mostram alguns estudos, quando se referem à educação pública e à sua qualidade (PACHECO; ARAÚJO, 2005; MARQUES; PELICIONI; PEREIRA; 2007).

Essas posturas e opiniões têm sido sistematicamente retratadas pela mídia, que coloca os problemas educacionais numa arena de discussão pública, na qual são construídos diversos sentidos a respeito dessa questão e também sobre os atores envolvidos no debate. Um exemplo são as atuais discussões sobre o desempenho dos alunos, a qualidade da educação, a urgência de reforma do sistema educacional e os riscos para o país se a educação não avançar encontradas em matérias do caderno especial, publicado pela Folha de S. Paulo, em 04/08/2013, cujo título é “Quem educa os educadores”. Outro exemplo são as matérias da Veja que abordam o tema educação (IOSCHPE, 2010, 2011, 2013). Esse assunto, em geral, é apresentado no discurso midiático como uma grande controvérsia, cuja natureza parece possibilitar a construção de argumentos opostos baseados em grandes correntes ideológicas.

Tais oposições são visíveis em matérias midiáticas nas quais versões são produzidas por meio de discursos, cuja função é torná-las verossímeis. Segundo Potter (1998), as pessoas possuem uma ampla gama de recursos retóricos para apresentar como fato uma versão de mundo. Ao mesmo tempo, em uma situação de disputa ou controvérsia, elas também possuem um conjunto de recursos para refutar e tornar determinada descrição ou opinião inverossímil ou duvidosa.

Interessa-nos, portanto, compreender esse funcionamento na linguagem em ação produzida pela mídia como espaço de debates. Nesse sentido, é preciso fazer uma breve discussão da mídia como espaço de disputas ideológicas na construção de versões factuais.

### **3. A MÍDIA E O SEU PAPEL NA CONSTRUÇÃO DA REALIDADE**

Neste capítulo, discute-se o papel ideológico da mídia na produção dos discursos que constituem a realidade, especificamente, aqueles que constroem o modo como definimos a educação pública brasileira. Para tanto, realizamos uma discussão sobre a concepção da ideologia, ancorados numa perspectiva construcionista e retórica, mostrando a diferença entre essa perspectiva e a perspectiva clássica da ideologia. Também realizamos uma breve discussão a respeito da mídia e de seu papel na produção de fatos, a partir de uma perspectiva discursiva. Além disso, discutimos as pesquisas de outros autores que estudam o tema educação e mídia, ressaltando a importância desses estudos. Assim, procuramos destacar os aspectos da nossa pesquisa que a diferenciam das propostas investigativas comentadas abaixo, bem como a contribuição de nossa investigação para a discussão sobre o assunto. Problematicamos a relevância do estudo para o campo da análise do discurso, especialmente para a psicologia social discursiva.

#### **3.1 A mídia como espaço de disputas ideológicas**

Quando nos referimos à mídia como espaço de disputas ideológicas, não estamos nos reportando totalmente ao conceito de ideologia produzido inicialmente por Marx (2007), pois tal concepção baseia-se na ideia do determinismo econômico, de classe como algo predeterminado, de falsa consciência, de dicotomia entre falso/verdadeiro.

Diferentemente do referido autor, não concebemos a ideia de classe como algo anterior ao discurso, pois entendemos que os próprios discursos sobre as classes as constituem como tais. Do mesmo modo, a identidade dos sujeitos inseridos nessas classes também é produzida discursivamente (BILLIG, 1991; WETHERELL, POTTER, 1992). Apoiados na ideia da linguagem como produtora de grupos e identidades, alinhamo-nos à perspectiva construcionista, a fim de discutir os discursos da mídia.

Burr (1995) destaca que nosso conhecimento sobre o mundo não advém de processos naturais, porém das interações diárias. É, portanto, um conhecimento que não resulta da percepção de uma realidade objetiva, posto que moldado por nossas relações sociais e padrões culturais. Baseando-se, portanto, na premissa de que todo o saber é produzido socialmente, o construcionismo rejeita a dissociação sujeito/objeto, pois compreende que tais são produtos de conhecimento socialmente construído (GERGEN, 1985; GARAY; ÍÑIGUEZ; MARTÍNEZ, 2001).

Partindo dessa proposta, a tese vai de encontro a ideia da falsa consciência e da concepção de uma realidade unívoca, pois entende-se que a maneira como o mundo é representado não é reflexo de uma realidade preexistente ou determinada, mas produto de práticas sociais de produção de significado (GERGEN, 1985; BURR, 1995; POTTER; HEPBURN, 2008).

Fundamentados nessa ideia, concordamos com Fairclough (2001a), quando afirma que as ideologias são práticas, cuja ação ocorre por meio do discurso. O referido autor distingue os discursos ideológicos daqueles que não o são, afirmando que os primeiros contribuem para manter as relações de poder. A distinção feita por ele é assentada na proposta de Thompson (1998), para quem ideologias são “as maneiras como o significado serve para estabelecer e sustentar as relações de dominação” (p. 85).

A sugestão de Thompson (*Op. Cit.*) é transpor o debate baseado apenas nas condições materiais do fenômeno ideológico para analisar a dimensão simbólica da vida social. Nesse caso, não seriam todos os enunciados, falas, textos e imagens que deveriam ser classificados como ideológicos, mas somente aqueles que servem para manter as relações de dominação. Nas palavras do autor, a ideologia é o uso do significado “para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas” (p.16).

Segundo o referido teórico, a única maneira de detectar se os fenômenos simbólicos estão sendo empregados para produzir ou manter relações desiguais é investigar as maneiras como os sujeitos, situados em determinados contextos sociais, utilizam as formas simbólicas para disseminar, reproduzir e sustentar determinadas relações sociais. Seu enfoque, claramente, diferencia-se de muitos teóricos marxistas, uma vez que não há interesse em formas abstratas de valores, mas no modo como as ideologias são articuladas em contextos específicos (JØRGENSEN; PHILLIPS, 2002).

Seu trabalho também se diferencia de outras concepções marxistas por não estar restrito apenas a lutas de classes e às relações de dominação entre elas, pois, como o próprio Thompson (*Op. Cit.*) ressalta, o estudo das relações desiguais implica a investigação de outras relações, a saber, gênero e grupos étnicos são algumas delas. Nesse sentido, o conceito proposto por esse teórico é adotado por psicólogos de orientação discursiva (WETHERELL; POTTER, 1992; WETHERELL; STIVEN; POTTER, 1987) e também em nosso estudo.

Os autores supracitados aproximam-se do conceito de Thompson (*Op. Cit.*) e afirmam que a ideologia é o uso de práticas discursivas que categorizam o mundo e a realidade, de forma

a legitimizar e conservar determinados padrões sociais. Conseqüentemente, o interesse não está em identificar qual é o discurso verdadeiro ou falso. O foco são os efeitos dos discursos e como eles favorecem grupos específicos, em detrimento dos demais (WETHERELL; POTTER, 1992; JØRGENSEN; PHILLIPS, 2002).

Um exemplo claro desse interesse é a pesquisa empreendida por Wetherell e Potter (1992), a respeito dos nativos da Nova Zelândia. Nesta pesquisa, os autores identificam que os sujeitos Pakehas (brancos neozelandeses) produzem um conjunto de descrições e narrativas sobre raça, cultura e nação em relação aos Maoris (nativos da região), legitimando o racismo e discriminação contra estes últimos.

Os teóricos citados acima em nenhum momento reduzem a questão do racismo apenas à linguagem, mas entendem que os discursos produzem significados sobre tais atores que influenciam a maneira como estes são tratados em contextos sociais distintos, favorecendo, dessa forma, padrões sociais de dominação (JØRGENSEN; PHILLIPS, 2002).

Nessa perspectiva, não se rejeitam totalmente alguns argumentos de críticos pós-marxistas, sobre o papel das instituições ou estruturas sociais na disseminação de discursos, como, por exemplo, as descrições contidas na obra de Althusser “*A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*”. No referido trabalho, a família, a igreja, a escola, o sistema político, sindicatos e a mídia teriam a função de reproduzir crenças, valores e ideais de uma determinada classe e, secundariamente, usariam coações, punições, exclusão e outros meios a fim de modelar as pessoas (ALTHUSSER, 2001).

Não se questiona aqui o papel dessas entidades. Entretanto, questiona-se a ideia de interpelação do sujeito como sendo um processo harmônico, linear e incontestável, que resultaria em um sujeito submisso e acrítico, um indivíduo que não seria mais determinado pela economia, mas pelos rituais das instituições reguladoras da vida social. Tal perspectiva, como ressalta Fairclough (2001a), revela uma visão de dominação unilateral e um olhar no qual os aparelhos seriam demarcadores de uma luta de classes, cujo produto está em completo equilíbrio; dito de outra forma, um processo que ocorre sem nenhum conflito.

Essa concepção de sociedade e sujeito presente em Althusser é também contestada pelos psicólogos de orientação discursiva, pois tais demonstram, em seus inúmeros trabalhos (BILLIG, 1990b, 1989, 1985, 1991; POTTER, 1998; WETHERELL; POTTER, 1992), que o processo pelo qual determinado discurso, fato e realidade são produzidos ocorrem por meio de ações nas quais há conflitos, controvérsias, contradições, ambigüidades e negociações sobre

versões de mundo. Esses relatos, portanto, ocorrem dentro de um contexto retórico, que propicia a contraposição de argumentos.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a retórica assume importante papel, pois é o meio pelo qual cambiamos, argumentamos, disputamos, contestamos e justificamos determinados acontecimentos. Em se tratando, especificamente, da ideologia, a retórica tem importante papel na sua construção, pois, como demonstrado por Billig (1991, 2008), o modo como pensamos não é coerente e consistente e a nossa opinião, ou atitudes que tomamos não são processos individuais e imutáveis.

Um exemplo ilustrativo da produção do pensamento como algo ideológico e retórico é descrito por Billig (1997), quando discute a questão da repressão em Freud. Este último autor via o uso da linguagem e outras ações como frutos de motivações inconscientes, como algo ligado aos processos mentais. Entretanto, contrapondo-se a tal concepção, Billig (*Op. Cit.*) afirma que o inconsciente é produto do diálogo em um mundo social. A repressão, nesse sentido, forma-se por meio do diálogo nas interações cotidianas.

Seguindo essa linha argumentativa, o autor demonstra que, ao construir seus discursos, os sujeitos selecionam termos e narrativas, a fim de evitar temas considerados tabus. Assim, o modo como descrevemos algo não teria apenas a função de informar, mas também de reprimir nossa própria opinião em relação ao consenso geral. Outro exemplo é um estudo desenvolvido com cidadãos ingleses sobre a família real britânica. Na referida pesquisa, os participantes são questionados sobre a possibilidade do herdeiro da coroa casar com uma mulher que não seja branca (BILLIG, 1992).

Os participantes, no estudo citado acima, fazem uso de uma série de recursos-retóricos para se posicionarem como pessoas isentas de racismo ou preconceito. Em vista disso, dizem que não são contrários ao casamento, mas acreditam que o príncipe jamais fará esse tipo de escolha, pois a opinião pública é racista e iria criticar sua decisão. Ao fazer tal afirmação, os sujeitos da pesquisa estariam atribuindo a outros indivíduos sua própria desaprovação reprimida em relação ao casamento. Fazem isso excluindo determinado discurso e escolhendo uma forma específica de falar sobre o assunto. Nesse contexto, a repressão é produzida no discurso e tem sentido ideológico (BILLIG, *Op. Cit.*).

As estratégias usadas pelas pessoas para selecionar determinado argumento em detrimento de outro são de suma importância para compreender quais significados estão sendo construídos e se estes são utilizados ideologicamente. Como destaca Laclau e Mouffe (1987),

os discursos são constituídos em relação com aqueles que lhe são opostos, ou, dito de outra forma, com os que exclui (JØRGENSEN; PHILLIPS, 2002). Logo, para compreender o significado de determinado argumento, é preciso entendê-lo em relação aos demais, ou àquilo que o autor nomeia de campo de discursividade.

Os referidos autores, ancorados no pensamento de Gramsci, fazem uma discussão sobre a construção de significados que é bastante pertinente para nossa tese. Gramsci, procurando superar algumas lacunas da teoria marxista e a ideia da falsa consciência como algo determinado exclusivamente pela economia, reflete que a consciência é organizada por meio da hegemonia, ou seja, por meio da formação de um consenso de grupos distintos em torno de um determinado discurso político, sem que sua aquiescência seja feita por meio de coerção. Consequentemente, o domínio de um discurso ou das ideias de uma classe específica ocorreria por meio da produção de significados (GRAMSCI, 2007).

Devemos lembrar, no entanto, que esse consenso não ocorre apenas por meio da supremacia de um discurso sobre os outros. Na realidade, tal processo é realizado por meio de negociações nas quais as falas e textos são cambiados, combatidos, defendidos e excluídos, objetivando o predomínio de apenas um único discurso. Laclau e Mouffe (1987) aprofundam essa discussão, asseverando que a sociedade e os grupos sociais são constituídos em processos discursivos políticos.

Em consequência, os autores mencionados defendem que o significado não é fixo e nem definitivo, uma vez que ocorre por meio da linguagem em uso, em distintos contextos sociais, nos quais há conflitos e antagonismos em relação aos significados produzidos. A proposta desses teóricos, portanto, é ir além do discurso hegemônico, a fim de compreender como as entidades visualizadas como reais podem ser organizadas de forma diferente. Desse modo, procuram mostrar a ação pela qual a realidade é produzida para que pareça natural e não contingente (JØRGENSEN; PHILLIPS, 2002).

Fundamentados nesses pressupostos, os referidos autores distanciam-se da noção segundo a qual as identidades coletivas e a sociedade são fatos objetivos e fixam-se sobre como é construída a objetividade dessas entidades por meio da produção de significados (JØRGENSEN; PHILLIPS, op cit).

Essa mesma concepção é adotada em nossa pesquisa, pois não se pretende, nessa investigação, descobrir a realidade objetiva em relação à educação. O que se pretende aqui é analisar a forma como é construída a realidade sobre esse fenômeno na mídia, de modo que

pareça objetiva e incontestável. Isso não implica que estamos menosprezando ou minimizando os problemas da educação pública brasileira estudados há décadas, nem quer dizer que defendemos que todos eles são apenas linguagem.

Assim como Laclau e Mouffe (1987), não estamos negando a existência de um fenômeno, contudo concordamos com os autores de que os objetos não possuem significados dissociados dos discursos. Nas palavras dos autores “todo objeto se constituye como objeto de discurso, en la medida en que ningún objeto se da al margen de toda superficie discursiva de emergencia” (pg. 179).

Embora a discussão dos autores seja profícua para nosso estudo, não há em suas análises nenhuma menção às estratégias discursivas e recursos retóricos utilizados para produzir os significados e concepções da realidade. Essa ausência em relação às estratégias e recursos impossibilita, por exemplo, investigar o processo pelo qual um discurso é constituído em relação ao que lhe é oposto e as ideologias que permeiam esses discursos.

Diante do exposto, a análise recomendada pela psicologia discursiva faculta um amplo leque de possibilidades para olhar as várias estratégias e recursos retóricos ligados à produção do fenômeno ideológico. Um exemplo disso é o estudo sobre a história da ideologia fascista britânica. Na pesquisa mencionada, Billig (1991) observa que os discursos produzidos por membros fascistas ancoram-se na teoria da conspiração para argumentar que o holocausto foi uma história deliberada e propagada por sionistas para alcançar seus planos de dominar o mundo gentil. Ao construir um discurso no qual a existência do holocausto é negada, segundo o autor, os sujeitos não revelam apenas seu posicionamento em relação aos acontecimentos provados, mas revelam sua atitude em relação ao antissemitismo.

No estudo supracitado, é possível detectar os posicionamentos e atitudes dos sujeitos em relação ao antissemitismo, quando é analisada a retórica empregada em suas falas e textos. Tal análise permite compreender como um discurso é constituído em relação aos argumentos contrapostos e revela as práticas pelas quais determinados arranjos sociais são vistos como comuns e indispensáveis (BILLIG, 1995).

Dentre os argumentos nos quais evidencia-se essa naturalização da organização social, segundo o referido autor, está a ideologia patriarcal, que faz parecer natural, por meio de argumentos sociais ou biológicos, que os homens nascem para governar e as mulheres para servir. O mesmo acontece quando se fala da ideologia racista, que torna comum que o homem branco seja superior e governe os nativos de uma determinada região. A mesma ideia está

presente quando analisamos as práticas dos cidadãos que vivem num regime de Estado-nação, sustentando por meio de impostos as armas que defendem sua nação. Em todos os casos descritos predomina um senso comum que legitima e torna naturais tais crenças.

Nesse sentido, a análise proposta aqui procura revelar quais concepções de educação e de escola são defendidas e como esses discursos contrapõem-se a outras versões de mundo. Isso torna possível, por exemplo, estudar como a educação, incluindo seus sujeitos e objetos, é constituída na produção da mídia. Alicerçados no pensamento de Billig (1990a, 1991, 2008), procuramos analisar esses discursos com base na aplicação prática da retórica, pois tal perspectiva ajuda a decifrar notícias e propagandas que são utilizadas para persuadir, tornando possível entender a prática argumentativa pela qual os sentidos sobre educação são criados e o processo pelo qual se tornam hegemônicos.

Assentados nessa discussão, estamos atentos ao modo como a mídia produz argumentos e ideias sobre educação, de forma a torná-las comuns e consensuais, ou seja, verdades factuais. É preciso esclarecer, no entanto, que não estamos analisando a mídia como instrumento de despolitização e manipulação das pessoas, ou na descrição encontrada na obra clássica “mudança de esfera pública”, de Habermas (1984), na qual ela é apontada como instrumento de alienação que influencia a capacidade dos sujeitos de avaliar, discutir, argumentar e propor mudanças.

Essa não é a concepção adotada aqui, pois como afirmamos anteriormente nesta tese, não trabalhamos com a ideia de um sujeito submisso e acrítico perante tais entidades. A mesma crítica é encontrada em Thompson (2005), quando afirma haver exagero na perspectiva de Habermas a respeito da passividade dos indivíduos diante das mensagens do meio.

O teórico citado acima declara que na realidade o que a mídia moderna fez foi propiciar um novo tipo de interação, de visibilidade e de informação, modificando o caráter simbólico da vida social, que não se encontra mais restrita ao espaço-temporal. Dessa forma, as mensagens, antes restritas a indivíduos que compartilhavam o mesmo espaço, agora atingem os sujeitos em todos os lugares e tempos.

Partindo desse olhar, pode-se afirmar que as novas formas de comunicação produzem matérias e notícias que circulam no âmbito público de debate, propiciando aos sujeitos produzir sua opinião. Contudo, ressalta Weber (2007), a opinião das pessoas não é construída de forma passiva, mas por meio de um processo no qual as tensões giram em torno da “visibilidade e da credibilidade ao comparar as versões com sua vivência” (p. 23).

Nesse contexto, a luta pela credibilidade construída pela mídia é feita por meio de inúmeras estratégias discursivas, cuja função é convencer àqueles que leem da veracidade dos fatos. São, portanto, essas estratégias e os processos pelos quais elas são mobilizadas que pretendemos analisar nesse trabalho. Para isso, elegemos como campo de estudo a Folha de S. Paulo e a revista Veja. Os referidos meios de comunicação fazem circular, por meio de seus textos, narrativas e descrições sobre o sistema de ensino público brasileiro, produzindo versões que se apresentam como factuais sobre ele e sobre os seus atores.

Gomes (2009) destaca que esse tipo de factualidade, quando se trata do texto jornalístico, é realizado por meio da apresentação de seus produtos como verdades incontestáveis, como um retrato do real, narrado de tal forma que os erros e enganos sejam suprimidos. Com base nesse ideário, os fatos descritos nas notícias seriam constantes, estáveis, fixos, lineares, definitivos e irrefutáveis. Logo, uma descrição sobre um acontecimento não seria apenas uma narrativa sobre um evento, mas deveria servir para justificar, corroborar, tornar creditável uma única versão dos acontecimentos.

Como discutimos na sessão anterior, pensar na produção de fatos como algo linear e previsível ou dissociado da subjetividade de quem os constrói vai de encontro à perspectiva adotada em nossa pesquisa: o construcionismo. Questiona-se, portanto, o aspecto absoluto e imutável dos fatos, pois estes não são considerados como tais apenas baseados em dados medidos, em induções ou hipóteses. Também se rebate a ideia da linguagem como mecanismo para retratar essa realidade.

Diferentemente desse tipo de pensamento, os teóricos de orientação construcionista compreendem que a linguagem, ao descrever ou explicar eventos, está construindo a realidade social, pois seu caráter é performativo. As descrições de nordestinos circulantes na mídia, por exemplo, ao mesmo tempo descrevem e produzem a identidade desses sujeitos (OLIVEIRA FILHO, 2016), ou as discussões sobre cotas raciais para universitários produzidas pelo jornal O Globo (CAMPOS; FERES JÚNIOR, 2013), cujos discursos produzem categorias e interpretações sobre sujeitos e suas identidades.

Nesses casos, é pertinente a afirmação de Nietzsche, quando critica o pressuposto positivista sobre os fatos e assume uma postura perspectivista em relação a eles.

Contra el positivismo, que se queda en el fenómeno «sólo hay hechos», yo diría, no, precisamente no hay hechos, sólo interpretaciones. No podemos constatar ningún factum «en sí»: quizás sea un absurdo querer algo así. «Todo es subjetivo», decís vosotros: pero ya eso es interpretación, el «sujeto» no es algo dado sino algo inventado y añadido, algo puesto por detrás. — ¿Es en

última instancia necesario poner aún al intérprete detrás de la interpretación? Ya eso es invención, hipótesis. En la medida en que la palabra «conocimiento» tiene sentido, el mundo es cognoscible: pero es interpretable de otro modo, no tiene un sentido detrás de sí, sino innumerables sentidos, «perspectivismo». Son nuestras necesidades las que interpretan el mundo: nuestros impulsos y sus pros y sus contras. Cada impulso es una especie de ansia de dominio, cada uno tiene su perspectiva, que quisiera imponer como norma a todos los demás impulsos (NIETZSCHE, 2008, p. 222).

Logo, os fatos não são instâncias isoladas ou dissociadas da prática social humana, pois é esta que lhes atribuem sentidos distintos. Ao mesmo tempo, compreende-se que não há uma versão unívoca ou homogênea dos fatos. O que teríamos seriam versões de fatos, cambiadas pela mídia, que muitas vezes ao produzir informações sobre estados das coisas, ou de um fato, na realidade está produzindo significados sobre essas coisas.

Isso fica bastante evidente na pesquisa de Macmillan e Edwards (1999) sobre o posicionamento da imprensa britânica na morte da princesa lady Diana. Enquanto a versão produzida pelos jornais e programas televisivos de vários países construía um relato no qual o desastre que causou a morte da princesa estava relacionado à perseguição de jornalistas britânicos, causando certa comoção na população local, os jornalistas britânicos construíram uma versão na qual cuidadosamente se defendiam e dissociavam o jornalismo britânico sério do trabalho dos paparazzi, apontando-os como responsáveis pelo desastre.

Outro estudo interessante sobre versões distintas de acontecimentos foi a discussão sobre a guerra dos Estados Unidos contra o Iraque, em 2003. Ramalho (2005) realizou um estudo sobre tal evento a partir de duas revistas com propostas ideológicas antagônicas, a saber, a revista *Veja* e a *Caros Amigos*. Na primeira, os fragmentos de textos examinados mostram uma construção na qual o termo terrorismo é amplamente utilizado para justificar a guerra contra o país. Por outro lado, a revista *Caros Amigos* produz um discurso que focaliza os interesses econômicos dos Estados Unidos e o sofrimento da população Iraquiana.

Nos eventos supracitados não há uma versão real ou unívoca dos acontecimentos, mas diferentes interpretações das coisas. Dessa forma, a mídia estaria não somente apresentando descrições sobre um fato, mas uma determinada interpretação deste, procurando atender a um grande quantitativo de pessoas por meio de um processo nomeado por Thompson (2005) de quase interação mediada.

O referido teórico classifica as interações em três tipos: a interação face a face, a interação mediada e a quase interação mediada. A primeira é caracterizada pelo aspecto

dialógico, que possibilita a troca e negociação de informações num contexto de co-presença. Quanto ao segundo, a interação mediada, representada por cartas ou telefonemas, situa-se em contextos espaciais e temporais distintos, no qual estão ausentes gestos e outras expressões corporais, que auxiliam o diálogo. Por isso, são de extrema importância elementos simbólicos que possibilitem a compreensão do texto. Por fim, a quase interação mediada é aquela usada pelos meios de comunicação de massa: jornais, revistas, televisão, etc.

Diferentemente dos dois primeiros modelos citados, que são voltados para sujeitos específicos, a quase interação mediada constrói suas formas simbólicas para um número imensurável de sujeitos. Outro aspecto que a diferencia das demais é a ausência de um diálogo marcado pela co-presença. Contudo, isso não implica que ela não seja interacional, pois mesmo não dispondo dos recursos presentes nas demais, ela liga as pessoas umas às outras por meio de informações e do intercâmbio simbólico (THOMPSON, 2005). Assim, as descrições e narrativas produzidas propiciam que a mensagem rompa as barreiras espaciais e temporais atingindo pessoas que jamais seriam alcançadas por outro tipo de interação.

Sua importância, no entanto, vai além de informar ou dar visibilidade aos acontecimentos. Segundo Medrado (2000), a mídia tem papel fundamental na construção, propagação e aumento dos repertórios na sociedade. É ela que produz transformações nas práticas discursivas dos indivíduos, no modo como as pessoas interpretam, se posicionam, criam versões sobre eventos, mundo e realidades, ou na forma como atribuem sentidos aos fenômenos sociais na vida diária.

Numa notícia, por exemplo, os repertórios não seriam escolhidos ao acaso, mas com o intuito de produzir determinados efeitos, persuadir o sujeito sobre algum evento, ou mesmo apresentar versões antagônicas em relação a algum fenômeno. Nesse sentido, a matéria só seria plenamente compreendida se analisássemos seu contexto retórico (MEDRADO, *Op. Cit.*).

Esse contexto, como ressaltado por Billig (2008), influencia a forma pela qual uma questão é expressa e defendida. Logo, numa análise, devemos estar atentos a quais argumentos estão sendo combatidos, ou qual a razão de um termo ser utilizado ao invés de outro, pois os sentidos de um discurso ficam claros à medida que analisamos quais posições são criticadas ou como as justificativas sobre determinado assunto são construídas.

Um exemplo é a pesquisa realizada por Ramalho (2005), já comentada anteriormente nesse trabalho, em que é possível observar a construção de argumentos e contra argumentos na

elaboração de narrativas a favor ou contra a guerra no Iraque. Argumentos que maximizam ou minimizam as expressões de acordo com o efeito que se deseja causar.

Além do combate às versões antagônicas, os sentidos de um discurso também estão atrelados ao que não aparece na sua construção. No caso dos discursos pró-aborto, por exemplo, o discurso construído em defesa desse tipo de posição exclui os termos e expressões que são contra o aborto. Assim, termos como feto, ao invés de bebê, mulher, ao invés de gestante, podem ser utilizados para defender a ideia de autonomia e direito ao aborto (RIBEIRO, 2012), excluindo totalmente expressões como “direito à vida”, que estariam alinhadas com o discurso contra tal posição.

Outro exemplo é o discurso das cotas raciais, nos quais são enfatizadas as ideias de meritocracia, esforço individual, merecimento e competitividade para formar o discurso que se contrapõe às cotas, consequentemente excluindo termos como justiça social e igualdade, cujo alinhamento seria a favor das cotas (PEREIRA, 2011). Nesse sentido, a compreensão do caráter ideológico desse tipo de discurso somente ficará clara se olharmos para a forma como é mobilizado, a fim tornar comum a conservação de um determinado padrão social, pois como alerta Spink (2006), o conteúdo ideológico de um discurso pode ser analisado a partir das estratégias usadas para naturalizar um repertório específico, tornando obscura a reflexão do leitor.

Observar, portanto, como esse contexto retórico é produzido pela mídia possibilita compreender como e quais estratégias e recursos são utilizados para convencer o leitor a adotar uma opinião ou posicionamento específico. Ademais, também permite detectar a produção de um tipo de governo e consenso sobre quais devem ser nossas ações. Como destaca Fischer (2002), a mídia não faz apenas circular concepções e representações, mas produz prescrições sobre nosso comportamento, modo de ser, forma de educar as crianças, a maneira ideal de nos alimentar, o modo como vemos os grupos minoritários e os partidos políticos.

Contudo, devemos lembrar que nem todos os textos midiáticos produzem consensos, pois é possível dentro de um mesmo texto encontrar posições opostas. Principalmente naqueles nos quais as questões polêmicas são priorizadas, ou àqueles nos quais há opiniões e orientações ideológicas divergentes. São produções discursivas de caráter argumentativo, por isso apresentam contradições e dissensos.

Concentraremos nossa atenção sobre essa dimensão do debate, procurando analisar os argumentos construídos e os posicionamentos e contraposições que caracterizam a produção de

determinada realidade sobre a educação pública na mídia. Para tanto, abordaremos abaixo alguns estudos de outros autores que estudam o tema da educação na mídia e que trazem importantes contribuições para a discussão aqui proposta.

### **3.2 A educação no foco da mídia: dialogando com outras vozes**

A investigação de trabalhos sobre o tema em bancos de teses e dissertações, além de artigos científicos<sup>11</sup>, propiciou uma visão ampla das discussões sobre educação e mídia em trabalhos acadêmicos. No mapeamento do assunto, encontramos muitos estudos que abordam a temática educacional a partir de diferentes enfoques, a saber, o uso de novas tecnologias na escola como ferramenta da aprendizagem, o uso de textos jornalísticos no ensino, a televisão e sua influência na aquisição da leitura e na constituição das identidades de crianças, a constituição de jovens por meio da mídia impressa, a educação à distância e seus desafios para educadores, educação ambiental por meio da televisão, a discussão da mídia sobre cotas, a mídia e a educação dos direitos humanos, o currículo escolar em programas televisivos. Enfim, há uma grande variedade de discussões que trazem os meios de comunicação como uma ferramenta pedagógica, ou instrumento para determinar conteúdos curriculares e formas de funcionamento da escola.

Dentre os inúmeros estudos, procuramos focalizar aqueles que traziam a discussão sobre educação ancorada num enquadre discursivo, no qual aparece esse campo de produção de sentidos sobre educação, presente na mídia impressa. Ressalta-se, nesse aspecto, a dissertação de Ricardo Filho (2005) “A boa escola no discurso da mídia: um exame das representações sobre educação na revista VEJA (1995-2001)”. No referido trabalho, o autor procura compreender como é produzida uma rede de legitimidade por meio das formulações discursivas sobre a escola na década de 1990. Faz isso com base na análise do tipo de discurso pedagógico produzido nas matérias da revista, dos indivíduos que produziam essas matérias e do perfil dos especialistas que expressavam suas opiniões nesse meio.

---

<sup>11</sup> Banco de teses e dissertações da USP <http://www.teses.usp.br/>, Banco de teses e dissertações da UFPE <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/50>, Banco de teses e dissertações Nacional <http://bdtd.ibict.br/vufind/>, Banco de teses e dissertações da PUC <http://www.sapientia.pucsp.br/>, Banco de teses e dissertações UFSC <http://www.bu.ufsc.br/consultasAcessos/SABERBasesAcessoGratuito.html>, Banco de teses e dissertações UFRJ <http://minerva.ufrj.br/F?RN=320238331>, Banco de teses e dissertações UERJ <http://www.bdtd.uerj.br/>, Periódicos Capes <http://www.periodicos.capes.gov.br/>, Scielo [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_subject&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_subject&lng=pt).

Para tanto, o autor usa como caminho metodológico o levantamento de reportagens, notícias, entrevistas e editoriais publicados no período de 1995 a 2001, privilegiando no processo de categorização do material as trajetórias dos intelectuais e a frequência de citações sobre eles na revista. Sua classificação obedece à seguinte ordem: o ensino básico, a educação geral, o ensino superior e as colunas de Moura Castro. Assim, seu foco de análise são os conteúdos do discurso e não as estratégias mobilizadas para produzir o discurso, oferecendo uma visão geral sobre os textos analisados. Conclui afirmando que as notícias produzidas nesse veículo trazem prescrições pedagógicas que produzem consenso sobre a boa escola na segunda metade dos anos 1990.

Outro trabalho importante que procura abordar a representação midiática sobre a escola foi a tese de doutorado de Gerzson (2007), produzida na UFRGS, “A mídia como dispositivo de governamentalidade neoliberal - os discursos sobre educação nas revistas *Veja*, *Época* e *Isto é*”, na qual a autora analisa as revistas no período de 2003-2005. Nesse estudo, ela procura, baseada nas discussões de Foucault, demonstrar como as práticas neoliberais circulam por meio dos textos das revistas, produzindo discursos relacionados com esse tipo de regime e que prescrevem um retrato da escola.

Seu método de estudo abarca manchetes, chamadas de capa, reportagens, notícias, editoriais e notas sobre o ensino básico e superior, selecionando imagens e alguns recortes das revistas nos quais o projeto neoliberal aparece. Ancorada no conceito de governamentalidade, a autora procura compreender como o neoliberalismo se dá por meio das racionalidades e práticas operadas no discurso. Conclui afirmando que as revistas analisadas defendem as políticas neoliberais para a educação.

Seguindo uma linha argumentativa teórica semelhante, Rocha (2005) investigou importantes temas no seu estudo “A escola na mídia nada fora do controle”, tese em que a autora, embasada no pensamento de Foucault, analisa os discursos das revistas *Veja* e *Isto é* de 1998 a 2002 sobre a violência escolar, novas tecnologias da informação e educação à distância. Seu objetivo era investigar como a escola moderniza-se para continuar construindo sujeitos dóceis, disciplinados e controlados por meio do mínimo de coação e máximo de controle.

Em sua metodologia, a autora abrange reportagens, matérias e chamadas de capas, a fim de fazer o recorte que torne possível analisar os três temas eleitos em sua tese. Embora reconheça que não há uma teoria do discurso formulada por Foucault, apoia-se nas discussões de disciplinamento, controle e poder-saber do referido autor para realizar sua análise dos

discursos encontrados. Conclui sua pesquisa alertando que a mídia institui regimes de verdade sobre algumas questões que perpassam a escola.

Outra pesquisadora cujo foco de trabalho é a revista *Veja* é Fonseca (2008), que produz a dissertação “a construção da educação na revista *Veja*”. Seu estudo prioriza as matérias de capa referentes aos anos de 1968-2006 que trazem como temática a educação. Baseada na semiótica discursiva, essa autora focaliza as estratégias e construção de sentidos sobre educação, produzidas nas capas e em algumas reportagens da revista, buscando encontrar modos de prescrição e valores expressos em seus textos sob a forma de instruções para pais e professores.

No método, a autora categoriza as capas e reportagens a partir dos seguintes eixos: escola, família, cérebro/inteligência; buscando nas imagens, organização da capa e infográficos compreender como o ensino fundamental e o superior são produzidos nos textos. Conclui sua pesquisa afirmando que a revista modela a opinião pública. Seu trabalho é bastante interessante quando analisamos a evolução dessas capas e do tema ao longo dos anos investigados.

Os sentidos produzidos sobre educação são também explorados no artigo de Guimarães (2011), que procura compreender como a revista *Veja* produz sentidos sobre a educação. Para isso, utiliza a análise de discurso para fazer um recorte das matérias publicadas no ano de 2004, analisando como e quais são os discursos produzidos sobre formação do cidadão e sobre o papel da escola no atual contexto. Sua conclusão é de que a revista prescreve orientação para pais e professores a respeito da educação ideal. Talvez por tratar-se de um artigo no qual o número de páginas é delimitado, não há maior detalhamento do tipo de análise discursiva adotada.

Dentre os trabalhos relevantes sobre revistas consideradas especializadas, citamos duas dissertações: a primeira foi produzida na Unicamp por Silveira (2006), “um estudo das capas da revista *Nova Escola: 1986-2004*”. Nela, a autora propõe estabelecer uma aproximação entre as capas dos exemplares do período entre 1986-2004 da revista *Nova escola*, na tentativa identificar as continuidades, rupturas, mudanças e evoluções significativas, focalizando as disposições tipográficas e a linguagem visual e verbal das capas e suas mudanças no período citado.

Para alcançar seu objetivo, a autora analisa 162 exemplares da revista com a intenção de apreender os temas presentes na revista durante o período supracitado, agrupando as capas em categorias de análise. Conclui afirmando que houve mudanças gráficas no projeto editorial e no campo tipográfico, o que sugere novas significações. Por sua preocupação estar centrada

na forma estilística, no caráter tipográfico de como a revista é apresentada, não encontramos uma maior discussão em relação às estratégias discursivas utilizadas para falar sobre a educação.

A segunda é a dissertação de Cancian (2008) “o discurso de uma revista especializada em educação um olhar sobre a construção metafórica do professor”, na qual a autora analisa as revistas publicadas de 1997-2006, com o objetivo de compreender como a Nova Escola conceitua o professor ao longo de suas publicações.

Para realizar seu estudo, a autora toma como base o conceito de metáfora linguística e metáfora conceitual, pois defende que o mundo é conceituado por meio delas. Assim, faz um recorte que abrange o período de Janeiro de 1997 a janeiro de 2006, se concentrando naquelas metáforas mais recorrentes. Conclui sua pesquisa dizendo que o professor é apresentado como detentor do saber e o discente é descrito como alguém cumpridor de uma série de deveres. A própria autora afirma que entre as limitações de seu estudo está a ausência de análise sobre as controvérsias em relação às vozes que circulam na revista. Dito de outra forma, não há nenhuma discussão sobre o contexto argumentativo.

Em relação ao professor, Carmagnani (2009) produziu um artigo no qual discute uma investigação realizada nas revistas *Veja* e *Época*, procurando discutir o discurso da mídia acerca da escola brasileira, sobretudo sobre os professores e como são representados. Ela analisa a identidade negativa do professor construída pela mídia, que não leva em consideração outros aspectos problemáticos que interferem na vida e desempenho desse profissional.

Para tal, recorre aos conceitos de poder-saber, regime de verdades e tecnologia política de Foucault, além da psicanálise lacaniana para analisar os discursos. Conclui ressaltando que as revistas relacionam os problemas da educação à figura do docente. Não há no artigo informações a respeito do período do recorte analisado e nem a quantidade de exemplares que fizeram parte da amostra. Talvez, devido ao objetivo da pesquisa, não há menção às estratégias mobilizadas pela revista para produzir o discurso.

Em se tratando de textos jornalísticos, temos a dissertação de Cripta (2007), “A cobertura da educação no Jornal Folha de São Paulo: uma análise comparativa dos anos de 1973 e 2002”, cuja proposta é fazer um estudo de comparação do volume de matérias publicadas sobre educação nos anos de 1973 e 2002. Trata-se de uma pesquisa baseada na análise de conteúdo de 62 edições: 31 referentes ao ano de 1973 e 31 referentes ao ano de 2002, nas quais se procura identificar as principais fontes utilizadas nas reportagens e os locais de origem das matérias. A

conclusão do autor, ancorada nos dados, indica que o jornal, ao longo do período citado, reduziu significativamente as matérias sobre o tema, demonstrando a pouca importância atribuída à educação. Como o objetivo da pesquisa era voltado para a análise comparativa em relação ao tempo e conteúdo, não há maior atenção sobre as características performativas da linguagem empregadas nas matérias.

Diferentemente da pesquisa de Cripa (2007), a dissertação de Val (2011) demonstra que há um crescente interesse pelo tema educação no referido jornal nos anos examinados pela autora. Ela analisa a Folha de São Paulo na pesquisa “A chamada da educação: sobre a governamentalização pedagógica nos textos jornalísticos”. Ancorada teoricamente em Foucault e suas ideias a respeito de poder-saber e governamentalidade, a pesquisadora investiga os discursos sobre escola produzidos no jornal Folha de São Paulo, no período de 1996-2006.

A fim de alcançar seus objetivos, faz um levantamento nos arquivos do jornal, abrangendo o período de 01/12/1996 a 31/12/1996, procurando mapear tensões, racionalidades e verdades materializadas nos textos, tentando compreender seus efeitos e explorando a questão do governo, relações de poder e subjetivação. Para tanto, a autora seleciona artigos de opinião, reportagens, entrevistas ou editoriais, que trazem a educação escolar e o ensino básico público como temática central. Conclui ressaltando que as matérias de educação estão diluídas em todos os cadernos da Folha e que há espetacularização da educação e prescrições sobre modelo de escola, profissional e alunos.

Essa pesquisa foi de grande importância na construção de nossa discussão, à medida que trata da produção da realidade nos textos midiáticos. Além disso, o detalhamento em relação à metodologia empregada foi de grande auxílio em nossa pesquisa. Entretanto, como a própria autora destaca, não foi intenção da sua dissertação analisar as minúcias do texto, mas sim, as recorrências dos enunciados. Talvez por isso, em sua pesquisa não há menção mais detalhada sobre a ação do discurso, ou do contexto retórico no qual se encontra inserido o seu tema. Prioriza-se, em sua análise, o conteúdo desses discursos e os consensos produzidos pela Folha.

Logo, todos os trabalhos supracitados são relevantes para nosso estudo, pois trazem, em menor ou maior grau, aspectos que também aparecem no decorrer da nossa tese. Além disso, o levantamento das pesquisas mencionadas propiciou uma visão que mostra claramente a relevância do tema por nós proposto, pois, além de revelar o aumento considerável de interesse pelo discurso da mídia em relação a educação, a investigação de outros trabalhos possibilitou que vislumbrássemos algumas lacunas na discussão acadêmica sobre o assunto que pretendemos problematizar no nosso estudo.

Nesse sentido, as investigações descritas foram importantes para nosso debate, pois as intensas leituras sobre elas fizeram emergir algumas inquietações em relação a aspectos que não são contemplados nos referidos textos e cuja ausência nos ajudou a pensar em nosso próprio objeto de pesquisa. As leituras nos permitiram questionar, por exemplo, como acontece essa constituição da educação e seus atores na linguagem em ação? Quais processos e recursos discursivos são mobilizados nos textos para prescrever, produzir governamento, poder-saber, disciplinamento e controle? Quais estratégias são utilizadas para tornar uma determinada verdade real? O que as metáforas produzidas nos textos estão realizando? Como são produzidos os consensos sobre a educação pública, ou os discursos hegemônicos sobre ela? Quais argumentos são mobilizados para produzir esse consenso? Como são produzidas as oposições a tal consenso nos textos?

Embora os trabalhos comentados acima sejam de grande importância, não encontramos, na maioria deles, intensa reflexão e problematização sobre as práticas discursivas, ou seja, não encontramos discussão sobre o que a linguagem está construindo à medida que é utilizada nas práticas sociais. Também não encontramos nos trabalhos nenhuma preocupação com o contexto argumentativo, nenhum debate a respeito das posições conflituosas que envolvem o debate educacional nos textos midiáticos.

Diante do exposto, ressaltamos haver algumas questões que norteiam nosso trabalho diferenciando-o de muitas pesquisas descritas aqui. Dentre elas, não olhamos para os discursos apenas como produções históricas, ou de forma abstrata, dissociadas do contexto de ação. Assim como alguns autores supracitados, especialmente àqueles alinhados com Foucault, acreditamos que a mídia produz, por meio de práticas discursivas, representações de sujeitos, escolas, sociedade e educação. Entretanto, não restringimos nossa pesquisa a essas representações, pois essa não é nossa principal preocupação.

Nosso foco de análise recai sobre alguns problemas específicos que não aparecem em nenhum dos trabalhos citados. Procuramos observar os mecanismos usados para fazer funcionar esses discursos no contexto midiático. Por isso, focaliza-se aqui a orientação epistemológica e a orientação à ação do discurso.

## 4. MÉTODO

Neste capítulo abordamos os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar os objetivos da pesquisa. Ressaltamos as características dos veículos midiáticos estudados, os procedimentos de coleta do material e os procedimentos de análise.

Nossa pesquisa se ancora na abordagem da psicologia social discursiva para investigar, de forma ampla, as representações sobre a educação pública brasileira e seus diferentes atores em relatos da revista *Veja* e *Folha de S. Paulo*, nos quais a educação pública emerge como um problema de ordem nacional. Especificamente, procuramos identificar e analisar as teorias mobilizadas para explicar os problemas da educação pública brasileira; identificar e analisar as representações sobre os diferentes atores coletivos envolvidos com a educação pública brasileira; identificar e analisar os procedimentos e dispositivos retórico-discursivos mobilizados na construção desses relatos.

### 4.1 O campo de pesquisa: A Folha de S. Paulo e a Veja

Foram selecionados para a pesquisa a revista *Veja* e o *Jornal Folha de S. Paulo*. Utilizamos como critério de escolha o fato desses dois veículos terem grande circulação e, portanto, influenciarem decisivamente diferentes setores da sociedade brasileira, principalmente os setores de classe média. Além disso, os dois disponibilizam o conteúdo da versão impressa na internet, tornando viável o levantamento para nosso estudo.

Segundo o Instituto Verificador de Circulação (IVC), o *jornal Folha de S. Paulo* é o jornal com maior tiragem e circulação em comparação com outros jornais do país, tendo em média, aos domingos, 344.022 exemplares. Ele foi fundado no ano de 1921, por Olival Costa e Pedro Cunha, sendo denominado de “*Folha da Noite*”. Em 1925 foi criada a *Folha da manhã* e, em 1949, a *Folha da tarde*. Em 1960 todos esses títulos foram unificados e teve origem o *jornal Folha de S. Paulo* como é conhecido hoje<sup>12</sup>.

A década de 1970 foi importante para o jornal, pois no final desse período foi constituído um Conselho Editorial que norteou suas novas ações. Mas, foi a década de 1980 que marcou novos direcionamentos para a *Folha*, pois ele assume o discurso de ser apartidário, enfatizando principalmente questões referentes ao profissionalismo e não mais a conteúdos políticos. Segue essa postura até 1984, quando explode no país a campanha das diretas já. O jornal, percebendo

---

<sup>12</sup> [http://www1.folha.uol.com.br/institucional/historia\\_da\\_folha.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/institucional/historia_da_folha.shtml)

a grande oportunidade de se estabelecer definitivamente, perante a opinião pública, como um veículo informativo e formador de opinião, cobre todo o evento. A estratégia de marketing funciona e a Folha afirma-se no país. A partir daí o jornal constrói um discurso em que se descreve como um veículo “crítico, pluralista, apartidário e moderno” (NOVELLI, 1994, p. 126).

Seu projeto editorial propõe se aproximar da sociedade, mediante a abordagem de assuntos que são importantes para a nação. Assim, se define como um veículo informativo, no qual a realidade é analisada a partir de vários ângulos (PINTO, 2012).

Não entraremos no mérito do projeto elaborado pelo jornal, pois nosso olhar não tem como foco o jornal em si. Atentamos para os discursos construídos no jornal a respeito da educação brasileira. Mesmo não tendo como foco de análise sua história, é importante salientar que se trata de uma mídia que parece assumir uma posição político-ideológica de centro (AZEVEDO, 2006), em que se procura adotar uma posição equilibrada sobre os assuntos discutidos em suas páginas.

Interessa-nos, portanto, observar as representações da educação pública e de seus atores em um jornal que se autoneia pluralista, independente e equilibrado. Para tanto, realizamos um levantamento das matérias, artigos de opinião, entrevistas e editoriais sobre educação, publicados na Folha de S. Paulo nos anos de 2011, 2012 e 2013. Inicialmente, havíamos pensado em realizar a pesquisa abarcando o período de 2010-2013, mas tendo em vista o volume de material recolhido, optamos por reduzir a amostra para o período 2011-2013. Procedimento semelhante foi adotado ao analisar a revista *Veja*. Nesse veículo também foi realizado um levantamento das matérias, entrevistas e editoriais sobre educação no período de 2011-2013.

Segundo os dados da Associação Nacional de Editores de Revistas (ANER), a *Veja* lidera a lista de revistas com maior circulação no país, tendo em média mais de um milhão de exemplares circulando. Essa revista foi criada em 1968, sendo publicada pela editora Abril e tendo como primeiro diretor Mino Carta.

Seu nascimento acontece no contexto de expansão do capitalismo e desenvolvimento tecnológico, bem como da regulamentação e consolidação dos meios de comunicação no país. Ela, assim como outras empresas de comunicação, apresenta interesse no desenvolvimento do sistema capitalista e trabalha a favor dele, mediante a criação de uma versão de mundo que sirva aos interesses capitalistas (SILVA, 2005).

Segundo a referida autora, embora a revista se descreva como portadora de um jornalismo sério, objetivo e fiel, capaz de trazer para o leitor a realidade como ela realmente é, sustenta uma posição que se alinha à direita no espectro político, defendendo o modelo neoliberal de governo e economia, na medida em que ataca abertamente os partidos e o pensamento de esquerda. Além disso, diferentemente da Folha, não parece haver pluralismo na Veja. Não há espaço na revista para orientações ideológicas diferentes da adotada por ela. Os convidados que expõem suas opiniões na Veja são especialistas que se conformam à sua linha editorial.

#### **4.2 Procedimentos de coleta e análise**

Como delimitação temporal, o marcador inicial de nossa investigação é o ano de 2011. Um ano antes, 2010, foi enviado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional o projeto de lei para criação do Plano Nacional de Educação – PNE (2011 a 2020), que foi debatido durante os anos de 2011-2013 não apenas no congresso, mas em textos jornalísticos. Entre as metas estabelecidas no plano, há uma preocupação em confrontar os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, e as médias obtidas no *Programme for International Student Assessment* – PISA. No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, em 2009, os estudantes brasileiros apresentaram fraco desempenho em Ciências, Matemática e Leitura, quando comparados com os resultados dos estudantes de vários países que participaram da avaliação internacional (Veja, 2010).

Diante dos maus resultados dos alunos brasileiros, passam a circular, na mídia, textos que clamam por mudanças, medidas e modelos educacionais que possam melhorar o desempenho dos alunos. Além disso, a mídia passa a produzir, nesse mesmo período, explicações sobre os problemas da educação pública brasileira e a representação de seus atores. São esses textos, portanto, que são analisados nessa pesquisa. Tomamos como marcador final o ano de 2013, período da votação do PNE pelo Congresso.

No caso da Folha, outra escolha que norteou nossa amostra, foi a seleção de exemplares publicados somente aos domingos. Tal escolha se justifica pelo fato desses fascículos trazerem artigos de opinião e reportagens mais densos que as publicações da semana. Além disso, ao fazer tal recorte, a pretensão era ter o mesmo número de amostras (quatro exemplares mensais) do outro veículo investigado, uma vez que a Veja não é diária, mas semanal. Também delimitamos nossa amostra quando optamos pela versão impressa da Folha. Essa versão é

disponibilizada para os assinantes no acervo do jornal em versão digitalizada e está disponível dos anos de 1960 até os dias atuais.

Quanto à *Veja*, todos os seus fascículos também são digitalizados na internet gratuitamente, por meio de um acervo. Em ambos os veículos, o acervo online disponibiliza ferramentas de busca por palavras-chave e período. Considerando nossos objetivos, optamos pelas seguintes palavras: educação, escola e ensino.

No *Jornal*, essa primeira busca possibilitou acessar 215 resultados, entre artigos de opinião, editoriais, notícias e entrevistas que abordavam a educação de um modo geral. Na *Veja*, adotamos o mesmo procedimento e encontramos 158 resultados. Todo o material resultante das buscas foi separado em pastas que indicavam ano, mês e dia de publicação. Após fazer esse primeiro levantamento, iniciamos a primeira leitura minuciosa do material, procurando identificar as reportagens, matérias, editoriais e artigos que falavam apenas da educação básica e de seus problemas. Nessa etapa excluímos todo o material que fazia referência a educação superior, técnica, guias informativos sobre as escolas de São Paulo, matérias que tratavam de educação e ensino numa perspectiva doméstica ou empresarial.

Após esse primeiro momento, fizemos uma nova leitura do material, procurando identificar as discussões que tratavam a educação básica pública como um problema para o avanço do país. Essa etapa possibilitou a exclusão de matérias que mencionavam apenas o ensino básico privado.

A nova seleção permitiu reduzir o material, totalizando para a análise um conjunto de 35 recortes, que foi colocado em pastas que indicavam o veículo analisado, o tipo de material (artigo, matéria, reportagem, etc.), ano mês e dia de publicação. Novamente lemos cada uma das publicações, procurando observar as categorias que emergiam dos textos. Durante esse processo organizamos o material em dois grandes documentos criados no Word (um para a *Folha* e outro para a revista *Veja*). Em cada um deles ordenamos as matérias completas, resultantes das etapas anteriores, por título, ano (2011, 2012, 2013) e autor.

Ressaltamos que não se deve confundir essa etapa com a análise propriamente dita, pois o objetivo até esse momento não é encontrar resultados, mas funciona como um processo preliminar que prepara o caminho para um estudo minucioso do material colhido e facilita o processo de análise. É nessa fase que iniciamos a seleção das categorias de acordo com as questões de interesse de nossa investigação (POTTER; WETHERELL, 1987, POTTER; WETHERELL, 1992; GILL, 2002).

Nesse sentido, as categorias na análise discursiva não são entendidas como na análise de conteúdo. No primeiro caso, elas devem ser as mais abrangentes possíveis, de maneira a incluir “todas as instâncias limítrofes” (GILL, 2002, p.254). Além disso, Potter e Wetherell (1987) demonstram que à medida que a análise se torna mais sofisticada talvez tenhamos de inserir novas categorias ou produzir mudanças nas categorias existentes. No processo preliminar de estudo elas teriam a função de ordenar os dados colhidos.

Nessa perspectiva, portanto, as categorias são construídas de maneira cíclica, à medida em que são realizadas inúmeras leituras e devem se harmonizar com os objetivos traçados pelo pesquisador (POTTER; WETHERELL, *Op. Cit.*). Segundo os autores citados, somente depois que essa etapa da codificação é realizada é que começa a análise de fato.

Em nosso trabalho esse processo foi fundamental para definir melhor o objeto de pesquisa, pois quando iniciamos nosso estudo ainda não estavam claras quais categorias seriam empregadas em nossa investigação. Nesse caso, o processo de construção da análise (codificação, categorização, seleção, leituras, releituras) foram imprescindíveis para a construção da tese.

À medida que líamos o material, ficou evidente que o tema “educação pública” era complexo e, por isso, não tínhamos um conjunto de categorias previamente construídas. Assim, podemos dizer que o produto final do nosso trabalho é resultado de uma análise que é construída, ao mesmo tempo em que se cria a codificação dos dados. Nas várias leituras realizadas, algumas categorias mais abrangentes começaram a emergir recorrentemente nos textos. São elas: sindicato, professores, gestores e Estado.

A partir dessa constatação, foram feitas repetidas leituras do material já codificado, a fim de observar quais argumentos eram defendidos e combatidos e quais descrições da educação e de seus sujeitos eram produzidas nesses relatos. Baseados na Psicologia Social Discursiva, não estávamos interessados no que estava subjacente ao discurso. Assim como Potter e Wetherell (1992), nosso foco é na análise do discurso em si. Dessa forma, enfatizamos, em nossa investigação, a organização retórica, a ação do discurso e o contexto de sua construção.

Durante o processo de análise dessas características nos relatos, foi observado que o Jornal Folha. de S. Paulo apresentava menos cobertura sobre a educação básica do que a revista Veja.

Na Folha dominical, identificamos que o tema educação tem o caráter informativo, trazendo cadernos especiais que servem como guia para os pais. Neles, são descritas as melhores escolas particulares para matricular as crianças e os melhores serviços oferecidos por essas instituições. Além disso, alguns cadernos especiais tratam de educação, quando fazem referência as carreiras mais importantes para o mercado ou aos melhores cursos para quem pretende fazer uma pós-graduação. Mas, nem todos os textos que mencionam o ensino superior são apenas informativos. Um exemplo são os textos sobre cotas nas universidades, que trazem entrevistas e artigos de opinião contrários ou favoráveis a esse projeto.

Diferentemente da Folha, a Veja, por intermédio de entrevistas e de artigos de opinião, aborda recorrentemente o tema “educação básica”. Isso não implica dizer que a revista não aborde outros temas, como, por exemplo, cotas raciais, ou ensino superior. Mas, a educação básica tem sido recorrentemente abordada nessa revista, principalmente pelo colunista Gustavo Ioschpe e também por Cláudio Castro.

Após várias leituras dos textos construídos nesses dois veículos, separamos os extratos que eram interessantes para nossa pesquisa e os colocamos em tabelas. Nelas, constam os recortes de cada matéria que foi analisada, o título da matéria, o ano e autor do texto. Todo esse material foi relido várias vezes, com o objetivo de observar as estratégias e recursos-retóricos discursivos mobilizados pelos autores para construir seu argumento sobre a educação e suas descrições sobre os sujeitos e grupos relacionados com a educação. A cada leitura e seleção de material foi possível identificar padrões nos dados que deram origem aos temas de cada capítulo analítico.

Ressaltamos que esse tipo de análise exigiu leituras e releituras dos textos da Folha e da revista Veja, na busca de padrões e funções das descrições. Em alguns momentos, a quantidade do material analisado tornou bastante complexo o processo de análise, pois observar as nuances e detalhes de cada relato, num recorte de três anos, respeitando as características da abordagem teórica adotada nesse trabalho, tornou o processo de estudo bastante desafiador.

## 5. A CONSTRUÇÃO DO SINDICATO DOCENTE

Neste capítulo, abordamos como estratégias e recursos discursivos são usados para culpabilizar e desqualificar o sindicato dos docentes. Como comentamos no capítulo dois, os pesquisadores de orientação discursiva se interessam pelo contexto retórico do discurso. Nessa perspectiva, se debruçam sobre textos e falas, a fim de observar como indivíduos e grupos utilizam os recursos retóricos para justificar sua posição, enquanto criticam as posições dos demais grupos (BILLIG, 2008). Esse tipo de estratégia é bem exemplificada no primeiro tópico deste capítulo, quando os autores dos textos desqualificam os sindicatos, mediante uma ação tipicamente de crítica, nas quais esses grupos são responsabilizados e culpados pelos problemas da educação pública. Mas, os relatos sobre o sindicato não apenas desqualificam suas lutas e reivindicações, eles também são mobilizados na mídia para desmentir os sindicatos e seus membros sobre a necessidade de maiores investimentos no campo educacional. Nesse sentido, os textos analisados fazem uso do discurso empirista e da quantificação para representar o sindicato como um conjunto de pessoas que só leva em conta os seus interesses. Essa construção é observada no segundo tópico. Por fim, no terceiro tópico são analisados os relatos de especialistas que trabalham para combater os sindicatos por meio de um repertório gerencialista, no qual as ênfases no desempenho, mérito individual e competição contrapõem-se ao argumento do igualitarismo e da isonomia salarial.

### 5.1 Descrevendo o sindicato docente como um inimigo da sociedade

Quanto às estratégias usadas para culpabilizar os sindicatos, observou-se o uso recorrente de termos e descrições que os situam como um empecilho para o avanço da educação. Também é recorrente o posicionamento dos sindicatos como inimigo da sociedade, mediante a mobilização de atributos que os desqualificam.

#### **Extrato 1**

Os sindicatos de professores e funcionários, muito numerosos, só aceitam mudanças que envolvam maiores salários e menos trabalho. Na ausência de uma força que se contraponha ao peso dos sindicatos, qualquer batalha por avanços está perdida. O líder político precisa mobilizar uma coalizão que lhe dê sustentação para encarar as batalhas que virão. Batalhas que serão tão encarniçadas quanto maior for o escopo das mudanças propostas. Há uma série de aliados potenciais, desde grupos

da elite – empresários, mídia, Igreja, Judiciário – até, preferencialmente, a população inteira (IOSCHPE, Gustavo, VEJA, 02 de jan. 2013).

## **Extrato 2**

**Weinberg** - Por que seu projeto prevê punição apenas para o mau governante, e não para a escola e os educadores envolvidos no fiasco educacional?

**Raul Henry** - Ouvi as cabeças mais lúcidas do país sobre o assunto, todas radicais na defesa da meritocracia e mesmo elas concordam que, neste momento, instaurar um sistema de responsabilização tão severo sobre a escola poderia espantar das redes de ensino não só os maus profissionais, mas também os de alto nível. Essa é uma discussão complexa, que esbarra no corporativismo sindical. Se partisse para um texto muito rígido, não teria chance de ir adiante. Pensei, portanto, em algo realista, viável do ponto de vista político, e que contribuísse para forjar, em alguma medida, uma nova cultura no país [...]

**Weinberg** - Quem se opõe?

**Raul Henry** - Os sindicalistas, uma parcela da academia e o governo. Numa discussão sobre o projeto, o secretário do MEC Binho Marques se dirigiu a mim e disse: “Deputado, o senhor deveria receber uma medalha por sua paixão pela educação, mas está na trilha errada”.

**Weinberg** - Quais são as críticas objetivas ao projeto?

**Raul Henry** - Nenhum deles gosta do princípio da responsabilização da escola. Dizem que a pressão externa é contraproducente. Sei que estou diante de uma pedra. Muita gente no Congresso vem dos sindicatos de professores, outros são ex-reitores e acadêmicos em geral. Esses grupos estão fincados sobre fundamentos ideológicos parecidos. A academia, aliás, tem sido a vanguarda do atraso no Brasil. O que mais me incomoda, porém, não são as divergências no campo intelectual, mas a argumentação pedestre de alguns que priorizam a luta por suas bandeiras em detrimento do interesse geral e inadiável (WEINBERG, Mônica, VEJA, 11 de dez. 2013).

## **Extrato 3**

[...] A sociedade brasileira parece não reconhecer que os sindicatos de professores pensam no bem-estar de seus membros, e não no da sociedade em geral. Incorporamos a ideia de que o que é bom para o professor é, necessariamente, bom para o aluno. E isso não é verdade. Cada vez mais a pesquisa demonstra que aquilo que é bom para o aluno na verdade faz com que o professor tenha de trabalhar mais: passar mais tempo em casa, mais testes, ocupar de forma mais criativa o tempo de sala de aula, aprofundar-se no assunto que leciona. E aquilo que é bom para o professor - aulas mais curtas, maior salário, mais férias, maior estabilidade no emprego, maior liberdade para montar seu plano de aulas e para faltar ao trabalho quando for necessário - é irrelevante ou até maléfico para o aprendizado dos alunos. É justamente por haver esse potencial conflito de interesses entre a sociedade

(representada por seus filhos/alunos) e os professores e funcionários da educação que o papel do sindicato vem ganhando importância e que os sindicatos são tão ativos politicamente, convocando greves, passeatas, manifestando-se publicamente com estridência etc., [...] Só acho que os sindicatos e seus representantes devem ser vistos pelo que são: defensores de seus próprios interesses. Seu peso no discurso público deve ser temperado por essa realidade. Esse insight causa dois impactos importantes. O primeiro é que nós, os defensores da melhoria educacional do país, estamos sós. O sindicato dos professores não é nosso parceiro e a união dos alunos deixou há muito de defender os interesses educacionais do alunado, trocando-o pela generosa teta do Erário e pelo triste mercantilismo da emissão de carteiras vale-desconto. Não podemos esperar por movimentos organizados para abraçar essa causa: precisamos criar nós mesmos essa união, que será inclusive boicotada pelo status quo. O segundo é que, toda vez que uma organização com esses nobres fins se forma, o cacoete de buscar uma parceria com os representantes dos professores é o beijo da morte. Se quisermos defender exclusivamente o interesse do alunado, a relação com os sindicatos de trabalhadores da educação será provavelmente adversarial, talvez neutra, jamais colaborativa [...] (IOSCHPE, Gustavo, VEJA, 13 de abril. 2011).

Nos textos acima, um conjunto de atributos seriam comuns à categoria do “sindicato de professores”. Na descrição 1, por exemplo, Gustavo Ioschpe evoca a ganância, a indolência e a contra produtividade como características do grupo sindical. Faz isso mediante a expressão “*só aceitam mudanças que envolvam maiores salários e menos trabalho*”. O mesmo ocorre no relato 2, de autoria do então Deputado Federal Raul Henry, sobre a implantação de uma Lei de Responsabilidade Educacional. No texto citado, o grupo sindical e seus associados são retratados como interesseiros, corporativistas e ideólogos, mediante as frases “corporativismo sindical” e “*priorizam a luta por suas bandeiras em detrimento do interesse geral e inadiável*”. Esse mesmo corporativismo é evocado no texto 3, quando Ioschpe afirma que os sindicatos se preocupam apenas com o “*bem-estar de seus membros*” e que são “*defensores de seus próprios interesses*”.

Tais construções remetem ao trabalho de Harvey Sacks (1992), já comentado no segundo capítulo dessa tese. O referido autor mostra a utilização da linguagem para criar o mundo, ou uma determinada realidade, mediante coleções de categorias. Um exemplo seria a coleção “família”, organizada nos seguintes conjuntos de categorias: pai, mãe, filho, tio. O mesmo raciocínio é empregado para a coleção “gênero”, na qual o conjunto de categorias seria “homem” e “mulher”, ou na coleção “fêmea”, que teria como conjunto “tia”, “mulher”, “menina”. Também citamos a coleção “população nordestina”, da qual participariam o conjunto de categorias “pernambucanos”, “paraibanos”, “alagoanos”, “baianos”, “cearenses”, etc.

O importante nesse tipo de construção, à luz do pensamento de Sacks (1992), é compreender quais mecanismos são usados pelos sujeitos para descrever os membros de forma adequada. Um exemplo clássico do autor é a seguinte afirmação: X chorou. Y o pegou no colo. Facilmente interpretamos que X é um bebê e Y é a mãe que consolou a criança. Essa compreensão ocorre porque tanto “bebê” quanto “mãe” fazem parte da coleção “família” (SACKS, 2000; SILVERMAN, 1998). Assim, nossa interpretação de que se trata de um bebê chorando e não de um idoso está ancorada na coleção e nas normas de uso das suas categorias; dito de outra forma, nossa compreensão depende daquilo que Sacks nomeia de dispositivo de categorização de pertença. Nesse contexto, chorar seria próprio do bebê e consolar próprio da mãe.

Tais características são entendidas como próprias dessas categorias de pessoas e constituem suas identidades. Seguindo o mesmo raciocínio, podemos afirmar que, para o pensamento liberal brasileiro, indolência, ganância, incompetência, corporativismo e outros atributos, encontrados na nossa análise, são características próprias dos professores e de seu sindicato.

Em comum, os textos revelam o uso de uma retórica-ofensiva ao sindicato, apresentando-o como um impedimento ao progresso, um grupo de pessoas movidas por interesses corporativos e que só aceitam modificações que impliquem em vantagens para si próprias, sem qualquer retorno para a sociedade. Dessa forma, os quatro textos constroem a sociedade como vítima de uma categoria profissional. Mas, no texto 2, ao lado dessa categoria, e contra a sociedade, há outras categorias sociais: a academia (“*a vanguarda do atraso no Brasil*”) e o governo, governo esse que é do Partido dos Trabalhadores. Seriam ideólogos antiquados e atrasados que estariam impedindo o desenvolvimento do Brasil.

Explícita ou implicitamente, todos os textos criam a imagem do sindicato como uma entidade contrária ao bem comum. Contudo, os textos 1 e 3 fazem isso evocando termos e expressões que constroem um cenário de conflito, em que a entidade e seus membros são posicionados como adversários ou inimigos da nação, que devem ser combatidos. No primeiro relato, por exemplo, o colunista utiliza metáforas de guerra para descrever o grupo de docentes como sendo “*numeroso*” e um “*peso*” que impede o “*avanço*”. Eles são retratados como um conjunto de parasitas contrários aos interesses de todos. Por outro lado, a sociedade é construída como uma “*força*” combatente e necessária às mudanças. As expressões “*líder*”, “*força que se contraponha*”, “*batalha*”, “*coalizão*”, “*encarniçadas*” e “*aliados*” são mobilizadas na

produção de um cenário de luta, no qual diferentes grupos de elite e a sociedade como um todo são “*aliados potenciais*” contra o mal representado pelos sindicatos dos professores.

A utilização de metáforas guerreiras é um fenômeno comum em situações de conflito, como mostram os trabalhos de Billig (1995, 2008), Billig e Macmillan (2005), Stephen Gibson (2012). Assim, seu uso para criar oposição entre sindicato e sociedade nos relatos não é meramente descritivo, pois as metáforas têm um funcionamento retórico e ideológico importante. Segundo Billig e Macmillan (*Op. Cit.*), esse tipo de figura de linguagem não deve ser analisado apenas olhando para os estados cognitivos internos, tentando explicar o que elas expressam. Deve-se considerar seu contexto de uso, ao invés de algo subjacente ao discurso. Por isso, prestamos atenção ao contexto de enunciação, ao que o uso da metáfora está realizando retoricamente e de forma pragmática.

Quando, por exemplo, o termo “coalizão” é usado para descrever vários grupos sociais como uma tropa que vai promover mudança, o autor está posicionando o sindicato como um grupo de esquerda e conservador, que está impedindo o progresso da sociedade brasileira, pois, como já demonstrado no capítulo um, correntes de esquerda podem ser denominadas de conservadoras por grupos liberais, ou mesmo por intelectuais da esquerda (GIDDENS, 1996). O referido autor destaca, que em contextos e momentos históricos distintos, os grupos que representam a esquerda podem assumir uma postura de preservação, enquanto os da direita adotam uma postura radical de mudança. Um exemplo, segundo ele, seria a defesa da direita aos processos radicais, nos quais as transformações estão subordinadas a expansão do mercado. Enquanto a esquerda, historicamente radical, assume a postura de preservação do *Welfare State*.

No caso do relato 1, ao posicionar o sindicato como um grupo conservador e reacionário, se desqualifica quaisquer argumentos da esquerda que posicionem o sindicato como uma força alinhada com as instituições populares, uma entidade alinhada com as massas, ou um representante dos interesses gerais dos trabalhadores, já discutidos no capítulo um. Essa imagem é minada quando se manipula ontologicamente o discurso para apresentar o problema como uma questão de vantagens pessoais (“*maiores salários e menos trabalho*”), sem abordar quaisquer outras reivindicações da categoria. Retoricamente, esse e outros textos analisados no nosso trabalho demonizam o grupo por intermédio de uma descrição na qual ele é retratado como uma ameaça à ordem do país (BILLIG, 1995).

A referência a um grupo social como uma entidade nociva à ordem é recorrente nos textos, e se assemelha aos resultados encontrados no trabalho de Billig (*Op. Cit.*). Nesse estudo,

o autor observa que a construção do inimigo nacional é feita mediante um discurso que enfatiza uma ordem moral. Um exemplo citado pelo autor, são os discursos sobre Líbia e Iraque, que na retórica dos Estados Unidos, são demonizados como um risco à ordem do próprio mundo. O presidente norte-americano torna-se porta voz da moralidade universal, citando o jeito certo e errado para as nações se comportarem. São discursos que descrevem tais nações como violentas, gananciosas, violadoras dos direitos humanos, terroristas, inimigas do meio-ambiente e de costumes e crenças perigosas.

Alguns desses argumentos também aparecem nos estudos de Tileaga (2005, 2006). Esse autor mostra o uso de argumentos baseados numa determinada ordem moral para desqualificar o grupo de ciganos, apresentando-o como uma ameaça aos demais cidadãos do país da Romênia. Isso é feito por meio da atribuição dos seguintes atributos aos ciganos: preguiçosos, ladrões, inadaptáveis e vagabundos. Assim, esses sujeitos são situados como um perigo para a ordem nacional, mediante críticas que naturalizam e essencializam sua conduta, seu caráter e a sua forma de ser.

Nos recortes sobre o sindicato, isso é realizado pela atribuição de características negativas aos sujeitos pertencentes ao grupo e por afirmativas que situam tais indivíduos como contrários ao “*interesse geral*”. Nos textos, a imagem é de um grupo de adversários das medidas e mudanças estabelecidas globalmente para o desenvolvimento da educação. Diante disso, pode-se afirmar que o grupo é descrito como uma força que se contrapõe a um modo supostamente racional de pensar a educação, que, como vimos nos estudos de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) e Frigotto e Ciavatta (2003), no capítulo 1, foi inserido no país desde a década de 1990.

Assim como nos discursos analisados por Billig (1995) e Tileaga (2006), a construção do inimigo da nação é realizada por meio da descrição de comportamentos corretos ou de condutas inadequadas perante o mundo estabelecido. Nesse sentido, solidariedade, respeito às leis, respeito aos direitos comuns, dentre outros, seriam as condutas esperadas dos sujeitos. Enquanto; ganância, egoísmo, preguiça, desrespeito às regras e aos direitos estabelecidos se enquadrariam entre as condutas erradas. No caso aqui analisado, pode-se afirmar que isso acontece quando se descreve a conduta correta do professor (“*passar mais dever de casa, mais testes, ocupar de forma mais criativa o tempo de sala de aula, aprofundar-se no assunto que leciona*”). Enquanto a conduta incorreta, já exemplificada nas análises anteriores, seria apresentar um comportamento voltado para si próprio, tão bem exemplificado no relato 3,

quando descreve o que é bom para o professor (“*aulas mais curtas, maior salário, mais férias, maior estabilidade no emprego*”) como sendo algo ruim para o interesse dos demais.

Em todos os relatos é possível constatar a produção de um mundo em conflito, representado por lados antagônicos: sindicato e sociedade. No texto 3, contudo, chama a atenção a estratégia utilizada pelo autor para descrever o conflito, por meio da transformação gradual do sentido mais restrito de sociedade (“*a sociedade representada por seus filhos/alunos*”) para o sentido de nação (“*a sociedade brasileira*”, a “*sociedade em geral*”). O efeito desse tipo de discurso é situar o sindicato e os profissionais não somente como maus profissionais ou incompetentes, por não conseguirem educar os alunos, mas serve para colocá-los na categoria de inimigos. Para tanto, faz uso de pronomes que criam um mundo dividido entre forças divergentes. Dessa forma, é possível encontrar no texto a descrição de um grupo de pessoas (nós), que tem o objetivo de defender a escola e a educação (“*defender exclusivamente o interesse do alunado*”, “*defensores da melhoria educacional do país*”). Por outro lado, no campo argumentativo, a evocação desse tipo de discurso implica na construção de ideologias rivais (BILLIG, 1995). Nesse sentido, o referido autor argumenta que não há uma ideologia do “nós” sem que exista uma ideologia do “eles”. No caso acima, o grupo do “eles” (“*sindicato dos professores*”, “*representantes dos professores*”, “*sindicatos de trabalhadores da educação*”) são os adversários das reformas necessárias.

Retoricamente, o discurso trabalha para atribuir ao grupo de “eles” características negativas (corporativismo, egoísmo, preguiça, descompromisso). Ao fazer isso, a referida entidade é constituída como uma ameaça, pois impede o avanço da educação. Como efeito, esse tipo de discurso naturaliza que o “nós” exclua o “eles”, porque a intenção do nós é “nobre”. Esse mesmo tipo de justificativa é encontrada nos estudos de Billig (1991) e Wetherell e Potter (1992). Nos referidos estudos, é o “outro” que age de forma desonesta, que é injusto, indolente e possui falhas de caráter.

Esse tipo de argumento, semelhante aos usados em situações de guerra ou em outros tipos de conflitos sociais, cria a necessidade imperativa de uma intervenção contra a ameaça. No texto, isso ocorre por intermédio das frases: “*Não podemos esperar*”, “*precisamos criar nós mesmos essa união*”, “*Se quisermos defender*”. O “nós” implícito realiza algumas ações importantes, a saber, a evocação da identidade nacional, a sugestão de uma harmonia de interesses em torno de um bem comum.

Por fim, os pronomes “nós” e “eles” são organizados de forma a obliterar qualquer caminho de diálogo ou negociação entre “o *sindicato de trabalhadores da educação*” e a sociedade brasileira, por intermédio do uso de um conjunto de advérbios que gradualmente prescrevem o tipo de “*relação*” entre os dois grupos. Assim, enquanto o uso dos advérbios “*provavelmente*” e “*talvez*” denotam uma possibilidade de relação “*adversarial*” ou “*neutra*” entre os grupos, o uso do “*já*” denota, de forma assertiva, que ela nunca será “*colaborativa*”.

Outro ponto em destaque no texto 3, e que também é comum no texto 1, é a inserção de grupos da sociedade civil nos debates sobre conflitos no campo educacional. Reproduz-se nessas descrições a mesma retórica de documentos publicados por organismos internacionais, comentados no capítulo um. Neles se transfere a responsabilidade pública para a sociedade civil, fazendo dela parceira, fiscalizadora e responsável pela melhoria dos serviços educacionais (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011; SHIROMA, CAMPOS, 2006; SHIROMA, 2006; EVANGELISTA, SHIROMA, 2007).

Alguns desses relatórios evidenciam de forma contundente qual deve ser o papel da sociedade. Em Carneiro (2004), por exemplo, cria-se uma versão da sociedade civil que vai de encontro à burocracia do Estado e que deve preocupar-se em garantir uma educação de qualidade. No relatório Delors (1996), à sociedade civil, cabe participar do processo da reforma, uma vez que a educação pertence à sociedade. No relatório Faure (1972), essa mesma sociedade é responsabilizada pela educação e no relatório “Educación y conocimiento”, da CEPAL-UNESCO (1996), a sociedade deve preocupar-se com o nível adequado da educação e por contribuir para o fortalecimento de instituições educacionais eficazes.

Em todos os textos, a sociedade civil é invocada a ter participação ativa na educação. Mas, talvez seja o caderno “professores excelentes” (BRUNS; LUQUE, 2014), resultante dos Fóruns sobre Desenvolvimento na América Latina, patrocinado pelo BM, BID e Cepal, que mais se aproxima dos discursos sobre o sindicato analisados nessa sessão. Nele, os interesses sindicais são produzidos como sendo divergentes dos interesses da sociedade civil e por isso, como nos discursos acima, essas entidades e seus membros são colocados em lados distintos.

Unir de forma bem sucedida dois lados do triângulo de interessados (sociedade civil e governo) em um diálogo com o terceiro (professores organizados) pode criar espaço político para a adoção de reformas, incluindo três delas que desafiam os interesses dos sindicatos (avaliação de desempenho individual do professor, pagamento diferenciado por desempenho e perda da estabilidade no emprego) (p. 49).

Em se tratando da educação, o uso de textos com apelo coletivo é comum em relatórios oficiais. Apple (1989), problematiza esse tipo de construção discursiva quando analisa o uso do pronome possessivo “nosso” no documento da Comissão Nacional da Educação, nos Estados Unidos. No referido relatório, o autor observa que as expressões “*nosso país*”, “*nosso sistema escolar*”, “*nosso sociedade democrática*” ocultam as relações estruturais desiguais, mediante a construção de um consenso que transmite a ideia de que todos vivem sobre condições econômicas e educacionais semelhantes. Estrategicamente, o uso do pronome desloca a atenção da estrutura que provoca a desigualdade, apelando para a responsabilidade dos sujeitos. Esse mesmo tipo de apelo é realizado no extrato 3, quando o autor utiliza pronomes com o objetivo de produzir um consenso sobre a responsabilidade da sociedade em defender a educação brasileira de inimigos.

Outro ponto importante desse tipo de discurso, é o que ele está fazendo retoricamente. Como afirmamos anteriormente, neste trabalho, Billig (2008, 1991, 1989) afirma que para se entender um argumento é preciso analisar o seu contexto retórico, ou seja, o que se pretende defender e o que está sendo combatido. No extrato 2, o discurso que combate o sindicato defende um mundo social organizado a partir de termos e expressões cunhadas pelos princípios gerenciais neoliberais, defensores da lógica da produtividade, mediante os termos: “*meritocracia*”, “*responsabilização*” e “*contraproducente*”. Constrói-se, assim, uma realidade usando argumentos embasados em conceitos de um modelo gerencial, voltado para prestação de contas e centrados em resultados (EVANGELISTA; SHIROMA, 2011, SHIROMA, 2006). Um discurso que explica os problemas da educação brasileira mobilizando uma narrativa em que “*maus profissionais*” e seus aliados, ideologicamente atrasados, aparecem como atores centrais.

## **5.2 Dados e números: as lutas sindicais e o financiamento educacional**

Como discutimos no capítulo 2, o discurso realiza diferentes ações: ação propriamente dita (construção de objetos, identidades, etc.) e ação epistemológica. Um exemplo da primeira ação, é a construção do sindicato como uma entidade inimiga da sociedade e um empecilho para o desenvolvimento da educação, explicitada no tópico anterior. Quanto à segunda ação, se refere àquilo que o discurso diz sobre si mesmo. O discurso pode apresentar aquilo que diz sobre o mundo como uma hipótese, uma conjectura, como um fato, como uma verdade indiscutível, etc. Isso é a ação epistemológica do discurso (POTTER, 2010).

Nos textos analisados há um predomínio indiscutível de relatos do tipo factual, relatos que constroem aquilo que dizem sobre a educação como fatos. Nesses textos frequentemente se usa, para produzir fatos, o discurso empirista.

Como referenciamos no segundo capítulo, o discurso empirista apresenta um grupo de características retóricas e linguísticas específicas, em que a forma gramatical utilizada atenua as intervenções e ações dos autores da descrição. Dito de outra forma; são relatos nos quais os dados são evidenciados, ao invés do autor da descrição. Desse modo, os fatos são apresentados como possuidores de uma atividade própria, garantindo a neutralidade e a impessoalidade do informante (POTTER, 1998). Exemplos desse tipo de discurso seriam as seguintes frases: os dados mostram, a pesquisa revela, o estudo indica, os dados sugerem etc. Esse tipo de mecanismo, segundo o autor citado, é usado em situações de conflito, nas quais, para alcançar credibilidade, recorre-se a dados técnicos que ofereçam bases sólidas às afirmações.

Além do discurso empirista, também analisaremos abaixo a estratégia da formulação de interesses. Tais podem ser utilizadas para debilitar, desacreditar, enfraquecer e tornar inverídico um determinado relato. Um argumento, por exemplo, pode ser combatido, por meio da afirmação segundo a qual ele é bom para os interesses do indivíduo que o constrói e de seu grupo (POTTER, *Op. Cit*). Nesse caso, o argumento é desqualificado quando é revelado o que aquele que o formula pode ganhar caso ele triunfe com aquela versão do relato. Na nossa pesquisa, procuramos observar como essas estratégias são utilizadas para desacreditar os argumentos sobre investimentos e aumentos salariais para docentes, mediante a descrição de motivações e interesses sindicais.

#### **Extrato 4**

[...] A educação brasileira também consome uma fatia maior do orçamento público do que aquela dos países da OCDE: 18.1% aqui contra 13% lá. A destinação dos gastos é parecida: quase três quartos da verba vai para bancar o salário de professores e funcionários. Os dados também trazem pouco alento àqueles que acreditam ser indispensável ter ensino de tempo integral em todo o sistema educacional para que seja possível oferecer um ensino de qualidade: a jornada média, no ensino fundamental é de 863 horas nos países da OCDE, contra as 800 horas previstas em lei no Brasil. Também fica difícil atribuir nosso insucesso à "superlotação" das nossas salas, já que aqui, novamente, as diferenças são pequenas: no Brasil há 27,5 alunos por classe no ensino fundamental, contra 22,3 na OCDE. O outro insumo medido pela OCDE que poderia lançar muita luz sobre o nosso debate educacional — o salário dos professores — está misteriosamente indisponível para o Brasil. Os dados brasileiros são enviados à OCDE pelo Inep, órgão do Ministério da Educação. Até o EAG de 2005, esses dados constavam dos relatórios. No EAG daquele ano — que trazia informações referentes a 2003, o primeiro ano do governo Lula —, os dados mostravam que o professor brasileiro

tinha salário mais alto que o de países da OCDE, quando comparado à renda média dos respectivos países (um professor brasileiro ganhava 2,3 vezes a renda média nacional, enquanto seu confrade da OCDE, com a mesma jornada e a mesma experiência na profissão recebia 1,4 vez). Consultado sobre o porquê da omissão no relatório desse ano, o Inep/MEC não se pronunciou até o fechamento desta edição. Será porque esses dados ajudariam a reforçar que o professor brasileiro ganha o que seria de esperar, algo que desagradaria aos sindicatos de professores e funcionários da educação, apoiadores históricos do PT? Fica a dúvida (IOSCHPE, Gustavo, VEJA, 10 de jul. 2013).

### **Extrato 5**

Se você acha que o professor brasileiro ganha pouco, deveria notar que ganha pouco por ser brasileiro, não por ser professor. Essa diferença existe porque os países têm nível muito desigual de renda média, o PIB per capita. O americano é quatro vezes maior do que o brasileiro. Então é normal e esperado que, em todas as carreiras, haja uma diferença dessa magnitude entre um profissional brasileiro e outro americano. Isso não é prerrogativa dos EUA. Usei este país pela facilidade de obtenção de dados. Pegue a média dos países desenvolvidos e verá que a diferença é a mesma. Pegue a média dos países da África Subsaariana e verá que a diferença também será a mesma, apenas com o sinal trocado. Isso é óbvio. Por isso é que sempre me causa surpresa quando alguém pega um dado de gasto nominal em educação e diz assim: “Precisamos investir mais em educação se quisermos ter qualidade de Primeiro Mundo. Enquanto o gasto médio por aluno dos países da OCDE for de 8 893 dólares e o do Brasil for de 2 849 dólares, não poderemos esperar que a qualidade seja comparável”. Que professores e sindicalistas repitam esse mantra, até entendo. Como disse Upton Sinclair: “É difícil conseguir que uma pessoa entenda algo quando o seu salário depende de que não entenda”. Mas ouvir isso de gente inteligente e bem-intencionada é apenas um sinal de que o discurso das corporações dos professores abalou o discernimento mesmo das melhores mentes. Quase quatro quintos (78%) do gasto com educação no Brasil são destinados a pagar salários de professores e funcionários. Para que o Brasil gaste, em termos nominais, o mesmo que um país desenvolvido, seria necessário que os profissionais da educação ganhassem o mesmo que seus pares de países desenvolvidos. Seriam, então, a única categoria profissional com remuneração nesse patamar, em um país em que as demais profissões ganham quatro vezes menos. Essa não é uma questão menor. É em virtude dessa incompreensão sobre gastos diferentes para realidades diferentes que o Brasil já comprometeu os ganhos do pré-sal em um sistema educacional fracassado, e agora caminha para queimar mais incríveis 5% do PIB ao aumentar os investimentos em educação de 5% para 10% do PIB. Você, eu e a geração de nossos filhos pagaremos caro por esse populismo. Quem defende aumento de remuneração sem esperar nenhuma contrapartida em termos da qualidade do serviço está subvertendo uma das leis basilares da economia: a que estabelece que remunerações são proporcionais à produtividade do trabalhador. [...] Se usarmos o critério de produtividade e renda nominal para balizar a remuneração dos nossos profissionais da educação, a conclusão inescapável é que o professor brasileiro ganha demais em relação ao que entrega. No último Pisa, o teste de qualidade educacional mais respeitado do mundo, a educação brasileira ficou em 53º lugar. [...]. Mesmo que fosse financeiramente factível, o que não é, a educação no Brasil não melhoraria se os

professores passassem a ganhar o mesmo que os de países desenvolvidos. Dezenas de estudos acadêmicos mostram que não há correlação entre o salário dos professores e o aprendizado dos alunos (IOSCHPE, Gustavo, VEJA, 16 de out. 2013).

### **Extrato 6**

Você deve achar que o país investe pouco em educação, que os professores são mal remunerados, que as salas de aula têm alunos demais, que os pais dos alunos pobres não cooperam, que deficiências nutritivas ou amorosas na tenra infância fazem com que grande parte do alunado seja "ineducável" e que parte do problema da nossa educação pode ser explicada pelo fato de que as elites não querem um povo instruído, pois aí começarão os questionamentos que destruirão as estruturas do poder exploratório dessas elites. Não importa que todas essas crenças, exceto a última, sejam demonstravelmente falsas quando se cotejam décadas de estudos empíricos sobre o assunto (a última não resiste à lógica). Todas elas vêm sendo defendidas, ad nauseam, pelas lideranças dos trabalhadores da educação. [...] Uma das razões que tornam os sindicatos tão poderosos é que eles funcionam. Estudo do fim da década de 90 mostrou que, entre os professores brasileiros, a sindicalização era o fator mais importante na determinação do seu salário: os filiados tinham salários 20% mais altos que os independentes. Outras pesquisas sobre o papel do sindicato dos professores trazem resultados curiosos. Estudo de um economista de Harvard tentando entender o porquê da queda da qualidade das pessoas que optaram pela carreira de professor nos EUA entre 1961 e 1997 encontrou dois fatores: um deles, que explica três quartos do problema, era a crescente sindicalização dos professores, causando compressão salarial [...] Quando um sindicato se "adona" de uma categoria, a tendência é que os salários de seus membros deixem de ser um reflexo de seu mérito individual e passem a ser resultado de seu pertencimento a alguma categoria que possa ser facilmente agregável e discernível- como ter "x" anos de experiência ou ter feito uma pós-graduação, por exemplo -, pois só assim é possível estabelecer negociações salariais coletivas, para milhares de membros. E só com negociações coletivas é que se torna possível a um sindicato controlá-las. [...] outro estudo mostrou, paradoxalmente, que a filiação a um sindicato afeta de forma significativamente negativa a satisfação dos professores com a sua profissão. É o preço a pagar pelo aumento salarial. O outro estudo que conheço sobre o tema é do alemão Ludger Wossmann, que comparou dados de 260 000 alunos em 39 países. Uma de suas conclusões é que naquelas escolas em que os sindicatos têm forte impacto na determinação do currículo os alunos têm desempenho significativamente pior [...] Quando ouvir um membro desses sindicatos se pronunciando, portanto, é mais seguro imaginar que suas reivindicações prejudicam o aprendizado do que o contrário. E, especialmente quando a questão for salarial, é preciso levar em conta que não apenas os professores são beneficiados por seu aumento, como os sindicatos também, já que são mantidos por cobranças determinadas através de um percentual do salário. [...] (IOSCHPE, Gustavo, 13 de abr, 2011).

### **Extrato 7**

Segundo os dados mais recentes do Education at a Glance, levantamento feito pela OCDE [...] a relação entre funcionários e professores em seus países-membros é de 0,43. No Brasil, falando apenas do setor público, essa relação é de 1,48. Ou seja, enquanto lá há um funcionário para cada dois professores, aqui a relação é quase três vezes e meia maior. Isso significa que se o Brasil tivesse a mesma relação professor/funcionário dos países desenvolvidos, haveria 706000 funcionários públicos no setor, em vez dos 2,4 milhões que temos. Como é difícil imaginar que precisemos demais funcionários que as bem-sucedidas escolas dos países desenvolvidos, isso faz com que tenhamos 1,7 milhão de pessoas excedentes no sistema educacional, recebendo todo mês salários que vêm do nosso bolso. Se presumirmos que os funcionários recebem o mesmo salário médio que os professores (infelizmente não há dados oficiais a respeito do país todo, mas a conversa com alguns secretários da Educação me sugere que essa é uma hipótese válida), isso significa um desperdício de inacreditáveis 46 bilhões de reais, ou 1,3% do PIB, todo ano, o que certamente é mais do que todos os escândalos de corrupção da última década somados. É simples chegar a esse número: basta saber quanto o Brasil investe em educação por ano e que porcentagem disso é investida em folha salarial. Ambos os dados estão disponíveis no Education at a Glance, e o cálculo completo está disponível no meu Twitter. O primeiro fator impactado por essa ganância é o salário do professor. Esse dado explica como o Brasil pode, ao mesmo tempo, investir tanto em educação e ter professores tão insatisfeitos com o seu rendimento. (A propósito, cruzando os dados da OCDE com o PIB brasileiro, o salário médio mensal do professor na rede pública é de 2262 reais. Cuidado com os discursos do pessoal que fala do “salário de fome”.) Se se demitiram os funcionários excedentes e o salário deles fosse transferido aos professores, a remuneração destes aumentaria 73%, para 3906 reais mensais. O segundo impacto é o poder político desse grupo. Se já seria difícil a algum político ir contra a vontade dos 2 milhões de professores, o que dizer então de um grupo que, na verdade, tem 5 milhões de membros, a grande maioria sindicalizada e politizada? Não é de espantar que os políticos dispostos a encarar a briga com a categoria tenham sido invariavelmente derrotados. Não é de espantar, também, que a categoria consiga fazer greves tão volumosas e barulhentas (IOSCHPE, Gustavo, VEJA, 12 de dez. 2011).

Para dar veracidade ao que se afirma acima é recorrente a utilização do discurso empirista, que como mostramos, produz a impessoalidade por meio de um repertório no qual as informações e descrições são apresentadas como relatos objetivos e neutros, que simplesmente refletem o modo como o mundo é (POTTER, 1998). Nesses casos, são os dados que produzem os fatos (*“os dados mostravam”, “esses dados ajudariam”, “Estudo do fim da década de 90 mostrou”, “Estudo de um economista de Harvard... encontrou”, “outro estudo mostrou”, o outro estudo que conheço ... comparou*).

Além desse tipo de procedimento apresentar aquilo que está sendo dito como um relato objetivo, não produzido pelas motivações ou interesses pessoais do autor do texto, esse tipo de mecanismo é utilizado nos trechos acima para refutar as argumentações sobre maiores

investimentos na educação. No caso do texto 4, por exemplo, os dados, ou a menção aos dados omitidos, são usados para combater as argumentações sindicais sobre os baixos salários dos docentes (*“os dados mostravam que o professor brasileiro tinha salário mais alto do que de países da OCDE”, “esses dados ajudariam a reforçar que o professor brasileiro ganha o que seria de esperar”*). As duas frases combatem aumentos salariais para os professores, mas a primeira faz isso comparando salários dos docentes brasileiros com os docentes de *“países da OCDE”*.

A menção aos dados da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), presentes no texto 4, e encontrados nos extratos 5 e 7, não é casual. Esse organismo, juntamente com outras organizações multilaterais, produz documentos nos quais se defendem políticas referentes à remuneração e valorização docente que tendem a tornar precário o trabalho da categoria. Um exemplo é o relatório produzido em 2005, que afirma ser dispendioso pagar salários altos a todos os professores, uma vez que o número de docentes é grande. Assim, a solução seria fazer uma diferenciação salarial *“por meio de bonificações, gratificações e outras medidas para apenas alguns professores, quebrando a possibilidade de paridade e isonomia salarial”* (MAUÉS, 2011, p. 80).

A referência a esse organismo é usada em todo o extrato 4 para justificar que o Brasil não precisa de maiores investimentos na educação. Os docentes receberiam o que é previsível ou merecem. Tal justificativa é fortalecida mediante o uso de dados numéricos, que criam uma realidade na qual os docentes recebem um bom salário em relação aos seus pares da OCDE. Ademais, a produção de semelhanças entre as condições de trabalho dos professores brasileiros e as condições dos docentes pertencentes ao bloco, é utilizada para defender essa justificativa (*“mesma jornada, mesma experiência”*). Por fim a comparação dos *“gastos”* brasileiros e de outros países com educação, procura desmentir as explicações que atrelam a má qualidade do ensino brasileiro a falta de recurso, ou aos salários dos docentes. Nesse sentido, o uso de quantificações numéricas, tanto no texto 4 quanto nos textos 5, funcionam para combater esse tipo de argumentação (*“quase três quartos da verba vai para bancar o salário de professores”, “Quase quatro quintos (78%) do gasto com educação no Brasil são destinados a pagar salários de professores e funcionários”*).

Em comum, os dois textos mobilizam a quantificação para enfraquecer a defesa de aplicação de verbas públicas na educação. O texto 7 também faz isso, mas diferentemente dos anteriores, a comparação com os dados da OCDE tem o objetivo de mostrar que o problema da educação brasileira é a ineficiência da máquina pública, que desperdiça os recursos com excesso

de pessoal. Segundo Potter; Wetherell e Chitty (1991), o uso da quantificação numérica, e de termos que não são numéricos, mas fazem referência ao contexto de quantificação, objetiva atribuir consistência ao que está sendo afirmado. Nesse sentido, esse tipo de recurso, segundo os referidos autores, é uma poderosa arma para minar argumentos, construir fenômenos de forma contável, produzir versões de realidade contrastantes e formular determinados efeitos argumentativos. Assim, olhar para a quantificação a partir de uma perspectiva retórica é bastante vantajoso, pois possibilita ultrapassar a visão dos números como sendo dados precisos representativos da realidade. Na referida perspectiva, observa-se o realce que a quantificação recebe quando é utilizada para minar alternativas opostas. Por isso, ao olhar para os números, deve-se estar atento para o modo como são projetados para defender uma tese, ao mesmo tempo em que desqualificam as demais.

No extrato 7, por exemplo, ao utilizar o número decimal “0,43”, encontrado nos países membros da “OCDE”, e contrastá-los com o número decimal “1,48”, do Brasil, produz-se como fato a afirmação de que o número de funcionários na educação pública no Brasil é desproporcional. O contraste entre as duas realidades é enfatizado quando o colunista faz a seguinte afirmação: *“lá há um funcionário para cada dois professores, aqui a relação é quase três vezes e meia maior”*.

Posteriormente, no mesmo texto, o argumento do desperdício de dinheiro público é sustentado mediante o uso de números inteiros, precisamente, quantidades totais na casa de mil ou milhões (*“Isso significa que, se o Brasil tivesse a mesma relação professor/funcionário dos países desenvolvidos, haveria 706000 funcionários públicos no setor, em vez dos 2,4 milhões que temos”*). Esses números também poderiam ser colocados somente em forma de fração, ou de porcentagem, como no início do texto. No entanto, esse uso não seria tão eficaz para fazer a confrontação de dados, pois os números 0,43 ou 1,48 não produzem a grandeza do contraste entre duas realidades, como ocorre com o uso de mil ou milhões (POTTER; WETHERELL; CHITTY, 1991).

Ao modificar a forma de quantificação, produz-se exatamente o efeito desejado de deslocar o excesso de pessoal e gastos financeiros da casa da unidade para a casa de milhões. Nessa descrição, a utilização dos números tem a função de maximizar a afirmação de que os gastos são decorrentes do excesso de pessoal na folha de pagamento (*“1,7 milhão de pessoas excedentes no sistema educacional, recebendo todo mês salários que vêm do nosso bolso”*).

Outro fragmento no qual é possível observar a manipulação dos números para obter o efeito desejado é o seguinte trecho: *“isso significa um desperdício de inacreditáveis 46 bilhões*

*de reais, ou 1,3% do PIB*”. Estrategicamente, nessa afirmação, usa-se primeiro o número inteiro para maximizar a afirmação sobre a quantia de gastos públicos (*“46 bilhões”* de reais) e somente depois o uso de uma percentagem, que poderia causar um efeito minimizador.

Embora toda a argumentação desse texto seja embasada em quantificações numéricas, os termos que não são representados especificamente por números, a saber *“montanha de recursos”* e *“gastança”*, indicam um contraste argumentativo, pois fornecem mais informações do que um número abstrato específico. No texto, seu uso maximiza a afirmação de que o desperdício de dinheiro é muito grande.

Em termos retóricos, a construção dos fatos, utilizando o recurso quantitativo e não quantitativo, possibilita a formulação de um argumento e, ao mesmo tempo, a formulação de um contra-argumento (POTTER; WETHERELL; CHITTY, *Op. Cit.*). Nesse sentido, os dados explicam os problemas da educação (*“Ele ajuda a explicar [...] a razão pela qual nossa educação vai tão mal”*, ou *“Esse dado explica como o Brasil pode, ao mesmo tempo, investir tanto em educação e ter professores tão insatisfeitos com o seu rendimento”*).

Ao mesmo tempo, *“os dados”* são usados para elaborar um contra-argumento, no qual se combate a defesa de investimentos no setor educacional. A referida ação é feita por meio do contraste econômico entre duas realidades distintas e também pela apresentação do número total do salário do professor (*“A propósito, cruzando os dados da OCDE com o PIB brasileiro, o salário médio mensal do professor na rede pública é de 2262 reais. Cuidado com os discursos do pessoal que fala do ‘salário de fome’*). Ao fazer isso, cria-se uma versão de mundo na qual os professores não recebem pouco e nem os investimentos em educação são limitados.

Apesar dessa versão da realidade ser construída com base em dados numéricos, em alguns momentos a argumentação é realizada a partir de um tom hipotético (*“Se presumirmos”*, *“me sugere”*, *“hipótese válida”*). Segundo Oliveira Filho et al. (2015), esse tipo de estratégia também é elaborada para oferecer algum grau de veracidade ao relato, porém não é organizada para que o discurso pareça factual. Nesse tipo de discurso, muitos recursos podem ser usados para apresentar a afirmação como algo que pode ser questionado, mas tem-se o cuidado de não apresentá-lo como uma inverdade ou falsidade, porém como uma afirmação que pode ser revisada, ou uma hipótese. O tom dubitativo adotado nessa parte do texto tem a função de assegurar que qualquer erro cometido pelo autor, por não ter a posse de *“dados oficiais”* sobre os salários de professores e funcionários, seja avaliado pelos leitores de forma branda.

Outros argumentos, além dos acima apresentados são usados para criticar investimentos e aumentos salariais. No texto 5, por exemplo, as desigualdades salariais são justificadas por serem resultado do produto interno bruto de cada país. Os termos “*normal*”, “*esperado*” e “*óbvio*” trabalham para criar essa naturalidade. Essa mesma argumentação é usada para falar dos recursos investidos em alunos. Nota-se, nesse sentido, que os gastos são tratados como absurdos. Um exemplo é a expressão “*sempre me causa surpresa*”, que trabalha para desqualificar o argumento em defesa de maiores investimentos, tornando-o algo digno de espanto.

Ao mesmo tempo, o ataque e resistência aos gastos públicos no setor é realizado por intermédio da produção de interesses grupais. Isso é melhor compreendido quando observamos a representação do sindicato como um grupo que repete o “*mantra*” do investimento. A menção ao trecho do escritor norte-americano Upton Sinclair, torna inverossímeis os argumentos do grupo, apresentando-os como motivados por interesses puramente financeiros (“*É difícil conseguir que uma pessoa entenda algo quando o seu salário depende de que não entenda*”).

Essa mesma construção de interesses é encontrada no extrato 6, quando os membros do sindicato são descritos como pessoas que se filiam à corporação somente por motivações salariais e corporativistas (“*entre os professores brasileiros, a sindicalização era o fator mais importante na determinação do seu salário*”, “*a tendência é que os salários de seus membros deixem de ser um reflexo de seu mérito individual e passem a ser resultado de seu pertencimento a alguma categoria*”). Ao mesmo tempo, o próprio sindicato é construído como uma corporação que se beneficia com o aumento do salário docente, pois as mensalidades de seus membros aumentam as contribuições para a corporação. Assim, as lutas da categoria são desqualificadas por meio da sua redução a interesses do grupo.

Mas esse discurso não trabalha apenas para enfraquecer as reivindicações dos sindicatos dos professores, ele trabalha para desqualificar a capacidade coletiva do grupo, mediante o uso do argumento do “*mérito individual*” como um indicador recomendável dos salários docentes, por estar baseado no desempenho. Essa descrição está em consonância com a pesquisa de Shiroma e Schneider (2013). As duas autoras observam que as organizações defensoras da reforma defendem a substituição dos aumentos salariais coletivos por remunerações baseadas no desempenho individual.

No extrato, essa desvalorização da representação sindical e de suas reivindicações também acontece quando a entidade é acusada de controlar seus membros, devido a sua capacidade de realizar “*negociações*” que atendam as ambições dos seus afiliados. Como

afirma Billig (2008), o contexto retórico é um contexto no qual se justifica um argumento criticando o argumento oposto. Nesse sentido, quando se rotula um grupo ou um indivíduo é preciso justificar ou criticar o rótulo atribuído. No caso citado, pode-se afirmar que a descrição acima justifica a rejeição a proposta de maiores investimentos na educação, por intermédio da crítica ao sindicato dos docentes, apresentando-o como um grupo manipulador e interesseiro.

Essa descrição se assemelha muito ao discurso da reforma e está presente nos projetos e políticas criados pelos seus formuladores, que segundo Shiroma e Schneider (*Op. Cit.*) tentam “enfraquecer a função do sindicato como legítimo representante da categoria docente nas negociações salariais coletivas, realizadas no âmbito de cada País, Estado ou Município” (p. 99). Nesse sentido, a descrição procura retratar o grupo como prejudicial aos interesses da população em geral.

Atacar a entidade sindical não é a única estratégia usada para combater o argumento de investimentos na educação. Claramente, detecta-se no extrato 5, a associação entre produtividade e mérito individual, a fim de justificar não ser necessário investir na educação, nem em aumentos salariais para os docentes, uma vez que eles já receberiam muito (“*o professor brasileiro ganha demais em relação ao que entrega*”). Essa afirmação claramente contradiz aquela encontrada no extrato 4, quando o autor afirma que o professor recebe o que era esperado. Mais que isso, a associação entre salário docente e o produto final de seu trabalho, cria uma representação da educação brasileira na qual o salário recebido pelos professores brasileiros é injusto, não porque é insuficiente, mas porque os professores são pouco produtivos.

Reproduz-se o discurso encontrado nos textos sobre reforma educacional das agências internacionais, que enfaticamente afirmam a necessidade de remunerar e recompensar de acordo com os resultados (OCDE, 2005, 2009, 2010). Conforme esse e outros organismos, o salário do professor não tem nenhuma influência na aprendizagem do aluno, por isso, não é um fator importante no processo da reforma (EVANGELISTA, SHIROMA, 2007; SHIROMA, EVANGELISTA, 2011). Tudo isso, como é evidente, é reproduzido no texto do colunista, ao mencionar “estudos acadêmicos” e dados que desqualificam argumentos da corporação de professores apresentando-os como produtos de interesses corporativistas.

Essa construção negativa dos sindicatos dos professores também é identificada no extrato 7. Nele, são mobilizados dados quantitativos para apresentar os professores sindicalizados como um grupo forte e articulado (“*Se já seria difícil a algum político ir contra a vontade dos 2 milhões de professores, o que dizer então de um grupo que, na verdade, tem 5 milhões de membros, a grande maioria sindicalizada e politizada?*”). Nesse trecho, o uso de

números inteiros, na casa de milhões, funciona para maximizar a afirmação do poder e da capacidade política e ideológica do grupo, além de seu corporativismo. Assim como em outros extratos já analisados acima, a corporação docente é descrita como um grupo capaz de impedir mudanças e derrotar proposta políticas (*“Não é de espantar que os políticos dispostos a encarar a briga com a categoria tenham sido invariavelmente derrotados”*).

Essa construção do grupo sindical, como um grupo poderoso capaz de impedir as mudanças da educação, é recorrente nos textos produzidos pelos defensores das mudanças educacionais. Em Puryear (1997), o sindicato é descrito como um grupo poderoso e bem organizado, sem interesse na eficiência e resistente às diretrizes da reforma. O relatório Delors (1996) o retrata como poderoso, corporativista e centrado em seus próprios interesses. No relatório da OREALC/UNESCO (2013), o sindicato docente é apresentado como um grupo com poder para vetar as políticas estatais para a educação. No relatório *“Professores Excelentes”* (BRUNS; LUQUE, 2014), os professores sindicalizados teriam *“um histórico de uso efetivo de influência eleitoral direta e movimentos de protesto nas ruas para impedir reformas consideradas uma ameaça a seus interesses”* (p. 48). Além disso, são posicionados como um conjunto de pessoas que resistem às metas e se opõe aos interesses dos estudantes, pais e empregadores.

Embora todo o texto seja construído para combater os aumentos salariais para os docentes, o autor do texto parece admitir a possibilidade de maiores salários, como se estivesse fazendo uma concessão ao argumento do adversário (de maiores investimentos), mas ao associar os aumentos salariais à demissão de funcionários *“excedentes”*, fica claro que está defendendo o mesmo argumento inicial (menor custo com a educação).

O uso de dados numéricos, na forma de porcentagem, seguida de um número inteiro (*“3906”*), que contrasta com o valor do salário anterior (*“2262”*), cria uma representação da problemática da educação na qual as demissões seriam naturais e resolveriam a situação (*“Se se demitissem os funcionários excedentes e o salário deles fosse transferido aos professores, a remuneração destes aumentaria 73%, para 3906 reais mensais”*). Aqui, é interessante observar a variabilidade no relato do autor, pois embora num momento anterior o colunista tenha afirmado não ser baixo o salário dos docentes, nesse trecho parece concordar, e até mesmo se contradizer, ao afirmar que o salário pode aumentar.

Contudo, sugerir que o aumento dos docentes seja uma consequência natural da demissão dos inúteis, é uma menção explícita ao mesmo discurso gerencialista, corrente no país desde 1990. Nele, prevalece a ideia neoliberal da reforma estatal de fazer mais com menos

(SHIROMA, SCHNEIDER, 2013). Dito de outra forma, prevalece a ideia de custos mínimos do Estado em serviços sociais, o que implica também menor gasto com pessoal.

Descrever o país e sua população como uma vítima dos desejos e ações dos sindicatos de professores, a fim de combater os argumentos em defesa de investimentos foi outra estratégia recorrente. Isso é evidente no extrato 5, quando o sindicato é depreciado por intermédio de uma descrição na qual todos os cidadãos, mesmos aqueles mais críticos e esclarecidos (*“gente inteligente”, “bem intencionada” e “as melhores mentes”*), são descritos como vítimas incapazes de avaliar e de compreender, por consequência de estarem contaminadas por um discurso danoso. Retoricamente, a contraposição ao discurso dos sindicatos dos professores ocorre por meio da mobilização do discurso neoliberal, que enfraquece o discurso da esquerda e tem combatido os sindicatos em países como o Chile, França e também Estados Unidos (LAVAL, 2004).

Nesse sentido, nota-se que tanto o extrato 5, quanto o extrato 4, produzem descrições nas quais a nação e seus cidadãos aparecem como vítimas de um Estado de esquerda, que atende aos interesses de grupos a ele alinhado. No extrato 4, isso acontece por intermédio de uma descrição em que os órgão Estatais omitem dados, a fim de não aborrecer os sindicalistas (*“algo que desagrada aos sindicatos de professores e funcionários da educação, apoiadores históricos do PT?”*). No segundo caso, isso é feito de forma mais sutil, por intermédio do termo “populismo”. Embora tal palavra não caracterize um governo de esquerda (BRESSER-PEREIRA, 2006), a gestão petista é construída pejorativamente pela imprensa liberal como um governo populista, em razão de aumentos salariais e ampliação de programas assistencialistas (DEMIER, 2012). No trecho acima, esse termo é usado para acusar o Estado por desperdiçar recursos públicos, que afetarão os cidadãos (*“Você, eu e a geração de nossos filhos pagaremos caro por esse populismo”*). Assim, desqualificam-se argumentos favoráveis ao aumento de recursos, apresentando-os como ameaça a nação.

Em comum com esses textos, o extrato 6 também posiciona o leitor, e virtualmente toda a sociedade, como prováveis vítimas do discurso enganador do sindicato sobre os gastos públicos com a educação. Mas, diferentemente dos textos anteriores, o enfraquecimento do discurso da categoria não é realizado somente por meio de sua redução a questões de remuneração ou a maiores investimentos no setor. No extrato 6, muitas outras teorias disseminadas “pelos lideranças dos trabalhadores da educação” são desacreditadas. Dentre elas, semelhantemente ao extrato 4, desqualificam-se as teorias que relacionam o insucesso ao número de alunos em sala de aula, ou mesmo a argumentos baseados na teoria da carência

cultural. Todas elas são apresentadas como falsificações da realidade por meio de um repertório empirista, que ressalta a ausência de comprovação empírica. (*“todas essas crenças [...] sejam demonstravelmente falsas quando se cotejam décadas de estudos empíricos sobre o assunto”*). A última teoria, no entanto, é desacreditada por meio de sua construção como algo absurdo e ilógico (*“a última não resiste à lógica”*). Dessa forma, assim como nos outros dois extratos, os sindicatos dos docentes são retratados como entidades que não formulam argumentos consistentes.

Mas, o grupo sindical não é responsabilizado apenas por ser ganancioso e interesseiro, por pensar apenas em questões salariais. Por meio do discurso empirista a entidade também é culpabilizada pela “queda da qualidade das pessoas que optaram pela carreira de professor”, pelo estado emocional dos docentes em relação ao trabalho (*“a afiliação a um sindicato afeta de forma significativamente negativa a satisfação dos professores com a sua profissão”*), além de ser responsável pela má performance dos alunos (*“escolas em que os sindicatos têm forte impacto na determinação do currículo os alunos têm desempenho significativamente pior”*, *“suas reivindicações prejudicam o aprendizado do que o contrário”*). Todos esses relatos criam uma realidade na qual o sindicato dos docentes é representado como o vilão dos problemas educacionais.

### **5.3 O discurso do mérito e competitividade contra os sindicatos e professores**

Neste tópico, abordamos o uso da categoria de crédito para construir versões factuais sobre a educação e também para posicionar seus sujeitos. Para tanto, nos ancoramos, principalmente, no trabalho de Potter (1998), já comentado no capítulo 2. O referido autor destaca que essa estratégia é utilizada para atribuir credibilidade a uma descrição, mediante a invocação de categorias de pertencimento. Nesse sentido, são as credenciais do falante que determinam se uma determinada versão do mundo é verídica ou se é algo duvidoso.

Médicos, economistas e agentes sanitários, por exemplo, são categorias de pessoas que em determinadas situações são tratadas como especialistas, pois suas credenciais dispensam quaisquer dúvidas sobre sua qualificação. Assim, a simples categoria de pertença é suficiente para dar credibilidade ao conhecimento de determinada pessoa sobre determinado assunto (POTTER, *Op. Cit.*). O uso desse dispositivo discursivo é comum em entrevistas e matérias de jornais e revistas, nas quais a precisão do argumento ou descrição é realizada mediante o credenciamento de determinado indivíduo.

Na nossa pesquisa, olhar para esse tipo de estratégia é importante, pois permite observar como versões factuais sobre a educação pública são produzidas e quais as identidades construídas sobre o grupo sindical na voz desses atores. Nesse sentido, a análise possibilitou observar a recorrência desse dispositivo na revista *Veja* e, em menor número, na *Folha de São Paulo*, a fim de atribuir crédito às descrições que combatem a ação sindical e defendem a competitividade para solucionar os problemas da educação. Notou-se que se repetem, nos relatos dos especialistas, argumentos que se ancoram no discurso gerencialista e empresarial, com o objetivo de justificar a avaliação profissional por desempenho, mérito individual e competição. Ao mesmo tempo em que tais mecanismos são construídos como imprescindíveis para melhorar a educação, os sindicatos e o professor são desqualificados por defenderem o igualitarismo e a isonomia salarial, ou combaterem a avaliação dos docentes.

### **Extrato 8**

[...] Foi para tentar reverter esse cenário que o peruano César Camacho, 70 anos, se lançou em uma cruzada que demandou andanças por todo o país e conversas nos mais altos gabinetes de Brasília. Em 2005, ele conseguiu pôr de pé a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (Obmep) [...] Doutor pela Universidade da Califórnia em Berkeley, Camacho é um ferrenho defensor da meritocracia, princípio que norteia sua gestão de uma década à frente do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (Impa), centro de pesquisas de reputação mundial. Ele resume: "A matemática faz cidadãos melhores" [...].

**Borges:** Na recente greve de Professores do Rio de Janeiro, os sindicalistas agitaram bandeiras de repúdio à meritocracia, como já aconteceu outras vezes. Qual é a raiz dessa resistência?

**Camacho:** Tradicionalmente, os que gostam de sistemas que premiam o mérito são aqueles que veem aí uma chance de ter seu talento reconhecido, e não os que sabem de antemão que não reúnem as condições mínimas para ser bem avaliados — exatamente o caso de uma parcela dos Docentes. No meu modo de ver, a questão salarial pode até ser posta à mesa, mas desse jeito, apoiada sobre a isonomia, não trará grandes avanços ao Ensino, tampouco prestígio à carreira do Professor.

**Borges:** Qual seria o caminho para a docência conquistar prestígio?

**Camacho:** No mundo todo, em qualquer área, o prestígio só vem com uma formação de alto nível e junto a um sistema em que a ascensão profissional seja determinada por resultados, e não por conquistas sindicais. Antes que obtivessem a cátedra, aliás, os Professores deveriam passar por uma prova como a que a OAB faz para os que querem atuar como advogados: só seriam aprovados os que de fato sabem o que precisam ensinar. A alta qualidade está ligada à dura seleção, mas o Brasil não tem pendor para a competição. Repare que a isonomia não é bandeira histórica apenas dos sindicalistas, que sempre lutaram por salários iguais para todos: ela é também defendida por correntes que abominam o princípio de distinguir os alunos pelo mérito na sala de aula. Para mim, essa é uma visão oblíqua. Os talentos precisam, sim, ser incentivados (BORGES, Helena, VEJA, 13 de out. 2013).

### Extrato 9

[...] Se já é difícil, em função das variações regionais, saber se o salário é bom, a discórdia segue quando se pergunta se aumentá-lo traria soluções. Sindicatos e boa parte dos pedagogos das universidades públicas fazem comparações. Na média, um engenheiro civil ganha mais do que o dobro de um professor de educação básica da rede pública. Isso criaria desmotivação. Eles pedem 10% do PIB indo obrigatoriamente à educação - hoje, são cerca de 6%. Já a maioria dos especialistas em gestão da educação, em geral vinculados à área de economia, discordam. O mais famoso deles é o economista Gustavo Ioschpe. Para ele, aquilo que é bom para o professor - mais salário, mais férias, estabilidade e liberdade para montar seu plano de aulas é "irrelevante ou até maléfico" ao aluno. "[Os bons] Parecem não fugir do magistério pelo valor do salário, mas por ele não ter relação alguma com desempenho. Nenhum deles quer ganhar o mesmo que os vagabundos e os incompetentes", defende o economista. Para esse grupo, um professor ruim com um salário maior continua sendo ruim (MIOTO, Ricardo, Folha de S. Paulo, 04 de ago. 2013).

### Extrato 10

[...] O matemático Nuno Crato, 61 anos, notabilizou-se por divulgar e traduzir para o cotidiano os grandes teoremas e equações — trabalho que o fez merecedor do cobiçado European Science Award, em 2008. Há dois anos como ministro da Educação e da Ciência em Portugal, ele comanda hoje uma radical reforma no ensino que se baseia em metas, avaliações e mérito [...]

Nuno Crato- Sempre aparece uma turma para empunhar a bandeira da liberdade do aluno, dizendo que ele deve aprender sem as amarras de um currículo. Esse pessoal sustenta ainda que os currículos são um limitador da aula porque podam as asas do professor. Felizmente, em Portugal, são uma minoria. É verdade que, às vezes, o diálogo fica duro com os sindicatos. Reconheço seu papel de brigar por melhorias para sua própria classe, mas nem sempre eles têm colocado as questões fundamentais e inadiáveis do ensino à frente das outras que pouco interessam à sociedade

Nathália Butti- Que resultados a implantação da política de reconhecer e premiar as melhores escolas tem alcançado em seu país?

Nuno Crato- As boas escolas recebem mão de obra extra de qualidade para que ajudem a consolidar o ensino de alto nível. Essas escolas conseguem assim dar reforço a alunos com mais dificuldade e apoiar os que estão prontos para evoluir em um patamar mais avançado. Sim, os alunos são diferentes entre si e por isso mesmo devem ser tratados de forma diferenciada. A utopia do igualitarismo, essa que muitos na educação defendem, só seria possível num único e não desejável cenário — aquele em que todos são medíocres. Esse é ainda um tabu. Dizer que uma criança precisa de um apoio especial não significa que ela será excluída. Num outro espectro, os ótimos alunos também não devem ser escondidos, mas, sim,

radicalmente incentivados a seguirem frente. É um fundamento básico da meritocracia, de eficiência provada no setor privado.

Nathália Butti- Que princípios empresariais uma escola poderia adotar?

Nuno Crato- Toda escola pública deveria poder escolher quem contrata e quem demite, com base no mérito. É o que planejo para os próximos anos em Portugal. [...] As escolas públicas precisam de mais autonomia para atrair os melhores cérebros e avançar mais rapidamente (BUTTI, Nathália, VEJA, 05 de jun. 2013).

Ao focalizar a estratégia adotada no extrato 8, de Camacho, observa-se que ela consiste em associar o sistema avaliativo e meritocrático a melhorias na performance do professor e, conseqüentemente, à evolução da educação. Ao mesmo tempo, combate-se a isonomia salarial construindo-a como um impedimento para o sucesso da educação. A fim de tornar esses argumentos consistentes, recorre-se a um especialista, com formação profissional e acadêmica exemplar (alguém pertencente a uma categoria de pessoas que tem crédito para falar sobre o assunto em questão).

No relato de Camacho, o uso dos termos “meritocracia”, “resultados”, “competição” e da expressão “alta qualidade”, aproxima a descrição do especialista da mesma retórica empregada no relatório Delors (1996), que defende a avaliação como caminho viável para mesurar a competência e excelência individual dos profissionais da educação, com vista à promoção da qualidade do ensino e o alcance de resultados eficientes. Assim, associar a performance docente aos mecanismos supracitados, implica importar para o campo educacional um modelo baseado na lógica típica do mercado.

Nessa perspectiva, o texto do especialista sugere duas categorias distintas de professores. De um lado, um grupo formado por aqueles a favor do mérito, os competitivos e talentosos; sujeitos que desejam ser reconhecidos e recompensados pelo seu desempenho. Do outro lado, um grupo de docentes que resiste ao sistema meritocrático (“*os que sabem de antemão que não reúnem as condições mínimas para ser bem avaliados*”). O termo “*mínimas*” é usado para maximizar a afirmação de falta de competência desses profissionais, marcando a diferença entre os dois grupos.

Nesse extrato, assim como no extrato 10, a argumentação contra a isonomia salarial cria uma nova categoria de docentes, não mencionada anteriormente. Lembremos que até esse momento da análise, os relatos generalizavam os professores, colocando-os em categorias de pertencimento gerais (interesseiros, corporativistas, acomodados, etc.). Assim, construía-se uma realidade, na qual todas as diferenças entre os docentes desapareciam, quando eram

agrupados na grande categoria de inimigos nacionais, ou de sujeitos retrógrados que impediam o avanço do país. Essa, entretanto, não é a imagem produzida nos extratos mencionados. Neles, os docentes não são descritos como um grupo homogêneo, no que se refere à isonomia salarial ou ao mérito individual.

Tal como explica Billig (2008), por intermédio de semelhanças, os sujeitos, grupos, entidades e objetos podem ser colocados em categorias, a fim de desqualificá-los ou de mitigar suas ações. Exemplos desse tipo, já mencionados nesta pesquisa, são encontrados no trabalho de Wetherell e Potter (1992) e Tileaga (2006), que revelam o uso de categorias de pertencimento para legitimar e naturalizar as desigualdades contra grupos minoritários.

No caso específico dos professores, essas semelhanças são usadas para enfraquecer argumentos nos quais os docentes solicitam recursos para o campo educacional. Assim, quando os textos analisados nos tópicos 1 e 2 invocam a categoria de pertencimento (sindicato ou o grupo de professores), é possível fazer a inferência somente com os atributos negativos descritos até então (preguiçosos, desinteressados, etc.). Esse, entretanto, não é o padrão encontrado nos extratos 8 e 9. Neles, a desqualificação dos argumentos dos docentes é realizada mediante a construção de categorias opostas.

No extrato 9, cria-se um grupo insatisfeito com a indistinção salarial por desempenho (os “bons”). A segunda categoria é formada, implicitamente, por aqueles indiferentes ao salário baseado no mérito (“vagabundos”, “incompetentes”). Dessa forma, a categoria dos docentes é dividida em duas categorias antagônicas. Retoricamente, ao sugerir que há um grupo de professores favoráveis as diferenças remuneratórias por mérito, cria-se uma versão de mundo, na qual o problema central não é o aumento do orçamento e nem mesmo os salários de seus profissionais. No relato, são as políticas de isonomia que produzem a ineficiência e falta de produtividade no setor. Nessa perspectiva, não se trata do quanto se gasta, mas de como o recurso é aplicado de maneira eficiente. Explicitamente, a maioria dos docentes é criticada e, implicitamente, a própria máquina pública que os beneficia é construída como ineficiente.

Associar diferenças salariais à maior produtividade do professor e, conseqüentemente, ao avanço educacional, é uma estratégia recorrente nos extratos analisados nesse trabalho, para combater os argumentos de maiores gastos públicos no setor educacional. São discursos nos quais se reflete a mesma retórica do BM, Cepal, Unesco e BID, que defendem bonificações, recompensas e incentivos como forma de diferenciar por resultados alcançados. No caderno da

OREALC / UNESCO (2013, p. 93), por exemplo, critica-se escalas salariais preestabelecidas porque “los docentes de más bajo desempeño tienen la misma remuneración que otros con mejor calificación preparación y compromiso con su trabajo”.

Nota-se que inserir Ioschpe numa categoria de crédito (“*especialista em gestão da educação*”), no Jornal Folha de S. Paulo, é um recurso para combater os argumentos dos grupos favoráveis ao aumento (“*sindicatos*” e “*pedagogos das universidades públicas*”). Faz-se isso chamando os professores de “vagabundos” e “incompetentes”. Ademais, a categoria de crédito também é usada para transformar as reivindicações sindicais em algo prejudicial para os alunos e para a educação em geral, por meio da construção da imagem de profissionais preguiçosos (“*O que melhora a educação de fato, diz Ioschpe, jamais seria defendido por sindicatos, pois envolve mais esforço*”).

Em comum, as descrições dos especialistas reduzem o avanço da educação, implícita ou explicitamente, ao “esforço” dos sujeitos, responsabilizando o docente pelo sucesso ou fracasso do ensino. Como se sabe, esse tipo de argumento foi fortemente divulgado durante o governo FHC, que, em conformidade com as diretrizes para o desenvolvimento, prescritas por agências internacionais, produziu documentos e discursos nos quais os docentes são responsabilizados pelos problemas da educação brasileira (SHIROMA, EVANGELISTA, 2003).

Seu governo é norteado pelo Plano Decenal da Educação para Todos (1993), que apesar de ser iniciado no governo do Itamar Franco, foi efetivado na sua gestão. Nele, os docentes são descritos como profissionais com grandes dificuldades para elaborar estratégias de ensino, pouco domínio de suas disciplinas e baixa expectativa em relação aos seus alunos. Esse documento abaliza as reformas que aconteceram na década de 1990 na educação pública. Silva Junior (2002) destaca que o Plano Decenal é a resposta brasileira as exigências da UNESCO, BIRD/Banco Mundial, que passa a orientar as políticas públicas para a educação do país.

Assim como o discurso da meritocracia é mobilizado para tornar naturais as distinções entre os docentes, com base no desempenho individual, também é utilizado para justificar a diferença entre os alunos. No extrato 8, Camacho usa um tipo de explicação que lembra o Darwinismo social do final do século XIX, uma interpretação da teoria Darwinista, na qual se explica a inferioridade ou superioridade de um povo, ou sociedade, a partir de suas capacidades naturais. No caso aqui analisado, esse argumento é utilizado como justificativa para a falta de qualidade da educação brasileira (“*o Brasil não tem pendor para a competição*”).

Mas, sua descrição também culpabiliza outros grupos pela falta de qualidade, a saber, o “sindicato”, que defende a “isonomia” e às “correntes” que combatem a distinção entre os alunos (“*abominam o princípio de distinguir os alunos pelo mérito*”). Como efeito retórico, tal tipo de discurso, ideologicamente, constrói as diferenças entre os indivíduos como se isso fosse da natureza das coisas, sem considerar os determinantes sociais que influenciam a performance dos sujeitos. Nele, torna-se natural a seleção e premiação dos “*talentosos*”, assim como a exclusão daqueles que não apresentam os requisitos para a competição (LAVAL, 2004).

Descrever o “igualitarismo” como uma política injusta, que não beneficia o mérito e a competência individual, ou que premia igualmente os sujeitos por pertencerem a uma categoria grupal (sindicato, alunos) é um padrão em todos os discursos analisados nesse tópico, seja em relação aos docentes, como acontece nos extratos 8 e 9, ou em relação aos alunos, nos relatos 8 e 10.

Mas, o texto de Nuno Crato, diferentemente do extrato 8, desqualifica o igualitarismo, criando uma realidade na qual o respeito a esse tipo de premissa no sistema educacional não é apenas injusto, mas cria um mundo indesejável, de pessoas medianas e comuns (“*mediócras*”). Nesse sentido, a distinção entre os sujeitos e a competição entre eles é aceitável, pois vai ao encontro dos princípios gerencialistas adotados na educação para o século XXI.

Na defesa de seu argumento, usa o mesmo discurso da lógica empresarial identificado por Laval (*Op. Cit.*) em algumas escolas europeias. Esse autor mostra que em nome da eficácia, eficiência e produtividade, se cria um sistema em que a formação, determinada por rendimento previsível, é acessível primeiramente para aqueles com aptidões e potencial elevado. É um argumento que se sustenta na premissa liberal, segundo a qual somos recompensados de acordo com os nossos talentos individuais.

Mas, a fragilidade do argumento que associa a melhoria da educação apenas ao mérito individual, ao desempenho, e conseqüentemente, combate a isonomia, tal como explica Barbosa e Fernandes (2013), consiste em fazer esquecer as especificidades de cada escola e cada contexto enfrentado pelos docentes. Ademais, alerta Mizala e Romanguera (2004), é difícil medir o desempenho individual, pois é complexo medir o produto educacional. Além disso, os resultados não podem ser atribuídos somente a um professor, como pretende o discurso neoliberal da educação.

O final de sua descrição, assim como as demais apresentadas nesse tópico, revelam a construção de um modelo educacional que se assemelha à dinâmica do setor privado, pois os

mesmos mecanismos do referido setor são invocados nos discursos para justificar a gestão dos docentes, com o objetivo de melhorar os resultados educacionais. São eles os seguintes: avaliação, meritocracia, competição, responsabilização pelos resultados e diferenças salariais (SHIROMA E SCHNEIDER, 2013).

Outro ponto em comum nos textos acima, é o ataque aos argumentos dos sindicatos, por meio de atributos que desqualificam suas reivindicações. Trata-se de um padrão argumentativo presente nos textos analisados até aqui. Atribuem-se qualidades negativas aos professores e aos seus representantes (corporativistas, inimigos da sociedade, etc.) e os argumentos dos sindicatos dos professores não são discutidos. Não deixa de ser uma variante do argumento *ad hominem* em que se ataca o autor de um argumento para desqualificar aquilo que ele diz.

No extrato 8, esse ataque acontece por meio da reprodução do mesmo discurso da reforma, presente em documentos oficiais, principalmente àqueles patrocinados pelo Banco Mundial (BM). Neles, segundo Evangelista e Shiroma (2007), constrói-se uma imagem na qual o professor é culpado por ser acomodado, por não se adaptar às mudanças globais e pela má qualidade educacional. Assim, o próprio mal que recai sobre o docente (má reputação, falta de prestígio, desemprego, etc.) é justificado por meio do discurso liberal, no qual o indivíduo é o único culpado por seu sucesso e fracasso.

Na descrição de César Camacho, essa responsabilização individual é visível quando o especialista defende um modelo de sistema que recompensa os resultados individuais (“*um sistema em que a ascensão profissional seja determinada por resultados, e não por conquistas sindicais*”). Defende-se um modelo de sistema educacional no qual se dissocia a valorização da carreira de quaisquer lutas e conquistas que representam o coletivo. O efeito retórico desse tipo de discurso é o enfraquecimento da organização sindical docente, principalmente seus movimentos reivindicatórios por melhores salários e condições de trabalho, uma vez que, como citado por Shiroma e Evangelista (2011), o combate a isonomia leva à segmentação da categoria, tornando naturais e justas as diferenças remuneratórias de acordo com a produtividade.

Diferentemente dos dois primeiros textos, nos quais os docentes e seus sindicatos são apresentados como grupos fortes, ou mesmo os relatos do tópico anterior, que apresentam os docentes brasileiros como uma corporação bastante articulada e com poder de mobilização, o extrato 10 descreve os docentes como um grupo com pouco poder em Portugal (“*minoria*”). Ao mesmo tempo, em alguns momentos, o sindicato de docentes também é descrito como um grupo

influyente, em termos de negociação (“*É verdade que, às vezes, o diálogo fica duro com os sindicatos*”).

A desqualificação do grupo sindical é realizada usando o mesmo argumento do extrato 2, de autoria de Raul Henry. No referido texto, invoca-se o interesse pessoal da categoria para enfraquecer a ação sindical. Semelhantemente ao discurso do parlamentar, cria-se um conflito entre os interesses da sociedade e o que é exclusivamente do interesse do sindicato. A afirmação “*Reconheço seu papel de brigar por melhorias para sua própria classe, mas nem sempre eles têm colocado as questões fundamentais e inadiáveis do ensino à frente das outras que pouco interessam à sociedade*” retrata o sindicato como um grupo centrado em suas próprias lutas e indiferente ao que é melhor para o país. Pode-se afirmar que a desqualificação do grupo sindical por Crato é realizada por intermédio de um discurso patriótico (BILLIG, 1995), que mostra os sindicatos docentes como um conjunto de indivíduos sem visão para o bem comum, a cidadania, a coesão social ou o avanço nacional.

Lembremos que os textos sobre os grupos sociais devem ser entendidos considerando a conjuntura e expectativas sociais, que afetam o modo como eles são identificados e rotulados (GILCHRIST; BOWLES; WETHERELL, 2010). No caso do sindicato, sua identidade como grupo de resistência às arbitrariedades empresariais e governamentais, vem sendo minada por uma construção de identidade do grupo como sendo um impedimento ao progresso, à estabilidade estatal e às melhorias educacionais. Essa contraposição é realizada por meio de uma retórica de urgência, que enfatiza o lado da sociedade, mediante os termos: “*inadiável*”, “*fundamental*” e de “*interesse geral e inadiável*”. Fortalece-se aqui a mesma retórica dos documentos publicados por organizações internacionais desde 1990, cujo foco era a urgência da reestruturação produtiva e educacional (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

## **6. A CULPABILIZAÇÃO DOS DOCENTES**

No capítulo anterior focalizamos a representação dos sindicatos dos professores na mídia. Neste capítulo abordamos como os textos da mídia são organizados para culpabilizar os professores, entendidos como uma categoria mais ampla do que a representação sindical, pela má qualidade da educação pública do país. Para tanto, analisamos, no primeiro tópico, como os textos trabalham para produzir uma identidade do docente em que atributos como despreparo e incompetência são centrais e decorrentes da estrutura curricular dos cursos de formação universitária. No segundo tópico, analisamos as estratégias discursivas usadas para construir a imagem do professor como um profissional despreparado e incompetente, como consequência de uma formação ideológica e político-partidária orientada à esquerda. Por fim, no último tópico analisamos as estratégias utilizadas para combater investimentos na educação, e que associam a falta de qualidade da educação à ausência de políticas que atraíam candidatos talentosos para a docência. Nesse sentido, a identidade do professor é construída por meio de uma série de atributos que o depreciam como profissional. São relatos que criam um significado negativo para a categoria professor. Logo, ao mesmo tempo que desqualificam o professor brasileiro, os textos produzem uma imagem negativa do Estado, culpabilizando-o por ser ineficiente na elaboração de políticas competitivas que melhorem o quadro docente, agregando a ele sujeitos mais talentosos.

### **6.1 Formação docente: a maldição da teoria e a redenção pela prática**

Nos textos analisados, é recorrente a associação do despreparo docente à qualidade da educação superior e a crítica às instituições responsáveis pela formação docente. Nesses textos se mobiliza, de forma clara, o discurso gerencialista, implementado no país no contexto da reforma dos anos 90.

#### **Extrato 1**

A educação no Brasil ainda é um ponto crítico para o desenvolvimento do país. A qualidade do que se ensina nas escolas puxa o Índice de Desenvolvimento Humano brasileiro para baixo e coloca o Brasil no fim da lista de países em termos de qualidade de ensino de ciências e de matemática. As causas disso dividem a opinião de educadores, de gestores e de especialistas. Muitos, no entanto, concordam que um dos gargalos da educação está justamente na formação do professor. De acordo com especialistas ouvidos pela Folha, o que se ensina nos cursos de pedagogia (que formam quem dá aula para as crianças de seis a dez anos, do ensino ‘fundamental 1), e nas licenciaturas (que graduam os docentes dos jovens de 11 a 17 anos, do

fundamental 2 e do ensino médio) está bem longe da realidade encontrada na escola. Isso porque os estágios ocupam, em média, 10% da carga horária da graduação para formar professores. Em países como os EUA, a relação é oposta: a maioria das disciplinas é prática (Folha de São Paulo, 04 de ago. Matéria de capa, 2013).

### **Extrato 2**

Não dá para formar um professor só lendo Piaget." A frase é do ministro da Educação, Aloizio Mercadante, em alusão à carga teórica dos cursos que formam docentes para a escola básica, como a literatura de Jean Piaget, pensador do século 20. Foi dita recentemente em encontro com mil secretários municipais da área de ensino. Arrancou aplausos. A declaração sintetiza a avaliação dos gestores de que a formação universitária dos futuros professores da educação básica é um dos entraves para a melhoria da qualidade do ensino no país. A reclamação é que os futuros docentes têm muito contato com teóricos da educação, mas terminam o curso despreparados para enfrentar salas de aulas. Um dos mais amplos estudos no país sobre currículos das licenciaturas foi feito recentemente pelas fundações Victor Civita e Carlos Chagas. O trabalho apontou que nos cursos que formam professores de português e de ciências, a carga horária voltada à docência fica em 10%. Já o tempo destinado aos conhecimentos específicos das áreas passa dos 50%. "Os professores chegam às escolas com bom conhecimento da sua disciplina, mas não sabem como ensinar", disse à Folha o secretário estadual de Educação de São Paulo, Herman Voorwald. Para Voorwald, as licenciaturas deveriam ter menos conteúdos específicos das matérias e mais técnicas sobre como dar aulas. Presidente da comissão de graduação da Faculdade de Educação da USP, Manoel Oriosvaldo discorda que a formatação dos cursos de pedagogia e de licenciatura seja responsável pela má qualidade do ensino básico. "Com o salário que se paga ao professor, é difícil convencer um jovem a assumir uma sala de aula", afirma. "Se as condições de trabalho melhoram, sobe o nível de quem seguirá na carreira." Especificamente sobre os currículos, ele diz que diminuir a teoria dos cursos "simplifica o papel do professor". Para Oriosvaldo, a teoria permite que o professor consiga refletir sobre sua atividade constantemente. E corrigi-la quando necessário (TAKAHASHI, Fábio, Folha de São Paulo, 04 ago. 2013).

### **Extrato 3**

Já ouvi mais de uma vez da boca de "produtivistas"(os que enfatizam os resultados) que a melhor reforma educacional para o Brasil seria simplesmente fechar todos os cursos de pedagogia. O chiste é forte e, claro, despropositado. Mas, como toda piada, captura, ainda que de forma distorcida, uma dimensão do problema. Os cursos de pedagogia estão formando bons professores? E as licenciaturas? Qual a carga ideal de matérias teóricas e práticas? Estariam essas áreas sendo vítimas de uma espécie de maldição da teoria, como sugerem os "produtivistas"? A questão é capciosa (confunde, induz ao erro). De um lado, a teoria é inescapável. Embora nem sempre nos demos conta, até as mais triviais observações que fazemos vêm carregadas, se não de uma ideologia com intenções político-partidárias, pelo menos de uma ontologia à qual nem a mais positiva das ciências consegue escapar. O simples fato de eu dizer que o sol vai nascer amanhã, como demonstrou David Hume, já implica uma série de pressupostos teóricos, como o de que induções são uma forma válida de interpretar o mundo, para os quais não existem garantias

lógicas. Daí, entretanto, não decorre que devamos nos esbaldar livremente em teorias. Elas podem ser perigosas. Uma das mais nocivas práticas médicas, a sangria, estava baseada na teoria dos humores e só perdurou por séculos e séculos porque, como todos confiavam no modelo, ninguém se preocupou em medir seus resultados. O que distingue a ciência da teologia e dos delírios dos psicóticos é que a primeira é mantida sob as rédeas de uma realidade mensurável. Para complicar um pouco mais as coisas, os que acreditam no poder das induções sabem que mesmo as melhores teorias, inclusive aquelas que proporcionam tecnologias confiáveis como aviões e aparelhos de GPS, estão pelo menos parcialmente erradas e serão num futuro não muito remoto substituídas por outros modelos. Esse pelo menos foi o destino de todas as teorias até aqui. Isso significa que devemos desconfiar de disciplinas que coloquem muita ênfase em autores mais antigos, a exemplo do que fazem a psicanálise com Freud e certa pedagogia com Piaget. Não se trata, é claro, de ignorar que as ciências tenham um passado nem de negar a importância desses pensadores pioneiros. Mas, se após algumas décadas de desenvolvimento as referências não evoluem e mudam, é grande a probabilidade de que esse ramo do conhecimento fique enclacrado no passado. Preso a uma bolha teórica, torna-se imune ao presente, num comportamento que lembra mais o observado em templos do que em academias. A constatação de que os pedagogos estão satisfeitos com o curso é mais um indício de que caíram na maldição da teoria. Uma ciência pujante é por definição inconformista, só em raros momentos entusiasmada. O melhor antídoto contra esses riscos é manter os "reality checks", ou seja, o confronto com dados empíricos. Seria um despautério fechar os cursos de pedagogia e uma temeridade abandonar toda reflexão teórica, mas os "produtivistas" estão certos em cobrar os educadores por seus resultados no ensino. Se uma ciência instrumental como a pedagogia se revela incapaz de entregar o produto para o qual foi concebida, é porque ela está com um sério problema teórico, prático ou de ambos os tipos (SCHWARTSMAN, Hélio. Folha de São Paulo, 06 de ago. 2013).

Ao focalizar a primeira estratégia, exemplificada nos textos acima, observa-se que ela consiste em justificar a má qualidade da educação pública, associando o despreparo do docente à formação de professores na educação superior brasileira. No extrato 1, a educação oferecida no país é o principal determinante para os baixos resultados do Brasil em avaliações de índices internacionais (*"A qualidade do que se ensina nas escolas puxa o Índice de Desenvolvimento Humano brasileiro para baixo"*). Ao sugerir que a variável educação é a responsável pela má posição do país no ranking internacional, o texto faz esquecer que a renda per capita (PIB) e a taxa de longevidade também são fatores aferidos na avaliação do IDH. Usa-se unicamente a variável educação como explicação para o Brasil se encontrar na rabeira da fila de desenvolvimento. A justificativa para a má qualidade, ou para os "gargalos" da educação, é a formação inicial dos docentes, descrita como ineficiente e ineficaz, por estar dissociada da "realidade" concreta (*"o que se ensina nos cursos de pedagogia [...] e nas licenciaturas [...] está bem longe da realidade encontrada na escola"*).

A mesma crítica à academia e à formação inadequada dos docentes é encontrada no extrato 2. Nele, afirma-se a necessidade de uma formação voltada para a práxis, a fim de melhorar o ensino no país. Nesse sentido, apresenta-se como condição necessária e suficiente, para uma escolarização de qualidade, que os cursos mudem sua estrutura, incluindo mais aulas práticas do que teóricas, uma vez que a teoria mostra-se ineficaz. Tal argumento é evidente na voz do ministro Mercadante, que combate o modelo formativo, mediante a desqualificação da “carga teórica” na instrução docente (*“Não dá para formar um professor só lendo Piaget”*). O mesmo ocorre na voz dos gestores, que acusam os cursos por não preparar os professores para “enfrentar salas de aulas” e também na opinião do Secretário da Educação de São Paulo, para quem os cursos deveriam ser voltados para “técnicas sobre como dar aulas”.

O extrato 3, semelhante aos dois primeiros, também critica a formação dos docentes como empecilho para melhorar o ensino. Assim como os outros, invoca a importância da carga prática do curso na formação. Em se tratando da crítica ao teor teórico do curso, nota-se seu cuidado em não se posicionar como alguém contrário à ciência. Para isso, faz a diferenciação entre a ciência de fato (caracterizada por uma realidade mensurável, ou aquela que mede resultados) do que não faz parte do mundo científico (*“teologia”, “delírios dos psicóticos”, “ideologia com intenções políticas partidárias”*). Somente a primeira recebe o status de ciência no seu relato. Mas, mesmo esta se torna obsoleta e substituível, conforme a evolução da sociedade (*“mesmo as melhores teorias... serão num futuro não muito remoto substituídas por outros modelos. Esse pelo menos foi o destino de todas as teorias até aqui”*).

Ao produzir o caráter efêmero das teorias, o autor desqualifica os cursos que se ancoram no pensamento de teóricos como *“Piaget” e “Freud”*, construindo os campos de conhecimento que trabalham com essas teorias como campos ultrapassados, que não evoluíram e não conseguem atender às demandas do presente. Mais que isso, atacam-se diretamente as academias responsáveis pela formação desses indivíduos, por manterem uma grade curricular antiquada.

Nessas descrições, a desqualificação das universidades, que não ofereceriam uma instrução eficaz e eficiente, mobiliza um conteúdo muito semelhante ao divulgado em documentos do BM e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O primeiro, propõe uma mudança na formação inicial docente, mediante avaliações que aferem o desempenho (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2012), forçando, assim, mudanças nos currículos das instituições, que devem adequá-los às necessidades da sociedade. O segundo deprecia as universidades, por supostamente serem centros fechados em teorias, que não atendem aos desafios atuais, por não

inovarem, ou por onerarem o Estado (BID, 2005). Nesse documento, o Brasil é criticado por apresentar uma formação sobrecarregada de teorias à custa da resolução de questões práticas na administração da sala de aula e do ensino dos alunos.

Nos textos acima, não há nenhum argumento que ressalte a interferência que a qualidade da educação pública brasileira sofre de fatores econômicos, políticos ou sociais, ou que tais variáveis interferem na performance dos alunos de escolas públicas (SOUZA, 1997). Todos os textos trabalham para criar uma única realidade para o problema, a saber, a formação inadequada dos professores. Nesse sentido, todas as explicações defendem uma formação de caráter funcional e tecnicista, que, segundo Libâneo (1998), prioriza a modelação do comportamento do sujeito, por meio de técnicas que o levem a adequar-se ao sistema social vigente.

Ademais, todas as descrições supracitadas produzem uma identidade profissional para o docente. Nela, o professor é construído como alguém que não sabe seu ofício, alguém que não tem as competências profissionais necessárias para fazer a educação brasileira avançar. Constrói-se, assim, a necessidade de transformações na formação docente, para torná-los capacitados para o trabalho (SHIROMA, 2003).

Como ressalta a referida autora, prioriza-se, nos relatos, uma educação aligeirada, uma instrução voltada para um conhecimento utilizável em situações reais, marcada pelo enfoque prático e técnico e resumido a problemas de origem da sala de aula. Um tipo de formação que, segundo a referida autora, tende a manter o estado das coisas como está. Para essa estudiosa, o efeito desse tipo de argumento é a naturalização daquilo que ela nomeia de desintelectualização do docente, realizada por meio de uma retórica que enfatiza apenas o retrato de um profissional com habilidades técnicas, mas despolitizado, uma vez que a formação defendida acima tende a enfraquecer a discussão teórica necessária ao alicerce reflexivo e racional, gerador de resistência aos discursos da “nova direita” (MORAES, 2009).

Ao defender uma formação na qual o conhecimento válido, prioritariamente, não pode ser desenvolvido se não acontecer na prática, no cotidiano escolar e por meio do domínio de técnicas, esse discurso torna natural uma instrução que produza sujeitos tecnicamente competentes, mas acrílicos, focados apenas em resultados e avaliações (SHIROMA, 2003).

Segundo a referida pesquisadora, a defesa do argumento utilitarista, que defende um enxugamento da formação do professor, por meio da exclusão de conteúdos que serão aplicados na sala de aula, e a construção da supremacia da prática sobre a teoria, lembram o modelo

empresarial difundido na Europa e sobre o qual incide um conhecimento útil, que pode ser aplicado para solucionar questões imediatas e reais, originadas durante o exercício.

Mas nem todos os especialistas parecem convencidos de que o modelo de formação acima é o ideal, nem de que a formação docente é a principal responsável pelos problemas da educação pública no país. Para o Presidente da comissão de graduação da Faculdade de Educação da USP, Manoel Oriosvaldo, o problema não é a grade curricular dos cursos de pedagogia. Para ele o problema é o salário dos professores (*“Com o salário que se paga ao professor, é difícil convencer um jovem a assumir uma sala de aula”*). Ao colocar a questão salarial como o principal problema para contratação de docentes qualificados, responsabiliza o Estado, por não construir políticas de valorização da carreira docente, que atrairiam os melhores candidatos. Ao mesmo tempo em que responsabiliza o Estado, sua descrição produz uma imagem de docente em exercício como alguém pouco capacitado, com pouco “nível”, poucas ambições, uma vez que as “condições de trabalho” não atraem os de “alto nível”. Esse argumento segundo o qual os melhores talentos ou as melhores cabeças não estão no campo educacional, por causa das políticas do país, é uma estratégia recorrente em muitos trechos que serão posteriormente analisados no nosso estudo. Neles, o professor é culpabilizado pela falta de avanço no campo educacional. Mas, essa não é a tônica adotada na descrição de Manoel. Nela, não se culpabiliza diretamente o professor.

Em sua descrição, ele está mais preocupado em justificar que uma formação teórica é importante para construir um profissional reflexivo. Nesse sentido, sua descrição se opõe claramente as descrições que defendem um modelo baseado na “epistemologia da prática” ou da “práxis” e parecem se aproximar de uma instrução mais ampla e crítica, na qual a atividade pedagógica é produzida como um trabalho que deve levar em consideração as transformações da sociedade e a percepção do professor como ator comprometido com uma sociedade igualitária, democrática e resistente às relações capitalistas de produtividade (FREITAS, 2002, p.147).

Diferentemente do argumento de Manoel, o extrato 3, de Schwartzman, culpabiliza diretamente os docentes pelos maus resultados da educação. Embora inicialmente o autor se concentre na responsabilização das instituições, por serem teóricas demais, é possível encontrar, em alguns momentos, variabilidade em relação à responsabilização pelos problemas do ensino. Em partes de sua descrição, os educadores são responsabilizados pela má qualidade da educação (*“os "produtivistas" estão certos em cobrar os educadores por seus resultados no*

ensino”) e também por estarem “satisfeitos” com o curso do jeito que está. A identidade criada para os docentes é a de profissionais conformados, ineficazes e ineficientes.

Esse tipo de discurso, que culpabiliza mediante a invocação de atributos negativos, é usado com frequência nos projetos de formação docente, patrocinados por agências internacionais, nos quais é sugerida uma administração que racionalize os gastos e administre os professores (MACEDO, 2012). Três desses projetos são analisados por Evangelista e Shiroma (2007); São eles: o projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PREALC), apoiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); o Plano de Cooperação (PC), apoiado pela Organização dos Estado Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) também apoiado pela UNESCO; e os projetos Hemisférios em Educação (PHE), apoiados pela Organização dos Estados Americanos (OEA), UNESCO, Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), do Banco Mundial (BM), Fundo da Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Em todos eles, conforme constatam as autoras, os docentes são construídos como sujeitos contrários às mudanças, corporativistas conformistas e desmotivados.

É exemplar a circularidade do argumento presente no extrato 3, pois embora esse relato critique os docentes, ele também critica o curso formador de professores, sugerindo que há um problema não somente de ordem teórica, mas também prática, uma vez que o curso não entrega o “produto” que é de sua responsabilidade. Mais que isso, sua descrição reduz o curso de pedagogia a uma “ciência instrumental”. Uma ciência na qual o conhecimento parece ser apenas um instrumento para dominar procedimentos e técnicas de como fazer para alcançar resultados.

A estratégia de associar os maus resultados da educação ao professor e associar a performance deste último à formação teórica das universidades, é uma sugestão implícita aos discursos da reforma, que invocam a racionalidade técnica, em detrimento da teoria na formação do professor. Campos (2002) destaca que as mudanças educacionais brasileiras, iniciadas na década de 1990, seguem as diretrizes internacionais, segundo as quais é preciso formar um novo perfil de profissional para a educação básica, um profissional que atenda às novas exigências da educação contemporânea, ditadas pelas necessidades da sociedade capitalista. Nesse sentido, os documentos do MEC, elaborados nos anos de 1997, 1998 e 2000, analisados pela referida autora, revelam textos nos quais se questiona o modelo tradicional da formação inicial encontrado nas Universidades, por estar distante da realidade e não ser eficaz na formação do perfil de docente competente.

O mesmo enfoque é encontrado no relatório da OREALC/UNESCO (2013), *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Nele, indica-se a falta de enfoque prático como um sério problema na formação docente.

“Un elemento relevante que afecta también a la calidad de la formación de profesores es la insuficiente presencia de las prácticas, a lo largo del proceso formativo, que les permitan a los futuros docentes estudiar e investigar sobre la resolución de problemas reales que deben enfrentar en el contexto escolar” (p.52).

Semelhante crítica também é encontrada no relatório intitulado “*Profesores Excelentes*”, do Banco Mundial. No referido documento, a formação oferecida pelas faculdades de Pedagogia na América Latina é acusada de deficiente, em termos de conteúdo, de manter distanciamento do sistema escolar, de não oferecer uma formação prática satisfatória (BRUNS; LUQUE, 2014).

Na verdade, o discurso reproduzido por Schwartzman, e também presente nos extratos 1 e 2, além dos textos da UNESCO e Banco Mundial, são comuns na discussão sobre a reforma educacional e parecem sugerir que a formação é o único problema da educação. Tal discurso tem como implicação a inexistência de outros problemas que interferem no processo de ensino, como os provenientes do contexto sócio-político e econômico. De fato, se muda a qualidade da educação atribuindo à formação um caráter prático e racionalizador, no qual os professores são ensinados a realizar tarefas, a fim de resolver os problemas do cotidiano escolar.

Mas, a fragilidade desse argumento é evidente, como demonstra Moraes (2009). Essa autora destaca que a formação voltada apenas para o pragmatismo induz o professor a olhar para o mundo tal como ele é apresentado naquele momento, sem mencionar ou refletir sobre a forma como esse mundo é. Nesse sentido, apesar de reconhecer a situação deplorável do processo educativo, ou mesmo as desigualdades nas relações sociais, o professor fica imobilizado perante à complexidade da realidade que abarca a educação e o conjunto de determinantes dos obstáculos da sala de aula, uma vez que o desenvolvimento da reflexão, proveniente de uma formação mais ampla, que lhe proporcionaria uma visão além do limite intraescolar, é subtraída da sua formação.

No relato de Schwartzman, embora o autor não compactue da opinião dos “produtivistas”, sobre o fim dos cursos de Pedagogia, o uso dos termos “resultados”, “produto” e “produtivista”, a fim de criticar os cursos de Pedagogia e acusar os educadores, tende a

reproduzir o mesmo discurso desse grupo. Como se sabe, a perspectiva produtivista de educação é introduzida nas leis educacionais no período militar, por meio de premissas da racionalização, produtividade e eficácia, com fins de alcançar resultados usando poucos recursos, (SAVIANI, 2008). Mas é no final dos anos 1980 e início da década de 1990, que tal tipo de concepção assume novos tons, com a inserção do país na nova ordem mundial (LOMBARDINI, 2008).

Essa perspectiva concebe a educação escolar como preparação para o sujeito ser inserido na divisão social do trabalho. Baseia-se nos pressupostos econômicos da teoria do capital humano e olha para cada indivíduo como uma força produtiva potencial, cujo desenvolvimento depende de seu esforço individual. Em tal concepção, se propõe que a escola seja regida pelas regras do mercado, cabendo ao professor formar sujeitos competitivos e vencedores, pois este seria o critério para avaliar seu próprio trabalho (SINGER, 1995). Nessa perspectiva, se o rendimento do aluno não é satisfatório, é o professor que deve ser julgado por não fazer seu trabalho direito, como propõe Schwartzman.

Nessas descrições, ao criticar as instituições responsáveis pela formação dos docentes, por oferecerem um ensino descontextualizado, reproduzem os discursos de agências como a UNESCO, que acusam as universidades de manterem um currículo generalista, cujo conteúdo insuficiente não contempla as estratégias didáticas para gerar aprendizagem no espaço escolar. Mais que isso, parecem repetir, implicitamente, os discursos do Banco Mundial, que critica a autonomia das universidades em relação ao conteúdo dos cursos. Corroborando essas ideias, Bruns e Luque (2014, p. 28), afirmam que “a autonomia universitária impede a imposição direta de mudanças no conteúdo da formação de professores, mas diversos ministérios da educação na região estão usando com criatividade programas de financiamento competitivo para estimular tais reformas”.

## **6.2 Bordões e proselitismo ideológico na formação dos professores despreparados**

Descrever a formação dos professores como ineficiente foi uma estratégia recorrente nos textos, mas nem sempre a deficiência da formação aparece associada somente ao excesso de teoria. Em alguns extratos, é a própria natureza dessas teorias que está em questão. Neles se associa o despreparo do docente ao adestramento ideológico ou à defesa de posições partidárias da esquerda, que prejudicam a instrução dos docentes e atrasam o avanço educacional do país.

### **Extrato 4**

[...] Várias razões explicam o cenário de terra devastada - a começar pelo despreparo dos professores. A maioria deles desembarca na sala de aula sem nenhuma estratégia para despertar o interesse de jovens inseridos em um mundo no qual o saber enciclopédico deixou de fazer sentido diante da internet. Na verdade, as deficiências de nossos mestres começam no nível mais básico. Os egressos das faculdades de pedagogia e das licenciaturas sabem pouco, ou nada, de didática, já que 80% do que aprenderam foram teorias obsoletas permeadas de bordões ideológicos. Às vésperas de formar-se pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Liliane Maria dos Santos, de 27 anos, dá o retrato acabado desse equívoco: "Eu e meus colegas não estamos preparados para enfrentar a vida real na escola". Sobre o Ensino Médio pesa ainda um déficit de 40 000 professores, principalmente de matemática, química e física, segundo o MEC. São vagas preenchidas com gente de outras especialidades ou que nem mesmo chegou à faculdade. A escassez de cérebros para o ensino atinge escolas públicas e particulares. "É raridade encontrar um professor realmente bom", diz o diretor Adilson Garcia, do Colégio Vértice, em São Paulo, o terceiro colocado no ranking nacional do Enem [...] (BETTI, Renata; BARRUCHO, Luís G.; BRASIL, Sandra, VEJA, 21 de set. 2011).

### **Extrato 5**

[...] O que explica esse insucesso? Um dos principais vilões é identificado pelos próprios professores: seus cursos universitários. Só 34% dos professores acreditam que sua formação está totalmente adequada à realidade do aluno. Nossas faculdades de formação de professores estão mais preocupadas em agradar ao pendor idealista de seus alunos do que em satisfazer suas necessidades técnicas. São cursos profundamente ideologizados e teóricos, descolados da realidade de uma sala de aula média brasileira. Então se dá o momento-chave para entendermos nosso sistema educacional: o professor sai da universidade, passa em um concurso, chega à sala de aula e, na maioria dos casos, fracassa[...] (IOSCHPE, Gustavo, VEJA, 21 de nov. 2012).

### **Extrato 6**

Esta edição de VEJA traz uma reportagem coordenada por Monica Weinberg, chefe da sucursal no Rio de Janeiro, que faz o retrato em números da situação calamitosa apontada por Ioschpe, concentrando-se nas causas do fracasso do ensino médio público e privado no Brasil. O principal fator é o despreparo dos professores, produto de escolas de pedagogia dominadas pelo proselitismo ideológico embalado em teorias tão arcanas quanto inúteis. Apenas 20% do tempo é dedicado às questões práticas da sala de aula. Passa da hora de inverter essa fórmula maligna que forma, no jargão da esquerda, "parteiros da história" e dedicar 80% do tempo a treinar os professores para ensinar matemática, português, ciências e lógica aos alunos (CABRAL, Otávio, VEJA, 21 de set. 2011).

### **Extrato 7**

[...] As diferenças com o Brasil começam na formação do professor. São três grandes diferenças. A primeira é que, na China, a prática de sala de aula se faz muito mais presente do que no Brasil. Ela começa já no segundo ano do curso, quando o futuro professor acompanha aulas em escolas regulares duas vezes por semana durante oito semanas e depois faz estágio de meio ano no penúltimo semestre do curso. A segunda é que as escolas chinesas são mais pragmáticas e diversificadas na escolha de seus pensadores pedagógicos. Há um esforço constante de se abrir ao mundo e ver o que funciona, e pinçar de cada lugar as melhores ideias. O Brasil ainda é dominado quase inteiramente pelo construtivismo. A terceira, e mais decisiva, é a ideologia. Nas escolas chinesas os estudantes têm seu momento diário patriótico e de louvação do Partido Comunista, mas, findo esse ritual, a ideologia sai de cena. No Brasil, os professores são formados em universidades tismadas por ideologias de esquerda e instados a nunca ser “neutros”, nem nas aulas de matemática ou de física. E eles acreditam nisso. É o desastre costumeiro. As universidades chinesas entregam professores competentes ao mercado, mas o que os torna excepcionais é o ritmo intenso e colaborativo de trabalho ao qual se submetem quando chegam às escolas.[...] A China sacrifica as ideologias sempre que elas conflitam com a busca de resultado. Na educação, isso se expressa na definição do papel do professor. A China se deu conta de que precisava de professores bons e em grande quantidade. Dadas suas carências, montou um sistema em que o professor sai da faculdade mediano, e então é constantemente trabalhado e ajudado para que consiga ministrar aulas excepcionais. Um sistema em que os bons professores e as boas escolas subjagam os maus mestres das escolas ruins. Os chineses entenderam que é melhor ter quarenta alunos com um bom professor do que duas turmas de vinte, uma bem ensinada e outra sob a batuta de um incapaz. O professor é o centro gravitacional de todo o sistema. Pragmatismo, meritocracia, professores bem formados e premiados com dinheiro pelo bom desempenho, estudantes disciplinados e motivados por suas famílias. Essa é a fórmula do combustível da arma secreta chinesa para conquistar o mundo: a educação (IOSCHPE, Gustavo, 21 de dez. 2011).

Nos argumentos produzidos nos extratos acima, mobilizam-se termos e descrições que constroem a identidade profissional do professor como alguém despreparado, por ser formado em instituições de ensino superior que orientam ideologicamente ou de forma partidária. Trata-se de um padrão recorrente, no qual se desqualifica o docente a fim culpabilizar as academias.

Colocar os docentes na categoria de “despreparados” é uma estratégia muito utilizada nos discursos da reforma para explicar a situação atual da educação (não sabem didática, não sabem ensinar, não despertam o interesse dos alunos, não tem domínio do conteúdo). O extrato 4 mostra claramente como essa imagem do professor é produzida. O referido extrato trata do fraco desempenho dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), realizado no país

em 2011. Seu resultado foi diretamente atribuído à incompetência do professor, por este ser despreparado. Nota-se, no relato, o emprego de um termo que indica quantidade (“maioria”) a fim de maximizar o despreparo dos docentes brasileiros.

Os referidos profissionais são descritos como incapazes, por apresentarem um conhecimento descontextualizado e arcaico. Dito de outra forma, um conhecimento arquivado na memória ao longo do tempo, mas que se encontra dissociado do mundo real e dinâmico, no qual as informações estão sujeitas à tecnologia. Reproduz-se, aqui, o mesmo discurso contido no relatório da OREALC/UNESCO (2013) e Delors (1996), nos quais o professor é construído como alguém sem preparação para lidar com as demandas do século XXI. Consequentemente, também é culpabilizado por não produzir aulas que agucem o interesse dos alunos.

Esse mesmo discurso é predominante no relatório recente intitulado “professores excelentes”.

Uma das constatações mais claras desta pesquisa é que os baixos resultados da aprendizagem dos alunos podem estar diretamente relacionados com o fracasso dos professores em manter os alunos envolvidos na aprendizagem. São desafios importantes para os programas de formação de professores na América Latina e no Caribe, tanto anteriores ao serviço quanto em serviço: garantir que os professores reconheçam a importância de atrair todos os alunos para o processo de aprendizagem, estejam equipados com uma série de estratégias de ensino para conseguir isso e que cheguem à escola todos os dias preparados para usar essas estratégias, e cada minuto do tempo de aula, com eficiência (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 17).

A afirmação de que os professores não conseguem criar interesse nos alunos, ou de que não acompanham as mudanças do mundo, implica a inexistência de outros determinantes para o cenário atual da educação, além do despreparo e incompetência desse sujeito. Não se procura, nesse relato, produzir a figura de um docente capaz de melhorar a qualidade da educação, mas apenas o culpabiliza pela ineficiência. Contudo, o desempenho desse professor, diferente de outros textos analisados no capítulo anterior, não é atribuído a características propriamente psicológicas, como preguiça ou acomodação. A performance dos docentes, aqui, é associada a má formação inicial recebida na faculdade.

Usa-se uma categoria de crédito (uma aluna que está se formando), a fim de dar veracidade ao argumento do texto. Mas não se faz somente uma paráfrase sobre o que essa aluna teria dito. Outro procedimento usado para produzir factualidade é o uso do discurso direto: *“Eu e meus colegas não estamos preparados para enfrentar a vida real na escola”*.

Potter (1998) afirma que a citação direta é um tipo de recurso que apenas uma testemunha pode citar de forma correta. Os autores da matéria, ao utilizarem o discurso direto, se apresentam como pessoas que testemunharam a fala da professora denunciando seu próprio despreparo.

As mesmas estratégias (categoria de crédito e discurso direto) são utilizadas quando se invoca o depoimento do diretor (“*Adilson Garcia, do Colégio Vértice, em São Paulo, o terceiro colocado no ranking nacional do Enem*”). A fala reproduzida de maneira supostamente literal (“*é raridade encontrar um professor realmente bom*”) não é de qualquer um, mas de alguém que lidera um colégio de sucesso, diferente dos demais no país.

Embora o texto 5 não use o discurso direto, como no texto anterior, é possível identificar o uso de uma categoria de crédito para dar veracidade à ideia de que as universidades preparam mal professores. Não se trata de um especialista ou de uma pessoa comum que está bem posicionada para fazer uma afirmação que mereça credibilidade. São os próprios professores como coletivo que são mobilizados para dar crédito ao que está sendo afirmado: “*um dos principais vilões é identificado pelos próprios professores: seus cursos universitários*”).

O uso das expressões “*teorias obsoletas*”, “*teorias tão arcanas quanto inúteis*” e “*cursos teóricos*”, remetem aos mesmos argumentos mobilizados no tópico anterior, que, como mostramos, responsabilizam e desqualificam as instituições de ensino superior pelos cursos predominantemente teóricos e ineficientes para a educação do século XXI. Como expusemos no tópico anterior, de forma semelhante ao posicionamento dos organismos internacionais e dos discursos governamentais, predominantes no contexto da reforma educacional dos anos 1990, esses argumentos vêm acompanhados de uma postura niilista sobre a eficácia dos cursos da forma como estão estruturados. Igualmente aos discursos dessas agências, os argumentos acima criticam a formação por esta não preparar para as demandas do cotidiano, tão bem descritas no discurso da professora Liliane, no extrato 4, quando critica o curso por não preparar para “*enfrentar a vida real na escola*”. O mesmo acontece com o extrato 5, quando os cursos são descritos como estando “*descolados da realidade de uma sala de aula média brasileira*” e no relato de Cabral, no texto 6, quando mobiliza dados para criticar os cursos por estes não priorizarem “*às questões práticas da sala de aula*”.

Ao associar o fracasso dos docentes na sala de aula à formação teórica recebida, cria-se uma versão de realidade, na qual a sobreposição da prática sobre a teoria parece ser a solução para os problemas educacionais. As expressões “*treinar os professores para ensinar*” e “*satisfazer suas necessidades técnicas*”, indicam a defesa de um modelo formativo, no qual o professor é preparado por meio de um conhecimento útil, um conhecimento que pode ser

aplicado numa situação real (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003). Como efeito, esse tipo de argumento torna natural e aceitável o enfraquecimento das bases teóricas dos cursos para docentes, centrando sua grade principalmente sobre a práxis.

A mesma ênfase é encontrada no extrato 7. Nele, a crítica ao modelo de formação brasileiro é realizada mediante a comparação com o modelo de formação Chinês. O modelo oriental é descrito como superior, no relato do colunista, por enfatizar a prática no início da formação (“*na China, a prática de sala de aula se faz muito mais presente do que no Brasil*”). Além disso, as bases teóricas da formação chinesa são retratadas como melhores, por terem um caráter pragmático e se ancorarem num conhecimento utilizável e moderno, que incorpora novas “ideias”. Implicitamente, ao afirmar que a formação chinesa é melhor porque se fundamenta num conhecimento que “funciona”, o autor defende um modelo de educação produtivista, voltado para a alta qualificação de mão de obra. Ao mesmo tempo, desqualifica o modelo brasileiro, por não estar ancorado nessa mesma premissa, mas em algo inferior, o “construtivismo”. Assim como outros textos já analisados, implicitamente, as universidades são culpabilizadas por oferecerem uma formação deficiente para os professores, por serem conservadoras em relação às suas teorias e por não inovarem, como o modelo chinês.

Nesses discursos não se faz referência a outros fatores para os problemas da educação, além da formação dos professores. Desconsideram-se, por exemplo, os “*desajustes sociais e educacionais resultado das próprias relações sociais* (MORAES, 2009, p. 591)”, e se aponta como única solução a mudança dos cursos. Mas, a culpabilização das universidades não é apenas construída por meio da desqualificação do seu conteúdo teórico.

A associação entre a formação ideológica e a má performance dos professores é um padrão recorrente nos textos examinados. As expressões “bordões ideológicos”, “proselitismo ideológicos”, “jargão da esquerda” e “*universidades tismadas por ideologias de esquerda*”, encontrados nos textos acima, são usadas para sugerir que as instituições de ensino superior não são neutras no ensino, mas priorizam, além das teorias ultrapassadas, doutrinamentos ideológicos e partidários na instrução dos alunos.

No caso da revista *Veja*, não são recentes as críticas a determinadas teorias e teóricos de esquerda em seus fascículos. Bomfim (2010) faz uma análise de 81 matérias da referida revista. Em uma delas, assinada por Monica Weinberg e Camila Pereira, encontra-se a seguinte descrição: “Muitos professores brasileiros [...] idolatram personagens arcanos sem contribuição efetiva à civilização ocidental, como o educador Paulo Freire, autor de um método de doutrinação esquerdista disfarçado de alfabetização (VEJA, 20/08/2008).”

Em outro extrato da mesma matéria intitulada “Você sabe o que estão ensinando a ele?”, encontra-se o depoimento de uma professora da Universidade de São Paulo (USP), admitindo que ela e os seus amigos docentes tenham um posicionamento esquerdista, devido à formação marxista (VEJA, 20 de ago. 2008). Em outros textos da revista, anteriores à amostra por nós analisada, é possível detectar essa crítica à formação de “esquerda” dos docentes. Ao associar a performance dos docentes à formação ideológica das universidades, responsabiliza-se a esquerda pela situação atual da educação. Nesse sentido, a menção à frase “*parteiros da história*”, presente no extrato 6 não é aleatória, mas remete à obra de Marx, O Capital, utilizada pelos grupos de esquerda. Assim, critica-se a academia por abrigar esses grupos de doutrinação político-ideológico.

Essa mesma crítica é evidenciada em todos os textos, mas somente no extrato 7 compara-se o modelo de formação brasileiro ao de outra nação. No referido extrato, para combater a formação das universidades brasileiras, elas são representadas como centros de doutrinação ideológica da esquerda (“*No Brasil, os professores são formados em universidades tismadas por ideologias de esquerda e instados a nunca ser “neutros”*”). Retoricamente, ao associar os problemas da educação a uma formação orientada por ideologias, implicitamente, sugere a responsabilização das instituições formadoras e dos professores a elas vinculados.

Lembremos que a crítica às ideologias das academias e aos professores dessas instituições não se resumem às descrições que falam sobre formação. Esse mesmo discurso é usado por Raul Henry, no tópico sobre o sindicato, para defender a responsabilização das escolas pelos maus resultados. No seu texto, os “fundamentos ideológicos”, daqueles que representam as universidades (“*ex-reitores e acadêmicos em geral*”), são um impedimento as mudanças educacionais.

Descrever o sistema chinês como um sistema educacional de sucesso, porque separa ou exclui as crenças e posições partidárias, a fim de que os resultados sejam alcançados, é o principal argumento usado contra a educação brasileira no extrato 7 (“*a China sacrifica as ideologias sempre que elas conflitam com a busca de resultado*”). Claramente, defende-se um modelo produtivista de educação, por meio dos seguintes termos e expressões: “meritocracia”, “bom desempenho” e “premiação com dinheiro”. São argumentos neoliberais, propagados durante a Reforma do Estado, no governo FHC (1995-2002) (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011) e presentes na educação atual.

Todo o fragmento foi construído de forma a convencer o leitor da naturalidade de implantar um sistema que premie de acordo com o desempenho. Para tanto, tal política é apresentada como sendo boa para alcançar resultados e inofensiva aos professores. Nesse relato, não se diz que receber por desempenho vai de encontro ao princípio de isonomia salarial, defendida por professores no Brasil, por estes entenderem que precariza seu trabalho. Apresenta-se o sistema chinês como algo ideal, uma “fórmula” de sucesso, baseada na competitividade, com vistas aos melhores resultados.

Ao defender que o sistema competitivo é melhor, pois cada sujeito recebe por seu próprio “desempenho”, parece sugerir que os resultados alcançados por “bons” e “maus” mestres não sofrem nenhuma influência externa. Tal discurso tem como implicação a inexistência de outras variáveis na performance dos alunos, que não seja o esforço do docente. Resume-se tudo a um relato que lembra o Darwinismo Social, no qual sobrevivem os melhores (*“Um sistema em que os bons professores e as boas escolas subjagam os maus mestres das escolas ruins”*).

Diante da descrição do autor, dizer que o sistema chinês é melhor porque desconsidera ou é indiferente às ideologias parece uma contradição, uma vez que todo o seu relato situa esse modelo no campo da ideologia da competência, cujo foco são os resultados (FRIGOTTO, 2011).

Outra ação realizada no extrato 7, que não é encontrada nos demais, é a produção da identidade do professor brasileiro, mediante um atributo diferente daquele mencionado até o momento. Em todos os textos acima, a categoria “professor” é associada ao atributo “despreparado”. Mas, nesse texto, além do professor ser descrito dessa forma, ele recebe outro atributo (militante de esquerda). Enquanto nas outras descrições ele é uma vítima da má formação, aqui ele é explicitamente retratado como alguém ativo no processo de propagação das ideologias de esquerda aprendidas na faculdade, alguém que nunca é “neuro” e que acredita nessas ideologias, responsáveis pelo fracasso de seus alunos. Nota-se que o argumento segundo o qual os determinantes sociais e econômicos poderiam causar o “desastre costumeiro” foi ignorado ou foi combatido com o argumento, implícito, segundo o qual a militância política desses sujeitos nas aulas causaria o “desastre”.

Em todos os textos foi possível identificar a responsabilização das instituições de ensino superior pela má preparação dos docentes e, conseqüentemente, pelos problemas no ensino básico. Mas, somente nos extratos 4, 5 e 6 observa-se o uso do termo “nosso” para criar o

problema da educação como algo de ordem da nação (“nossos mestres”, “nossas faculdades”, “nosso sistema educacional”). Sua função é criar o problema da formação dos docentes como algo da ordem da nação. Constrói-se, dessa forma, um significado democrático, um consenso nacional para o que deve ser feito em relação à questão (BILLIG, 1995).

Contudo, ao associar o mau desempenho dos alunos à formação do docente, sugerindo que, exclusivamente ou fundamentalmente, a formação dos professores é o grande problema para o progresso da educação do país, deixa de referenciar outras necessidades expressas pela sociedade, por meio das reivindicações dos grupos sociais, a saber, mais escolas, mais professores, melhor estrutura física, melhores condições de aprendizagem para seus filhos, melhores condições de trabalho para os docentes. Como afirma Apple (2003), muda-se o significado da necessidade social em algo distinto daquilo que poderia ser o anseio da maioria. Dessa forma, no caso da educação, cria-se um novo discurso democrático, no qual a verdadeira necessidade da nação é a transformação das universidades que formam os professores.

Ao observar com atenção os argumentos usados para culpabilizar as universidades, percebe-se o uso da justificativa de “mudança de mentalidade”, dessas instituições, como a solução para melhorar a educação.

### **Extrato 8**

Mônica- [...] As faculdades de pedagogia também não precisariam de uma boa reforma?

Raul Henry- Sem dúvida. Elas são teóricas e ideológicas no lugar de ensinar a ensinar. O governo federal poderia ajudar a mudar essa velha mentalidade, o que se eximiu de fazer até então. O ministro Mercadante, que está muito mais preocupado com a política eleitoral do que com a educação, diz que é

difícil: que as universidades têm autonomia e não dá para mexer nesse vespeiro. Mas dá, sim [...] (WEINBERG, Mônica, VEJA, 11 de dez. 2013).

### **Extrato 9**

[...] Há outro essencial, que não requer dinheiro, mas uma radical mudança de mentalidade. Muito teóricos e aferrados a velhas ideologias, os cursos de pedagogia devem começar a formar gente verdadeiramente preparada para alçar o Brasil ao ranking que importa - o da excelência (JIMENEZ, Gabriele, VEJA, 25 de set. 2012).

Em comum com os extratos anteriores, os fragmentos 8 e 9 também criticam o currículo dos cursos de formação, por suas bases teóricas e ideológicas. Como nos outros textos, invoca-se um modelo formativo, baseado em técnicas de ensino. Mas, esses textos não fazem apenas críticas aos estabelecimentos de ensino, ou sugestões implícitas sobre o que deve ser feito. Eles prescrevem que medida deve ser tomada. Nesse sentido, partem do pressuposto de que uma “mudança de mentalidade”, das universidades, resolveria os problemas da educação brasileira.

Como se sabe, nos discursos da reforma educacional, o uso de expressões que denotam transformações no comportamento de indivíduos e instituições é recorrente. O relatório Delors (1996), se refere a “modernização da mentalidade”, para falar da inserção dos profissionais no mundo da ciência e tecnologia e o relatório Faure (1972) menciona a “transformação de mentalidades”, para falar da função do docente. Werthein e Cunha (2000), em um relatório da UNESCO, também mobilizam uma expressão parecida, “reforma de mentalidade”, a fim de descrever qual o ensino eficaz. Outras expressões semelhantes são utilizadas: nova mentalidade, evolução da mentalidade, inovação da mentalidade. Todas elas são mobilizadas para criar uma realidade na qual é preciso mudar as ações de governos, pessoas, corporações e instituições, a fim de efetivar as reformas do novo modelo produtivo. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) destacam que os textos da reforma usam o discurso de mudança de mentalidade ou de uma nova mentalidade, com o objetivo de estimular a competitividade e individualismo na busca de excelência.

Esse mesmo discurso é usado nos textos acima. Contudo, na descrição 8, não se culpabilizam apenas as universidades. Nele, sugere-se que a predominância da “velha mentalidade” nas universidades acontece porque o governo não intervém em sua estrutura. Tacitamente, o próprio Estado é responsabilizado pela atual situação da educação básica, uma vez que não cumpre seu papel fiscalizador.

Ao associar a formação inadequada dos docentes à ausência de ingerência do Estado, sobre as instituições, sugere que a “autonomia” das universidades é um empecilho para o progresso educacional. Repete-se, dessa forma, o mesmo discurso dos organismos multilaterais contra a autonomia universitária, já comentado em tópicos anteriores.

O argumento da necessidade de uma “*mudança de mentalidade*” também está presente no extrato 9. Mas, diferentemente do 8, no qual ele é usado para responsabilizar o Estado pela falta de controle, no extrato 9, esse argumento é usado para combater aqueles que defendem maiores recursos públicos para a educação. O argumento segundo o qual a educação somente pode melhorar se houver modificações nas bases estruturais do curso de pedagogia, parece sugerir a inexistência de outras variáveis no trabalho docente, inclusive aquelas que implicam em maiores recursos no setor. O relato 9 reduz os problemas da educação a uma “*mudança de mentalidade*”, a uma forma de ver, ser e estar no mundo moderno (APPLE, 2003).

### **6.3 Aos poucos talentosos resta a docência**

Uma outra estratégia mobilizada nos relatos sobre a educação brasileira consiste em combater maiores investimentos na educação, associando o problema da falta de qualidade da educação à ausência de políticas que atraiam candidatos talentosos para a docência. Nesse sentido, a identidade do professor é construída por meio de uma série de atributos que o depreciam, não apenas como profissional, ou como membro de uma categoria (sindicato), mas por sua inferioridade intelectual.

#### **Extrato 10**

(...) "Pouco vai adiantar colocar mais e mais dinheiro em um sistema inoperante. É preciso reformá-lo", diz o economista Claudio de Moura Castro, articulista de VEJA. A luz da experiência internacional, ele e outros especialistas batem na tecla de que só será possível dar o decisivo passo em prol da qualidade se o país passar a atrair gente talentosa para a carreira de Professor. Não há muito mistério sobre os caminhos, como observa Maria Helena Guimarães, presidente da Fundação Seade: "A única maneira de despertar o interesse de nossas melhores cabeças pela sala de aula é implantando um regime de meritocracia, que lhes dê incentivos e um bom horizonte profissional". Esse, sim, um investimento que sabidamente compensa (JIMENEZ, Gabriele, 25 de set. VEJA, 2012).

#### **Extrato 11**

Raul Henry- Investimos 5.89% do PIB em educação, o que não é pouco, mas, em valores absolutos, não chega a um terço do que países da OCDE destinam às

escolas. Em outras palavras, acredito que, sim, dinheiro pode ajudar em algumas frentes — como aumentar o salário inicial do professor para que a carreira se torne mais atrativa aos bons alunos. Hoje são os piores estudantes do ensino médio que, sem chances de entrar num curso mais disputado, como direito ou medicina, acabam nas faculdades de pedagogia. Mas mexer apenas no salário não basta, e isso a experiência internacional já mostrou. Jovens talentosos só vão optar pela docência se enxergarem nela bons desafios, oportunidades de crescer intelectualmente e um ambiente favorável ao mérito. Isso ainda é raridade no Brasil [...] (WEINBERG, Mônica, VEJA, 11 de ago. 2013).

### **Extrato 12**

O Brasil não gasta pouco em educação. Como mostram os dados do levantamento mais respeitado do mundo na área, o Education at a Glance de 2013, investimos em nossa educação básica 4.3% do PIB, contra 3,9% do PIB dos países desenvolvidos. Se olharmos para os gastos educacionais como um todo, ainda gastamos um pouco menos, mas isso é basicamente porque nosso sistema universitário público é minúsculo e gasta bem menos, no total, do que esses países, em que a maioria da população da faixa etária correspondente cursa o ensino superior. Nosso investimento por aluno, quando comparado ao nível de renda brasileiro, é basicamente o mesmo dos países desenvolvidos. [...] A senhora e os senhores, cercados por gente que quer ter mais dinheiro para administrar, provavelmente viram esses dados em seus valores absolutos nominais, em dólares. Como se fizesse sentido comparar gastos nominais em países que têm renda três ou quatro vezes maior do que a nossa, e como se em alguma atividade os valores nominais de países desenvolvidos e em desenvolvimento fossem semelhantes [...]. Já devem ter ouvido alguém falar que, quando esses países deram seu salto educacional, gastaram perto dos 10% do PIB que tencionamos agora gastar. Novamente: é mentira [...]. Finalmente, sobre os professores. Como já escrevi em vários artigos aqui, há diversas pesquisas em que os próprios professores são entrevistados, e a maioria diz que escolheu a profissão porque a ama, gosta dela e não pretende abandoná-la. Não creio que essa categoria tenha uma autoestima menor do que a média, portanto. Muito se fala dos poucos casos de países que conseguem atrair os estudantes mais talentosos para a docência, mas esse é o típico caso da exceção que confirma a regra. Mesmo nos países mais bem-sucedidos, em geral o jovem que opta pela carreira de professor não é o mais qualificado de seu grupo etário. Os mais competentes acabam optando por profissões da iniciativa privada, em que seu talento será valorizado. Professor é carreira pública, com as limitações, engessamentos e estabilidade comuns às demais funções públicas. O que a maioria dos países top consegue fazer é pegar esse jovem mediano e, através de formação excelente e acompanhamento continuado ao longo da carreira, transformá-lo em um profissional competente. É o que deveríamos buscar fazer também [...] Estão agindo sob a premissa errada: de que nossos problemas se resolvem com dinheiro. Isso é falso. Não é nem uma questão da quantidade de dinheiro, nem da forma como esse dinheiro é gerido. Precisamos de muitas coisas para nossa educação, e as mais importantes não têm nada a ver com dinheiro. Onde focar? Na melhoria das universidades de pedagogia/licenciatura, que são totalmente teóricas e ideológicas e não preparam ninguém para a docência (IOSCHPE, Gustavo, VEJA, 24 de jul. 2013).

De maneira semelhante aos textos analisados no capítulo 5, os três textos acima desqualificam o argumento de que maiores investimentos no campo educacional resolverão o problema da educação pública. No extrato 12, se usa o mesmo recurso (quantificação) e argumentos encontrados no capítulo anterior (de que o país investe muito ou suficiente em educação) para combater o argumento que defende a aplicação de mais recursos financeiros na educação. Também se compara a renda brasileira com a de outros países para justificar esse combate. Mas, diferentemente dos recursos empregados em outros trechos, observa-se que o enfraquecimento do argumento adversário aqui é realizado mediante uma estrutura discursiva formada por uma proposição, concessão e repetição da proposição. Antaki e Wheterell (1999) e Tileaga (2005) observam que quando os sujeitos querem fortalecer sua posição, eles usam o contra-argumento do adversário para combatê-lo. Nesse sentido, quando fazem uma concessão ao argumento inimigo, como se estivessem aceitando sua opinião, na verdade estão fazendo um trabalho ofensivo para aniquilar o argumento oposto, mediante um discurso formado pelas partes acima mencionadas: proposição, concessão e repetição. Essa estrutura é facilmente identificada acima, quando o texto é organizado em torno da proposição “*o Brasil não gasta pouco em educação*”. Essa proposição, que denota certeza na afirmação do autor, vem seguida de uma concessão (“*Se olharmos para os gastos educacionais como um todo, ainda gastamos um pouco menos*”), que parece trabalhar a favor do argumento adversário, pois há uma concessão de um contra argumento de que o gasto é menor comparado com outros países em melhor posição educacional.

Entretanto, logo após essa concessão, o autor repete o argumento inicial sobre investimentos (“*Nosso investimento por aluno, quando comparado ao nível de renda brasileiro, é basicamente o mesmo dos países desenvolvidos*”). Assim, enfraquece-se o argumento adversário mediante um discurso no qual é enfatizada a comparação entre nossa “*renda*” e a de outros países “*desenvolvidos*”. Além disso, ao associar os menores recursos brasileiros em educação ao nosso “*sistema universitário minúsculo*”, se cria uma realidade na qual não há necessidade de investimentos na educação básica, uma vez que as diferenças numéricas entre nosso sistema e os demais está no ensino superior do país e não no ensino básico.

Mas, a desqualificação dos argumentos sobre verbas não é somente realizado por meio de comparações e concessões. Ao focalizar a estratégia, exemplificada nos extratos 10 e 12, observa-se um padrão recorrente, que consiste em construir a máquina pública como deficiente.

No texto 12, as reivindicações por verbas são enfraquecidas, mediante a representação dos administradores públicos como pessoas que são ávidas por mais dinheiro do contribuinte (“*A senhora e os senhores, cercados por gente que quer ter mais dinheiro para administrar*”).

A crítica ao sistema público e sua construção como ineficiente são comuns em escritos orientados pelo discurso neoliberal. Marrach (2002) salienta que a retórica da reforma consiste em desqualificar o serviço público, criticando-o por desperdício, ineficiência e privilégio de funcionários, ao mesmo tempo em que defende uma reforma administrativa para torná-lo eficaz.

Em se tratando da educação, a reforma do Estado brasileiro, implantada durante a década de 1990, durante o governo de FHC, tinha como foco modificar todos os elementos que impediam a eficácia do modelo capitalista de produção no país. Nesse sentido, tanto as práticas como as entidades vinculadas ao Estado sofreriam a ação dessa mudança, inclusive a escola, a fim de torná-la mais eficiente (ZANARDINI, 2006).

Essas críticas ao Estado também são encontradas nos documentos que influenciaram a reforma. No relatório CEPAL/UNESCO (1996), “*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade*”, por exemplo, os Estados são aconselhados a melhorar seu sistema educacional assumindo-o como uma política econômica e não apenas social, a fim de torná-lo eficiente. No relatório CEPAL (1992), o serviço educacional dos países da América Latina e Caribe são desqualificados por serem excessivamente burocráticos e levarem à inércia de todo o sistema.

Mas, nem todos os fragmentos acima usam o argumento da ineficácia para combater investimentos no setor. Diferentemente de Claudio Moura ou Ioschpe, ambos especialistas da VEJA, Raul Henry associa maiores investimentos melhorias educacionais (“*acredito que, sim, dinheiro pode ajudar em algumas frentes — como aumentar o salário inicial do professor*”). Seu argumento claramente se opõe ao de Ioschpe, para quem o problema não é dinheiro (“*Não é nem uma questão da quantidade de dinheiro, nem da forma como esse dinheiro é gerido*”), mas a formação dos professores. Ao associar o problema da educação apenas à formação teórica e ideológica das academias, assim como já mostramos em outros extratos, Ioschpe mina os argumentos por mais investimentos, desqualificando as universidades e professores. Como já mostramos, essa é uma estratégia muito utilizada em todos os extratos analisados, a saber, justifica-se um argumento desqualificando os argumentos opostos (BILLIG, 2008).

Embora Raul Henry, diferentemente dos colunistas, defenda maiores investimentos, ele mesmo reconhece que somente tal ação não garante avanço educacional. Nesse ponto, seu texto

se alinha ao texto do “economista Claudio de Moura Castro” e de outra especialista, “Maria Helena Guimarães, presidente da Fundação Seade”. Como já mostramos em outros tópicos e capítulos, as credenciais dos sujeitos que fazem uma descrição atribuem crédito ao que está sendo dito, uma vez que esses sujeitos são especialistas no assunto. Nesse sentido, a invocação dos dois especialistas no extrato 10 é atribuir credibilidade ao argumento defendido. Mas, afinal o que esses atores estão defendendo?

Castro associa a melhoria da educação à atração de “*gente talentosa para a carreira de Professor*”. A credibilidade desse argumento não é produzida somente pela voz de Castro. No extrato 10, a veracidade dessa afirmação também é realizada pela “*experiência internacional*” e por “*outros especialistas*”. Raul Henry também associa a melhoria da educação à inserção de pessoas mais habilidosas na área (“*bons alunos*”). Mas seu texto faz muito mais que isso. Seu relato desqualifica os estudantes do curso de formação de professores. Nota-se aqui que a categoria de professores é associada a novos atributos (piores estudantes, menos talentosos, incapazes). Até esse momento apenas atributos coletivos em relação ao sindicato (interesseiros, corporativistas, etc.) e atributos relacionados ao exercício da profissão (incompetente, despreparado, desmotivado, etc.) descreviam o docente, mas agora os novos atributos designam sua identidade. Os docentes descritos por Raul Henry não escolheram ser professores por se identificarem com a profissão. A docência para eles foi a última opção. Afinal, os alunos fracos como eles foram “*acabam nas faculdades de pedagogia*”.

Esse mesmo padrão discursivo aparece no texto de Ioschpe. Nele, assim como no texto de Henry, o professor é alguém com poucos atributos intelectuais (“*não é o mais qualificado de seu grupo etário*”, “*jovem mediano*”).

Nos textos acima, ao associar as mudanças educacionais aos atributos individuais dos talentosos, justifica-se que a situação atual da educação é de responsabilidade dos sujeitos que não possuem tais atributos.

A construção do professor como alguém com poucos atributos é uma das estratégias mobilizadas pelo discurso da reforma neoliberal. Como ressaltam Evangelista e Shiroma (2007), os textos de organizações multilaterais, que influenciaram a reforma do país no anos de 1990, criam uma identidade para o professor que ao mesmo tempo o desqualifica e atribuem ao seu talento toda a responsabilidade pelo sucesso da reforma educacional.

Numa rápida busca em textos dessas organizações, usando o termo talentoso, foi possível encontrar descrições que associam o sucesso escolar ao talento do docente. No relatório

da OREALC/UNESCO (2013), por exemplo, o discurso sobre formação tem como principal preocupação trazer jovens talentosos para melhorar a qualidade da educação. No discurso do relatório CEPAL (1992), “Educacion y conocimiento: eje de la transformacion productiva con equidade”, afirma-se que a profissão do professor vem perdendo seu prestígio e enfrenta dificuldades para recrutar jovens talentosos e com vocação pedagógica. No relatório do Banco Mundial (BRUNS; LUQUE, 2014), argumenta-se que a qualidade da educação está sujeita à qualidade dos docentes e, por isso, propõe um novo enfoque que recrute jovens mais talentosos para o exercício docente. No mesmo relatório, afirma-se que nos Estados Unidos e na América Latina caiu a média de aptidão cognitiva dos estudantes do ensino superior, matriculados em cursos de formação de professores e que os sujeitos com mais capacidade estão abandonando a profissão.

Evangelista e Shiroma (2007) destacam que, em se tratando dos docentes, as agências internacionais e os Estados reiteram um discurso no qual o professor “vem sendo atingido por todos os flancos: está na profissão porque não foi aceito em carreiras de maior prestígio; é incapaz para outras funções e a docência foi o que lhe restou (p. 537).

Como efeito, esse tipo de retórica, além de centralizar toda a responsabilidade sobre o professor, cria e legitima a necessidade de modificar o sistema, mediante políticas que focalizem as ações somente no indivíduo. Isso é facilmente observável nos extratos 10 e 11. Nos dois textos, descreve-se a mudança para um sistema meritocrático (“*regime de meritocracia*” ou “*um ambiente favorável ao mérito*”) como uma política de melhoria da educação, uma vez que traria profissionais de alto nível para o setor (“*nossas melhores cabeças*”, “*jovens talentosos*”).

Como se sabe, o discurso da meritocracia não é novo, mas na década de 1990 ele ganha força no país, em consequência das reformas do Estado. No campo educacional, torna-se comum o uso desse discurso para defender bônus e recompensas para os professores que produzem melhores resultados. No relatório CEPAL/UNESCO (1996), por exemplo, defende-se que para ter um nível efetivamente competitivo que garanta a qualidade, é preciso modificar a forma inflexível como a administração pública trata a remuneração docente. Aconselha-se que os professores recebam incentivos e bonificações que complementem sua renda e sejam estimulados de acordo com o mérito. Em relatório da Delors (1996) “*Educación um tesouro a descubrir*”, defende-se a necessidade de detectar e recompensar os bons professores de acordo com seu desempenho e resultados apresentados. No relatório da UNESCO (ASTORGA e

BLANCO et al., 2007), se fala em estruturar o sistema para que promova, mediante o mérito, os mais talentosos.

Ao reduzir o desenvolvimento do campo educacional ao mérito individual, os textos das organizações citadas e os textos de Raul Henry, Claudio Castro e Helena Guimarães, implícita ou explicitamente, responsabilizam o Estado por não ter um sistema que se enquadre nos padrões competitivos. Na voz de Henry: *“Isso ainda é raridade no Brasil”*. Nota-se que o sistema aqui defendido é pautado claramente nas premissas neoliberais, numa lógica que apregoa que todos devem agir da mesma maneira, de forma a maximizar seus resultados e benefícios pessoais (APPLE, 2003).

A crítica ao funcionamento do Estado também é recorrente no texto de Ioschpe. Nele, ao mesmo tempo em que é criada uma imagem negativa da carreira de professor, também se constrói uma imagem negativa do próprio sistema público de educação, no qual se insere este jovem (*“Professor é carreira pública, com as limitações, engessamentos e estabilidade comuns às demais funções públicas”*). Ao associar a carreira pública a falta de ascensão profissional, desafios e competitividade, cria-se a imagem de que aqueles que escolhem tal tipo de carreira são os piores, os mais acomodados, os mais fracos intelectualmente. Logo, ao mesmo tempo em que desvaloriza o sistema público, seu discurso cria o modelo privado como o mais eficaz, pois este oferece as condições de competitividade e valorização que favorecem os melhores, *“os mais competentes”*. Esse, na verdade, é outro padrão recorrente nos três textos: desqualificar o sistema público, associando-o à falta de perspectiva profissional, desafios e oportunidades de crescimento.

Descrever a categoria “Estado”, a partir de atributos negativos, é um padrão muito recorrente em todos os textos analisados em nosso trabalho. Nesse sentido, pode-se afirmar que, no discurso liberal brasileiro, o Estado sempre é descrito por atributos que o desqualificam (*“burocrático, inflexível, corrupto, improdutivo, incompetente, assistencialista, populista, etc.”*).

Todos os textos, implícita ou explicitamente, repetem o discurso neoliberal, no qual o Estado é culpabilizado e todos os seus serviços são desqualificados. Gentili (1996), ao criticar o discurso neoliberal, afirma que sua principal estratégia é criar uma imagem de Estado ineficiente para gerenciar as políticas públicas. Em se tratando da educação, a retórica empregada é que o Estado é incapaz de garantir a eficiência de uma escola voltada para a produtividade, pois seu modelo rígido não propicia competitividade, mediante recompensas e punições baseadas no mérito e no esforço individual para os sujeitos envolvidos na educação.

Segundo esse autor, em última instância é o modelo de Estado assistencialista que é responsabilizado por impedir a concorrência.

As descrições acima produzem uma mesma representação sobre o Estado e também sobre a ausência de talento daqueles que optam pela profissão de professor. O texto de Ioschpe, no entanto, não produz o professor como alguém que escolheu a profissão (quando optou pelo curso de pedagogia), porque era a última ou única opção para os piores alunos. Em sua descrição, Ioschpe recorre a “pesquisas”, que apesar de não serem detalhadas, oferecem algum grau de credibilidade à sua narrativa. Nela, ao descrever os docentes como pessoas felizes com a profissão (*“a maioria diz que escolheu a profissão porque a ama, gosta dela”, “não pretende abandoná-la”*), ou como sujeitos saudáveis mental e emocionalmente (*“Não creio que essa categoria tenha uma autoestima menor do que a média”*), se sugere inexistência de problemas ligados ao financiamento, condições de trabalho, ou desequilíbrio emocional como fatores que interferem na performance desse profissional. Ao negar tais fatores, seu argumento vai de encontro a pesquisas que problematizam esses fatores como motivos para o abandono e desencanto com a profissão, como, por exemplo, as pesquisas de Silva (2006) e de Lapo e Bueno, 2003.

Semelhantemente aos discursos encontrados na Veja, que constroem o problema da educação como um problema atrelado à falta de gente talentosa, os discursos da Folha também criam uma realidade na qual a falta de pessoas com maior preparo na área é um grande problema para a educação do país, mas diferentemente dos textos acima, que se concentram em construir o sistema de mérito como o caminho para atrair os melhores, nos textos abaixo se ressalta a causa dos piores alunos estarem nos cursos de pedagogia ou licenciaturas.

Descrever os alunos de licenciaturas ou pedagogia como produto de um ensino médio deficiente é a estratégia recorrente para explicar a má qualidade da educação pública brasileira. Diferentemente do primeiro tópico desse capítulo, no qual as descrições eram construídas a fim de culpabilizar a formação inicial pelo despreparo dos professores, e conseqüentemente, as universidades por oferecerem uma formação ineficiente; os textos produzem a deficiência dos alunos de licenciaturas e pedagogia como algo anterior a universidade, apresentando-os como inferiores aos demais candidatos de outros cursos universitários.

### **Extrato 13**

Os dados do Enade 2011 apontam que os concluintes de cursos de licenciatura e pedagogia obtêm notas inferiores aos dos concluintes das áreas de engenharia e

tecnologias na prova de "formação geral". Como compreensão de texto e resolução de problemas [...]. Com isso O que isso quer dizer? Em resumo, que os futuros professores das escolas brasileiras estão menos preparados do que profissionais de outras áreas em habilidades, o Enade confirma que a defasagem trazida da educação básica pelos alunos dos cursos de pedagogia e licenciatura -já apontada em outras avaliações- não é corrigida ao longo de quatro anos de faculdade [...] Ao mostrar que alunos dos cursos mais concorridos obtêm melhores resultados no exame, o Enade também reforça a relação decisiva entre a atratividade de uma carreira e a qualificação dos profissionais que atuam nela [...]. O papel decisivo de bons professores para o aprendizado dos alunos nas escolas já é um consenso. Os dados do Enade reforçam que para termos esses bons professores em todas as salas de aula brasileiras é urgente garantirmos uma carreira docente mais atrativa, uma formação inicial exigente e uma formação continuada que esteja diretamente ligada às principais habilidades que os professores precisam desenvolver em suas atividades na escola (FARIA, Ernesto, Folha de São Paulo, 04 de ago. 2013).

#### **Extrato 14**

Quem dá aula no ensino básico do Brasil, em geral, não fez pedagogia ou licenciatura em universidades públicas - avaliadas como as melhores do país. "Aqui formamos, na maioria, pensadores e gestores de educação", conta Luiz Carlos de Freitas, diretor da Faculdade de Educação da Unicamp. Na linha contrária, estão instituições privadas como a Uninove (Universidade Nove de Julho), instituição que mais forma pedagogos no Brasil (foram 1.279 mil em 2011), e a Unip (Universidade Paulista), maior complexo educacional do Brasil em quantidade de estudantes [...]. Descontadas as exceções, as escolas de onde vêm os que vão alfabetizar as crianças do futuro ostentam aquele jeitão típico: pichações, grades de segurança, professores desmotivados ou sem professores, já que parte das escolas públicas não preenche o seu quadro docente. "Os alunos entram aqui sem dominar os rudimentos do pensamento lógico, da língua portuguesa e da matemática", explica o coordenador da carreira nos 22 campi da Unip, Nonato Assis de Miranda, 48. "Como nossa tarefa é incluí-los no ensino superior, trabalhamos para reduzir o déficit de aprendizado que eles carregam ao chegar", diz. No ano passado, a Unip formou 660 professores. Para efeito de comparação, o curso de educação da USP formou cerca de 15% da gigante privada (Folha de São Paulo, Caderno especial, Matéria sem assinatura, 2013).

Um padrão recorrente nos textos acima é a associação entre a formação básica do professor e a qualidade da educação pública do país. No extrato 13, assim como em outros textos já analisados nesta investigação, faz-se uso do discurso empirista, a fim de produzir factualidade (*“Os dados do Enade 2011 apontam”, “o Enade confirma”, “Os poucos estudos [...] mostram”*).

Nesses extratos, produzidos pela Folha de São Paulo, assim como nos fragmentos de Raul Henry e de Ioschpe, analisados anteriormente, os alunos que se formam em cursos superiores para professores são descritos como os mais fracos academicamente. No extrato 13,

eles são retratados como aqueles que têm “notas inferiores” aos demais sujeitos e lacunas nas competências exigidas no ensino básico. São retratados como os “menos preparados”, em relação aos formandos de outros cursos. O extrato 14 também constrói a mesma imagem negativa dos que se formam nos cursos para professores. Na descrição de Nonato, esses alunos têm deficiências básicas de “pensamento lógico, da língua portuguesa e da matemática”. Diante do que foi apresentado até o momento, podemos afirmar que os discursos acima fazem emergir novos atributos para a docência, diferentes daqueles analisados anteriormente em nosso trabalho. Lembremos que, nos outros tópicos, o discurso liberal brasileiro cria atributos que definem o professor coletivamente, a partir da pertença ao grupo (sindicato) ou da pertença à categoria profissional (professores). Aqui, no entanto, as descrições trabalham, a fim de criar atributos que definem os sujeitos mediante a origem da formação básica. Nesses trechos, a categoria “pedagogo” ou “estudante de licenciatura”, sempre que é mencionada, é relacionada a características negativas.

Em comum, os dois textos associam todos os problemas à má educação básica. Mas, o extrato 14, diferentemente do primeiro, que menciona o problema como uma “defasagem” no ensino, cria uma descrição detalhada, na qual se explica o problema do despreparo do docente, e conseqüentemente, da má qualidade da educação pública, por meio da crítica à organização e à estrutura do sistema (“*pichações, grades de segurança, professores desmotivados ou sem professores, já que parte das escolas públicas não preenche o seu quadro docente*”). Ao observar com atenção a estratégia adotada acima, percebe-se que, nesses argumentos, a justificativa para a situação do ensino público não se fundamenta explicitamente, como na primeira estratégia discutida nesse capítulo, nas bases teóricas dos cursos de formação, nem, como na segunda estratégia, no caráter ideológico do curso. Também não se alicerça no argumento segundo o qual há dificuldades de implantar uma política de diferenciação por mérito, que desperte o interesse dos “talentosos” para a educação, dado o aspecto isonômico prevalecente nas políticas salariais. Aqui, priorizam-se argumentos cujo foco não é prioritariamente a mudança estrutural dos cursos universitários, ou as políticas de desempenho. O foco é a organização do ensino básico público, que ameaça a formação dos alunos.

Descrever a escola pública e sua carência de professores, ou mencionar a defasagem desse nível de ensino, distingue os relatos supracitados das descrições anteriores, pois nos textos que antecedem este tópico, sugere-se a inexistência de determinantes sociais, econômicos ou culturais no desempenho dos alunos de licenciaturas. Ao responsabilizar a formação básica pelo

problema, se cria uma retórica defensiva, na qual se dissocia o desempenho do professor da educação básica do ensino oferecido nas universidades.

Essa estratégia é claramente observada no texto 14, quando Nonato explica o perfil dos estudantes que chegam a sua instituição. Cria-se uma descrição na qual o futuro professor é uma vítima do ensino básico público e a faculdade é um espaço que sana “*o déficit de aprendizado*”. Mas, esse argumento de Nonato não tem apenas a função de culpabilizar o ensino básico, ele também tem a função de defender a Universidade privada de acusações sobre a má formação dos docentes.

A construção da culpabilização do ensino básico público pelos problemas do aluno ingressante no ensino superior, somente é compreendida quando analisamos o contexto retórico (de justificação e crítica) dos discursos contidos no Extrato 14. No referido texto, ao mobilizar uma explicação na qual os professores do ensino básico do Brasil não são provenientes de universidades públicas, afirmação que é corroborada pelo depoimento de Luiz Carlos de Freitas, diretor da Faculdade de Educação da Unicamp (“*Aqui formamos, na maioria, pensadores e gestores de educação*”), se isenta as universidades públicas da situação da educação brasileira, uma vez que os professores desse nível de ensino não provêm dessas instituições. Ao fazer isso, responsabiliza-se as universidades particulares pelo problema da educação pública.

Novamente pode-se observar o uso da quantificação. Ao relacionar os números inteiros das universidades privadas Uninove (“*foram 1.279 mil em 2011*”) e Unip (“*660 professores*”), contrastando-os com os números da USP, em forma de porcentagem, (“*o curso de educação da USP formou cerca de 15% da gigante privada*”), responsabilizam-se as instituições particulares pela formação dos professores de baixa qualidade.

Como já mencionamos em outros tópicos de nossa análise, o contexto argumentativo é um contexto de justificação, culpabilização e crítica. Nesse sentido, ao defender um argumento, combate-se o seu oposto desqualificando-o ou minando essa argumentação (BILLIG, 2008). Isso é claramente observado também quando analisamos a mobilização do discurso de Nonato, já mencionado acima, para construir a formação básica dos alunos como o problema, isentando, dessa forma, a instituição privada dessa responsabilidade.

Nesses argumentos afirma-se que o futuro docente não tem bom desempenho no curso superior por causa da má qualidade da escola pública em que estudou. Ao mesmo tempo, implicitamente, se responsabiliza o professor pouco qualificado pelo estado atual da educação pública do país (por ser mal formado, por não ser formado nas “melhores” faculdades do país).

Mas, não é somente o professor que é responsabilizado pelos problemas da educação. No extrato 13, a responsabilização do professor é mais explícita. Nele, ao descrever que “os

bons” candidatos somente virão para a carreira docente quando a carreira se tornar atrativa, o argumento defendido se assemelha aos descritos no tópico anterior, no qual a educação não está bem porque os melhores, os mais fortes não se interessam por ela. Ao mesmo tempo em que se individualiza o problema da falta de qualidade da educação, posicionando o bom professor como o agente capaz de transformar a situação da educação, cria-se uma versão na qual Universidades e Estado são responsabilizados (“*uma formação inicial exigente e uma formação continuada que esteja diretamente ligada às principais habilidades que os professores precisam desenvolver em suas atividades na escola*”). Nota-se, nessa formação, um enfoque semelhante aos analisados em tópicos anteriores, nos quais a formação parece assumir um caráter funcional e técnico, que a restringe ao desenvolvimento de “habilidades” que atendam às necessidades do espaço escolar.

## 7. BRASIL: O ESTADO INEFICAZ E INEFICIENTE

Neste capítulo discute-se a construção de descrições que tendem a criar o Estado brasileiro como uma máquina ineficaz e ineficiente que precisa ser transformada para tornar-se produtiva (GENTILI,1996; BARROSO, 2005; FRIGOTTO, 2011), mediante descrições que desqualificam o serviço público e enfatizam o mérito.

### 7.1 O Estado incompetente e a receita de sucesso de nações que deram certo

Em todos os textos analisados em nosso trabalho, observa-se que as descrições sobre o Estado o situam como ineficiente e ineficaz, por não produzir políticas públicas que incentivem a competição. Mas, a estratégia adotada abaixo, diferentemente das mencionadas anteriormente, não apenas desqualifica as políticas educacionais do nosso Estado. Ela consiste em associar o modelo brasileiro ao modelo educacional de outros países, posicionando as descrições sobre mérito, desempenho e diferenciação como caminho natural para se obter sucesso.

#### Extrato 1

Com exceção do "Avança, Brasil" de FHC, ninguém faz menção ao mundo exterior ou ao futuro, ninguém almeja tornar o Brasil aquilo que, até por suas dimensões e riquezas naturais, ele deveria naturalmente querer ser: uma potência mundial. Compreender e explicar essa acomodação está além deste espaço e deste colunista, mas as consequências desse espírito são claras: ficamos muito abaixo do que poderíamos ser. Tanto a literatura acadêmica [...] quanto a minha experiência de vida têm me mostrado que a gana individual - perseverança, resiliência, ambição - é fator fundamental no sucesso de uma pessoa, aliada à qualidade de sua formação. Não faltam inventividade e persistência ao brasileiro: o problema é que os sonhos de muitos compatriotas são bem mais acanhados do que poderiam ser. Alguém já disse que o homem prudente é como o bom arqueiro: mira sempre um pouco acima do alvo. O Brasil já mira abaixo do que deveria, e portanto acaba alcançando ainda menos do que ambiciona. Em nenhum lugar esse rasgo da nossa psique está mais aparente e imbricado com uma complexa relação de causalidade do que em nosso sistema educacional. Se a nossa pouca ambição já vem de família, certamente ela é muito reforçada em nossas escolas. Em um perfil do professorado brasileiro traçado pela Unesco e pelo MEC, 75% dos professores declararam preferir a igualdade à liberdade. O objetivo da nossa escola é homogeneizar, não desenvolver talentos. [...]. Eis aí uma diferença básica entre o que vivi em escolas brasileiras e universidades americanas: aqui, o bacana era o cara que não estudava, baladeiro, safo. O aluno aplicado é "nerd", otário. Lá, assim como em outros sistemas educacionais de ponta, valorizado é o aluno que estuda muito e tira ótimas notas. Nos EUA, os melhores alunos entram para *honors lists*; na Alemanha, há sistemas educacionais diferentes para aqueles com ambições acadêmicas mais altas; na China, os alunos são ranqueados e precisam de boas notas para adentrar as melhores escolas e, depois, as universidades. Aqui, o histórico escolar da pessoa não importa.

O jogo é zerado no momento da entrada para a universidade, decidido por meio de um único teste (vestibular ou Enem). No Brasil, há uma estranha percepção de que recompensar os melhores e mais aplicados seria romper o *éthos* republicano. Nossos professores descreem de seus pupilos: só 7% deles acreditam que quase todos os seus alunos chegarão à universidade, segundo questionário da Prova Brasil 2009. Nosso desastre educacional também desestimula ambições ao tirar do brasileiro o preparo intelectual que é o pré-requisito para voos mais altos. Pesquisa do Inaf mostra que 74% dos adultos brasileiros não são plenamente alfabetizados. Com esse despreparo, sonhar muito alto pode ser sinal de doença psiquiátrica. A má educação causa a falta de ambição e é também causada por ela. Nos países que deram grandes saltos, a educação não foi percebida como um fim, mas como parte de um projeto nacional. China do século XXI, Coreia da década de 70, Estados Unidos dos anos 30, Japão do pós-guerra: nesses e em outros casos, os países perseguiram um sonho de grandeza. A educação não era o ponto de chegada, mas parte da ponte até o futuro glorioso. Parte do nosso problema é que, ao não termos um projeto nacional inspirador, a educação deixou de ser uma questão dos brasileiros e se tornou propriedade dos professores e funcionários. Alguns deles têm espírito público e generosidade e fazem o melhor que podem para os seus alunos e, conseqüentemente, o país. Mas a maioria acaba se acomodando em um sistema que não incentiva o mérito, nem pune o demérito; as únicas causas que defendem são as suas próprias (IOSCHPE, Gustavo, VEJA, 12 de set. 2012).

## **Extrato 2**

Na última década, ninguém avançou tanto em sala de aula quanto os chilenos. Eles se destacam na comparação com estudantes de 65 nacionalidades, inclusive os brasileiros. Segundo revela um recente levantamento conduzido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tamanho ímpeto distancia o Chile da rabeira do ranking e do Brasil [...] - um conjunto de dados que suscita pergunta inevitável: temos o que deprender do exemplo que se avizinha? [...]. O mérito do Chile foi aplicar com disciplina e persistência iniciativas de eficácia já testadas com sucesso, em países desenvolvidos. Elas só funcionaram porque permaneceram de pé ao longo de duas décadas ininterruptas a salvo de trocas de poder, ideologias e ingerências políticas que costumam provocar retrocessos na área. No início dos anos 1990, governantes de diversos matizes ideológicos selaram uma espécie de pacto nacional, alçando a educação ao topo da agenda política, numa época em que o país acabara de sepultar a ditadura do general Augusto Pinochet. Com o ensino decadente e as escolas à míngua, procurava-se recuperar a excelência de um sistema que já fora modelo para os vizinhos [...]. Essa deferência aos estudos é algo que começa a se vislumbrar só agora no Brasil - um fato que ajuda a entender o atraso de cerca de uma década dos brasileiros em relação aos chilenos. O motor das mudanças chilenas se alicerça em uma premissa tão básica quanto eficaz: a meritocracia. Tal ideia é levada no Chile às últimas conseqüências - a ponto de gente como Maria Dolores Ormazabal, 57 anos de vida e 28 no ofício de professora, ganhar 30% mais que seus pares por se destacar no trabalho. Depois de mais de uma década de negociações com os sindicatos, todos os docentes chilenos passaram a ser submetidos a avaliações periódicas, que podem até sentenciar a demissão dos menos eficientes. "Antes, a escola era pautada por relações pessoais; hoje, é a competência que determina o destino dos profissionais",

resume Maria Dolores, que faz breve balanço da própria trajetória: "Tudo indicava que estes anos próximos à aposentadoria seriam de marasmo, mas se tornaram os melhores de minha carreira" [...] (GASPAR, Malu, VEJA, 4 de maio de 2011,).

### **Extrato 3**

Números levaram, na semana passada, Barack Obama para dentro de uma escola de ensino médio (a TechBoston Academy) cujos alunos são, em sua maioria, pobres e que, apesar disso, consegue ótimos resultados. Quase todos os alunos chegam à faculdade. Esses avanços foram possíveis porque a fundação de Bill Gates está distribuindo fortunas para a criação de modelos educacionais. Na TechBoston, a tecnologia está por todos os lados. Gates está abrindo seus cofres para bancar gente disposta a perseguir metas de excelência. Conversei na semana passada com Irvin Hammer, um dos responsáveis pela educação na cidade de Memphis, que conseguiu abrir os cofres de Gates: "Nós não temos desculpas para explicar o desempenho de nossos alunos. A culpa não é de ninguém. Não é dos pais nem da comunidade. É nossa". Obteve uma doação de R\$ 150 milhões para um programa de treinamento de professores que usa uma consultoria empresarial. Hammer faz parte de um grupo de educadores que defendem a política do "no excuses", ou seja, "sem desculpas". Desmonta-se um pouco a tendência de explicar todas as falhas pela ação de forças externas. Não é pouco o espanto que alguns dos meus interlocutores mostram quando lhes conto que, na pauta de sindicatos de professores no Brasil, existia até pouco tempo atrás a demanda explícita pelo absentismo, além da defesa de professores que, tendo tirado nota zero numa prova de conhecimento, pretendiam continuar lecionando e do ataque a medidas que valorizam o mérito. É certo também que ficam curiosos para saber como se atraem talentos com um salário inicial inferior ao de muitas empregadas domésticas brasileiras. Imaginam que estou exagerando quando digo que a despesa anual de um aluno brasileiro é, sem exagero, a despesa mensal de um estudante americano (DIMENSTEIN, Gilberto, Folha de S. Paulo, 13 de março de 2011).

Nos três extratos, ao associar a falta de avanço da educação à ausência de políticas que valorizam o mérito, responsabiliza-se implícita ou explicitamente o Estado, por não exercer seu papel de forma eficaz e eficiente. No extrato 1, o ataque à estrutura educacional acontece quando se afirma que os profissionais se acomodam a "um sistema que não incentiva o mérito, nem pune o demérito". Mais que isso, o texto do autor parte de uma certa concepção acerca da natureza humana e da sociedade, na qual os seres humanos somente são produtivos numa sociedade que estimula a competição. Nesse sentido, seu texto apresenta uma visão neoliberal do mundo, na qual a competição entre os indivíduos é natural e desejável. Como já comentamos nesse trabalho, quando se defende um argumento, outro argumento está sendo combatido. Nesse texto, ao defender a diferenciação entre os indivíduos, se critica o sistema educacional,

por tratar todos os sujeitos como sendo iguais (“O objetivo da nossa escola é homogeneizar, não desenvolver talentos”). O relato de Ioschpe se assemelha ao extrato de Nuno Crato, no capítulo 4, que defende um modelo educacional no qual os mais “talentosos” devem ser recompensados. Ao comparar o sistema brasileiro com os sistemas de educação americano, alemão ou chinês, nos quais a diferenciação dos melhores é comum, cria-se uma imagem na qual a organização do sistema escolar brasileiro não oferece as condições para o Brasil se tornar mais ambicioso e competitivo.

O extrato dois também constrói o modelo de fora como melhor que o nosso. No referido relato, ao aconselhar que o Brasil deve aprender com os melhores, os chilenos, e depois descrever o sistema chileno como eficaz por ser baseado no mérito, implicitamente cria uma realidade na qual nosso sistema de ensino é falho por não estar associado a tal premissa. Mas, esse texto também realiza outra ação, já identificada em outros textos da nossa análise. Ao associar a meritocracia à melhoria da educação e descrever que levou mais de dez anos para que isso acontecesse no país, por negociação sindical, encontramos o mesmo padrão de outros trechos já analisados, a saber, a construção da identidade dos professores como uma força de atraso às mudanças. Como já mostramos em trechos anteriores, a esquerda, em contextos sociais e históricos específicos pode ser acusada de conservadora (GIDDENS, 1996). Nesse caso, os sindicatos, que, como mostramos no capítulo um encontram-se historicamente alinhados ao governo de esquerda, são construídos como grupos conservadores que não desejam mudanças.

Mudanças essas que são pautadas por termos e premissas provenientes do mundo corporativo (“mérito”, diferenciação salarial, “avaliações” e demissão dos “menos eficientes”, ou menos produtivos). Esse tipo de repertório, como já mostramos em outros extratos, é comum nos textos que defendem a reforma e trazem uma concepção de educação que não está voltada para o social, mas para o mercado. Ball (2001), ao analisar um desses documentos, o *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries*, de 1995, mostra que ele se ancora nas seguintes diretrizes: forma do mercado, gestão e performatividade, revelando uma nova forma do Estado regular seus serviços e funcionários, mediante essas premissas. O referido autor conclui, que o Estado não perde sua força de controle, mas sua maneira de controlar é direcionada por diretrizes economicistas.

Contudo, algumas dessas diretrizes, no extrato 2, não são mostradas como sendo ruins para os professores, ou contrárias as suas lutas e reivindicações. Na verdade, elas são construídas como justas e boas, uma vez que os sujeitos serão avaliados e recompensados de acordo com sua produção e seu esforço. Nesse sentido, o testemunho da professora Maria

Dolores Ormazabal é exemplar, pois é usado para tornar justas, boas e naturais medidas que diferenciem por desempenho e recompensem por mérito.

A ênfase no mérito também é detectada no extrato 3, quando se menciona o “espanto” de sujeitos de outra realidade educacional, perante a informação de que o “mérito” em nosso país é atacado por professores e sindicatos. Reproduz-se, nessas descrições, a mesma retórica de muitos textos sobre mudanças educacionais (DELLORS, 1996; CEPAL, 1992; OREALC/UNESCO, 2013; BRUNS; LUQUE, 2014, OCDE, 2009), nos quais o mérito e desempenho tornam-se bases importantes para o sucesso da educação.

Como se sabe, o discurso da meritocracia, no contexto da reforma, foi exaustivamente citado, a fim de convencer a todos de que se trata de um sistema justo e democrático, voltado para a recompensa dos mais talentosos e mais esforçados, enquanto expõe os menos capazes (SHIROMA, 2011; FREITAS, 2012). Contudo, ao associar a melhoria da educação apenas a um sistema educacional, cuja premissa seja a performance dos sujeitos, sugere-se a inexistência de outras medidas para melhorar a educação, além daquelas voltadas apenas para o mérito e desempenho individual. Como Freitas (*Op. Cit.*) destaca, evoca-se um sistema voltado para o controle dos sujeitos por meio da sua responsabilização.

Outra semelhança entre os extratos 1 e 2 é a evocação da responsabilidade nacional em torno da melhoria da educação. Em Ioschpe, no extrato 1, o Estado é criticado por não ter um “projeto nacional inspirador”, parecido com os que mudaram a educação de outros países. Ressalta-se que a menção aos países supracitados não é aleatória, mas se ancora num discurso nacionalista, uma vez que tais datas indicam momentos nos quais a orientação do projeto nacional desses países, seja por intervenção estatal, como é o caso dos Estados Unidos na década de 30, ou da ajuda de aliados, como é o caso do Japão pós-guerra, reestruturam os planos dos referidos países, no sentido de torná-los potências econômicas de sucesso, com “*sonhos de grandeza*” e “*futuro glorioso*”.

Além de responsabilizar o Estado, a descrição de Ioschpe faz uso do apelo a nação, a fim de criar o problema da educação como uma questão de todos. Observa-se o uso desse recurso na utilização do pronome “nosso” ou do verbo ter na forma plural (“*Parte do nosso problema é que, ao não termos um projeto nacional inspirador, a educação deixou de ser uma questão dos brasileiros*”). Assim, a descrição realizada cria o problema da educação como algo de ordem dos “brasileiros”, de responsabilidade de toda a nação. Procura-se convencer os leitores, por meio de uma descrição na qual a construção do “nós” é apresentada como suficiente para perceberem a importância da educação para o Brasil avançar. Além disso, o “nós”

(“*brasileiros*”) é usado ideologicamente e retoricamente para construir e combater o “eles”, os inimigos da nação e de projetos educacionais” (“*professores e funcionários*”).

O extrato 2 também critica o Estado pela falta de avanço, mas diferentemente do primeiro, no qual explicitamente ele é criticado por não ter um projeto nacional, aqui adota-se a estratégia de comparar o sucesso de outro sistema com as falhas do nosso. No referido texto, a situação chilena é melhor porque há um “pacto nacional”, que coloca a educação como prioridade na “agenda”, protegendo-a de “ingerências do Estado e de ideologias”.

Outro modelo que é retratado como sendo de sucesso para a educação é descrito no extrato 3. Nele as escolas eficientes e eficazes produzem muito com pouco dinheiro, conseguem gerir seus recursos de forma competente e não dependem totalmente do Estado, mas formam aliados (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007). Nessa descrição, os professores e gestores são responsabilizados pelo mau desempenho dos alunos, mediante pronomes e verbos (“*Nós não temos desculpas para explicar o desempenho de nossos alunos*”, “*A culpa não é de ninguém. Não é dos pais nem da comunidade. É nossa*”). Assim, de forma semelhante a outras descrições e discursos de organismos internacionais, já analisadas nesse estudo, o bom desempenho dos professores é condição necessária e suficiente para resolver os problemas.

Embora inicialmente todo o texto seja construído para mostrar a responsabilidade dos professores e acuse os sindicatos de professores do Brasil de descomprometimento e corporativismo, o relato endossa um dos argumentos dos sindicatos brasileiros: o argumento segundo o qual no Brasil os salários dos docentes são indignos (“*É certo também que ficam curiosos para saber como se atraem talentos com um salário inicial inferior ao de muitas empregadas domésticas*”). Ao mesmo tempo, em oposição aos argumentos de colunistas da revista *Veja*, já analisados em outros trechos, o relato de Dimenstein critica o pouco financiamento na educação (“*Imaginam que estou exagerando quando digo que a despesa anual de um aluno brasileiro é, sem exagero, a despesa mensal de um estudante americano*”). Ao associar os problemas da educação à falta de recursos, que garantam professores talentosos e melhores investimentos nos alunos, critica-se claramente, por motivos diferentes dos textos anteriores, o Estado e suas políticas.

Mas, não é somente o Estado que é culpabilizado nos discursos acima. No extrato 1, por exemplo, outra estratégia usada pelo autor para explicar a situação educacional do país, consiste em associar a falta de avanço à falta de ambição, ou a um complexo de inferioridade, sugerindo que o impedimento ao avanço também advém da natureza do povo brasileiro (“*o problema é que os sonhos de muitos compatriotas são bem mais acanhados do que poderiam ser*”, “*o*

*Brasil já mira abaixo do que deveria, e portanto acaba alcançando ainda menos do que ambiciona”, “nossa pouca ambição já vem de família”).*

Embora o relato de Ioschpe critique o povo brasileiro e classifique a maioria deles por meio de atributos negativos (acomodado, pouco competitivo, conformados, indolentes, etc.), em seu final retoma o argumento inicial, de culpabilização do sistema educacional, por este reforçar “nossa psique”, por não estimular a competição ou mérito. Ao descrever os problemas da educação brasileira dessa forma, cria-se uma realidade na qual o problema do ensino é circular (“*A má educação causa a falta de ambição e é também causada por ela*”). Além disso, ao associar a falta de ambição à educação, o relato descreve uma versão de realidade na qual o sistema escolar tem a responsabilidade de transformar o inconsciente da nação. Repete-se, assim, um discurso semelhante ao encontrado no relatório Delors (1996) e em outros documentos internacionais, que colocam a educação como caminho da salvação e avanço, mediante uma mudança da mentalidade de governos, entidades e pessoas.

No referido texto, chama a atenção a estratégia utilizada para construir a identidade dos professores. Até esse momento, todos os textos analisados descreviam os professores mediante categorias gerais (corporativistas, interesseiros, etc). Mas, nesse texto, os docentes não são descritos por intermédio de generalizações, mas pela estratégia de particularização.

De fato, o conceito da categorização é predominante entre os psicólogos sociais, principalmente os orientados pela perspectiva cognitivista, e consiste em “colocar um objeto ou entidade específicos em uma categoria geral” (BILLIG, 2008, p. 192). Rosch (1975, 1978) demonstra que a categorização é realizada quando dois ou mais objetos são tratados de forma semelhante, mediante características específicas dos objetos. Assim, segundo Billig (*Op. Cit.*), quando afirmamos que uma xícara é vermelha ou um tapete é vermelho, nós os colocamos em uma categoria ampla, que seriam os objetos vermelhos. Simplifica-se, dessa forma, a complexidade dos estímulos do nosso meio ambiente.

Esse tipo de pensamento é bem exemplificado no trabalho de Allport (1962), para quem a incapacidade dos sujeitos lidarem com informações complexas cria a necessidade de reduzi-las, por meio de generalizações. Mas, essas generalizações podem ser distorcidas e gerar o preconceito. Nesse caso, o preconceito em relação aos grupos sociais seria produto natural da forma como o mundo é categorizado. O mesmo raciocínio seria aplicado à construção dos estereótipos, tidos como produtos naturais de racionalização e simplificação (TAYLOR, 1981).

Esse tipo de argumentação, no entanto, é questionada, pois desconsidera os processos ideológicos e construções sociais estabelecidas historicamente (POTTER; WETHERELL, 1987).

Nessa perspectiva cognitivista, o uso de determinadas categorias sociais (pobres, ricos, privado, estatal, professor, sindicato) e de seus atributos (interesseiros, violentos, preguiçosos, incompetente, etc.) seria resultado de processos naturais, desvinculados das relações de poder, construídas discursivamente entre os grupos. Em se tratando dos professores, as categorias gerais encontradas no nosso trabalho não teriam como finalidade a desqualificação do grupo nem seu enfraquecimento, mas seriam produtos de racionalizações.

Outro problema encontrado nesse tipo de concepção é a ênfase atribuída às generalizações cognitivas e a desconsideração ao processo de particularização na construção dos objetos e entidades. No olhar cognitivista, todos os sujeitos preconceituosos classificariam determinados grupos da mesma forma (pobres da favela são marginais, negros são preguiçosos), sem considerar as ambiguidades e contradições que fazem parte desse processo. Os sujeitos são reduzidos a simples pensadores burocráticos, que processam, selecionam, organizam e simplificam as informações.

Essa, entretanto, não é a perspectiva dos psicólogos orientados pela psicologia discursiva, como mostramos no capítulo 2. Para Potter e Wetherell (1987), ao enfatizar a inflexibilidade, fixidez e inevitabilidade do processo, oblitera-se o caráter funcional de determinados fenômenos nas relações intergrupais e desconsideram-se os aspectos discursivos e pragmáticos relacionados à sua produção. Mais que isso, Billig (2008) ressalta que o estudo de categorias sociais também deve olhar para o processo de particularização, pois assim como grupos, sujeitos e entidades são descritos por meio de generalizações, também podem ser descritos por um processo inverso, a particularização.

Isso implica afirmar que, em vez de sugerir que o corporativismo e a vagabundagem são processos naturais de todos os professores do sistema público de educação, pode-se usar o argumento de que somente os professores associados ao sindicato e aliados a partidos de esquerda são corporativistas, sendo, portanto, responsáveis pela má qualidade educacional. Nota-se, no segundo caso, que não se generalizam qualidades negativas para todos os professores, mas somente para “alguns”. A particularização pode ser vista como um processo discursivo por meio do qual produzimos diferenças dentro de uma categoria: “nem todos os professores são incompetentes e corporativistas”.

Voltemos ao extrato 1. Nele, pode-se observar o uso da estratégia de particularização. No referido extrato, assim como em outros trechos já analisados, ao situar os professores no lugar de proprietários da educação brasileira, constrói-se uma imagem semelhante àquela encontrada no capítulo 5, sobre os professores sindicalizados. Lá, assim como nesse trecho, os interesses dos professores são colocados em lado oposto ao da sociedade brasileira (“a educação deixou de ser uma questão dos brasileiros e se tornou propriedade dos professores e funcionários”). Mas não são todos os docentes que são criticados e enquadrados como inimigos dos interesses da sociedade. Alguns deles são posicionados de forma diferente por terem um espírito patriótico, por se sacrificarem pela nação (“*Alguns deles têm espírito público e generosidade e fazem o melhor que podem para os seus alunos e, conseqüentemente, o país*”).

A descrição daqueles que são exceções constrói, por meio de palavras, o clima patriótico necessário para identificar quem seria o adversário da educação. As expressões “*espírito público*” e “*fazem o melhor que podem para [...] o país*”, são exemplos vívidos desse cidadão patriótico com o qual podemos nos identificar. Ao mesmo tempo, ao associar a “maioria” deles como sendo favoráveis a um sistema isonômico, que não faz diferenciações por desempenho, cria a identidade da maioria dos docentes como pessoas que agem em seu próprio interesse.

Embora todo o extrato 1 defenda uma visão neoliberal do mundo, baseada na ideia de que a sociedade deve estimular a competição, também encontramos na mesma descrição o uso do discurso que apela ao patriotismo, à abnegação e ao sacrifício de grupos e pessoas a um bem único para o país. Pode-se afirmar que o relato do colunista faz funcionar o discurso nacionalista a favor do neoliberalismo e dos valores neoliberais.

Mas, os textos não criticam a ineficiência do Estado apenas por este não ser baseado no mérito. No extrato abaixo, por exemplo, observa-se que a estratégia mobilizada consiste em culpabilizar o Estado por não ter capacidade gerencial para selecionar os melhores candidatos para o sistema educacional.

#### **Extrato 4**

É absurdo os secretários de Educação não aproveitarem o período probatório (em geral de dois anos). Nesse prazo, dentro da lei, eles podem não confirmar a contratação dos muitos fracos. Pelo que nos dizem os estudos, em um ano é possível identificar os que não têm o perfil requerido para o magistério. Peneirar os mestres é o que faz o sistema privado, sem causar traumas nem comoções. Por tentativa e erro, os bons vão subindo e recebendo carga horária maior, enquanto os ruins ficam no limbo. Se não melhoram, são dispensados. Não obstante, o privado atrai os melhores professores, pagando mais ou menos o mesmo que o público. Ou seja, o medo de perder o emprego não assusta os bons. Está enganado quem leu nesses

comentários um insulto aos professores. É o oposto, pois eles demonstram a sua importância crítica. Eliminar o joio facilita a missão indispensável de valorizar o trigo, ou seja, quem tenta fazer um trabalho sério. Os professores são maltratados pelo público, por causa de alguns poucos que são fracos, desmotivados ou negligentes, trazendo má reputação à classe. Sem eles, a imagem da profissão seria engrandecida. Surpreendente que os sindicatos prefiram apoiar seus membros irresponsáveis ou incompetentes, em vez de permitir sua depuração, valorizando o magistério que eles pretendem representar. E também surpreende que os professores aceitem isso de seus candidatos (CASTRO, Claudio de Moura, VEJA, 08 de fev. 2012).

Ao usar o termo “absurdo” para falar da suposta incapacidade do sistema público em avaliar e demitir os candidatos menos capazes, apresenta-se novamente o Estado como ineficaz e ineficiente. Ao mesmo tempo, a expressão “dentro da lei” trabalha para produzir uma realidade, na qual as demissões não são ilegais e nem são incorretas. A menção à lei, além de justificar a dispensa dos sujeitos menos competentes, critica o Estado por não usá-la. Além disso, a defesa das demissões é realizada mediante o discurso empirista (“*nos dizem os estudos*”), que como já mostramos em outros extratos, tem a função de tornar factual uma afirmação. No contexto retórico acima, sua função é dar veracidade à afirmação de que em “um ano é possível identificar os que não têm o perfil requerido para o magistério”.

Ao usar esse tipo de estratégia para mostrar que seu argumento – sobre um período de avaliação das habilidades e aptidões, com o intuito de eliminar os “*fracos*”, os que não se encaixam no “*perfil*” – não é fruto de sua própria opinião, mas está pautado em pesquisas, o autor mina as críticas ao seu argumento. Mesmo que tais estudos não sejam nomeados no seu texto, pois não são esclarecidas que pesquisas são essas ou em que dados empíricos estão baseados, a menção aos “*estudos*” e a ausência de informações sobre seus detalhes é retoricamente manipuladora, no sentido de auxiliar sua linha argumentativa e de proteger sua opinião contra possíveis questionamentos e refutações (POTTER, 1998, BILLIG; MARINHO, 2014). Pode-se dizer, então, que a não especificação dos “estudos” é proposital, pois fornece o panorama científico de credibilidade, mas sem permitir discussões mais aprofundadas sobre a veracidade dos resultados do estudo.

É interessante observar o uso da quantificação para construir uma imagem burocrática e incompetente do serviço público. Ao descrever o período de “um ano” como sendo suficiente para detectar os menos capazes, implicitamente critica-se o Estado por não fazer seu trabalho no período de “dois anos”, ou não fazer em período algum, ou mesmo ser conivente com os “muito fracos”.

Mas o texto não somente critica o sistema público. Ele também apresenta o sistema privado como sendo o melhor e mais eficiente por causa de seu modelo seletivo (*“Peneirar os mestres é o que faz o sistema privado sem causar traumas e comoções”*). Ao fazer isso, o discurso retrata o modelo privado como mais eficaz, porque separa os melhores dos piores, e também mais justo, em consequência de ser meritocrático e competitivo (*“Os bons vão subindo e recebendo carga horária maior, enquanto os ruins ficam no limbo”*). A superioridade do modelo privado seria comprovada pelo fato desse modelo atrair uma categoria de professores diferentes daquela encontrada no sistema público (melhores, bons, corajosos, capazes). Ideologicamente, todo o relato é orientado para defender uma educação ancorada nas premissas neoliberais pautadas em resultados e competição, ao mesmo tempo em que responsabiliza unicamente o professor pelo seu próprio desempenho (*“Se não melhoram, são dispensados”*). Ao associar a eficiência do sistema privado ao modelo competitivo e meritocrático, que capta os mais competentes, enfraquece-se o argumento dos grupos que afirmam ser o dinheiro o principal problema para a melhoria da educação (*“o privado atrai os melhores professores, pagando mais ou menos o mesmo que o público”*).

No seu texto, o problema se reduz à adoção de um sistema competitivo que faça emergir os melhores e elimine os piores. O uso da linguagem metafórica pelo colunista é exemplar nesse contexto retórico. De acordo com o evangelho de Mateus, *“o joio”* (ou erva daninha) é separado do *“trigo”* na época da ceifa para ser queimado. No caso acima mencionado, o *“joio”* (maus professores) deve ser eliminado a fim de *“valorizar”* o *“trigo”* (professores sérios). O uso desse tipo de recurso no texto não tem uma função somente descritiva, ele constrói uma versão unívoca da realidade, na qual questões políticas e sociais são reduzidas meramente a questões técnicas, como enfatizado por Silva (2001). Nesse sentido, um dos efeitos do discurso é evitar qualquer argumento sobre o contexto profissional complexo e desigual no qual se encontram muitos professores considerados *“fracos”*. Mais que isso, ao associar a valorização do professor à simples eliminação do *“joio”*, sugere-se a inexistência de outras medidas importantes (reivindicada por professores e sindicatos) como, por exemplo, aumentos salariais e condições dignas de trabalho.

Pode-se afirmar que o uso da metáfora, no contexto argumentativo acima, além de tornar normal e aceitável a seleção e divisão do mundo entre *“maus”* e bons, amortece a consciência política de quem lê a informação (BILLIG, 2005), pois concentra-se em destacar o mau gerenciamento, burocracia e ausência de ação do poder público, bem como sua ineficiência e ineficácia por não promover o esforço, empenho e produtividade.

Além de produzir a culpabilização do Estado, é interessante observar como o texto é organizado para culpabilizar professores e sindicatos pela desvalorização de toda a categoria ou, literalmente, pela “*má reputação da classe*” diante do “*público*”. Assim como no extrato 1, a estratégia empregada para criticar os professores não é a generalização, mas a particularização, ao afirmar que “alguns poucos” são responsáveis pela imagem negativa dos professores. Ao separar a categoria dos negligentes e desmotivados da maioria dos docentes, produz-se uma versão da realidade na qual sugere-se que a eliminação do “eles” é o caminho natural para resolver o problema da imagem profissional do docente.

O ataque do colunista não é somente aos professores. Por meio de uma retórica ofensiva, o texto de Castro, assim como outros textos analisados no capítulo quatro, trabalha para posicionar a entidade sindical como um grupo corporativista, que apoia os “*irresponsáveis ou incompetentes*”. O termo “*depuração*”, nesse contexto, produz o sentido profundamente eugenista de purificação e limpeza.

No relato de Castro, ao concentrar-se somente na eliminação dos docentes e nas qualidades purificadoras da competição e do mérito, além de ressaltar as características negativas do Estado (mau administrador), dos sindicatos (corporativistas) e dos professores (negligentes), sugere-se a inexistência de problemas que estão relacionados à noção de equidade, em favor das noções de produtividade e eficiência (SILVA, 2001). Assim, o argumento construído é protegido de questionamentos sobre a ordem produtiva que destrói e precariza o mundo do trabalho (ANTUNES, 2005). Semelhantemente ao estudo de Wetherell e Potter (1992), a retórica aqui é usada como uma poderosa arma para culpabilizar os próprios sujeitos pela sua situação, justificando ideologicamente as críticas e resistência às reivindicações sindicais.

## 8. CONSTRUINDO A RESPONSABILIDADE DO DIRETOR ESCOLAR

Neste capítulo discutimos como estratégias são mobilizadas para responsabilizar o diretor escolar pela melhoria da educação nos estabelecimentos de ensino público. Para tanto, analisamos as estratégias discursivas utilizadas, a fim de criar uma imagem do diretor eficiente. Além disso, abordamos como esses profissionais são inseridos na categoria de “despreparados”, em consequência de uma má formação. Por fim, demonstramos as estratégias utilizadas para descrever a falta de autonomia dos diretores como uma política estatal que impede a melhoria da educação. Mostramos a variabilidade na descrição dos diretores, que em alguns extratos são retratados como vítimas do Estado e, em outros fragmentos, são responsabilizados pelos resultados do ensino.

### 8.1 O “bom” diretor no discurso da mídia

Ao observar atentamente as descrições que exemplificam a responsabilização dos atores escolares pela má qualidade da educação pública, percebe-se que, em alguns argumentos, as justificativas para o bom desempenho dos alunos, bem como do professor, não se fundamenta em críticas ao docente e sua formação ou à ação sindical. As críticas aqui associam as performances dos professores e dos alunos às características do “bom diretor”.

#### **Extrato 1**

Aliás, como vamos saber por antecipação quem poderia virar um bom diretor? Simplesmente não sabemos. Mas, logo ao entrarmos na escola de um dos bons diretores, percebemos que a atmosfera é diferente. É a plantinha na janela, é o quadro pendurado, é o banheiro limpo, é o tapetinho na entrada da secretaria, é a ausência de grafite e de vidraças partidas, são os horários respeitados. E, naturalmente, é o bom astral de professores e alunos. Um secretário que tivesse uma lâmpada mágica, dessas que só permitem um desejo, tomaria uma decisão sábia se usasse sua cota de milagres para achar um excelente diretor. Nada traria tanto benefício para os alunos (CASTRO, Cláudio, VEJA, 19 de out. 2011).

#### **Extrato 2**

[...] Mas, assim como em qualquer organização humana, por trás dos talentos individuais é preciso haver uma gestão que oriente os esforços e dê um sentido ao todo. Nas escolas, é o diretor. É impressionante como é possível notar grandes diferenças entre as escolas através de pequenas diferenças de discurso dos diretores. Nas escolas ruins, os diretores normalmente não sabiam quantos alunos estudavam lá. Diziam coisas como “uns 700”, “na faixa de 350”. Nas escolas boas, o diretor sabia o número exato e respondia sem titubear. Nas escolas ruins, há uma certa

frouxidão sobre aquilo que deve ser ensinado e como. Os diretores, invocando a “democratização” ou o “processo coletivo” da “construção do saber”, deixam os professores à vontade para que definam o que é melhor para seus alunos. Nas escolas boas, há disciplina — sem repressão, apenas ordenamento. Nas ruins, é uma balbúrdia (IOSCHPE Gustavo, VEJA, 08 de jun. 2011).

### **Extrato 3**

Outro erro que cometemos é imaginar que o diretor é um mero burocrata responsável por administrar as instalações físicas da escola e passar um corretivo nos baderneiros. O bom diretor, porém, faz bem mais do que isso. No livro “Organizing Schools for Improvement” os autores definem bem as quatro áreas que o gestor escolar deve dominar: capacitação dos professores, criação de um clima propício ao aprendizado, envolvimento com a família e ensino ambicioso, visando ao ingresso na universidade. Alguns desses quesitos são difíceis de medir e quantificar. O trabalho de um bom diretor é indireto: assim como se nota o trabalho de um bom técnico pelo desempenho de seus jogadores, a virtuosidade de um diretor se manifesta pelo trabalho de seus professores. Um bom diretor consegue criar um clima ordeiro e organizado, em que alunos e professores podem dar o seu melhor com o mínimo de interrupções. Pesquisas demonstram que alunos aprendem mais naquelas escolas em que há um clima positivo e onde os professores reconhecem a liderança do seu diretor (...). O bom diretor escolar é um líder pedagógico, além de ser um bom gestor. Nas escolas de primeiras séries, há evidências de que o conhecimento do diretor sobre as matérias ensinadas e sua intervenção nas práticas dos professores — especialmente aqueles com dificuldades — melhoram o desempenho dos alunos. Nos anos mais avançados, é impossível para um diretor dominar todas as áreas, de forma que seu impacto precisa ser indireto, mas não por isso ele é menos importante. (...) O mau diretor acha que cada professor deve fazer o que bem entender. O bom diretor julga que todos precisam de orientação e que a escola deve ter um padrão (...). Ainda faltam pesquisas para esmiuçar esse fenômeno, mas em minhas andanças por escolas Brasil afora ficam claros dois fatores. Primeiro, os semelhantes se atraem: professor descompromissado procura escola de diretor idem, e bons diretores fazem o possível para afastar os maus professores e atrair os bons. (...). O segundo mecanismo é através do exemplo. Quando um professor sabe que seu diretor está batalhando e que vai cobrá-lo, isso é motivador. (...) Outra marca do bom gestor escolar é a relação com a comunidade. Em linhas gerais, os bons diretores atraem os pais, trazendo-os para dentro da escola. Só assim um pai ou mãe poderá monitorar, cobrar e ajudar os filhos. Os maus gestores só se lembram de que os pais existem quando precisam culpar alguém pelo insucesso da escola. Eles costumam tratar os pais com menosprezo e distância: para um pai marcar uma reunião com um diretor desses, é missão impossível. Bem diferente de uma marca frequente do bom diretor: ele espera pais e alunos no portão da escola, todos os dias, na entrada e na saída. É uma oportunidade de estreitar o contato com os pais, comentar os problemas do dia a dia antes que cresçam e simplesmente se colocar à disposição de todos (IOSCHPE, Gustavo, 17 de abr. 2013).

Descrever o “bom diretor” como alguém capaz de controlar e organizar o espaço escolar é recorrente nos textos acima. No extrato 1, ao iniciar o relato perguntando retoricamente quem

pode se tornar um bom diretor, Cláudio Castro tenta convencer o leitor de que não há uma forma de prever quem será um profissional competente. Mas, quando produz uma narrativa detalhada de como deve ser a escola dirigida por tal profissional, ele sugere que o controle e a organização desse ambiente indicam o bom profissional.

Nota-se, claramente, que não se tratam de informações vagas, sobre o que seria um bom diretor, mas de uma descrição na qual os detalhes do ambiente criam a imagem desse profissional (*“É a plantinha na janela, é o quadro pendurado, é o banheiro limpo, é o tapetinho na entrada da secretaria, é a ausência de grafite e de vidraças partidas, são os horários respeitados”*). Esse tipo de estratégia, como ressalta Potter (1998), permite ao ouvinte adotar a mesma percepção do narrador. No caso acima, possibilita ao leitor adotar a mesma visão do colunista, no que tange ao que seriam os atributos do bom profissional (*“organização, controle, ordem, disciplina, limpeza”*), além da responsabilidade desse indivíduo pelo estado emocional de docentes e alunos. Ademais, quando Castro descreve o achado de um “excelente diretor”, usando expressões metafóricas (*“lâmpada mágica”, “cota de milagres”, “um desejo”*), sugere aos leitores que um profissional com essas qualidades é suficiente para resolver a performance dos alunos (*“Nada traria tanto benefício para os alunos”*).

Embora o extrato 2, semelhantemente ao primeiro trecho, descreva o diretor das “boas” escolas por categorias que ressaltam sua competência em organizar o espaço educacional (ordem, disciplina, orientação, motivação), diferencia-se do primeiro extrato por construir uma categoria de diretor que se distingue da primeira (incompetente, descomprometido, ineficiente). Ao associar a performance do diretor ao funcionamento desejável da escola, se sugere que a causa das “escolas ruins” é um problema de ordem individual, ligada somente à administração do gestor e à sua falta de controle sobre a equipe e o estabelecimento escolar. Dessa forma, ao culpabilizar esse indivíduo, se cria uma versão da realidade na qual inexistem outros fatores que interferem no desempenho das escolas ruins.

Ao associar “as escolas ruins” à “frouxidão” de seus diretores, por estes não controlarem o processo e o conteúdo do que é ensinado, está se criticando o diretor, por não ter a competência de dirigir sua equipe; por deixá-los “à vontade”. Mais que isso, está desqualificando esses diretores, acusando-os de usar o discurso da “democratização” para justificar sua falta de competência. A mesma crítica, de que nas escolas do “mau” diretor não há domínio dos docentes, também é detectada no extrato 3 (*“O mau diretor acha que cada professor deve fazer o que bem entender”*). Além disso, se indica a falta de capacidade desse

profissional, associando-a à inabilidade em dialogar com as famílias dos alunos (*“Os maus gestores só se lembram de que os pais existem quando precisam culpar alguém pelo insucesso da escola”*, *“Eles costumam tratar os pais com menosprezo e distância”*). Performativamente, a descrição cria uma realidade, na qual cada problema enfrentado cotidianamente nas escolas é resultado unicamente da má gestão, da falta de esforço e de empenho dos seus diretores. Esse tipo de responsabilização lembra algumas premissas do discurso gerencial, incorporado nas instituições escolares brasileiras desde a década de 1990.

Como se sabe, a ênfase do gerencialismo na educação traz para esse campo as premissas do campo empresarial, ressaltando principalmente a eficiência dos serviços, a fim de alcançar os resultados desejáveis. A partir da inserção dessa lógica no campo educacional, cria-se um repertório no qual sobressaem-se os termos “eficiência”, “produtividade”, “competência”, dentre outros. Segundo Shiroma (2006), essa lógica modificou o funcionamento do sistema escolar e definiu outros papéis para seus atores. Nas palavras da autora, opera-se “uma transformação na subjetividade dos educadores, por meio da implantação de mecanismos bastante objetivos de controle que afetam a organização, avaliação e, portanto, a gestão do trabalho docente” (p. 9-10). Em se tratando do diretor escolar, seu papel é redefinido e suas funções são redirecionadas.

Nessa perspectiva, o gestor deveria assumir funções não só de captação e administração de recursos, mas a responsabilidade pelo gerenciamento de professores, ser gestor das escolhas e responsável pelos comportamentos previsíveis e imprevisíveis. Em suma, atribui-se ao gestor educacional a responsabilidade de gerir os casos e os acasos, as emoções, os conflitos, as crises e o caos (p. 10).

Talvez o extrato 3 seja o que mais claramente destaca o uso do discurso gerencialista para descrever o “bom diretor”. Nele, ao retratar o diretor pelas categorias de “gestor” e “líder” e retratar suas competências profissionais (treinar, motivar, manter a ordem, recrutar, reter profissionais bons e afastar os maus, controlar o conteúdo disciplinar e a equipe, manter boas relações com a comunidade, focar em resultados), o relato se alinha aos discursos difundidos durante a reestruturação do Estado, nos quais se defende um perfil técnico de profissional, que deve executar suas funções tal qual um gerente, que controla e avalia sua unidade, tendo em vista resultados satisfatórios (OLIVEIRA, 2002).

Ao destacar todas as funções do diretor, o texto de Ioschpe repete o mesmo discurso que sugere um perfil de profissional cujas habilidades não estão restritas às competências pedagógicas, mas às habilidades gerenciais de escolher os melhores recursos humanos, além de

usar as melhores estratégias administrativas (LAVAL, 2004). Assim, é o uso da retórica gerencial, construída por vocabulário técnico, que produz a identidade dos diretores. A mesma retórica é encontrada no extrato 2, quando o diretor é descrito como orientador dos “esforços” da equipe e o responsável por incentivar e atribuir “sentido ao todo”, garantindo o funcionamento produtivo. Ao utilizar esse tipo de argumento, Ioschpe não apenas descreve as habilidades do diretor, ele reproduz o discurso gerencial, no qual o diretor aparece como o único responsável pelos erros e acertos da unidade escolar por ele comandada. Nesse sentido, como ressalta Oliveira (*Op. Cit.*, p. 139), esse tipo de perspectiva posiciona o diretor no centro de poder da escola, exigindo desse sujeito competência “técnico gerencial” que coadune com as mudanças decorrentes da política de descentralização das redes públicas de ensino.

É interessante destacar, nos extratos 2 e 3, que, quando Ioschpe descreve, dentre as funções do diretor, a preocupação com o que “deve ser ensinado” e com a “orientação de todos”, ou mesmo quando afirma que o bom diretor intervêm nas “práticas dos professores”, associando tais ações ao melhor desempenho de professores e alunos; o que na verdade está sendo reproduzido são discursos semelhantes aos encontrados no documento da CEPAL/UNESCO (2004), *Financiamiento y gestión de la educación em América Latina y el Caribe*, no qual é o gestor que controla a força de trabalho. Um sujeito pragmático, cujo foco é garantir uma cultura produtiva na escola, a fim de alcançar os melhores resultados de alunos e docentes. Nesse sentido, pode-se afirmar que os dois textos criam identidades sociais ajustadas ao produtivismo da ideologia neoliberal (SILVA, 2001).

No texto do colunista, a construção da identidade do “bom” diretor não é construída apenas pela sua ação junto aos professores e alunos. Ela também é criada quando o autor do texto evoca o caráter pragmático do diretor em relação às famílias. Descrever a relação do diretor com os pais como uma relação na qual os pais são atraídos para a escola, a fim de “monitorar”, “cobrar” e “ajudar” seus filhos e também como uma relação na qual os pais são contatados para evitar que “os problemas do dia a dia” não “cresçam”, é típico do discurso, em que o diretor/gerente deve ser eficiente e antecipar-se aos desafios e obstáculos, a fim de garantir o bom funcionamento da escola por ele gerida.

Ao assemelhar o funcionamento da escola ao funcionamento de uma empresa, como cita Shiroma (2006), pretende-se superar a imagem de um servidor burocrático para dar vazão ao sujeito “empreendedor”, “visionário”, “motivador”, criando um novo discurso para esse sujeito e uma nova forma de ser, se comportar, gerir e estar na escola. Um discurso que é melhor compreendido quando olhamos para documento do BM (1996), que constrói o diretor como

alguém responsável por gerir a educação, a fim de obter resultados satisfatórios. Nesse caso, ressalta Shiroma (2006), o que está no cerne da questão é a ideia de eficiência de desempenho.

Outros textos da nossa amostra não somente elencam as características dos bons e dos maus diretores. Elas associam a performance desses na escola brasileira à ausência de uma formação específica, culpabilizando implicitamente também o Estado.

#### **Extrato 4**

[...] Em segundo lugar, porque mesmo os bem-intencionados são despreparados: não há nenhum curso de graduação em administração escolar, e até na área de pós-graduação a oferta é mínima. Em terceiro, porque na maioria dos estados o diretor é um funcionário público com estabilidade na carreira, praticamente indemissível, sem nenhum incentivo lógico a ter grande performance no cargo. (Nos últimos cinco anos, por exemplo, só dezessete diretores foram exonerados em todo o estado de São Paulo; na atual gestão da rede municipal de São Paulo, apenas dois). Em quarto, porque o diretor de escola brasileiro é asfixiado por uma burocracia sem fim, e acaba sendo muito mais um preenchedor de formulários do que um líder pedagógico ou motivador de pessoas. (...) E, finalmente, porque os diretores não têm controle sobre a variável principal do processo educacional: não podem contratar bons professores ou demitir os incompetentes (IOSCHPE, Gustavo, VEJA, 19 de jan. de 2011).

#### **Extrato 5**

[...] Para quem é do ramo, é um segredo de polichinelo: elas tinham um diretor carismático e inspirado. Ou seja, o futuro de centenas de alunos estava nas mãos de uma só pessoa. Não é assim só na Terra Brasilis, pois ouvi de um vice-ministro dinamarquês que um bom diretor, em dois anos, conserta uma escola atrapalhada. O diferente aqui é que o bom diretor tem de ser um portento. Os desafios são formidáveis. Nesse cargo, ele não contrata, não demite, não premia, não pune e não administra recursos substanciais. Em suma, ele quase não manda. Não há bons sistemas de gestão nem preparação correta para o cargo. Pior, o diretor escolar comanda um exército de “imexíveis” (aliás, só em Cuba é viável se ver livre de maus professores). Na mais reles empresa, o gerente tem armas de gestão bem mais poderosas. Diante de uma dieta tão magra de poder, como fazem os excelentes diretores para se destacar do resto? É o carisma, é a capacidade de sedução. Se não dá para mandar, é preciso conquistar pelo charme, pelo magnetismo pessoal. Ora, são escassos os que possuem tais atributos de personalidade mais os conhecimentos administrativos para gerir uma escola. Os poucos diretores com tal perfil conseguem excelentes resultados. Ainda assim, com quem não quer nada, a sedução é impotente (...) É preciso fornecer ao diretor os instrumentos administrativos, a formação adequada para o cargo e uma maior área de manobra. Bem sabemos, a real autonomia das escolas é um dos fatores mais proximamente associados a bons resultados acadêmicos. Não se trata de deixar o diretor fazer o que lhe der na telha,

mas especificar de modo centralizado aonde se quer chegar. Deveria ser uma prioridade nacional desmontar um sistema que, para dar certo, requer virtuosos da sedução e gênios da administração de sistemas desorganizados (CASTRO, Claudio, VEJA, 19 de out. de 2011).

Em comum, os extratos 4 e 5 descrevem o diretor por uma nova categoria ainda não mencionada nos outros extratos (despreparado). No extrato 4, a crítica a essa despreparação é claramente associada à academia (*“não há nenhum curso de graduação em administração escolar, e até na área de pós-graduação a oferta é mínima.”*). Embora os extratos 5 e 6, diferentemente do texto 4, não mencionem diretamente a academia pelo problema, eles também criticam a falta de preparação desses indivíduos (*“Não há bons sistemas de gestão nem preparação correta para o cargo”, “É preciso fornecer ao diretor ... a formação adequada para o cargo”*).

A ausência dessa preparação, enfocada nos textos acima, repete o mesmo discurso encontrado em documentos que orientaram as mudanças educacionais do país na última década do século XX. No texto da CEPAL/UNESCO (1996) descreve-se a necessidade de uma preparação adequada para a função de direção. Uma preparação que capacite os profissionais para dirigir um projeto educativo, administrar uma escola, tornando o indivíduo um competente organizador. Especificamente sobre a preparação do diretor, o texto é exemplar sobre qual o tipo de formação é ideal para esse profissional.

Mientras se forman nuevos directores con las capacidades antedichas, se hace necesario realizar extensos programas de capacitación para los directores en ejercicio para iniciarlos en las técnicas modernas de gestión de establecimientos educacionales, en el manejo de problemas y en las tareas de organización (p.92).

O mesmo acontece no relatório Delors (1996), quando é descrito o perfil do profissional capaz de promover resultados eficazes no espaço educacional.

[...] um dos principais fatores de eficácia escolar (se não o principal), reside nos órgãos diretivos dos estabelecimentos de ensino. Um bom administrador, capaz de organizar um trabalho de equipe eficaz e tido como competente e aberto consegue, muitas vezes, introduzir no seu estabelecimento de ensino grandes melhorias. É preciso pois, que fazer com que a direção das escolas seja confiada a profissionais qualificados, portadores de formação específica, sobretudo em matéria de gestão (p.163).

Em texto mais recente do relatório CEPAL/UNESCO (2004), as orientações não mudaram. Recomenda-se que os países da América Latina e Caribe promovam políticas de formação de diretores, cujos cursos preparem o profissional para assumir liderança e

desenvolver capacidade organizativa, visando a transformar a cultura das escolas. Em todos os textos, é possível observar que a identidade do diretor é criada mediante a evocação de uma formação que priorize a eficiência e desempenho, típica de uma educação voltada para o mercado competitivo.

Shiroma (2004) destaca que, no contexto da reforma, diferentemente da formação dos professores, o diretor escolar recebe uma formação específica para exercer sua nova função. “Tanto no Brasil quanto na Europa e Estados Unidos, os diretores estão sendo convocados a realizar uma formação especializada” (p. 120), cuja finalidade é torná-los gerentes eficientes, com capacidade de captar recursos, avaliar e monitorar os docentes de sua escola.

Ao observar atentamente os textos 4 e 5, é possível perceber que a culpabilização do Estado, por não oferecer uma formação adequada ao diretor, não é a única estratégia usada para explicar o mau desempenho das escolas e do ensino. Descrever a falta de autonomia dos diretores como uma política estatal que impede a melhoria da educação foi outra estratégia recorrente nesses extratos.

Neles, o uso do argumento de que os males da educação decorrem de uma política, na qual os diretores são impossibilitados de “contratar” bons professores e “demitir os incompetentes”, ou de lidar com um “exército de “ímexíveis”, aproxima a descrição de Ioschpe dos textos encontrados em relatórios do Banco Mundial, que influenciaram as mudanças educacionais brasileiras.

Um exemplo é o relatório “Prioridades y estrategias para la educación” (BM, 1996), no qual se defende a autonomia das instituições escolares e atribuições de poderes ao diretor para tomar decisões sobre alocação de pessoal, avaliação de desempenho da equipe e medidas que aumentem a aprendizagem, consequentemente responsabilizando esse ator pelos resultados da escola por ele gerida.

Essa mesma instituição, no relatório “professores excelentes”, evoca vários modelos de gestão de outros países, a fim de descrever o diretor eficaz como alguém responsável pela triagem e escolha de seus professores, por demitir professores incompetentes e desenvolver a qualidade de seus liderados (BRUNS; LUQUE, 2014).

Ao criticar detalhadamente a falta de autonomia da gestão brasileira (*não demite, não contrata, não pune, não recompensa, não administra, não manda*), a descrição de Ioschpe não apenas se aproxima dos discursos da organização do BM. Na verdade, ela desqualifica o modelo adotado no país, descrevendo-o como ineficiente e improdutivo. Ademais, apresenta a gestão descentralizada como a solução para os problemas da educação pública brasileira.

Como se sabe, esse modelo de gestão é prevalecente na reforma educacional inglesa e se apoia em premissas gerencialistas para deslocar a responsabilidade do Estado, em contratar e demitir docentes, para o diretor escolar (SHIROMA; SCHNEIDER, 2013). Ao fazer isso, segundo essa autora, são modificadas “as relações de poder” e “governança da educação”, uma vez que as instituições representantes do Estado não respondem mais pelo sucesso e avanço da escola. Nesse novo modelo, quem responde pela qualidade da educação são os atores escolares. “Descentraliza-se a responsabilidade e horizontalizam-se os conflitos. As cobranças e disputas são internalizadas e institui-se a competição entre e intraescolas (p. 100)”.

Ao olhar atentamente o extrato 4, é possível observar que a crítica ao modelo estatal, por manter uma política de estabilidade no serviço público, não se aplica apenas à performance dos professores. Descrever a estabilidade como uma política estatal essencialmente improdutiva foi a estratégia mobilizada para criticar o Estado em relação a gestão de seus diretores. A estabilidade não premia o esforço, a competência individual não motiva o diretor a melhorar seu desempenho, pois não oferece “*nenhum incentivo lógico a ter grande performance no cargo*”. Tal descrição tem como implicação a inexistência de quaisquer outros fatores, que interferem na execução das tarefas do diretor, resumindo todos eles ao fato desses atores serem “indemissíveis”.

Nota-se claramente nos textos do colunista, a predominância do discurso predominante no país a partir de 1995. Seguindo uma tendência internacional, nesse período, sob a gestão do governo de FHC, é construído o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que consistia numa série de medidas cujo propósito era uma mudança “estrutural e de gestão” (BRESSER PEREIRA, 2001). A finalidade era tornar o aparelho do Estado eficiente e combater a ineficácia do serviço público, a fim de inserir o Brasil no mundo competitivo globalizado. Tal reforma, de acordo com o autor, atribui maior autonomia aos administradores e maior responsabilidade pelos resultados.

Segundo Macedo e Lamosa (2015), as mudanças construídas durante a reforma do Estado já tinham sido indicadas pela Cepal no documento “*Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*”. Nele, constrói-se a necessidade de pensar as ações do Estado e transformar a administração burocrática em uma administração que fortaleça o controle, a regulação, a autonomia de entidades e indivíduos, a avaliação de desempenho e o controle dos resultados (OTTONE, 1993).

Em termos de resultados, o discurso da reforma gerencial torna natural o exame da performance dos servidores, premiações para os melhores e punições para os servidores menos

eficientes (NASSUNO, 1998). O mesmo se aplica ao campo educacional, que adota um discurso semelhante para fazer referência ao desempenho de professores e gestores, mesurando sua competência pelos resultados alcançados.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a desqualificação da estabilidade dos professores e diretores e a acusação de que ela é responsável pela má atuação desses sujeitos e pela má qualidade da educação, refletem o mesmo discurso da reforma, que ao acusar o Estado de ineficiência, torna natural e essencial uma reestruturação produtiva e competitiva.

Essa urgência da remodelação do Estado também está presente no texto de Cláudio Castro, quando defende como “prioridade nacional” o desmonte do “sistema”, por este se mostrar ineficaz. Embora Cláudio Castro também associe a autonomia das escolas à melhora da qualidade da educação; diferentemente da descrição de Ioschpe, na qual se descreve uma figura de gestão descentralizada, Castro cria uma imagem de diretor que não parece agir de forma tão autônoma (*“Não se trata de deixar o diretor fazer o que lhe der na telha, mas especificar de modo centralizado aonde se quer chegar”*). Embora o seu texto se distinga dos textos de Ioschpe, por não fazer uma crítica clara em relação à autonomia da gestão em demitir os docentes, seu relato, assim como os de Ioschpe, tem em comum a crítica ao Estado brasileiro e a desqualificação dos seus serviços, mediante a sua representação como uma entidade desorganizada e caótica.

A culpabilização do Estado pela performance do diretor é um padrão encontrado na maioria dos textos desse tópico. Mas, ao olharmos atentamente para o extrato 4, percebe-se que, dentre seus argumentos, a justificativa para desqualificar o sistema público não se alicerça somente, como na segunda estratégia discutida nesse tópico, na ausência de uma formação específica para o diretor, nem como na terceira estratégia, na impossibilidade do diretor selecionar e demitir os professores, dado o caráter centralizador das políticas do país. É um argumento que desqualifica o Estado por ser excessivamente burocrático e penalizar o diretor (*“Em quarto, porque o diretor de escola brasileiro é asfixiado por uma burocracia sem fim, e acaba sendo muito mais um preenchedor de formulários do que um líder pedagógico ou motivador de pessoas”*).

Chama a atenção, nesse trecho, como o autor faz uso de expressões extremas para construir a defesa de seu argumento. Segundo Pomerantz (1986), para convencer outras pessoas a acreditar ou apoiar determinado argumento, construímos descrições que retratam nosso argumento como óbvio, consistente, convincente, real e lógico. Dentre os recursos empregados para criar determinada versão como real, a referida autora destaca a formulação de casos

extremos, que consiste na construção de termos extremos para falar de sujeitos, objetos e entidades. Dentre expressões que são consideradas desse tipo, a autora destaca: “totalmente inocente, ele estava dirigindo perfeitamente, ele não disse uma palavra, nenhum momento, para sempre, todo mundo, etc.” Esses são apenas alguns exemplos do uso desse tipo de recurso, pois como é ressaltado nos trabalhos de Silva e Ladeira (2011) e Potter, Wetherell e Chitty (1991), outros tipos de expressão podem ser utilizadas para tornar uma versão da realidade factual.

Voltemos ao extrato 4, de Ioschpe. Nele, ao descrever o diretor como alguém “asfixiado” pela “burocracia sem fim”, tenta-se convencer o leitor de que o culpado pelo desempenho do diretor é o mau funcionamento dos mecanismos do Estado, que são burocráticos. Além de levar o leitor a fazer uma avaliação negativa do Estado e tentar convencê-lo de sua culpa, o texto cria uma realidade na qual é o modelo burocrático que impede as escolas de funcionarem bem. A desqualificação do Estado prossegue quando o diretor a ele vinculado é descrito como alguém que não é “muito mais” que um preenchedor de formulários.

Embora critique o Estado, sugerir que um “bom” diretor pode driblar os problemas encontrados na escola, mediante atributos pessoais (“*carisma*”, “*capacidade de sedução*”, “*charme*”, “*magnetismo pessoal*”), além de construir as características individuais desejáveis a um diretor escolar, responsabiliza esse ator pelos resultados do estabelecimento por ele gerido, apesar de, no final do fragmento, reconhecer que as qualidades pessoais não garantem o melhor desempenho dos professores descomprometidos com a melhoria da educação (“*com quem não quer nada, a sedução é impotente*”).

Não obstante os extratos 4 e 5 construírem o diretor como uma vítima do Estado, por não possuir ferramentas para demitir os professores ineficazes, é possível encontrar trechos nos quais os “bons diretores” não são descritos como vítimas. Mas, como pessoas com habilidades para burlar às regras do Estado e expulsar os professores ineficazes de sua equipe, mesmo que esses sujeitos tenham estabilidade.

### **Extrato 7**

O diretor precisa ser, em certo sentido, como o gestor de uma empresa. Ele deve incentivar os quadros mais talentosos e ter pulso para se livrar dos menos eficazes. Demissão ainda é um tabu no meio educacional, mas os bons diretores, mesmo quando esbarram na burocracia do ensino público, encontram brechas para retirar de cena os que não funcionam (BUTTI, Nathália, *VEJA*, 19 de dez. de 2012).

### Extrato 8

Diretores habilidosos conseguem infernizar a vida dos seus péssimos professores, até que eles peçam para sair. Isso resolve o problema daquela escola, mas não do sistema, pois esse professor ruim irá para outro estabelecimento (...). Pesquisa recente mostra que os bons diretores reconhecem corretamente os professores bons e os fracos. Os alunos e os outros professores também. Dá para imaginar um técnico de futebol que fica com pena e não tira do time o jogador perna de pau? Será que na educação o futuro dos alunos não deveria vir em primeiro lugar? Por que os mestres devem continuar a ter a sua imagem manchada por culpa de uns poucos? Que direito tem o estado de permitir que a educação seja assassinada por alguns professores reconhecidamente inadequados? (CASTRO, Cláudio, VEJA, 8 de fev. de 2012).

No extrato 7, diferentemente de outros extratos, não se culpabiliza apenas o Estado pela qualidade do ensino, pois ao descrever os “bons diretores” como gestores capazes de encontrar “brechas” para expulsar os docentes improdutivos (“os que “não funcionam”), esses sujeitos também são responsabilizados pela qualidade de ensino de seus estabelecimentos. O mesmo argumento é encontrado no extrato 8, quando Cláudio Castro descreve a estratégia usada por “diretores habilidosos” para expulsar os maus professores de suas escolas (“infernizar a vida dos seus péssimos professores, até que eles peçam para sair”). Nesse texto, os professores não são apenas responsabilizados por tornar a vida dos maus professores insuportável, mas também por reconhecer quem são os professores “bons” e os “fracos”.

É interessante destacar, no fragmento de Castro, como a descrição é mobilizada para tornar a eliminação dos professores algo normal. Ao perguntar retoricamente *“Dá para imaginar um técnico de futebol que fica com pena e não tira do time o jogador perna de pau?”*, Castro tenta convencer de que é natural e de responsabilidade do diretor eliminar os professores fracos (*“os penas de pau”*) para melhorar o ensino.

Ao observar atentamente esse trecho, é possível detectar que a formulação de uma pergunta retórica não é usada apenas para responsabilizar diretores. Ela também é utilizada para convencer o leitor da culpabilização do Estado, por não penalizar os docentes. (*“Que direito tem o estado de permitir que a educação seja assassinada por alguns professores reconhecidamente inadequados?”*) e também na culpabilização dos próprios professores (*“Por que os mestres devem continuar a ter a sua imagem manchada por culpa de uns poucos?”*).

Nota-se, em ambas as frases, que as críticas aos professores fazem uso do mesmo recurso, a particularização. Na primeira delas, não se generalizam todos os professores, mas somente uma parte deles. Nesse caso, “os professores” são tirados da categoria geral de “inadequados” e somente “alguns”, por meio da particularização, são colocados na categoria

citada. O efeito desse tipo de descrição é a desqualificação dos serviços do Estado, pela convivência com profissionais pouco adequados. Repete-se, dessa forma, o discurso da punição e da demissão, já discutido em outros parágrafos desse trabalho. No segundo caso, ao associar a reputação da categoria de professores a “uns poucos” que a mancham, se culpabiliza um grupo de professores pela imagem negativa dos docentes, desconsiderando outros fatores que influenciam na construção dessa imagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar essa pesquisa, retomamos algumas reflexões sobre os sentidos da educação produzidos pelo jornal Folha de S. Paulo e a revista Veja, bem como sobre as diferentes estratégias discursivas e recursos retóricos mobilizados para construir a identidade de professores, gestores e sindicato dos docentes.

Em acordo com os objetivos propostos em nosso estudo, elaboramos algumas considerações sobre os processos discursivos utilizados nos veículos citados e fazemos algumas ponderações sobre as distinções entre os dois veículos analisados.

Embora seja possível encontrar no Jornal Folha de S. Paulo e na revista Veja descrições da educação como sendo algo sem qualidade, prescrições da formação ideal para os professores, imagens da educação como fator essencial para o avanço do país, críticas à formação oferecida pelas universidades para os docentes e culpabilização de professores; é evidente que a revista Veja assume uma posição singular em relação aos sujeitos da educação e ao Estado brasileiro.

Na maioria dos textos da revista, a retórica utilizada é ofensiva. Os sindicatos dos docentes, por exemplo, são combatidos mediante uma linha argumentativa caracterizada pela produção de estereótipos negativos sobre esses grupos. Eles são representados, de um modo geral, como inimigos nacionais, como associações sem interesse no bem comum.

A revista adota o mesmo tom em relação aos professores, descrevendo-os recorrentemente por meio de categorias que os desqualificam e os culpabilizam pelos problemas educacionais. Quanto ao gestor, claramente identifica-se nas descrições sua responsabilização pela qualidade do ensino e pelo bom funcionamento de sua equipe.

Ideologicamente, esses discursos funcionam para negar ou tornar inexistentes as relações estruturais desiguais, situando os problemas da educação em indivíduos ou grupos específicos. Dessa forma, evita-se problematizar questões mais amplas como, por exemplo, financiamento, aumento salarial, condições de trabalho e o caráter excludente da reestruturação produtiva do Estado, baseada na ideologia neoliberal.

Em alguns momentos, nesses discursos, retrata-se um cenário no qual a qualidade da educação pública brasileira é ameaçada pelas políticas de isonomia salarial e estabilidade dos servidores (professores) no setor público. Ao fazer isso, o discurso trabalha ideologicamente para tornar imprescindível a reforma do sistema educacional.

Embora, de forma abstrata, os termos isonomia salarial, estabilidade, meritocracia e desempenho não possam ser considerados necessariamente ideológicos, eles são utilizados com eficiência retórica para combater políticas que garantem os direitos dos trabalhadores da educação e medidas que visem maiores recursos para o sistema educacional, além de defender um modelo gerencial pautado no padrão mercadológico, que tem se mostrado ineficaz para diminuir as desigualdades entre grupos nos países da América Latina nos quais tem sido implantado. Preserva-se, dessa forma, o status quo existente.

O estudo constatou a mesma eficácia retórica nos discursos nos quais a sociedade civil é convocada como uma força alinhada com as reformas necessárias para mudanças educacionais no país. Ideologicamente, as descrições produzem uma realidade na qual as estruturas desiguais tornam-se inexistentes, por meio da construção da ideia de que todos vivem sob condições econômicas e educacionais semelhantes. Nesse sentido, constrói-se uma sociedade de controle dos serviços escolares, transferindo para ela a responsabilidade de vigiar e cobrar os serviços educacionais.

A retórica ofensiva da revista *Veja* também é detectada nas descrições sobre o Estado. Nesses discursos, é evidente o ataque ao modelo de Estado do bem-estar social em defesa de um Estado avaliador e controlador dos resultados. A ênfase recai sobre os custos mínimos em serviços sociais, o que implica menos gastos com pessoal e precarização dos serviços.

Quanto ao financiamento na educação, é digno de nota o uso da retórica para combater políticas públicas que visem aumentar mais recursos financeiros no setor. Desqualifica-se uma política que, embora sozinha não resolva a desigualdade educacional do Brasil, tem se mostrado eficiente em alguns países quando se trata da valorização de pessoal e da melhora dos índices educacionais.

Contatamos que a revista assume um discurso no qual se descreve um quadro em que a educação brasileira é ameaçada por professores corporativistas, preguiçosos e ineficientes. Dessa forma, quando se refere aos professores e suas características individuais, os problemas da educação são individualizados e se evitam críticas à estrutura sobre a qual está assentada a educação pública.

Quando argumenta sobre as causas dos problemas da educação brasileira, mencionam características dos atores coletivos e/ou características do sistema educacional e do Estado brasileiro. Num ponto, entretanto, os discursos da revista não variam: na mudança para um

sistema de premiação e recompensas no qual o mérito individual, o desempenho e a diferenciação salarial sejam estabelecidos como medidas para melhoria educacional.

Diferentemente da *Veja*, nos recortes analisados na Folha de S. Paulo, sobre educação, não há um ataque explícito ao grupo sindical ou prescrições as funções específicas do diretor. Aqui os problemas da educação são construídos mediante críticas à formação dos docentes e conseqüentemente à estrutura do curso das universidades e aos acadêmicos.

Ressaltamos que embora não fosse objetivo do trabalho fazer comparações entre o *Jornal* e a revista, foi possível constatar que a revista *Veja* tem uma postura na qual posições divergentes não são permitidas em suas páginas, pois na maioria do material das matérias e entrevistas analisadas foi possível constatar que a maioria dos entrevistados possuem visões convergentes com a ideologia defendida pela revista. O mesmo não ocorre com a Folha de S. Paulo, pois nos recortes analisados e também em recortes que não foram inseridos na pesquisa, constatamos o pluralismo de opiniões e posicionamentos.

A Folha de S. Paulo mobiliza seu discurso para fazer severas críticas ao modelo de ensino adotado nas universidades públicas. De maneira semelhante à *Veja*, defende uma formação prática que torne os professores eficientes no cotidiano escolar, por meio do ensino de técnicas de “como” ensinar”. Ideologicamente, trabalha para fazer esquecer as reivindicações dos docentes, tornando natural uma formação que desenvolva habilidades técnicas e desconsidera a ação política e desenvolvimento de um espírito crítico na formação docente. Nesse sentido, embora reconheça as reivindicações dos docentes, os textos fazem esquecer suas lutas na medida em que enfatizam uma perspectiva instrumental de formação, subordinada à reforma educacional neoliberal.

A formação dos professores na Folha, diferentemente da revista *Veja*, nunca é combatida por uma linha argumentativa que acuse as academias, seus professores e reitores de serem orientados por ideologias da esquerda. Os argumentos encontrados na Folha são abertamente contrários aos currículos teóricos, recheados de teorias “obsoletas”.

É digno de menção nos textos a construção de um quadro no qual a educação brasileira teria sua qualidade ameaçada pela autonomia das universidades que preparam os docentes da educação básica. Implicitamente e ideologicamente, se tenta convencer os leitores de que a eficiência da educação brasileira depende do controle dos currículos das universidades.

Outro ponto que merece destaque nos textos do *Jornal* é a construção da identidade dos docentes. Na Folha não se desqualifica o professor por ser preguiçoso, desmotivado e

corporativista. No jornal, a descrição que prevalece é de uma pessoa despreparada e pouco talentosa. Nele a identidade do professor transita entre o lugar de vítima da formação inicial e o lugar de vilão, por ser responsável pela má qualidade da educação.

Não obstante as diferenças entre os dois veículos no modo de definir a identidade dos docentes, chama a atenção a forma como as estratégias discursivas e recursos retóricos são mobilizados, em ambos, para construir uma imagem de professor cuja subjetividade seja compatível com as necessidades exigidas pelas configurações do capitalismo (CAMPOS, 2002). Um sujeito que se adeque às mudanças que acontecem na sociedade contemporânea e no mundo do trabalho.

Apesar das descrições da Folha, diferentemente dos textos da Veja, não defenderem o fim da estabilidade para os professores, se assemelham à revista quando defendem o mérito, a competição, o desempenho e a diferenciação. Esse tipo de descrição ideologicamente sugere a inexistência de outros fatores para melhorar a educação, que não sejam o mérito e o desempenho individual. Dessa forma, constrói um modelo de controle das pessoas mediante sua culpabilização. Mais que isso, cria-se uma versão da realidade, articulada aos discursos de organismos internacionais, em que o desempenho dos professores é condição necessária e suficiente para resolver os problemas da educação.

Essa não é a única semelhança entre os textos da Veja e da Folha. Como foi possível constatar no estudo, os textos produzidos por esses veículos apresentam convergências com os textos da reforma estrutural do Estado, produzidos e disseminados pelas agências internacionais. Contudo, principalmente no caso da Folha, é possível encontrar contradições, tensões e conflitos nos argumentos defendidos nos textos analisados, indicando que o debate sobre os problemas da educação pública e sobre a responsabilização dos seus atores não é homogêneo e nem consensual. Nos enunciados investigados nos dois veículos, é notável o uso de recursos retóricos e estratégias discursivas para fortalecer os argumentos favoráveis a mudanças estruturais do sistema de ensino. Mais notável ainda é a eficácia retórica dos discursos para enfraquecer, desqualificar e fazer esquecer as reivindicações de professores e sindicatos, construindo-os como culpados pelos problemas da educação pública.

Acreditamos que esses achados contemplam os objetivos da nossa pesquisa, que tinha como foco principal a *identificação e análise das representações da educação pública e de seus diferentes atores em textos da revista Veja e Folha de S. Paulo, nos quais a educação pública emerge como um problema de ordem nacional*. Nesse sentido, ressaltamos a importância da construção de nosso objeto de estudo a partir da articulação entre os teóricos da educação e da

Psicologia social discursiva, o que possibilitou investigar o processo de construção de sentidos sobre a educação e seus representantes.

Acreditamos que os resultados encontrados abrem novos caminhos de discussão a respeito de outros atores implicados nesse debate. Embora os referidos atores apareçam recorrentemente nos textos da Folha e da Veja (pais, alunos e sociedade civil), eles não são contemplados minuciosamente em nossa pesquisa.

Ademais, mostram como textos midiáticos operam para criar uma realidade sobre educação na qual as premissas gerencialistas são dominantes e revelam como os textos são usados com competência para desqualificar uma proposta de governo e sociedade que destoa dessas premissas. Os textos analisados produzem identidades para os atores coletivos envolvidos com a educação que sejam convenientes para a realização plena do modo neoliberal de tratar a educação pública.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ASTORGA A.; BLANCO P. et al. *Educación de calidad para todos: um assunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre política educativas em el marco de la V Reunión intergubernamental del Proyecto Regionalde Educación para la América Latina y Caribe (EPT/PRELAC). Santiago de Chile: Unesco Santiago; 2007.

ALMEIDA, Paulo Roberto de. A política internacional do partido dos trabalhadores: da fundação à diplomacia do governo lula. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, 20, jun. p. 87-102, 2003.

ALLPORT G. W. *La Naturaleza del Prejuicio*. 4. ed., Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1962.

ANGELUCCI, Carla. Biancha. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, Jan/Abr. 2004.

APPLE. Michael W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdades*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael W. *Maestros y textos*. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo em educación. Barcelona: Paidós Ediciones, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da Pedagogia*. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARELARO, Lisete R. G. Educação básica no século XXI. *Impulso*, Piracicaba, v. 16, n. 40, p.35-53, 2005.

ANTUNES, Ricardo. *A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ANTUNES, Felipe da Silva. A importância do papel do estado na atividade econômica. *A Economia em Revista*, v. 22, n. 1, julho de 2014.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

AZEVEDO, Fernando Antônio. Mídia e democracia no Brasil: relações entre o sistema de mídia e o sistema político. *Opinião Pública*. vol.12, n.1, p. 88-113, 2006.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO - BID. *Hacia la expansión del capital de conocimiento de America Latina y el Caribe: una estrategia del BID para la educación y la capacitación (Borrador)*. 2005. Disponível em: <[http://www.oei.es/etp/expansion\\_capital\\_conocimiento\\_AL\\_bid.pdf](http://www.oei.es/etp/expansion_capital_conocimiento_AL_bid.pdf)>. Acesso em: 05 mai. 2014.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial*. Washington, D. C.: BIRD/World Bank, 1996.

BALL, STEPHEN J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n. 2, p.99-116, Jul/Dez 2001.

BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva. O pagamento por desempenho no contexto das reformas educacionais paulistas. *Comunicações*, Piracicaba, n. 2, p. 45-59, jul./dez. 2013.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade, Campinas*, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

BILLIG, Michael; MACMILLAN, Katie. Metaphor, idiom and ideology: the search for 'no smoking guns' across time. *Discourse & Society*. London: SAGE Publications, v.16, n. 4, p. 459-480, july. 2005.

BILLIG, Michael; MARINHO, Cristina. Manipulating information and manipulating people: Examples from the 2004 Portuguese Parliamentary Celebration of the April Revolution, *Critical Discourse Studies*, v.11, n. 2, p.158-174, 2014.

\_\_\_\_\_. *Argumentando e pensando: Uma abordagem retórica à psicologia social*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Stacking the cards of ideology: the history of the Sun Souvenir Royal album. *Discourse and Society*. v.1, p. 17-37, 1990b.

\_\_\_\_\_. *Talking of the Royal Family*. London: Routledge, 1992.

\_\_\_\_\_. The dialogic unconscious: discourse analysis, psychoanalysis and repression, *British Journal of Social Psychology*, v. 36, n. 2 p. 139–159, 1997.

\_\_\_\_\_. Prejudice, categorization, and particularization: from a perceptual to a rhetorical approach. *European Journal of Social Psychology*, 15, 79-103, 1985.

\_\_\_\_\_. Rhetoric of social psychology. In: PARKER, I; SHOTTER, J. (eds.). *Deconstructing social Psychology*. London: London: Routledge, 1990a. p. 47-60.

\_\_\_\_\_. Discursive psychology, rhetoric and the issue of agency. *Semen*, v.27, p. 157-184, 2009. Disponível em: <<http://semen.revues.org/8930>> Acesso em: 13-jun.2012.

\_\_\_\_\_. *Ideology and opinions: Studies in rhetorical psychology*. London: SAGE Publications. 1991.

\_\_\_\_\_. The argumentative nature of holding strong views: a case study. *European Journal of Social Psychology*, 19, p. 203-223, 1989.

\_\_\_\_\_. *Banal nationalism*. London: SAGE Publications, 1995.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. A nova bíblia do tio Sam. *Le monde diplomatique*, edição brasileira, v. 1, n. 4, ago. 2000.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, abr./jun, p. 373-388, 2012.

BOMFIM, Alexandre Maia do. Ideologia em abundância nas revistas *Época* e *Veja*: a revanche marxista. *Filosofia e Educação- Revista Digital da Paideia*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 45-65, Abril-Setembro, 2010.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, jul/out, p. 185-206, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *O que é o Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC/SEF, 1993.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil* - texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nos 1/1992

a 67/2010, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 34. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2011.

BRASIL. *LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL.CÂMARA DA REFORMA DO ESTADO. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília: MARE, 1995.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. O paradoxo da esquerda no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 74, mar. p. 25-45, 2006.

\_\_\_\_\_, Luiz Carlos. Uma nova gestão para um novo estado: liberal, social e republicano. *Revista do Serviço Público*, 52 n.1, janeiro, p. 5- 24. The 2001 John L. Manion Lecture, Ottawa, Canadá, 2001.

\_\_\_\_\_. Os primeiros passos da reforma gerencial do estado de 1995. In: MEDEIROS, Paulo César; LEVY, Evelyn (Orgs.), *Novos caminhos da gestão pública: olhares e dilemas*. Rio de janeiro: QUALITYMARK, 2009. v. 1, p. 3-44.

\_\_\_\_\_. Por um partido democrático, de esquerda e contemporâneo. *Lua Nova Revista de Cultura e Política*, n. 39, p. 53-71, 1997.

BOBBIO, Norberto. *Direita e esquerda: Razões e significados de uma distinção política*. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2001.

BURMAN, Erica. et al. *Psychology, Discourse, Practice*. London: Taylor and Francis,1996.

BURR, Vivien. *An Introduction to Social Constructionism*. London and New York: Routledge, 1995.

BRUNS, Barbara e LUQUE, Javier. *Professores Excelentes - Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. (Fóruns sobre Desenvolvimento na América Latina) - GRUPO BANCO MUNDIAL, Washington, 2014.

CANCIAN, Edivania Pinheiro Ferreira. *O discurso de uma revista especializada em Educação- um olhar sobre a construção metafórica do professor*. 2008. f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP, SP. 2008.

CAMPOS, Roselane Fátima. *A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 - desvelando as tessituras da proposta governamental*. Florianópolis, 2002. 232 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. 2002.

CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JÚNIOR, João. O Globo e as ações afirmativas: dez anos de cobertura (2001-2011). *Textos para discussão GEMAA (IESP-UERJ)*, n. 2, p. 1-18, 2013.

CÂMARA DA REFORMA DO ESTADO, *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Presidência da República, Brasília, DF, 1995.

CARNOY, Martin; CASTRO, Claudio de Moura. *Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?* Documento de antecedentes para el Banco Interamericano de Desarrollo. Buenos Aires: BID, 1996.

CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. Linguagem e exclusão: o discurso da mídia sobre o professor e a escola. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 499-514, 2009.

CARNEIRO, Roberto. Educação 2000 sobre conhecimento e aprendizagem para o novo milênio. In: *Revista PRELAC*, Ano 1, n. 0, agosto 2004, Chile: UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf>> Acesso em: 15/jan/2014.

CEPAL-UNESCO. *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*; Naciones Unidas, versão resumida, Santiago de Chile. 1996.

CEPAL/UNESCO. *Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. San Juan, Puerto Rico: UNESCO, 2004.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE/CEPAL. *Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*. Santiago, Chile: Naciones Unidas/CEPAL, 1990.

CEPAL, UNESCO. *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*. Santiago, 1992.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, abr./jun. p. 229-258, 2008.

COUTO, Cláudio G.; ABRUCIO, Fernando. O segundo Governo FHC: Coalizões, agendas e instituições. *Tempo social*. São Paulo, v.15 n.2, Novembro, p. 269-301, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. RJ: F. Alves, 1980.

CHARLES, Antaki; WHETERELL, Margaret. Show concessions. *Discourse Studies*, London, n. 1, v.1 , 7–27, February , 1999.

CRIPA, Marcos Luiz. *A cobertura da educação no jornal Folha de S. Paulo: Uma análise comparativa dos anos 1973 e 2002*. 2007. 139 f. Dissertação (Escola de Comunicações e Artes). Universidade de São Paulo, SP, 2007.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1996.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso. *Tempo Social*; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, v. 11, n. 2, out, p. 231-254, 1999.

EDWARDS, Derek. Discursive Psychology. In: FITCH, K. L.; SANDERS, R. E. (Eds.). *Handbook of Language and social interaction*. London: Erlbaum, 2005. p. 257-273.

\_\_\_\_\_. ASHMORE, Malcolm; POTTER, Jonathan. Death and furniture: The rhetoric, politics and theology of bottom line arguments against relativism. *History of the Human Sciences*, Leicestershire, v.8, n.2, p. 25-49, 1995.

\_\_\_\_\_. Psicologia Discursiva: teoria da ligação e método como um exemplo. In: LUPICINIO, Iñiguez. (Coor.). *Manual de análise do discurso em ciências sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 181-205.

\_\_\_\_\_. The relevant thing about her: Social identity categories in use. In: ANTAKI, C.; WIDDICOMBE, S. (Eds.). *Identities in talk*. London: Sage. 1998. p. 15-33.

\_\_\_\_\_. Categories are for talking: on the cognitive and discursive bases of categorization. *Theory and psychology*, v.1, n. 4, 515-542, 1991

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez, 2007.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001a.

\_\_\_\_\_. Análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, Célia M. (Org.). *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras-UFMG, 2001b. p. 31-81.

FAURE, Edgar; et al. *Aprender a ser: la educación del futuro*. Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação. Madrid: Alianza Editorial/UNESCO, 1972.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. *Educação e Sociedade*. v.28, n.99, p. 377-399, May/Aug. 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 151-162, jan./jun, 2002.

FOUCAULT, Foucault. *Microfísica do poder*. 19 ed. RJ: Graal, 2002a.

\_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. RJ: NAU editora, 2002b.

\_\_\_\_\_. *História da loucura*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

\_\_\_\_\_. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Petrópolis, Editora Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. *O nascimento da clínica*. 6 ed. RJ: Forense Universitária, 2008.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini; SILVA, João Carlos da. In: *Simpósio de Educação – XIX Semana de Educação – A formação de Professores no Contexto da Pedagogia Histórico-Crítica: 35 anos do Curso de Pedagogia, 2007*, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2007.

FONSECA, Ana Paula Azarias da. *A construção da educação na revista Veja*. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica). Universidade de São Paulo, SP, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, setembro, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: *SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA*, 3., 2012. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação básica no Brasil: entre o direito social e subjetivo e o negócio. In: *Conjuntura 2014: desafios para uma cidadania ativa*. 2014. Disponível em: <www.ibase.br> Acesso em 20 de setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011.

GARFINKEL, Harold. *Estudios en Etnometodología*. Barcelona: Anthropos, 2006.

GARAY, A.; ÍÑIGUEZ, L. y MARTÍNEZ, L.M. (2001). Perspectivas críticas en Psicología social. Herramientas para la construcción de nuevas psicologías sociales. *Boletín de Psicología*, 72, septiembre 2001, p. 57-78.

GERZSON, Vera Regina Serezer. *A mídia como dispositivo da governamentalidade neoliberal – os discursos sobre educação nas revistas Veja, época e Isto é*. 2007. Tese (Doutorado em educação). Porto Alegre, 2007.

GENTILLI, Pablo. Neoliberalismo e educação: Manual do usuário. In: GENTILI, P. e SILVA, T.T. *Escola S.A.* Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

GIRON, Graziela Rossetto. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania? *Revista de Educação*, PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 17-26, junho, 2008.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. Ed Petrópolis: vozes, 2002. p. 244-269.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI; Pablo A.A; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). *Neoliberalismo. Qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo; SUÁREZ, Daniel. Conflitos educacionais na América Latina. In: GENTILI, Pablo; SUÁREZ, Daniel (Orgs.). *Reforma Educacional e luta democrática: um debate sobre a ação sindical docente na América Latina*. São Paulo: Cortez, 2004.

GENTILI, Pablo et al. Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educação e sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1251-1274, Set./Dez. 2004.

GERGEN, Kenneth J. The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist*. v. 40. n. 3, mar. p. 266-275, 1985.

GIBSON, Stephen. 'I'm not a war monger but...': Discourse Analysis and Social Psychological Peace Research. *Journal of Community & Applied Social Psychology*. v. 22, n. 2, p. 159-173, March/April, 2012.

GOUVÊA, Gilda Figueiredo Portugal. Um salto para o presente: a educação básica no Brasil. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, jan-mar, p. 12-21, 2000.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. Direita e esquerda na política educacional: democracia, partidos e disputas entre projetos de administração pública municipal no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 224, jan/abr. p. 32-58, 2009.

GOMES, Wilson. *Jornalismo, fatos e interesses: ensaios da teoria do jornalismo*. Florianópolis: Editora Insular, 2009.

GRACIA, Tomás Ibáñez . O "giro linguístico". In: IÑIGUEZ, Lupicínio (Coord.). *Manual da análise do discurso em ciências sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 19-49.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GILCHRIST, Alison; BOWLES, Mel; WETHERELL, Margaret. *Identities and Social Action: Connecting Communities for a Change*. Community Development Foundation, September, 2010.

GIDDENS, Anthony. *Para além da esquerda e da direita: o futuro da política radical*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

GUIMARÃES, Iara. A educação escolar na produção discursiva da revista *Veja*. *Educação e Filosofia Uberlândia*, Uberlândia, v. 25, n. 49, jan./jun. p. 71-98, 2011.

HABERMANS, Jurgen. *Mudanças estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. RJ: Edições Tempo Brasileiro, 1984.

HERITAGE, John. *Conversation Analysis and institutional talk*. Los Angeles: University of California, 2005.

HORTA NETO, João Luiz. *Avaliação externa: A utilização dos resultados do SAEB 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal*. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

IOSCHPE, Gustavo. Longe da Excelência. *Revista Veja*. São Paulo, ano 43, n. 10, 2010.

IOSCHPE, Gustavo. Armas da educação em massa. *Revista Veja*. São Paulo, ano 44, n. 51, 2011.

IOSCHPE, Gustavo. Dados novos, problemas antigos. *Revista Veja*. São Paulo, ano 46, n. 28, 2013.

IÑIGUEZ, Lupicínio. Os fundamentos da análise do discurso. In: IÑIGUEZ, Lupicínio (Coord.). *Manual da análise do discurso em ciências sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 50-104.

JØRGENSEN, Marianne; PHILLIPS, Louise. *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: SAGE Publications, 2002.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista Hacia una radicalización de la democracia*. Madri: Siglo XXI España editores, 1987.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Os Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns aspectos da política educacional do governo lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.32, p. 168-178, dez.2008.

LOYO, Aurora. *Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional*. Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, n. 25, p. 65-81, jan./abr. 2001.

LOMBARDI, José Claudinei. Periodização na história da educação brasileira: aspecto polêmico e sempre provisório. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.32, p.200-209, dez.2008.

MACEDO. Jussara Marques de. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 38, p. 41-55, jul./dez. 2012.

MADEIRA, Rafael Machado; TAROUÇO, Gabriela da Silva. Esquerda e direita no Brasil: uma análise conceitual. *Revista Pós Ciências Sociais*, São Luís/MA, v.8, n.15, jan./jun. p. 171-185, 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MARRACH, S. A. *Neoliberalismo e Educação*. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 42-56.

MACMILLAN, Katie, EDWARDS, Derek. Who killed the Princess? Description and blame in the British press. *Discourse Studies*. London, v.1, n. 2, p. 151-174, 1999.

MARRECO, Raquel Tiemi Masuda; PASSETTI. Greve dos professores do estado de São Paulo: efeitos de (im)parcialidade em manchetes de dois jornais paulistas. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 2, n. 3, ago./dez. 2010.

MARQUES, Elias P.; PELICIONI, Maria C. F.; PEREIRA, Isabel M T B. Educação Pública: falta de prioridade do poder público ou desinteresse da sociedade? *Revista Brasileira de crescimento e desenvolvimento Humano*. v.17, n.3, p. 8-20, 2007.

MACHADO, Machado. *Nietzsche e a verdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MACEDO, Jussara Marques de; LAMOSA, Rodrigo. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEYER, Michel. *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições 70, 2007.

MEDRADO, Benedito. Textos em cena: a mídia como prática discursiva. In: Spink, Mary Jane P. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MIZALA, Alejandra; ROMANGUERA, Pilar. El sistema nacional de evaluación del desempeño docente (SNED) en Chile. In: PEARLMAN, Mari et al. *Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño*. Santiago: PREAL-BID, jul. 2004, p. 389-407. Disponível em: <<http://services.iadb.org/wmsfiles/Products/Publications/774186.pdf>> Acesso em: 14 mai 2014.

MORGADO, Suzana Pinguello. As políticas de educação às crianças pequenas, os processos de focalização e descentralização após 1990. *Revista Angelus Novus*, USP – Ano V, n. 8, pp. 281-312, 2014.

MORAES, Célia Marcondes de. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da Educação. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009.

NAIFF, Luciene Alves Miguez; PEREIRA DE SÁ, Celso; NAIFF, Denis Giovanni Monteiro. *Paidéia*, v. 18, n. 39, p. 125-138, 2008.

NASSUNO, Marianne. *Demissão por insuficiência de desempenho na reforma gerencial: avanços e desafios*. Brasília: ENAP, 1998. 21f. (Texto para discussão, 30). Disponível em: <<http://repositorio.ena.gov.br/bitstream/handle/1/658/Demiss%C3%A3o%20por%20insufici%C3%Aancia%20de%20desempenho%20na%20reforma%20gerencial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 04 de agosto de 2014.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Nietzsche: sobre a verdade e mentira*. São Paulo: Hedra, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. *Fragmentos póstumos (1885-1889) Volume IV*. Madri: Editorial Tecnos, 2008.

NOVELLI, Ana Lúcia C. R. *O projeto Folha e a negação do quarto poder*. 207 f. Dissertação (mestrado em Comunicação). Universidade de Brasília. Brasília-DF, 1994.

OCDE. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. 2005. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>>. Acesso em: 05 de maio, 2014.

OCDE. *Evaluating and rewarding the quality of teachers: international practices*. 2009. Disponível em: <[http://www.oxydiane.net/IMG/pdf\\_8709031E.pdf](http://www.oxydiane.net/IMG/pdf_8709031E.pdf)> Acesso em: 05 de maio, 2014.

OCDE. *The High Cost of Low Educational Performance*. 2010. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/44417824.pdf>>. Acesso em: 12 de 22 maio, 2014.

OLIVEIRA, João Batista Araujo; SCHWARTZMAN, Simon. *A escola vista por dentro*. Belo Horizonte: Alfa Educativa Editora, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAAE* – v.25, n.2, p. 197-209, mai. /ago. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na Organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix. *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 125-143.

OLIVEIRA FILHO, Pedro de. *Estratégias do Discurso Racista: A Justificação da Desigualdade e a Defesa de Privilégios Raciais em Discursos de Brancos*. 2003. 253 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. A Psicologia Social Discursiva. In: TORRES, Ana Raquel Rosas, et. Al. (orgs.). *Psicologia Social: Temas e Teorias*. Brasília: TECHNOLITIK, 2011. p. 351-358.

\_\_\_\_\_. Discurso e identidade: a pobreza e a miséria nordestinas em relatos de jornais paraibanos e pernambucanos. In: LIMA, Marcos Eugênio Oliveira; TORRES, Ana Raquel Rosas; TECHIO, Elza Maria. (Orgs.). *Identidade nacional e representações do Brasil: abordagens integrativas*. São Paulo: Scortecci Editora, 2016.

OLIVEIRA FILHO, Pedro de. et al. Serviços substitutivos e hospitais psiquiátricos: discursos da população paraibana. In: GUANAES-LORENZI, Carla. et al. (Org.). *Psicologia social e saúde: da dimensão cultural à político-institucional*. Florianópolis: Edições do Bosque, 2015, p. 160-185.

OTTONE, Ernesto. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética)*. Brasília: MEC / INEP, 1993.

OREALC/UNESCO. *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO, 2013.

PALAMIDESSI, Mariano. *"Sindicatos docentes y gobiernos: conflictos y diálogos en torno a la reforma educativa en América Latina"*, Documentos de Trabajo núm. 28, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, Santiago: PREAL, 2003.

PARKER, Ian. Discursive Psychology. In: Fox, D.; PRILLELTENSKY, I. (eds.) *Critical Psychology: An Introduction*. London: Sage, 1997, p. 284-298.

\_\_\_\_\_. *Revolution in psychology: alienation to emancipation*. London: Pluto Press, 2010.

\_\_\_\_\_. *Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. London: Routledge, 1992.

\_\_\_\_\_. *Critical Discursive Psychology*. London: Palgrave Macmillan, 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A Queiroz, 2002.

PACHECO, Eliezer; ARAÚJO, Carlos Henrique. *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a Escola Pública na opinião dos pais*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), maio de 2005.

POMERANTZ, Anita. Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human Studies*, vol. 9, p. 219-229, 1986.

PEREIRA, Eunice Braga. *O professor avaliado em textos jornalísticos: Análise da avaliatividade em reportagens de Veja e Isto é*. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, 2010.

PEREIRA, Ilídio Medina. *Debate público e opinião da imprensa sobre a política de cotas raciais na universidade pública brasileira*. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul –UFRGS, Porto Alegre, RS, 2011.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro, p. 108-135, 2002.

PINTO, Ana Estela de Souza. *Folha - (Folha Explica)*. São Paulo: Publifolha, 2012.

POTTER, Jonathan. *La representación de la realidad: Discurso retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós, 1998.

\_\_\_\_\_; WETHERELL, Margaret. *El Análisis del Discurso y la Identificación de los Repertorios Interpretativos*. En Gordo, A.J. y Linaza, Madri: Visor, 1996.

\_\_\_\_\_.; WETHERELL, Margaret. *Discourse and Social Psychology: beyond attitudes and behaviour*. London: Sage, 1987.

\_\_\_\_\_.Hepburn, Alexa. Discursive constructionism. In: HOLSTEIN, J.A.; GUBRIUM, J.F. (Eds.). *Handbook of constructionist research*. New York: Guildford: 2008, p. 275-293.

\_\_\_\_\_. WETHERELL, Margareth; CHITTY, Andrew. Quantification rhetoric: cancer on televisions. *Discourse and Society*. London, v.2, n. 3 p. 333-365, 1991.

\_\_\_\_\_. EDWARDS, Derek; ASHMORE, Malcolm. Regulating criticism: some comments on an argumentative complex. *History of the human Sciences*. London, v.12, n.4, p. 79-88, 1999.

\_\_\_\_\_. EDWARDS, Derek. Discursive Social Psychology. In: ROBINSON, P. W.; GILES, H. (Eds.). *The New Handbook of Language and Social Psychology*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd., 2001. p. 103-118.

\_\_\_\_\_. et al. Discourse: noun, verb or social practice? *Philosophical Psychology*, v. 3 n. 2, 1990. p. 205-217.

\_\_\_\_\_. Contemporary discursive psychology: Issues, prospects, and Corcoran's awkward ontology. *British Journal of Social Psychology*, v 49, n.4, p. 691-701. Dez, 2010.

\_\_\_\_\_. Discourse analysis. In: HARDY, Melissa; BRYMAN, Alan (Eds.). *Handbook of Data Analysis*. London: Sage, p. 607-624, 2004.

\_\_\_\_\_. Discourse analysis and discursive psychology. In: COOPER, H. (Editor-in-Chief.). *APA handbook of research methods in psychology*, v. 2. Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological. Washington: American Psychological Association Press. 2012. p. 111-130.

PURYEAR, J. M. *La educación en América Latina: Problemas y desafíos*. PREAL, n. 7,(1997).Disponível em:<[http://www.oei.es/reformaseducativas/educacion\\_AL\\_problemas\\_de\\_safios\\_puryear.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/educacion_AL_problemas_de_safios_puryear.pdf). Acesso em: 15 mar. 2014>.

RAMALHO, Viviane Cristina Vieira Sebba. *O discurso da imprensa brasileira sobre a invasão anglo-saxônica ao Iraque*. 2005. 156 f. (Dissertação em Linguística). Universidade de Brasília- UnB, Brasília, 2005.

RIBEIRO, Flávia Regina Guedes. Aborto por anencefalia na mídia brasileira: análise retórica do debate entre as posições “pró-escolha” e “pró-vida”. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n°7. Brasília, p. 83-114. Jan/Abril, 2012.

RÊSES, Erlando da Silva. *De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor*. 2008. 308 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília\_ UNB, Brasília, 2008.

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.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. *A escola na mídia: nada fora de controle*. 2005. 288 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, Porto Alegre, RS, 2005.

ROSCH, Eleanor. Cognitive Representations of Semantic Categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, Vol. 104, n. 3, p.192-233, 1975.

ROSCH, Eleanor. Principles of Categorization. In: Eleanor Rosch & Barbara Lloyd (eds.), *Cognition and Categorization*. Lawrence Elbaum Associates (1978).

ROTHEN, José Carlos, et al. *A divulgação da avaliação da educação na imprensa escrita: 1995-2010*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 643-664, nov. 2015.

SANTOS, Reginaldo Souza; et al. Reestruturação produtiva do Estado brasileiro na perspectiva do projeto neoliberal. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p. 7-32, jan./fev. 2004.

SANDER, Benno. *Políticas públicas e gestão democrática da educação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

SACKS, Harvey. *Lectures on Conversation*. Vols. I and II ed. by Gail Jefferson, with an introduction by Emanuel A. Schegloff. Cambridge, MA: Blackwell. 1992.

SACKS, Harvey. La máquina de hacer inferencias. In: GOFFMAN, Erving et al. *Sociologías de la situación*. Madri: La Piqueta, 2000. p. 59-81.

\_\_\_\_\_. *Lectures on conversation: volume I and II*. Oxford: Blackwell Publishing, 1995

SILVERMAN, David. *Harvey Sacks: Social Science and conversation analysis*. New York: Oxford University Press, 1998.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SILVA, Maria Emília Pereira da. Burnout: por que sofrem os professores?. *Estudos e pesquisas em psicologia*. vol.6, n.1, p. 89-98. 2006.

SINGER, André, *Os sentidos do Lulismo: Reforma gradual e pacto conservador*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2012.

SILVERMAN, David. *HARVEY SACKS: Social Science and Conversation Analysis*. New York: Oxford University Press, 1998.

SILVA, Elaine Luzia; LADEIRA, Wânia Terezinha. O uso de Formulações de Casos Extremos como estratégia discursivo-interacional de autovitimização em Audiências de Conciliação. *Calidoscópio*. Vol. 9, n. 2, p. 96-105, mai/ago 2011.

SILVEIRA, Fernanda Romanezi da. *Um estudo das capas da revista Nova Escola: 1986-2004*. 2006. [s.n.], Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, SP, 2006.

SILVA, Carla Luciana Souza da. *VEJA: o indispensável partido neoliberal (1989 a 2002)*. 2005, 658. f. Tese (Doutorado em História). UFF/UNIOESTE-Niterói, 2005.

SCHEGLOFF, Emanuel A. Whose text? Whose context? *Discourse & Society*, London, v.8, n. 2, p. 165-187, 1997.

SPINK, Mary Jane. O poder das imagens na naturalização das desigualdades: os crimes no cotidiano da mídia jornalística. In: SPINK, Mary Jane; SPINK, Peter (Orgs.). *Práticas cotidianas e a naturalização da desigualdade: uma semana de notícias nos jornais*, 2006.

STUBBS, Michael. *Análisis del discurso, análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madri: Alianza editorial, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI; Pablo A.A; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). *Neoliberalismo. Qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Elaine Luzia; LADEIRA, Wânia Terezinha. O uso de Formulações de Casos Extremos como estratégia discursivo-interacional de autovitimização em Audiências de Conciliação. *Calidoscópio*. Vol. 9, n. 2, p. 96-105, mai/ago 2011.

SCHNEIDER, Mara Cristina. *Avaliação docente no Brasil e em Portugal: análise das políticas e dos “obstáculos políticos”*. Florianópolis, 2014. 409 p. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina.

SCHULMEYER, Alejandra. Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina. In: PEARLMAN, Mari et al. *Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre*

su Formación y Desempeño. Santiago: PREAL-BID, jul. 2004, p. 25-64. Disponível em: Acesso em: 25 jun. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 4. ed. RJ: Lamparina, 2011.

SHIROMA, E. O. ; CAMPOS, R. F. La Resignificación de la Democracia Escolar Mediante el Discurso Gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In: Myriam Feldfeber; Dalila Andrade Oliveira. (Org.). *Políticas Educativas y Trabajo Docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos?* 1 ed. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2006, p. 221-237.

SHIROMA, Eneida Oto. EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: Maria Célia Marcondes de Moraes. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro, 2003, p. 81-98.

SHIROMA, Eneida. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. *Trabalho e Educação*. Vol. 13, n. 2, ago/dez, 2004.

\_\_\_\_\_. Gerencialismo e liderança: novos motes da gestão educacional. In: *VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2006, Santa Maria. Anais do VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006. v. 1, p. 1-12.

\_\_\_\_\_. O eufemismo da profissionalização. In: Moraes, Maria Célia Marcondes de. (org.). *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro, 2003, p. 61-79.

\_\_\_\_\_. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7, n.2, agosto, 2011.

SHIROMA, Eneida. SCHNEIDER, Mara Cristina. Avaliação de desempenho docente: contradições da política “para poucos” na era do “para todos”. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 89-107, jan./abr. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 3. ed, São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Aparecida Neri de. Movimento Sindical docente: A difícil trajetória. In: LEITE, Marcia de Paula (org.). *O trabalho em movimento em movimento: reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil*. Campinas, SP: Papirus editora, 1997, p. 113-175.

TAROUCO, Gabriela da Silva; MADEIRA, Rafael Machado. Partidos, programas e o debate sobre esquerda e direita no Brasil. *Revista de Sociologia e política*, Curitiba, v. 21, n. 45, mar. p. 149-165, 2013.

TAROUCO, Gabriela da Silva; MADEIRA, Rafael Machado. Esquerda e direita no sistema partidário brasileiro: análise de conteúdo de documentos programáticos. *Revista Debates*, Porto Alegre, v.7, n.2, maio-ago. p.93-114, 2013a.

TAYLOR, S. E. A categorization approach to stereotyping. In: Hamilto, D. L. (org.). *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

TILEAGA, Cristian. Accounting for extreme prejudice and legitimating blame in talk about the Romanies. *Discourse & Society*, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: SAGE Publications, v. 16, n. 5, p. 603-624, September. 2005.

TILEAGA, Cristian. Representing the 'Other': A Discursive Analysis of Prejudice and Moral Exclusion in Talk about Romanies. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, John Wiley & Sons, Ltd., n.16, p. 19-41, 2006.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 3. ed, São Paulo: Cortez, 2000.

THOMPSON, John B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THOMPSON, John B. *Ideología y Cultura Moderna: Teoria crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 1998.

VAL, Gisela Maria do. *A chamada da educação: sobre a governamentalização pedagógicas nos textos jornalísticos*. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VAN DIJK, Teun. *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Editora Gedisa, 1999.

\_\_\_\_\_. *Discurso e poder*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. Discurso y racismo. *Persona y Sociedad*, Universidad Alberto Hurtado, Instituto Latinoamericano de doctrina y estudios sociales ILADES, Vol. XVI, n. 3, p. 191-205, dez. 2002.

VERONESE, Josiane Rose Petry; Vieira, Cleverton Elias. A educação básica na legislação brasileira. *Revista Sequência*, n. 47, p. 99-125, dez, 2003.

WEBER, Maria Helena. Na comunicação pública, a captura do voto. *LOGOS 27, Mídia e democracia*. Ano 14, 2º semestre, p. 21-42, 2007.

WETHERELL, Margaret.; POTTER, Jonathan. *Mapping the language of racism: discourse and the legitimation of exploitation*. Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf, 1992.

WETHERELL, Margaret; STIVEN, Hilda; POTTER, Jonathan. Unequal egalitarianism a preliminary study of discourses concerning gender and employment opportunities. *British Journal of Social Psychology*, Great Britain, 26, p. 59-71, 1987.

WCEA. *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*. In: CONFERENCIA Mundial sobre la Educación para Todos, 1990, Jomtien, Tailândia.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio. *Fundamentos da nova educação*. Cadernos UNESCO. Série educação-5, 84p. Brasília: UNESCO, 2000.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 227-244, jan./jun. 2007.

### **Fontes pesquisadas**

BETTI, Renata; BARRUCHO, Luís G., BRASIL, Sandra. É preciso encher a cabeça deles. *VEJA*. São Paulo, ano 44, n. 38, p. 92-96, 2011.

BORGES, Helena. Quanto mais competição, melhor. *VEJA*. São Paulo, ano 46, n. 46. p. 19-23.

BUTTI, Nathália. Contra a demagogia na escola. *VEJA*. São Paulo, ano 46, n.23. p. 17-21, 2013.

- BUTTI, Nathália. A Mágica da Excelência. VEJA. São Paulo, ano 45, n. 51. p.138-139, 2012.
- CABRAL, Otávio. O descalabro do ensino médio. VEJA. São Paulo, ano 44, n. 38, p. 12, 2011.
- CASTRO, Claudio de Moura. Pagar para não trabalhar? VEJA. São Paulo, ano 45, n. 6. p. 24, 2012.
- CASTRO, Claudio de Moura. Escola tem a cara do diretor. VEJA. São Paulo, ano. 44, n. 42, p. 24, 2011.
- DIMENSTEIN, Gilberto. Lições de celebridade. Folha de S. Paulo. Cotidiano C. p. 11, 2011.
- FARIA, Ernesto. Atratividade da carreira docente é questão-chave. Caderno especial p. 7, 2013.
- GASPAR, Malu. O exemplo do vizinho. VEJA, São Paulo, ano 44, n.18. p. 128-134, 2011.
- IOSCHIPE, Gustavo. O rombo da educação é o cabide de empregos de 46 bilhões de reais. VEJA, São Paulo, ano 44, n. 41. p.116-117, 2011.
- IOSCHPE, Gustavo. Dados novos, problema antigo. VEJA. São Paulo, ano 46, n. 28. p. 100-101, 2013.
- IOSCHPE, Gustavo. Seu valor é determinado por seu salário? VEJA, São Paulo, ano.46, n.42. p. 98-99, 2013.
- IOSCHPE, Gustavo. Como melhorar a Educação brasileira - Parte final. VEJA, São Paulo, ano 44, n. 3, p. 24-25, 2011.
- IOSCHPE, Gustavo. Pra pobre analfabeto ... Tae know no! VEJA, São Paulo, ano 44, n. 23, p. 88-89.
- IOSCHPE, Gustavo. As armas de educação em massa. VEJA. São Paulo, ano 44, n. 51, 124-136, 2011.
- IOSCHIPE, Gustavo. Hora de peitar o sindicato. Veja. São Paulo, ano 44 n.15, p. 104-105, 2011
- IOSCHPE, Gustavo. Quem são os professores brasileiros? VEJA. São Paulo, ano 45, n. 47. p. 132-134. 2012.
- IOSCHPE, Gustavo. Dilma, não desperdice nossos recursos nesse sistema educacional. VEJA. São Paulo, ano 46, n. 30. p. 104-105, 2013.
- IOSCHPE, Gustavo. “Se eu fosse prefeito”. VEJA. São Paulo, ano.46, n. 1. p. 74-75. 2013.
- IOSCHPE, Gustavo, Por que somos tão poucos ambiciosos. VEJA. São Paulo, ano 45, n. 37. p. 68-70, 2012.
- IOSCHPE, Gustavo. Diretor de escola: o protagonista esquecido. VEJA. São Paulo, ano 46, n. 16, p. 96-97.

IOSCHPE, Gustavo. 'O sistema não é feito para dar certo'. VEJA. São Paulo, ano 45, n. 20, 108-110, 2012.

JIMENEZ, Gabriele. E a conta não fechou. VEJA, São Paulo, ano 45, n. 38. p. 100. 2012.

MIOTO, Ricardo. Salário varia entre menos que o piso e padrão finlandês. Folha de S. Paulo, Caderno especial, p. 6. 2013.

SCHWARTSMAN, Hélio. Curso de pedagogia segue preso a referências teóricas que não evoluíram, apesar de a escola ter mudado. Folha de S. Paulo. Caderno especial. p. 6, 2013.

TAKAHASHI, Fábio. Muita teoria e pouca prática formam os docentes. Folha de São Paulo. Caderno Especial. p. 2, 2013.

WEINBERG, Mônica. O retrocesso é inaceitável. VEJA. São Paulo, ano 46, n. 50. p. 20-25, 2013.

FOLHA DE S. PAULO. Docente que está na escola fez pedagogia em faculdade privada. Caderno especial. p. 5, 2013.

FOLHA DE S. PAULO. Formação de professor fica longe da realidade da escola. Caderno especial. p. 1. 2013.