

**Universidade Federal de São Carlos – Ufscar**

Adriana Silva

**Os efeitos dos slogans nos discursos da educação e o silêncio que significa**

*leitura dos editoriais dos jornais Folha de S. Paulo e O Estado de S. Paulo*

São Carlos

2011

# **Os efeitos dos slogans nos discursos da educação e o silêncio que significa**

*leitura dos editoriais dos jornais Folha de S. Paulo e O Estado de S. Paulo*

Tese defendida em outubro de 2011 junto ao PPGE - Programa de Pós Graduação em Educação da Ufscar – Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Álvaro Soares Zuin

Banca

Prof. Dr. Roberto Leiser Baronas

Profa. Dra. Maria Cecília Luiz

Prof. Dr. Belarmino Cesar Guimarães da Costa

Prof. Dr. Luiz Hermenegildo Fabiano

São Carlos

2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

S586es

Silva, Adriana.

Os efeitos dos *slogans* nos discursos da educação e o silêncio que significa : leitura dos editoriais dos jornais Folha de S. Paulo e O Estado de S. Paulo / Adriana Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2012.  
209 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Educação. 2. Comunicação. 3. Jornais. 4. Informação.  
5. Teoria crítica. I. Título.

CDD: 370 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Antonio Alvaro Soares Zuin

Prof. Dr. Roberto Leiser Baronas

Profª Drª Maria Cecília Luiz

Prof. Dr. Belarmino Cesar Guimarães da Costa

Prof. Dr. Luiz Hermenegildo Fabiano



Handwritten signatures of the exam board members, corresponding to the names listed on the left. The signatures are written in black ink on a white background with horizontal lines. The first signature is clearly legible as 'Antonio Alvaro Soares Zuin'. The other signatures are more stylized and difficult to read.

## **Dedicatória**

Ao Professor Dr. Antonio Álvaro Soares Zuin por compartilhar comigo seus saberes;

Aos amigos do Grupo de Pesquisa pelas tardes de debate, sempre enriquecedoras;

À minha família, em especial à minha mãe Luzia e meu irmão Marcelo, pelo apoio e a meu marido Dácio e a minha filha Mariah, pela compreensão.

## RESUMO

Os jornais Folha de S. Paulo e O Estado de S. Paulo serviram de fontes para um estudo sobre a presença do slogan nos discursos da educação. Este trabalho afirma que a comunicação por slogan prejudica o entendimento da mensagem que se pretende difundir pois quando eficiente, o slogan cessa o debate e prejudica a reflexão sobre o tema que comunica. Constata que o slogan “Educação para todos” deu lugar para o slogan “Educação com qualidade”, mas alerta que o sentido de qualidade mostrou-se vinculado ao discurso da empregabilidade. Assim como alerta que os jornais, como empresas que são, se relacionam com o mercado ideologicamente e quando escolhem noticiar uma informação, automaticamente deixam de noticiar outra e o que não foi noticiado, ao se fazer silêncio, também significa, no caso desta pesquisa, significa o silêncio da educação que combate a reificação.

Palavras-chave: Educação, Comunicação, Discurso, Slogan

## ABSTRACT

Folha de S.Paulo and O Estado de S.Paulo newspapers were sources of a study about the presence of slogans in educational speeches. This research asserts that communication by slogans damages the understanding of the message that is intended to be conveyed because once it's effective, slogans cease the debate and damage the reflection about the theme that is being discussed. It can be concluded that the slogan "Education to everyone gave place to "Education with quality", but it also alerts that the sense of quality presented itself as related to the idea that education is meant to make people able to find jobs. As the newspapers alert, once they are businesses, they are ideologically related to the market and when they choose to announce a specific piece of news, they automatically obscure another that, by being kept in silence, also symbolizes, in this research, the silence of education that combats reifying.

Keywords: Education, Communication, Speech, Slogan

# Sumário

Introdução	7
<b>Capítulo 01</b>	
1 – Comunicação e a Teoria Crítica como referencial	16
1.1 - O slogan e os discursos da educação	31
1.2 – Ideologia – de sua complexidade contextual às páginas dos jornais	40
1.3 – O slogan ideológico	48
<b>Capítulo 02</b>	
2 – A história das fontes – Jornal Estado de S. Paulo e Jornal Folha de S. Paulo	50
2.1 – O jornalismo e suas regras do dia a dia – a mídia na sociedade excitada	61
<b>Capítulo 03</b>	
3 - A história política e educacional nas duas últimas décadas	78
3.1 Os sujeitos da política brasileira	81
3.2 – O diálogo entre os editoriais e a história do Brasil	91
3.2.1 – O governo Fernando Henrique Cardoso (1995/2002)	101
3.2.2 – O governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010)	109
<b>Capítulo 04</b>	
4 – A análise dos editoriais - base de dados: o quantitativo	120
4.1 – O discurso da inclusão – cotas sociais	123
4.2 – Ensino superior em evidência	135
4.3 – Os números da educação em uma década	149
4.4 - A transição dos slogans	156
4.4.1 – “Educação para todos”, “Educação com qualidade”, “Acorda Brasil é hora da escola”, “Todos pela Educação”	164
4.4.2 – O conceito de revolução	162
4.5 – O diálogo entre os discursos	169
<b>Capítulo 05</b>	
5 – A educação nos editoriais sob a luz da Teoria Crítica	179
5.1 – A educação do Jornal O Estado de S. Paulo	182
5.2 – A educação do Jornal Folha de S. Paulo	184
5.3 – A análise a partir do silêncio	186
6 - Considerações finais	189
7 – Bibliografia	192
8 – Anexos	196



Quem não compara as coisas humanas com o que elas querem significar, vê-as não só de uma forma superficial, mas definitivamente falsa.

Horkheimer e Adorno  
Temas Básicos da Sociologia

Para além dos números da economia e das estatísticas relativas a nascimento e morte, um país pode ser retratado pela forma como educa sua população.

Jornal Folha de S.Paulo, 19 de novembro de 2002

## **Introdução**

Educação e comunicação. De maneira objetiva este é o binômio que conduziu esta pesquisa durante toda sua trajetória de elaboração, desde a definição do problema até a conclusão e apresentação. Foi um encontro organizado pela educação, principal elemento do estudo, com as presenças da Teoria Crítica como corrente filosófica e da linguística como recurso metodológico da comunicação. A pesquisa trazia em sua bagagem – resultado de estudos anteriores realizados durante o mestrado<sup>1</sup> – a afirmação de que o slogan, uma forma de linguagem que reduz significativamente conceitos e mensagens em expressões verbais de fácil repetição, está presente nos discursos da educação, como é o caso do slogan “Educação para todos”, propagado durante décadas no Brasil, introduzido pelo governo em suas campanhas pela educação e muito repetido pelos brasileiros.

Essa presença do slogan se confirmou durante análise dos artigos publicados nos Jornais Folha de S. Paulo e O Estado de S.Paulo, no ano de 1996, considerado como o ano da Educação pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Expressões curtas, emblemáticas e de forte impacto como “educação para o desenvolvimento”, “educação é prioridade”, por exemplo, se fizeram presentes nos textos analisados. O fato de os artigos representarem o pensamento daqueles que os assinam, e de muitas pessoas, de vários seguimentos do conhecimento, terem escrito sobre o tema no referido ano, balizou a assertiva

---

<sup>1</sup> SILVA, Adriana. Slogan, recursos de linguagem e política educacional. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2004.

de que o slogan estava presente nos jornais, mas espelhava as ideias de vários colegiados sociais.

Outra afirmação que alicerçou esta pesquisa, é a constatação de que a comunicação por slogan tende a comprometer o entendimento mais profundo do conteúdo que se comunica, exatamente pela sua fórmula reduzida. Com o objetivo de cessar o diálogo sem permitir réplicas, a comunicação por slogan prejudica qualquer compreensão amplificada da mensagem. Este recurso é muito utilizado na publicidade que exatamente busca arrebatá-lo o consumidor sem permitir-lhe contestações.

A partir desta base conceitual foram traçados dois objetivos principais para esta pesquisa: ampliar os estudos sobre a presença do slogan nos discursos da educação e compreender seus efeitos de maneira a contribuir com o aprimoramento do debate educacional no Brasil. O campo de estudo — Jornal Folha de S. Paulo e Jornal O Estado de S. Paulo, dois periódicos que estão entre os de maior circulação no Brasil —, continuou o mesmo pela vontade em criar linhas comparativas e buscar maior profundidade em um mesmo campo. O recorte temporal se deu a partir da Lei 9.394/96, que em seu artigo 87 determina o período compreendido entre os anos de 1997 e 2007 como a Década da Educação. A escolha dos editoriais como fonte, se justifica pela expectativa de reconhecimento do papel do jornal e não mais de seus colaboradores, já que o editorial representa o pensamento do veículo que o publica.

De posse dos editoriais adquiridos por intermédio de pesquisa on-line, no caso da Folha de S. Paulo, e compra de acervo, no caso do O Estado de S. Paulo – 279 editoriais selecionados no primeiro e 306 editoriais selecionados no segundo – iniciou-se a leitura, releitura, análise e entendimento do conteúdo impresso. A cada nova leitura era possível criar quadros quantitativos e temáticos dando as primeiras indicações do que se teria como informação a ser confirmada. Foi nesta fase inicial da pesquisa que surgiu o pressuposto da

transição do slogan. Ao quantificar as repetições, um dos recursos metodológicos utilizados, constatou-se que diferente do material pesquisado em 1996, em que a maior evidência estava aportada no slogan que reclamava por educação de maneira a garantir a oportunidade de alfabetização para todos, nesta segunda pesquisa, de acordo com os editoriais, o reclamado em forma de slogan era educação com qualidade, mostrando ter havido uma transição do slogan, uma clara relação com a realidade educacional do Brasil, que conseguiu garantir o acesso no caso no ensino fundamental e aumentar o acesso no caso do ensino médio e superior, mas não o fez com a qualidade necessária para gerar as mudanças prometidas.

Em 1996, a contextualização era “Educação Para Todos”, com grande ingerência da definição de “desenvolvimento”, ou seja, com muita frequência o conceito de educação apareceu relacionado ao conceito de desenvolvimento. Nesta etapa da pesquisa, a palavra desenvolvimento, ainda que permanente, aparece associada ao conceito de qualidade como tema norteador da defesa da educação. O próprio poder público absorveu esta nova contextualização e passou a adotar o slogan “Educação com Qualidade”, um reflexo da política neoliberal que em muito interferiu no modelo de gestão pregando a qualidade em todos os setores, com a criação de selos, prêmios e estímulos.

Não com a mesma frequência do conceito qualidade, no final do período pesquisado, observa-se nos editoriais o surgimento do lexo “revolução” e toda sua carga semântica associada ao tema educação. A aparição do termo reflete o não feito no tempo esperado, o que preliminarmente foi anunciado como uma maneira de pensar dos editorialistas que entendem a necessidade de medidas mais agressivas para o combate ao retardo intelectual do Brasil.

Também foi possível, após várias leituras, observar que algumas temáticas se fizeram mais presentes em um jornal do que em outro. No caso do Jornal Folha de S. Paulo, um tema em destaque foi a pesquisa. Já no Jornal O Estado de S. Paulo, uma quantidade expressiva de editoriais foi pautada pelas greves constantes ocorridas na década, não só como notícia do

fato, mas como uma manifestação crítica do veículo em relação à condução das paralisações, à frequência do movimento e ao dano à sociedade.

Respeitando as regras que norteiam o jornalismo, sendo uma delas a presença da informação factual, os dois veículos debateram a proposta de cotas sociais no ensino superior, um tema que ganhou notoriedade temporal, principalmente a partir da proposta do governo de reservar cotas raciais. E, neste momento, ficou evidente a presença da ideologia, pois os veículos não só noticiaram ou simplesmente opinaram, mas defenderam suas crenças.

Se na indústria cultural não há lugar para a crítica, no jornalismo está pré estabelecido a presença da crítica como uma forma de leitura ou interpretação das ações sociais, com ênfase às atividades do poder público, como se pode observar lendo cotidianamente os grandes periódicos brasileiros, mas aberta também para a análise da sociedade em sua mais ampla concepção.

As críticas impressas nos jornais podem ser avaliadas de diversas maneiras e todas elas sempre relacionadas à linha editorial do veículo. A formação política e intelectual do proprietário do jornal habitualmente é a base para a construção de uma linha de conduta. É possível avaliar a editoria de um veículo de informação impressa lendo a mesma notícia publicada em periódicos diferentes. A análise tende a concordar ou discordar de um tema em questão e, a partir desta ponderação, considerando com que variação o mesmo estilo se torna frequente, é possível avaliar a linha editorial do grupo empresarial empreendedor. Segundo Christoph Türcke, autor do livro “Sociedade Excitada – Filosofia da Sensação”, que contribuirá para o entendimento da força da mídia na estrutura social, é sabido que jornalistas e redatores se dedicam a divulgar notícias, e isso significa selecionar notícias, o que levou ao questionamento dos critérios e as reflexões possíveis. Gabriel Cohn, um pesquisador dos efeitos da comunicação e a indústria cultural, também já se debruçou sobre a análise estrutural da mensagem e ao fazer isso revelou uma pesquisa realizada por Chilton R.

Bush<sup>2</sup> que criou categorias referentes à matéria noticiosa, tendo em vista permitir a sua identificação e, com isso, descobrir e comparar tendências de jornais diversos tocante à importância atribuída a determinado tipo de noticiário geral.

A ponderação feita acima é importante para situar o lugar ocupado pelo objeto desta pesquisa, o slogan, e sua relação com a fonte, os jornais. Os veículos de comunicação estão inseridos em uma realidade ideológica que todos reconhecem existir, mas não obviamente expressa. A ideologia determina as atitudes, conduz no momento das tomadas de decisão, mas sua presença não oferece materialidade límpida de imediata identificação. É uma de suas características a presença mascarada, escondida atrás de uma cortina que lhe garante omissão quando necessário. Porém, o entendimento a que se propõe este trabalho, passa pela compreensão do papel de cada um dos jornais e suas relações ideológicas com o mercado e com o país onde circulam.

Desta forma, a primeira preocupação que balizou este trabalho foi a de criar meios criteriosos para analisar os conteúdos disponibilizados pelos dois veículos e compreendê-los de maneira a construir uma ideia que de alguma forma viesse a contribuir com o processo de avaliação da educação e da sociedade brasileira. A segunda preocupação, então, foi a de ampliar este entendimento a partir da posição ideológica ocupada pelos dois jornais.

O referencial teórico é o da Teoria Crítica, conforme já anunciado, com ênfase em suas contribuições sobre o processo de comunicação e as relações sociais, partindo das definições de Horkheimer e Adorno, explicitadas na obra “Temas Básicos da Sociologia” (1973).

Em busca de contribuições para melhor explicar o slogan presente nos discursos da educação, foram incluídos no referencial, trabalhos de teóricos da comunicação e da educação, em especial, pesquisadores do slogan – Olivier Reboul (1975) e Israel Scheffler

---

<sup>2</sup> Chilton R. Bush, “A System of Categories for General News Content”, *Journalism Quarterly*, vol 37, 1960, n.2.

(1971). A coerência do referencial foi mantida pela aproximação teórica entre os dois primeiros autores – Adorno e Horkheimer – e as duas adesões – Reboul e Scheffler. Adorno e Reboul, embora não tenha sido encontrado quem afirmasse a leitura de um do trabalho do outro, ambos concordam com a força do slogan como um importante recurso da linguagem. Em alguns momentos, o que Reboul denomina slogan, parecerá, e muito, com o que Adorno classifica de “mentalidade do ticket”.

Ao observar haver uma conversa às vezes explícita às vezes não, de um discurso com o outro, percebeu-se existir vários discursos da educação, de acordo com a análise dos editoriais, e de que estes discursos dialogam ocasionalmente entre si, em concordância ou discordância, contribuindo positivamente ou não com o pensar sobre educação, então, em busca de melhor compreensão do fato, introduziu-se o conceito de dialogismo de Mikhail Bakhtin, filósofo da linguagem que também ajudará a entender a ideologia. Os diálogos entre os discursos exibem uma polifonia e esta confirma existir muitas vozes presentes e passadas na elaboração dos discursos da educação. Esta polifonia se materializou na diversidade temática. No editorial da Folha de S. Paulo, de 11 de novembro de 2001, intitulado “Problema líquido”, escreveu-se sobre o índice populacional em 2050 e ao desenhar a realidade futura, ainda que no cenário da projeção, revelou-se que o elevado conglomerado de pessoas acentuará os problemas ambientais, de saúde e econômicos do Brasil e, para o editorialista, “em todos esses pontos, a educação acaba sendo o fator que faz a diferença.”

Também no Jornal Folha de S. Paulo, no dia 28 de abril de 2002, no editorial intitulado “O mau combate”, escreveu-se sobre o uso de drogas. O editorialista afirmou que a educação é a resposta para o problema que aflige a sociedade moderna. Ele concordou que “é preciso investir em educação para os jovens e em campanhas de esclarecimento”.

O tema educação também se fez presente quando os editoriais abordaram a necessidade do sexo seguro para proteger a sociedade de uma série de problemas,

principalmente pertinentes à juventude. No editorial da Folha de S. Paulo, de 03 de agosto de 2002, o jornal foi categórico ao afirmar, sob o título “Sexo entre jovens”, que “... a pesquisa indica o caminho para lidar com o problema. É a Educação.”

Mas, conforme será revelado ao longo do trabalho, o discurso mais presente em diálogo com os discursos da educação é o da economia ou o do progresso, revestido de suas várias concepções: cidadania, distribuição de renda, empregabilidade, rentabilidade, ascensão social. No dia 15 de junho de 1997, com o título “O ensino técnico” o Jornal O Estado de S.Paulo publicou editorial afirmando que “para se manter empregado, o trabalhador de hoje precisa do domínio pessoal do processo de produção ... E então se concluirá que o ensino técnico só pode se articular com um ensino fundamental extremamente fortalecido; a menos que queira gastar seu tempo na recuperação do básico.”

A pesquisa, ainda em sua fase preliminar, confirmou o pressuposto do projeto; o slogan é constante no universo da educação e a não análise deste recurso da linguagem pode levar a leituras equivocadas sobre o tema, provocando o esvaziamento<sup>3</sup> das ideias, e que os discursos da educação são sim polifônicos e portanto repercutem as muitas vozes sociais em vários tempos. Mas, para além do pressuposto, a partir das análises, as relações estabelecidas e as buscas por complementos teóricos, a pesquisa permitiu outras conclusões conforme será visto no transcorrer do trabalho.

Na tentativa de orientar a leitura do texto que segue e de melhor esclarecer o método utilizado na pesquisa, é oportuno explicar a sequência temática dos capítulos que foram se justificando na medida em que se relacionavam com as buscas conceituais ou com a necessidade de novos entendimentos. O primeiro capítulo deste trabalho apresenta mais categoricamente a Teoria Crítica como referencial teórico, os conceitos de Horkheimer e Adorno que balizarão as constatações, assim como as contribuições de Bakhtin sobre

---

<sup>3</sup> Conceito empregado por Olivier Reboul

dialogismo e ideologia. Em destaque as definições de slogan de Olivier Reboul e Israel Scheffler, deste segundo a importante contribuição de estudo já realizado sobre o slogan educacional.

Pela interferência já explicitada das fontes, os jornais Folha de S. Paulo e O Estado de S. Paulo, o segundo capítulo se propõe a narrar a história dos dois veículos e desvelar, a partir desta própria história, a ideologia defendida por eles em suas páginas, com especificações das regras estabelecidas pelo jornalismo ao conceituar notícia, editorial, público e o próprio mercado. Isso será feito com a contribuição dos estudos de Nelson Traquina e Ciro Marcondes Filho e a análise de Christoph Türcker. Em relação ao conceito de ideologia, considerado polissêmico, com ampla variação de significados, seguem contribuições mais precisas de Adorno e Horkheimer. Pela relação estabelecida entre os meios de comunicação e seu público, ainda neste capítulo, um destaque para as contribuições de Gabriel Cohn, Gustave Lebon, Merton e Lazarsfeld.

No capítulo seguinte, o destaque é para a história da educação compreendida no período da pesquisa. Uma análise dos feitos políticos dos dois presidentes da década, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, noticiados nos jornais. Algumas contribuições de destacam, como a de Demival Saviani, João dos Reis Silva Jr e Valdemar Sguissardi.

O quarto capítulo apresenta a análise dos editoriais de maneira pontual, evidenciando o objeto e sua exposição nas fontes. Analisa criteriosamente os temas aparentes, dando destaque para os que reforçam a defesa desta tese. Utiliza-se de gráficos que quantificam as repetições e coloca em epígrafe a presença do dialogismo. Para garantir permanente relação entre todos os elementos da pesquisa, os capítulos a partir do quarto, seguem com a exibição dos recortes dos editoriais. Após as várias leituras, a mensagem central de cada editorial foi



destacada do todo para melhor apreciação e muitos destes destaques permanecem em evidência ilustrando as ponderações que são expostas.

No capítulo quinto está expressa a relação estabelecida entre o objeto, a fonte e a Teoria Crítica. São considerações estruturadas em todo o referencial apresentado que sustentam e justificam a escolha deste tema. Elas conduzem para a conclusão. O método que se fez presente em todo o estudo, em especial, foi o da análise e o da comparação, explicado com mais propriedade no primeiro capítulo.

Assim estruturada, esta pesquisa se apresenta como uma modesta contribuição para o debate sobre a educação no Brasil. O processo de comunicação está arraigado na estruturação da sociedade. É a partir da comunicação que as relações se estabelecem, negligenciá-la é um descaso que pode repercutir muito negativamente para todos os interessados no tema educação. O equívoco na comunicação provoca o desvio dos princípios estabelecidos no início do processo comunicativo e leva ao insucesso de propostas que bem sucedidas poderiam propiciar a tão desejada mudança na sociedade brasileira.

## Capítulo 01

### 1 – Comunicação e a Teoria Crítica como referencial

O referencial teórico desta pesquisa partiu da Teoria Crítica e foi sendo construído de acordo com as análises dos editoriais dos jornais Folha e Estado de S.Paulo. A partir das novas constatações reveladas, teóricos e teorias foram sendo introduzidos com a intenção de consolidar o entendimento a que se desejava chegar. Assim foi feito com o apoio de Adorno que durante aulas, na Alemanha, sobre introdução à sociologia, posteriormente publicadas (ADORNO, 2007b) orientou que antes de levar em frente qualquer investigação científica, certamente é necessário que se reflita exatamente como ela deve ser conduzida para ter sentido, mas deixou evidente que “o decisivo é não dispor o método de modo absoluto em oposição ao seu assunto, mas sim situá-lo em uma relação “viva” com esse objeto” (op. cit. p.184).

Desta forma, é possível afirmar que a metodologia da pesquisa que se apresenta manteve-se “viva”, numa proposta dialética do saber. Os editoriais remeteram a novos textos fontes assim como novos textos conduziram de volta ao objeto, proporcionando uma dinâmica favorável à confirmação dos resultados atingidos. Partiu-se do pressuposto de que ao ler a produção editorial dos dois veículos, com foco no tema educação, no período de 10 anos – 1997 a 2007 – , encontrar-se-ia na Teoria Crítica base filosófica suficiente para argumentar as análises.

As definições de sociedade, indivíduo, grupo, sociologia e ideologia, de Horkheimer e Adorno foram o chão sólido de todo o processo de elaboração da pesquisa. A partir desta contextualização seguiu-se com as leituras dos editoriais. Após a elaboração do primeiro mapa quantitativo, entendeu-se haver a necessidade de absorver contribuições específicas e novas obras se somaram ao referencial – Dialética do Esclarecimento, Sociedade e Indústria

Cultural, Educação e Emancipação, entre outros pensadores como Marcuse, Habermas, Benjamin além de Cohn, Bakhtin, Le Bon e Türcke, por exemplo.

A permissão de agir criticamente vinda da fala de Horkheimer e Adorno (1973, p.71) quando eles definiram que “a ciência só pode ser algo mais do que simples duplicação da realidade no pensamento se estiver impregnada de espírito crítico e que explicar a realidade significa sempre romper o círculo da duplicação”, conduziu a pesquisa em busca de conclusões.

Houve apropriação de maneira zelosa da autêntica definição de crítica, pois para os dois autores citados, “crítica não significa, neste caso, subjetivismo, mas confronto da coisa com o seu próprio conceito” e seguindo esta definição, foram feitas as leituras dos dados. A primeira tarefa proposta foi a de identificar o verdadeiro interesse que alicerçava toda a produção editorial. Assim foi feito porque para os dois autores “o dado só se oferece a uma visão que o considere sob o aspecto de um verdadeiro interesse, seja de uma sociedade livre, de um Estado justo ou do desenvolvimento da humanidade” (op. cit. p.174).

A leitura de todo o conjunto e do destaque das repetições dos mesmos conceitos levou a identificar o verdadeiro interesse dos dois veículos. Detendo-se a fazer a crítica da crítica, afirma-se que na essência do que foi escrito pelos editorialistas, sempre textos muito críticos, o verdadeiro interesse identificado, foi o de defender a educação como um meio para se atingir um determinado fim. Unitariamente os editoriais defendem fins variados ao longo da década, mas na leitura do conjunto é possível afirmar que o fim seja um só: um país desenvolvido. Três exemplos destas colocações podem ilustrar, já nesta fase, a afirmação acima.

Especialmente nos países em desenvolvimento, ganha força o ideal de coordenação entre os sistemas educacional, empresarial e político em favor da educação e da democratização do conhecimento.  
Jornal Folha de S.Paulo, 13 de agosto de 2001, p.2<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Considerando que os editoriais dos dois Jornais pesquisados sempre são publicados na página 02, deixaremos de informar a página nas referidas citações

Não restam dúvidas quanto ao papel da educação como fator fundamental para o desenvolvimento de um país, e já não faltam dados para demonstrar que é mais barato investir no ensino para abrir perspectivas a crianças e adolescentes do que gastar com estrutura correcionais como a FEBEM.  
Jornal Estado de S.Paulo, 05 de março de 2002.

Não há como ignorar, por exemplo, o fosso educacional que separa um cidadão de país desenvolvido de um brasileiro.  
Jornal Folha de S.Paulo, 28 de abril de 2002.

Metodologicamente usou-se o critério da comparação como uma condição da análise e, por isso, não se propôs pensar o editorial na sua concepção individual e sim no conjunto. Um texto reforçava a leitura do outro. São os próprios Horkheimer e Adorno que colocam este método. Para eles, “quem não compara as coisas humanas com o que elas querem significar, vê as não só de uma forma superficial, mas definitivamente falsa”.

Quanto a definir sociedade, indivíduo, grupo e ideologia, partiu-se do conflito proposto por Nietzsche e abordado por Horkheimer e Adorno, em que o primeiro afirma “que todos os conceitos em que o processo total se resume semioticamente escapam à definição, porquanto só é definível o que não tem história” e, a partir das contribuições dos dois autores frankfurtianos, trabalhou-se exatamente a conceituação dos termos indicados para além da semiótica e considerando suas variações ao longo da história (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 25).

Assim, tomou-se como sendo sociedade, após a transição conceitual de Platão até a ascensão da burguesia moderna:

uma espécie de contextura formada entre todos os homens e na qual uns dependem dos outros, sem exceção; na qual o todo só pode subsistir em virtude da unidade das funções assumidas pelos co-participantes, a cada um dos quais se atribui, em princípio, uma tarefa funcional; e onde todos os indivíduos, por seu turno, estão condicionados, em grande parte, pela sua participação no contexto geral... O conceito de sociedade abrange, precisamente, a unidade do geral e do particular, na correlação total e reproduzível dos homens.  
(op. cit. p. 25-36)

Quando Adorno, anos depois de publicado *Temas Básicos da Sociologia*, retomou o conceito de sociedade, ele praticamente concluiu que não havia conceito único cabível para definir sociedade se consideradas as tantas variantes possíveis – tempo, modelo político, características sociais, ideologia, sujeitos... – mas ponderou que não é aceitável abrir mão do conceito mesmo em não sendo um dado tangível.

Ao longo de três aulas o professor se debateu com a necessidade de explicar a seus alunos sem reduzidamente conceituar. Na primeira aula Adorno colocou a sociedade como essencialmente contraditória em si mesma e como objeto da sociologia. Duas aulas depois ele retomou e afirmou que sociedade, antes de mais nada, é um tal nexos funcional.

Seguramente há, por exemplo, uma diferença entre a sociedade dos países capitalistas, entre a sociedade dos países sob o domínio soviético, aquelas sob o domínio chinês e também aquelas do terceiro mundo. Longe de mim, naturalmente, pretender negligenciar para a sociologia essas diferenças, em parte muito profundas, substituindo-as mediante uma espécie de conceito uniforme de sociedade. (ADORNO, 2007b, p. 101)

Ao desenvolver o conceito de sociedade, Adorno se utiliza das comparações e fala sobre as diferenças entre a doutrina positivista e a doutrina dialética. Ele crê que a diferença decisiva entre uma e outra está em que “a doutrina dialética recorre à objetividade conceitual que existe na própria coisa, enquanto a Sociologia positivista nega esse processo ou ao menos minimiza, deslocando a formação conceitual meramente ao sujeito que contempla, observa, ordena e tira suas conclusões” (op. cit. p. 107).

Ao rebater as censuras que sofreu quando da publicação de seu artigo sobre o conceito de sociedade<sup>5</sup>, Adorno explicou que quando se apreende a essência da socialização efetivamente como esse nexos funcional mediante a troca, com toda a problemática social própria correspondente ao desenvolvimento do princípio da troca, o conceito de sociedade deixa de ser aquela abstração aparentemente vazia da relação de tudo com tudo.

---

<sup>5</sup> “Gesellschaft (Sociedade), in: Evangelisches Staatslexikon. Ed. Hermann Kunst ET al. Stuttgart e Berlin, 1966.

O frankfurtiano nega a possibilidade de se definir sociedade nos termos do senso comum, como somatória de todas as pessoas que vivem na mesma época no mesmo período. Nesta parte da aula, Adorno retomou à definição de Temas Básicos e fez referência ao “vínculo interno” de Marx. “O conceito de sociedade é um conceito de relação de abrangência universal, um conceito de relações entre elementos, os homens trabalhadores individuais e não somente a aglomeração desses homens” (op. cit. p. 111).

Na quinta aula, provavelmente preocupado com a possibilidade de os alunos, ao recorrerem a Durkheim entenderem sociedade como um “dado de segundo grau”, Adorno retomou ao tema e explicou que a sociedade não pode ser vista como um aglomerado de indivíduos. Para o professor não há indivíduos aptos à possibilidade de existir como pessoas, dotadas de exigências próprias e, sobretudo, atuantes no trabalho, a não ser com referência à sociedade em que vivem e que forma os indivíduos em seu âmago. Adorno concluiu a explanação observando quanto dinâmico é o conceito de sociedade na medida em que se parte de seu significado atual e não de seu conceito abstrato.

A contribuição de Adorno sobre o termo sociedade se fez importante, pois a partir da assertiva de que existe variação no conceito de acordo com a sociedade que se quer definir, concluiu-se ser necessário e até mesmo estratégico para a pesquisa, conceituar a sociedade brasileira. É oportuno relatar que esta leitura da sociedade foi realizada com base, após a conceituação de Adorno e Horkheimer, nas contribuições de Türcke (2010) a partir de seu trabalho sobre a “Sociedade Excitada e a Filosofia da Sensação”. Türcke teceu um raciocínio de sociedade entrelaçado a muitas conceituações e relatos históricos, como a Revolução Francesa, por exemplo, partindo da força da comunicação e seus intermediários, seja a palavra enquanto linguagem, a propaganda como estratégia ou a imprensa na condição de meio, focando nas contribuições da psicanálise de Freud e as debatendo – compulsão, sensações, percepções, vergonha, necessidades – na definição inicial de paradigmas de Thomas S. Kuhn,

nas propostas de Marx quanto ao fetichismo e a troca da mercadoria. TÜRCKE afirma que “o que não for sensação não existe para nós, pois não podemos compreender o mundo passando ao largo de nossos sentimentos” (TÜRCKE, 2010, p. 39). Esta relação entre sensação e sociedade, a partir das ponderações do autor, finaliza de maneira a concluir sobre a existência de uma sociedade excitada, sobre a qual serão apresentados outros detalhes em outro momento do trabalho.

Dada a base da definição de sociedade, partiu-se para entender os grupos e os indivíduos. Para construir o conceito de indivíduo, Horkheimer e Adorno trabalharam com ponderações de outros teóricos. Contrariaram Leibniz ao concluir que a sociedade é a soma de indivíduos singulares. Os frankfurtianos afirmam que a vida humana é, essencialmente, e não por mera casualidade, convivência e, neste momento, há grande similaridade com propostas defendidas por Bakhtin.

Se o homem, na própria base de sua existência, é para os outros, que são os seus semelhantes, e se unicamente por eles é o que é, então a sua definição última não é a de uma indivisibilidade e unicidade primárias mas, outrossim, a de uma participação e comunicação necessárias com os outros. Mesmo antes de ser indivíduo o homem é um dos semelhantes, relaciona-se com os outros antes de se referir explicitamente ao eu... (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, P. 47)... Somente na convivência com outros o homem é homem... (p. 48) O indivíduo surge, de certo modo, quando estabelece o seu eu e eleva o seu ser-para-si, a sua unicidade, à categoria de verdadeira determinação (p. 52)

Bakhtin, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1999), ao abordar o dialogismo se detém a estudar as relações e ao afirmar que o dialogismo dá ao outro o papel de sujeito condicionante na existência do eu, estabelece a relação de existência entre o eu e o outro. Mesmo que a partir de uma outra postulação científica Adorno/Horkheimer e Bakhtin entendem os indivíduos, para os primeiros, e sujeito, para o segundo, personagens sociais que só se estabelecem um em relação ao outro.

Em *Estética da criação verbal* (1992), Bakhtin é ainda mais categórico quando afirma que toma consciência de si, originalmente por meio dos outros, que deles recebe a palavra, a

forma e o tom que servem para a formação original da representação que tem de si mesmo (op. cit. p. 378). Na essência da teoria bakhtiniana ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio.

As relações indivíduo/sociedade ficam aparentes quando os dois conceitos são pensados de maneira a se integrarem ou convergirem. Horkheimer e Adorno encerraram o capítulo sobre o indivíduo fazendo defesas importantes como elementos de análise no momento de se pensar os textos dos editoriais enquanto escritos que são lidos por indivíduos que fazem parte da mesma sociedade que os redatores. Eles concluem que

para o indivíduo totalmente interiorizado, a realidade converte-se em aparência e a aparência em realidade. Ao proclamar como absoluta a sua existência solitária, dependente da sociedade e, posse inclusivamente, tolerada e revogável por esta, torna-se frase absoluta, à maneira do “único” de Max Stirner. O meio ideal da individuação, a Arte, a Religião, a Ciência, retrai-se e depaupera-se como posse privada de alguns indivíduos, cuja subsistência só ocasionalmente é garantida pela sociedade. A sociedade que estimulou o desenvolvimento do indivíduo, desenvolve-se agora, ela própria, afastando de si, a quem destronou. Contudo o indivíduo desconhece esse mundo, de que intimamente depende, até o julgar coisa sua. (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 55).

A definição de grupo desde o início do trabalho se apresentou como importante porque a pesquisa apontou como pressuposto que os editoriais estão sempre relatando as ações de grupos, sejam eles, políticos, professores, gestores educacionais, pensadores, estudantes, empresários do setor. Logo no primeiro parágrafo do capítulo sobre grupo, Horkheimer e Adorno responderam objetivamente e reforçaram o pressuposto. Os autores afirmam que,

na tensão entre indivíduo e a sociedade, a divergência do universo e do particular implica, necessariamente, que o indivíduo não se insere de forma imediata na totalidade social, mas através de instâncias intermediárias. Estas instâncias intermediárias são as que se encontram abrangidas pelo conceito de grupo. (op. cit., p. 61)

É importante, enfatizando a proposta metodológica de conceituar palavras-chaves para balizarem a análise, que se fosse permitido o entendimento de indivíduo como um ser isolado, logo seria possível conceber grupo como um lugar onde se agregam os indivíduos. Como a



definição de indivíduo é de homens em relações com outros homens, só se permite uma definição de grupo em que eles sejam encarados como “realidades preexistentes e super organizadas” (op. cit. p.67).

Outro alerta para o momento da análise dos editoriais foi dado pelos frankfurtianos quando apontaram para a necessidade de se observar que se realmente se pretende compreender o caráter de mediação da configuração societária designada pelo nome de grupo, “é impossível trabalhar com um conceito de grupo que foi fixado para sempre, de uma forma inequívoca” (op.cit. p. 71).

Em especial, sobre o enunciado acima, os autores se referem ao trabalho de George Casper Homans e a análise do comportamento dentro e fora dos grupos. No final, evidenciam o perigo de se atribuir excessiva ênfase aos comportamentos formais comuns a grupos que na realidade, são muito diversos, e de menosprezar diferenças decisivas entre eles. Os autores citam como exemplo, o poder.

Antes de concluir a conceituação de grupo é importante registrar para retomada no momento da apresentação da análise dos editoriais, que o grupo exerce uma função mediadora entre o indivíduo e a sociedade e que identificá-los ajuda muito na leitura dos dados.

Para definir massa, recorreu-se a Gustave Le Bon (2008), quando o mesmo define multidão. O autor esclarece que milhares de pessoas em um mesmo lugar não imediatamente significa uma multidão. A falta de relação entre um e outro desassocia o conglomerado. Serem leitores do mesmo jornal não identifica este quantitativo como sendo multidão, mas os coloca na condição de massa, visto que formam um público-receptor dos “mass media” e que mesmo dispersos com formação heterogênea recebem as mesmas mensagens. Em “Comunicação, opinião pública e poder”, Habermas explica existir uma relação de massa,

mas que esta massa imediatamente se conglobera em grupos quando o assunto que os ligam se especificam. (HABERMAS, 1971, in Cohn)

Desta forma, considerando a definição de massa e aceitando a colaboração de Habermas, é possível afirmar que centenas de milhares de pessoas compactuam que a educação deve ser oferecida pelo Poder Público e com qualidade para todos os brasileiros. Mas deste total, uma parte compreende que as Universidades Públicas são o lugar dos melhores, mesmo que estes sejam provenientes das escolas privadas, portanto selecionados por critérios de privilégios econômicos. Esta mesma parte diverge de uma outra que concorda que deva existir uma reserva de vagas para os desprovidos de méritos sociais, seja pela raça ou pela posição econômica. Uma parte, diferente destas duas, defende que a educação deve seguir laica, outra é propagadora do modelo de educação religiosa. Diferentes de todas as partes mencionadas, uma quarta é proponente de uma educação para o trabalho, aquela que ao formar um estudante, faz dele um profissional. Uma quinta, que concorda com a primeira parte, mas discorda das demais, é defensora da educação cidadã, definida aqui como a educação focada no homem social.

Assim, imediatamente a massa em prol da educação se transforma em vários grupos ligados entre si pela base, mas convergentes em relação aos modelos. Habermas não fala exatamente sobre massa e grupos, mas a leitura do seu artigo sobre opinião pública, não pública ou quase pública serviu de informação condutora para a consideração acima. Habermas afirma que os processos de comunicação sofrem a influência dos meios de comunicação de massa, seja de modo direto, seja em maior escala por intermédio dos “líderes de opinião” (op. cit. p. 197). E ao esclarecer os três tipos de opinião afirma, em relação à não pública e quase pública, que são opiniões formais remetidas a instituições especificáveis, autorizadas oficial ou oficiosamente como proclamações, avisos, explicações, discursos, etc.

Trata-se primordialmente de opiniões que circulam em um ciclo relativamente restrito, por sobre a massa da população, entre a grande

imprensa política, a atividade editorial razoável como um todo e os órgãos dotados de competência política ou politicamente relevante, obtida através de assessorias, influência e tomadas de decisões. Ainda que essas opiniões quase públicas possam ser endereçadas a um público amplo, elas não satisfazem os requisitos de um raciocínio público conforme o modelo liberal. Enquanto opiniões institucionalizadas, elas sempre são privilegiadas, e não alcançam uma correspondência recíproca com a massa não-organizada do público. (op. cit. p. 198)

Lazarsfeld e Merton, em artigo intitulado Comunicação de massa, gosto popular e ação social organizada (1971), trabalham as relações de influência possíveis entre público e veículo, ponderando sobre a preocupação social com os meios de comunicação e o papel social que estes meios ocupam. Eles delimitam algumas das funções dos veículos de massa, entre elas a de atribuição de status e execução de normas sociais. Uma das funções, em especial, a disfunção narcotizante, será abordada com mais detalhe, em tópico sobre a sociedade excitada, quando Türcke define o que é vício. Os autores atentam para as mudanças no interesse público como sendo resultado de diversas tendências sociais e enfatizam a onipresença dos meios de comunicação de massa. As contribuições de Lazarsfeld e Merton manterão diálogo ao longo deste trabalho, na tentativa de fortalecer algumas conclusões.

Embora a relação de massa com a concepção de slogan, tema que será abordado em capítulo futuro, seja algo muito presente, uma vez que o slogan se fortalece a partir de sua repetição pelas massas, e conforme avaliado os leitores dos jornais formam uma massa, no caso específico do tema educação, pode-se previamente constatar que as conglomerações se mantêm como grupos.

A definição de ideologia, desde o início deste trabalho, se apresentou como algo extremamente necessário visto a relação de intimidade entre a imprensa e as defesas ideológicas. Quando o jornal escolhe escrever sobre um tema, automaticamente está escolhendo não escrever sobre outro e isso acontece por conta de sua linha editorial. Quando ele escolhe elogiar pode ser essencialmente pelo mérito do tema em questão, mas pode ser também pelas relações estabelecidas entre o grupo envolvido com a notícia a ser elogiada e o

grupo gestor do jornal. Para se saber portanto, somente reconhecendo a história do veículo propagador, o que será realizado. Em busca deste entendimento será apresentado um subtítulo próprio sobre ideologia com base em Horkheimer, Adorno e Bakhtin.

Pesquisar a ideologia presente nos editoriais, que não a dos periódicos foi um desafio. Ao longo do trabalho, após a identificação dos slogans, foi possível perceber as ideologias associadas às ideias centrais, denominadas como slogans ideológicos, que oportunamente será abordado.

A contribuição de Mikhail Bakhtin ao referencial teórico desta pesquisa é perfeitamente assimilado ao da Teoria Crítica, considerando as concordâncias e até mesmo as discordâncias dos seus respectivos pensadores. Não há ineditismo em relacionar Bakhtin à Teoria Crítica, nem à Educação. Quanto ao primeiro, Solange Jobim e Souza (1997) já o relacionou à Benjamin no artigo sobre polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea e Robert Stam, escreveu sobre Bakhtin percorrendo a teoria literária até à cultura de massa. Quanto ao segundo, Maria Teresa de Assunção Freitas (2006) o fez ao relacionar Bakhtin à Vygotsky.

É possível afirmar ao ler o trabalho de Solange Jobim e Souza que Bakhtin e Benjamin se encontram quando ambos se propõem a responder qual seria a forma de um pensamento aberto e em constante combate com seus adversários e consigo mesmo e, que forma dar a um pensamento que busca desfazer enganos e ilusões, sem abandonar estes mesmos enganos e ilusões como método de aproximação com a verdade. Para Souza, o caminho escolhido por Bakhtin é o diálogo e para Benjamin é a citação autorizada.

Diálogo é combate e jogo, jogo entre opiniões em confronto, confronto entre duas ou mais consciências, jogo que convida o público a participar do debate. Entrar na corrente do diálogo é renunciar à fala monológica... A citação, por sua vez, é uma forma de recuperar, sempre, em um novo texto, a verdade contida na palavra alheia. ( SOUZA, in Brait, 1997, p. 335)

Ao defender o dialogismo Bakhtin renuncia, de certa forma, às ciências exatas. Para ele as ciências exatas são uma forma monológica do conhecimento. Sua crítica está

consolidada na assertiva de que quando o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela há um único sujeito. Que o objeto observado tem papel de coisa muda.

Qualquer objeto do conhecimento pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser diálogo. (BAKHTIN, 1992, p.403)

Para Souza, Bakhtin e Benjamin se reencontram ao longo das teorias. Ela afirma que o dialogismo do primeiro e a autoria do segundo são conceitos que transformam radicalmente nossa compreensão da constituição do sujeito, da comunicação estética e da produção do conhecimento. As alegorias e citações de Benjamin podem ser vistas como o dialogismo e a polifonia de Bakhtin. Os dois autores trabalharam o conceito de verdade e ao fazê-lo percorreram caminhos alternados que se complementam. Para o filósofo da linguagem a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. O trabalho de Bakhtin se justifica na percepção da unidade no mundo particular. Trata-se da tensão das múltiplas vozes que participam do diálogo. Para Souza, em alguns momentos polifonia e dialogismo parecem se confundir nos textos de Bakhtin, mas a autora trabalha os dois como sendo conceitos distintos que se fortalecem um no outro. Benjamin também busca a verdade, mas enquanto Bakhtin a encontra na relação dialógica entre textos – escritos ou falados, Benjamin a encontra nos próprios objetos, coisas e gestos.

Ao buscar similaridades entre os dois autores, Souza exibiu, em seu artigo, duas passagens em plena sintonia quanto à relação do discurso e o tempo:

O passado traz consigo um índice imperioso que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos das vozes que emudeceram? Não tem as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está em nossa espera (BENJAMIN in Souza, in Brait, 1997, p.345)

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estarão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. (BAKHTIN, in Souza, in Brait, 1997, p. 346)

Reconhecida a ligação entre filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin e as concepções de Benjamim, buscou-se, para garantir a fundamentação desejada desde o início deste trabalho outras contribuições possíveis nas obras do filósofo. Mikhail Bakhtin escreveu *Marxismo e filosofia da linguagem* motivado a indicar o lugar dos problemas da filosofia da linguagem dentro do conjunto da visão marxista do mundo. Ele se propôs a resolver o problema fundamental da filosofia da linguagem, definido por ele, como o problema da natureza real dos fenômenos linguísticos e fez isso apresentando um estudo concreto de uma questão de sintaxe, avaliando o papel produtivo e a natureza social da enunciação.

Para o autor, as bases de uma teoria marxista da criação ideológica estão estreitamente ligadas aos problemas de filosofia da linguagem e ressalta a inexistência na literatura marxista, de uma descrição definitiva e universalmente reconhecida da realidade específica dos problemas ideológicos. Bakhtin parte do sujeito como ser social para explicar toda a linguagem que para ele é essencialmente ideológica e esta concepção se mostra como o cerne de toda a sua filosofia da linguagem.

A maior das contribuições, ou melhor, a teoria da qual deriva toda sua compreensão, e a que interessa para este trabalho, é a apresentação do conceito de dialogismo conforme anteriormente esboçado no embate com Benjamim, ou intertextualidade segundo Julia Kristeva<sup>6</sup>, ou ainda translinguística segundo Todorov<sup>7</sup>.

Para formular suas ideias, Bakhtin partiu do que estava posto, como por exemplo, a definição de ideologia marxista, as concepções dos subjetivistas idealistas e dos objetivistas

---

<sup>6</sup> Autora de “Bakhtine, lê mot, le dialogue et lê roman” (1967) e *Une poétique ruinée* (1970).

<sup>7</sup> Autor entre outros de *O princípio dialógico* (Minnesota Press, Minneapolis, 1982).

abstratos, ou ainda o esquema de fala e língua estabelecido por Saussure e percebeu que estas teorias não conseguiam responder a todas suas indagações.

Em relação a Marx, por exemplo, Bakhtin afasta-se do marxismo clássico ao dar menos ênfase às questões econômicas. Ele opta por uma dialética social mais comunitária. É nesse momento, segundo Robert Stam (2000) que Bakhtin formula sua noção da relação entre o eu e o outro. Tendo o diálogo como base de sua teoria, o autor determina que a interação entre os interlocutores é o princípio fundador da língua e vai além dos linguístas saussurianos que entendem a linguagem como fundamento da comunicação. Para Bakhtin, a interação dos interlocutores é que funda a linguagem e o dialogismo é que dá a condição do sentido do discurso.

#### Recorrendo ao próprio Bakhtin

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2002, p. 123)

Habermas é outro teórico crítico que possui pensamentos que dialogam com os de Bakhtin. Ele incorporou o conceito de razão comunicativa ou dialógica às suas teorias depois de rivalizar com Lunmann quanto à permanência do significado na concepção sistêmica. Para Habermas o significado só pode emergir em situações dialógicas, em que *ego* e *alter* atribuem significados às coisas, pessoas e suas relações, significados que são consensualmente elaborados e reciprocamente respeitados (FREITAG, 2004, p. 57).

A abordagem quanto ao trabalho de Habermas se justifica na tentativa de deixar evidente que também frankfurtianos estudaram os significados e o dialogismo sob uma ótica específica. Mas quando Habermas se propõe a elaborar um novo conceito de razão ele rompe com a visão instrumental que a modernidade lhe conferiu, mas que também vai além da visão kantiana assimilada por Horkheimer e Adorno.

Para Habermans, a racionalidade não consiste em uma faculdade abstrata. Para ele a razão passa a ser implementada socialmente no processo de interação dialógica. A razão comunicativa se constitui socialmente nas interações espontânea, mas adquire maior rigor por intermédio do discurso. Segundo Habermas, a razão é um procedimento argumentativo pelo qual dois ou mais sujeitos se põem de acordo sobre questões relacionadas com a verdade, a justiça e a autenticidade.

Ele defende que a razão na Dialética do Esclarecimento ou na Dialética Negativa se dá de forma monológica e que a razão comunicativa de forma dialógica, em situações sociais em que a verdade resulta de um diálogo a partir da argumentação. O autor assegura a permanência dos elementos importantes da contribuição de Adorno e Horkheimer, mas não adere ao pessimismo implacável permitindo a competência linguística e cognitiva dos atores capazes de, no diálogo, produzirem uma razão comunicativa.

A maior aproximação entre a razão comunicativa de Habermas que se utiliza do dialogismo com a teoria dialógica de Bakhtin, é que a primeira também se espelha na transparência das relações sociais, mas há divergência entre os dois autores quanto ao tripé de sustentação em que Habermas aporta sua teoria, sendo eles: o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e o mundo subjetivo dos afetos. Bakhtin tem foco maior na historicidade e na existência do ser social sempre a partir da existência do outro ser social.

Com relação a Bakhtin e a educação, Maria Teresa de Assunção Freitas criou linhas paralelas entre Vigotsky e o filósofo da linguagem e, ao encontrar pontos de intersecção, ela transportou Bakhtin para o cenário da educação. A autora iniciou seu trabalho apresentando algumas perguntas, entre elas: por que alguns alunos aprendem o que a escola propõe e outros não? Como o contexto social atua sobre o indivíduo e como este se volta para o social para modificá-lo? Ela parte de uma crítica à psicologia que, fragmentada e a-histórica, considera o



indivíduo como um ser abstrato, dissociado das influências histórico-sociais a que está sujeito, bem como do contexto em que vive e trabalha (FREITAS, 2006, p. 20).

Em busca de respostas, Freitas encontrou a teoria de Bakhtin, principalmente o conteúdo em que ele apresenta seu pensamento sobre a construção do sujeito. De todo o trabalho de Bakhtin, ela privilegiou suas contribuições sobre a consciência – já que a autora pesquisava a psicologia da educação – e a teoria de dialogismo, usando-a tanto para justificar a necessidade da permanente relação entre o eu e o outro, quanto como contraponto essencial à sua crítica apontada para a psicologia. Afinal, ao concordar com o dialogismo de Bakhtin, a autora faz desmoronar uma psicologia da educação que admita um indivíduo como um ser abstrato e a-histórico.

Em relação à construção do sujeito, Bakhtin defende que o homem fora das condições sócio-econômicas objetivas, fora de uma sociedade, não tem nenhuma existência. Desta forma, ao afirmar que o sujeito só existe na condição de membro de um grupo social, de uma classe, ele enfatiza sua concepção de que o nascimento, como um fato físico, não garante o ingresso do homem na história. Ele defende a necessidade do nascimento social.

A partir das referências teóricas expostas, consideradas como base, introduziu-se duas contribuições pontuais que muito colaborarão no momento das conclusões, as definições de slogan e de ideologia. Para entender quando o slogan se faz presente ou quais são os benefícios de utilizá-lo e que tipo de problemas esta utilização não pensada pode produzir, seguem contribuições com base nos trabalhos de Reboul e Scheffler.

## **1.1 – O slogan e os discursos da educação**

O slogan inicialmente é um recurso da linguagem. Defende-se que ele está presente nos mais variados campos do saber, do futebol à ciência, assim como está nos discursos da educação e que, dependendo do nível de desconhecimento do mesmo, se pode ignorar

informações importantes pertinentes ao universo da educação. Como conceito fechado o slogan é, essencialmente, uma fórmula linguística que nasce para propagar uma ideia com a meta de torná-la comum e provocar a aceitação da mesma. Mas esta fórmula é construída tendo como base a palavra, na verdade várias palavras que juntas formam frases que por sua vez, expressam uma ideia que elogia ou repudia um referente.

Ao explicar o slogan, principalmente o slogan da educação, elemento desta pesquisa, o indicado é começar pela palavra. Para Bakhtin (2002), “a palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais”, a mesma palavra que para Adorno (2007a) tem a significação como única função admitida pela semântica, mas que já não é mais possível advertir, nas palavras, a violência que elas sofreram, resignificando constantemente. E continua afirmando que “quanto mais a linguagem se resolve em comunicação, quanto mais as palavras se tornam, de portadoras substanciais de significado, em puros signos privados de qualidade, quanto mais pura e transparente é a transmissão do objeto intencionado, tanto mais se tornam opacos e impenetráveis” (ADORNO, 2007a, p. 69).

É neste jogo de palavras que o slogan é criado e, se eficiente, perpetuado.

A repetição cega e a rápida expansão de palavras estabelecidas, une a publicidade à palavra de ordem totalitária. A camada de experiência que fazia das palavras as palavras dos homens que as pronunciavam está inteiramente achatada, e mediante a rápida assimilação, a língua assume uma frieza que, até então, só caracterizava as colunas publicitárias e as páginas de anúncio dos jornais.(op. cit. p. 71, 72)

Adorno aborda o slogan ao associar propaganda e indústria cultural, diz ele que numa e noutra a mesma coisa aparece em lugares inumeráveis, e a repetição mecânica do mesmo produto cultural já é a repetição do mesmo slogan da propaganda.

Numa e noutra, sob o imperativo da eficiência, a técnica se torna psicotécnica, técnica do manejo dos homens. Numa e noutra valem as formas do surpreendente e todavia familiar, do leve e contudo incisivo, do especializado e entretanto simples; trata-se sempre de subjugar o cliente, representando como distraído ou relutante. (op. cit. p. 69)

Dois conceitos de Adorno e Horkheimer – etiqueta e ticket – podem ser considerados neste momento de contextualização do slogan como oportunos, mas diante da precisa contribuição de Olivier Reboul (1975) sobre o tema e da referência de Israel Scheffler (1971) sobre a linguagem da educação, resolveu-se adotá-los como base referencial, levando em conta ainda a evolução desta tese a partir da dissertação do mestrado que trabalhou com estes conceitos. Assim foi feito com a certeza de que tal decisão contribuiu no momento da análise dos editoriais. Porém, tal escolha não desconsidera a contribuição, principalmente, do conceito de “mentalidade do ticket”, pois afinal trata-se de uma ideia que permeia todo o referencial da Teoria Crítica. Enquanto o slogan coloca vários conceitos em um pacote e ao ser propagado elimina a força de cada um dos conceitos por ele englobado, a mentalidade do ticket não age muito diferente, mas dentro de suas especificidades. Tanto o slogan quanto o ticket são instrumentos de reificação, o uso dos dois prejudicam a compreensão e o pensamento crítico. O ticket, como colocado por Horkheimer e Adorno em *Dialética do Esclarecimento*, ao ser escolhido, significa adaptar-se a uma aparência petrificada como uma realidade e que se prolonga a perder de vista graças a essa adaptação.

Hoje os indivíduos recebem do poder seus tickets já prontos, assim como os consumidores que vão buscar seu automóvel nas concessionárias da fábrica. O senso de realidade, a adaptação ao poder, não é mais resultado de um processo dialético entre o sujeito e a realidade, mas é imediatamente produzido pela engrenagem da indústria. É um processo de liquidação em vez de superação, é um processo de negação formal em vez da negação determinada. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 191)

Reboul (1975), um especialista em Kant e Nietzsche que estuda o que ele chama de “poder do mal” além de retórica e filosofia da educação, é bastante abrangente na proposta de definir slogan, tanto historicamente quanto em sua utilização prática. Ele fala sobre a atuação do slogan na publicidade, na política, na religião, na educação e reconhece o slogan pedagógico e o ideológico entre outros slogans possíveis de identificação.

O termo slogan tem origem gaélica “*sluagh chairm*” que significava, na velha Escócia, “o grito de guerra de um clã” e só passou a ser usado na França em 1927. O conceito transitou

historicamente de uma área a outra se fazendo presente em vários momentos da vida de uma sociedade. Com o tempo, o léxico passou a significar algo pejorativo o que para Reboul se explica pelo fato de “a palavra slogan evocar a ideia de uma fórmula repetida até a obsessão, como um estribilho enfadonho, uma ideia de um matraquear, de uma frase com que nos assediam sem que possamos reagir, refletir. A ideia de um grito passional que apela às paixões da massa, que são as mais cegas. A ideia de uma afirmação ou de uma promessa suficientemente vaga para permitir todas as manipulações e, por fim, a ideia de uma falta de objetividade, de uma tendência oculta” (REBOUL, 1975, p. 7).

Por estas características, o *slogan* é uma fórmula linguística que engana e, segundo Reboul, sempre tem o objetivo essencialmente polêmico. Trata-se, reafirmando, de frase constantemente repetida que assedia, cega e destrói as condições da verdade, negando ao seguidor do slogan a possibilidade de se posicionar a partir de suas próprias ideias.

Adorno, com foco na análise das ações dos fascistas, que após a apresentação de uma palavra pelo alto falante, eram seguidos por todo o povo, descreveu este fato, definindo a referida palavra como jargão, algo muito próximo de slogan e sua descrição em muito se aproxima da definição de Reboul. Escreveram Horkheimer e Adorno:

A repetição universal dos termos designando as decisões tomadas torna-as por assim dizer familiares, do mesmo modo que, na época do mercado livre, a divulgação do nome de uma mercadoria fazia aumentar sua venda. A repetição cega e rapidamente difundida de palavras designadas liga a publicidade à palavra de ordem totalitária. O tipo de experiência que personalizava as palavras ligando-as às pessoas que as pronunciavam foi esvaziado, e a pronta apropriação das palavras faz com que a linguagem assuma aquela frieza que era própria dela apenas nos cartazes e na parte de anúncios dos jornais. Inúmeras pessoas usam palavras e locuções que elas ou não compreendem mais de todo, e empregam segundo seu valor behaviorista, assim como marcas comerciais, que acabam por aderir tanto mais compulsivamente a seus objetos, quanto menos seu sentido lingüístico é captado. (op. cit. p. 155)

Retomando Reboul, das três funções do slogan - fazer aderir, prender a atenção e resumir -, é oportuno atentar-se para a terceira, que expõe um dos aspectos importantes deste trabalho, pois considerando que o slogan é uma fórmula que resume de maneira curta e

incisiva quer o texto dum cartaz, quer o conjunto de uma campanha eleitoral ou publicitária, ou ainda toda uma ideologia, alerta-se quanto ao fato dos slogans resumirem toda a defesa de ideias que ao não serem debatidas em suas concepções mais abrangentes podem ser equivocadamente compreendidas multiplicando as interpretações sem que estejam respaldadas pela verdade.

Feito para persuadir a coletividade, um verdadeiro slogan é o que deixa o adversário sem réplica, que exclui qualquer resposta, que não deixa outra escolha senão calar ou repeti-lo. Reboul defende que a força própria do slogan não decorre do fato de ser repetido, mas de ser repetível. “O slogan é eficiente quando cria em seus destinatários o poder e a necessidade de reproduzi-lo; quando se sabe repeti-lo e quando se gosta de repeti-lo” (op. cit. p. 50).

O poder do slogan está no fato de não necessariamente ser preciso acreditar em seu conteúdo para que ele seja eficiente, ou seja, não é preciso acreditar na sua afirmação assim como se crê em Deus ou que a terra gira; o essencial é que o slogan agrade e que seja repetido. Não há uma fórmula única para se criar um slogan, técnicas diferentes são pensadas a partir do que se propõe. Enquanto o slogan publicitário faz apelo aos interesses do indivíduo e dissocia um cidadão do outro, o slogan político faz apelo aos interesses coletivos e agrupa os indivíduos criando um laço horizontal entre eles.

Quanto aos slogans pedagógicos, eles são espontâneos, duráveis e justificam uma prática coletiva. Segundo Reboul, “são slogans, porque a verdade que enunciam é sumária, tão dogmática quanto ambígua e porque são autodissimuladores: não são tomados como slogans, mas como evidências” (op. cit. p. 108).

Para explicar o slogan pedagógico, Reboul cita alguns estudos americanos sobre o tema, entre eles, o de B. Paul Komisar e James E. Mc Clellan<sup>8</sup>: “The Logic of Slogans”, no qual os autores interpretam algumas frases frequentemente usadas no meio pedagógico –

---

<sup>8</sup> Komisar, B.P., and Mc Clellan: “The Logic Slogans”, in Language and Concepts in Education, Othanel Smith, Chicago, 1961, não traduzidos para o português.

Democracia em sala de aula; Formar alunos que pensam; Ensinamos crianças, não matérias; Nada se ensinou se o aluno nada aprendeu; A escola única; A escola da vida.

Apesar da grande contribuição de Reboul sobre slogan é Scheffler (1971) quem melhor trabalha o slogan pedagógico. Ele diz que “primitivamente tais slogans eram fórmulas de autor (especialmente de Dewey), destinadas, não a esclarecer, mas a impressionar e a fazer aderir; com o tempo, as pessoas esquecem o seu papel e interpretam-nos literalmente, como verdades. É então que elas se tornam perigosas”. (SCHEFFLER, in Reboul, p. 106)

Em relação a este alerta de Scheffler, observamos, olhando para a realidade brasileira e a produção dos intelectuais da educação, a transformação de teorias em slogan provocando, ocasionalmente, o reducionismo das propostas. É o caso, por exemplo, de designações como Escola Nova, Pedagogia do Oprimido, Pedagogia do Aprender a Aprender, que são conceitos de um conjunto de ideias, mas que transformados em slogan de uma época, levaram a muitos equívocos de conclusão. No capítulo a seguir, sobre a análise dos editoriais, serão expostos outros exemplos, entre eles “Educação para o trabalho” e “Educação para o desenvolvimento” .

Retomando Scheffler, o autor defende uma filosofia que se esforça por alcançar uma perspectiva geral por intermédio de um estudo das ideias e argumentos fundamentais de vários domínios, aplicando e refinando, para esse propósito, uma ampla variedade de instrumentos lógicos, linguísticos e semânticos.

Ao explicar seu interesse pelo estudo da linguagem na área da educação, Scheffler escreve que as ideias educacionais não estão apenas a serviço de funções descritivas, mas também de funções de política, de tal forma que o uso disseminado, em pesquisa educacional como em debates sobre metas, de termos como “necessidades”, pode facilitar tão provavelmente a confusão quanto a simplificação.

O discurso educacional abrange inúmeros contextos diferentes, perpassando a esfera científica, a ética e a prática, as quais emprestam uma variedade de

matizes e de ênfases a noções que são ostensivamente comuns. Uma tarefa fundamental da análise pareceria, então, ser a de deslindar os diferentes contextos nos quais se discute e se argumenta sobre educação, e a de considerar as idéias básicas e os critérios lógicos apropriados que são relevantes em cada um deles. (SCHEFFLER, 1971, p. 17)

Scheffler aprofunda sua pesquisa sobre a linguagem da educação dividindo sua análise em três frentes de estudos – definições, metáforas e slogan. Definição ele conceitua como sendo uma estipulação “que determina que um termo dado deverá ser compreendido de um modo específico no espaço de algum discurso ou dentro de vários discursos de um certo tipo” (op. cit. p. 22). E subdivide em “definição estipulativa”, “definição descritiva” e “definição programática”. Para entendê-las basta diferenciá-las, como fez Scheffler

O interesse das definições estipulativas é comunicatório, isto é, elas são oferecidas na expectativa de facilitar o discurso; o interesse das definições descritivas é explicativo, isto é, elas se propõem a clarificar a aplicação normal dos termos; e o interesse das definições programáticas é de ordem moral, isto é, elas tencionam dar expressão a programas de ação. (op. cit. p. 32)

O destaque para estes conceitos, justifica-se porque aplicados à filosofia da educação defendida por Scheffler, colaboram para uma maior repercussão do discurso educacional, cerne deste trabalho. Quanto à definição de metáforas educacionais, estas

não têm a intenção de exprimir as significações de termos utilizados, quer segundo a maneira padrão, quer segundo modos estipulados. Ao contrário, elas indicam aquilo que se pensa serem paralelos significativos, analogias e similaridades existentes no interior do tema do próprio discurso (op. cit. p. 59).

Para o autor, as metáforas educacionais não têm como propósito enunciar verdades descobertas, mas sim mostrar a existência de uma importante analogia entre duas coisas, sem dizer explicitamente em que consiste a analogia. Scheffler cita o exemplo da metáfora do crescimento onde há uma analogia entre a criança que cresce e a planta que cresce, entre o jardineiro e o professor. Afirma também que toda metáfora sofre limitações, fornecendo apenas uma certa perspectiva sobre o seu objeto.

Sobre slogan, mais especificamente os slogans educacionais e pedagógicos, Scheffler ressalta a tendência dos mesmos serem repetidos sem serem meditados:

em educação, os slogans proporcionam símbolos que unificam as idéias e atitudes chaves dos movimentos educacionais. Expressam e promovem, ao mesmo tempo, a comunidade de espírito, atraindo novos aderentes e fornecendo confiança e firmeza aos veteranos. (op. cit. p. 46)

Um ponto crítico do slogan, segundo Scheffler, é a possibilidade de o tempo mudar seu sentido. Com a repetição sem a meditação, o slogan passa a ser considerado, cada vez mais, como argumento ou doutrina literal, e não mais simplesmente como símbolo unificador. Quando isso acontece, alerta Scheffler, é necessário avaliar a repercussão do slogan ao mesmo tempo enquanto uma asserção direta e enquanto um símbolo de um movimento social prático, sem, contudo, confundir uma coisa com a outra. É necessária uma crítica do teor tanto literal quanto prático dos slogans.

Scheffler cita como exemplo a influência do slogan na obra de John Dewey. As afirmações de Dewey, resultados de seus estudos, foram rapidamente traduzidas em fragmentos de impacto que serviram como slogans para as novas tendências progressistas da educação americana.

Dewey, afinal de contas, era o reconhecido líder intelectual do movimento. E, no entanto, os slogans progressistas foram, cada vez mais, assumindo uma vida própria. Foram defendidos como afirmações literais e atacados como tais. Os críticos, em particular, começaram, muitas vezes, por atribuir os defeitos literais dos slogans progressistas às doutrinas originárias de Dewey, passando, a seguir, a sugerir que o movimento progressista tinha se revelado, por isso, desprovido de valor nos seus objetivos e no seu funcionamento. (op. cit. p. 48)

As críticas de Scheffler aos slogans educacionais ficam mais evidentes quando ele, ao analisar o slogan “ensinamos crianças, não matérias”, usado por professores americanos, conclui definindo-o como “um malogro manifesto, sem condições de ser utilizado como uma premissa séria em nenhum argumento”. Porém, a análise de Scheffler quanto a este slogan, não se restringe à crítica, ele mostra também que o mesmo slogan cumpre com êxito seu



propósito prático. Ele esclarece que o slogan pode ser analisado quanto à sua eficiência sob dois aspectos: enquanto pretensão literal ou enquanto pretensão prática e mostra que o equívoco maior é tratar como afirmação literal, um slogan meramente criado para ser um símbolo unificador.

Ao concluir seu trabalho, Scheffler adverte sobre os perigos de uso indevido das definições, das metáforas e dos slogans quanto a transplantar acriticamente metáforas de contextos científicos para contextos práticos e alerta quanto a possibilidade de que, com a modificação das circunstâncias sociais, varie também a apreciação moral das ênfases práticas dos slogans.

Retomando Reboul, é oportuno ainda transcrever na íntegra a relação entre educação e slogan que o autor apresenta. Ele questiona

se os homens são tão facilmente vítimas de todas as propagandas, é por falta de uma educação que lhes permita julgar a propaganda. Ensinar aos homens a discernir, torná-lo livre, em relação a tudo aquilo que o doutrina ou manipula, não é uma questão de educação? (REBOUL, 1975, p.147).

E Reboul mesmo responde

Esta frase: é uma questão de educação, é um dos slogans mais correntes e mais perniciosos. Trata-se de limpeza dos ambientes, de poluição, de participação eleitoral, de espírito cívico, de compreensão entre os povos, de anti-racismo, de qualidade da vida, é sempre e em todo lugar uma questão de educação. Como se pedir-lhe tudo não resultasse justamente em torná-lo impossível, pela sobrecarga dos programas, pelo embrutecimento das crianças, pela inculpação dos educadores! Uma sociedade que tudo remete à educação dá, com isso, testemunho de seu caráter fundamentalmente antieducativo. Nada é mais infantil do que a atitude com que o adulto descarrega “nas gerações seguintes” obrigações face às quais apenas soube abdicar (op. cit. p. 147).

É uma linha tênue que separa os temas desta pesquisa. Comunicação, imprensa, slogan, discurso, educação, ideologia, são conceitos que se entrelaçam quando estudados a partir de um mesmo referencial teórico. Após responder o que é slogan e seu poder de uso, o próximo item se propõe a definir o que é ideologia e, a partir desta definição, a proposta é melhor compreender o slogan ideológico.

## 1.2 – Ideologia – de sua complexidade contextual às páginas dos jornais

Seria um grande risco se propor a compreender a ideologia sem especificamente estar vinculado a uma corrente filosófica. A polissemia do termo, atrelada aos direcionamentos possíveis, e são muitos, levaria a equívocos recorrentes. Horkheimer e Adorno (1973, p. 185) se atentaram para a transitoriedade do termo e afirmaram “que o significado de ideologia só pode ser compreendido se reconhecido o movimento histórico do conceito que é, ao mesmo tempo, o da coisa”.

Diante de tal complexidade, considera-se, seguindo Adorno (2007a), não haver mais ideologia no sentido próprio de falsa consciência, mas somente propaganda a favor do mundo, mediante a sua duplicação e a mentira provocadora, que não pretende ser acreditada, mas que pede o silêncio (op. cit. p. 101). Esta assertiva desconstrói um expressivo conjunto de teorias sobre ideologia, o que interessa a este trabalho considerando o fato de o mesmo se propor a apresentar a definição de ideologia a que se manteve filiado ao longo da pesquisa, mesmo já tendo categoricamente afirmado seu vínculo teórico com a Teoria Crítica. Este referendo se justifica, pois neste caso, assim como no caso da definição de slogan, serão utilizadas contribuições vindas da filosofia da linguagem por meio dos estudos de Bakhtin.

A conclusão de Horkheimer e Adorno sobre não haver mais ideologia enquanto falsa consciência se sustenta em várias ponderações, entre elas está a crítica dos autores a Pareto<sup>9</sup> e Max Weber<sup>10</sup>. O último, ao ampliar o conceito de ideologia em sua célebre teoria dos derivados, eliminou toda e qualquer determinação específica, resultado semelhante ao proposto por Pareto. “Para Weber, o conceito de ideologia atém-se a um preconceito que deve ser constantemente reexaminado; para Pareto, todo o produto do espírito é ideologia; em ambos os casos, o conceito é neutralizado” (op. cit. p. 194).

---

<sup>9</sup> PARETO, Vilfredo. “*Traité de sociologie general*”, Paris, 1933, Vol. II, p. 1127, nota.

<sup>10</sup> WEBER, Max. “*Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*”, Tubingrn, 1922, p. 520 e segs.

Horkeheimer e Adorno começaram o capítulo sobre ideologia em “Temas Básicos da Sociologia”, afirmando que o “conceito de ideologia generalizou-se na linguagem científica”. Alertam que esse e outros motivos levaram a “estabelecer um contraste entre o conceito de ideologia e da sociologia que a emprega, por uma parte, e a filosofia tradicional, por outra”. Os dois caminham pela história debatendo as variações do conceito de ideologia começando por Bacon e seus manifestos antidogmáticos em prol da libertação da Razão, e afirmam que

ao atribuir a falsa consciência a um caráter constitutivo dos homens ou o seu agrupamento em sociedade de um modo geral, não só omitem as suas condições concretas mas, de certa maneira, justifica-se essa cegueira como lei natural e o domínio sobre quem a sofre continua baseada em tais leis” (HORKEHEIMER, ADORNO, 1973, p.186)

Seguindo as considerações dos dois frankfurtianos, para quem “a análise do significado da ideologia no conjunto da sociedade é substituída pelas considerações estatísticas de certas opiniões,” foi traçada uma linha no tempo sobre a qual se propôs compreender o trânsito do conceito ideologia. Muitos pensadores passaram pelo tema, ponderando, criticando, acatando conceituações anteriores ou inovando. A cronologia que acompanha a propagação da palavra ideologia, leva até Destutt de Tracy<sup>11</sup>, em 1796, criador do conceito para denominar a ciência cujo objetivo é a gênese das ideias. Essa palavra foi reapropriada por Napoleão Bonaparte<sup>12</sup>, que lhe deu um novo sentido. Foi ele quem, pela primeira vez, usou o termo “ideólogo”, referindo-se a Destutt de Tracy e expôs o lado pejorativo da palavra.

Horkheimer e Adorno analisam historicamente a atuação de Destutt e de Napoleão, elaborando críticas em relação a ambos. Para os frankfurtianos, a escola dos ideólogos cujas fontes ideais não eram só materialistas mas também idealistas, mantém firme o seu empirismo, crente no princípio de que a consciência é que determina o ser (op. cit. p.188).

---

<sup>11</sup> Destutt de Tracy – *Éléments d'idéologie* (1801), *Lê traité de la volonté* (1815).

<sup>12</sup> “Foi sem dúvida Napoleão quem, por acaso, conferiu à palavra ideologia seu sentido moderno e pejorativo. Destutt de Tracy e Voleny, tendo procurado contrariar suas ambições imperiais, foram por ele chamados, num tom de desprezo, de ideólogos, deixando entender por aí que, aqueles que se designavam desta maneira, visavam a substituir, considerações abstratas à política real”. (Boudon, 1989, p.35)

O conceito de ideologia ganhou destaque na obra de Marx e Engels, *Ideologia Alemã* - 1846, e foi imediatamente associada às lutas de classe. Repercutiu com Karl Mannheim (1997), no livro *Ideologia e Utopia* - 1919, que pela primeira vez expôs os dois temas numa única obra e apresentou o conceito total de ideologias. Passou por declínio na década de 50, com a expansão da sociedade industrial e foi objeto de análise do sociólogo Raymond Aron (2004) - 1955. O tema recebeu releituras em vários textos de Althusser (1979) - 1965, que situou a ideologia nos aparelhos de repressão e ideológicos e ganhou contemporaneidade em Ricoeur (1986), para quem a ideologia tem um sentido positivo e outro negativo. Eagleton (in Zizek, 1996), opositor de Althusser, defende que o conceito de ideologia, embora pareça supérfluo e redundante, merece, na atualidade, ser resgatado. Bourdieu (in Zizek, 1996, p.267) ao conceituar a “doxa”, tipo de ordem social tradicional estável em que o poder é plenamente naturalizado e inquestionável, de modo que jamais possa ser imaginado um arranjo social diferente do existente, como uma teoria mais adequada da ideologia, se referiu ao fato de que muitas coisas chamadas de ideologia na teoria marxista funcionam, a rigor, de maneira muito obscura.

No Brasil, o estudo da ideologia faz parte do trabalho, entre outros, de Florestan Fernandes (1981), Otávio Ianni (1996), Marilena Chauí (1980) que ao responder o que é ideologia baseiam-se principalmente na obra de Marx, colocando-o no centro do debate. O termo ideologia é sempre estudado a partir das concepções marxistas e, para alguns, como Ricoeur (1986), recebe sentido diferente dependendo do momento de sua elaboração, se quando Marx era jovem (no início de suas atividades políticas - 1841), ou depois, quando já adulto (quando escreve o manuscrito das *Teorias da mais-valia*, 1867). Chauí escreve que Marx e Engels determinam o momento de surgimento das ideologias no instante em que a divisão social do trabalho separa trabalho material ou manual de trabalho intelectual (CHAUÍ, 1980, p. 57).

Ainda no período de Marx, a metáfora do espelho foi utilizada para explicar a ideologia. Ela é colocada como a visão invertida do real. ... A ideologia simplesmente cristaliza em “verdade”, a visão invertida do real, (op. cit., p.80). E é esta ideologia vista como falsa consciência que Adorno e Horkheimer afirmam não ser mais aceitável.

Raymond Boudon (1989) diferencia as definições de ideologia entre aqueles adeptos da teoria de Marx e os contrários à teoria de Marx, e subdivide este processo de entendimento do termo ideologia entre aqueles que referenciam ao critério de verdadeiro e de falso e os que não referenciam a este critério.

Para quase todos os estudiosos, e isso fica claro na obra de Boudon, a palavra ideologia se desenvolveu no interior da teoria marxista. De maneira didática, Boudon apresenta um quadro, apontando os dois tipos de tradição. Na linha marxista está o próprio Marx com sua definição de ideologia como ciência falsa.

A produção de ideias, de representações, da consciência é, antes de tudo, direta e intimamente imbricada na atividade material e comércio material dos homens. Ela é a língua da vida real. As representações, o pensamento e o comércio intelectual dos homens aparecem, aqui também, como emanção direta de seu comportamento material (...). Se em toda ideologia os homens e suas relações parecem estar de cabeça para baixo, como dentro de uma câmera obscura, isto resulta de seu processo de vida histórica, exatamente como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida diretamente física. (Marx in Boudon, 1989, p.26)

Na linha contrária à de Marx, segundo Boudon (1989, p.33), aparece Lênin, para quem as ideologias são sistemas de ideias, de teorias, que os protagonistas da luta de classe utilizam em seu combate. A teoria da ideologia é um dos capítulos sobre os quais, ainda segundo Boudon, a tradição marxista se mostra menos unificada. Para Lênin, as ideologias podem ser verdadeiras ou falsas, mas são sempre úteis. Sua necessidade não está diretamente relacionada a sua veracidade. Lênin admitia que todas as classes pudessem ter suas ideologias.

Para Boudon (1989), a história da palavra “ideologia” mostra que ela serviu para designar uma ambição: a ambição de pensar e fundar cientificamente a ordem social. Zizek (1996) organizou uma coletânea de textos que atravessa o tempo e a história com a proposta

de mapear o pensamento sobre ideologia. Colocou num mesmo livro, artigos de Adorno, Dews, Lacan, Althusser, Pêcheux, Eagleton e Bourdieu. Um ponto comum entre os autores pesquisados por Zizek é que de uma forma ou de outra todos partem de Marx, contrariando-o ou concordando com o filósofo. Zizek afirma que,

ideologia pode designar qualquer coisa, desde uma atitude contemplativa que desconhece sua dependência em relação à realidade social, até um conjunto de crenças voltado para a ação; desde o meio essencial em que os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social até as ideias falsas que legitimam um poder político dominante (1996, p.19).

Ricoeur (1986) fala do discurso do simbólico que faz pensar. Ele diz tratar-se da linguagem totalmente elementar da confissão, que traduz em símbolos primários a realidade da falta. A discussão de ideologia proposta por Ricoeur surge no contexto da decifração dos signos que constituem o discurso científico. Ele critica o discurso ideológico, quando este é sobreposto ao discurso científico. Aponta que entre ciência e ideologia existe uma relação intrínseca, uma vez que não se pode falar de um lugar não-ideológico, enquanto lugar que fosse neutro. Para Ricoeur, a ideologia não se opõe à ciência, mas à práxis.

Horkheimer e Adorno ao se proporem ir além a um esboço da transformação estrutural e as mudanças das funções históricas da ideologia e do conceito do termo, traçam uma relação entre ideologia e espírito burguês. Afirmam que

em todas as teorias iluministas, o estudo da ideologia tem um status e um lugar específicos, em relação com a ausência desse problema do processo vital da sociedade que hoje nem é sequer apresentado; e supõe-se ser suficiente pôr a consciência em ordem para que a sociedade fique ordenada. Mas não só essa crença é burguesa como, além disso constitui a própria essência da ideologia (HORKEHEIMER; ADORNO, 1973, p.190).

Para os autores, existe ainda uma diferenciação do conceito de ideologia a ser considerada. Eles afirmam que no bloco Oriental ideologia é um instrumento para atacar o pensamento inconformista e os que têm audácia de alimentá-lo e que do lado Ocidental, o conceito dissolveu-se no desgaste do mercado científico, perdendo todo o seu conteúdo crítico e, portanto, a sua relação com a verdade (op. cit. p. 193).

De Horkheimer e Adorno, dentro deste apanhado de informações conceituais sobre ideologia, é importante alguns grifos que permitem conclusões acerca do tema. Para ambos, a doutrina da ideologia

sempre serviu para recordar ao espírito a sua fragilidade mas, hoje, ele deve estabelecer a sua capacidade auto-consciente diante desse aspecto que lhe é característico; e quase podemos dizer hoje que a consciência, já definida por Hegel como sendo, essencialmente, o momento da negatividade, só sobreviverá na medida em que assume, em si mesma, o papel de crítica da ideologia (op. cit. p. 200).

A certeza de que para os dois autores a ideologia não é hoje o que ela já foi, confirmando a transitoriedade do termo, vem de assertivas como “da ideologia só resta o reconhecimento do que subsiste, um conjunto de modelos de comportamento adequados à hegemonia das condições vigentes”... “hoje, o homem adapta-se às condições dadas em nome do realismo. Os indivíduos sentem-se, desde o começo peças de um jogo e ficam tranquilos” ... “A ideologia já não garante coisa alguma, salvo que as coisas são o que são, até a sua inverdade específica se reduz ao pobre axioma de que não poderiam ser diferentes do que são” ... “A ideologia já não é um envoltório mas a própria imagem ameaçadora do mundo, não só pelas suas interligações com a propaganda mas também pela sua própria configuração, converte-se em terror” (op. cit. p. 203).

Mas os frankfurtianos não relegam a importância de se estudar a ideologia. Eles afirmam que o “estudo concreto do conteúdo ideológico da comunicação de massa, é tanto mais urgente quando se pensa na inconcebível violência que os veículos exercem sobre o espírito dos homens.” Eles concluem o capítulo sobre o tema com a assertiva de que “bastaria ao espírito um pequeno esforço para se livrar do manto dessa aparência onipotente, quase sem sacrifício algum”. Porém, na sequência, desacreditam na força deste espírito afirmando que esse “esforço parece ser o mais custoso de todos”.

Da Lingüística, considerando as contribuições de Bakhtin, que estudou a ideologia também a partir das bases marxistas, é oportuno uma imersão sobre o tema a fim de melhor

localizar o lugar de onde fala esta pesquisa. A palavra é, neste trabalho, um elemento importante. O slogan que é o objeto, é também a palavra organizada. Bakhtin é quem, metodologicamente, autoriza a retirar dos textos editoriais a ideologia predominante. O autor russo defende que a palavra é um fenômeno ideológico por excelência. Ele associa as possibilidades de reconhecimento da realidade a partir do estudo da ideologia por intermédio das enunciações discursivas, tal qual foi realizado com os editoriais sobre educação.

O estudo do signo linguístico permite observar mais facilmente e de forma mais profunda a continuidade do processo dialético de evolução que vai da infraestrutura às superestrutura. É no terreno da filosofia da linguagem que se torna mais fácil extirpar pela raiz a explicação pela causalidade mecanicista dos fenômenos ideológicos. (BAKHTIN, 2002. p. 47)

Em Bakhtin, a ideologia transita o tempo todo, não como algo que perpassa, mas que se origina na linguagem. Para o autor, a realidade ideológica é uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica. Havendo enunciação sempre haverá propagação de ideologia, podendo ser ideologia oficial que representa o conjunto de ideias dos detentores do poder ou ideologia do cotidiano que expõe o conjunto de ideias da sociedade menos os detentores do poder.

O filósofo da linguagem, assim como Horkheimer e Adorno, não trabalha com a versão de falsa consciência, para ele, o ideológico enquanto tal não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas, seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem.

... cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade... a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos aparecem na experiência exterior (op. cit. p. 33).

Bakhtin, corroborando com os frankfurtianos, defende que o problema da consciência é que criou as maiores dificuldades encontradas nas discussões relativas ao estudo das ideologias. A crítica do autor é pontual, ao afirmar que a consciência foi transformada em



depósito de todos os problemas não resolvidos. “A ideologia não pode derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista”, (op. cit. p.35).

Algumas assertivas em torno da obra de Bakhtin colaboram com esta pesquisa. Para o autor, o estudo das ideologias não depende em nada da psicologia; a existência do signo nada mais é do que a comunicação social e nisso é que consiste a natureza dos signos ideológicos; a palavra, ao ser um fenômeno ideológico por excelência, deve estar em primeiro plano no estudo das ideologias.

Tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (op. cit. p. 41).

Bakhtin apresenta uma Filosofia da Linguagem, que entre outras funções, estuda o signo, este sempre ideológico. Explica a existência de signos interiores, situados na consciência e signos exteriores, formados a partir de um processo contínuo e renovado de compreensão, de emoção, de assimilação. Ele usa a expressão “oceano de signos”, para explicar que todo signo ideológico exterior é concebido após um banho nos signos interiores. Os fatos externos significam ao sujeito após interatividade com os significados que cada um já possui internamente.

Com estas considerações, portanto, a pesquisa fala de dentro da Teoria Crítica, com foco na renúncia da falsa consciência e ênfase na propaganda do mundo, utilizando-se da palavra enquanto signo para o reconhecimento da ideologia. Como o discurso é o lugar desse encontro, é no discurso (materialidade específica da ideologia) que melhor se pode observar esse ponto de articulação. E, mais especificamente, nos discursos sobre educação, impressos nos editoriais dos jornais Folha de S. Paulo e O Estado de S. Paulo, no período de 1997 a 2007.

### 1.3 – O slogan ideológico

Reboul (1975) diz ser a palavra ideologia, uma palavra-choque, cuja carga afetiva impede uma definição neutra. O termo é empregado, segundo ele, em três sentidos bastante diferentes

- 1 – O sentido administrativo, que remonta a Napoleão quem taxa de ideologia todo conjunto de ideias que constitua uma doutrina não objetiva e não verificável;
- 2 – O sentido marxista acrescenta à definição precedente que a ideologia está a serviço de uma classe, mas que ela própria ignora suas condições de existência que, em última análise, são de ordem econômica; ela é portanto, um pensamento que se afirma como autônomo para mascarar o que realmente é: uma superestrutura e uma arma de classe;
- 3 – O sentido sociológico, mais neutro, que vê na ideologia o conjunto das ideias, crenças, símbolos, mitos, pelos quais um grupo social justifica sua existência e suas práticas fundamentais (REBOUL, 1975, p.117).

O autor contesta a definição de alguns teóricos de que ideologia seja um sistema de ideias, exatamente pelo fato de que um sistema pressupõe uma coerência, e ele nega que isso seja o caso. Para entender o slogan ideológico, é preciso identificar quem é quem no ato da comunicação do slogan. O destinador não é um indivíduo, por ser a ideologia um complexo de crenças peculiar a uma determinada coletividade. O destinador pode ser um partido, uma entidade, uma associação, nesta pesquisa, um jornal. Já o destinatário é cada membro do grupo, mas pode ser visto também, segundo Reboul, como o adversário ou o traidor. O referente é alguma coisa que fundamenta a ideologia e esta não pode ser objetiva. Isso não significa que ela não tenha um objetivo, mas que a objetividade a limita.

O código é a própria estrutura da ideologia. Ele não é somente jurídico, político, ético, mas linguístico. Cada ideologia possui seu vocabulário de palavras-choques, de clichês, de figuras, sendo o todo fundamentalmente normativo. A função fática<sup>13</sup> põe a nu aquilo que

---

<sup>13</sup> “a função fática que se baseia no contato é essencial à ideologia. Observamo-la em certos títulos, manifestos, apelos, ou em certos sintagmas que remetem ao discurso fundador do grupo social. Mas a função fática pode consistir igualmente em recusar o contato ou corta-lo, tal é também o objetivo do nacionalismo linguístico: falar para reservar a mensagem unicamente aos membros da tribo, falar para não ser compreendido” (Reboul, 1975, p. 121)

constitui a essência de toda ideologia: a tomada do poder pela fala. A ideologia é um discurso que censura ou sufoca outro discurso; é tomada de palavra e palavra confiscada.

A mensagem não é fácil de ser definida, uma vez que é ideológica. Quando não consegue convencer, ela precisa seduzir ou sacudir. É, portanto, essencialmente retórica e carece de transparência, caso contrário não comunica. Para compreender a mensagem, muitas vezes é preciso decodificar a ideologia subliminar do discurso.

Buscando relacionar ao conceito de ideologia e educação, o conceito de slogan, é possível afirmar que o slogan está fortemente presente na propagação da ideologia, com a proposta de fazer o cidadão pensar de maneira limitada. Slogan como “pobre não tem vez”, por exemplo, pode refletir conformismo. É certo também, que slogan como “O Brasil é de todos”, pode refletir otimismo. O uso frequente de um slogan que reflete conformismo, ou o uso de outro slogan que reflete otimismo é uma escolha respaldada na proposta ideológica de quem o propaga. Segundo Reboul, o slogan só influencia negativamente na vida de alguém, se este alguém não conseguir pensar o slogan e automaticamente aceitar o slogan. Para Reboul, um nível educacional elevado de um povo, neutralizaria o efeito negativo do slogan.

Entender slogan, ideologia e slogan ideológico ajudará no momento da análise dos discursos impressos. Porém, também é importante, para melhor uso deste conhecimento disponibilizado, a compreensão da história dos dois veículos de comunicação pesquisado e toda a complexidade do jornalismo como um lugar representativo da sociedade

## Capítulo 2

### 2 – A história das fontes – Jornal O Estado de S. Paulo e Jornal Folha de S. Paulo

As referências para contar a história do Jornal O Estado de S. Paulo são o próprio site do veículo, uma versão institucional e a obra de Nelson Werneck Sodré, História da Imprensa no Brasil. Considerado o mais antigo dos jornais da cidade de São Paulo ainda em circulação, o Estadão, como durante muito tempo foi identificado o veículo, chamou-se inicialmente “A Província de S. Paulo”, com sua primeira circulação em 04 de janeiro de 1875, conforme relata José Alfredo Vidigal Pontes, em material de divulgação do jornal. Quinze anos depois, após nova nomenclatura para as unidades da federação pela República, o periódico recebeu o nome como hoje é reconhecido: Jornal O Estado de S. Paulo.

A motivação que alavancou a fundação do jornal já era essencialmente ideológica. Sob o comando de Manoel Ferraz de Campos Salles e Américo Brasiliense, o diário nasceu republicano com o objetivo de combater a monarquia e a escravidão. Sodré relata em sua obra que com a Convenção de Itu, a 17 de maio de 1873, multiplicaram-se os pequenos jornais republicanos e até abolicionistas (SODRÉ, 1977, p. 244-5).

Uma passagem na obra de Sodré chama atenção. Em 1970 quando redigia sua versão da história da imprensa no Brasil, destacava já então, a porção mercadológica da notícia.

O jornal vivia de anúncio e assinaturas. “Não havia venda avulsa. Esta foi iniciada pelo novo jornal, a 23 de janeiro de 1876 com o ajudante de impressor Bernard Gregoire, tocando buzina nas ruas. A população achou aquilo um dispautério, houve repulsa à iniciativa que levaria à “mercantilização da imprensa”. Não se percebia que tal mercantilização já havia sido inaugurada (op. cit. p. 260)

No mesmo ano da fundação do jornal “A Província”, que tinha como redatores Francisco Rangel Pestana e Américo de Campos, existiam outros dois veículos; o “Correio Paulistano”, fundado em 1854 e o “Diário de S. Paulo”, de 1865. A cidade tinha pouco mais de 30 mil habitantes e a circulação do jornal era de 2 mil exemplares. Em seu institucional online, Vidigal Pontes afirma “que a partir de então o jornal foi crescendo com a cidade e

influenciando cada vez mais a evolução política do país, com a enorme responsabilidade de ser o principal veículo da mais republicana das cidades brasileiras.”

Segundo Sodré, Júlio de Mesquita entrou para a redação do jornal em 1885 e em 1888 Euclides da Cunha, assinando com o pseudônimo de Proudhon passou a ser colaborador do veículo. Ambos levaram para o periódico suas experiências reforçando a campanha pela Abolição e pela República. O crescimento do jornal está relacionado a aquisição de uma nova máquina que viabilizou a tiragem de 18 mil exemplares durante a campanha de Canudos, quando, conforme relato no texto institucional, eram ansiosamente aguardadas as reportagens enviadas por telégrafo pelo correspondente Euclides da Cunha.

Em 1891, segundo Sodré, com a eleição para senador de Rangel Pestana, Júlio Mesquita assumiu a direção política do veículo e onze anos depois, tornou-se o único proprietário do jornal. Neste momento, conta ele, O Estado de São Paulo era o único órgão político na capital do Estado que se desenvolve mais rapidamente e em que as relações capitalistas depressa se generalizam (op. cit. p. 371). Um ano antes de se tornar o dono do veículo, Júlio Mesquita ao lado de Cerqueira César, seguindo o relato do institucional on-line, lideraram a 1ª dissidência republicana, iniciando a partir de então uma linha de oposição sistemática aos governos estadual e federal.

Ainda sob a narrativa do institucional, Vidigal Pontes escreve que durante todo o transcorrer posterior da chamada República Velha, o jornal se colocou ao lado dos contestadores do viciado sistema eleitoral conhecido pejorativamente como “bico-de-pena” caracterizado pelo voto em aberto e manipulação fraudulenta. Sodré narra que após a fundação, em 1926, do Partido Democrático, organização oposicionista, ainda de âmbito estadual, o jornal O Estado de São Paulo passou a divulgar seu noticiário e em 1927, quando o Partido se tornara Nacional, o veículo era folha ostensivamente de oposição. (op.cit. p.420,-3).

O Partido Democrático fazia oposição ao PRP que em 1930 tinha como candidato à Presidência da República, Júlio Prestes. O Estado de São Paulo, conforme Sodré e o texto institucional, apoiava a “Aliança Liberal” e a candidatura de Getúlio Vargas. Mas, seguindo o relato do institucional, este apoio a Getúlio não foi incondicional. Em 1932, escreve Vidigal Pontes, “O Estado” e o Partido Democrático, inconformados com o autoritarismo de Getúlio Vargas e com o tratamento hostil reservado a São Paulo pelos “tenentes”, formam uma aliança com alguns setores do PRP e articulam a Revolução Constitucionalista de 32. Eles reivindicavam eleições livres e uma Constituição. Sodré escreve que foi a primeira das grandes campanhas nacionais – a do movimento constitucionalista ficara limitada ao Estado de São Paulo – a que a imprensa brasileira se entregou (op. cit. p. 436).

A imprensa empresarial criou as condições para o desencadeamento e a manutenção desse clima de pânico e de medo. Pagou por isso, pouco depois, com o Congresso que, tendo cedido tudo, inclusive a retirada e espancamento de membros das suas duas casas, e votado o Estado de Sítio e o Estado de Guerra, acabou fechado. (op. cit. p. 437)

No caso do Jornal O Estado de São Paulo a perda foi com a prisão de Júlio de Mesquita Filho e Francisco Mesquita, expatriados para Portugal. Mas no ano seguinte, Getúlio Vargas convidou Armando de Salles Oliveira (genro de Júlio Mesquita, falecido em 1927) para ser o interventor federal em São Paulo e ele aceitou sob a condição de que os revoltosos de 32 fossem anistiados.

No institucional on-line, Vidigal Pontes, atribui ao jornal a ideia de criação da Universidade de São Paulo em campanha realizada pelo veículo conduzida por Júlio de Mesquita Filho, em 1927. Salles Oliveira assinou o decreto de criação da USP em 25 de janeiro de 1934. Sodré, não comenta a referida campanha.

Conforme pode ser observado acessando a página do Jornal O Estado de S.Paulo, o institucional narra a vida política do veículo cronologicamente, mas após a informação da criação da USP, em 1934, o texto conduz o leitor para 1951, quando conta a criação do troféu SACI, prêmio da crítica aos melhores profissionais de teatro e cinema. Depois salta para 1964

para contar que o jornal apoiou o movimento militar que depôs o presidente João Goulart ao constatar que o mesmo, palavras de Vidigal Pontes, já não tinha autoridade para governar.

Em Sodré, no entanto, são dedicadas várias páginas de sua obra para contar o período de repressão.

Os jornais passaram, assim, por gosto ou a contragosto, a servir à ditadura. Em março de 1940, redação do Estado de São Paulo foi ocupada pela polícia militar: acusando os proprietários e diretores de terem ali armas escondidas, o jornal foi tomado, reaparecendo diretamente subordinado ao DIP, sob a direção de Abner Mourão, vindo do Correio Paulistano. O DIP distribuía verbas a jornais e emissoras” (op. cit. p.439).

Sodré usa uma citação de Freitas Nobre, autor do livro História da Imprensa de São Paulo, publicado em 1950, para afirmar que “jornais enriqueceram e jornalistas se corromperam, o quanto era possível enriquecer-se e corromper-se”. Ele retoma para concluir que entre os jornais empresariais, raríssimos foram os que não se corromperam. Neste trecho, ele não comenta a postura do O Estado de São Paulo, somente enaltece a compostura do Diário de Notícias, do Rio de Janeiro. Duas páginas depois, Sodré escreve sobre o fechamento e expropriação pela violência do Estado de São Paulo ocorrida no dia 25 de março de 1940.

Cinco anos depois, em 06 de dezembro, conforme narrativa de Sodré, o Estado de São Paulo foi restituído a Júlio de Mesquita Filho, que partilharia a direção com Plínio Barreto. Com o fim do Estado Novo, abria-se outro horizonte para a imprensa; sinal dos tempos seria a constituição de sociedade anônima que empresaria o diário Hoje, em São Paulo, agora como órgão do Partido Comunista. (op.cit., p.445)

De volta ao institucional, Vidigal Pontes escreve que editorialmente o jornal sempre manteve sua linha de apoio à democracia representativa e à economia de livre mercado. Sobre o período militar, no entanto, esclarece que o jornal entendia que a intervenção militar deveria ser transitória. Quando notaram que os militares desejavam perpetuar-se no poder, o veículo passou a fazer oposição e em 1968 sofreu, como tantos outros veículos, a censura à liberdade de expressão.

No dia 04 de janeiro de 1975, o jornal “O Estado de S.Paulo” ao completar 100 anos de existência, resolveu comemorar apenas 95 anos de vida, ignorando os cinco anos em que foi dirigido pela ditadura de Getúlio Vargas. A história da censura do jornal O Estado de S. Paulo se alongou. Em 1981 a direção do veículo ganhou em última instância uma ação contra a União pelas perdas sofridas com a apreensão das edições de 10 e 11 de maio de 1973, quando apenas o jornal O Estado e o Jornal da Tarde (também do grupo) foram proibidos de noticiar a renúncia de Cirne Lima, ministro da Agricultura, durante o governo Médici.

A cobertura de Sodré sobre a história do jornal O Estado de S. Paulo vai até 1966, quando ele relata um grande conflito envolvendo vários veículos de comunicação brasileiros, quanto a utilização do capital estrangeiro como fonte de recurso para subsidiar a atividade da imprensa no Brasil. A briga, em especial pautada nas páginas dos jornal Folha de S. Paulo e Estado de S.Paulo se deu nos editoriais.

Nas últimas linhas do institucional on-line Vidigal Pontes propaga o veículo referindo-se a pesquisas de mercado, que embora não mencione a fonte, nem mesmo as datas, diz ele, apontam o jornal como aquele que desfruta da maior credibilidade dentre todas as empresas jornalísticas brasileiras e que foi diversas vezes indicado por associações internacionais como sendo um dos diários mais completos do mundo, ao lado dos grandes jornais europeus e norte-americanos.

O jornal O Estado de S.Paulo faz parte de um grupo que possui outro periódico (Jornal da Tarde), portal de notícia on-line, editora, comercializa seu acervo histórico e tem até uma emissora de rádio (Eldorado). Com 236.369 exemplares impressos por dia (número de 2010), segundo a Associação Nacional de Jornais, o veículo reconhece sua linha editorial em texto publicado em seu portal on-line. Primeiro define que se tratam de suas crenças fundamentais, seus valores e princípios. A linha editorial é a identidade do Grupo, continua o texto. É a



visão opinativa do Grupo a respeito dos principais acontecimentos, sempre fiel à missão editorial e às orientações aprovadas pelo seu Conselho de Administração.

Em especial, um editorial chamou muita a atenção para o jornal. No dia 16 de setembro de 2010, com o título “O mal a evitar”, o jornal declarou seu apoio a José Serra, contra a candidata de situação Dilma Roussef. A repercussão foi tanta, com opiniões variadas, de apoio dos eleitores de Serra e de repúdio dos apoiadores da candidata sucessora do presidente Luiz Inácio da Silva, que o veículo voltou ao assunto em uma nota, na seção “notas e informações”, no dia 25 de setembro.

O texto começa fazendo referência a uma fala do presidente:

A acusação do presidente da República de que a Imprensa “se comporta como um partido político” é obviamente extensiva a este jornal. Lula, que tem o mau hábito de perder a compostura quando é contrariado, tem também o direito de não estar gostando da cobertura que o Estado, como quase todos os órgãos de imprensa, tem dado à escandalosa deterioração moral do governo que preside.

Jornal O Estado de S. Paulo, 16 de setembro de 2010.

Depois explica a diferença de se comportar como um partido político e tomar partido numa disputa eleitoral. A nota remete o leitor à história do jornal para credenciá-lo a expressar sua opinião.

Com todo o peso da responsabilidade à qual nunca se subtraiu em 135 anos de lutas, o Estado apóia a candidatura de José Serra à Presidência da República, e não apenas pelos méritos do candidato, por seu currículo exemplar de homem público e pelo que ele pode representar para a recondução do País ao desenvolvimento econômico e social pautado por valores éticos.

Jornal O Estado de S. Paulo, 16 de setembro de 2010.

Ao enfatizar os motivos que o eleitor tem para não votar na continuidade do governo Luiz Inácio Lula da Silva, o Estado deixa clara sua posição ideológica e lamenta que o governo tenha degradado as relações institucionais. O jornal reconhece os níveis de popularidade sem precedentes de Lula, alavancados, conforme consta no texto, por realizações das quais ele e todos os brasileiros podem se orgulhar.

O que o eleitor decidirá de mais importante é se deixara a máquina do Estado nas mãos de quem trata o governo e o seu partido como se fossem uma coisa só, submetendo o interesse coletivo aos interesses de sua facção... Se a política é a arte de aliar meios a fins, Lula e seu entorno primam pela escolha dos piores meios para atingir seu fim precípua: manter-se no poder. Para isso vale tudo: alianças espúrias, corrupção dos agentes políticos, tráfico de influência, mistificação e, inclusive, o solapamento das instituições sobre as quais repousa a democracia.  
Jornal O Estado de S. Paulo, 16 de setembro de 2010.

A escolha por narrar a história dos dois veículos de comunicação que nesta pesquisa figuram como fontes para o estudo do slogan nos discursos da educação, se justifica pela necessidade de melhor entendê-los para maior garantia de uma análise apurada dos conteúdos impressos. Ao considerar a fala de Davi Nasser transcrita na obra de Sodré, em que o jornalista afirma “que no Brasil nunca houve liberdade de imprensa e sim a opinião do dono do jornal”, desvelar as relações de propriedade dos veículos e o perfil político de seus donos dará elementos significativos para a compreensão a que se propõe esta pesquisa.

Para contar a história do jornal Folha de S. Paulo, com 90 anos de existência, partiu-se dos informativos institucionais publicados no site do veículo, no livro de Carlos Eduardo Lins da Silva, Mil dias: seis mil dias depois, de certa forma uma versão também institucional, tendo em vista sua edição ter sido feita pela editora PubliFolha, trabalho enriquecido pelas contribuições de Nelson Werneck Sodré, Carlos Guilherme Mota e Maria Helena Capelato, autores da História da Folha de S. Paulo e de vários depoimentos.

No site, consta que o jornal Folha de S. Paulo nasceu do jornal O Estado de S. Paulo, em 19 de fevereiro de 1921, com o nome de “Folha da Noite”, em uma iniciativa de alguns jornalistas, entre eles Júlio Mesquita Filho. A família Mesquita desejava uma opção de jornal menos sisudo do que O Estado e alternativo ao “Estadinho”, que teve sua circulação encerrada em 1918. O desejo maior era atrair outros leitores, não adeptos ao modelo do principal jornal da família.

Lins da Silva escreve que a biografia da Folha não foi linear. “Em 66 anos de existência, o jornal pertenceu a quatro grupos diferentes de empresários e alterou sua política

editorial inúmeras vezes” (LINS DA SILVA, 2005, p.68). Para Sodré, a Folha nasceu como um dos primeiros jornais organizado como empresa (SODRÉ, 1977, p.409).

Pedro Cunha e Olívio Olavo de Olival substituíram Júlio Mesquita Filho e Paulo Duarte quando os dois últimos voltaram para a redação do jornal O Estado. Lins da Silva revela que o jornal era chamado de Folha do Olival, então responsável pela política editorial do jornal. Sodré destaca que a Folha da Noite se beneficiou com o trabalho do caricaturista Belmonte, Benedito Bastos Barreto, que com seu personagem Juca Pato, conforme consta no institucional on-line, deu identidade ao diário. Seu desenho buscava expressar o sentimento popular e cuja campanha contra o totalitarismo externo teve grande alcance (op. cit. p.441).

A segunda Folha do grupo nasceu em 1925 para concorrer com os matutinos. A Folha da Manhã, assim como o jornal da noite, de acordo com Lins da Silva, tinha como linha editorial, os problemas urbanos locais, mas também mantinha-se atrelado ao Partido Democrático, conforme cita Sodré, ao relacionar todos os veículos que em 1926 divulgavam os noticiários do partido. (op. cit. p.420).

Apesar de terem feito oposição aos governos da Primeira República durante oito anos, em 1929, com a saída de Pedro Cunha da sociedade, passaram a apoiar Washington Luís. Em consequência, foram empastelados durante as agitações que acompanharam o movimento revolucionário de 1930. (LINS DA SILVA, 2005, p.70)

Em 1931 nova troca societária. A organização Empresa Folha da Manhã Limitada passou a ser dirigida por Octaviano de Lima, Diógenes de Lemos e Guilherme de Almeida, e a partir deste momento, segundo Lins da Silva, os diários passaram a imprimir uma política de defesa dos interesses dos cafeicultores paulistas. Mas novas mudanças aconteceram 14 anos depois, quando em 1945 o grupo passou a ser chamado de Empresa Folha da Manhã S/A sob a direção de José Nabantino Ramos, Alcides Ribeiro Meirelles e Clóvis Medeiros Queiroga.

O institucional on-line credita a modernização dos veículos a Nabantino Ramos, que conforme divulgado no site, afastou Francisco Matarazzo Júnior dos jornais, sob a crítica de que o mesmo usava os diários para atacar Assis Chateaubriand e imprimiu uma política editorial pautada pela imparcialidade.

Ele teve a preocupação de sistematizar suas experiências, produziu um extraordinário documento chamado “Normas de Trabalho da Divisão de Redação”, tentou teorizar sobre jornalismo, estabeleceu critérios de excelência para a atividade dos repórteres e redatores (op. cit. p.71).

Uma terceira folha foi fundada em 1949, sob a condução de Nabantino Ramos, tinha como meta cobrir o intervalo temporal da duas primeiras, a Folha da Tarde, no entanto teve vida curta, pois em 1960, no dia 1º de janeiro, resultado da fusão das três Folhas, da Manhã, da Tarde e da Noite, surgiu a Folha de S.Paulo. De acordo com Lins da Silva, as preocupações com os cafeicultores da administração anterior foram substituídas por uma clara posição de defesa dos interesses das classes médias urbanas de São Paulo (op. cit. p.72).

Dois anos depois da fusão, um novo grupo assumiu a direção do jornal. Às vésperas de uma forte repressão política e no meio de um embate sobre a interferência do capital estrangeiro na imprensa brasileira, conforme narra Sodré em sua obra. Ainda segundo ele, Octavio Frias de Oliveira, antigo criador de aves e ovos tornou-se, por singular passe de mágica, proprietário da empresa jornalística Folha de S. Paulo (SODRÉ, 1977, p. 506).

O perfil de empresário do novo grupo pode ser medido pelos sucessivos negócios que fizeram após a compra do jornal. Em 1965 adquiriram os jornais Última Hora e Notícias Populares e um terço da TV Excelsior. Dois anos depois relançaram a Folha da Tarde, lançaram o Cidade de Santos e assumiram o controle administrativo da Fundação Cásper Libero, conforme divulgado no site do veículo. O institucional comenta também que a concorrência desconfiou da origem dos recursos, e explica que na realidade eram prosaicas operações bancárias.

Embora a Folha de S. Paulo não tenha participado da conspiração contra o presidente João Goulart, apoiou editorialmente o golpe militar de 1964. No institucional on-line a direção do jornal reconhece a submissão do veículo à censura, em 1968, depois da decretação do AI-5 e afirma que agiram de maneira contrária a outros veículos como o Estado, a revista Veja e o carioca Jornal do Brasil.

Lins da Silva não se detém muito a narrar o comportamento do grupo diante dos anos de chumbo, sua proposta é manter a narrativa da trajetória de modernização do jornal. Ele divide a gestão de Frias em três fases, sendo a primeira de 1962 a 1967 em que o empresário se detém em sanear as contas do grupo, a segunda fase de 1968 a 1974 quando ele inicia a revolução tecnológica com a compra de novos equipamentos e a partir de 1974, momento em que se volta à redação e, seguido por Cláudio Abramo e depois por Boris Casoy, define a linha editorial do jornal.

Ele estava consciente de que não podia tentar concorrer com O Estado de São Paulo em seu próprio terreno. Por isso, e também por suas próprias convicções pessoais dirigiu a linha editorial para uma postura mais aberta, preocupada com os problemas das desigualdades sociais, sempre com a ideia fixa, que ele chama de mórbida, de manter o jornal independente. (LINS DA SILVA, 2005, p.74)

Com a criação do Conselho Editorial, em 1978, são expostos os indicativos da tendência editorial do jornal. A abertura política pela qual passava o país tinha reflexos direto no veículo que destinou a página 3 para a seção Tendências/Debates e permitiu a exposição de ideias de intelectuais afastados da cena política pelo regime militar.

O Conselho Editorial, conforme é possível observar na cronologia de Lins da Silva, assumiu uma importante posição nas relações mantidas entre a administração, as chefias, a redação e o público leitor. Foram editados vários documentos com indicativos do que deveria ser seguido no momento de se fechar uma pauta ou entregar uma matéria para publicação: em 1981, “A Folha e alguns passos que é preciso dar”; em 1982, “A Folha em busca do apartidarismo” e em 1984, “A Folha depois das Diretas Já”, momento em que a diretoria do

veículo intitula como bastante importante. Foi quando Octávio Frias Filho assumiu a direção da redação e lançou o Projeto Folha, uma proposta descrita no Manual de Redação da Folha que objetivava eliminar, conforme o próprio institucional divulga, os excessos de opinião e impressionismo característicos da cobertura das Diretas.

Segundo Sodré, o desenvolvimento dos veículos de comunicação no Brasil se deu na mesma proporção em que se desenvolveu o país. Neste sentido, o institucional da Folha disponível em seu site, pontua várias fases do veículo em relação a importantes momentos políticos. O jornal credita-se como o periódico que mais se associou às Diretas Já, e se coloca como o único que não se encantou com a proposta do candidato caçador de marajás. A relação entre o veículo e o presidente eleito Fernando Collor de Mello foi conflituosa, reportagens e artigos críticos ao governo de um lado e invasão ao jornal pela Polícia Federal de outro. Em sua edição de 30 de junho, o editorial do veículo foi parar na primeira página e pedia a renúncia do presidente, o que aconteceu três meses depois, em 29 de setembro.

Graficamente o jornal Folha de S. Paulo sempre ditou o estilo. Seus projetos gráficos – cores, proporções texto e imagem, fotos, editoriais, manual – lançam a moda no jornalismo impresso. O grupo foi um dos primeiros a propor o casamento entre a notícia impressa e a versão on-line disponibilizada em tempo real pela internet. Com 294.498 exemplares impressos por dia em 2010, de acordo com a Associação Nacional de Jornais, a Folha de S. Paulo mantém seu portal na internet, uma linha de publicações técnicas e culturais que sustentam sua própria livraria. Enquanto a missão do jornal se iguala a tantas outras “Produzir informação e análise jornalísticas com credibilidade, transparência, qualidade e agilidade, baseadas nos princípios editoriais do Grupo Folha “Independência, espírito crítico, pluralismo e apartidarismo por meio de um moderno e rentável conglomerado de empresas de comunicação, que contribua para o aprimoramento de empresas de comunicação, que

contribua para o aprimoramento da democracia e para a conscientização da cidadania”, sua visão é bem objetiva, “consolidar-se como o mais influente grupo de mídia do país.”

Ao repassarmos a história dos dois jornais fica clara a divergência entre ambos, o que, em termos de mercado, não poderia ser diferente, tendo em vista que eles disputam o mesmo leitor e oferecer produto de igual teor rivalizaria com a proposta dos dois de serem o melhor. A diferença portanto, muitas vezes é sutil e se escancara entre uma campanha e outra. A proposta neste trabalho é observar se esta diferença se materializa na divulgação dos discursos da educação, se elas interferem na análise a que a pesquisa se propõe e se essa diferença enriquece ou prejudica o debate sobre o tema.

Para contribuir com o conhecimento desejado, o item a seguir propõe uma melhor compreensão do cotidiano do jornalismo. A rotina do jornal segue técnicas e determinações que se entrelaçam com o mercado, com a busca pelo poder e pela permanência no cenário das comunicações. Os veículos sofrem influências da mesma estrutura social que influenciam.

## **2.1- O jornalismo e suas regras do dia a dia – a mídia na sociedade excitada**

Não é de agora. Nelson Werneck Sodré já afirmara em sua obra “História da Imprensa no Brasil”, de 1977, que “é fácil constatar o poder de que dispõem as empresas que lidam com o jornal, a revista, o rádio, a televisão. São corporações que manipulam a opinião, conduzem as preferências, mobilizam os sentimentos”. Lazarsfeld e Merton (1971) ao estudarem a estrutura de propriedade e operação dos veículos de massa, acrescentam que “os meios de comunicação comercializados renunciam imediatamente a seus objetivos sociais quando estes se mostram incompatíveis com os lucros econômicos”.

Antes deles porém, muitos outros já contextualizavam questões semelhantes. Vários destes autores foram pesquisados por Ciro Marcondes Filho e suas contribuições podem ser

observadas em “O Capital da Notícia”. Ele que conceitua a notícia como a informação transformada em mercadoria com todos os seus apelos estéticos, emocionais e sensacionais, também a entende como um meio de manipulação ideológica de grupos de poder social e uma forma de poder político (MARCONDES FILHO, 1986, p.13).

A trajetória histórica dos dois jornais, apresentada anteriormente, revela as relações possíveis entre os grupos empresariais do setor jornalístico e os demais grupos sociais, sejam os de liderança política, econômica ou mesmo o poder paralelo, aquele que faz defesas de questões pontuais como lideranças sindicais e classes organizadas. O jornal pode se colocar a favor ou contrário a qualquer questão posta socialmente e levar um debate para vários lados, isso porque, segundo Marcondes Filho,

o jornalismo, via de regra, atua junto com grandes forças econômicas e sociais, um conglomerado jornalístico raramente fala sozinho. Ele é ao mesmo tempo a voz de outros conglomerados econômicos ou grupos políticos que querem dar às suas opiniões subjetivas e particularistas o foro de objetividade (op. cit. p. 11).

Nelson Traquina, outro pesquisador das teorias do jornalismo, ao explicar porque as notícias são como são, desenvolve um estudo sobre o pólo ideológico do campo jornalístico que muito colabora com as afirmações que esta tese se propõe, especificamente a relação estabelecida entre a notícia, o conteúdo divulgado – no caso da pesquisa, os discursos da educação – os veículos e a interferência da ideologia. Traquina reconhece o surgimento do mito do “Quarto Poder” já no século XIX e em suas considerações ele ressalta a definição de dois pólos dominantes no campo jornalístico moderno: o pólo econômico ou comercial e o pólo ideológico ou intelectual (TRAQUINA, 2005, p. 125-6).

São as contribuições de Traquina que permitem uma relação mais específica entre notícia e ideologia. Ao responder porque as notícias são como são, a primeira teoria, segundo ele, é porque a realidade assim as determina e explica que é a teoria oferecida pela própria ideologia profissional dos jornalistas. De acordo com a segunda teoria, identificada como teoria da ação pessoal ou teoria do “gatekeeper” – refere-se à pessoa que toma uma decisão numa sequência



de decisões – é o processo de escolha onde o fluxo de notícias tem de passar por diversos “portões” até que seja definido o interesse ou não em publicar a informação. A terceira teoria, a organizacional, determina que as notícias são o resultado de processos de interação social que têm lugar dentro da empresa jornalística, é quando a notícia sai da mão do jornalista que a escreveu e segue por avaliações de diretores e supervisores.

As três teorias não são as únicas, os estudos de Traquina são abrangentes e ele apresenta um contraponto de todas as teorias em constante diálogo com outros pesquisadores da área da comunicação, entre eles Chomsky e Herman<sup>14</sup>, para quem as notícias são “propagandas” que sustentam o sistema capitalista. Mas para a proposta deste trabalho, importa afirmar, baseado em todas essas contribuições que nunca será aleatória a escolha por publicar ou não uma informação, seja no formato de notícia, artigo ou editorial – material de estudo desta pesquisa.

Marcondes Filho e Traquina colaboraram com elementos vindos do jornalismo para o entendimento do papel da informação divulgada. Porém, este veículo de comunicação propagador da notícia, o público leitor, os personagens políticos noticiados, estão todos inseridos em uma sociedade que também precisa ser compreendida, assim como fora anunciado no referencial teórico, a partir das considerações de Adorno sobre a definição de sociedade.

O conteúdo das próximas páginas deste trabalho propõe estabelecer relações entre as teorias do jornalismo – que explicam metodologicamente o porquê das notícias propagadas –, a concepção de sociedade excitada – termo cunhado por Christoph Türcke, o qual reconhece muitas das características da sociedade noticiada nos jornais pesquisados – e os editoriais, a fim de consolidar e garantir visibilidade à rede conceitual que alicerça esta pesquisa.

---

<sup>14</sup> Chomsky, N. E E.S. Herman (1979) “Journalist’s Occupational Ideologies and press commercialism”. No seu “The Sociology of journalism and the Press”. Sociological Review Monograph, N. 29.

Christoph Türcke, em sua obra “Sociedade excitada – filosofia da sensação”, ao delinear o paradigma da sensação analisa a alta pressão das notícias e afirma que o nome notícia só merece rigorosamente ser dado àquilo que vale ser comunicado.

Nenhum estabelecimento jornalístico funciona sem pressupor que haja a notícia imprescindível, a que deveria ser veiculada e a que poderia sê-lo; nenhum que não possua um consenso de base a respeito daquilo que uma notícia deve de qualquer maneira realizar: sobressair. (TÜRCKE, 2010, p.15)

Na estrutura jornalística que concebe a notícia enquanto algo construído, o que Adorno chama de “primazia do objeto”, o primário, segundo Türcke, é o acontecimento ser considerado digno de divulgação. Neste sentido, vale ponderar uma lei que se estabelece em relação à notícia, o veículo e a sociedade. Como base é “comunicado o que é importante”, mas esta afirmação leva a uma inversão contextual que conclui que é “importante o que é comunicado”. E como a imprensa, usando palavras de Türcke, não pode existir sem rotular como importante aquilo que divulga, então tende “a inflar o banal, simplificar o complicado, chamar a atenção pública para determinados conteúdos e desviar de outros” (op. cit. p. 18).

Marcondes Filho escreve o mesmo em outras palavras. Para ele, o que o público quer, portanto, é o que lhe foi sugerido querer pelo veículo que noticia. O pesquisador descreve ainda uma dialética presente no jornalismo quanto a não só noticiar fatos ruins, mas contrapor com fatos que causam alívio. “Se alguns aspectos da programação noticiosa incomodam o leitor, outras dimensões o reconfortam: nenhum jornal sobreviveria se trouxesse em suas páginas somente notícias ruins e preocupações” (FILHO MARCONDES, 1986, p.18).

As ponderações de Marcondes Filho levam à conclusão que muitos outros fatores além do econômico e do político, estão em jogo no momento da escolha da notícia. Neste sentido, Türcke aponta outra analogia importante mais evidente a partir do século XX sob o conceito de grande público ou massa. Em sua avaliação existe uma tese e antítese consolidada do universo da imprensa em relação ao conteúdo a ser publicado que revela que “porque diz respeito a todos, é comunicado” e “porque algo é comunicado, diz respeito a todos”.

O editorial, como já foi anteriormente definido, é a opinião do jornal que segue publicada sem assinatura exatamente porque reproduz o pensamento do conselho do veículo. Mais do que a notícia, o tema do editorial é fruto de escolhas bem pontuais. É a maneira como a diretoria do jornal manda seu recado a quem quer que seja – poder público, iniciativa privada, sociedade civil organizada ou não. Em alguns casos, como por exemplo diante do assunto “cotas sociais para negros” o tema pode ser rotineiro apresentando-se quase como uma campanha. No caso da educação existe uma teoria a ser defendida conforme será mostrado nos capítulos futuros.

Estas são contribuições importantes porque balizam conclusões acerca do que já foi apontado. Os editoriais publicados nos dois jornais na década de referência não o foram aleatoriamente, várias postulações de importância, interesse e relação com o público foram consideradas. Marcondes Filho aborda, por exemplo, o sentimento de “saber das coisas” como uma necessidade do leitor, que deseja acreditar que está rompendo com a aceitação passiva de tudo, com a mera submissão aos homens e às instituições” (op.cit. p.20). Ao apresentar esta questão, estabelece-se novas relações entre o veículo e o leitor, que mais uma vez extrapolam as relações já mencionadas na área econômica e política.

A ênfase a este tópico objetiva alertar que embora a proposta central desta pesquisa sempre foi analisar o dialogismo entre os discursos da educação publicados nos editoriais dos jornais Folha e O Estado de S.Paulo a partir da presença dos slogans, a compreensão de tal proposta se amplia a partir do momento em que a pesquisa se coloca como meta localizar os fatores que interferem nesta desejada compreensão, como por exemplo, as definições de slogan, ideologia, sociedade e as motivações dos veículos de comunicação em publicar uma ou outra informação.

Em permanente diálogo com a história da influência do jornalismo, mas com uma visão que se estende para a análise da sociedade, Türcke ofereceu os elementos necessários para as

considerações precisas sobre as relações mantidas entre notícia e sociedade. A história da humanidade serviu de base para o delinear da trama que explica as revoluções sempre a partir do homem que deseja, que sente e que, crítico ou coisificado pode ser percebido pelas suas sensações. O homem que quer ser alguém, conforme tão comumente se ouve falar.

Ao afirmar que a globalização microeletrônica possui como marca a compulsão de emitir e, nas palavras de TÜRCKE, quem não quer falar dessa compulsão deve também se calar a respeito da emancipação, da autodeterminação e da democracia, justifica-se de maneira bastante coerente a escolha da obra como base da definição de sociedade. Como proposta inicial, ao falar de dentro da Teoria Crítica com relação ao universo da educação, este trabalho sempre esteve atrelado ao conceito de emancipação.

TÜRCKE deixa evidente a presença da linguagem como um recurso que o possibilitou entender as relações estabelecidas entre os indivíduos, as coisas, o meio, a própria vida. Além dos apontamentos já apresentados sobre a imprensa e as características da notícia, TÜRCKE dissertou sobre a propaganda e deu a este instrumento da comunicação um importante lugar na sociedade atual. Esta ponderação do autor alicerçou toda a defesa de que mais e mais o ser humano quer ser percebido. Para TÜRCKE, “quem não faz propaganda não comunica e quem não chama a atenção constantemente para si, quem não causa sensação corre o risco de não ser percebido” (TÜRCKE, 2010, p. 37). Na atualidade, escreve o autor, todos suplicam: “receba-me, perceba-me, reconheça-me, para que possa simplesmente ser”.

Em outro contexto, mas mantendo a essência da teoria, Lazarsfeld e Merton (1971, p. 237), ao explicarem a função de atribuição de status dos veículos de comunicação de massa, esclarecem que os públicos participam da crença de que “se você tem alguma importância, estará no centro de atenção dos meios de massa e, se você aí estiver, então você deve ser importante de fato”.

De volta a Türcke, ele afirma que *Esse est percipi* – Ser é ser percebido, e a partir desta assertiva constrói toda sua teoria de sociedade. O que não for sensação, diz ele, não existe para nós, pois não podemos compreender o mundo passando ao largo de nossos sentimentos. A amplitude da proposta está em explicar como chegamos a este estágio de sociedade e de que maneira nossa vivência está absolutamente relacionada à mídia. Para isso, em determinado momento, Türcke utiliza de G. Anders, o conceito de “vergonha prometeica” e com este conceito explica que o homem se sente insuficiente diante das máquinas que cria, como o avião, por exemplo.

A construção do raciocínio em Türcke é algo estratégico. Ele vai se apoderando de conceitos de outrem para reforçá-los ou descartá-los até que o leitor absorve o saber necessário para entender o que de fato para o autor se mostra essencial. De Heidegger, Türcke pega emprestado o vocábulo “aí” para desenvolver a lógica de estar aí para se sentir como ser. Este conceito está intrinsecamente ligado à imagem. Com estes elementos filosóficos Türcke explica a vontade das pessoas em estarem expostas em programas ao vivo de televisão, como no “Big Brother”, da Globo, no ar desde o ano 2000, com índices de audiência expressivos, ou outros que foram sendo criados em uma constante competição pela preferência do telespectador, como “A Casa dos Artistas”, do SBT “A Fazenda”, da Record. Explica também o fato de as pessoas não mais se interessarem por uma série de coisas e muito pelo contrário se interessarem por outras coisas diferentes. Como por exemplo, as escolhas entre um programa de TV que exige certo raciocínio e um que só provoca sensações agradáveis. Os índices de audiência da programação televisiva brasileira constata tal explanação, com aprovação expressiva para programas de conteúdo questionável.

O exposto até aqui sobre a teoria da sociedade excitada propõe que em resumo as pessoas querem chamar a atenção para não sucumbirem. “Esse é o imperativo, quase categórico, que todos seguem, ainda que cada um à sua maneira”.

Não ser percebido significa estar de fora, e estar de fora é como estar morto em um corpo vivo – incompatível com a dignidade humana. Consequentemente temos de incluir todos: os idosos e os enfermos, os desempregados e os presidiários, os que pensam e os que agem diferente. A integração converteu-se em sinônimo de salvação da humanidade. (op. cit. p. 59)

Tomando por base esta assertiva sobre o indivíduo, era necessário explicar o meio integrador que, em TÜRCKE, é o mercado. Diz o autor que o mercado começou, assim, a regular o processo de trabalho da sociedade como um todo. “É possível falar de uma ‘era moderna’ a partir do momento em que o potencial de sucção do mercado se torna a principal força de integração da sociedade”.

Se o que todos querem é ser percebido, se ser percebido é uma forma de integração e se o mercado é o meio regulador das condições anteriores, então, todos querem estar no mercado. Até aqui a construção é do próprio TÜRCKE, o que se deseja é ir além a fim de se estabelecer relações entre o autor e a pesquisa. Está nos editoriais que a sociedade enxerga na educação o meio de qualificação para preparar aqueles que tem acesso para o mercado. É possível estabelecer vínculos entre as afirmações e considerar que a educação, nesta sociedade da excitação, é um dos caminhos para se garantir ser percebido.

Mas TÜRCKE apresenta outras contribuições. Retomando a concepção de “aí” o autor descreve duas lutas. A primeira pela presença midiática, para ser percebido, e a segunda é a luta pela percepção. O que pode parecer óbvio, para o autor não o é. Ele relata que o comum são as pessoas se sentirem nulas, ludibriadas em suas próprias percepções e que todos tem vontade de sentirem-se a si próprios, de se certificarem de que existem, para saírem do vácuo da falta de percepção.

Todos precisam emitir, criar uma sensação, falar a linguagem dos comerciais, se quiserem ver-se aí... A tela que me liga ao mundo todo é também a divisória que me separa dele, fazendo o próprio domicílio assemelhar-se a um posto anônimo de quarentena e gerando um novo estado: o do excluído completamente integrado. (op. cit. p. 71)

Perceber o mundo, a todos e a si mesmo por mais que possa parecer algo que emana do existir humano, para TÜRCKE é muito mais. Trata-se de um embate entre razão e força, de um trabalho complexo de transformação e uma busca pela elucidação. Busca essa que coloca o sujeito pronto para viver situações até mesmo desconexas das regras sociais, como o caso da violência, por exemplo.

Totalmente focado em explicar o que é sensação, TÜRCKE dialoga com as teorias de Locke, para quem, segundo TÜRCKE, a sensação significa basicamente a excitação dos sentidos: tanto aquela que se dá por meio de estímulos exteriores quanto a que circula interiormente pelo organismo. Ao afirmar que Locke pensa de uma maneira neurológica, TÜRCKE conclui que para o filósofo inglês a sensação é o próprio núcleo do espírito, e todas as representações e conceitos do verdadeiro, do sublime, do sagrado são duplicações e refinamentos de estados de excitação neuromental. Embora para TÜRCKE, Locke tenha dado um golpe em toda a metafísica, o alemão concorda que as bases do raciocínio do inglês estavam certas ao concluir que onde há diferentes formas de percepção, deve haver diferentes fontes de conhecimentos e, com esta afirmação, introduz a dualidade entre sensação e reflexão. Embora TÜRCKE se detenha em explicar como Locke dividia todo o mundo de corpos segundo qualidades primárias e secundárias<sup>15</sup>, ressalta que o mais importante para sua teoria era, no entanto, saber como as representações das sensações são possíveis. “Esta é a questão que permanece sem resposta quando se ousa postular que o espírito é uma tabula rasa, uma folha de papel, e quando se toma a sensação como uma forma embrionária de todos os estados mentais”. (op. cit. p. 102)

Para explicar, o autor amplia o diálogo e introduz as contribuições de George Berkeley quem considerou ser inconsistente a teoria de Locke sobre a sensação/percepção e as

---

<sup>15</sup> Primárias seriam aquelas que se configuram como “totalmente inalienáveis” ao corpo, como a solidez, extensão, forma e mobilidade. A elas é conferida a admirável capacidade de deixar em qualquer sensação uma impressão autêntica e objetiva de si mesmas, ao passo que as qualidades secundárias são apenas transmitidas junto com as primárias e “não demonstram nenhuma semelhança com os corpos”. (p101)

ideias/reflexões no contexto das qualidades primárias e secundárias. Por páginas os três dialogam e, no final, Türcke pondera sobre as defesas de ambos. Locke para explicar as ideias elevadas – bem, verdadeiro, belo ou Deus - criou a faculdade da reflexão e colocou dentro desta categoria todas as percepções do homem que vão além dos objetos. Berkeley, não concorda, ele afirma que não são as representações e pensamentos abstratos que estão mais próximos de Deus e sim as excitações mais elementares.

Se para Locke não haveria sentido no mundo caso os homens fossem essencialmente seres sensitivos de maneira que todas as ideias e conceitos não fossem senão sensações, para Berkeley haveria sim, sentido no mundo, se essa própria excitação fosse o sentido. A sensação é o sentido do mundo, decreta Türcke,

... e quanto mais elementar, subjugante e irresistível ela for, tanto mais evidente ele será. Chama-se a isso de transvalorização dos valores. A sensação que em Locke ainda é um conceito utilizado no combate contra tudo aquilo que é dúbio, que não pode ser provado, que era metafísico, como os dogmas da Igreja, as ideias eternas, ou a substância autárquica do espírito, converte-se, em um ataque surpresa, no conceito de base de uma metafísica modificada, que de uma maneira desconcertantemente simples une o tremor à firmeza, por meio do conceito de impressão. (op. cit. p. 108)

De maneira até literária o autor narra a mudança de sentido do termo sensação e esclarece haver dois tipos de discurso sobre sensação: o filosófico e o vulgar. O segundo, nas palavras de Türcke, reduziu sensação àquele acontecimento espetacular atuante nas massas, e que embora os filósofos julgavam como indigno de sua reflexão, se tornou, segundo o autor, tão filosófico quanto o filosófico.

Da filosofia de Locke à psicanálise de Freud, Türcke percorre vários caminhos para explicar sua teoria da sociedade excitada. Em Freud busca entender o pavor, a relação com o sagrado, a pulsão de morte, a compulsão, para concluir, ao final, que excitar a atenção das massas é muito mais antigo e, antes de tudo, de origem sagrada, que o que é chamado de sensacional na atualidade era para os povos arcaicos a epifania do sagrado. Para a moderna população do mundo, afirma o autor, quase nenhum acontecimento mais pode tornar-se tão



espetacular quanto os eventos culturais o eram para as coletividades antigas. E ao ponderar sobre a assertiva acima, o autor contribui com sua tese de que a sensação primeva humana não é o sagrado, e sim o pavor. TÜRCKE explica como o leitor deve entender o conceito de pavor empregado em sua afirmação comparando o termo com o sentido de caráter. Para o autor enquanto caráter significa cunho e não existe nenhum cunho sem pressão, golpe, pontada ou choque, também o choque foi para o sistema nervoso humano um fixador abalador.

Apenas, a fixação aqui não se deu como um único enrijecer-de-pavor, mas foi tomada sob o próprio governo e estendida e alargada por meio da repetição a tal ponto que as formas ritualizadas de linguagem, culto e trabalho que surgiram nesse processo ganharam uma relativa vida própria. (op. cit. p. 169)

O entendimento que verdadeiramente TÜRCKE quer dar ao conceito de sensação está envolto a uma luta semântica. A variação de sentido compreendida pela linguística explica o movimento do conceito desde a pré-história até os dias atuais. O autor faz referência a uma mudança de seu significado de percepção do comum para percepção do incomum e na tentativa de traçar o trajeto desta mudança explica o que a neurofisiologia chama de “memória processual”, o percurso acelerado de trás para frente os “milênios ao longo dos quais se deu o processo de desescalada da sensação do incomensurável para o comum, da sensação em si para a sensação em geral” (op. cit. p. 171).

Esse movimento para trás chamado de “retorno ao fundamento” por Hegel, é avaliado por TÜRCKE como importante para entender o comportamento da sociedade moderna que ao fugir de suas origens diante das sensações produzidas em escala industrial volta a elas. O autor faz alusão a dois conceitos oportunos: revolta e revolução, como sendo lexos que se explicam, no caso de revolução como “rodar para trás”. “A revolução da alta tecnologia deixa reconhecer sinais claros de uma volta em direção ao arcaico. Mas sua força propulsora é o choque audiovisual. Ele adquire a condição de um rodaminho da história da humanidade”. (op. cit. p. 172)

A construção da teoria de Türcke se dá ao longo de sua obra e questões inicialmente apresentadas voltam acrescidas em novos contextos. Assim o autor faz com o conceito de sensação que se desassocia do sagrado e se torna sensação absoluta. Türcke recorre a Horkheimer e Adorno para afirmar que de maneira alguma a indústria cultural começou no século XX. Ele relata a trajetória da fotografia para reforçar sua afirmação. Esclarece que no início o fotógrafo vinha primeiro, depois, com o imperativo “faça-se imagem” houve uma inversão. E enfatiza ao afirmar que “o produto cultural em questão (a fotografia) não caiu posteriormente nas garras do mercado, foi, pelo contrário, desenvolvimento especialmente para ele”. De Marx, Türcke trabalha o tema mercadoria e fetiche e ao retornar ao conceito de compulsão associa todas as novas contribuições.

Segundo o alemão, a compulsão traumática à repetição fica mais clara em relação com a cultura de massa e o fetichismo. Mas as palavras do autor são tão precisas que tentar escrever o que ele expressa de outra maneira, que não a literal, seria uma perda para o leitor desta tese.

Reproduzir o pavoroso para justamente com isso torná-lo suportável, conhecido e mesmo familiar, foi a legítima defesa fisiológica de feixes de nervos que de outro modo não saberiam onde correr para debelar o excesso repentino de excitação do choque traumático e construir trilhos nervosos para sua descarga. (op. cit. p. 202)

Assim Türcke retoma também à questão do pavor e afirma que a compulsão se dá exatamente na tentativa de eliminar todas as tensões pavorosas. Se familiarizar com o pavor para não mais o sentir, se apresenta como um resumo cabível do que foi acima contextualizado. Promover trocas com base na pressão desproporcional do sofrimento passa a ser, na sociedade excitada de Türcke, uma motivação, assim como tornar o insuportável suportável, como escreve o próprio autor.

O embate de Türcke e Marx em relação ao fetichismo da mercadoria se dá em um processo de suplementação. Türcke parte de Marx para definir o fetichismo, mas vai além do autor que cunhou o conceito. E assim age Türcke por entender que a concepção de fetiche da

mercadoria é mais forte e clara do que o próprio Marx se propôs que fosse. O postulado de Marx considerando todas as condições injustas de apropriação do trabalho é de que é necessário que haja uma troca justa. TÜRCKE concorda e questiona onde é que existe a troca justa e seguidamente responde que ela só existe mentalmente e a partir da existência de um Deus. Depois conclui que o postulado da troca justa é a reparação, mas que ao manter-se como postulado fragiliza a relação não permitindo que a troca seja justa.

TÜRCKE reconhece que ninguém mais que Marx postulou a justiça nas trocas, mas acrescenta que a justiça só se faria se a troca não se desse pela qualidade mas pela quantidade de trabalho igual de ambos os lados envolvidos na troca. Nesta sequência de raciocínio TÜRCKE introduz a questão da relação social de Marx e a sua contribuição de projeção. O autor afirma que sem projeção não há equivalência. E, neste momento, aborda a religião ao contextualizar que “as pessoas projetam seus desejos terrenos em figuras divinas, a fim de suportar a miséria terrena”. (op. cit. p. 222)

Esse diálogo com Marx a que se propõe TÜRCKE em sua obra, se explica pela necessidade de entender como se estabelece o mercado absoluto e suas consequências no cotidiano de uma sociedade cada vez mais consumista, vitimizada pela concorrência, pela imposição do moderno, pelos conceitos de novidade, pela rapidez de troca de produto - neste sentido, TÜRCKE relata o rápido envelhecimento dos produtos como software e técnicas medicinais – pelo choque imagético, pela artificialidade da vida, pelo vício, tema que TÜRCKE destina atenção em sua teoria, por explicar muitos dos comportamentos sociais.

Na tentativa de manter o leitor desta tese vinculado ao tema central, julga-se oportuno algumas considerações sobre o destaque teórico dispensado até aqui, à obra de Christoph TÜRCKE. Afinal, o capítulo inicia com esclarecimentos sobre o que é notícia e se estende a definir sociedade excitada. Ponderamos com o auxílio de Traquina e Marcondes Filho, que várias são as motivações que levam a publicar uma notícia e não outra e que outros fatores

além dos econômicos interferem nesta escolha. Considerando que o jornalismo de maneira geral, e o jornal impresso de maneira específica, está em constante diálogo com o indivíduo, seu leitor, e que este leitor está inserido em uma sociedade, entender a sociedade está entre as metas dos empresários do jornalismo para melhor se comunicar com seu público consumidor. “Escrever o que o leitor quer ler” é condição base para o relacionamento entre o jornal e seu leitor, mas a pergunta pode ser transportada e reformulada para “fazer o leitor querer ler o que o jornal quer noticiar”. De uma maneira ou da outra conhecer a sociedade se faz necessário para vender mais jornais. Assim, tendo como condição a aceitação desta tese de que a sociedade ocidental, da qual faz parte a brasileira, apresenta características da sociedade excitada de Türcke, a dedicação em melhor explicá-la se justifica. Segue como proposta analisar, mais a frente, se os discursos da educação ao se apresentarem em diálogo com outros discursos refletem, refratam ou até silenciam os comportamentos sociais diversos que esta sociedade excitada expõe.

Retomando Türcke, para explicar o que é o vício, o autor discorre sobre a história da destilação do álcool. Segundo ele, “vício é a busca de um apoio vital num objeto falso, sendo que aqueles que o procuram não devem ser informados de que se trata de algo falso” (op. cit. p. 239). Como que construindo uma rede de conceitos, o autor retoma à definição de fetiche para explicar melhor a de vício. Ele refere-se ao conceito de Freud que entende o fetiche como uma relação profana e sacra, assim como Marx, mas o primeiro ajuda a iluminar aquilo que o segundo oculta, nas palavras de Türcke: o mecanismo de formação substitutiva.

O mercado absoluto desencadeado é, viciosa e teoricamente falando, um gigantesco sintoma de abstinência. A sua compulsão para a expansão, para o crescimento econômico, é usualmente esclarecida apenas na dimensão econômica. Logo que o mercado cresce na forma de uma instância de sociabilização, aprofunda-se a concorrência, que não se restringe mais a um problema específico da relação entre negociantes e compradores, mas se transforma em um problema existencial. A concorrência penetra em todas as relações de trabalho e não para nem diante da relação familiar tradicional. (op. cit. p. 240)

Para o autor, o simples desejar mais do que se tem, fato muito comum diante da frequente exposição midiática, se transformou numa obstinação penetrante, tenaz e sistemática, e “a dinâmica sistematicamente viciadora se tornou um pano de fundo social do qual se servem todos os comportamentos viciados particulares”. A educação aparece novamente como o meio para se ter mais do que se tem, em especial diante da competição do mercado com relação efetiva com o emprego.

A conclusão de que todos os indivíduos são viciados se torna inevitável. O que muda é a escala e o produto do vício. Uma pergunta do autor alerta aos que lêem: e se os afetados por essa situação – todos – não conseguissem mais suportar tal pressão? Para responder, TÜRCKE faz alusão a um fetichismo moderno e cria uma dualidade entre vício e fundamentalismo.

A definição do que é vício se apresenta, nas palavras do autor, como uma formação linguística poética: vício é uma crença que se alça sobre a base da descrença.

O viciado sabe que a substância com a qual ele se agarra não fornece um apoio verdadeiro, mas ele não tem alternativa e nela se aferra. O seu organismo crê na substância e não para de exigi-la, embora ele duvide de seu efeito redentor. O vício torna evidente a dimensão fisiológica da crença e da descrença, na qual elas podem controlar seu próprio “discurso” sem que haja uma única palavra reológica, sem que os interessados o relacionem com sua confissão mental, seja ela ateia ou não. O vício tem sua própria criptologia. (op. cit. p. 246)

E é a partir desta definição de vício que TÜRCKE constrói a relação com o fundamentalismo, pois para o autor, se a artimanha do vício for revelada, também se revela a estrutura do fundamentalismo teológico. Como o vício, o fundamentalismo é um fenômeno cujo perfil pode ser nitidamente traçado.

Também LAZARSFELD e MERTON (1971) trabalharam a relação do público com o meio de comunicação de massa de maneira a sugerir a presença de uma substância que, se não vicia, como coloca TÜRCKE, paralisa como um narcotizante. Os autores descrevem o cidadão que se informa sobre os problemas sociais, é um leitor das notícias do dia, reconhece os temas debatidos nos jornais, faz reflexões diante dos comentários políticos, mas este mesmo cidadão

confunde conhecer os problemas do momento com fazer algo a respeito. “Neste sentido, os meios de comunicação de massa devem ser incluídos entre os narcotizantes sociais mais respeitáveis e mais eficientes. Chegam a ser tão eficazes a ponto de impedir os viciados de reconhecerem sua própria doença” (LAZARFELD; MERTON, 1991, p. 241, in Cohn).

É importante considerar que o universo da comunicação de massa da sociedade estudada por Lazarsfeld e Merton, não se parece muito com a sociedade da primeira década do século XXI, os autores focavam em seus estudos, em especial o rádio, TÜRCKE traz para os dias de hoje a análise do *pós-festum* em permanente diálogo com a atualidade e chega ao fenômeno da internet que, para ele, não pode ser subestimada na condição de “um confessionário moderno e lugar de um cuidado psíquico recíproco e informal” (op. cit. p. 291) e relaciona o fetiche da mercadoria aos recursos audiovisuais que uniformizam as grandes plateias.

É com base em tudo o que foi relatado até aqui que TÜRCKE explica as relações mantidas entre os indivíduos e o mundo midiático, a exposição a que o sujeito se submete para se fazer percebido, para se sentir “aí”, a transformação da vontade de um em vontade global, a submissão e o conformismo ao vício, ao mercado absoluto, à exposição exarcebada da excitação, a aceitação do que está socialmente posto sem se rebelar em nome de um conceito divino ou profano, a vertente consumista como maneira de sentir-se parte do contexto, personagem do espetáculo, o rodar para trás como alternativa de fugir da expressiva quantidade de sensações.

Assim, a partir do exposto, considerando as contribuições de Adorno sobre sociedade é possível afirmar que a sociedade exposta nos editoriais refere-se a uma sociedade capitalista, de um país subdesenvolvido para alguns (quando analisado sob o aspecto da precariedade humana) e em desenvolvimento para outros (quando analisado sob o aspecto do crescimento econômico de pequenos grupos sociais), atrelado a conceitos neoliberais, ainda

que politicamente conduzido, desde 2003, por um Partido originalmente de esquerda que se moveu ao longo de sua trajetória para garantir sua presença no alto poder do país. Uma sociedade que a partir da década de 1990 “mundializou” sua economia passando a se comunicar economicamente com todo o globo e se sujeitando, inclusive, a interferências de instituições financeiras internacionais. Essa sociedade, assim como todas com características semelhantes, principalmente as que não sofrem a censura de ideias, é berço da mídia e embala todas as influências da mesma, rotulando pensamentos, postulando conclusões globais, impondo modelos, provocando sensações, exigindo aparências, presença social e visibilidade diante dos outros, assim como, na sociedade excitada de Túrcke. Em relação aos editoriais, a educação aparece nesta sociedade excitada como meio para se chegar ao fim desejado, “ser percebido e melhor perceber”. A educação é o trajeto que precisa ser percorrido para que o sujeito possa fazer parte do tão desejado mercado, condição *sine quanon* para deixar o anonimato e *estar aí*.

Estabelecidas as relações necessárias, assumido o lugar teórico de onde foi produzida esta pesquisa, com base nas definições de slogan, ideologia, sociedade, reconhecida a história dos veículos de comunicação selecionados para o estudo, apresentadas as motivações para a publicação de um tema editorial e não outro, no próximo capítulo, será abordada a história política e educacional do período pesquisado, com foco na figura dos dois chefes do executivo que lideraram o país.

## Capítulo 3

### 3 – A história política e educacional nas duas últimas décadas

Em termos de atraso educacional, o Brasil é comparável a alguns dos países mais pobres do globo.

Jornal Folha de S. Paulo, 27 de abril de 2006<sup>16</sup>

A história da educação brasileira pode ser relatada, desde a colonização, por intermédio de periodizações marcadas por ocorrências que, embora com variação entre um pesquisador e outro, respeitam ciclos temporais. Tema de vários estudos, com destaque para o trabalho de Mirian Limoeiro Cardoso (1977) que alerta sobre a questão da “descontinuidade na continuidade dos acontecimentos”, também, para esta pesquisa, houve a necessidade de um recorte histórico para além dos já contextualizados. O foco é entender a década compreendida pelos anos de 1997 a 2007, conforme já mencionado na apresentação, reconhecida por Lei como a Década da Educação.

Escolheu-se como base para a pesquisa a periodização de Dermeval Saviani descrita em História das Ideias Pedagógicas no Brasil (2007) por haver entendimento quanto a pertinência da proposta do autor e por ser o referido trabalho muito recente, cobrindo significativamente parte do período a que se propõe a pesquisa.

Saviani dividiu a linha do tempo em quatro períodos – entre 1549 e 1759, 1759 e 1932, 1932 e 1969 e 1969 a 2001, este último compreende cinco dos dez anos da pesquisa e o autor o intitula como O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo. A divisão temporal de Saviani considera a última realização da CBE – Conferência Brasileira de Educação, em 1991, como o marco que encerra a década anterior – 1980-1990. A defesa do autor é de que as temáticas da CBE inauguraram uma nova programação educacional para o Brasil. Tendo como tema central

---

<sup>16</sup> A partir deste capítulo, os recortes dos editoriais serão frequentemente inseridos ao longo do texto de maneira a evidenciar a constante repetição dos temas e a variação das datas em que foram publicados com o objetivo de chamar a atenção para o objeto e manter o diálogo necessário entre o objeto e a análise.



“Política nacional de educação” e cinco sub temas: “Escola básica”, “Estado e educação”, “Sociedade civil e educação”, “Trabalho e educação” e “Universidade e educação”, a CBE colocou em debate questões que refletiam a realidade educacional do país e pautariam as ações da próxima década – 1990-2000, que para Cláudia Pereira Vianna e Sandra Unbehaum (2004) se revelaria um período muito vasto em acontecimentos no cenário político educacional:

São grandes a preocupação e o esforço investidos em mudanças na educação básica brasileira nas últimas décadas, principalmente no final dos anos de 1980, com a consolidação da Constituição Federal de 1988, e durante todo o período dos anos de 1990, repleto de reformas educacionais. Esses fatos tornam o intervalo que vai de 1988 a 2002 um recorte histórico importante para a análise das legislações e reformas federais na área da educação. Tais documentos constituem um campo variado de estudos, desde a estrutura curricular, financiamento da educação, avaliação de desempenho e fluxo escolar, formação docente e também aspectos específicos como gênero, raça e direitos humanos. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004)

O período restante do recorte temporal – 2002 a 2007 – após as considerações de continuidade, tendo em vista a interação entre passado e presente, a partir das contribuições de outros autores que já se debruçaram sobre a produção política educacional de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva, será uma contribuição desta pesquisa que ao analisar os editoriais, se propõe também a um relato histórico.

É importante constar que tão somente a leitura cronológica dos editoriais já se apresenta como um significativo documento para a história da educação. Claro que foram temas escolhidos a partir de motivações políticas/empresariais e, por isso, apresentam-se de maneira tendenciosa como já no capítulo sobre as escolhas do tema a ser noticiado, mas ainda assim, fazem referência a características da história política educacional do Brasil.

Pelos editoriais é possível constatar que durante o período pesquisado o maior destaque dado pelos dois veículos de comunicação foi à educação pública, sempre em contraposição à educação privada, com foco para a gestão pedagógica, financeira e política e ênfase na educação superior, passando pela análise das várias fórmulas de avaliação (ENEM

– ENADE – Provão) e um debate sobre a democratização do acesso à educação, neste período, mais voltado para o Ensino Médio tendo em vista que a universalidade do Ensino Fundamental foi praticamente sanada ao final da década, conforme mostra os editoriais.

Uma das maiores conquistas sociais, no Brasil, nas últimas duas décadas, foi a universalização do ensino fundamental.  
Jornal O Estado de S. Paulo, 17 de agosto de 2005.

Ensino fundamental está universalizado e terceiro grau cresceu 13,2% crise mais aguda ronda agora a crucial escola secundária  
Jornal Folha de S. Paulo, 19 de setembro de 2007.

Um dos pontos fortes da gestão Fernando Henrique Cardoso são os significativos avanços na meta de universalização da educação fundamental.  
Jornal Folha de S. Paulo, 13 de dezembro de 2001.

Um grande feito da gestão Fernando Henrique Cardoso no campo da educação foi ter ampliado o número de jovens nas escolas. A meta da universalização do ensino já foi quase alcançada no nível fundamental. É preciso agora cuidar para que, no futuro próximo, todos encontrem vaga também no ensino médio. A questão se complica é quando se considera a educação superior. A “solução” encontrada pelo governo FHC foi estimular a oferta de vagas em instituições privadas.  
Jornal Folha de S. Paulo, 05 de janeiro de 2002.

A demanda pelo ensino médio no setor público foi reforçada em consequência do maciço ingresso no ensino fundamental promovido por governos anteriores, em especial o de Fernando Henrique Cardoso. Com efeito, entre 1992 e 2002, a taxa de crianças de 7 a 14 anos fora da escola caiu de 13,4% para cerca de 3%.  
Jornal Folha de S. Paulo, 01 de dezembro de 2005.

Ainda de acordo com a leitura dos editoriais ficou evidente a presença do sujeito responsável pelas ações educativas, com grande destaque para os políticos – Presidente da República, Ministro da Educação, Governador, Secretário Estadual da Educação e Prefeito, no caso específico, da cidade de São Paulo e reitores de instituições públicas de ensino superior. Tal constatação sugeriu uma análise pontual sobre a movimentação política do período. O que será apresentado a seguir.

Antes, porém, é importante contextualizar que assim como o recorte temporal não pode ser feito sem considerar as continuidades, a análise de um fato histórico deve se dar a partir das referências com as quais o mesmo se relaciona, o que indica uma leitura dos

acontecimentos do Brasil e do Mundo sob a ótica das mudanças econômicas, sociais e culturais.

### **3.1 - Os sujeitos da política brasileira**

Autoridades que regateiam verbas para a educação básica ignoram os benefícios em cadeia obtidos com investimentos adequados. Cada US\$ 1,00 aplicado em serviços de educação e saúde de crianças gera economia de US\$ 7,00 em gastos futuros nos sistemas de saúde e bem-estar social, revela pesquisa norte-americana.  
Jornal O Estado de S. Paulo, 05 de março de 2002.

O Brasil ainda está à espera de um estadista que transforme a melhoria do ensino público em obsessão nacional.  
Jornal Folha de S. Paulo, 18 de agosto de 2006.

Durante o período pesquisado - 1997/2007, o Brasil teve dois Presidentes da República - Fernando Henrique Cardoso, PSDB (1995-2002) e Luis Inácio Lula da Silva, PT (2003-2010) - cada um com dois mandatos, possibilidade política conquistada por meio de Emenda Constitucional em 1997.

A década anterior a estes dois presidentes foi bastante representativa para a política do país. Com o fim do militarismo e a consolidação desta fase se deu a promulgação de uma nova constituição em 1988. Antes, porém, o país se envolveu em um aquecido movimento popular pelas "diretas já", uma proposta do deputado Dante de Oliveira. Apesar da derrota da emenda na Câmara dos Deputados, houve eleição indireta e Tancredo Neves, PMDB, então governador do estado de Minas Gerais, foi eleito presidente da República, pelo voto indireto de um Colégio Eleitoral. O político mineiro formou uma Aliança Democrática e venceu a composição liderada por Paulo Maluf. Mas Tancredo Neves não assumiu em decorrência de sua morte em 21 de abril de 1985. O vice-presidente eleito, José Sarney, PMDB, assumiu e esteve à frente do executivo nacional por seis anos. Fernando Collor de Melo, PRN, foi o primeiro presidente eleito pelo voto popular depois do Golpe de 1964. Acusado de corrupção, sofreu impeachment em dezembro de 1992 e o vice Itamar Franco concluiu o mandato.

Neste contexto, FHC foi eleito em 1994. Apesar de sua longa trajetória política já tendo ocupado vários cargos eletivos, foi sua passagem pelo Ministério da Fazenda e a criação do Plano Real que viabilizou sua candidatura e sua vitória. Nas duas vezes em que concorreu teve como adversário mais forte o petista Luis Inácio Lula da Silva que alcançou a presidência em 2002, em disputa acirrada com o peessedebista José Serra. Lula reelegeu-se em 2006, conforme demonstrado no quadro abaixo.

Brasil – Governo Federal		
Período	Presidente	Ministro da Educação
1995/1998	Fernando Henrique Cardoso	Paulo Renato Souza
1999/2002	Fernando Henrique Cardoso	Paulo Renato Souza
2003/2006	Luis Inácio Lula da Silva	Cristovam Buarque
		Genro Tarso
		Fernando Haddad
2007/2010	Luís Inácio Lula da Silva	Fernando Haddad

Estado de São Paulo - Governo Estadual		
Período	Governador	Secretário da Educação
1995/1988	Mário Covas	Rose Neubauer
1999/2001/ 2002	Mário Covas Geraldo Alckmin	Rose Neubauer
2003/2006	Geraldo Alckmin	Gabriel Chalita
2007/2010	José Serra	Maria Helena G. De Castro Paulo Renato Souza

No caso da cidade de São Paulo, não houve, em nenhum editorial, a menção do Secretário Municipal de Educação, enfatizando que os jornais se propõe a uma comunicação mais ampla com foco em notícias sobre o País ou sobre os Estados e quando escrevem sobre o município dão destaque ao chefe do executivo.

São Paulo - Governo Municipal	
Período	Prefeito
1997/2000	Celso Pitta
2001/2004	Marta Suplicy
2005/2008	José Serra Gilberto Kassab

Durante os oito anos da presidência de Fernando Henrique somente uma pessoa

ocupou o cargo de Ministro da Educação; Paulo Renato Souza. Em tempo de permanência ele foi superado apenas por Gustavo Capanema, ministro no período de 1934 a 1945. Um dos fundadores do PSDB, o economista ocupou vários cargos públicos, incluindo o de gerente de Operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em Washington, o de Secretário da Educação do estado de São Paulo (1984-86) no governo Franco Montoro e o de reitor da Universidade Estadual de Campinas (1987-91) durante o governo Quéricia.

Pelo que se pode depreender de recentes pronunciamentos do Ministro Paulo Renato Souza, seu ministério vem dando à educação e à universidade a prioridade necessária, de maneira consistente e continuada, apesar das resistências opostas por estruturas viciadas, pelo corporativismo e pela rigidez burocrática. O grande passo do governo foi transferir, acertadamente, a ênfase dos esforços para o ensino fundamental... ao priorizar o ensino fundamental, a administração de Fernando Henrique caminha no sentido da ampla

Jornal O Estado de S. Paulo, 21 de Fevereiro de 1999.

O ministro Paulo Renato Souza, que, no ensino fundamental, seguiu a diretriz descentralizadora do governo Fernando Henrique para as áreas sociais, não conseguiu reformar a gestão do ensino superior. O motivo foi a resistência dos grupos militantes de professores - apoiados pelo movimento estudantil.

Jornal O Estado de S. Paulo, 16 de março de 2002.

Já o presidente Luís Inácio Lula da Silva fez algumas tentativas. Tentativas essas noticiadas e criticadas pela imprensa. O PT assumiu o Poder Executivo do Brasil propagando como slogan político a vitória da esperança em detrimento do medo. A parte do país que o elegeu contava com mudanças, principalmente na área social, com foco para o combate à miséria através da geração de empregos e programas educacionais.

Em três anos no poder, o presidente Lula nomeou três ministros para a pasta da Educação. E como cada um deles, ao ser empossado no cargo, mudou as prioridades de seu antecessor, o governo passou a agir de modo errático, anunciando novos programas sem a preocupação de assegurar a continuidade dos que vinham sendo implementados... Essa simbiose entre falta de foco, inépcia e aparelhamento político da administração pública, que hoje desorganiza o Inep, é a marca do governo Lula... Desde a posse de Lula, o Inep, já teve quatro presidentes.

Jornal O Estado de S. Paulo, 24 de novembro de 2005.

Assim que assumiu o presidente Lula nomeou Cristovam Buarque como Ministro da Educação. Defensor do bordão, "a solução é pela educação", Buarque tinha como meta incrementar o bolsa-escola, uma de suas iniciativas à frente do governo do Distrito Federal.

No final do primeiro ano de governo o presidente demitiu o Ministro da Educação e, segundo a imprensa, à época, a motivação era o fato de Buarque ter empregado um academicismo no ritmo de gestão do Ministério.

Em tom de desabafo Lula deu um tapa na mesa anteontem à noite, quando conversava com o novo ministro da Ciência e Tecnologia, Eduardo Campos (PSB-PE). Disse que não aguentava mais "acadêmicos" no governo e que tiraria Cristovam. "Quero ministros para apresentar resultados, não para ficar com tese, com conversa. Por isso, estou pegando essa turma boa da Câmara", disse.

Folha on-line, 23 de janeiro de 2004

Antes de ser demitido o Ministro Cristovam Buarque foi por diversas vezes tema do editorial do Jornal O Estado de S.Paulo. É possível observar um vocabulário irônico nos textos expondo a figura do Ministro que sempre teve sua vida política ligada às campanhas a favor da educação. Provavelmente por isso, ao não conseguir empregar um ritmo de realizações bem avaliadas, nem pelo público, nem pelo seu próprio governo, o jornal tenha dedicado tanto espaço ao político.

O ministro da Educação, Cristovam Buarque, não pára de produzir borbulhantes idéias - nem sempre viáveis - sobre sua área de atuação. Há dias, na abertura do seminário Educação, Ciência e Tecnologia como Estratégia de Desenvolvimento, patrocinado pela Unesco, ele propôs a criação "de um sistema único de Educação" nos moldes do Sistema Único de saúde (SUS) e do sistema único de Segurança Pública (SUSP). Essa sugestão corou a feira de novas idéias apresentadas em setembro. No dia 3, o ministro anunciou o fim do provão e lançou para substituí-lo o Paideia, que vem a ser o processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação de Área. No dia 5, foi a vez da idéia de impor a obrigatoriedade de gastar com a Educação 10% do valor dos juros pagos sobre a dívida externa. No dia 9, o ministro anunciou a disposição de acabar com a promoção automática nas escolas, o sistema de ciclo educacional adotado em vários Estados. No dia seguinte, Cristovam Buarque propôs fórmula para que o Brasil gastasse mais R\$ 25 bilhões em Educação. No dia 11, o ministro da Educação convidou estudantes e professores que realizaram passeata na Esplanada dos Ministérios para "lutar por mais verbas" para sua pasta. E fiquemos por aqui por falta de espaço.

Jornal O Estado de S. Paulo, 29 de setembro de 2003.

O Ministro da Educação, Cristovam Buarque, é um homem de idéias - e tanta tem que, como raramente consegue aplicá-las na prática, mesmo porque são mais invenções do que idéias, deveria registrá-las ao Instituto Nacional de Propriedade Industrial, onde os inventores apresentam as suas criações na expectativa de patenteá-las - para que não se percam. Em regra, os produtos dessa efervescência intelectual se dissipam antes que o sol se

ponha - como foi o caso da sugestão de que os pais de bons alunos obtenham desconto nos supermercados, para estimular o interesse dos pais pela aprendizagem dos filhos .

Jornal O Estado de S. Paulo, 18 de dezembro de 2003.

O Ministro Cristovam Buarque, da Educação, não se contenta com soluções simples para problemas simples. Se o problema é elementar, ele trata de complicá-lo, para que a solução possa ser igualmente intrincada.

Jornal O Estado de S. Paulo, 23 de janeiro de 2004.

O escolhido para substituí-lo foi o petista Tarso Genro que já ocupava o cargo de coordenador do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. Genro entrou com a proposta de defender a Reforma Universitária, o que fez até julho de 2005 quando foi escalado para socorrer o Partido dos Trabalhadores que enfrentava grande crise depois das denúncias do deputado Roberto Jefferson, à época do PTB, sobre o mensalão - pagamento de mensalidade a deputados de várias bancadas.

Em audiência na comissão de Educação da Câmara, o ministro Tarso Genro anunciou a intenção de oferecer, neste ano, 100 mil vagas em universidades privadas - 250 mil em até cinco anos.

Jornal O Estado de S. Paulo, 15 de fevereiro de 2004.

A última iniciativa do governo no campo do ensino, um conjunto de programas e projetos intitulado "Ações para a Qualidade da Educação, lançado pelo ministro Tarso Genro, é pomposa no nome e ambiciosa nos objetivos, mas não traz maiores novidades em seu conteúdo.. O que tem de bom não é novo e o que tem de novo requer detalhamento...

Jornal O Estado de S. Paulo, 20 de junho de 2005.

No período de 2003/2005, o governo Lula recebeu críticas sobre a atuação na área educacional. Nos textos, os veículos deixaram claro que o índice de expectativa era bastante elevado em relação a um governo sob a liderança de um partido que sempre se manteve crítico aos anteriores quanto aos projetos educacionais.

No Brasil, infelizmente, a escola pública não se tem mostrado um instrumento eficiente de inclusão social. Seria uma tarefa talhada para um governo petista mudar esse quadro, mas infelizmente, até aqui, os sinais não são dos mais animadores. Lamentavelmente, em que se pese a retórica, a política educacional do PT ainda se mostra hesitante e incerta.

Jornal Folha de S. Paulo, 22 de novembro de 2003.

Se o PT pretende de fato promover uma "revolução" no sistema universitário brasileiro, terá de mostrar bem mais do que exibiu até aqui. A primeira parte das propostas do governo se limita a elencar novos mecanismos de captação

de recursos para universidades públicas.  
Jornal Folha de S. Paulo, 16 de dezembro de 2003.

O que está cada vez mais patente é que o PT não tinha, na realidade, um projeto de governo. Não o tinha em sentido amplo e tampouco em áreas específicas, como na área da educação, por exemplo.  
Jornal Folha de S. Paulo, 09 de maio de 2004.

O Ministério da Educação parece patinar sem rumo, buscando idéias salvadoras e apontam como típicas dessa situação a sucessão de reuniões, mobilizações, debates e comissões, sem que se tenha conhecimento de qualquer "projeto viável" para a prometida reforma universitária.  
Jornal O Estado de S. Paulo, 01 de março de 2004.

Com a preocupação de garantir a continuidade do trabalho iniciado pelo governo, o novo Ministro da Educação saiu da linha de frente do próprio Ministério. Fernando Haddad foi indicado como aparente substituto e ficou os dois anos do primeiro mandato e todo o segundo mandato do governo Lula.

Em sua curta gestão o ministro Fernando Haddad concentrou seus esforços na melhor aplicação dos recursos já existentes. Desde então, vem conseguindo importantes resultados, entre os quais essa descoberta de mais de 13 milhões de alunos fantasmas, graças à criação do Cadastro do Ensino Básico, é auspicioso exemplo.  
Jornal O Estado de S. Paulo, 09 de abril de 2006.

A maior parte das diretrizes sugere que o governo do PT está começando a apagar a imagem de uma gestão errática em matéria de educação, forjada nos últimos 17 meses.  
Jornal O Estado de S. Paulo, 14 de junho de 2004.

Tendo transformado em bandeira política a crítica a um dos mais bem sucedidos programas do governo do PSDB, apenas porque a iniciativa foi de um partido adversário, o governo PT demorou mais de um ano e meio para apresentar regras dotadas de um mínimo de coerência e racionalidade. Ao longo desse período, o máximo que conseguiu realizar, por causa do excesso de loquacidade e de incapacidade administrativa de seu primeiro ministro da Educação Cristovão Buarque, foi extinguir o Provão e apresentar , como alternativa, projetos vagos e confusos que por pouco não inviabilizaram a "cultura de avaliação" forjada desde o primeiro mandado do presidente Fernando Henrique , com apoio da comunidade acadêmica.  
Jornal O Estado de S. Paulo, 23 de julho de 2004.

Em relação à política do Estado de São Paulo, neste mesmo período, três governadores passaram pelo Palácio dos Bandeirantes. Mário Covas, eleito em 1994 e reeleito em 1998, afastou-se do governo em janeiro de 2001 para tratar-se de doença e não retornou. Seu vice, Geraldo Alckmin, o substituiu e permaneceu até o fim do mandato, em 2002, quando foi



reeleito, ficando assim, seis anos à frente do governo paulista. José Serra foi eleito em 2006. Todos do PSDB. A permanência do partido à frente do governo do Estado de São Paulo se prolongou, considerando a gestão de José Serra até 2011, por 17 anos.

O legado do PSDB de três governos estaduais é um desastre, prova de que a prioridade tucana para o ensino não gerou projeto coerente.  
Jornal Folha de S.Paulo, 15 de março de 2007.

Os editoriais conforme já explicitado por Christoph Türcke (2010) e Gabriel Cohn (1971) elegem suas notícias seguindo vários critérios, entre eles o de interesse. Desta forma, foi possível observar algumas ações de governo evidenciada e outras não noticiadas. No caso do estado de São Paulo, foi notícia nos editoriais, os projetos Renda Mínima, Bolsa-Trabalho e Começar de Novo:

O acesso à educação é um princípio de cidadania antes mesmo de ser um requisito de competitividade numa economia cada vez mais aberta à competição. Nesse sentido, é uma boa notícia identificar que, ao menos em uma região mais rica como São Paulo, uma faixa de população mais pobre tem tido maior acesso ao ensino, ainda que seja questionável a qualidade da educação adquirida.  
Jornal Folha de S.Paulo, 17 de maio de 2001.

Serra tem todo o direito de propor mudanças que acredite que irão melhorar ainda mais o desempenho das três universidades públicas estaduais. Mas não será reduzindo a autonomia universitária e substituindo um modelo de gestão que vem dando certo que irá atingir esse objetivo.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 02 de fevereiro de 2007.

Rose Neubauer foi Secretária da Educação pelo período de 1995 a 2002. Seu mandado foi polêmico por vários motivos, principalmente pela política salarial empregada pelo governador Mário Covas, pelo projeto de municipalização da educação e pela implantação da proposta de aprovação progressiva, tema, este último, que ganhou notoriedade popular. Houve adesão do país no debate. Em primeiro momento por conta da crítica de que era uma estratégia do governo para mudar os números da reprovação no Estado, depois em repercussão a algumas notícias veiculas em todos os canais de comunicação sobre alunos que eram levados para séries avançadas sem estarem devidamente alfabetizados.

A aplicação do exame oficial da rede estadual de ensino de São Paulo, o Saresp, e a conseqüente reprovação de 50 mil alunos de 4ª e 8ª séries

representam muito mais do que um mero controle para evitar que os estudantes passem de anos “sem saber nada”, como simplificou a secretária de Educação, Rose Neubauer. Trata-se de um marco importante na construção de novas relações entre educadores e seus alunos, com a necessária perspectiva de uma formação mais sólida de crianças e adolescentes pelo ensino público brasileiro.

Jornal O Estado de S.Paulo, 12 de fevereiro de 2002.

A ideia de reprovação parece ser a herança de uma pedagogia ultrapassada que pode ser substituída e com vantagens por concepções mais modernas de educação. É claro, por outro lado, que a mudança de regime deveria ter sido precedida de cuidadosa preparação, o que infelizmente, não aconteceu.

Jornal Folha de S.Paulo, 20 de setembro de 2002.

Apesar do fracasso verificado na prática, os pesquisadores seguem defendendo a ideia da progressão continuada.

Jornal Folha de S.Paulo, 03 de janeiro de 2003.

Quando Geraldo Alckmin assumiu o governo depois de eleito para o cargo majoritário, ele nomeou Gabriel Chalita como Secretário de Estado da Educação e estava entre suas prioridades, o aumento da carga horária nas escolas, o programa Escola da Família que oferecia atividades nos finais de semana nas escolas paulistas, a existência de período integral em algumas escolas e a inclusão das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes no Currículo.

Faz sentido, em tese, a decisão do governador Geraldo Alckmin de transferir a Fundação do Bem-Estar do Menor para a secretaria da Educação. Porém a consecução do objetivo manifesto na mudança dar ênfase à missão da entidade de reeducar e de evitar a reincidência no crime – não dependerá apenas de remanejamento burocrático.

Jornal Folha de S.Paulo, 31 de dezembro de 2002.

Ademais, de que vale gastar R\$ 10 milhões para fazer um levantamento que nem mesmo revela problemas para resolver?

Sobre o resultado do Saesp, do governo Alckmin que mostram dados que segundo o edital contrariam a realidade da educação no país e no estado.

Jornal Folha de S.Paulo, 28 de junho de 2004.

Gabriel Chalita permaneceu no cargo durante todo o mandato. José Serra que sucedeu Geraldo Alckmin no governo do Estado, nomeou Maria Helena Guimarães de Castro que já havia ocupado cargo de alto escalão no Ministério da Educação, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Porém em março de 2009 ela foi substituída por Paulo Renato Souza, o ex-ministro. A troca de Secretário não obteve, pela mídia, à época, a leitura de fragilidade do

governo, e sim, acertos políticos.

Embora parcial e tardia, é positiva a iniciativa do governo do Estado de São Paulo de adotar o período integral em algumas das escolas públicas da rede oficial.

Jornal Folha de S.Paulo, 13 de dezembro de 2005.

Sobre o São Paulo é uma Escola... O programa, iniciado em maio de 2005, é um dos melhores da atual gestão.

Jornal Folha de S.Paulo, 14 de abril de 2006.

Quando já não parece mais possível receber más notícias sobre o desastre educacional, eis que elas não param de chegar. A última má nova saiu de um recorte paulistano do Enem: nenhuma escola estadual da maior cidade do país obteve nota azul na prova.

Jornal Folha de S.Paulo, 06 de março de 2007.

O governo José Serra finaliza plano ambicioso para a educação pública. A meta é cortar pela metade as taxas de reprovação (22% na 1ª série do ensino médio, por exemplo), até 2010, e alfabetizar todas as crianças de oito anos (na Grande São Paulo, hoje, 40% ainda são analfabetas).

Jornal Folha de S.Paulo, 22 de agosto de 2007.

Na semana passada a nova secretária da Educação Maria Helena Guimarães de Castro, anunciou a criação do "exame de alerta", uma prova a ser aplicada em agosto aos alunos do segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de identificar aqueles que têm dificuldades na leitura... A virtude foi a virtual universalização do ensino fundamental...o erro foi a implementação repleta de falhas do sistema de progressão continuada.

Jornal Folha de S.Paulo, 01 de outubro de 2007.

À frente da prefeitura da cidade de São Paulo estiveram Celso Pitta, PPB, Marta Suplicy, PT, José Serra, PSDB que ao se eleger governador do Estado passou a prefeitura para Gilberto Kassab, DEM.

Marta Suplicy ocupou espaço nos editoriais. Em especial, dois assuntos estiveram na pauta. O primeiro deles, as revisões orçamentárias pensadas pela prefeita, garantiu uma crítica principalmente pelo fato de a chefe do executivo ser do Partido dos Trabalhadores. Houve, retomando ao referencial teórico, um verdadeiro dialogismo entre a ação do presente e os discursos do passado do PT, que no lugar da oposição, sempre brigou pelo repasse dos 35% para a educação.

Marta quer alterar a Lei orgânica do município para permitir que sejam computados como gastos educacionais obras em escolas, uniformes transporte de alunos, além de programas sociais que auxiliem estudantes... uma bandeira

que vai na contramão do que o PT sempre defendeu.  
Jornal Folha de S.Paulo, 11 de dezembro de 2001.

A prefeita Marta Suplicy decidiu remanejar R\$ 80,9 milhões destinados no orçamento à construção, reforma e manutenção de escolas municipais. R\$ 74 milhões serão utilizados para o pagamento de professores e outros R\$ 6,9 milhões, anteriormente revistos para reforma e ampliação de escolas, serão investidos na informatização da secretaria Municipal de Educação.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 10 de agosto de 2001.

Diante das dificuldades financeiras da Prefeitura, Marta Suplicy atropelou os princípios do partido e, nesse primeiro ano de mandato, seguiu o mesmo caminho do seu antecessor, cujas contas foram rejeitadas pelo Tribunal de Contas do Município por causa de irregularidades como essa.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 25 de outubro de 2001.

O demonstrativo de gastos com Educação, publicado há dias pela Prefeitura no Diário Oficial do Município, criou nova polêmica. O vereador Ricardo Montoro (PSDB) acusou a prefeita Marta Suplicy de ter maquiado o cálculo das despesas para comprovar investimentos equivalentes a 31,24% do orçamento municipal no setor.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 03 de fevereiro de 2002.

O segundo tema que levou a prefeita Marta Suplicy a ser notícia nos editoriais dos dois jornais foi a polêmica em torno dos altos investimentos nas construções dos Centros Urbanos Educacionais – Ceu, assunto que se estendeu até o governo do prefeito José Serra que apesar de ter criticado o projeto durante campanha eleitoral, também o adotou depois de eleito. Todo o debate que quantitativamente foi expressivo, girou em torno de questões de gestão política e não de mérito da proposta enquanto uma política pública de estado na área da educação.

Os Ceus não mudarão do dia para a noite o padrão do ensino público em São Paulo. Porém, se administrados com seriedade, poderão tornar-se referência para a evolução do sistema educacional, além de oferecer lazer e alternativas culturais para as comunidades que servirão.  
Jornal Folha de S.Paulo, 08 de agosto de 2003.

Na tentativa de impor ao próximo prefeito a atual política educacional, a prefeita Marta Suplicy contratou 8 empresas para a construção de 24 Centros Educacionais Unificados (CEUs), no valor de R\$ 480 milhões  
Jornal O Estado de S.Paulo, 08 de agosto de 2004.

A prefeita Marta Suplicy construiu 21 CEUs em seu governo... as unidades construídas e inauguradas desde o ano passado custaram aos cofres públicos R\$ 378 milhões e a manutenção mensal de cada centro chega a R\$ 500 mil... O que se discute são as razões pelas quais a prefeita Marta Suplicy deixou de, com muito menos recursos, multiplicar esse projeto nos bairros.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 22 de agosto de 2004.

Da idéia da criação de espaços urbanos equipados para o lazer e a cultura à

construção de 21 CEUs, os escalões nunca tiveram como propósito a melhoria do sistema pedagógico na rede municipal de ensino... Tivesse o PT desenvolvido um projeto com foco único na Educação, os recursos da pasta teriam sido melhor divididos entre novas construções – simples, menores e, do ponto de vista pedagógico, mais eficientes.

Jornal O Estado de S.Paulo, 25 de novembro de 2004.

A Prefeitura de São Paulo começa a concatenar iniciativas isoladas para melhorar a qualidade da educação e promover a inclusão social. O prefeito José Serra anunciou, na terça-feira, a instalação do programa São Paulo é uma escola, que oferecerá aulas em período integral aos alunos dos 21 CEUs construídos no governo Marta Suplicy.

Jornal O Estado de S.Paulo, 28 de maio de 2005.

Ao anunciar a construção dos cinco CEUs, o prefeito explicou que criticara os da Marta porque existiam outras prioridades na área da Educação. Segundo ele, quando foi possível “equacionar os problemas, o caminho mais racional foi usar os recursos para a construção dos novos CEUs”. Não parece ser o caminho mais racional. Há muito ainda a ser feito antes de gastar num projeto que, como bem lembrava ele tempos atrás, muito tem de lazer, mas pouco de educação.

Jornal O Estado de S.Paulo, 02 de dezembro de 2005.

O saldo do primeiro ano da gestão do prefeito de São Paulo, José Serra (PSDB), na área da educação não exhibe grandes feitos. Tampouco pode ser classificado de decepcionante.

Jornal Folha de S.Paulo, 03 de janeiro de 2006.

Feitas estas considerações, que localizam as lideranças políticas no país no período pesquisado e relacionam os partidos à frente das decisões, a proposta a partir deste momento, é um relato da movimentação econômica, social e cultural no mundo como referência das tendências absorvidas pelo Brasil e, na sequência, a análise dos períodos categorizados pelos mandatos de Fernando Henrique Cardoso, eleito mediante a uma plataforma liberal com metas claras de reformas e revisão do papel do Estado e de Luiz Inácio Lula da Silva que assume a presidência em nome de um pacto social.

### **3.2 – O diálogo entre os editoriais e a história do Brasil**

Nos últimos cinco anos foram criados quatro novos cursos universitários por dia, 75% deles particulares. Em 1998, havia 6.950 cursos de graduação; em 2002, eles eram 14.339. Vale notar que essa cifra exclui os dois últimos meses daquele ano, quando surgiram mais de 600 cursos.

Jornal Folha de S.Paulo, 22 de outubro de 2003.

A proposta sempre foi, desde a apresentação deste trabalho, jamais abandonar o objeto de pesquisa, mantendo-o como o fio condutor de todas as etapas, garantindo a presença da proposta metodológica de Horkheimer de pessimismo teórico e otimismo prático. Nesta fase será feita uma leitura de mundo sob a ótica das mudanças sociais com foco na transição de valores, detidos nas referências econômicas que acabam batizando os modelos educacionais. Foi detectado, a partir de várias leituras, existirem produções significativas que já se debruçaram sobre a sociedade brasileira na década de 1990 com reflexos de continuidade para além dos anos da primeira década de 2000 sobre o tema educação. Constatação que reforçou a proposta de refletir a década 1997/2007 a partir dos editoriais, considerando sim as produções intelectuais sobre educação neste período, mas não perdendo de vista as referências dos dois jornais permitindo que tais publicações norteassem a seleção temática.

Quando Saviani (2007) intitula o período de 1991 a 2001 de “O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo”, embora absolutamente detido na análise educacional, ele já descreve o perfil socioeconômico da década e os recortes dos editoriais explicitam tal perfil. As publicações jornalísticas relatam uma expansão, em especial no ensino superior, de unidades educacionais privadas. Eles denunciam a falta de relação da expansão com uma política educacional e delineiam um Estado refém de iniciativas que o próprio nem sempre consegue justificar. No editorial de 19 de janeiro de 2011, publicado no Jornal Folha de S.Paulo, a acusação de descontrole foi sumária.

A expansão dos cursos foi tão rápida e desordenada que o ministério perdeu o controle. Transformou em universidades instituições mais interessadas em lucrar do que em educar.

Jornal Folha de S.Paulo, 19 de janeiro de 2011.

Assim como noticiado no editorial do Jornal Estado de S.Paulo, de 14 de julho de 2002, a “Pressão do mercado de trabalho impôs mudanças na Educação” também a Folha de S.Paulo deu destaque ao tema. Esta assertiva foi constante durante a década pesquisada. A relação

empresa/educação se fez presente e transparente. Houve, de certa forma, uma legitimação desta relação, como se ela realmente devesse estabelecer normas, tendo em vista o desejo do brasileiro em ocupar um lugar no mercado de trabalho. Os dois veículos transitaram pelo assunto admitindo a possibilidade da relação.

Especialmente nos países em desenvolvimento, ganha força o ideal de coordenação entre os sistemas educacional, empresarial e político em favor da educação e da democratização do conhecimento.

Jornal Folha de S.Paulo, 13 de agosto de 2001.

Uma educação de qualidade não é necessariamente incompatível com o lucro, mas vai muito além dele.

Jornal Folha de S.Paulo, 27 de janeiro de 2003.

Novos cursos de medicina... O interesse mais imediato dessas entidades é, obviamente, o mercado de trabalho.

Jornal O Estado de S.Paulo, 22 de abril de 1997.

O ponto de partida da reforma do ensino técnico tem que ser o ensino fundamental único e de qualidade. Do contrário, tudo continuará como está: as empresas a terem de compensar as deficiências de escolaridade básica de seus empregados e as escolas técnicas a se manterem apenas como um segundo grau de excelência.

Jornal O Estado de S.Paulo, 15 de junho de 1997.

A solução encontrada para os sem universidade foi o crescimento da rede de faculdades privadas. É uma solução precária que não resolve as dificuldades econômicas enfrentadas pelos alunos que vieram da escola pública... O aluno mais pobre acaba só tendo acesso à rede particular, cuja qualidade deixa muito a desejar. É provável que, com formação deficiente, venha a ser preterido no mercado de trabalho

Jornal Folha de S.Paulo, 25 de julho de 2001.

Essas não são referências nacionais, mas reflexos da política mundial de qualificar o homem para que ele ocupe seu lugar na sociedade mediante ao modelo de competência. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis (SAVIANI, 2007, p. 428). As considerações de Saviani dialogam, de certa forma, com a Sociedade Excitada descrita por Türcke (2010). Estar empregado ou manter-

se em condição de empregabilidade muito se reflete nas necessidades de perceber e ser percebido. Em relação à educação e a concepção apresentada por Saviani, o processo educacional se faz o “meio” para se atingir um “fim” que não é o de formar um cidadão qualificado para pensar por si só, com senso crítico para ponderar e fazer constatações, mas sim, um personagem social, peça de uma engrenagem movida pelo capital que previamente delinea o perfil dos indivíduos que almejam o sucesso. Saviani ao historiografar a educação, observa o desvio das propostas que deveriam embasar um bom modelo de ensino. Ele evidencia que nesta sociedade com síndrome de “neo” que busca ultrapassar o presente, sempre, a educação sofre ameaças constantes de não precisar mais efetivamente acontecer, mas simplesmente proporcionar “sensações”, assim como na sociedade definida por Türcke.

Nos dois trechos abaixo, publicados na Folha de S.Paulo, o editorialista não relata o processo de percepção do brasileiro, portanto não fica explícito como se deu o reconhecimento da importância da educação, somente de que não ocorreu de uma hora para outra, foi “aos poucos”. Mas fica muito claro na leitura dos vários editoriais sobre o tema que a unidade de medida da educação mais utilizada nesta década, foi a ocupação de vagas no mercado de trabalho.

Aos poucos a sociedade brasileira vai percebendo a importância da educação formal, e mais e mais adultos procuram sanar suas deficiências de formação. Trata-se em princípio de uma boa notícia, mas que só reforça a importância de melhorar a qualidade do ensino público. Deixar de fazê-lo equivaleria a reduzir a demanda por mais ensino a um ritual burocrático vazio, o que seria um crime contra a educação.

Jornal Folha de S.Paulo, 06 de setembro de 2003.

E quanto menores os índices de exclusão de um dado grupamento social, melhores tendem a ser seus números relativos a educação, segurança e à própria produção intelectual e material.

Jornal Folha de S.Paulo, 17 de novembro de 2003.

A clareza com que Saviani descreve a transformação da sociedade e a mudança de modelo pedagógico ao longo dos últimos 30 anos serviu como apontamento e permitiu um desenho figurativo como o de uma ponte histórica. Neste curto período, caracterizado pela



rapidez nas mudanças, deixou-se de pensar de uma maneira e passou-se a pensar de outra maneira, como se a humanidade tivesse feito a travessia da ponte histórica. E o pensamento se seguiu com mudanças estratégicas partindo da economia para todos os demais setores sociais, com destaque, como não poderia deixar de ser, para as influências da mídia, um agente modelador da sociedade e que se mantém atuante desde há muito tempo com predominância na atualidade, conforme já apresentado em capítulo anterior.

Transitou-se do fordismo – das grandes fábricas com método de produção em série e da racionalização do trabalho, para o toyotismo, que opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado. (SAVIANI, 2007, p. 427)

Deixou-se de viver em uma sociedade liberal para um modelo de gestão pública pautado no neoliberalismo, conforme constata Cláudia Pereira Viana e Sandra Unbehau, no artigo intitulado O Gênero nas políticas públicas de educação no Brasil (2004). Tendo como pressupostos básicos a preconização do esvaziamento das organizações coletivas e das demandas populares, a redução da esfera de responsabilidade do Estado quanto à oferta de serviços relacionados às políticas públicas sociais, o equilíbrio fiscal, a desregulamentação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos, o neoliberalismo e seus traços sociais foram descritos no editorial de 17 de agosto, da Folha de S.Paulo.

Escolas particulares, muitas vezes meras fábricas de diplomas, dificilmente poderão substituir o Estado satisfatoriamente numa atividade como a de estímulo à pesquisa, que nem sempre é rentável, mas da qual depende a modernização do país.

Jornal Folha de S.Paulo, 17 de agosto de 1998.

Afirmações categóricas não deixaram ocultar a opinião dos jornais. Estava clara a relação entre educação e empregabilidade, mas também claro estava que muitos entraram buscando “sanar suas deficiências de formação,” conforme relatado em trecho anterior, e que poucos atingiram a meta.

É necessário por um fim entre democratização e excelência. Em 1994, as matrículas nas instituições públicas e privadas (ensino superior) eram superiores a 1,6 milhão, porém pouco mais de 240 mil concluíram o curso naquele ano.

Jornal O Estado de S.Paulo, 13 de setembro de 1997.

O desemprego se combate com o desenvolvimento e com a educação... educação escolar, mas sobretudo de qualificação e treinamento do trabalhador... a baixa escolaridade pelo menos retardará a retomada do crescimento.

Jornal O Estado de S.Paulo, 08 de março de 1998.

Saviani pondera sobre outras transições como a do modernismo para o pós-modernismo, da sociedade de interesse coletivo para a sociedade de interesse privado, esta última em consonância com a sociedade excitada. Uma das características do cidadão que deseja ser percebido é romper com seu coletivo e não manter-se nivelado nem em linha uniforme, ele almeja um lugar de visibilidade que normalmente conflita com o interesse coletivo. Para esclarecer estas transições, Saviani destaca algumas desconstruções de ideias na área das pedagogias. Ele aborda a aceitação do fracasso da escola pública. Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis de mercado (op. cit. p. 426). O mesmo Mercado a que se refere Türcke, quando o coloca como o lugar onde todos querem estar. Não fazer parte do Mercado é o mesmo que não existir, visto que todos desejam ser notados.

Magda Becker Soares, no livro *Linguagem e Escola – uma perspectiva social*, escreve sobre o fracasso e sua relação com as classes sociais. Há uma pré disposição em associar que nas classes populares as crianças carentes são menos aptas a aprender. Soares contraria esse discurso afirmando que a realidade mostra, no entanto, que é a escola que tem se mostrado incompetente para a educação das camadas populares e esta incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas sobretudo de legitimá-las.

A partir da contribuição de Saviani e Soares é possível retomar à presença do slogan e à força dos efeitos da comunicação repetida. Os dois autores referem-se à permanência de um discurso que embora não reflita a verdade, foi aceito pelo coletivo e está desviando a atenção e mascarando o diagnóstico. A repetição de que a criança não pode aprender visto sua situação de vulnerabilidade social a convence e o que deveria ser percebido como uma fragilidade do Estado passa a ser diagnosticado como um fracasso do sujeito escolar. O slogan tende a inculcar uma assertiva que pode ser ativista como “você consegue”, ou desconsoladora, como “você não vai conseguir”. É importante ressaltar que este efeito, assim como já exibido em recortes dos editoriais, não ficou restrito ao ensino fundamental. A relação indivíduo/desemprego também foi apregoada como recorrente ao fracasso. De certa forma, mesmo que de maneira subliminar, a frase de efeito “o desemprego é o lugar do fracassado” suprime a responsabilidade do Estado em criar vagas e recai sobre o cidadão não qualificado e, neste momento, passa a fazer parte do universo da educação.

Como reflexo do exposto acima, Saviani define o que passou a ser chamado de pedagogia da exclusão<sup>17</sup> que, segundo ele, ensina que quando o cidadão não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, à suas limitações incontornáveis. João dos Reis Silva Jr. (2005) acrescenta tratar-se, pois, de perverso processo de culpabilização do trabalhador pelo seu fracasso no mercado de trabalho ou que lhe atribui sucesso pela sua empregabilidade. Nesse processo, a visão que o trabalhador tem da educação é a pedra de toque para a formação do cidadão do século XXI: produtivo, útil, só e mudo. É o Estado se isentando do papel de qualificador da sociedade e responsabilizando o indivíduo enquanto um dos integrantes do todo.

Observa-se nos recortes abaixo, a presença das teorias de Saviani, Soares e Silva Jr. no cotidiano jornalístico:

Como uma corda que se rompe do lado mais fraco, o estudante brasileiro é apontado por pais e professores como o principal responsável por seu mau

---

<sup>17</sup> Sobre a Pedagogia da Exclusão, Pablo Gentili organizou um livro com artigos de vários pensadores brasileiros. Neste trabalho são apresentadas as críticas ao neoliberalismo em educação. Editora Vozes.

desempenho nas escolas. Ele é o maior culpado pela repetência, de acordo com a maioria dos entrevistados em pesquisa nacional dos especialistas João Baptista Araújo e Simon Schwartzman... A escola vista só por dentro é incapaz de perceber a relação entre o que faz e os resultados que obtém.  
Jornal Folha de S.Paulo, 04 de abril de 2002.

Estudo da Unesco mostra que o Brasil é o campeão da América Latina em repetência escolar... O Ministério da Educação atribuiu os péssimos resultados obtidos à má formação dos professores.  
Jornal Folha de S.Paulo, 08 de fevereiro de 2002.

Encontra-se nas entrelinhas dos referidos editoriais o desenho da sociedade vista pela Teoria Crítica que mantêm a onipotência do sistema capitalista, reificando o mito da modernidade e deturpando as consciências individuais, que são levadas a aceitar o sistema estabelecido. Esta estratégia de exclusão não se dá de uma hora para outra e muito menos sem método. E, neste sentido, acentua-se mais uma vez o potencial da linguagem. Ao perpetuar palavras, difunde-se conceitos e, no caso, conceitos que propõe um lugar específico para o homem fracassado. A aceitação se dá com o tempo e após o consumo de ideias que não derivam do próprio homem fracassado, mas de outrem. Trata-se de um processo ideológico que muitas vezes não se faz perceptível. Essa realidade se mostra muito mais aparente na sociedade excitada. São vários os momentos de relação, quando Türcke relata o conformismo, a aceitação do menos desejado como uma derivação da fé em um Deus poderoso, até mesmo a presença do vício, permitindo afirmar que possa existir quem se vicie no fracasso como um lugar confortável, visto que ele não sabe como deixar de sê-lo. A contribuição de Lazarsfeld e Merton (1971, in Cohn) sobre a disfunção narcotizante da comunicação em massa também pode ser assimilada neste contexto.

Vera Lúcia Vieira e Nora Rut Krawczyk (2008), ao pesquisarem a reforma educacional na América Latina nos anos de 1990 focaram nas transições de gestão e as mesmas podem ser validadas pelos editoriais. Quanto ao Brasil, as autoras abordam, com destaque, as mudanças nas relações entre os entes federativos no tocante à gestão financeira e de autonomia do processo educacional. A proposta de municipalização conduziu a uma descentralização que

contemplou uma distribuição de funções entre os diferentes níveis governamentais.

As autoras referenciam que a descentralização foi um aspecto comum nas reformas educacionais da América Latina e que no Brasil, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), ela contemplou um processo de redistribuição dos recursos, sendo estes vinculados ao número de matrícula de cada município, com o que se buscava a equidade entre os municípios de cada Estado.

Ao revisar o papel de cada ente federativo na gestão educacional, foram expostas fragilidades que deixaram aparentes as carências dos municípios:

Em São Paulo, 75% das 473 prefeituras não apresentaram suas contas e ninguém sabe o que foi feito com os milhões repassados.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 17 de abril de 1997.

É evidente que falta, à grande maioria dos mais de 5.500 municípios brasileiros, competência para administrar o ensino fundamental, seja ela técnica, seja financeira.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 12 de setembro de 1997.

A grande maioria dos municípios não tem capacidade financeira e técnica para assumir o ensino fundamental. Muito menos de garantir uma escola pública de qualidade, que exige, em primeiro lugar, professores bem pagos.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 03 de dezembro de 1997.

Se não houver controle, as verbas do Fundef serão apenas dinheiro jogado fora.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 28 de junho de 1999.

A primeira modalidade de malversação das verbas é o inchaço do número de matrículas, com a adição dos chamados "alunos fantasmas". Outras grossas irregularidades são a emissão de notas relativas a compras fictícias, reformas em escolas inexistentes e a contratação, por preços exorbitantes, de palestras e cursos para professores.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 31 de março de 2000.

Os bons objetivos do Fundef estão sendo desvirtuados por fraudes.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 31 de março de 2000.

Ainda comparando o Brasil aos outros países da América Latina, as autoras esclarecem que diferentemente dos demais, a educação no Brasil não se apresentou como prioridade para o desenvolvimento do país nem no início da República, em fins do século XIX, nem nas duas décadas seguintes. Esta defesa só esteve presente no discurso, conforme será confirmado a

partir do trabalho de Reginha Vinhaes Gracindo (1994), sobre a trajetória dos partidos políticos.

Sobre este tema os editoriais foram frequentes em defender as relações entre desenvolvimento e educação.

O esforço para levar o Brasil ao seletivo grupo de países desenvolvidos passa necessariamente por maciços investimentos em educação.  
Jornal Folha de S.Paulo, 15 de junho de 2003.

Quanto a relação estabelecida entre educação e prioridade como meta de gestão de políticas públicas, sobre a qual escrevem Krawczyk e Vieira, também os editoriais abordaram o assunto, mas no decorrer das análises observou-se que as propostas não deixaram de ser ações de governo.

No discurso, tanto o dos políticos como o dos eleitores, a educação é sempre prioridade. Mas basta dar uma espiada nas avaliações internacionais e nacionais de desempenho de alunos para constatar o desastre que é o ensino brasileiro  
Jornal Folha de S.Paulo, 03 de outubro de 2005.

Ou o Brasil decide tornar a educação uma prioridade real, e não apenas retórica, ou a falta de educação continuará causando grandes danos ao país.  
Jornal Folha de S.Paulo, 03 de outubro de 2005.

Historicamente muitas mudanças na área educacional marcaram o período da década de 1990 de acordo com as contribuições dos autores citados, mas a periodização deste trabalho se restringe à década compreendida pelos anos de 1997 a 2007 e, mesmo considerando a continuidade histórica, se pretende abranger a leitura deste período. Desta forma, conforme já enunciado, será abordado a seguir, as ações de políticas públicas na área da educação dos dois presidentes da década em questão, tentando com isso, focalizar o recorte temporal e fidelizar o objetivo da pesquisa.

O desempenho dos alunos piorou de forma assustadora nos 10 anos em que, com erros e acertos, três sucessivos governos, os dois de FHC e o primeiro de Lula fizeram provavelmente mais do que quaisquer outros para ampliar o acesso à escola e criar mecanismos institucionais para o aperfeiçoamento e a remuneração do professorado... Argumenta-se que o fato de as crianças e jovens matriculados em 2005 saberem menos do que os de 1995 se deve, sobretudo à explosão das matrículas no decorrer do período. O processo educacional – a oferta de conhecimento básico – simplesmente não conseguiu acompanhar o aumento exponencial da demanda.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 10 de fevereiro de 2007.

### **3.2.1. – Governo Fernando Henrique Cardoso (1995/2002)**

Está expirando o mandato de Fernando Henrique Cardoso e não se viu por parte do governo, até o momento, uma preocupação efetiva com futuro do ensino público superior. Em quase quatro anos, não se formulou uma política para articular os ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia. Isso fica evidente quando se olha para o estado das universidades federais. Talvez seja exagerado dizer que elas já estejam num processo de desmonte semelhante ao que transformou em poucas décadas ensino básico nessa sucata que hoje o próprio governo FHC se esforça para recuperar.  
Jornal Folha de S.Paulo – 17 de agosto de 1998.

Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência da República com várias metas, entre elas a de defender a lógica de reformar sem aumentar as despesas, procurando adequar o sistema educacional às orientações e necessidades prioritárias da economia (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001), assim como está previsto nas bases da corrente liberal. Na pauta do governo, além da reforma educacional, também as reformas política, previdenciária, judiciária, administrativa. Era um país em movimento. As convergências estavam estabelecidas entre os que pensavam um Estado em sua concepção mínima, com a interferência do mercado livre por intermédio da iniciativa privada e das políticas internacionais e os que desejavam um Estado abrangente e protetor. “O discurso presidencial de abertura, desde seu início, já anunciava um tipo de Estado que se adapta às novas condições do capitalismo em seu presente estágio, com marco nos anos 1970, para enfrentar os desafios de um mundo contemporâneo”. (SILVA JR. , 2003 p. 43).

Considerando os editoriais como condutores deste trabalho, a trajetória do governo Fernando Henrique Cardoso, com abrangência para o setor educacional, se dará a partir das publicações, que de maneira geral dedicou expressivo espaço para noticiar os feitos do presidente e de seu Ministério da Educação.

O Ministério da Educação se esmerou em criar sofisticados sistemas de avaliação, mas fez pouco pela universidade pública... O equívoco é que as universidades públicas não são tratadas no Brasil como um investimento fundamental para o futuro. Não é à toa que as três maiores economias do planeta, EUA, Japão e Alemanha, ocupam também os três primeiros postos na

lista de países que mais publicam artigos científicos.  
Jornal Folha de S.Paulo, 22 de setembro de 2001.

Houve avanços reconhecidos, sobretudo nas áreas de saúde e educação, mas no cômputo geral não se pode dizer que o governo FHC tenha deflagrado uma guerra contra a injustiça social... Os 10% mais ricos detêm quase metade da renda nacional.

Jornal Folha de S.Paulo, 20 de março de 2002.

O atual governo fez opção preferencial pelo ensino fundamental. Essa opção não tem necessariamente de prejudicar os ensinos médio e superior.

Jornal Folha de S.Paulo, 27 de janeiro de 1997.

Foi preciso que o presidente da República – em boa hora assessorado pelo ministro Paulo Renato, da Educação – baixasse decreto sobre a organização do ensino superior para que se tomasse conhecimento da anarquia que reina nesse setor.

Jornal O Estado de S.Paulo, 20 de maio de 1997.

O País começa a criar as condições para reverter o déficit educacional que o castiga há gerações.

Jornal O Estado de S.Paulo, 10 de fevereiro de 1998.

A gestão de Paulo Renato Souza à frente do Ministério da Educação foi iniciada com um conjunto de modificações que repercutiram ao longo de seu mandato. Primeiro a edição da Lei 9.131/95, que extinguiu o antigo Conselho Federal de Educação, criou o Conselho Nacional de Educação (CNE) e instituiu o processo de avaliação do ensino superior que redundou no Exame Nacional de Cursos, o Provão, depois como um modelo de política de diagnósticos e constatação qualitativa, o governo colocou em funcionamento o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

Em seguida, em 1996, foi aprovada a Emenda Constitucional que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Ao final do mesmo ano, depois de oito anos de tramitação no Congresso Nacional foi aprovada também a Lei 9.394 que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Ao revogar todos os textos legais até então em vigor, a nova LDB mantém, do projeto original, o direito à educação para a faixa de zero a 6 anos, reafirmando seu caráter educativo; o acesso e permanência do trabalhador na escola (Art. 32); o aperfeiçoamento profissional continuado,



com licenciamento periódico remunerado (Art. 67, II); a inclusão do tempo de estudo, planejamento e avaliação na carga horária de trabalho (Art. 63, III, IV, V); e a formação docente para técnico administrativo, direção de escola, supervisão e orientação educacional.

Em relação a essas temáticas, os editoriais se posicionaram de diferentes maneiras. Sobre o Conselho Nacional de Educação, pouco se escreveu:

O CNE estabeleceu que as aulas de religião no ensino fundamental não farão parte da carga mínima de 800 horas de aulas por ano, determinada pela LDB. Jornal O Estado de S.Paulo, 09 de novembro de 1998.

O ensino, que é o que de fato interessa, só vai melhorar se o MEC e particularmente o Conselho Nacional de Educação forem mais exigentes na cobrança de resultados. É preciso fechar os cursos que se mostram renitentes. Jornal Folha de S.Paulo, 21 de março de 2001.

Membros do CNE não podem ter vínculos com empresas de educação. Jornal O Estado de S.Paulo, 27 de maio de 2001.

A reforma proposta pelo CNE e em boa hora repelida – ainda que parcialmente – pelo ministro da Educação apenas interessa a alguns empresários do ensino. A redução dos cursos para três anos mais o excesso de atividades extraclasse ampliariam o rendimento das instalações das escolas e do tempo dos professores em cerca de 40%. Jornal O Estado de S.Paulo, 27 de maio de 2002.

Relatório do Conselho Nacional da Educação divulgado ontem estima haver um déficit de 235 mil professores no ensino médio no país. É uma situação bastante grave. Os próprios autores reconhecem que, se nada for feito, o Brasil viverá nos próximos anos um “apagão do ensino médio”. Jornal Folha de S.Paulo, 04 de julho de 2007.

Quanto a Lei de Diretrizes e Bases nenhuma referência à concepção da proposta, muito provavelmente, em consonância com as regras que determinam as escolhas do que ser noticiado em relação ao quanto factual é o tema. Os veículos de comunicação, considerando o fato de que a Lei foi aprovada em 1996, um ano antes da referência temporal da pesquisa, somente fizeram citações.

51% das crianças brasileiras, entre 4 e 6 anos de idade, estão matriculadas na pré-escola... A LDB de dezembro de 1996, considerou, no seu artigo 29, a educação infantil como primeira etapa da educação básica... O mau desempenho na escola básica começa pela ausência de pré-escola. Jornal O Estado de S.Paulo, 01 de outubro de 2001.

A década da educação começou um ano depois da sanção da LDB. Muitos professores, interpretando esse instrumento legal, consideraram que em 2007 apenas quem tivesse diploma de curso superior poderia continuar a exercer o magistério  
Jornal O Estado de S.Paulo, 04 de agosto de 2002.

Porém, em relação ao Provão e ao Enem, foram muitas as abordagens dos dois jornais, o que merece ser comentado. Os exames, provas e testes garantem à imprensa dados concretos, dados quantificados de uma realidade que muitas vezes é comentada a partir de percepções. O número para a imprensa garante a materialidade de um comentário que poderia ser considerado vago. No que se refere ao veículo de comunicação, o número se apresenta, muitas vezes, como soberano em relação aos fatos. Alguns exemplos podem clarear a referida relação. Choveu forte no Rio de Janeiro e somente mil pessoas estiveram no comício da presidenciável Dilma Rousseff. O jornal optou, neste caso, a destacar como manchete a pequena quantidade de pessoas à fazer uma ponderação sobre a fala da candidata. Um belíssimo espetáculo teatral foi apresentado em uma área da periferia, mas com somente cem pessoas na plateia. Antes de destacar “Espectáculo encanta plateia”, o jornal, com certeza, escreverá “Pequena plateia conferiu espetáculo na periferia”.

Retornando aos números sobre educação nos editoriais, num primeiro momento foi divulgada a notícia da criação dos projetos de avaliação, depois do processo de implantação e, com frequência, os números expostos pelos exames, os quais serão destacados mais à frente em um tópico somente sobre os números dos editoriais. Divididos por enfoque e não por cronologia ou por veículo, será possível apresentar os recortes a fim de se visualizar a educação e seus quantitativos.

Porém, quanto aos modelos de avaliação houve manifestos esperançosos dos editorialistas:

Resta esperar que esse seja apenas o início de um processo, que conduza à criação de um ranking das faculdades, preparado e amplamente divulgado pelo

governo, dado o seu interesse público.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 05 de maio de 1997.

O MEC divulgou a lista dos 101 cursos ameaçados de extinção pela baixa qualidade de seu ensino. O sistema de avaliação do ensino superior começa assim, a produzir resultados.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 18 de maio de 1999.

É importante que o Enem priorize a interdisciplinaridade, a multiplicação das fontes de conhecimento, o uso de diferentes linguagens e a postura crítica na solução dos problemas... De qualquer forma, esse processo de avaliação merece elogios.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 28 de agosto de 1999.

Por exigir dos estudantes a associação de informações e conceitos, menosprezando a chamada decoreba, a memorização de conteúdos, o Enem é um avanço para estimular o espírito crítico nas escolas e, ao mesmo tempo, formar profissionais mais competentes.  
Jornal Folha de S.Paulo, 28 de agosto de 2001.

O Provão também demonstrou que existem centros de excelências no ensino superior brasileiro. Trinta e seis cursos obtiveram nota A nos exames dos últimos cinco anos.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 16 de dezembro de 2001.

Mas houve também, principalmente com o passar do tempo, manifestações de descrédito. É como se a imprensa tivesse dado seu voto de confiança e ao conferir que os resultados não foram os esperados, repudiou. E, neste sentido, a fidelidade de alguns veículos com o leitor pode ser observada. Quando o Jornal apóia uma iniciativa pelo mérito da proposta, sempre há o acompanhamento dos resultados.

Apesar de provões e outros sofisticados sistemas de avaliação, proliferam no país cursos que nada ensinam.  
Jornal Folha de S.Paulo, 13 de dezembro de 2001.

É quase incrível que firulas jurídicas tenham acabado por decidir uma questão que deveria ser norteada por princípios educacionais... faculdades que tiraram D e E abriram novos cursos  
Jornal Folha de S.Paulo, 30 de outubro de 2003.

De certa forma, o modelo de avaliações abertas como os propostos pelo Enem, Enade e Provão, deixam o Poder Público vulnerável e exposto, permite o acesso a informações e garante leituras próprias, ou seja, com os dados, deixou de bastar a apresentação de relatórios governamentais, a imprensa pode fazer seu próprio relato.

Mais de 40 mil dos 68 mil bacharéis inscritos em todo País – cerca de 60% - foram reprovados. 101 instituições que ofereceram cursos de Direito tiveram classificação D e E.

Jornal O Estado de S.Paulo, 28 de outubro de 2000.

173 cursos universitários têm mau desempenho e estão na iminência de serem suspensos.

Jornal O Estado de S.Paulo, 23 de dezembro de 2000.

Sobre resultados do Enem – de 0 a 100, nota média foi 34 em conhecimentos gerais... é que a qualidade do ensino no Brasil ainda deixa muito a desejar.

Jornal Folha de S.Paulo, 14 de novembro de 2002.

Sobre resultado do Enem depois da adoção do sistema de ciclos... Em outras palavras, a rede pública de ensino médio foi reprovada.

Jornal O Estado, 09 de março de 2007

E nesta sequência de notícias e comentários sobre os projetos de avaliação do Ministério da Educação, em 2003, o Jornal O Estado de S.Paulo criticou a possibilidade de extinção do Enem. Nas palavras dos editorialistas, no dia 22 de novembro, “a extinção do Enem, por radicalismo ideológico, só prejudicaria os mais pobres”.

Algumas constatações se tornam cabíveis neste momento da pesquisa. Primeiro considerar que o período de referência cobre seis anos de mandato de Fernando Henrique e cinco anos de mandato de Luis Inácio, dando ao primeiro, quantitativamente mais espaço temporal para divulgação de seus atos. Segundo que nos dois primeiros anos do presidente Lula foram publicados textos comparativos, e conforme os recortes abaixo, sempre mais elogiosos em relação ao governo do peessedebista. E aqui, retoma-se à questão das ideologias impressas na linha editorial do veículo. É possível questionar se as comparações a favor de Fernando Henrique refletem análises isentas dos profissionais da imprensa ou se existe interesses ideológicos em relação aos partidos, filosofias ou mesmo aos homens públicos ocupantes do cargo de presidente. Como visto na trajetória histórica dos veículos, as ideologias não se mantiveram tão subliminar que não pudessem ser identificadas, mesmo porque, foi mostrado claramente que os veículos apoiaram causas, como por exemplo as Diretas Já e até mesmo lideranças, como o editoria do Jornal O Estado de S.Paulo a favor de José Serra, candidato à

presidência ao lado de Dilma Rousseff. Seria esta predileção ao candidato ou ao partido? Se a resposta for ao partido, a predileção se estende ao presidente Fernando Henrique Cardoso? E se estende, os editoriais elogiosos a ele refletem uma verdade política ou um fato circunstancial?

O Fundeb foi concebido para substituir uma das mais bem-sucedidas iniciativas do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, o Fudef, graças a ele, 97% das crianças brasileiras freqüentavam o colégio, em 2004. Jornal O Estado de S.Paulo, 08 de maio de 2005.

Há dez anos o governo do presidente Fernando Henrique deu o primeiro passo para disseminar uma "cultura da avaliação do ensino" no País, criando o Sistema de Avaliação do Ensino Básico. Em seguida, obrigou os estudantes universitários a se submeterem ao provão e, dois anos depois, lançou o Exame Nacional do Ensino Médio, para avaliar o grau de aproveitamento dos alunos das três séries que compõem o último ciclo educacional antes do vestibular... Até então, as políticas educacionais eram formuladas mais por intuição do que com base em dados estatísticos... Uma década depois, o que era estratégico para deflagrar a revolução educacional, da qual o Brasil tanto depende para forjar suas novas elites intelectuais, técnicas e gerenciais, está destinado ao fracasso. Jornal O Estado de S.Paulo, 24 de novembro de 2005.

A administração anterior teve o grande mérito de praticamente universalizar o acesso à escola fundamental. Esse esforço, contudo, não se fez acompanhar de avanços na qualidade do ensino. Ao contrário, há indícios de que ele até piorou um pouco. Jornal Folha de S.Paulo, 28 de abril de 2003.

É oportuno, na tentativa de esclarecer o quanto os editoriais podem interferir no cotidiano político e valorar a ação deste recurso da comunicação jornalística, fazer referência a um comentário de Lazarsfeld e Merton (1971, in Cohn, p. 236). Os autores ao discorrerem sobre comunicação de massa, gosto popular e ação social organizada, apresentaram a definição de *status*, como sendo a atribuição que a imprensa faz a questões públicas, pessoas, organizações e movimentos sociais. O comentário interessa a título de ilustração, visto que se trata de um exemplo de uma ocorrência dada em outro veículo de comunicação. Em muitos lugares, comentam os autores, o apoio do *Times* a um candidato político, ou a uma política de âmbito nacional, é considerado significativo e encarado como nítida vantagem em favor do candidato ou da política. Os autores explicam o porque relacionando que para alguns, as opiniões editoriais do *Times* representam o juízo ponderado de um grupo de especialistas e, por esta

razão, merecem o respeito de leigos.

Dentro desta perspectiva em apresentar contribuições que possam explicar a relação do leitor com o conteúdo impresso nos jornais, a linguísta Eni Pucinelli Orlandi (2002) trabalha o conceito de “plágio”. Ela explica que muitas vezes as pessoas tomam para si a opinião do outro e a defende como sendo sua. Neste sentido, é possível no mínimo admitir que os conteúdos impressos e assinados pelos veículos considerados dois dos maiores jornais do país, interfiram na opinião dos seus leitores. Talvez não dos leitores convictos com suas ideias, mas dos leitores com dúvidas sobre o processo político, que podem, numa ação de plágio, fazerem deles, as opiniões dos editorialistas.

São inquietantes os sinais de que o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva poderá propor o fim do sistema de avaliação do ensino superior que atribui conceitos e notas a cada curso universitário...O fato insofismável é que, diante desse quadro, é temário – para não dizer irresponsável – acabar com a avaliação baseada no desempenho de cada curso. Renunciar a essa forma de avaliação seria renunciar ao único controle – e ainda assim precário – de que a sociedade dispõe sobre o ensino superior.

Jornal Folha de S.Paulo, 04 de setembro de 2003.

Agora seu alvo é o Fundef, iniciativa que permitiu que 97% das crianças brasileiras tivessem acesso ao ensino público. Criação de um novo fundo à custa de outro que funciona muito bem.

Jornal O Estado de S.Paulo, 24 de dezembro de 2003.

Criado na terça-feira – por medida provisória – o chamado Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (Sinaes) traz a marca de Caim da administração petista: mudar por mudar o que existia antes do advento da era Lula.

Jornal O Estado de S.Paulo, 24 de dezembro de 2003.

A favor do governo Luiz Inácio Lula da Silva diga-se que, no ano passado (2003) houve um crescimento de 127,4% nos investimentos em relação a 2002, embora ainda fosse necessário cerca de R\$ 1 bilhão para igualar o patamar de 1995 (FHC).

Jornal Folha de s.Paulo, 09 de agosto de 2004.

Trata-se de uma inverdade, entre tantas outras propagadas por Lula, pois um dos méritos da gestão de seu antecessor foi ter sabido definir prioridades na Educação. Essa virtude faltou ao atual governo. Sempre com propósitos eleiçoeiros, ele dispersou esforços, deu preferência a iniciativas demagógicas e corre risco de terminar ano sem fonte legal de financiamento para o ensino básico.

Jornal O Estado de S.Paulo, 14 de junho de 2006.

Poder-se-ia, a partir das várias contribuições dos intelectuais que pensaram o governo

Fernando Henrique Cardoso, dissertar sobre os oitos anos de mandato do peessedebista à frente do governo brasileiro e aprofundar-se nas questões reformistas e no modelo político neo-liberal, mas não é o foco desta pesquisa. Assim, restringi-se a destacar das suas ações na área educacional, aquelas temáticas que foram evidenciadas pelos jornais Folha e Estado de S.Paulo. Tendo concluído tal etapa, segue-se para a análise do governo de Luis Inácio Lula da Silva.

### **3.2.2 – Governo Luis Inácio Lula da Silva (2003/2010)**

A eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva vai se revelando um dos maiores estelionatos da história democrática do país. O despreparo, a ambição e oportunismo derrotaram a esperança.  
Jornal Folha de S.Paulo , 12 de junho de 2005.

A crítica foi uma constante nos primeiros três anos do governo Luis Inácio Lula da Silva conforme já exposto anteriormente no capítulo sobre os sujeitos da história da educação no período de 1997 a 2007. Os dois veículos não se omitiram em conceituar criticamente as ações do governo do petista. No início os comentários foram ácidos, desqualificando tecnicamente a equipe da educação e criando comparativos entre o PT oposição e o PT situação.

O governo demonstrou surpreendente despreparo técnico e político em áreas, como a social, nas quais se esperava algo mais do PT.  
Jornal Folha de S.Paulo, 24 de janeiro de 2004.

Há método nas sandices que o governo federal está propondo para o ensino superior... mas todas tem um viés político-ideológico...  
Jornal O Estado de S.Paulo, 16 de maio de 2004.

Em vez de identificar as tendências de transformação que vêm ocorrendo no ensino superior em todo o mundo, seja em relação aos currículos e projetos pedagógicos, seja quanto aos modelos organizacionais das instituições educativas, nossos reformadores fazem o oposto, invocando jargões do passado e manipulando os fatos para adequá-los ao seu tosco discurso político.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 29 de janeiro de 2005.

Nenhum governante ou candidato hesita antes de louvar as benesses do investimento em educação. Especialmente loquaz a esse respeito, a administração petista chega mesmo a atribuir as deficiências no ensino a origem da iniquidade social brasileira. Pela primeira vez em 13 anos, porém, há indícios de estagnação no acesso de jovens à escola e no recuo dos índices de analfabetismo.  
Jornal Folha de S.Paulo, 23 de setembro de 2006.

É possível perceber um apoderamento dos editorialistas como críticos. Enquanto não técnicos eles se colocam em um lugar que os permitem tecer todo e qualquer comentário e muitas vezes os fazem utilizando-se de fontes não relacionadas, usando recursos lingüísticos do sujeito indeterminado “muitos falam”, “dezenas de instituições”, “políticos defendem”. O que deve ser apontado como elemento de contribuição para o entendimento do que se propõe a imprensa, é de que as críticas são formuladas de um lugar impregnado de ideologia. Os conceitos de certo e errado, bom ou ruim, estão banhados nesta ideologia, mas assim acontece sem impedimento porque o jornalismo legitima a publicação de opiniões por parte dos editoriais. Os jornais, em sociedades livres, são igualmente livres para contextualizarem sobre qualquer conteúdo.

É justamente esse o nó da questão: a falta de competência das autoridades educacionais para assegurar um mínimo de qualidade num setor estratégico para o desenvolvimento social e econômico do país.

Jornal O Estado de S.Paulo, 23 de janeiro de 2006

Se, após três anos de gestão, o atual governo não consegue cuidar com um mínimo de eficiência do setor educacional, como interpretar a promessa, feita no seu último ano de mandato, de dobrar o número de vagas das universidades federais e de criar dez instituições do gênero, a não ser como uma operação tapa-buraco na educação?

Jornal O Estado de S.Paulo, 23 de janeiro de 2006

É uma pena que o governo tenha perdido tempo e dinheiro, nos últimos três anos, com iniciativas demagógicas, como o sistema de cotas raciais no ensino superior e a preparação de um polêmico projeto de reforma universitária. Desde o início, ele deveria ter concentrado sua atenção em projetos do Fundeb. Por dar às novas gerações a formação escolar de que necessitam, esses dois projetos são decisivos para a correção das desigualdades socioeconômicas.

Jornal O Estado de S.Paulo, 29 de janeiro de 2006

As trocas de ministros na pasta da Educação pareceu aos editorialistas uma fragilidade de governo. As comparações com o presidente antecessor FHC, exibido no item anterior também, embora não só elogios ao peessedebista, tornou aparente o desentendimento entre Lula e os editoriais. Mas mudanças nas relações do governo com os dois jornais são visíveis terminado este período de três anos.

MEC corrige o rumo e aplica melhor os recursos de que já dispõe. Ao



confrontar os números do Censo Escolar de 2005 com os do novo Cadastro do Ensino Básico cujos resultados preliminares acabam de ser publicados, o MEC constatou a existência de 13 milhões de alunos fantasmas.. Estados e municípios inflaram o número de matrículas para receber repasses maiores. Essa é uma prática antiga que a União até hoje não conseguiu coibir.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 09 de abril de 2006

O governo Lula e o presidente em pessoa tiveram na quinta-feira o seu melhor momento desde a reeleição. Em primeiro lugar, o Ministério da Educação produziu um projeto para o setor que tem tudo para não se perder pelo apelido – PAC da Educação – com que o Planalto vinha se referindo à iniciativa. É simplesmente incomensurável a distância entre o artificioso Programa de Aceleração do Crescimento apresentando como abre-te Sésamo da retomada da expansão da economia nacional, e o bom Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) anunciado sobriamente pelo ministro Fernando Haddad.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 17 de março de 2007

Governo acerta ao criar índice de desempenho na educação e associá-lo a repasse de recursos federais e ajuda técnica.  
Jornal Folha de S.Paulo, 18 de março de 2007

O presidente Luis Inácio Lula da Silva herdou um complexo jurídico-institucional bastante consolidado e produzido ao longo do governo de FHC, no qual se destacam as reformas do Estado e da educação, cujo processo de implementação somente agora se acentua, mostrando suas reais faces (SILVA JR, 2005). Na área da educação Lula assume com a meta de garantir o acesso e permanência do aluno na escola, apoiando-os no ensino médio e focando-os na educação superior.

Restringindo aos editoriais e com foco nas ações do governo petista na área da educação, no período de 2003 a 2007, para além das controvérsias políticas envolvendo a troca de ministros, neste governo foram referências nos dois jornais, a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação, a substituição dos instrumentos de avaliação criados no governo FHC – Provão, por Sinaes – ENEM por Enade, a ampliação do fundo do ensino fundamental para todo o ensino básico, Fundef para Fundeb, com destaque para a polêmica Reforma Universitária, a criação do Prouni e o projeto Universidade Aberta e, diante da proposta de ações educacionais com metas sociais, o governo empenhou significado esforço para emplacar o projeto Bolsa Escola e sua versão mais ampla de Bolsa Família.

O Plano de Desenvolvimento da Educação do governo Lula foi bem recebido, em

especial pelo Jornal Folha de S. Paulo:

Sobre o PDE – É claro que nada mudará da noite para o dia. Mas o horizonte da mudança está traçado.

Jornal O Estado de S.Paulo, 17 de março de 2007

O Plano de Desenvolvimento da Educação PDE teve sua apresentação formal e repetiu a boa aceitação obtida quando da divulgação de suas linhas gerais, no mês passado. Todos parecem de acordo com o foco no ensino básico (fundamental e médio) e com o imperativo de estabelecer metas e cobrar resultados, como disse o presidente da República em cerimônia.

Jornal Folha de S.Paulo, 26 de abril de 2007

O Plano captou e exprimiu o sentido da crescente reação social à falência do ensino ao afirmar que o plano objetiva a primazia do talento sobre a origem e a prevalência do mérito sobre a riqueza familiar.

Jornal Folha de S.Paulo, 26 de abril de 2007

Esta Folha, como tantos setores sociais, deu boas-vindas ao plano e apoiou as metas do movimento Todos pela Educação.

Jornal Folha de S.Paulo, 14 de maio de 2007

Difícil seria imaginar que qualquer progresso social pudesse ser alcançado sem avanço considerável no ensino, em especial num país que, como o Brasil, o viu despencar num abismo de ineficiência. Mostra-se acertada, portanto, a prioridade dada na esfera pública à reforma da educação básica, que impôs o governo Lula a necessidade de uma resposta, na forma do Plano de Desenvolvimento da Educação.

Jornal Folha de S.Paulo, 14 de maio de 2007

Já em relação à substituição da Fundef pelo Fundeb, em uma primeira instância, os jornais criticaram, dando o tom de mudanças somente ideológicas, mas na sequência, reconheceram a essência da proposta em ampliar o fundo para o ensino básico:

Embora iniciativas para aumentar investimentos em educação básica, como Fundeb, sejam elogiáveis, elas não bastam para garantir progressos nessa área. Há algo anterior que falta à educação no Brasil, que é a decisão política de tratá-la como prioridade dentro de uma estratégia de médio e longo prazo de desenvolvimento do país. Essa oportunidade, lamentavelmente, o governo Lula já parece ter perdido.

Jornal Folha de S.Paulo, 02 de maio de 2005

A proposta de criação do Fundeb é uma das poucas iniciativas importantes do governo do PT fora da área econômica, pois pretende estender para a pré-escola, para ensino médio e para o ensino profissionalizante a bem-sucedida experiência do Fundef posta em prática pelo governo do PSDB.

Jornal O Estado de S.Paulo, 02 de julho de 2005

Aprovado, Fundeb é um avanço para a educação, mas falta ainda definir a

distribuição dos recursos entre os níveis de ensino.  
Jornal Folha de S.Paulo, 08 de dezembro de 2006

O mesmo aconteceu com a criação do Enade em substituição ao ENEM e do Sinaes em substituição ao Provão. Mas é possível perceber tratar-se de um consenso entre os dois veículos a necessidade da criação de métodos de avaliação. Porém, ficou evidente também a cobrança quanto à verdadeira utilização dos instrumentos de avaliação como ferramenta para criação de ações posteriores aos diagnósticos.

Avaliações como o Enade servem de base para medidas de aperfeiçoamento, mas não podem ficar ocultas da sociedade, que tem o direito de ser informada sobre a qualidade do ensino oferecido.  
Jornal Folha de S.Paulo, 05 de maio de 2005

Sobre os resultados do primeiro Enade... no conjunto o ensino superior não melhora o nível de conhecimentos gerais do corpo discente e, na maioria das áreas de trabalho. Ou seja, a maioria das universidades, principalmente as particulares, apresenta deficiências, que em formação, quer em capacitação.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 09 de maio de 2005

A boa notícia é que os sistemas de avaliação estão funcionando e levando as autoridades a finalmente tomar atitudes para mudar a situação.  
Jornal Folha de S.Paulo, 18 de agosto de 2006

O Ministério da Educação está beneficiando 237 cursos ruins, isto é, que obtiveram notas 1 e 2 (as piores) no Enade de 2004 e 2005... O Prouni precisa ser aperfeiçoado.  
Jornal Folha de S.Paulo, 29 de agosto de 2006

Sobre Enade... Mais uma vez as universidades públicas se saíram bem melhor do que as particulares.  
Jornal Folha de S.Paulo, 05 de junho de 2007

... três universidades estaduais paulistas estão cogitando seriamente da possibilidade de ficar fora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que foi concebido pelo governo do PT para substituir o Provão... Surpreendido por essas duas ameaças, o governo do PT apressou-se em desqualificá-las com argumentos políticos, alegando que o governo paulista está sob controle do PSD e as relações entre Ministério da Educação e a Secretária Estadual de Educação andam tensas, por discordâncias com relação à distribuição de recursos no ensino fundamental... Com a ameaça de boicote, elas advertiram a sociedade brasileira e o próprio governo de que o ensino superior é uma atividade importante demais para ser convertida em instrumento de proselitismo ideológico.

Jornal O Estado de S.Paulo, 04 de setembro de 2004

Quantitativamente, sem qualquer dúvida, o tema Reforma Universitária e todas as suas sub versões – Universidade Aberta, Prouni, Universidade Nova, Regulação das instituições de ensino superior privadas –, foi o tema mais abordado dentro do espaço de tempo coberto pelo governo do presidente Lula. Foram publicadas críticas e elogios com espaço para exposição de outros grupos sociais.

Grupos de intelectuais também apresentam a “sua” reforma universitária, em uma autêntica babel acadêmica que o MEC acompanha, sem intervir, com respeitoso silêncio.

Jornal O Estado de S.Paulo, 01 de março de 2004

Neste momento se faz necessário entender que os editoriais não são instrumentos exclusivos de relatos. Não há por parte dos editorialistas, assim como não há dos articulistas, a restrição de simplesmente noticiar o ocorrido, o que cabe aos jornalistas. Aos dois primeiros é permitido criticar, conforme já comentado e até mesmo apresentar ideias, o que se mostrou muito comum, editoriais defendendo teorias educacionais.

Regulação feita pelo MEC compromete futuro das universidades privadas... essas instituições não precisarão investir em qualificação docente, laboratórios e projetos pedagógicos, o que fará de sua ineficiência o desdobramento inexorável do monopólio com que foram agraciadas... Na realidade, se quiser realmente melhorar a qualidade do ensino superior, o que o MEC tem de fazer não é controlar a oferta de vagas, mas fomentar a concorrência e aperfeiçoar os mecanismos de avaliação do desempenho docente e discente...

Jornal O Estado de S.Paulo, 23 de agosto de 2004

O embate da Reforma Universitária ganhou expressivo destaque por colocar, num mesmo cenário, vários grupos diferentes. Este é um relato cabível, tendo em vista as ponderações anteriores sobre massa e grupo. Em relação à reforma universitária são vários grupos polarizados pela dicotomia público/privado.

Um dos problemas do Prouni é que ele aporta dinheiro público novo para a educação em estabelecimentos privados quando existem instituições públicas passando por grandes dificuldades.

Jornal Folha de S.Paulo, 19 de dezembro de 2004

Outro impasse perceptível com relação ao governo Lula e a Reforma Universitária foi a

incerteza da proposta. Esta assertiva se sustenta pela criação de várias versões de um mesmo documento. Obviamente este fato pode ser lido sob a ótica da amplitude do diálogo. Ao aceitar a interferência dos grupos envolvidos com a temática, o governo refez várias vezes a proposta de reforma. Mas o mesmo poderia ter sido feito sem a apresentação. Ou seja, primeiro construir depois apresentar. O governo se fragilizou, conforme mostram os editoriais, em expor ideias não consolidadas.

Sobre a Reforma Universitária... Como se vê, não há nada que se aproveite nesse anteprojeto que, além de pôr à mostra os objetivos ideológicos dos seus autores, também exhibe a sua indigência funcional.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 16 de janeiro de 2005

O que mais chama a atenção no anteprojeto de reforma universitária apresentado pelo Ministério da Educação é o desconhecimento que seus autores exibem das funções do ensino superior.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 17 de janeiro de 2005

O anteprojeto do MEC da reforma universitária é simplesmente omissivo em matéria de cobrança de responsabilidade, não exigindo nenhuma meta de expansão de serviços de extensão à comunidade e nem impondo obrigações mínimas de pesquisa e produtividade aos docentes... Essa é mais uma das flagrantes contradições do anteprojeto de reforma universitária do governo do PT.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 31 de janeiro de 2005

O tema reforma universitária oferece subsídio teórico para algumas considerações que dialogam com o tópico ideologia. Partindo do pressuposto de que cada veículo tem a sua própria ideologia, em vários editoriais, aplicando uma análise mais profunda quanto ao uso de adjetivos, escolhas de palavras, potencialidades críticas, repetição temática, é possível uma série de indagações, mas duas se destacam: o jornal repudia a reforma universitária pela sua fragilidade enquanto proposta de política pública de educação, ou por se apresentar contrária aos interesses de grupos privados do setor? Embora a resposta possa ficar comprometida por falta de materialidade que leve a uma conclusão certa, a dúvida se legitima, principalmente pelas regras que balizam o jornalismo e pela aceitação da ideologia.

Mas a favor dos veículos, cabe a consideração de que em outros momentos severas críticas foram feitas quanto a comercialização de diplomas universitários, porém críticas

genéricas mais uma vez com o uso de sujeitos indefinidos. A favor da resposta de que os jornais se sujeitam a proteger os interesses dos empresários do ensino superior cabe a consideração não oculta de que muitas instituições de ensino anunciam nos dois veículos.

Repúdio geral ao projeto vai obrigar o governo ao seu cancelamento.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 04 de fevereiro de 2005

As autoridades educacionais continuam afirmando que o projeto de reforma universitária é apenas um "borrão" e que deverá ser aprimorado...  
Jornal O Estado de S.Paulo, 01 de março de 2005

O MEC deverá divulgar amanhã a segunda versão do projeto de Reforma Universitária.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 29 de maio de 2005

A idéia do MEC é fazer da reforma um marco regulatório para promover "a qualificação contínua do sistema federal de ensino" e evitar "a mercantilização da educação". A pretensão seria louvável caso o ministro Tarso Genro, fazendo uma mea culpa com relação aos equívocos que cometeu na primeira versão, tivesse, na segunda, produzido um texto rigorosamente técnico. Infelizmente, não é esse o caso, pois as concessões ideológicas da versão original foram mantidas na nova versão.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 03 de junho de 2005

Outra ponderação pertinente sobre o comportamento dos dois veículos em se tratando da reforma universitária, tema que ocupou significativo espaço na mídia, é a posição ideológica do jornal em relação ao presidente e seu partido. Embora esta ponderação se faça pertinente diante de qualquer assunto, em especial sobre a reforma universitária ganhou destaque e alguns motivos podem fortalecer a assertiva. Primeiro deles, o tema se fez polêmico porque a ação do governo interferiria imediatamente no mercado, com consequências nítidas ao setor privado, diferente, por exemplo, de medidas no ensino fundamental. O conflito entre este e os proprietários de instituições nunca foi expressivo por não haver competição direta. Outro motivo a ser considerado é o impacto favorável a uma decisão acertada. Uma boa reforma universitária poderia colocar em efidência qualquer chefe do executivo nacional. Um terceiro motivo é o grupo intelectual envolvido com o processo. Professores, universidades, entidades, pesquisadores, uma parceria bem sucedida com este setor também tornaria forte, um fraco presidente. Assim, um jornal opositor teria motivações várias para contrariar uma proposta de

reforma universitária.

Sobre a terceira versão da reforma universitária... Não é melhor do que as anteriores e pode gerar o caos no ensino superior.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 08 de agosto de 2005

O texto do projeto da Reforma Universitária, contudo, não se livrou do vezo corporativista. Exemplo disso é a permanência da idéia de eleição direta para reitores e vice-reitores de universidades públicas.  
Jornal Folha de S.Paulo, 03 de maio de 2006

É o caso de sua proposta de reforma universitária que foi reescrita quatro vezes, em menos de dois anos, e acabou sendo encaminhada ao Legislativo sem o pedido de urgência que a caracterizaria como uma prioridade de governo.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 14 de junho de 2006

Responder a estas questões não é meta desta pesquisa, o objetivo das colocações é alertar quanto às possibilidades, enaltecer o poder do veículo de comunicação e evidenciar a importância do processo de comunicação no campo da educação.

Somente a título ilustrativo, durante o governo Luis Inácio Lula da Silva a reforma universitária foi notícia revestida de muitos outros nomes. Enquanto a reforma ainda estava em processo já se ouvia falar do Prouni, da Universidade Aberta e da Universidade Nova que na essência propunham atividades para o nível superior.

O Prouni é um bom exemplo. Mas é preciso também tomar providências urgentes para baixar as taxas de evasão.  
Jornal Folha de S.Paulo, 08 de janeiro de 2007

A meta mais ambiciosa do programa Universidade Nova é a abertura de 680 mil novas vagas nas universidades federais nos próximos cinco anos. Atualmente, elas têm cerca de 580 mil alunos em seus cursos de graduação. A idéia é ter 1,26 milhão de estudantes matriculados até 2012.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 20 de fevereiro de 2007

Quanto às demais metas, o "Universidade Nova" não traz nada de novo. Muitas das propostas já estão em discussão há muito tempo e algumas constam do projeto de reforma universitária que está parado na Câmara há quase dois anos.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 20 de fevereiro de 2007

A reforma das estruturas dos cursos de graduação sempre foi considerada uma etapa necessária, ainda que não suficiente, para a modernização das universidades federais. É uma pena que o governo a tenha incluído, ao lado de uma série de outras medidas demagógicas, no rol de metas desse seu fantasioso projeto de "Universidade Nova".  
Jornal O Estado de S.Paulo, 20 de fevereiro de 2007

Em relação ao Bolsa Família na sua versão interligada à permanência do aluno na sala de aula como contrapartida do apoio financeiro governamental, considerando a identidade do Partido do presidente, o destaque dado pelos dois veículos foi inexpressivo quantitativamente.

Se em 2004 o Ministério da Educação dizia monitorar a frequência de 51% dos beneficiários (Bolsa Família), alega acompanhar 77% deles... 7 mil desses alunos não tenham comparecido às aulas por problemas derivados da violência urbana.

Jornal Folha de S.Paulo, 27 de janeiro de 2006

Bolsa-Família tem caráter assistencial; apenas a expansão do mercado de trabalho pode emancipar os seus beneficiários.

Jornal Folha de S.Paulo, 18 de julho de 2006

No capítulo que analisou o cenário político do governo Fernando Henrique Cardoso dedicou-se certo empenho em conceber a transitoriedade histórica e com respeito à continuidade foi abordado temas ocorridos a partir de 1985, ampliando o foco da leitura sobre o Brasil e relacionando o país à concepção do mundo econômico. Afirmou-se que Fernando Henrique assumiu o comando do executivo brasileiro preso à corrente liberal. Desta forma, entende-se oportuno, ainda que breve, uma contextualização sobre o governo Lula e seus compromissos econômicos, pois, conforme já explicitado, as relações entre políticas econômicas e educacionais estão vinculadas.

Para tanto, além das contribuições de João dos Reis Silva Junior (2005) recorreu-se ao trabalho de Luis Filgueiras e Reinaldo Gonçalves (2007) pesquisadores sobre a economia política no governo Lula. A obra dos dois autores é apresentada como algo atual com abrangência temporal de acordo com o recorte da pesquisa.

Segundo Filgueiras e Gonçalves, no governo Lula configura-se um processo de adaptação passiva e regressiva do país ao sistema econômico internacional, em geral, e ao sistema mundial de comércio, em particular. A maior competitividade internacional está centrada nos produtos intensivos em recursos naturais e se dá, no essencial, mantendo o mesmo padrão de especialização já existente.



Ainda de acordo com os autores, o governo Lula manteve a mesma política econômica do segundo governo de FHC que, como já elencado, privilegiou o ajuste fiscal permanente e câmbio flutuante. Entretanto, a redução das restrições externas tem possibilitado menor instabilidade macroeconômica. Essa oportunidade foi usada pelo governo Lula para reforçar o modelo liberal periférico e suas políticas econômicas. Trata-se, pois, da continuidade e do aprofundamento do modelo.

Entende-se ter percorrido até aqui, embora já com a confirmação de alguns pressupostos e a divulgação de algumas conclusões, a fase preliminar desta pesquisa. Alicerçada metodologicamente com embasamento dos referenciais, com a análise do período histórico, explicitada ao máximo o objeto da pesquisa, encontrou-se e segue destacado os sujeitos da educação no período estudado e antagonizou-se os personagens centrais deste trabalho.

A proposta a partir deste momento, considerando todo o saber apresentado, é expor o resultado obtido a partir do aprofundamento da análise crítica dos editoriais. Temas até então pincelados, serão abordados com maior rigor encaminhando a tese para as conclusões.

## 4. Capítulo

### 4 – A análise dos editoriais - base de dados: o quantitativo

As estimativas são de que no ano que vem haverá 12 milhões de alunos do ensino médio. Eram 4,9 milhões em 1994.

Jornal O Estado de S.Paulo 28 de fevereiro de 2001

Como já é sabido, a fonte da pesquisa foi composta por 279 editoriais sobre educação publicados no Jornal Folha de S. Paulo e 306 publicados no Jornal Estado de S. Paulo entre 1997 e 2007. O quadro abaixo é uma proposta de organizar os temas mais frequentes permitindo uma leitura geral sobre os conteúdos dos editoriais, uma vez que os recortes publicados até aqui, representam somente uma parte do material disponibilizado.

Jornal Folha de S.Paulo 279 editoriais		
Educação em geral 40%	109 editoriais	
	30	Política Educacional
	15	Segurança /criminalidade
	12	Desigualdade social
	8	Mercado de Trabalho
	8	Planejamento Familiar/ sexo
	7	Prioridade
	7	Desenvolvimento/Economia
	7	Novas Tecnologias
	5	Políticos e partidos
	4	Sociedade
	3	Qualidade de Vida
	2	Ideologia
	1	Lixo

Educação Pública 40%	113 editoriais	
	31	Gestão educacional (pedagógico)
	18	Gestão política
	16	Cotas
	14	Censo/Avaliação
	12	Gestão Financeira
	6	Ensino básico
	6	Ensino Superior
	5	Greves e protestos
	3	Fundef/Fundeb
	2	Denúncias e fraudes

<b>Educação Público Privada</b> 17%	<b>47 editoriais</b>	
	12	Avaliação
	7	Ciência e pesquisa
	5	Enem
	5	Reforma Universitária
	4	Legislação/Conselho Nacional de Educação
	4	Provão
	3	Enade
	3	ProUni
	2	Terceirização
	2	Evasão

<b>Educação Privada</b> 3%	<b>10 editoriais</b>	
	4	Avaliação
	2	Mensalidade
	2	Vagas
	1	Gestão financeira
	1	Seqüencial

<b>Jornal Estado de S.Paulo</b> <b>306 editoriais</b>		
<b>Educação em geral</b> 18%	<b>54 editoriais</b>	
	17	Educação geral
	9	Personalidades e partidos
	6	Mercado de Trabalho
	4	Desenvolvimento
	4	Outros países
	4	Livros
	2	Protestos
	2	Novas tecnologias
	2	Qualidade de vida
	2	Sociedade
	1	Religião
	1	Desigualdade

<b>Educação Pública</b> 54%	<b>163</b> editoriais			
	68	Ensino Superior	Geral	31
			Greves e protestos	31
			Cotas	6
	22	Gestão política		
	15	Gestão pedagógica (repetência)		
	13	Ensino básico		
	13	Avaliações (Saresp, Sabes, Censo)		
	9	Fundef Fundeb		
	8	Fraudes e denúncias		
	7	Gestão financeira		
	4	Ensino técnico		
	3	EJA		
	1	Supletivo		

<b>Educação Privada</b> 6%	<b>19</b> editoriais			
	6	Proliferação de cursos		
	3	Gestão política financeira		
	3	Mestre e doutores		
	2	Mensalidade		
	1	Elogio Bradesco		
	1	Curso sequencial		
	1	Faculdade na Rocinha		
	1	CNE		
	1	Vagas para os melhores		

<b>Educação Público Privada</b> 22%	<b>68</b> editoriais			
	14	Provão		
	13	Reforma Universitária		
	8	Enem		
	8	Baixa qualidade Direito/Medicina		
	6	Gestão política e pedagógica		
	3	ProUni		
	2	Estatísticas e Avaliações		
	2	Novas Tecnologias		
	2	Evasão Ensino Superior		
	2	Crédito		
	2	Má qualidade		
	2	Enade		
	1	Capes		
	1	Hospitais escolas		
	1	Diploma		
	1	Pesquisa		

#### 4.1 – O discurso da inclusão – cotas sociais

E quanto menores os índices de exclusão de um dado grupamento social, melhores tendem a ser seus números relativos a educação, segurança e à própria produção intelectual e material.

Jornal Folha de S.Paulo, 17 de novembro de 2003.

Sobre estudo da Unicef...O sonho da maioria é ter uma profissão (a mais assinalada entre 20 opções) e, em segundo lugar, ter dinheiro e bens materiais. 57% acham que as aulas não ajudam a compreender melhor a sociedade em que vivem, enquanto 35,9% disseram que as atividades escolares são imprevisíveis.

Jornal O Estado de S.Paulo, 05 de agosto de 2002.

Dentro da proposta de quantificar os temas mais recorrentes dos editoriais é possível afirmar que dois em especial chamaram a atenção pela similaridade dos conteúdos, ou seja, vários tópicos foram abordados com igualdade temática, mas com diversidade de foco – gestão, por exemplo. Escreveu-se sobre gestão política, financeira, pedagógica, porém, “cotas sociais” e “ensino universitário” foram temas comuns aos dois veículos também quanto ao foco da abordagem. Inicialmente trabalhou-se com os textos publicados sobre cotas sociais e o discurso da inclusão pela educação.

O Jornal Folha de S. Paulo, pela análise da sequência dos editoriais, se sujeitou a um debate sobre o tema, pois seus editoriais geraram outras manifestações no próprio veículo, levando os editorialistas a praticamente dialogarem com os militantes da temática, em especial, cotas raciais.

Não resta dúvida de que o racismo está entre as mais graves chagas das sociedades contemporâneas. Precisa ser combatido com vigor por qualquer Estado que se queira democrático. Mas, quando se debatem os melhores meios para fazê-lo, desaparece todo consenso... Esta Folha também se opõe à criação de cotas... O sistema de promoção por mérito tal como existe está longe de perfeito, mas é muito superior aos de castas que vigoram no passado.

Jornal Folha de S.Paulo, 23 de agosto de 2001

O governo brasileiro, por exemplo, leva a Durban (Conferência das Nações Unidas contra o Racismo), a proposta de criar cotas para negros e seus descendentes nas universidades públicas. Esta Folha se opõe ao sistema de cotas. Isso não significa, entretanto, que todo tipo de ação afirmativa, de discriminação positiva, deva ser descartada. A ideia de instituir cursos pré-vestibulares dirigidos a negros, por exemplo, parece oportuna.

Jornal Folha de S.Paulo, 30 de agosto de 2001

Ações afirmativas devem ser implementadas. O caminho é o da educação. É preciso garantir que negros tenham a oportunidade de estudar e frequentar universidades. Esta Folha se opõe à reserva de quotas em instituições públicas, o que apenas criaria novas injustiças, mas defende políticas ativas de inclusão. Jornal Folha de S.Paulo, 08 de janeiro de 2002

Apenas um ensino fundamental e médio de qualidade bem como uma expansão seletiva das vagas no superior, financiados com dinheiro público, poderão fazer com que diminua a barreira de classes no acesso ao saber. Tudo isso deve ser feito sob o critério da excelência. É preciso repelir as propostas de implantar cotas nas universidades públicas para segmentos sociais específicos.

Jornal Folha de S.Paulo, 28 de maio de 2002

Há uma proposta simplista e, ao final das contas, inadequada de combater a desigualdade no acesso ao ensino superior no Brasil: o estabelecimento de cotas em universidades públicas, seja para negros, seja para alunos do ensino médio oriundo de escolas públicas.

Jornal Folha de S.Paulo, 29 de agosto de 2002

O Jornal tem o direito de se posicionar contra a Lei de Cotas e o Estatuto da Igualdade Racional, mas o noticiário tinha de ter mantido o equilíbrio. A FOLHA É CONTRA a Lei de Cotas e o Estatuto da Igualdade Racial.

Jornal Folha de S.Paulo, 09 de julho de 2006

A questão das cotas, de longe, não pode ser tratada sem maior reflexão, até porque este assunto exhibe a sociedade e estudá-la é uma das propostas desta pesquisa. Porém, com cuidado para não haver perda no foco estabelecido. O estudo da questão segue restrito ao universo da conversa proposta entre comunicação e educação. Desta forma, é possível, neste momento, fazer algumas relações que sustentam a afirmação que também neste caso houve o pensar por slogan, o que, conforme Reboul (1975) pode ter levado ao esvaziamento do debate. Ao reproduzir imediatamente e sem reflexão “COTAS PARA NEGROS” como um grito de guerra, um slogan de campanha, houve o reducionismo de todo um conteúdo para a polarização entre brancos e negros. Ao somente afirmar “COTAS PARA NEGROS” sem aprofundamento da assertiva, é possível, na lógica inversa considerar que cada vaga a mais para negro será uma vaga a menos para o branco. Ainda que esta não seja a essência, a maneira como a comunicação é processada pode levar a tal raciocínio reforçando a rivalidade entre as raças.

Obviamente não há interesse em afirmar que assim foi feito exatamente para fragilizar os negros no Brasil em relação ao acesso às universidades, mas ao não terem como base que o

slogan causa este efeito, houve a permissão para que assim fosse conduzido. O que deveria ser um tema para o debate de todos, se tornou um tema somente dos que almejam uma vaga universitária no ensino público. Houve a rápida diluição em grupos e, no caso, em dois grupos polarizados a séculos - brancos e negros.

A Justiça começou a conceder liminares a estudantes lesados pela adoção do sistema de cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Um deles obteve o 110º lugar entre os candidatos a uma das 304 vagas do curso de direito, mas não estava incluído na cota dos 50% para alunos da rede pública nem na de 40% para negros ou pardos. Ficou sem vaga. Um juiz determinou que ele seja aceito na universidade.

Jornal Folha de S.Paulo, 21 de fevereiro de 2003

O acesso de negros ou de populações carentes à educação é um problema a ser enfrentado pelo país e deveria originar reivindicações e pressões para que o investimento no ensino público fosse multiplicado para gerar qualidade e quantidade. O governo deveria, além disso, assegurar cursos pré-vestibulares gratuitos e bolsas para os mais carentes.

Jornal Folha de S.Paulo, 18 de agosto de 2003

Merece atenção a proposta do Ministério da Educação e da USP de tentar ampliar a presença de alunos pobres nas universidades públicas oferecendo-lhes reforço escolar. O projeto desponta como uma interessante alternativa à política de cotas raciais.

Jornal Folha de S.Paulo, 17 de maio de 2005

O Ministério da Educação estuda estender à contratação de professores universitários a prática de estabelecimento de cotas para negros... Esta Folha entende que a universidade não é o local adequado para tal experimentalismo.

Jornal Folha de S.Paulo, 07 de fevereiro de 2006

Resultados do mais recente vestibular da Universidade Federal do Estado de São Paulo Unifesp são um alerta contra a proposta do governo federal de ampliar as cotas para minorias nas universidades federais... Já há algum tempo a Unifesp reserva 10% de suas cadeiras a indígenas ou afro descendentes que venham da rede pública de ensino. Segundo a Unifesp, 46% dos 1.152 candidatos que disputaram as 46 vagas disponíveis para esse sistema foram eliminados por terem tirado zero em ao menos uma das provas.

...se falta demanda qualificada para preencher 10% das vagas de instituição de prestígio como a Unifesp, que dizer dos 50% que o governo federal pretende tornar obrigatório?

Jornal Folha de S.Paulo, 05 de junho de 2006

Para superar a polarização sobre cotas raciais, o ensino precisa de plano audacioso e com metas bem definidas.

Jornal Folha de S.Paulo, 21 de agosto de 2006

O Jornal O Estado de S. Paulo também abordou o tema e assim como a Folha de S.Paulo, defendeu seu ponto de vista. Há concordância entre os dois veículos de que o melhor

método de incluir os negros é investindo na educação de base. A proposta não é polêmica porque é óbvia, mas desconsidera os negros já em idade universitária, estes estão excluídos e assim permanecerão. As propostas só enquadram os negros da próxima geração se o governo conseguir investir e qualificar a educação hoje, literalmente hoje, dentro da concepção de que se assim não o fizer, mais uma geração de negros que está na atualidade no ensino médio ficará sem universidade amanhã. Quanto a isso, é possível referenciar que o cenário da educação para negros brasileiros é marcado por dificuldades de acesso e permanência no sistema formal de ensino. Delma Silva<sup>18</sup> (2000) concorda que a escola, enquanto instituição social propiciadora de interrelações, pouco tem favorecido a identificação dos afrodescendentes com o ambiente escolar. Existe, segundo ela, uma concentração de alunos com idade superior a 14 anos ainda no ensino fundamental, vitimados pelo que se costumou considerar perdas na educação, ou seja, evasão e repetência. A socióloga utiliza o relatório Pnud de 1994 para construir sua tese sobre a falta de oportunidade dos negros. 72% dos alunos negros e 60% dos pardos estão atrasados em mais de dois anos nos estudos. Um dos fatores apontados para esse fracasso é o ingresso precoce no trabalho infantil, que atinge 20% das crianças negras e 15% das crianças brancas. O mesmo relatório, realizado em 1996, aponta que 35,2% da população negra com mais de 25 anos são analfabetos, ao passo que para pardos e brancos esta porcentagem é de 33,6% e 15,1% respectivamente. O relatório informa ainda que a probabilidade de entrar na escola para brancos é de 85%, contra 65% para afrodescendentes. A probabilidade de um branco que completou o ensino fundamental chegar ao ensino médio é de 57% contra 36% para o negro e 46% para o pardo. 23% dos pardos que completaram o ensino médio tem probabilidade de chegar às universidades, frente a uma probabilidade de 43% dos brancos na mesma situação.

Os números confirmam a teoria dos dois jornais de que a realidade educacional dos afrodescendentes se alterará positivamente a partir da qualificação do ensino básico, mas

---

<sup>18</sup> Delma Silva era Socióloga do Centro de Cultural Luiz Freire quando escreveu o artigo “Negros no sistema formal de ensino: a busca da equidade.”



ressalta que a desigualdade existe e que propostas iniciadas neste final da década de 2000 somente serão percebidas na próxima década.

O Sistema de Cotas para pobres e negros não iguala oportunidades.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 31 de março de 1997

Deteriorização do ensino público não será resolvida com reserva de vagas.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 11 de dezembro de 2000

As estatísticas brasileiras mostram uma grave desigualdade no País. Reserva de vagas para estudantes negros não elimina a desigualdade.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 29 de agosto de 2001

Depois de já ter prometido estatizar as vagas ociosas nas universidades particulares, adotar critérios sociais para autorização de novos cursos superiores e reservar 50% das vagas nas universidades federais para alunos negros e oriundos da rede pública, o governo acaba de anunciar as diretrizes que ainda faltavam para completar sua proposta de reforma do ensino superior.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 14 de junho de 2004

Enquanto o governo federal está aproveitando a reforma universitária para tentar obrigar todas as instituições públicas de ensino superior do País a adotar o polêmico sistema de cotas para o ingresso de estudantes pobres, negros e oriundos da rede estadual ou municipal de 1º e 2º graus, a pretexto de promover inclusão social, a Universidade de São Paulo (USP) e o governo paulista optaram por uma estratégia alternativa para assegurar a democratização do acesso ao ensino superior. Em vez de oferecer cursos tradicionais, cujo mercado profissional hoje se encontra saturado e cujos vestibulares exigem sólida formação dos candidatos, a decisão foi abrir cursos novos como sistemas de informação, ciências da natureza, gestão de políticas públicas e tecnologia têxtil. Além de estarem localizados em setores com grande demanda de mão-de-obra especializada, eles também têm a vantagem de exigir dos vestibulandos menos conhecimento do que o requerido na disputa pelos cursos mais antigos na USP.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 12 de março de 2005

Ao obrigar as universidades públicas a adotar o sistema de cotas, a fim de democratizar o acesso ao ensino superior e promover a inclusão social o Ministério da Educação converteu os exames vestibulares em objeto de litígio judicial e levou os reitores a tornarem iniciativas incompatíveis com os padrões éticos que devem reger a vida acadêmica.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 14 de março de 2005

Passou praticamente despercebida a recente aprovação, pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos deputados, de um projeto de lei que institui o sistema de cotas raciais no acesso ao ensino superior. As universidades federais e as escolas técnicas mantidas pela União terão prazo de quatro anos para preencher 50% das vagas de cada curso de graduação pelo sistema de cotas.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 03 de outubro de 2005

Em quase três anos de governo do presidente Lula, esta foi a primeira vez que uma autoridade educacional reconheceu publicamente e de forma objetiva, que

o sistema de cotas pode ter um impacto negativo na qualidade do ensino público.

Jornal O Estado de S.Paulo, 03 de outubro de 2005

Chamada de Inclusp a proposta de se promover inclusão com mérito acadêmico foi aprovada pelo Conselho Universitário por 79 votos contra 2 e 6 abstenções e será posta em prática já no próximo processo seletivo.

Jornal O Estado de S.Paulo, 25 de maio de 2006

Sem condições de afirmar a posição dos negros sobre o debate visto que a opinião deles não foi retratada nos editoriais, mas considerando a posição favorável do coletivo, este se apresenta como um tema de forte perfil ideológico e polifônico, permitindo a presença marcante do dialogismo. Questões históricas estão inseridas no slogan “COTAS PARA NEGROS”. Vozes do passado dialogam com reivindicações do presente. O racismo do século passado deixou marcas profundas na sociedade divulgadas ainda hoje pelas palavras. Bakhtin destacou o poder da palavra como meio de propagação de sentidos e no caso deste slogan, cada lexo se mantém carregado de sentidos que se apresentam anteriormente à interpretação da mensagem pelo receptor. A palavra “cota” expressa imediatamente divisão, anuncia que será um pouco para cada um. Toda divisão supõe critérios, previamente estabelecidos ou aleatórios, mas quando o que se divide se apresenta como sendo o objeto de desejo do coletivo, tem início aí as relações de disputa. Então, de antemão, o slogan sugere rivalidade reforçando com o uso da preposição “para” a contrariedade entre negros e brancos.

A palavra “negro” dita com orgulho por muitos e timidamente por outros, consegue, pela força que exerce, até mesmo provocar associações imagéticas. É provável, embora não haja consistência científica em quantificar a probabilidade, que pessoas associem imediatamente a imagem da escravidão ao ouvir a palavra negro. Somente para ilustrar que o tema tem pertinência, o Ministério da Saúde, durante o governo Lula, realizou pesquisas sobre como melhor se comunicar com jovens em relação ao uso de drogas e às questões pertinentes à AIDS. Algumas informações foram divulgadas na época dando conta de que o uso da palavra “não” deveria ser suprimido dos comunicados.

Esta consideração é relevante para a pesquisa, pois a mesma tem como meta entender as influências slogan no campo da educação. Não é possível dissertar sobre a real intensão dos jornais em usar constantemente o slogan “COTAS PARA NEGROS”, nem mesmo se o governo se deteve em ponderar sobre o uso deste conjunto de palavras, mas é procedente afirmar que ao utilizá-lo houve comprometimento da comunicação.

Outras palavras poderiam ter sido empregadas para defender as mesmas ideias, como, por exemplo, “universidade para todos sem exceção”. De pronto este slogan teria minimizado a disputa entre duas raças e o texto se propõe a colocar todos de um mesmo lado. Difícil defender que tudo teria sido diferente com o uso deste e não daquele slogan mas é fácil concluir que a escolha das palavras é significativa no momento de se comunicar uma proposta.

Para além das cotas raciais, ambos os jornais publicaram editoriais em defesa da educação como meio de inclusão, conforme já abordado em capítulo anterior. Aqui mais uma vez, o tema surge em pleno dialogismo com vários outros discursos, principalmente o do desenvolvimento.

Não restam dúvidas quanto ao papel da educação como fator fundamental para o desenvolvimento de um país, e já não faltam dados para demonstrar que é mais barato investir no ensino para abrir perspectivas a crianças e adolescentes do que gastar com estrutura correcionais como a FEBEM.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 05 de março de 2002

O país não pode abdicar do ideal de assegurar acesso universal à população em educação e saúde.  
Jornal Folha de S.Paulo, 15 de novembro de 2003

A mesma realidade tem sido observada em outras áreas cruciais de acesso em grande escala à informação, como a televisão a cabo, educação de qualidade e entretenimento: no Brasil, predomina a exclusão.  
Jornal Folha de S.Paulo, 23 de novembro de 2003

É urgente não apenas resgatar os excluídos como principalmente criar as condições para oferecer escola para todos, da creche ao ensino médio. O sonho de o Brasil entrar para o clube dos países desenvolvidos sempre esbarra também no fraco desempenho da educação. Se esse problema não for equacionado de forma consistente, dificilmente o país se livrará do subdesenvolvimento.  
Jornal Folha de S.Paulo, 04 de dezembro de 2003

Os editoriais espelham a sociedade e ao fazerem isso tornam aparente o novo e o óbvio. Assim

é possível concluir considerando os relatos – quando simplesmente se reproduz o que está acontecendo na sociedade – os comentários, críticos ou não, favoráveis ou em discordância com os relatos – quando se vai além do exposto – e os que defendem teorias. Muito comumente os editorialistas se vestem de especialistas e tecem suas defesas teóricas. E o jornal é um veículo de comunicação autorizado a estes modelos de noticiário. As avaliações positivas e negativas que fazem de um episódio, fato ou ocorrência se associam ao perfil ideológico dos periódicos, que podem abafar um debate que propagado seria entendido como saudável para a sociedade, mas podem também provocar mudanças visto que em alguns momentos agem com o “poder de polícia”. Neste caso, episódios de denúncias no cenário político que levaram a demissões, perda de eleição, impechment e renúncias são bons exemplos.

Nos recortes abaixo, os jornais concordam haver um círculo vicioso na educação. Sem ela a população não se desenvolve, sem se desenvolver a sociedade não melhora sua oferta quantitativa e qualitativa de educação.

A educação é a única forma de quebrar o ciclo de miséria-ignorância-miséria que afeta boa parte da população brasileira.

Jornal Folha de S.Paulo, 05 de maio de 2003

Os prejuízos do analfabetismo para a cidadania são enormes. Quem não sabe ler tem maiores dificuldades para fazer valer seus direitos. A mobilidade social fica comprometida. O impacto é tamanho que o analfabetismo é, a um só tempo, sintoma e causa de pobreza.

Jornal Folha de S.Paulo, 25 de dezembro de 2003

O analfabetismo é fonte de prejuízos incalculáveis à cidadania e constitui uma das mais perversas formas de exclusão social.

Jornal Folha de S.Paulo, 07 de setembro de 2004

Há estudos que indicam ser o investimento em educação um dos principais indutores da redução da desigualdade. Lamentavelmente, o Brasil continua muito aquém do que seria desejável nesse setor verdadeiramente estratégico... Muitos acreditavam que o governo petista iria se caracterizar por enfrentar essas distorções. Infelizmente, tratou-se apenas de mais uma ilusão.

Jornal Folha de S.Paulo, 10 de setembro de 2005

A única forma eficaz de promover a inclusão social e, por conseguinte, colocar pobres nas boas universidades é criando um ensino fundamental e médio público de qualidade.

Jornal Folha de S.Paulo, 05 de maio de 2006

Dados sobre riscos da juventude reforçam tese de que prioridade à escola básica pode ser decisiva para o progresso social.

Jornal Folha de S.Paulo, 14 de maio de 2007

É sabido – e isso é vergonhoso para o Brasil – que são pouquíssimos os estudantes universitários oriundos das classes de mais baixa renda.

Jornal O Estado de S.Paulo, 29 de junho de 1998

Em 1998, segundo dados do IBGE, apenas 18% dos nossos jovens entre 17 e 24 anos concluíram o ensino médio. É muito pouco.

Jornal O Estado de S.Paulo, 05 de março de 2000

Alfabetização é apenas o primeiro passo para a qualificação moderna.

Jornal O Estado de S.Paulo, 22 de abril de 2000

Política de inclusão do deficiente exige um educador capacitado.

Jornal O Estado de S.Paulo, 04 de setembro de 2003

Esta permanência do discurso sobre inclusão por meio da educação levou a uma análise sobre a sociedade, o indivíduo e o grupo. Partiu-se, retomando o referencial, à definição de Horkheimer e Adorno (1973) que considera a sociedade como uma espécie de contextura formada entre todos os homens e na qual uns dependem dos outros, sem exceção; na qual o todo só pode subsistir em virtude da unidade das funções assumidas pelos co-participantes a cada um dos quais se atribui, em princípio, uma tarefa funcional; e onde todos os indivíduos, por seu turno, estão condicionados, em grande parte, pela sua participação no contexto geral. Sobre esta última ponderação, quanto ao condicionamento dos indivíduos, percebeu-se estar muito claro para os editorialistas dos dois jornais que a educação é o fator que mais condiciona o movimento social.

Propondo-se a um olhar macro da sociedade brasileira a partir da história e em concordância com muitas produções intelectuais, a sociedade, impulsionada pelos grupos capitalistas detentores do poder econômico e da elite pensante, mudou nos últimos 30 anos em ritmo acelerado assumindo um modelo globalizado que exige dos seus indivíduos “adaptações”. É importante enfatizar este léxico na tentativa de não permitir que o mesmo seja confundido com “mudança”, pois a adaptação pode se dar sem consciência, de forma pragmática, sem ruptura,

enquanto mudança significa, na essência, a passagem de um estágio a outro. Este conceito está em plena sintonia com a Teoria Crítica que repele as adaptações a que os homens se submetem em detrimento de mudanças estruturantes a que deveriam desejar e até mesmo lutar. Mas, coisificado não consegue nem mesmo identificar a diferença entre os dois conceitos.

O sistema de ensino não pode ignorar o que acontece na sociedade. O Brasil transformou-se, aceleradamente, não apenas num país urbano e industrial, mas também numa grande economia e, especialmente, numa grande democracia.  
Jornal O Estado, 04 de outubro de 1999

Como percebido nos editoriais, a educação não mudou no mesmo ritmo e criou um obstáculo a ser transposto pelo indivíduo que pensa em mudar vislumbrando ascensão social. Dermeval Saviani (2007), Maria de Lurdes Pinto Almeida (2006) e Pablo Gentili (2006) são alguns dos autores que trabalham a definição de Pedagogia da Exclusão, que em linhas gerais reflete o modelo de educação vigente desde o final da década de 1990 até esta primeira década do século XXI. Já foram apresentados alguns recortes dos editoriais em que os jornais concordam que esta sociedade sobre a qual eles escrevem está pautada no conhecimento, ou seja, se transfigura de acordo com seu potencial informativo. Almeida (2006) afirma que as informações precisas e atualizadas são fundamentais para a acumulação do capital e que o indivíduo necessita continuamente adquirir os atributos necessários para concorrer a um lugar no mercado. A volta ao tema mercado se explica pela constância com que ele se fez presente nos editoriais, estando em dialogismo com várias outras abordagens. Neste momento, sua inserção se dá a partir da educação e o tema exclusão.

O fato de o indivíduo não conseguir emprego não ser atribuído à falta de oportunidades, mas sim ao fato de ele não preencher os requisitos necessários para isso, cabendo a ele, portanto, buscar suprir de forma contínua esses itens para que possa ser "empregável" faz, segundo Saviani e Gentili, com que o indivíduo necessite continuamente adquirir atributos para concorrer a um lugar no mercado. Estas considerações estão nos jornais.

A simples alfabetização já não é mais suficiente para a conquista de colocação

num mercado de trabalho competitivo.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 20 de setembro de 1999

As novas profissões, as que efetivamente criam novos postos de trabalho, exigem escolaridade mínima entre 8 a 11 anos e a média de escolaridade no universo do trabalhador brasileiro – dados do IBGE de novembro – é de 5,8 anos.

Jornal O Estado de S.Paulo, 05 de dezembro de 1999

Exigências do mercado de trabalho forçam maior permanência na escola.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 28 de dezembro de 2000

Os jovens estariam adiando a entrada no mercado de trabalho, para estudar por mais tempo, e a oferta de trabalho sofreu sensível contração atingindo, por diversas razões, principalmente os que buscam o primeiro emprego... É que a disputa pelo posto de trabalho está exigindo maior tempo de escolaridade... As empresas estão selecionando os candidatos por tipo de escolaridade e não mais pelo período de permanência.

Jornal O Estado de S.Paulo, 29 de setembro de 2001

Saviani contribui para este debate ao definir a concepção “aprender a aprender” como sendo o meio de adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo. Mas na atualidade o “aprender a aprender” liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela condição de ampliar a esfera da empregabilidade. Trata-se de uma corrida em que nem todos chegam ao ponto final. Corrida esta que proporciona a excitação do sujeito que busca incessantemente a sensação do sucesso.

... mais pessoas sem formação básica estão chegando ao nível médio, mas não conseguem o desempenho mínimo para progredir dentro desse ciclo.  
Jornal Folha de S.Paulo, 02 de agosto de 2006

Não é trivial explicar a tendência quando se considera que a expansão do emprego também foi mais intensa no mercado de trabalho nordestino. Uma possibilidade está na baixa escolarização da mão-de-obra. Numa economia em crescimento, tendem a valorizar-se mais os salários dos trabalhadores com melhor qualificação.

Jornal Folha de S.Paulo, 23 de setembro de 2007

Essa mão-de-obra indisponível, porém, não é sempre de nível universitário, revela a pesquisa do Ipea. Na média, as vagas não preenchidas dão preferência a profissionais com 9,3 anos de estudo.

Jornal Folha de S.Paulo, 09 de novembro de 2007

Entre 1998 e 2002, o número de postos de trabalho que exigiam escolaridade fundamental caiu 22%, enquanto houve um aumento de 28% dos que exigiam ensino médio.

Jornal O Estado de S.Paulo, 02 de maio de 2004

A escola acaba por ser cooptada nessa rede pelo setor econômico, afirma Maria de Lurdes Pinto Almeida (2006). Por isso, continua a autora, ela precisa de forma permanente estar se qualificando e adquirindo competência e habilidades flexíveis para responder adequadamente as demandas aceleradas, postas pela atual forma de acumulação do capital. Com a globalização e a privatização do sistema escolar, o conhecimento tende a ser uma mera mercadoria e a ciência perde o seu caráter de bem comum. Adorno trabalhou esta relação em Educação e Emancipação conforme será apresentado em capítulo específico.

Já é um virtual consenso o de que o principal insumo para o crescimento econômico nos próximos anos será o conhecimento... Neste contexto, universidades adquirem importância vital. Não é exagero afirmar que os países que se mostrarem capazes de manter as melhores universidades terão garantido um lugar proeminente no competitivo mundo globalizado.

Jornal Folha de S.Paulo, 18 de setembro de 2005

Apenas a educação não resolve o problema da desigualdade econômica – que se manteve quase inalterada no Brasil, em distância inaceitável, na década de 90, segundo os últimos indicadores sociais do IBGE. Mas nenhuma das demais fórmulas concebíveis para diminuir a distância entre os brasileiros ricos e pobres, como as políticas redistributivas e de promoção do bem-estar associados a taxas de crescimento duradouro, conseguirá modificar substancialmente o cenário de iniquidade se a população em idade de estudar não tiver acesso a ensino de qualidade satisfatória, nesta era em que o conhecimento é o capital mais precioso. Por isso, a educação é a arma principal no combate à má distribuição da renda.

Jornal O Estado de S.Paulo, 09 de abril de 2001

A conclusão a que se pode chegar a partir do exposto é a de que, conforme conceituação de Almeida, observa-se um deslocamento do eixo “ensinar para o aprender” ao “formar para o treinar”. Trata-se de um deslocamento que reflete e refrata a sociedade impondo uma relação viciosa. É como se a busca por emprego autorizasse ou legitimasse ao gestor em educação deixar de oferecer o modelo de “ensinar para o aprender” e com a aquiescência dos sujeitos sociais passasse a oferecer uma educação rápida, objetiva, pragmática e pontual com a meta de mudar os números da empregabilidade. Trata-se de uma relação antiga do mercado de procura e oferta. As escolas estão oferecendo o que o seu consumidor está procurando. Efeito que pode ser visto como catastrófico considerando a falta de relação entre a legítima função da educação e as necessidades do mercado capitalista.



Tendo apresentado a análise do tema “cotas raciais”, um dos mais comuns aos dois veículos com leitura sobre a perspectiva do discurso da inclusão e as formas da pedagogia da exclusão, será mostrado a seguir, uma nova abordagem do tema “ensino superior”, visto agora, não mais sob a ótica da Reforma Universitária proposta no governo Lula, mas em toda a abrangência coberta pelos jornais na década pesquisada.

## **4.2 Ensino superior em evidência**

O Brasil não pode desenvolver-se e prosperar sem educação e pesquisa científica de bom nível... O Brasil necessita de mais quadros de nível superior e também de mais pesquisa. O caminho para ampliá-los é aumentar a oferta de vagas em cursos de graduação... De más escolas, o país já está repleto e farto.  
Jornal Folha de S.Paulo, 13 de julho de 2001

Com maior diversidade de conteúdo e vários focos, o tópico ensino universitário ganhou relevante destaque nos editoriais. A leitura do conjunto dos recortes permitiu a criação de uma divisão de sub temas. Os jornais defenderam a universidade como importante instrumento para o desenvolvimento e crescimento do país. Trata-se de mais um apanhado de recortes que relacionam o desenvolvimento ao investimento em educação, neste momento, especificamente à educação universitária.

Obviamente não existem receitas prontas para o desenvolvimento, mas é certo que ele não ocorre, no mundo contemporâneo, sem uma universidade robusta.  
Jornal Folha de S.Paulo, 22 de setembro de 2001

Impossível imaginar o crescimento sustentado de um país sem investimentos nas universidades.  
Jornal Folha de S.Paulo, 10 de outubro de 2001

Todo país que se desenvolveu tem universidades que educam bem os que vão fazer funcionar o país.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 15 de março de 2002

A repetição do tema pede uma leitura mais acentuada. João dos Reis Silva Júnior e Valdemar Sguissardi são dois dos vários autores brasileiros que se debruçaram sobre a análise da história do ensino universitário, em especial a partir de 1968 quando da reforma praticada ainda pelo governo militar. Em *Novas Faces da Educação Superior no Brasil – Reforma do*

Estado e mudanças na produção – os autores, até de maneira cronológica, narram a trajetória do ensino superior em constante diálogo com as esferas políticas interna e externa e com o pensamento das entidades representativas, principalmente dos professores universitários do ensino público – ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior – ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior).

O material é muito rico em detalhes e análises e se apresenta como leitura necessária para ampliação do conhecimento sobre o tema. As contribuições dos autores serão apropriadas no tocante aos temas abordados pelos editoriais. O diálogo com a obra se deu na tentativa de explicar o movimento das universidades tendo em vista a quantidade expressiva de textos publicados na década em análise.

Silva Jr. e Sguissard partem de números para mostrar a evolução da iniciativa privada no setor. No período de 1962 a 1973, o ensino superior brasileiro passou de 100 mil a 800 mil estudantes universitários e o ensino superior privado ampliou o atendimento de 40 mil a 500 mil estudantes. Segundo os autores, a expansão concretizou-se mediante a entrada dos empresários (da educação do 1º e 2º graus, especialmente) para este nível de ensino. Este movimento empresarial na esfera da educação assumiu grandes dimensões, tornando-se um empreendimento considerável no ramo da prestação de serviços (op. cit. p. 179).

Uma boa universidade gasta necessariamente muito dinheiro... Deve-se ter claro, também, que o retorno que a universidade dá à sociedade não se mede em termos financeiros.

Jornal Folha de S.Paulo, 16 de dezembro de 2003

Os autores partem da constatação de que o sistema federal de ensino superior está em crise e que a referida crise se deveria ao elitismo que marca toda a história da universidade brasileira e ao modelo universitário das universidades de pesquisa, excessivamente unificado, caro e insustentável no médio prazo pelo poder público. Diagnóstico que pautou muitas das propostas que viriam a ser apresentadas pelos governos subsequentes. Os críticos oficiais, ainda segundo os autores, apontaram que a associação ensino-pesquisa ou ensino, pesquisa e extensão

deveria estar restrito a apenas algumas instituições e não à maioria delas, que poderiam dedicar-se prioritária, senão exclusivamente, ao ensino. “À época essa proposta sofreu enérgica rejeição tanto dos movimentos organizados de docentes do ensino superior federal, quanto de dirigentes de universidades públicas federais e estaduais paulistas” (op. cit. p. 48).

Embora a narrativa dos autores levem à década de 1990, o tópico pesquisa se manteve na pauta dos debates educacionais, sem respostas qualificadoras, em todo o período recortado por este trabalho. O tema também esteve presente nos jornais. Ao noticiarem, os editorialistas se posicionaram a favor da pesquisa como um meio de elevação intelectual do Brasil e apoiaram as entidades de ensino superior como sendo o lugar de origem e fomento da pesquisa. Trata-se da defesa da sociedade do conhecimento e conhecimento adquirido a partir da busca científica dentro do universo acadêmico.

São saudáveis atitudes como o convênio celebrado entre o Instituto Nacional de Propriedades Industrial e o CNPq com o objetivo de estimular o registro de patentes advindas de pesquisa universitária.

Jornal Folha de S.Paulo, 24 de novembro de 2001

Vítima do ajuste fiscal, o CNPq teve 45% de seu orçamento para este ano cortado pelo governo federal... É estranho, contudo, que o governo anuncie uma coisa e faça outra. Na proposta de Lei Orçamentária para 2003 apresentada pela administração FHC – e já aprovada pelo Congresso – proíbe-se o contingenciamento das verbas para a C&T.

Jornal Folha de S.Paulo, 07 de setembro de 2002

Sobre a política no ensino universitário... Na verdade, a escolha que se coloca diante do país é entre produzir ciência e renunciar a fazê-lo. Jornal Folha de S.Paulo, 08 de junho de 2003

94,7% das publicações científicas de relevância, feitas por pesquisadores brasileiros em revistas internacionais, são de autores vinculados às universidades públicas.

Jornal O Estado de S.Paulo, 27 de fevereiro de 2000

No Brasil, o conceito de excelência no ensino superior está imbricado com um correlato seu: o de excelência em pesquisa. A experiência do aprendizado, inerente ao ensino, e a descoberta, inerente à pesquisa, convivem na mesma esfera, a do conhecimento. Pesquisa e ensino são coisas correlatas, mas não idênticas.

Jornal O Estado de S.Paulo, 17 de março de 2002

Em um ano a produção científica brasileira cresceu 19%, indicam dados da Capes – Coordenadoria de aperfeiçoamento de Pessoa de Nível superior. De 2004 para 2005, o número de artigos publicados em periódicos indexados

passou de 13.313 para 15.777  
Jornal Folha de S.Paulo, 23 de julho de 2006

As críticas para o setor foram feitas quanto aos modelos de gestão política, pedagógica e financeira. A universidade aparece como um complexo organismo sujeito a interferências que podem ser analisadas como preocupantes sob o ponto de vista da vulnerabilidade dos gestores, enquanto políticos e não conhecedores do processo acadêmico e das relações mantidas entre a gestão financeira e a legislação votada. O que pode e o que não pode ser feito dentro de uma administração de uma universidade, em especial as públicas, mas também as privadas, é definido em espaço político e, por isso, a concepção de governo sempre esteve presente como delineadora de todo o processo. Estas questões pautaram as reivindicações por autonomia. Importante ressaltar que a carga semântica da palavra autonomia esbarra quando relacionada com enunciadores diferentes. De maneira alguma autonomia significa a mesma coisa em se tratando de entidades públicas e privadas.

Sobre a autonomia das Federais... Espera-se que isso evolua para a formulação de uma política pública mais sólida que a atual política de remendos.  
Jornal Folha de S.Paulo, 17 de agosto de 1998

A autonomia universitária parece reduzida, no Brasil de hoje, a uma questão orçamentária.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 01 de agosto de 1999

Estas entidades (referindo-se às universidades) precisam de verbas. Mas ainda não se mostraram gestoras capazes de otimizar recursos e de buscar novas fontes de financiamento no setor privado.  
Jornal Folha de S.Paulo, 10 de outubro de 2001

É possível, todavia, considerar a possibilidade de gerar recursos para o ensino público universitário por meio de entes como as fundações – e também de outros mecanismos, como a própria remuneração pelos estudantes que têm condições de fazê-lo.  
Jornal Folha de S.Paulo, 18 de fevereiro de 2005

Em relação ao aspecto financeiro, o MEC trata de ampliar as verbas destinadas às universidades federais e tenta impedir – o que é espantoso – que uma instituição tenha seus recursos diminuídos de um ano para o outro. É uma evidente distorção. Num país em que as carências do ensino básico e médio ainda são graves e precisam ser tratados como prioridade pelo poder público.  
Jornal Folha de S.Paulo, 27 de fevereiro de 2005

Aferir o desempenho das instituições não é um fim em si mesmo, mas um meio para tomar medidas que estimulem a busca de qualidade.

Jornal Folha de S.Paulo, 06 de dezembro de 2005

Sobre a proposta de cursos monitorados...É preciso, porém, manter a vigilância governamental sobre esse processo e evitar que a atividade dessa associação seja exercida com fins protecionistas e de reserva de mercado. Mesmo assim, cruze seus pareceres com os dados recolhidos pelos mecanismos de avaliação já existentes pode ser uma boa fórmula para aprimorar o ainda precário controle de qualidade do ensino superior.

Jornal Folha de S.Paulo, 17 de maio de 2006

O aumento de matrículas, se não vier acompanhado de um projeto de melhoria do ensino universitário público, será um desperdício de recursos.

Jornal Folha de S.Paulo, 17 de julho de 2007

O editorial abaixo, publicado na Folha de S.Paulo, permite esclarecer que muitas vezes o tema escolhido pelo Conselho a fim de expressar a opinião do jornal surge das páginas do próprio veículo vindo das reportagens da edição do dia ou de data anterior.

Uma escola de educação física sem quadras nem piscina, uma faculdade de farmácia sem material para experimentos, um curso de computação sem computadores, uma instituição que corre o risco de nem ser implantada por falta de terreno; eis alguns dos resultados do crescimento atabalhado de vagas verificados por reportagem desta Folha.

Jornal Folha de S.Paulo, 17 de julho de 2007

É possível ainda perceber nítida relação entre quantidade e qualidade, dualidade sempre presente na educação e em especial nos editoriais, com muita frequência em relação ao ensino superior. Digladiou-se sobre ampliação de vagas como meta e qualidade do ensino enquanto condição primordial. Assim como os dois veículos pactuaram ser incondicional que para uma universidade de boa qualidade é essencial um ensino fundamental e básico de igual qualidade. O que pode ser antecipado, visto que o tema será tratado com maior critério no espaço reservado para a análise da qualidade enquanto slogan, é que também a palavra qualidade pode ser anunciada como polissêmica permitindo a variação de sentido de acordo com o enunciador. Silva Jr. e Sguissardi alertam que em determinados momentos, ao anunciar a qualidade, é possível traduzi-la como sinônimo de adequação às demandas do Mercado.

Quando em 1996 voltou-se a falar, pós 1968, sobre a Reforma Universitária, que ainda está em processo, houve um debate sobre modelos de qualidade em especial para as

universidades. Se por um lado estava em questão um Padrão Unitário de Qualidade para a Universidade Brasileira, que eliminasse as distorções e o autoritarismo e assegurasse uma produção cultural e científica verdadeiramente criadora e conforme as aspirações da sociedade brasileira, por outro estava aparente as iniciativas governamentais influenciadas pelas exigências do Banco Mundial e do BID, que mostravam que o modelo de Educação que se pretendia implantar deveria seguir o ideário de Controle de Qualidade Total, concebido para a gestão empresarial, no qual se enfatiza a concorrência, rentabilidade e excelência individual, pressupondo a exclusão dos menos aptos (op. cit. p. 150, 151).

A meta principal para o ensino superior é ter matriculado, até o final da década, 30% dos jovens entre 19 e 24 anos. Atualmente, esse índice, no Brasil, não chega a 12%, enquanto na Argentina é de 40% e no Chile e na Bolívia, de 20,6%.

Jornal O Estado de S.Paulo, 04 de janeiro de 1998

Aumentar as verbas para as universidades federais, sem mudar os critérios de emprego, está longe de ser solução recomendável. Ineficiente, improdutivo e corporativa, uma parcela ponderável da burocracia acadêmica gerou um custo "per capita" para os universitários brasileiros duas a quatro vezes maior do que o dos países latino-americanos e superior ao de muitos países desenvolvidos.

Jornal O Estado de S.Paulo, 22 de junho de 1998

O grande mérito está, porém, na correção da distorção crônica da política educacional brasileira que promovia o crescimento do topo da pirâmide do sistema escolar, sem que houvesse cobertura suficiente dos níveis inferiores. Essa priorização do ensino superior em detrimento da educação básica, vezo notoriamente elitista, mostrava quanto os governos estavam distantes da verdadeira política social, que tem na universalização e qualificação do ensino fundamental público seu mais decisivo indicador.

Jornal O Estado de S.Paulo, 21 de março de 1999

Nos dois recortes a seguir publicados pela Folha de S.Paulo, em um intervalo de três anos, há uma associação entre educação de qualidade e democracia. O jornal utiliza expressões conclusivas como "a solução definitiva", "massificar o ensino de qualidade continua a ser um dos maiores desafios", "Nada porém, nesse terreno é mais urgente e democrático do que o governo investir no aprimoramento do ensino público básico". A relação de educação e democracia não parece se estabelecer se esta educação não for de qualidade, permitindo a análise de que somente educação com qualidade possibilita a transição da escolha da mão do

governo para a mão do cidadão. Em outras palavras, se a educação oferecida for de qualidade, há o apoderamento do conhecimento pelo cidadão que pode se fazer soberano nas escolhas em relação, por exemplo, ao mercado de trabalho, mas também além disso, como em seus posicionamentos políticos e sociais. Se a educação oferecida mantiver o padrão de qualidade de que se tem no presente, o poder de gestão do Estado é que passa a regular as escolhas, sendo necessário a criação constante de programas sociais de assistência. Em síntese, a educação de qualidade movimenta as peças do tabuleiro social, permitindo o reposicionamento não só dos jogadores que decidem, mas dos personagens que agem em conformidade com as decisões.

A solução definitiva – acesso de todas as classes à educação superior – virá somente quando o Estado brasileiro puder proporcionar uma educação básica e média de nível equiparável à das melhores instituições particulares. Massificar o ensino de qualidade continua a ser um dos maiores desafios para que a democracia no Brasil se enraíze socialmente.  
Jornal Folha de S.Paulo, 29 de agosto de 2002

A proporção de alunos de escolas públicas aprovados para a segunda fase do vestibular da instituição, responsável pela seleção dos calouros da USP, caiu 9,48% em relação ao exame de 2004. Em face do aumento de 19,24% nos inscritos vindos da rede pública, a queda mostra-se especialmente expressiva... Uma boa iniciativa nesse sentido é a parceria do Ministério da Educação com a USP para implementar um programa de reforço escolar com vistas a premiar os alunos mais promissores da rede pública, os quais teriam direito a atendimento e aulas extras... Nada porém, nesse terreno é mais urgente – e democrático – do que o governo investir no aprimoramento do ensino público básico.  
Jornal Folha de S.Paulo, 23 de dezembro de 2005

O Jornal Estado de S.Paulo também abordou, em 2004, a relação entre educação e democracia, e assim como a Folha de S.Paulo o fez não só a partir do acesso, mas da oferta de educação com qualidade.

O País se ressentia na renovação de seus quadros gerenciais, políticos e intelectuais, de novas gerações de jovens com boa formação científica e humanista. Fica claro que o desafio do ensino superior não é apenas o da democratização de seu acesso, mas, também, o da obtenção de padrões mínimos de qualidade, principalmente nas universidades privadas.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 18 de outubro de 2004

Um debate que permaneceu na pauta dos jornais na década em questão foi sobre as relações existentes entre ensino superior público e privado. Não menos eloquente do que o

binômio qualidade/quantidade, porém mais abrangente considerando a presença da classe empresarial. O debate se deu de maneira a permitir evidenciar as causas e as consequências de ações que fragilizam as instituições sejam elas públicas ou privadas. Sobre este binômio Silva Jr. e Sguissardi dedicaram-se a explicar a proposta de criação de uma universidade pública não estatal durante o governo Fernando Henrique. Os autores criticam a tentativa de reforma que propõe a participação das OS – Organizações Sociais, criadas em 1997, por medida provisória, para administrar o serviço público em áreas como educação, saúde, ambiente e cultura. Dentro ainda deste debate, os autores comentam que o reordenamento do ensino superior conduz à redefinições no âmbito das esferas pública e privada. A partir de um fundo ideológico liberal surgem espaços intermediários como o semipúblico ou o semiprivado. São denominações pertinentes quando se observa a proposta de possibilidade de ações comerciais na universidade pública, cobrando mensalidade, por exemplo, de quem pode pagar ou admitindo a contribuição financeira do governo federal comprando vagas nas instituições privadas.

Sobre a destinação de dinheiro público para comprar vagas nas instituições de ensino superior privado... O problema é que muitas das universidades federais estão literalmente caindo aos pedaços. Diante disso, seria correto aplicar preciosos recursos destinados à educação superior para outras finalidades que não a recuperação do patrimônio público?

Jornal Folha de S.Paulo, 20 de março de 2004

As universidades públicas continuam a abrigar mais professores com graus de mestre e doutor do que as instituições privadas... Informações como essas sugerem que parte das instituições privadas privilegia critérios meramente mercadológicos em detrimento da excelência acadêmica.

Jornal Folha de S.Paulo, 11 de janeiro de 2005

O governo pretende apresentar uma proposta de marco regulatório do ensino privado incluída no projeto maior de reforma universitária a ser enviado ao Congresso ainda este ano.

Jornal O Estado de S.Paulo, 26 de março de 2003

A repetição do tema universidade nos editoriais pode ser analisada com tamanho destaque, pois se mostrou expressiva em relação a todos os demais temas. Fosse para simplesmente constatar ou para criticar ou ainda fazer sugestões, a predileção pelo assunto é



notória de considerações. Revisitando o referencial teórico, é possível, a partir das questões de mercado, ponderar que embora a universidade seja a última escala por qual passa o sujeito é a mais próxima da empregabilidade. Uma boa universidade está relacionada a um bom ensino básico e os dois à ampliação de acesso ao emprego. Importante analisar que ficou premente, neste trabalho, que a questão está centrada na relação educação/treinamento e empregabilidade. A universidade definitivamente é a que provoca mudanças sociais quando o foco é garantia de crescimento econômico.

Para Silva Jr. e Sguissardi, as políticas públicas passam, no país e no exterior, por um processo de mercadorização do espaço estatal ou público, sob o impacto de teorias gerenciais próprias das empresas capitalistas imersas na suposta anarquia do Mercado, hoje estruturado por organismos multilaterais a agirem em toda extensão do planeta. A esta contribuição dos autores, acrescenta-se que a mesma foi apresentada em 2001, quando da publicação da obra de ambos, mas considerando os editoriais, conclui-se pela atualidade do proposto.

O Brasil tem um grande déficit de vagas no ensino superior. Nos últimos 20 anos, a relação candidato-vaga saltou de 2,2 para 4,6.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 06 de setembro de 1998

Os números do recém-divulgado Censo do Ensino Superior deixam claro que as demandas do mercado de trabalho e o empenho do governo vêm conseguindo elevar, em menos tempo do que se previa, a escolaridade da população brasileira. O fato de estar crescendo o número de jovens que buscam aprender mais para obter um emprego e exercer uma profissão é duplamente auspicioso. Primeiro, como prova de que o sistema produtivo do País está se modernizando... Segundo, porque, sendo a educação o motor da mobilidade social, a expansão das matrículas praticamente assegura o ingresso de contingentes maiores de estudantes pobre nos grupos de renda a que as suas famílias não tiveram acesso.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 30 de junho de 2000

O número de matrículas no ensino superior brasileiro cresceu 36% nas instituições particulares de ensino e apenas 12,4% nas universidades públicas.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 28 de outubro de 2000

O Censo 2000 do ensino superior mostrou que no Brasil, entre 1994 e 1999, a rede privada de ensino cresceu 45,4%, enquanto a rede pública cresceu apenas 13,7%.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 01 de agosto de 2001

A boa universidade pública está mais preocupada em formar bons pesquisadores

do que bons profissionais, quando o País precisa de ambos. A atividade-meio, a pesquisa, acaba prejudicando a atividade-fim, o ensino.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 17 de março de 2002

O ensino superior não pode acolher alunos sem preparo adequado.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 16 de maio de 2004

É válido abordar que embora de maneira quantitativa esta pesquisa chame a atenção para a repetição do tema “universidade” publicado nos editoriais, muitas vezes há uma relação deste tema com outros, prova do dialogismo anunciado na apresentação, e da associação das três esferas do ensino – fundamental, médio e universitário. No recorte abaixo, publicado no Estado de S.Paulo, fica muito clara a ligação estrutural entre os estágios do saber e a necessidade da existência de propostas que atendam ao conjunto e não especificamente partes isoladas.

É mais que sabido que a universidade brasileira tem problemas graves. Mas era preciso que o País – governo e opinião pública – passasse pelo choque de saber, através de números e comparações, que a situação das escolas superiores beira o desastre... De fato não se pode ser condescendente com um sistema que não consegue, na melhor das médias, transmitir ao menos 50% do conhecimento que o currículo mínimo da carreira exige. Mas as universidades jamais serão melhores do que a base de onde saem seus alunos e saíram seus professores.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 14 de dezembro de 1999

Embora não com tanto destaque, mas o suficiente para fazer referência, os jornais noticiaram o início das atividades do ensino superior a distância. Uma proposta que concentra várias demandas, como acesso, ampliação de vagas, formação acelerada, qualificação continuada, treinamento específico. Uma das justificadas pela vaga presença do tema, é a temporalidade. É importante lembrar que os jornais, dentro das regras que regem a escolha pela notícia, está a factual, no caso o tema ganhou maior destaque após 2007.

No Brasil, embora o ensino a distância tenha sido implantado na década de 70, por meio de um projeto pioneiro da Universidade de Brasília (UNB), ele só começou a se expandir a partir de 2001, quando o Ministério da Educação permitiu às universidades oferecer até 20% das aulas de graduação e pós-graduação a distância. Em dezembro de 2004, MEC aperfeiçoou a legislação e reduziu as exigências burocráticas para credenciar novos cursos. Atualmente, 166 universidades públicas, privadas e confessionais já adotam esse sistema, várias delas com apoio técnico de instituições internacionais.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 13 de novembro de 2005

Diante de sua importância, o sucesso dessa experiência do EAD é mais do que bem-vindo. Mas, para que não seja desvirtuada, o MEC precisa fiscalizá-la com

rigor.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 13 de novembro de 2005

Os editorialistas, ainda que não quantitativamente expressivo, foram ácidos em relação a baixa qualidade de cursos específicos. A crítica sempre esteve mais ligada aos cursos particulares mas não deixaram de fora as universidades públicas.

Médicos só assimilaram a metade do conhecimento que a escola deve ensinar.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 23 de outubro de 2000

Cursos com baixo nível criam sonhos que exame da OAB vem frustrando.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 14 de outubro de 2001

Apenas 60 dos 215 cursos avaliados tiveram o aval da OAB.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 31 de janeiro de 2004

Um tema em especial recebeu atenção principalmente do Jornal Estado de S. Paulo. O periódico dedicou muitos editoriais para criticar até com certa indignação as greves no ensino público e o comportamento dos universitários. Foram tantos, que julgou-se oportuno a apresentação dos mesmos. Antes porém a proposta é relacionar os textos às suas motivações, mesmo tendo como pressuposto de que a ideologia do jornal prepondera em relação a qualquer análise. Então, as considerações foram elaboradas com base no dialogismo presente nos editoriais. Um certo repúdio à ação violenta se sobrepôs quanto ao posicionamento dos estudantes. O jornal escolheu ocupar o lugar do defensor da sociedade e se postou, com frequência, contra às explicações dos professores. O veículo nunca deixou de relacionar a greve como uma ação política e nem sempre deixou clara quais relações estavam estabelecidas. Ao quantificar sempre que eram inoportunos os dias parados, o jornal intencionou fragilizar o movimento sobre vários aspectos: muitos dias sem resultados favoráveis, irresponsabilidade em relação aos estudantes ameaçados de perderem o ano cursado e desconsideração por parte dos grevistas. Os editoriais normalmente expressam o pensamento de um colegiado que por sua vez expressa a voz do veículo. Esses colegiados, chamados de Conselhos, no caso o Conselho Editorial, podem concordar ou divergirem entre si em relação a temas diversos. Porém, a

veemência com o que o Jornal O Estado de S.Paulo tratou o assunto greve, mostrou acordo absoluto do Conselho. No episódio “cotas para negro” embora os dois veículos tenham sido também veementes em suas defesas contrárias às reservas de cotas, os dois jornais dialogaram com o leitor argumentando e contra argumentando, no caso do movimento grevista, a voz dos envolvidos da sociedade não se fez ecoar.

Silva Jr. e Sguissardi (2001) já na introdução de sua obra, apontaram como um dos itens que os levaram a pensar o ensino superior enquanto objeto de pesquisa de ambos, as persistentes campanhas, junto aos órgãos de comunicação social, de desqualificação, em geral, dos serviços públicos, e, em particular, da educação superior pública e valorização dos serviços privados, inclusive das potencialidades da educação superior privada (op. cit. p. 16). Obviamente faltam dados suficientes para afirmar ser esta uma das motivações do Jornal Estado de S.Paulo em criticar as greves do poder público universitário, mas, no mínimo, figura como pressuposto.

Sobre invasão de alunos na delegacia do MEC em São Paulo... Essas atitudes, por si só, já revelam o tipo de mentalidade que norteou a manifestação. Estudantes mostraram falta de educação, desorientação política e ignorância.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 12 de abril de 1997

Na semana passada, estudantes bolsistas que moram nas instalações da USP invadiram e saquearam o restaurante central do campus. Nesta terça-feira, cerca de 300 estudantes ocuparam o prédio da reitoria.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 18 de maio de 2000

Desde a sexta-feira, o prédio da Reitoria da Universidade de São Paulo está sitiada por um bando de funcionários grevistas... Esse radicalismo, violento em sua essência, não se coaduna com a imagem que a opinião pública faz de um servidor da Universidade.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 01 de junho de 2006

O comentário (referindo-se a uma fala do presidente do Sintusp, Magno de Carvalho sobre a decisão de fazerem piquetes ter sido em assembléia... desnuda a mentalidade fascista desses grupelhos da USP auto-intitulados revolucionários, que conseguem a proeza de serem mais radicais do que os militantes do PSTU.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 11 de junho de 2000

Na tentativa de exibir o quanto este assunto foi recorrente no Jornal Estado de S. Paulo, sem desviar a atenção do objetivo da pesquisa, cabe comentar que o tema esteve na pauta, no

ano de 2001, no período de julho a novembro, em oito edições, sendo que no mês de novembro, os editorialistas escreveram sobre a greve em quatro editoriais. Esta repetição temática é quase uma campanha, se considerado o vasto universo de assuntos a serem abordados.

Pois a selvageria de certos protestos estudantis perverte o direito à liberdade de expressão, indissociável do ambiente universitário.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 07 de julho de 2001

O semestre letivo dos alunos de 52 instituições federais de ensino superior está ameaçado.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 16 de setembro de 2001

Ontem o ministro da Educação foi ameaçado de agressão física por baderneiros que se apresentavam como professores universitários, na saída de uma conferência no Rio de Janeiro. Apesar de atendidas as reivindicações, a greve nas universidades não termina.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 10 de outubro de 2001

Mistura de deseducação, intolerância e primitivo egoísmo – seria a melhor maneira de qualificar as manifestações dos estudantes.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 30 de outubro de 2001

Essa atitude indica que o movimento paredista já não tem o objetivo de melhorar salários e sim o de constranger politicamente o governo. Se prevalecer o entendimento do presidente do STF, estará criada a greve remunerada.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 03 de novembro de 2001

A greve dos professores e funcionários das 52 universidades federais completou hoje 80 dias.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 10 de novembro de 2001

Na verdade, são grupos de ativistas permanentemente mobilizados para a ação política contra o governo Fernando Henrique.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 14 de novembro de 2001

Após 103 dias, terminou a greve nas universidades federais. O prejuízo do estudante não preocupava as lideranças sindicais das universidades.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 30 de novembro de 2001

A proposta da Reitoria da USP, de contratação de 26 docentes no próximo ano, foi recusada pelos alunos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas mantendo-se, portanto, a greve que paralisa essa faculdade há mais de 40 dias.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 09 de janeiro de 2002

Em 2005 o destaque para as greves também foi evidente e o tom dos comentários seguiram os mesmos. Os editorialistas escolheram palavras que significam em suas variações de sentidos o que pensa o veículo, como por exemplo: “a motivação é política”, “o motivo é o mesmo de sempre”, “professores cruzaram os braços”, “é uma irresponsabilidade”, “terminou

de modo melancólico”. São estas, expressões carregadas de informações que povocam muitos sentidos para além do que foi escrito.

A Universidade de São Paulo (USP) voltou a entrar em greve e a Unicamp e a Unesp podem acompanhá-la. Agora a motivação é política. O que os grevistas pretendem é pressionar a Assembléia Legislativa de São Paulo a derrubar o veto do governador Geraldo Alekmin à emenda que eles conseguiram introduzir na Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2006.

Jornal O Estado de S.Paulo, 30 de agosto de 2005

A decisão da corporação de manter a greve tem motivação política.

Jornal O Estado de S.Paulo, 21 de setembro de 2005

Das 52 universidades federais, 32 estão paradas. A maioria suspendeu suas atividades nas últimas semanas, mas algumas já estão em greve há quase dois meses. O motivo é o mesmo de sempre, ou seja, reivindicação de aumento salarial.

Jornal O Estado de S.Paulo, 14 de outubro de 2005

Das 61 instituições de ensino superior e centros de educação tecnológica mantidos pela União, 37 encontram-se paralisados. A greve mais longa é a da Universidade Federal do Acre, cujos professores cruzaram os braços em 15 de agosto.

Jornal O Estado de S.Paulo, 12 de novembro de 2005

Nesta quinta, quando a greve dos servidores administrativos completava 64 dias e a greve dos docentes atingia os 62 dias, o MEC encerrou as negociações.

Jornal O Estado de S.Paulo, 21 de novembro de 2005

A greve das universidades federais já dura mais de 100 dias e já é a terceira mais longa da história. Em 2001, elas ficaram paralisadas durante 108 dias. Nos últimos 25 anos, foram 16 greves, totalizando 978 dias. Descontando os fins de semana e levando em conta que um ano letivo tem 200 dias úteis, são três anos e meio sem aulas, nesse período. É muita irresponsabilidade.

Jornal O Estado de S.Paulo, 10 de dezembro de 2005

A mais longa greve já realizada pelos professores das universidades federais durou 112 dias, o equivalente à metade de um semestre letivo, e terminou de modo melancólico.

Jornal O Estado de S.Paulo, 25 de dezembro de 2005

Ainda em relação ao quantitativo revelado nos editoriais selecionados, observa-se um expressivo volume de textos escritos a partir da motivação das estatísticas. Pesquisas e relatórios sobre os números da educação, serviram de pauta para os editorialistas. Após os recortes, efetuou-se a leitura dos mesmos e constatou-se que é possível um relato histórico com foco, principalmente nos percentuais. Para tanto, será dedicado um espaço especial para este tema.

### 4.3 – Os números da educação em uma década

Dados de estatísticas educacionais não podem ter uso político partidário.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 05 de novembro de 2003

Esconde-se dos resultados ruins, fazer de conta que tudo vai bem, não é o melhor caminho para avançar, em qualquer atividade humana. Em especial, naquela que tem como primeira tarefa ensinar algo a alguém.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 15 de novembro de 2003

Os números se mostraram reveladores quanto à educação brasileira. Ao longo deste período de 10 anos, 1997-2007, foram realizadas muitas pesquisas, censos, relatórios quantitativos e a maioria obteve a atenção dos editorialistas dos jornais Estado e Folha de S.Paulo. Em comum, os números exibem a reprovação da educação no país. Quando a matemática era positiva, ao comentário seguiu-se um "mas...", ou seja, é possível a constatação de que diante de melhoras quantitativas, não houve, em nenhum caso, melhoras qualitativas, conforme poderá ser visto mais à frente.

Alguns editoriais se pautaram na comparação da educação no Brasil e nos outros países da América Latina. A obra de Nora Ruth Krawczyk e Vera Lúcia Vieira ajudam entendê-los.

A meta principal para ensino superior é ter matriculado, até o final da década, 30% dos jovens entre 19 e 24 anos. Atualmente, esse índice, no Brasil, não chega a 12%, enquanto na Argentina é de 40% e no Chile e na Bolívia, de 20,6%.

Jornal O Estado de S.Paulo, 04 de janeiro de 1998

O Brasil detém um dos mais baixos índices de acesso à educação superior da América Latina. Basta dizer que, em relação à população de 18 a 24 anos, os matriculados no ensino superior são, entre nós 12% enquanto no Chile e na Bolívia são 20,6%, na Venezuela 26% e na Argentina 40%.

Jornal O Estado de S.Paulo, 22 de junho de 1998

Apenas 12 em cada 100 brasileiros entre 20 e 24 anos estão numa faculdade, ante 20 no Chile, 30 no Uruguai e 40 na Argentina.

Jornal O Estado de S.Paulo, 09 de abril de 2001

As autoras, ao pesquisarem a reforma educacional na América Latina nos anos 1990 sob uma perspectiva histórico-sociológico, se propuseram a diferenciar um país do outro nas mesma proporção que contribuíram para igualar estratégias e metas. Já no sumário se atenta como os títulos dos artigos que compõe a obra localizam as realidades de cada Pátria. Por ordem

alfabética, a Argentina se apresenta primeiro sob o título que sugere materialidade nas mudanças ainda que não aparentemente positivas: “Reconversão do sistema educacional: vocação universalista à fragmentação”. Já o título que apresenta o Brasil sugere o ilusório em contrapartida com a materialidade. “A utopia da democratização e da modernização”. Somente no título é possível concluir que a Nação se propôs a algo que não aconteceu. O título que introduz o capítulo sobre o Chile mostra que o país materializou, mas se frustrou com a iniciativa: “Equalização educacional e Mercado: o equilíbrio frustrado”. O último país pesquisado, o México, foi apresentado como semelhante ao Brasil: “A ilusão igualitária e a modernização da educação”.

As mudanças desejadas na área educacional nos países mencionados acima não foram concebidas de maneira aleatória. O pressuposto defendido, segundo as autoras, principalmente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) era o de que uma reforma sistêmica na educação daria aos diferentes países condições para enfrentar, com equidade, os desafios de uma nova ordem econômica mundial, a mesma já apresentada a partir das contribuições de Silva Jr. e Sguissardi.

No entanto, comentam Krawczyk e Vieira, é importante destacar que o consenso construído acerca da reforma educacional nos diferentes países foi consequência da fetichização da necessidade do conhecimento instrumental para a inserção competitiva dos países latino-americanos no Mercado mundial. Assim, a reforma do Estado, vetor das transformações educacionais, foi apresentada à sociedade como uma estratégia necessária para racionalizar os investimentos e a gestão pública, e não a finalidade última do projeto de desenvolvimento neoliberal (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 16).

A partir do exposto é possível algumas ponderações que dialogam com o referencial. Existem elementos aparentes que permitem mais uma vez relacionar as concepções de sociedade, ideologia, grupo e indivíduos ou sujeitos. A ordem mundial divulga uma ideologia



competitiva que sugere a concorrência entre as nações por um local de liderança ou, no mínimo, de destaque, quando não, os países lutam para não ocuparem os últimos lugares nas listas de índices de desenvolvimento humano.

Um país não ocupa o topo da pirâmide sem que seus cidadãos, ou a maior parte deles, figure como indivíduos ativamente econômicos. Esta condição é inquestionável. Desta forma, é possível concluir que para estar no topo, um país precisa ser habitado por sujeitos que também, internamente, briguem pela ascensão. É esta relação entre liderança nacional e modelo de sociedade, por sua vez, estereótipo de cidadão, que estabelece o conjunto de normas a serem seguidas. Esta corrida em todas as escalas, mundial, nacional e individual, a menor em dimensão, mas a mais estruturante, visto que sem a movimentação do indivíduo rumo ao topo, um país não lidera, é que deixa a todos excitados diante do frenesi competitivo. Então, desconstruindo a suposta ideologia que afirmava que um governo queria seu povo analfabeto para poder tomar as decisões sem maiores contrariedades, não se sustenta em tempos de concorrência mundial. Um governo precisa de um povo habilitado a ocupar uma vaga no mercado de trabalho e produzir produto e renda para também se qualificar como consumidor e fazer a roda girar para que o país não fique parado diante da economia do mundo. Mas não existe relação imediata entre saber o que fazer e fazê-lo.

O Brasil colecionou vitórias ao longo dos anos na área educacional, conforme anunciado em relação à universalização do ensino básico, mas os números divulgados nos jornais exibem que o projeto foi escalonado e que faltou estratégia para ampliar as matrículas e garantir a permanência do aluno também no ensino fundamental. Um sobe e desce quantitativo mostrou que as mudanças não estavam sob o domínio total do poder público.

De acordo com o censo de 1996, havia 2,7 milhões de crianças de 7 a 14 anos fora da escola, ou 9% da população nessa faixa etária. O MEC estima que esse número tenha caído para 1,8 milhão, em 1997. A meta do governo é matricular, nesta semana, entre 300 e 400 mil crianças, reduzindo para cerca de 1,5 milhão, ou 5% da faixa etária, o número de crianças fora da escola.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 10 de fevereiro de 1998

No período entre 1994 a 1997, de acordo com o MEC, as matrículas no 2º grau aumentaram 42%. Na comparação entre 1995 e 1997, houve 1 milhão a mais de matriculados nessa faixa escolar – de 5,4 para 6,4 milhões de matriculados. O índice de matriculados no ensino fundamental, na faixa entre 7 e 14 anos de idade, também vem crescendo todos os anos. De 86,6% em 1992, passou para 91,2% em 1996 e para 93% no ano passado.

Jornal O Estado de S.Paulo, 22 de outubro de 1998

Entre 1994 e 1999, mais do que dobrou o total de brasileiros que conseguiram concluir o curso médio: de 700 mil para além de 1,7 milhões. Nesse mesmo período, a população matriculada no ensino superior cresceu 43% aproximando-se da marca de 2,4 milhões. No ano passado, o crescimento beirou os 12%, com a incorporação de 250 mil estudantes.

Jornal O Estado de S.Paulo, 30 de junho de 2000

O censo 2001 provou, por exemplo, que estão matriculados, da 1ª à 4ª série do ensino básico, 240, 7 mil alunos com mais de 29 anos de idade.

Jornal O Estado de S.Paulo, 26 de maio de 2002

O número de matrículas no ensino médio, o antigo segundo grau, está aumentando, em média 11% ao ano desde 1995. Eram naquele ano, 4,5 milhões e atingiram 10,7 milhões em 2002.

Jornal O Estado de S.Paulo, 27 de junho de 2002

De cada 100 alunos que ingressam no ensino fundamental, apenas 59 o concluem. E não é só: 39% dos estudantes cursando esse ciclo estão com idade superior à esperada para a série em que se encontram: 21,7% dos alunos estavam, em 200, matriculados na mesma série do ano anterior. Em 2000, praticamente todas 96,4% as crianças entre 7 e 14 anos estavam na escola. Vinte anos antes, esse índice era de 80,9%. Na faixa etária correspondente ao ensino médio (15 a 17 anos) a situação também melhorou bastante. Passou de 49,7% em 1980 para 83% em 2000.

Jornal Folha de S.Paulo, 13 de março de 2003

Enquanto cresceu 13,2% o número de estudantes de terceiro grau, de 2005 para 2006, o de alunos do ensino médio caiu 0,9%. A taxa de escolarização no ensino médio é de 82,5% de 15 a 17 anos, está longe da universalização obtida no ensino fundamental 97,7% de 7 a 14 anos. O indicador vinha melhorando nos anos 1990 até atingir 81,1% em 2001. Desde então, estagnou entre 81 e 82,5%.

Jornal Folha de S.Paulo, 19 de setembro de 2007

Apesar de muitas tentativas de alteração do número dos reprovados o êxito não foi alcançado. Esta meta do governo pode ser analisada com foco em muitas demandas: economicidade visto que cada aluno custa aos cofres públicos e a retenção significa duas vezes o mesmo investimento; melhoria dos números políticos exibindo um sucesso mascarado, caso o aluno venha a ser aprovado sem adquirir o conhecimento relativo à sua etapa de formação e liberação de vaga sem novos investimentos. Porém, reprovação e evasão são questões muito

mais profundas que fragilizam qualquer gestão educacional. Diferente do que propõem as teorias psicologizantes já vistas neste trabalho, o fracasso não está intimamente ligado ao sujeito, mas em especial ao proponente do bem educação.

A falência do ensino básico no Brasil é fato indiscutível, expresso em índices alarmantes como a repetência de 40% na 1ª série ou a conclusão da 5ª série por apenas 56% das crianças que ingressam na 1ª.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 17 de outubro de 1997

Em 1996, o índice de reprovação no ensino fundamental tinha sido de 8,93% - número que, embora alto, permitia esperanças, quando comparado com os índices de 95 (11,94%) e 94 (13,86). O índice de reprovação no ensino fundamental caiu para 3,7% em 1997. Redução semelhante pode ser observada nos índices de evasão escolar: de 5,94%, em 1994 chegou-se a 2,6% em 1997.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 26 de abril de 1998

A repetência e a evasão podem ser apontadas como problemas graves a serem enfrentados pelos gestores públicos. O que se torna oportuno ressaltar é que o entendimento das causas pautam medidas a serem tomadas. Se o poder público mantiver o discurso do fracasso aportado no sujeito que não aprende, poucas alternativas se mostrarão eficientes, pois uma boa proposta sempre nasce de um bom e justo diagnóstico.

Problema maior que a repetência e a evasão pode ser apontado em relação ao analfabetismo. Crianças fora das escolas repercutem em adultos iletrados.

O Mapa da Exclusão Educacional, do Ministério da Educação, constatou que 1.495.643 crianças na faixa dos 7 aos 14 anos – o equivalente a 5,5% da população em idade escolar – estão fora da escola.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 07 de dezembro de 2003

35% dos analfabetos brasileiros com mais de 15 anos já freqüentaram a escola em algum momento de suas vidas.  
Jornal Folha de S.Paulo, 25 de dezembro de 2003

Temos ainda hoje 14,7% da população que não sabe ler e escrever mas há 20 anos, mais de 30% da população jovem e adulta brasileira era analfabeta...  
Jornal O Estado de S.Paulo, 20 de setembro de 1999

O Brasil ainda tem 16% de analfabetos, mais que México, 10% e Indonésia, 15%, mas bem menos que a Índia, 47%, Paquistão, 59% e Bangladesh, 61%.  
Jornal Folha de S.Paulo, 07 de fevereiro de 2000

Os números exteriorizam a sempre presente relação entre a qualidade do ensino privado no nível básico e fundamental em comparação com a não tão boa qualidade do ensino

superior privado, antagonizando com a má qualidade do ensino básico público e a boa qualidade do ensino público superior.

Dos calouros de 1998 da USP, 72,4% vêm de escolas particulares, enquanto 20,7% estudaram em escolas públicas. Esse índice vem caindo progressivamente: 20 anos atrás 57,3% vinham da rede pública; cinco anos atrás, o índice havia caído para 32,5% e, no passado, para 29,3%. O Brasil gasta 6% do PIB com educação, porcentagem próxima da de países desenvolvidos: 4,85% no setor público e 1,12% no privado.  
Jornal Estado de S.Paulo, 25 de fevereiro de 1998

Todos os dados quantitativos apresentados assim o foram como provas. Uma necessidade, conforme já abordado, dos jornais em se fazerem concretos diante de suas opiniões. Censos, relatórios, estatísticas exibiram um Brasil carente ainda que em fase de transição. O aumento das matrículas no ensino superior foi comemorado. Os resultados do Enem surgiram como diagnóstico apesar da crítica da não apropriação efetiva dos dados. O IBGE pesquisou a relação entre qualificação e mercado de trabalho deixando mais uma vez aparente o que já exaustivamente foi comentado. A falta de qualidade foi denunciada como fragilidade a ser superada e o desnivelamento regional do país foi numericamente detectado.

De acordo com o MEC, 63% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à série em que deveriam estar. Os alunos levam em média 11,2 anos para cursar as oito séries desse. Em média, 15% dos alunos matriculados deixam a escola antes do final do ano letivo. A rede pública – estadual e municipal – responde maciçamente pela oferta de vagas para ensino fundamental 91% enquanto as escolas privadas cobrem os restantes 8,1%. Segundo dados de 1995, o homem brasileiro estuda, em média, 5,4 anos e a mulher 5,7.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 10 de fevereiro de 1998

Pode parecer extremamente auspicioso que as taxas de matrícula no ensino superior tenham crescido 28%, nos últimos quatro anos, contra 20% em todo o período 1980-1994.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 05 de julho de 1999

O percentual de crianças entre 7 a 14 anos de idade que estão fora da sala de aula caiu de 11,5%, em 1993, para 5,4% em 1998.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 05 de dezembro de 1999

Em 1998, o Enem avaliou 115 mil alunos. Em 1999 e 2000, 315 mil e 352 mil estudantes fizeram o exame. Em 2001, quando a inscrição se tornou gratuita para alunos do ensino público e carentes, 1,2 milhão participaram do Enem. Em 2002 foram 1,3 milhão de inscritos e neste ano, mais de 1,8 milhão.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 02 de setembro de 2003

Menos de 20% dos alunos frequentam escolas com equipamento suficiente para a adoção de novos métodos.  
Jornal Folha de S.Paulo, 25 de fevereiro de 2004

Atualmente 37% dos alunos das universidades públicas estudam à noite.  
Jornal Folha de S.Paulo, 09 de setembro de 2004

Em 2003, os 143 mil portadores de um título de mestre ou de doutor representavam 56,5% do professor brasileiro, contra 55,6%, em 2002, e 53,5%, em 2001. Essa é uma das mais importantes informações do primeiro Censo escolar realizado pelo governo Lula.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 15 de outubro de 2004

Segundo o Censo, entre 2002 e 2003 o número de universitários cresceu cerca de 14%, pulando de 3,4 milhões para aproximadamente 4 milhões.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 15 de outubro de 2004

O País tem quase 1.800 universidades e faculdades particulares, que detêm 70% das vagas do ensino superior. A principal reclamação das instituições diz respeito à profusão de normas que disciplinam o setor educacional.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 06 de fevereiro de 2006

Em 2005, a participação no Enem ultrapassou a marca de 3 milhões de inscritos.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 12 de fevereiro de 2006

A teoria muitas vezes explicitada nos editoriais de que o sujeito educado tem acesso a melhores vagas no mercado de trabalho não tem origem apenas discursiva. Os números apontados ao longo da década referenciam a informação. No recorte abaixo, publicado no Jornal Estado de S.Paulo, o IBGE mostra a matemática da empregabilidade.

Segundo dados do IBGE, 75,1% dos trabalhadores ocupados que ganhavam até um salário mínimo não concluíram o ensino fundamental. Apenas 21,5% da população ocupada completou de 11 a 14 anos de escolaridade, o que equivale ao ensino médio. Existe um verdadeiro fosso social, separando quem teve e quem não teve bom nível de escolaridade. Os 10% dos ocupados com maiores rendimentos receberam formação universitária e ficaram com 50,5% da renda total do trabalho em 2000. Mas perto de 3% dos 4,7 milhões de brasileiros empregados que têm curso superior – 7% do total – ganharam menos de dois salários mínimos. Ou seja, 189 mil pessoas com formação universitária – em um universo de quase 5 milhões – ainda recebem pelo seu trabalho pouco menos de R\$ 500 em valores atuais.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 03 de janeiro de 2004

Também no Jornal O Estado de S.Paulo, números do IBGE publicados em 2006, tornaram aparente, usando as palavras do editorialista a “preocupante”, “dramática” situação do ensino no país. A década pesquisada que começou comemorando a universalização do ensino

fundamental, termina exibindo números do retardo intelectual do brasileiro. 53,5% dos jovens que deveriam estar em uma universidade ainda estão no ensino fundamental ou médio. 27,9% dos brasileiros com 25 anos ou mais estudaram no máximo três anos, período escolar muito baixo para a elevação de um país subdesenvolvido em desenvolvido como tanto se anunciou desejar.

Mostra a pesquisa do IBGE, de todos os jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos, idade em que a deveriam cursar uma faculdade, 53,5% continuam no ensino fundamental ou no ensino médio. É um percentual alto e, por isso, preocupante. Com relação à população adulta, isto é, pessoas com 25 anos ou mais, a situação é ainda mais dramática. Em 2004, 27,9% tinham três anos de estudo, no máximo, e só 7,8% haviam concluído 15 anos ou mais de escolaridade.

Jornal O Estado de S.Paulo, 16 de abril de 2006

O Jornal Folha de S.Paulo deixa claro no editorial abaixo, publicado em agosto de 2007, quatro meses anterior ao fechamento da década pesquisada, dando portanto um parâmetro da realidade do final do período, que as comemorações foram circunstanciais. Neste trecho, o editorialista evidencia que a universalização do ensino básico foi “virtual”, léxo que pode ser interpretado de várias maneiras, entre elas, recorrendo ao dicionário, “que existe potencialmente, mas não em ação”, “susceptível de se realizar ou de se exercer”. Dentro do contexto pode-se sugerir que a universalização atingiu parcialmente sua meta, em especial em relação aos números e aos primeiros anos do ensino básico, mas não na totalidade. Somente 53,5% dos alunos matriculados no primeiro ano da escola chegam ao oitavo ano.

Considerou-se cumprida em parte a segunda meta mais importante, educação fundamental para todas as crianças. A taxa de escolarização líquida na faixa de 7 a 14 anos passou de 81,4% (1990) a 94,5% (2005), uma virtual universalização do ensino básico. No entanto, só 53,5% chegam à oitava série. Persistem graves disparidades regionais: no Nordeste, meros 38,2% concluem o ensino fundamental.

Jornal Folha de S.Paulo, 31 de agosto de 2007

#### **4.4. – A transição dos slogans**

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”.

Mariano Fernandez Enguita (1999)

Um ensino de boa qualidade seria a única chance de ascensão social.

Jornal O Estado de S.Paulo, 25 de fevereiro de 1998

Ao permitir um olhar para o interior do objeto de pesquisa, o slogan, e sua relação com a fonte, os editoriais, sem a análise dos saberes já produzidos, é possível entender certas informações como revelações. Então, quando é proposto organizar um diálogo entre as referidas informações obtidas e os saberes já contextualizados pelos intelectuais, observa-se que muitas das revelações são na verdade confirmações.

Já no final da década de 1990, pesquisadores como Pablo Gentili, Tomaz Tadeu da Silva e Mariano Fernández Enguita (1999, in Gentili e Silva) entre outros, trabalharam o conceito de qualidade em relação à educação e descreveram a transição histórica que levou à mudança da palavra de ordem “educação para todos” à “educação com qualidade”, ou à mudança dos slogans, como referenciado neste trabalho.

Essa transição, como deixa claro Enguita, não surgiu dentro do movimento educacional, o setor somente a refletiu, pois a demanda “qualidade total” nasceu dentro da concepção da política econômica neoliberal em evidência a partir dos anos de 1990. O autor conclui também que houve, nesta mudança de “palavra de ordem”, um deslocamento conceitual. Enquanto o slogan “educação para todos” carregava o conceito de igualdade, o slogan “educação com qualidade” carrega o conceito da diferença, tornando aparente a competição do mercado por um emprego, que somente oportuniza uma vaga para os que além da oportunidade de frequentar uma escola teve acesso ao modelo da educação mais qualificado. “A qualidade se converte assim em uma meta compartilhada, no que todos dizem buscar. Inclusive aqueles que se sentem desconfortáveis com o termo não podem se livrar dele, vendo-se obrigados a empregá-los para coroar suas propostas, sejam lá quais forem”. (ENGUITA, in Gentili e Silva, 1999, p. 95)

Relacionando esta transição de slogan com a pedagogia da exclusão a qual já foi abordada, é interessante uma ressalva ilustrativa. Historicamente é possível afirmar que durante um significativo período (a partir de meados do século XX, até o final do mesmo século), imperou o conceito de que acesso à escola oportunizava melhores empregos, garantindo espaço

no mercado econômico aos que concluíam uma faculdade. Nesta fase, não havia igualdade de oportunidades, somente a minoria atingia a formação universitária. Com a transformação social e o maior acesso aos meios educacionais, mais pessoas atingiram o mesmo lugar, criando então uma competição sem precedentes. Foi instalado o que Enguita chamou de "desemprego de diploma". Neste momento duas críticas eram oportunas: a análise de que o governo é falho, ou a conceituação de que o cidadão não era qualificado o suficiente para ser premiado com um emprego. E é neste contexto que surge a pedagogia da exclusão, conforme já apresentado.

Maria Malta Campos (2000) ao escrever sobre a qualidade para o Observatório da Educação fez referência ao "Encontro sobre Qualidade da Educação" realizado em novembro de 1990, promovido pelo MEC. Ela ressalta a fala introdutória do então ministro Carlos Chiarelli, quando o mesmo comentou seu compromisso de elevar os níveis de produtividade e de qualidade da educação brasileira. O evento tinha à época a meta de definir o que é qualidade da educação e propunha responder à alguns questionamentos: Como mediar a qualidade da educação? Como operacionalizar o conceito de qualidade da educação? Como integrar, consistentemente, a qualidade da educação nos planos e programas governamentais?

Retomando os editoriais, ao se conferir os recortes focados nesta temática, observa-se que apesar de haver uma demanda pela ampliação da qualidade na educação brasileira desde a década de 1990, as críticas sugerem se tratar de uma demanda não sanada.

O desafio brasileiro não é mais tanto o de garantir o acesso ao Ensino Fundamental. É, sobretudo, a permanência do aluno na escola, reduzindo ao máximo a diferença entre a série cursada, eliminando-se assim as classes superlotadas e liberando vagas para os que se encontram ainda fora da escola.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 22 de novembro de 1998

O ensino médio sempre foi estigmatizado. Além da má qualidade, não prepara os alunos nem para a universidade nem para o mercado de trabalho.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 28 de agosto de 1999

Conquistas educacionais importantes foram obtidas, mas ainda há muito a fazer.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 30 de junho de 2000

Os problemas da qualidade do ensino médio não serão resolvidos com a



redução das exigências do exame da Fuvest. Os números da Fuvest revelam crise do ensino médio e não da universidade.

Jornal O Estado de S.Paulo, 29 de setembro de 2000

Não há dúvida de que os estudantes da rede pública estão, em geral, em desvantagem, em termos de preparo, no cotejo com os das escolas privadas, principalmente quando se trata de enfrentar os vestibulares. Mas, não será por decreto, ou pela reserva de vagas, que esse problema será resolvido. Há 30 anos, a situação era exatamente inversa. A deterioração da qualidade do ensino público é que gerou a desigualdade.

Jornal O Estado de S.Paulo, 11 de dezembro de 2000

Ainda existem 14 milhões de alunos com idade desproporcional à série que cursam.

Jornal O Estado de S.Paulo, 01 de julho de 2001

O fato, insofismável, é que a qualidade da educação brasileira deixa a desejar.

Jornal Folha de S.Paulo, 06 de dezembro de 2001

A qualidade do ensino ainda é o ponto fraco da política educacional.

Jornal O Estado de S.Paulo, 26 de maio de 2002

Os últimos resultados do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) mostram um cenário trágico para o futuro do país.

Jornal O Estado de S.Paulo, 18 de junho de 2004

Apesar da constatação de que houve uma transferência do slogan em relação à educação, um editorial, um único, levou a uma análise extremamente pontual. A transferência aconteceu, mas com qual abrangência? Em Bakhtin (2002) observa-se o debate entre o discurso oficial e o discurso não oficial como reflexo da ideologia oficial e da ideologia não oficial. No caso do slogan a divisão pertinente é se o slogan obtém adesão total ou adesão parcial.

O slogan “Educação Para Todos” permaneceu vivo o suficiente para ganhar abrangência. Era repetido oficial e não oficialmente e é possível afirmar que ganhou as ruas do país. Seu tempo de propagação e sua óbvia verdade foram os motivos que o fizeram tão popular. Porém, não é verdadeiro afirmar que o slogan “Educação com Qualidade Para Todos” tenha ganhado, já, a mesma abrangência. Muitos pais ainda se encontram no tempo do acesso e não se deram conta de que estão devidamente apoderados como sujeitos brasileiros à exigirem acesso e qualidade.

Como afirmado, esta linha de raciocínio se construiu a partir de um único recorte de

jornal, mas forte o suficiente para sustentar a assertiva.

Uma pesquisa de 2005 com dez mil pais mostrou que ainda estamos longe de um ambiente em que haja cobrança por melhores resultados.  
Jornal Folha de S.Paulo, 08 de fevereiro de 2007

Pablo Gentili (1994, in Silva) ao trabalhar o discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional, o fez tendo como objeto de análise todo o processo educacional nos países da América Latina. Seu olhar, mais expansivo, enxergou o movimento externo pressionando as tomadas de decisão de cada país. Já foi abordado questão semelhante a partir das contribuições de Nora Rut Krawczyk e Vera Lúcia Vieira (2008) que os países latinos se propuseram a praticar mudanças na área da educação e a maior motivação de cada um deles era um enquadramento proposto pelo Mercado global. Lendo a obra de Pablo Gentili, conclui-se que a proposta era mudar e mudar com qualidade. Mas também aqui, qualidade não pode ser entendida como um lexo de sentido único. Segundo o autor, existem cinco aspectos centrais quando se discute qualidade no mundo dos negócios, e é esse mundo o mesmo condutor das propostas educacionais na América Latina.

Ele relaciona como o primeiro dos aspectos o fato de que a qualidade não se apresenta como um tema novo para os empresários que sempre a consideraram dentro do processo produtivo. O segundo aspecto apresentado por Gentili é a qualidade como nova estratégia competitiva. O autor pergunta e responde porque o interesse pela qualidade foi mais evidenciado a partir da década de 1990. Segundo ele, a questão é tão simples quanto evidente: a qualidade transformou-se – sobretudo a partir da crise do regime de acumulação fordista – em uma nova estratégia competitiva de acordo com um Mercado cada vez mais diversificado e diferenciado (GENTILI, 1999, p. 131).

Ainda dentro desta lógica, o terceiro aspecto descrito por Gentili é a qualidade-  
produtividade-rentabilidade. Para o autor, é nesta trilogia que se unificam as preocupações dos modernos apologistas do gerenciamento competitivo. O quarto aspecto amarra os anteriores e

propõe que a busca da qualidade supõe uma organização particular do processo produtivo. E como raciocínio conclusivo, Gentili apresenta o quinto aspecto: a qualidade é mensurável e tem um custo.

Importante esclarecer que o autor discorre sobre os cinco aspectos da qualidade vista a partir do Mercado, e o faz com profundidade, o que não será detalhado neste trabalho. Para a proposta estabelecida basta mencionar as classificações para ilustrar o fato de que o tema está em debate acadêmico desde o final dos anos de 1980.

O ensino ruim limita severamente a competitividade da economia nacional. Há preocupação de mais com o câmbio e de menos com a educação no debate brasileiro sobre políticas de comércio e de modernização produtiva.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 09 de dezembro de 2004

Embora tenha havido progressos consideráveis nos sistemas de avaliação do ensino ministrado no Brasil, ainda falta muito para torná-lo realmente eficazes como instrumentos de aprimoramento da educação...  
Jornal Folha de S.Paulo, 06 de dezembro de 2005

Agora que a quase totalidade das crianças já vai à escola, é preciso cuidar para que elas recebam um bom ensino.  
Jornal Folha de S.Paulo, 11 de abril de 2006

O Brasil saiu mal em um indicador-chave da qualidade do aprendizado: a taxa de repetência no nível primário (da primeira à quarta séries do ensino fundamental). Segundo a Unesco, um em cada cinco alunos brasileiros é reprovado nessa etapa crítica do processo de instrução.  
Jornal Folha de S.Paulo, 27 de abril de 2006

A qualidade do ensino é o maior desafio que o País tem de enfrentar.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 29 de abril de 2006

A desigualdade vem diminuindo, embora em ritmo lento; avanços significativos no acesso às redes de saúde e educação foram obtidos, embora a qualidade desses serviços continue ruim.  
Jornal Folha de S.Paulo, 14 de novembro de 2006

De qualquer ângulo que se observe, o desempenho da educação vai mal.  
Jornal Folha de S.Paulo, 06 de março de 2007

O problema da educação, porém, permanece intocado: professores desmotivados que, muitas vezes, fingem que ensinam a alunos que fingem aprender.  
Jornal Folha de S.Paulo, 08 de março de 2007

Por causa da má qualidade da rede de ensino fundamental, a maior parte dos estudantes tem sido condenada a uma formação deficiente e defasada.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 24 de junho de 2007

Mais um indicador revela a situação trágica do sistema de ensino do País. Trata-se do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Segundo ele, dos 55 mil colégios de 1ª a 4ª séries da rede pública de ensino fundamental existentes no País, só 160 têm um desempenho comparável ao rendimento médio das escolas dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Jornal O Estado de S.Paulo, 24 de junho de 2007

Se por um lado esta etapa da pesquisa confirma que o discurso da qualidade esteve presente também nos editoriais dos jornais Folha de S.Paulo e Estado de S.Paulo, por outro revela que ao final da primeira década do século XXI a realidade da educação brasileira não refletiu os pedidos de elevação da qualidade do ensino, permanecendo atual o reclame por uma reforma qualitativa.

Mas é possível ainda, avaliar que não somente houve a constatação de que o ensino oferecido pelo poder público no nível básico e pela iniciativa privada no nível universitário não apresentavam qualidade, mas também foram feitos apontamentos de quais ações resultariam na melhoria da educação tão desejada. Mais uma vez os editorialistas se vestiram de especialistas e noticiaram suas mais variadas opiniões.

Não se pode esmorecer nesse campo. Investir na formação dos docentes e na restauração da dignidade profissional dos professores do ensino básico é prioritário... É preciso investir na formação de professores do ensino básico.

Jornal O Estado de S.Paulo, 04 de outubro de 1999

O ensino público terá mais chances de sair do marasmo e da mediocridade aos quais se recolheu quando o sistema identificar as melhores escolas e os melhores professores e recompensá-los com recursos e salários condizentes com o desempenho.

Jornal Folha de S.Paulo, 01 de agosto de 2006

Baixos salários são um dos ingredientes responsáveis pelo mau desempenho das escolas paulistanas nas avaliações do Ministério da Educação. Na Prova Brasil, realizada em 2005, São Paulo ficou na 21ª posição entre as 26 capitais brasileiras na prova de língua portuguesa.

Jornal Folha de S.Paulo, 01 de agosto de 2006

É preciso qualificar professores, reduzir o tamanho das classes, aumentar a jornada escolar e aprimorar o sistema de progressão continuada que, por ora, apenas serve para mascarar as dificuldades – e por período curto, como mostram os números do TCE.

Jornal Folha de S.Paulo, 02 de agosto de 2006

Neste momento, torna-se oportuno acrescentar novas análises à palavra qualidade. É preciso considerar que não se trata de um conceito autônomo, ou seja, acompanhado a ele seguem outras postulações. É possível concluir que o modelo de qualidade está sempre atrelado ao modelo de sociedade que por sua vez conduz a um modelo de educação. A qualidade a ser analisada responde a uma demanda criada. Nesta sociedade capitalista com bases neoliberal o modelo já foi explicitado e, conforme publicado nos editoriais, absorvido pela sociedade. Qualidade até aqui, significa qualificação para vencer a competição do mercado de trabalho. Na supremacia da individualização observada na Pedagogia da Exclusão, qualidade é o meio pelo qual se diferenciam os inicialmente iguais. É como se o processo educacional estivesse se propondo a colocar um indivíduo a frente do outro, premiando os primeiros com benesses sociais e punindo os que seguem atrás, relacionando a ele o peso do fracasso.

O sistema público atende a quase todos no ensino fundamental e é razoavelmente amplo no médio. Mas, em ambos, sua qualidade é sofrível... A meta da universalização da educação Básica não pode ser negociada... Infelizmente a ampliação da oferta de vagas tem impacto negativo sobre a qualidade do ensino.

Jornal Folha de S.Paulo, 25 de julho de 2001.

E a verdade é que o ensino médio como existe hoje não consegue responder a todos os tipos de demanda. É preciso, portanto, criar centros públicos de excelência para que os bons alunos da rede oficial não sejam tão prejudicados pela diferença de poder econômico. O que está em jogo é a democratização do ensino.

Jornal Folha de S.Paulo, 11 de outubro de 2004

A qualidade do ensino ainda é o ponto mais frágil da política educacional. O Censo Escolar 2001 constatou um grande número de reprovações e de evasão escolar, nos dois níveis de ensino.

Jornal O Estado de S.Paulo, 09 de dezembro de 2002.

Esta temática será retomada a seguir, quando da análise dos slogans relacionados à educação e mais a frente quando da apresentação do tema educação dos editoriais sob a luz da Teoria Crítica.

#### **4.4.1 - "Educação para todos", "Educação com qualidade", "Acorda Brasil é hora da escola", "Todos pela educação"**

A julgar por dados da Unesco, ações que visam a objetivos tais como a universalização da educação primária e o combate à evasão escola após a 5ª série têm obtido relativo sucesso no país. Todavia, segundo a mesma agência das nações Unidas, os esforços para conceder acesso à educação a todas as crianças deixaram de lado a qualidade da formação provida pelas escolas.  
Jornal Folha de S.Paulo, 15 de novembro de 2004

Historicamente, segundo Moacir Gadotti (1991), a expressão "Educação para todos" foi utilizada como mote da publicidade da política educacional da "Nova República" (1946-1963). Um fato marcante deste período foi a discussão em torno da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961, 13 anos depois de apresentada no Congresso. Naquele momento, conforme relatos de Otaíza Oliveira Romanelli, as posições tomadas pela sociedade brasileira, principalmente os envolvidos com o tema educação, foram as mais variadas indo desde o otimismo exagerado de alguns que a tacharam até de "carta de libertação da educação nacional", passando pela atitude de reserva de outros, até a do pessimismo extremado dos que se bateram contra ela (ROMANELLI, 1978, p. 179).

Outros acontecimentos desta época, importantes de serem mencionados para que haja uma compreensão do momento político educacional que o Brasil vivia quando a expressão "educação para todos" ganhou ênfase, foi a inauguração do Centro Popular de Educação, feita por Anísio Teixeira, em 1950, em Salvador, dando início à ideia do educador de escola-classe e escola-parque; a criação do Ministério da Educação e Cultura, em 1953; o início da campanha de alfabetização ("De Pé no Chão Também se Aprende a Ler"), em 1961, em Natal, utilizando didática criada pelo pernambucano Paulo Freire que propunha alfabetizar em 40 horas adultos analfabetos; a criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação, em 1962 e as criações feitas pelo Ministério da Educação e Cultura, no mesmo ano, do Plano Nacional de Educação e do Programa Nacional de Alfabetização, inspirado no Método Paulo Freire.

Em 1964, o golpe militar abortou todas as iniciativas na área da educação brasileira sob o pretexto de que as propostas eram “comunizantes e subversivas”. Ainda segundo Gadotti (1991), a expressão “educação para todos” reproduzia, naquela época, a proposta educacional de João Amós Comênio, “ensinaí tudo a todos”.

Décadas depois da criação do slogan, com a possibilidade de olhar para trás e pensar a história, é cabível a análise de que “educação para todos”, pelo menos na versão empregada pelos representantes governamentais, se trata de uma afirmação que ao ser formulada sugere uma série de perguntas que a mesma não responde.

Primeira delas: educação para todos, quem? E dela se derivam: Todos os ricos? Todos os pobres? Todos os homens? Todos os brasileiros sem exceção? Todos os brasileiros com exceção dos maiores de 40 anos? Segunda delas: educação para todos, mas que modelo de educação? E dela se derivam: Educação primária? Educação secundária? Educação superior? Educação profissional? Educação com qualidade?

A transição do slogan se dá exatamente quando se observa que Educação para todos não contempla mais as expectativas da sociedade e, retomando a Reboul (1975) ao permitir a insatisfação e não aceitação o slogan se torna ineficiente. O fim do slogan está associado ainda à realização da reivindicação. O governo de Fernando Henrique afirmava ter garantido acesso a todos, pelo menos nos primeiros anos escolares, então, não era pertinente a propagação do mesmo slogan e por consequência surge um novo grito de guerra.

É neste momento, por sucessivo uso que se confirma a presença do slogan “Educação com qualidade”. Há, como já visto, o reflexo do neoliberalismo presente em todo o mundo, mas há também a necessidade de se explicar porque somente acesso e democratização não resolveu o problema. Então, a resposta surge quase que cantada em versos: sem qualidade acesso a educação não transforma a sociedade. Os slogans se complementam e o grito de guerra fica completo: Educação com qualidade para todos.

Então, permitindo-se avançar historicamente, surgem, com bastante força, os discursos da inclusão a exemplo dos debates expostos quanto à adesão dos negros e pobres. Embora não tenha havido a perpetuação de um novo slogan, na leitura subliminar dos discursos, valendo-se do método crítico, observa-se a resposta a mais uma das perguntas acima referente ao slogan educação para todos. Desta forma, é possível novo complemento: Educação com qualidade para todos sem exceção das minorias.

Até os slogans “Educação para todos” e “Educação com qualidade”, é possível afirmar tratar-se de slogans oficiais e não oficiais tendo sido apresentados pelo governo, mas absorvidos pela sociedade, mesmo que o segundo ainda não tão amplamente como analisado anteriormente. Já em relação aos slogans que os sucederam, não é possível afirmar a adesão da sociedade em sua abrangência. O slogan único perdeu o lugar para a presença de vários slogans.

Quanto aos slogans “Acorda Brasil, está na hora da escola” e “Todos pela Educação” depois ampliado para “Eu, você, todos pela Educação”. são slogan oficiais, criados dentro do marketing político do governo, mas que nascem já carregados de sentido. O primeiro nasceu no governo Fernando Henrique Cardoso e o segundo na gestão Luis Inácio Lula da Silva. Ambos se propõem a chamar a atenção da sociedade quanto às suas responsabilidades diante da temática educação. É como se o poder público quisesse dividir a conta, visto o imenso saldo negativo em que se encontra a educação no país.

O primeiro é ainda mais ostensivo, se propõe a um chacoalham ao pedir para que o país acorde. É literalmente um puxão de orelhas. O segundo é um convite de adesão na tentativa subliminar de conquistar aliados. Mas é possível conduzir várias leituras sobre os convidados. Considerando tudo o que foi analisado quanto à interferência do poder econômico e a mercantilização da educação, conclui-se que o chamamento não foi para o sujeito educando, talvez para o professor enquanto agente propagador do saber, sem o qual a educação não se dá, mas também é possível concluir que o chamamento se dirigiu ao setor empresarial que atento ao



Mercado de trabalho e à necessidade de qualificação de mão-de-obra se posicione no sentido de contribuinte.

Outra análise dialoga com a teoria da exclusão em que o cidadão passa a ser culpado pela educação que ele não tem, conforme visto em vários momentos anteriores. O governo ao convocar a todos para uma ação coletiva na área da educação, pode estar querendo afirmar que ele está fazendo a parte dele e que está questionando se todos os cidadãos do país estão, e é claro que há um grupo em especial com quem o governo quer se comunicar, principalmente aqueles que ao longo da história do país afirmaram que sabiam como fazer.

Nenhum dos três slogans “Educação com qualidade”, “Acorda Brasil é hora da escola” ou “Todos pela educação” é tão forte quanto “Educação para todos”. Alguns aspectos podem ser elencados na tentativa de explicar. O mais forte deles é a duração da permanência do primeiro em relação aos demais. Por três décadas se propagou o mesmo slogan, enquanto em uma década se lançou três novos slogans. É possível lembrar outros slogans criados na mesma época que “Educação Para Todos” como, “50 anos em 5”, “Ouro para o Brasil”, “Pra Frente Brasil”. Desde a década de 1980 os recursos de linguagem vêm sendo utilizados pela máquina política, e comumente novos slogans são criados. Como exemplo vale citar “Diretas Já”, “Caçador de marajá”, “O povo no poder”, entre outros.

Retomando Adorno e Horkheimer, estas características que revelam transformações rápidas sem relações de pertencimento repercutem a sociedade de massa a qual estuda a teoria crítica e que baliza teoricamente esta pesquisa. Assim como se relaciona com as propostas da sociedade excitada de Christoph Türcke que desnuda o que está oculto, ou seja, deixa aparente as influências dos recursos da comunicação nos meios sociais.

#### **4.4.2 – O conceito de revolução**

Se suas metas forem cumpridas, independentemente de quem ocupar o governo nesses dez anos o PNE representará uma revolução.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 04 de janeiro de 1998

Embora não quantitativamente expressivo o termo revolução surgiu associado ao conceito de educação e, principalmente ao governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva. A ressalva proposta quanto a esta constatação se justifica pela trajetória observada até o momento, permitindo-se afirmar que o conceito de revolução surge, ainda que modestamente, com o pressuposto de se tornar comum neste início do século XXI, em virtude, principalmente, do fracasso das tentativas anteriores.

Ao se preocupar basicamente com o combate à mercantilização do ensino e com a democratização do acesso – dando-lhes conotação ideológica – o governo propõe para a educação superior uma “revolução que não é a que o País reclama e necessita.

Jornal O Estado de S.Paulo, 12 de dezembro de 2004

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que prometeu revolucionar o ensino, pouco fez para cumprir a sua palavra.

Jornal Folha de S.Paulo, 27 de abril de 2006

Por causa da falta de foco das autoridades educacionais, o Brasil continua perdendo um tempo precioso para superar o desafio da revolução qualitativa do sistema de ensino.

Jornal O Estado de S.Paulo, 29 de abril de 2006

A revolução acontece quando cessa o diálogo, afirmou certa ocasião o linguísta Edward Lopes<sup>19</sup>. E, neste caso, a revolução aparece ilustrando que tudo antes tentado não conferiu o resultado desejado. Primeiro foi assimilada a premente necessidade de se democratizar o acesso com a multiplicidade de oferta, “educação para todos”. Depois a tentativa de qualificação com o pedido de “educação com qualidade” e, então, a constatação de que para atender a primeira demanda era preciso abortar qualquer possibilidade de a segunda ser atendida, visto a falta de condição orçamentária do governo, a fragilidade de uma estratégia para atender às duas solicitações e o desafio de interesse, com foco no político eleitoreiro e não no político transformador.

Essa significativa expansão quantitativa do Sistema educacional Brasileiro merece, obviamente, comemoração. Porém, como também mostrou o Censo do IBGE, maior escolaridade, ou seja, maior número de anos na escola, não se traduz direta e automaticamente em absorção de conhecimento... Há muito a

---

<sup>19</sup> Fala transcrita durante uma entrevista à televisão dada pelo linguista.

fazer para que Educação gere, de fato, oportunidades iguais a todos.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 09 de maio de 2002

Os alunos estão terminando a 8ª série tendo assimilado conteúdos que deveriam ter aprendido na 4ª.

Jornal Folha de S.Paulo, 24 de janeiro de 2007

A universalização do acesso não se fez acompanhar de melhoria na qualidade do ensino.

Jornal Folha de S.Paulo, 08 de fevereiro de 2007

A sala de aula ao ser totalmente ocupada criou novas necessidades, as quais o poder público não tem apresentado respostas satisfatórias conforme pode ser observado no capítulo sobre os números da educação. Ainda que somente um pressuposto, é possível afirmar que o conceito revolução representa a sensação presente naqueles que esperam uma mudança social a partir da educação como se fosse o último fôlego.

#### **4.5 – O diálogo entre os discursos**

De acordo com ‘Radar social’, uma iniciativa para acompanhar o desenvolvimento social do país, o Brasil tem uma das piores distribuições de renda do mundo: menos de 1% dos brasileiros mais ricos detêm parcela de renda semelhante à de metade dos brasileiros mais pobres... A desigualdade não retrocede, a economia cresce abaixo da média de países equivalentes e muitos indicadores sociais são vergonhosos – sem que se vislumbre perspectivas de mudanças... elas devem começar pela educação...

Jornal Folha de S.Paulo, 06 de junho de 2005

Educação é um tema do qual todos têm sua própria opinião. Assim foi revelado na pesquisa de mestrado, em 2004, ao analisar os artigos dos jornais Folha e Estado de S. Paulo. Eram, na ocasião, muitos enunciadores. Muitos deles com atuação longínqua do cenário da educação – engenheiros, economistas, sindicalistas, ambientalistas, políticos, jornalistas. Mas todos sabiam algo sobre o tema.

Na tentativa de explicar esta adesão ao debate sobre educação, considerando tratar-se de um léxico polissêmico, que permite muitas variações, que propicia a propagação do conceito, recorreu-se a algumas referências. Carlos Brandão (1981), associa a educação a todos os momentos de nossa vida e ao perguntar se o correto é dizer educação ou “educações”, ele joga

com a possibilidade de existir várias “educações”. O autor ilustra seu questionamento sobre a existência de várias “educações” fazendo referência a um trecho de uma carta que os índios escreveram ao governo dos Estados Unidos, negando ajuda na alfabetização de seu povo através das escolas americanas devendo ser as “educações” de um e de outro diferentes.

Para Brandão, a escola não é o único lugar onde a educação acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante, fazendo de todos, personagens do espetáculo educacional. Definir educação de fato não é uma das tarefas mais fáceis, pois seu conceito sempre esteve associado a outros, sejam eles correntes filosóficas, políticas, acadêmicas. É possível conceber uma educação a partir de Aristóteles, que acreditava que educar era tarefa do Estado: “Aquilo que mais contribui à preservação das constituições é a adaptação da educação à forma de governo... O cidadão deve ser moldado à forma de governo sob a qual deverá viver” (ARISTÓTELES, 1991, p. 84). Ou segundo Platão, para quem era preciso dar a cada criança, e desde o início, uma igualdade total de oportunidade educacional, pois não havia maneira de se saber onde surgiria a luz do talento ou do gênio. Para quem o primeiro marco da estrada era a educação universal (PLATÃO, 1980, p.112)

Ou ainda a partir de definições mais objetivas como uma educação socialista segundo Marx, uma educação liberal segundo Smith, uma educação positivista segundo Conte, uma educação empirista segundo Locke, uma educação racional segundo Kant, uma educação de sentimentos segundo Rousseau ou uma educação crítica, segundo Adorno.

Ao se fazer reiteradas vezes a leitura dos editoriais, foi encontrado como já abordado, muitas publicações que mencionavam a educação, mas não como foco principal. O tema educação surgia como a resposta para vários outros questionamentos. Diante da proposta de expandir esta questão com o respaldo da pesquisa realizada em 2004, durante o mestrado, entendeu-se oportuno mostrar aqui, que esta relação se dá para além dos editoriais.

No cenário econômico, por exemplo, o economista Gary Becker (2000), prêmio Nobel de Economia, mostra a educação relacionada com o capital intelectual. Ele diz haver um consenso entre os economistas de que um dos elementos essenciais do desenvolvimento é uma população treinada e educada.

Os editoriais revelaram tal relação:

Para que se conquiste o objetivo – sociedade mais harmônica – essas ações devem ser coordenadas e aproveitadas no contexto de uma política pública de desenvolvimento humano, com grande ênfase na melhoria do acesso a educação de alta qualidade.

Jornal Folha de S.Paulo, 27 de agosto de 2002

Se a formação escolar das novas gerações é o principal caminho para o desenvolvimento de um País, o Brasil ainda tem um longo percurso a percorrer.

Jornal O Estado de S.Paulo, 16 de maio de 2006

Baixa prioridade para ensino profissional em relação ao universitário produz novo gargalo para a expansão da indústria.

Jornal Folha de S.Paulo, 09 de novembro de 2007

Além da relação já citada com a economia, outros três exemplos são oportunos. O primeiro relaciona a educação com o tema da distribuição de renda. No Brasil, em 1970, o presidente Emilio Garrastazu Médici não gostou do relatório do censo demográfico que revelava um grande disparate na relação de distribuição de renda e, com a proposta de mudar a realidade, Médici analisou o fato concluindo que a renda estaria mal distribuída porque uns tinham mais acesso à escola do que outros e iniciou uma grande campanha para diminuir o índice de analfabetismo. Segundo Luis Antonio Cunha (1991), para o governo daquela época, a distribuição da renda mais igualitária viria automaticamente como resultado de uma maior distribuição de oportunidades educacionais para todos.

Mas a quintessência do desenvolvimento com distribuição de renda se chama educação.

Jornal O Estado de S.Paulo, 05 de janeiro de 2005

O segundo exemplo relaciona a educação com o tema da explosão demográfica. O pesquisador Lester Brow (1986) mostra resultados de estudos feitos em vários países. Entre

todos os indicadores sociais, aquele que parece apresentar a melhor correlação com o declínio da natalidade é o aumento do nível educacional. Estatísticas obtidas de 27 levantamentos populacionais do Terceiro Mundo mostram que casais com educação primária tem menos filhos que casais analfabetos. No ponto mais baixo do espectro social, entre casais da área rural com pouca ou nenhuma instrução, e quando a mulher trabalha fora, o número médio de filhos é de 6,9. Na outra ponta, onde o casal tem pelo menos educação primária, vive em área urbana e a esposa trabalha fora, o número médio de filhos é de 4,2.

A melhor e mais democrática forma de lidar com o crescimento populacional é proporcionar educação.

Jornal Folha de S.Paulo, 07 de janeiro de 2004

Uma das explicações para os menores índices de fecundidade está no maior acesso das mulheres à educação.

Jornal Folha de S.Paulo, 22 de janeiro de 2004

O aumento da escolaridade entre as mulheres é o modo mais eficaz de controlar a fecundidade e a mortalidade infantil.

Jornal Folha de S.Paulo, 15 de abril de 2006

Sobre gravidez precoce... O panorama tampouco é bom no quesito educação.

Jornal Folha de S.Paulo, 28 de abril de 2007

Mulheres pobres e sem instrução ainda têm muito mais filhos do que as de maior renda e escolaridade.

Jornal Folha de S.Paulo, 29 de maio de 2007

Priorizando os editoriais, além da permanência do diálogo dos discursos da educação com o da economia, se fez comum, no período analisado, um diálogo entre o discurso da educação com o discurso da violência. Este dialogismo se mostra de fácil compreensão, pois mais uma vez, considerando as regras que norteiam a escolha do que deverá ser noticiado, o tema segurança é bastante factual.

Mas o que torna mais coerentes os resultados verificados na sondagem é a resposta majoritária sobre qual a melhor forma de enfrentar a violência. Para 58% é preciso combater o desemprego e a melhorar a educação.

Jornal Folha de S.Paulo, 26 de setembro de 2002

Numa sociedade na qual os bens que conferem status não são acessíveis a todos pela educação e pelo trabalho, o crime parece-lhes o único caminho, sem impedimento moral ou crise de consciência. "Quero ter o que é meu", diz Luiz, 16, cujo ganho mensal, de até R\$ 1.500, é quase o dobro da renda média dos

trabalhadores, segundo o IBGE.  
Jornal Folha de S.Paulo, 11 de março de 2003

Sobre combate a criminalidade... É igualmente indispensável promover a inclusão social com mais educação e alternativas de trabalho.  
Jornal Folha de S.Paulo, 13 de novembro de 2003

O que realmente diminui a ocorrência de crimes, além de mais educação, mais oportunidade de trabalho e menos desigualdade, é a certeza de que não haverá impunidade.  
Jornal Folha de S.Paulo, 23 de novembro de 2003

Não há nenhuma dúvida de que a sociedade brasileira está perdendo setores expressivos de sua juventude para a marginalidade simplesmente por não conseguir oferecer às famílias melhores condições de vida e a seus filhos, uma educação de qualidade com perspectivas de trabalho.  
Jornal Folha de S.Paulo, 23 de março de 2004

É fato também que crescimento econômico, o aumento de oportunidades de emprego e avanços na educação tendem a diminuir a violência.  
Jornal Folha de S.Paulo, 20 de setembro de 2004

São conhecidas as causas estruturais da criminalidade, que remetem à extrema desigualdade social, à precariedade da educação básica, à falta de emprego.  
Jornal Folha de S.Paulo, 15 de fevereiro de 2007

Ao analisar os editoriais em seu conjunto, algumas leituras se legitimam, entre elas a de que existe consenso entre os editorialistas quanto a ser responsabilidade do Poder Público oferecer educação e em especial educação de qualidade para todos. Outra afirmativa possível é de que nenhum gestor político colocou a educação como prioridade de seu governo e não elaborou políticas públicas duradouras para equacionar o dilema de oferta da educação. Pontualmente algumas reivindicações ou denúncias se repetem. Os editorialistas afirmam que “o despreço das autoridades pela educação precisa ser combatido” – Jornal Folha de S.Paulo, 18 de março de 2007 – e que as “mágicas legislativas” na educação estão fadadas ao fracasso – Jornal Folha de S.Paulo, 05 de maio de 2006.

Diante desta relação imediata entre educação e política, se fez necessário durante a pesquisa entender melhor a relação entre o político e o discurso da educação. Neste sentido, Regina Vinhas Gracindo (1994) contribuiu com seu estudo sobre a relação partidária e as propostas sobre a educação. Ela pesquisou e depois organizou em livro, a trajetória de

comprometimento dos partidos políticos com a educação. Sua preocupação com o tema se justifica por acreditar que os problemas da educação brasileira são muito menos técnico-pedagógicos e muito mais políticos. Ela parte do pressuposto de que “as propostas sobre educação dos partidos políticos são manifestações ideológicas, onde os termos-chave (público, gratuito, democrático e de qualidade) são usados como generalidades abstratas”. (GRACINDO, 1994, p. 27)

Ela mostra, depois de um criterioso levantamento das ementas feitas pelos partidos à LDB, um estudo dos estatutos dos partidos e entrevistas com vários políticos, o discurso teórico e a ação prática. A pesquisadora analisa o que foi dito, escrito e aquilo que se concretizou. Sua obra se encontra com este estudo, quando enfatiza que, a maior parte das propostas educacionais defendidas, principalmente em Brasília, permanece na fase do discurso. Fica provado em seu trabalho que a defesa oral da educação é uma prática comum entre os políticos, o que propicia a propagação do slogan.

Depois de reconhecer a linha ideológica de cada partido, a pesquisadora dividiu as 18 siglas atuantes em Brasília, no momento da elaboração de seu trabalho, em Partido Invariante, Partido Mudancista e Partido Transformador<sup>20</sup>.

Apesar da falta de comprometimento prático com as questões da educação, o que mais chamou a atenção de Reginha Vinhas Gracindo e despertou seu interesse pelo trabalho, foi a unanimidade entre os partidos em encarar a urgência e a necessidade de um ensino fundamental público, democrático e de qualidade. Unanimidade, pelo menos no discurso. “O Partido Transformador, manifestando sua avaliação (sobre esta unanimidade), encontra uma possível resposta: este é um discurso bem aceito pela sociedade, pois vem ao encontro de suas necessidades e os partidos, percebendo isso o utilizam”. (op. cit. p. 106)

---

<sup>20</sup> Partido Invariante – PDC, PDS, PFL, PRN, PSC, PTB, PTR  
Partido Mudancista – PDT, PL, PMDB, PRS, PSDB, PST  
Partido Transformador – PC do B, PPS, PSB, PT e PV



A autora mostra que, dada essa realidade, o que se verifica como consequência, na maioria dos representantes políticos do Congresso Nacional, é que em primeiro lugar eles falam por si mesmos e não pelos seus partidos; falam com seus próprios recursos, demonstrando uma pouca, ou quase nenhuma discussão acumulada no partido e mostram uma grande distância entre as suas posturas e as discussões acadêmicas mais atuais. Com isso, muitos dos representantes dos partidos políticos mostram-se sem o preparo necessário para a discussão e para a sua prática política na área da educação (op. cit. p. 114).

Mariana Fernández Enguita, em seu artigo “ O discurso da qualidade e a qualidade do discurso” também refletiu sobre o constante diálogo entre os discursos da educação e os demais discursos e foi além relacionando o fracasso de outras áreas ao fracasso da educação.

Na realidade, a educação carrega hoje um fardo muito pesado. Em uma época de escasso ou nenhum crescimento líquido e desemprego em massa, o discurso oficial responsabiliza a educação por ambas as coisas. Ao colocar ênfase na centralidade das reformas educacionais para continuar ou melhorar na competição internacional, está-se afirmando que se o país não vai melhor é por culpa de seu sistema educacional... que desempenha, pois, o papel de vítima propiciatória que permite aos demais expurgar seus pecados; ou melhor, o de bode expiatório que lhes permite ignorá-los. Este quid pro quo não tem nada de novo: há décadas, quando reina o pessimismo, a escola carrega culpas que são por completo, essencialmente ou em parte culpa de outras instituições; quando, pelo contrário, reina o otimismo, as reformas educacionais convertem-se em sucedâneos das reformas sociais desejadas e prometidas. (ENGUITA, 1999, in Gentili e Silva, p. 102, 103).

A partir da conclusão de que há sim um constante diálogo entre os discursos da educação e os demais discursos sociais e que este dialogismo contribui para a criação de um cenário propício para o surgimento de slogans, é preciso entender quais reflexos esta conclusão permite.

Com base na metodologia exposta neste trabalho, é possível, a partir da análise dos editoriais, afirmar que a aceitação do slogan sem a presença da crítica ou da negação o constante diálogo dos discursos da educação com os demais discursos, permite que a educação se apresente descentralizada como o foco mais importante no momento em que esta está em debate. Claramente não se deseja aqui, afirmar que seja possível olhar para a educação

isoladamente, sem refletir a sociedade, seus anseios e suas necessidades. Obviamente que não. O que está se afirmando é que a educação vem permitindo tantas ingerências que setores que deveriam simplesmente refletir estão conduzindo. A relação deveria ser: a boa educação reflete em colocações no mercado de trabalho. Mas, constata-se que a necessidade de revisões nas colocações no mercado de trabalho dita um modelo de educação. Deveria-se ler nas chamadas dos editoriais: mais educada, sociedade diminui índice de criminalidade. Mas, o que se vê é: para combater a criminalidade governos elegem a educação.

A sociedade mudou e ao se mover transferiu a educação de lugar. Do alicerce que sustenta as vigas sociais, passou para o telhado que encobre a todos se propondo a uma relação de totalidade como deve ser, mas de responsabilidade equivocada. Culpar a educação de todos os males, como colocou Enguita, ou depositar na educação todas as esperanças de uma sociedade melhor ofusca o que precisa ser visto.

Aos poucos, os ministérios da Ciência e Tecnologia, das Telecomunicações e da Educação coordenam esforços para dotar o país de instrumentos adequados ao desenvolvimento da sociedade da informação.  
Jornal Folha de S.Paulo, 03 de fevereiro de 2001.

Quanto mais anos de escola boa tem o trabalhador, mais produtivo ele é (mais resultados por hora de trabalho).  
Jornal O Estado de S.Paulo, 21 de dezembro de 1999

## 5 – A educação nos editoriais sob a luz da Teoria Crítica

Sem educação verdadeiramente universal e de boa qualidade, qualquer país está condenado.

Jornal O Estado de S.Paulo, 14 de dezembro de 1999

Em 29 de junho de 2010 um programa de TV exibido no The History Channel - “O Efeito Nostradamus”<sup>21</sup> apresentou alguns elementos atualizados que permitem entender como é possível, depois de tanto tempo, a educação após Auschwitz, retratada por Adorno, estar em prática em alguns lugares do mundo. A crueldade do passado que o frankfurtiano insistiu que não se repetisse, se faz aparente nesta primeira década de 2000. O programa mostrava Hitler como um dos piores criminosos da história, culpado do homicídio de milhões, justificando-o através do racismo. Mas este ser diabólico seria também um profeta? – perguntava o locutor na chamada para o episódio – e depois anunciava – sua chegada ao poder foi prevista por videntes como Nostradamus e Erik Jan Hanussen, que previram que ele seria declarado Messias e que tiraria a Alemanha de uma dura época, mas mergulharia a Europa em sua mais sangrenta guerra. O programa, embora sob um ponto de vista inusitado – Hitler e Nostradamus – se baseou na história da Alemanha fascista intercalando informações de um líder ocultista. Mas os dez minutos finais do episódio, ao propor um diálogo entre o passado e o presente, chamou a atenção pela contemporaneidade que conferia ao temor de Adorno quanto à possibilidade de Auschwitz se perpetuar nas várias sociedades. A primeira relação que o programa propôs foi entre a crueldade de Hitler e a dos skinhead.

Os *skinhead* – cabeças raspadas – identificados no programa como uma subcultura originária dos jovens da classe operária, no Reino Unido, no final dos anos 1960, e mais tarde espalhada para o resto do mundo, surgiram como uma tribo com necessidades de demarcação de seu estilo de vida, exibindo moda e gosto musical característico. No final dos anos 1970,

---

<sup>21</sup> Texto de divulgação da série no site do The History Channel - Ao longo da História, cada cultura tem criado profecias nefastas que retratam o fim do mundo. O Efeito Nostradamus estuda os elementos em comum destas predições, assim como sua relação com os acontecimentos atuais. Um grupo de especialistas analisará as profecias de Nostradamus, a Bíblia, diversas mitologias, hieróglifos aborígenes e outros textos antigos para tentar descobrir quando e como será o fim do mundo.

entretanto, a raça e a política viraram fatores determinantes, gerando divergências e divisões entre os próprios skinheads. O espectro político dentro da cena skinhead abrange da extrema-direita a extrema-esquerda, apesar de que muitos skinheads sejam apolíticos. Eles cultuam a virilidade, o futebol e o hábito de beber cerveja e costumam usar a violência como uma marca própria, quando se sentem ameaçados em suas crenças.

O programa exibiu cenas de skinheads americanos e alemães diante de atos violentos e carregando bandeiras nascistas. Uma pesquisa na internet, uma visita a blogs e sites, consultas a entrevistas e é possível constatar que a definição de skinheads não é única. Eles mesmos se identificam de maneira diferente. No site Brasil Escola<sup>22</sup>, uma entrevista feita com um skinheads identificado somente pelo primeiro nome de Caio, deixava claro a existência de seguimentos dentro do próprio movimento. “Atualmente é comum os meios de comunicação e muitas pessoas associarem a palavra skinhead às agressões fascistas e grupos neonazistas – seguia respondendo Caio à pergunta da revista on-line – mas vale ressaltar que tradicionalmente os verdadeiros skins têm estado sempre à margem dessas atitudes condenáveis de agressões contra o próximo”. De qualquer maneira, o que cabe como conclusão é que mesmo com divisões, admite-se existir um grupo que também se identifica como skinheads que é adepto da violência como método de estabelecer o poder e defender ideias. E foi o que o programa do The History exibiu.

Quando da maior repercussão do filme *Tropa de Elite*, no Brasil, muitos comentários se seguiram nos jornais da época. Alguns deles rotularam a incitação à violência como um ato fascista. A "Variety", um dos veículos mais influentes da indústria cinematográfica, publicou uma crítica contundente sobre o filme brasileiro, exibido internacionalmente pela primeira vez durante o Festival de Berlim, em 2008. No texto, assinado pelo crítico Jay Weissberg, o longa de José Padilha é descrito como "a celebração da violência pelo bem, que funciona como peça

---

<sup>22</sup> <http://www.brasilecola.com/sociologia/skinheads.htm>

de recrutamento para criminosos fascistas".

Na Bolívia ou na Venezuela, para citar países latinos, ou na Europa, a violência com frequência pode ser identificada pelos traços de crueldade do passado que, conforme já anunciados, Adorno sempre temeu não tivesse sido estirpada. Se alguns anos atrás o líder fascista austríaco Joerg Hider era uma voz que mais lembrava um anacronismo, a chegada ao poder de Berlusconi, na Itália, e as expressivas votações dos partidos nacional-fascistas, na França – Jean-Marie Le Pen, faz, no mínimo, pensar sobre a possibilidade de o programa do canal The History estar certo quanto ao fato de que outros líderes podem ainda propagar a violência porque muitas nações se mostram vulneráveis quanto ao nível de submissão de seu povo.

Esses relatos foram apresentados, como introdução do capítulo, pois são constatações de uma sociedade em curso, que reflete em absoluto todo o objeto desta pesquisa. São ponderações que dialogam com a Sociedade Excitada de Türcke (2010) onde o mesmo anuncia que o sujeito se propõe a conviver com o temor, para não mais temê-lo. E que, mais do que qualquer outra leitura, permite um dialogismo transparente e complementar com a educação e barbárie de Adorno.

Dissertar sobre as obras de Adorno e a relação das mesmas com o universo da educação não se apresenta como algo original, pois antes deste trabalho muitos já o fizeram e brilhantemente. Entre eles, Antonio Álvaro Soares Zuin e outros citados em sua obra Indústria Cultural e Educação – o novo canto da sereia, na página 150 – brasileiros e de várias nacionalidades. A contribuição se dará então, na proposta de relacionar a obra de Adorno aos textos sobre educação publicados nos jornais Folha e Estado de S.Paulo.

A primeira reflexão está associada ao título do capítulo - A educação nos editoriais sob a luz da Teoria Crítica. O que aparentemente se mostra óbvio, sugere um pensamento esclarecedor. A educação “dos” editoriais ou a educação “nos” editoriais? A diferença de

formulação se justifica pelo fato de ser possível a concepção de ambas as fórmulas de linguagem e de não haver semelhança entre as duas. Dos editoriais propõe haver um modelo de educação defendido pelos veículos de comunicação e “nos” editoriais propõe a reflexão de um modelo de educação de outrem – podendo ser oficial (poder público) e não oficial (sociedade civil).

No caso dos textos selecionados ao longo de uma década é possível assegurar, depois de várias leituras, haver modelos de educação refletidos a partir da concepção de outrem e dos próprios periódicos. Fica claro esta assertiva quando, por diversas vezes, acusou-se em trechos anteriores, que os editorialistas se vestiam de especialistas. Nestes momentos, e foram muitos, o jornal defendia um modelo próprio de educação normalmente formulado a partir da realidade noticiada e debatida. Ou seja, na maioria das vezes, as teorias dos jornais sobre educação eram exteriorizadas em contraposição ao que estava em destaque e não modelos próprios.

Os jornais ousaram propor modelos e se faz oportuno traçar algumas propostas defendidas considerando as diferenças ideológicas de cada veículo. Outra constatação oportuna, é que o reflexo foi infinitamente mais expressivo quanto ao modelo oficial de educação. Outra possibilidade seria ler os editoriais a partir da versão dos alunos e dos professores, mas todas as vezes que elas se estabeleceram, estavam em diálogo com o discurso oficial. Desta forma, como conclusão, a proposta é perceber a educação do poder público ainda que em diálogo com outras instâncias.

### **5.1 – A educação do Jornal O Estado de S.Paulo**

Sem ensino de qualidade, como podem as novas gerações disputar empregos de qualidade? Sem formação escolar como podem as crianças e os jovens de hoje assegurar, quando adultos, condições de vida com mínimo de dignidade? E como pode haver possibilidade de ascensão social sem boa educação?

Jornal O Estado de S.Paulo, 18 de junho de 2004

As perguntas reproduzidas no editorial do dia 18 de junho de 2004, no Jornal Estado de S.Paulo, revelam muito sobre como o veículo entende educação. Com certeza o editorialista está entre aqueles que defende a educação como um passaporte para o mundo moderno, conforme descreveu Wolfgang Leo Maar, na abertura do livro Educação e Emancipação. Nas palavras de Maar, Adorno ao longo de suas obras alerta os educadores em relação ao deslumbramento geral e em particular o relativo à educação, que ameaça o conteúdo ético do processo formativo em função de sua determinação social.

De imediato é possível informar que houve deslumbramento por parte dos editorialistas dos dois veículos quanto ao tema educação, durante a década pesquisada. Os questionamentos: Sem ensino de qualidade, como podem as novas gerações disputar empregos de qualidade? Sem formação escolar como podem as crianças e os jovens de hoje assegurar, quando adultos, condições de vida com mínimo de dignidade? E como pode haver possibilidade de ascensão social sem boa educação?, ilustram com perfeição a aceitação do que está socialmente posto. A predominância do mercado em relação ao modelo de produção é evidente. A busca pela dignidade se dá, segundo o texto, anteriormente pela educação, quando na verdade deveria se dar também pela educação. O mercado, as relações econômicas, os parâmetros de dignidade, a definição de ascensão social são contextualizações absolutamente aceitas. O editorial mostra que todos devem desejar a mesma coisa sob o ponto de vista social e que para atingi-las é necessário o apoderamento educacional.

Quando o editorialista escolhe o lexo “disputar” para descrever o movimento por parte do sujeito em busca de um emprego de qualidade, ele determina a aceitação da competição acirrada. É, na prática, a imagem da sociedade da excitação que tão claramente definiu Türcke em sua obra já referenciada. A educação que se revela na leitura dos editoriais é a que propõe a apropriação por parte do educando de instrumental técnico e receituário para a eficiência.

Para se manter empregado, o trabalhador de hoje precisa do domínio pessoal do processo de produção... E então se concluirá que o ensino técnico só pode se articular com um ensino fundamental extremamente fortalecido; a menos que queira gastar seu tempo na recuperação do básico.  
Jornal O Estado de S.Paulo, 15 de junho de 1997

No trecho acima, parte do editorial de 15 de junho de 1997, o editorialista se posiciona tão objetivamente a favor da educação para o emprego que chega a supor ser perda de tempo a tentativa de recuperar o ensino básico. Trata-se da imagem nítida da aceitação do modelo de sociedade assim como ela está consolidada. Ao entender que os dois jornais pesquisados fazem parte da ideologia dominante é possível afirmar, considerando Adorno, “que quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva esta impotência (ADORNO, 2003, p. 36). Partindo do pressuposto de que o sujeito só pode estar “aí”, usando o conceito de Türcke, estando empregado, então não importa o método nem o trajeto da educação, desde que ela ofereça um posto no mercado.

Se a formação cultural, como escreveu Adorno – mesmo com o temor de ser rotulado de sentimental –, requer amor, com certeza amor não é um dos requisitos da educação defendida pelos editoriais do Jornal O Estado de S.Paulo.

## **5.2 – A educação do Jornal Folha de S. Paulo**

O desenvolvimento de um país não se dá por campos, mas de forma global e integrada. A população, na medida em que tiver maior acesso a serviços essenciais, exigirá acesso à cultura, o que, por sua vez, é um dos fatores que levam as pessoas a cobrar os serviços básicos.  
Jornal Folha de S.Paulo, 18 de abril de 2001

Entre os vários recortes dos editoriais do Jornal Folha de S.Paulo que concordam com todo o conteúdo exposto acima, fazendo referência ao perfil de educação do Jornal Estado de S.Paulo, dois publicados no mesmo ano, em 2001, no período de quatro meses, deixam aparente uma visão mais abrangente de educação. Ao utilizar-se da frase “ o desenvolvimento de um país



não se dá por campos, mas de forma global e integrada”, o editorialista se mostra menos deslumbrado com a educação. Na sequência ele supõe uma transição social quando afirma que “a população, na medida em que tiver maior acesso a serviços essenciais exigirá acesso à cultura” e ao admitir que um leva ao outro, ou seja, acesso a serviços essenciais leva ao relacionamento com a cultura, propõe uma emancipação do sujeito, e então este volta a cobrar serviços básicos. O termo “cobrar” pode ser especificado se considerado de que o sujeito “pede”, “reivindica”, “exige” aquilo que ele acha que merece ter, mas que ele “cobra” aquilo que estão devendo para ele, deixando aparente na escolha deste lexo um maior senso crítico do agente social envolvido. Porém, é oportuno ressaltar que o editorial faz parte da pesquisa porque aborda a educação, o critério de busca, mas que no recorte feito o termo não aparece.

Assim como não aparece no recorte abaixo:

Se há um caminho a trilhar para romper o muro da desigualdade social que atravessa o Brasil, é justamente o da radicalização da democracia e, por conseguinte da política. Para usar um termo caro a tecnocratas que ficaram fora de moda, cumpre ampliar os focos de demanda por bem-estar-social.  
Jornal Folha de S.Paulo, 11 de julho de 2001

A argumentação que sustenta que o texto em destaque se refere a uma formação crítica é o conceito de democracia. Ao partir da essência do lexo é possível concluir, sem receio, que a democracia só se dá com a participação de todos. A formação de maiorias e minorias diante de questões diversas é um processo que legitima a democracia, mas que só ocorre quando pelo menos a maior parte social se faz agente ativo, seja no voto, na passeata, do abaixo assinado, no protesto junto aos veículos de comunicação, para citar somente alguns dos meios de divulgação das ideias.

Outro destaque que fortalece o argumento é quando o editorialista ressalta que “cumpre ampliar os focos de demanda por bem-estar-social”. Na análise da frase cabe afirmar que ampliar os focos de demanda significa trabalhar o senso crítico para que o sujeito passe a reivindicar bem-estar-social.

### **5.3 – A análise a partir do silêncio**

Não há recorte para ilustrar este tópico. Neste momento do trabalho, a proposta é analisar o que não foi escrito em detrimento daquilo que foi escrito. Quando escolhemos dizer algo, automaticamente escolhemos não dizer outro algo e o não dito se define como silêncio. Já foi abordado conceito parecido, a partir de TÜRCKE (2010), quando ele referenciou que a escolha da notícia segue critérios e um deles é o que não se quer noticiar.

O editorial que não pôde ser lido porque não foi publicado se faz objeto desta pesquisa na tentativa de deixar significativamente claro aquilo que foi publicado. Não se leu sobre a educação libertadora, aquela que parte do conhecimento. E esta afirmação só se sustenta enquanto uma tese pelo seu inverso, porque de fato, se leu sobre a educação coisificadora e talvez esta seja a educação mais aparente nos editoriais dos dois veículos. Ao não ser perceptível a educação que contribui com a superação do sujeito, vítima do temor e refém das sensações, se faz perceptível a educação mais uma vez inversa, a que reifica.

Para Adorno e Horkheimer (1985), a verdade é temporal e se movimenta no ritmo da história. Diante desta assertiva afirma-se que a verdade em relação a educação não se moveu ao longo da década. Ao analisar os textos não há indícios de que no período tenha havido um deslocamento da definição, do objetivo ou da ideologia da educação. Houve sim, em relação a um período anterior ao pesquisado, a adesão do conceito qualidade como condição da educação para o desenvolvimento, mas dentro da década a verdade se manteve a mesma.

Mas de qual verdade da educação fala este trabalho? Para começar, se manteve silenciosa a educação defendida por Adorno (2003, p.121), dirigida a uma auto-reflexão crítica. O que se leu foi sobre uma educação que em nada ou muito pouco colabora para afastar a possibilidade da barbárie social. Uma educação que mantida, em nome de um progresso, contribui acirradamente para a consolidação da sociedade excitada. Educação que fomenta a concorrência e a semiformação, berço confortável para repousar a indústria cultural.

Se para Adorno e Horkheimer a superioridade do homem está no saber, conforme visto em *Dialética do Esclarecimento*, então o homem da sociedade brasileira, vítima de uma educação que não difunde o saber, muito pelo contrário, reproduz o mesmo, igual, sem superação e aprimoramento, se mantém inferiorizado em relação a tudo que está posto como sendo o ideal social. A educação sobre a qual se leu nos editoriais coletivizou o sujeito de maneira a permitir a manipulação, o que, segundo os frankfurtianos, consiste na negação do indivíduo.

O silêncio mais ruidoso desta tese é a ausência de uma educação que suponha a contestação como essência do processo de formação do indivíduo. Talvez este seja o silêncio mais sentido em toda a década. Ao não ser visualizada a educação de contestação, conclui-se que a sociedade como um todo se priva de uma oportunidade reveladora. Sujeitos contestadores almejam a superação, combatem a barbárie, se rebelam diante da excitação, enxergam a coisificação e ao identificá-la fragilizam a existência da mesma. Não se contentam com a semicultura e, mesmo dentro da massa, se destacam com pensamentos não plagiados.

Assim como colocam Adorno e Horkheimer, “o preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1995, p. 40). Feitiço este, evidente na sociedade excitada. Assim, é possível concluir, partindo do modelo de educação exposto nos editoriais, que até mesmo os letrados estão entre os viciados por sensações. Sensações que conduzem a todos a uma fila indiana, não tão trágica como as famigeradas filas indianas que levavam à morte em Auschwitz, mas tão sem perspectivas quanto, porque se a educação é o meio facilitador da dispersão do aglomerado uniformizador, ao se partir do modelo de educação pregado pelos editorialistas, tão somente empregatício, então não haverá ruído o suficiente para despertar do transe esse sujeito alienado.

## **6 – Considerações finais**

A primeira conclusão deste trabalho foi defendida ainda na apresentação quando afirmou-se que sim, o slogan se manteve presente na década de 1997 a 2007, nos discursos da educação, nos editoriais dos jornais Folha e O Estado de S.Paulo como um dos recursos da linguagem. Durante o transcorrer do trabalho o slogan esteve presente nos editoriais, mas considerando que o jornal reflete a sociedade e esta é sua essência, então é possível concluir que o slogan esteve presente nos discursos da educação fosse enquanto discurso oficial ou não oficial.

Ainda na apresentação, declarou-se haver uma transição de slogans. Se antes o termo educação, conforme afirmado na dissertação de mestrado esteve vinculado ao conceito de desenvolvimento, sem maiores considerações, somente como uma analogia – mais desenvolvimento igual a mais educação e vice e versa – durante a década o tema educação apareceu atrelado ao conceito de qualidade. A analogia se ampliou, mais desenvolvimento igual a mais educação com qualidade e vice e versa.

Desta forma, ilustra-se que as conclusões obtidas neste trabalho foram sendo apresentadas ao longo do texto em relação aos tópicos em destaque. Portanto, nesta fase de considerações finais, a proposta é uma sistematização do conteúdo muito mais do que apresentação de conclusões. Avalia-se como sendo importante, postulações acerca das reflexões na sociedade quanto ao que já foi concluído.

Em relação à permanência do slogan, este trabalho alerta para a aceitação automatizada deste recurso da linguagem. O risco apontado é o de permitir que se pense por slogan e não o slogan. É aceitar que com o passar do tempo os slogans coletivizem de tal maneira o raciocínio que as particularidades do tema e do debate não sejam mais percebidas. Sabe-se que uma mesma palavra dita por enunciadores diferentes que ocupam lugares sociais diversos carregam variação de sentido e não significam a mesma coisa. Desta forma, é cabível afirmar que

desenvolvimento ou qualidade não significam as mesmas coisas proferidas por técnicos ou políticos, neoliberalistas ou socialistas, proprietários e acadêmicos. É importante considerar as motivações que levam determinado sujeito a se pronunciar a respeito de uma temática, no caso a educação.

Conforme visto, a eficiência do slogan está em ser repetível e calar, ou seja, quando o slogan consegue não mais gerar raciocínios novos apartir do que ele propaga, cessando o debate após suas assertivas. Assim aconteceu ao longo do tempo com o slogan “Educação Para Todos”. Somente depois de um período de aproximadamente três décadas, houve a reflexão da necessidade de ao pedir educação o fazê-lo com meta na qualidade o que com certeza é possível afirmar que já era necessário desde o surgimento do slogan “Educes para todos”. É como se as demandas tivessem sido escalonadas, primeiro universalizar a educação depois qualificá-la, o que obviamente é insano visto que acesso sem qualidade, na atualidade ou no passado, a repercussão é a mesma, a não apropriação do conhecimento, pois este não se dá somente a partir da frequência, mas sim na transmissão do saber.

Outro diagnóstico possível é que a condução do processo educacional sempre se deu a partir da demanda política e não técnica, mesmo sendo possível conceber que técnicos estiveram por traz dos vários planos elaborados e executados no Brasil. Acontece que respostas às demandas políticas são sempre mais pontuais, categóricas e baseiam-se na necessidade do imediatismo, o que, no caso da educação, são parâmetros inconcebíveis. Ações a longo prazo como pede a educação, não refletem a aceitação nas urnas e, diante da necessidade dos aplausos de quatro em quatro anos o país fica vulnerável quanto as tomadas de decisões políticas. Mas esta assertiva não é contemporânea, somente se reforça com este trabalho.

Depois de três anos pesquisando o mesmo objeto e dialogando permanentemente com ele, com as teorias frankfurtianas e as complementares associadas pela necessidade acadêmica de balizar respostas, chegou-se a um momento que parar era inevitável. Isso de maneira alguma

significou o fim, pois outras ponderações ainda seriam pertinentes diante do vasto universo de conhecimento aparente ou não nos textos dos jornais. De qualquer forma, parou-se por entender estar cumprida a meta proposta. As perguntas dos pressupostos foram respondidas e elevou-se contribuições inicialmente nem imaginadas. Assim como este trabalho foi um salto em relação a um outro – a dissertação de mestrado – espera-se sinceramente que outras pesquisas a partir desta se realizem.

## 7 – Bibliografia

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003. p. 190.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Sociologia(a)**. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Unesp, 2007, p. 358.

\_\_\_\_\_. **Indústria Cultural e Sociedade (b)**. Tradução Julia Elisabeth Levy. São Pulo: 4a ed. Paz e Terra, 2007, p. 119.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. **Políticas educacionais e pedagogia da exclusão: a escola em xeque no Brasil do século XXI**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba: v. 6, n. 17, p. 33-44, jan/abr. 2006.

ALTHUSSER, Louse. **Aparelhos ideológicos de estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985, p. 127.

ARISTÓTELES. **A política**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 287.

ARON, Raymond. **O Marxismo de Marx**. São Paulo: Arx Editora, 2004, p. 648.

BAKHTIN, Mikhal. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10ª Ed. São Paulo: Annablume Editora, 2002, p. 166.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2a Ed. Editora Martins Fontes. São Paulo: 1999, p. 419.

BECKER, Gary S. *Jornal Estado de São Paulo*, São Paulo, SP. Caderno de Economia. 48 p. 25/08/2000

BENJAMIN, Walter. **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Tradução Maria Luz Moita, Maria Amélia Cruz e Manuel Alberto. Lisboa. Relógio D'água Editores, 1992, p. 235.

BON, Gustave Le. **Psicologia das Multidões**. Tradução Mariana Sérvulo da Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 219.

BOUDON, Raymond. **A ideologia – ou a origem das idéias recebidas**. Tradução de Emir Sader. São Paulo: Ática, 1989, p. 208.

BOURDIEU, Pierre. **A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista**. In ZIEK Slavoj. Um mapa da ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 265-278.

BRAIT, Beth (org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: Unicamp, 1997, p. 385. (org). **Bakhtin Conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2007, p. 223.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 18ª. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 121. (Coleção Primeiros Passos).

BROWN, Lester R. **Por uma sociedade viável**. Tradução de Mary Cardoso. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1983, p. 435.

CAMPOS, Maria Malta. **A qualidade da educação em debate**. Cadernos do Observatório. Observatório da Educação – Especial. Outubro nº 2, outubro de 2000, p. 135.

- CARDOSO, Mirian Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento; Brasil: JK – JQ**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, p.212.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. 2ª. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980, p. 118. (Coleção Primeiros Passos)
- COHN, Gabriel. **Comunicação e Indústria Cultural**. São Paulo: Companhia Editora Nacional – Editora da Universidade de São Paulo, 1971, p. 405.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 12ª. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1991, p. 293.
- COSTA, Belarmino Cesar Guimarães. **O “Estado” da Educação na “Folha” de Jornal**. São Carlos, 1993. 113 p. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos.
- EAGLETON, Terry. **A ideologia e suas vicissitudes no marxismo ocidental**. In ZIZEK, Slavoj. Um mapa da ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999, p. 179-226.
- ENGUITA, Mariano Fernández. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso**. In GENTILI, Pablo; TADEU DA SILVA, Tomaz. Neoliberalismo, qualidade total e educes. 7 ed. Petrópolis, 1999, p. 93-110.
- GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1991, p.160.
- GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p. 203.
- GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007, p. 303.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. **O escrito, o dito e o feito – educação e partidos políticos**. São Paulo: Papyrus Editora. 1934, p. 359.
- FILGUEIRAS, Luiz; GONÇALVES, Reinaldo. **A economia política do governo Lula**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2007, p. 263.
- FLORESTAN, Fernandes. **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981, p. 283.
- FREITAG, Barbara. **A teoria crítica ontem e hoje**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004. p. 184.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Yygotzky e Bakhtin – psicologia e educes: um intertexto. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2006, p. 168.
- HABERMAS, Jürgen. **Comunicação, opinião pública e poder**. In COHN, Gabriel. Comunicação e indústria cultural. São Paulo: Editora USP, 1971, p. 187-200.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Temas Básicos da Sociologia**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, 1973, p. 205.
- \_\_\_\_\_. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985. p.254.



- HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica**. São Paulo: Perspectiva, 2006, p.236.
- IANNI, Octavio. **A Idéia de Brasil Moderno**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1996, p.184.
- LAZARFELD, Paulo F.; MERTON, Robert K. **Comunicação de massa, gosto popular e ação social organizada**. In COHN, Gabriel. Comunicação e indústria cultural. São Paulo: Editora USP, 1971, p. 230-253.
- LINS DA SILVA, Carlos Eduardo. **Mil dias: Seis mil dias depois**. Publifolha. São Paulo: 2005, p. 243.
- MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Espanha: FCE, 1997, p. 337.
- MRACONDES FILHO, Ciro. O Capital da Notícia – jornalismo como produção social da segunda natureza. São Paulo: Editora Ática, 1986, p. 188.
- MARCUSE, Herbert. **Cultura e Sociedade**. Tradução: Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro, Robespierre de Oliveira. Ed. 2ª. São Paulo, Paz e Terra, 2006, p. 201.
- MARX, Karl e FRIEDRICH, Engels. **A Ideologia Alemã**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 174.
- KRAWCZIK, Nora Rut & VIEIRA, Vera Lúcia. A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-Sociológica. São Paulo: Xamã editora, 2008, p. 137.
- REBOUL, Olivier. **O Slogan**. Tradução de Ignácio Assis Silva. São Paulo: Editora Cultrix, 1975, p.165.
- \_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação**. Tradução de Antonio Rocha. São Paulo: Editora Nacional e Editora USP 1974, p. 94.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à Retórica**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 253.
- \_\_\_\_\_. **A Doutrinação**. Tradução de Equipe da CEN – Companhia Editora Nacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1980, p.163.
- RICOEUR, Paul. **Ideologia e Utopia**. Tradução de Teresa Lauro Perez. Lisboa: Edições 70, 1986. p. 525.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação**. 15ª. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1978, p. 267.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Editora Autores Associados, 2007, p. 472.
- \_\_\_\_\_. **Educação – do senso comum à consciência filosófica**. 12ª, Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1996, p. 247.
- SCHEFFLER, Isarel. **A Linguagem da Educação**. Tradução de Baltazar Barbosa Filho. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1971, p. 132.
- SEITZ, John L. **A política do desenvolvimento; uma introdução a problemas globais**. Tradução de Otávio Alves Velho, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988, p.190.
- SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola**. 17 ed. São Paulo: Editora Ática. 2000, p. 96.
- SOUZA, Solange Jobim. **Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea**. In BRAIT, Beth. Bakhtin, dialogismo e construção

do sentido. Campinas: Editora Unicamp. 1997, p. 312-331.

STAM, Robert. **Bakhtin, da teoria literária à cultura de massa**. Tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Ática, 2000, p. 104.

SILVA, Adriana. **“Educação para todos” Um pedido que virou slogan**. Ribeirão Preto, 2004. 141 p. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Moura Lacerda.

SILVA, Delma. Negros nos sistema formal de ensino: a busca da equidade. Cadernos do Observatório n 2. A Educes Brasileira na Década de 90. São Paulo. 2000, p. 135.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Editora Xamã, 2003, p. 135.

\_\_\_\_\_. **Pragmatismo e Populismo na Educação Superior nos governos FHC e Lula**. São Paulo: Editora Xamã, 2005, p. 125.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil – reforma do estado e mudanças na produção**. São Paulo: Cortez Editora, 2001, p. 279.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil**. 2a Ed. Rio de Janeiro, Editora Graal. 1977, p. 583.

TRAQUINA, Nelson. Teorias do Jornalismo – volume 1 – Porque as notícias são como são. 2ª Ed. Florianópolis: Editora Insular, 2005, p. 224.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade Excitada – filosofia da sensação**. Tradução Antonio A.S.Zuin, Fabio A. Durão, Francisco C. Fontanella e Mário Frungillo. São Paulo: Editora Unicamp. 2010, p. 323.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. **O Gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1998-2002**. Cadernos de Pesquisa, volume 34 n° 121. São Paulo – janeiro abril 2004.

ZIZEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999, p.337.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. **Indústria Cultural e Educação – o novo canto da sereia**. São Paulo. Editora Autores Associados, 1999, p. 167.

## 8 - Anexos

279 Editoriais publicados no Jornal Folha de S.Paulo sobre educação, no período de 1997 a 2007 – acesso por pesquisa on-line			
1	Candidatos sem projetos 19 de junho de 1998	141	Mais vagas noturnas 09 de setembro de 2004
2	Ideias para a universidade 17 de agosto de 1998	142	Universidade para todos 19 de setembro de 2004
3	Letra morta 07 de fevereiro de 2000	143	Violência em queda 20 de setembro de 2004
4	Retrato da Morte Jovem 21 de agosto de 2000	144	Escola e mercado 11 de outubro de 2004
5	Nova dependência 31 de dezembro de 2000	145	Inviáveis 27 de outubro de 2004
6	Micros populares 03 de fevereiro de 2001	146	Inclusão sem qualidade 15 de novembro de 2004
7	Gargalo Educacional 01 de fevereiro de 2001	147	Últimos da classe 08 de dezembro de 2004
8	Trabalho infantil 05 de fevereiro de 2001	148	Mudança na educação 15 de dezembro de 2004
9	Falta o principal 21 de março de 2001	149	Acesso à universidade 19 de dezembro de 2004
10	Português a Fôrceps 30 de março de 2001	150	Apoio ao estudante 29 de dezembro de 2004
11	Estilo cultural 18 de abril de 2001	151	Exclusão escolar 06 de janeiro de 2005
12	Informação livre 14 de maio de 2001	152	Mestres e doutores 11 de janeiro de 2005
13	Educação e Pobreza 17 de maio de 2001	153	Projeto milênio 22 de janeiro de 2005
14	Lobbies digitais 16 de junho de 2001	154	Cursos pagos 12 de fevereiro de 2005
15	Pobreza constante 11 de julho de 2001	155	Saída para os CEUS 18 de fevereiro de 2005
16	O começo 13 de julho de 2001	156	Reforma limitada 27 de fevereiro de 2005

17	Multa para o lixo 21 de julho de 2001	157	Educação sexual 21 de março de 2005
18	Sem-Universidade 25 de julho de 2001	158	Educação cara 22 de março de 2005
19	Bolsas filantrópicas 06 de agosto de 2001	159	Cerco à pichação 30 de março de 2005
20	Conhecimento na rede 13 de agosto de 2001	160	Dívida e educação 09 de abril de 2005
21	Verbas engessadas 18 de agosto de 2001	161	Fundo educacional 02 de maio de 2005
22	Populismo cultural 22 de agosto de 2001	162	Avaliação do ensino 05 de maio de 2005
23	Cotas de racismo 23 de agosto de 2001	163	Alternativas às cotas 17 de maio de 2005
24	Teste de inteligência 28 de agosto de 2001	164	Reforma da reforma 05 de junho de 2005
25	Discriminação positiva 30 de agosto de 2001	165	Vergonha social 06 de junho de 2005
26	Reeducação curricular 02 de setembro de 2001	166	Adeus às ilusões 12 de junho de 2005
27	No limite 18 de setembro de 2001	167	Mais doutores 30 de junho de 2005
28	Universidades paradas 22 de setembro de 2001	168	Os 15 anos do ECA 16 de julho de 2005
29	Falta de educação 10 de outubro de 2001	169	Cidade-escola 18 de julho de 2005
30	Sem transparência 25 de outubro de 2001	170	Faxina no MEC 08 de agosto de 2005
31	O fome zero 29 de outubro de 2001	171	Avanço aparente 16 de agosto de 2005
32	Matemática moderna 06 de novembro de 2001	172	Sempre desigual 10 de setembro de 2005
33	Problema líquido 11 de novembro de 2001	173	Saber competitivo 18 de setembro
34	O pacote antigreve	174	Imposto universitário

	19 de novembro de 2001		22 de setembro de 2005
35	Altas patentes 24 de novembro de 2001	175	Atraso educacional 23 de setembro de 2005
36	Dureza governista 01 de dezembro de 2001	176	O BIRD e a desigualdade 26 de setembro de 2005
37	Educação na berlinda 06 de dezembro de 2001	177	Falsa prioridade 03 de outubro de 2005
38	Menos emprego 07 de dezembro de 2001	178	Bolsa-reeleição 26 de outubro de 2005
39	Passo atrás 11 de dezembro de 2001	179	Escolas fora da lei 16 de novembro de 2005
40	Qualidade inferior 13 de dezembro de 2001	180	Retrato da educação 01 de dezembro de 2005
41	Paliativo educacional 19 de dezembro de 2001	181	Avaliação pela metade 06 de dezembro de 2005
42	Fila qualitativa 05 de janeiro de 2002	182	Serviços terceirizados 10 de dezembro de 2005
43	Abismo racial 8 de janeiro de 2002	183	Tempo integral 13 de dezembro de 2005
44	Estado de insegurança 27 de janeiro de 2002	184	Educação democrática 23 de dezembro de 2005
45	Eterna repetição 08 de fevereiro de 2002	185	Estatuto negativo 24 de dezembro de 2005
46	FEBEM intranquila 05 de março de 2002	186	Educação paulistana 03 de janeiro de 2006
47	Leituras da violência 12 de março de 2002	188	Mudança no ensino 21 de janeiro de 2006
48	Apartheid social 20 de março de 2002	189	Crianças na escola 27 de janeiro de 2006
49	Reprovação geral 04 de abril de 2002	190	Terceiros na educação 06 de fevereiro de 2006
50	O PT de Marta 20 de abril de 2002	191	Cotas para docentes 07 de fevereiro de 2006
51	Ciência em perigo 24 de abril de 2002	192	Para além do método 14 de fevereiro de 2006
52	o mau combate	193	O público da USP

	28 de abril de 2002		20 de fevereiro de 2006
53	Elite universitária 28 de maio de 2002	194	Melhor no interior 14 de março de 2006
54	O céu como limite 02 de julho de 2002	195	Mais tempo na escola 27 de março de 2006
55	Atraso digital 08 de julho de 2002	196	Fraude escolar 05 de abril de 2006
56	Cursos sequenciais 15 de julho de 2002	197	Alem do salário 11 de abril de 2006
57	Sinapse editorial 22 de julho de 2002	198	Ameaça de retrocesso 14 de abril de 2006
58	Sexo entre jovens 04 de agosto de 2002	199	Ensino e fecundidade 15 de abril de 2006
59	Inovação tecnológica 19 de agosto de 2002	200	Atenção aos alunos 24 de abril de 2006
60	O choque social 27 de agosto de 2002	201	Educação reprovada 27 de abril de 2006
61	Medida afirmativa 29 de agosto de 2002	202	Ajuste na universidade 03 de maio de 2006
62	Sombras sobre 2003 01 de setembro de 2002	203	Com dinheiro dos outros 05 de maio de 2006
63	Penúria científica 07 de setembro de 2002	204	Identidade de oposição 07 de maio de 2006
64	Debate distorcido 20 de setembro de 2002	205	Universidade aberta 08 de maio de 2006
65	Violência federal 26 de setembro de 2002	206	Reitores e eleitores 10 de maio de 2006
67	Rumo à qualidade 22 de outubro de 2002	207	Cursos monitorados 17 de maio de 2006
68	Ciência e inovação 04 de novembro de 2002	208	Cota de demagogia 05 de junho de 2006
69	Desastre do Enem 14 de novembro de 2002	209	Fundeb parado 19 de junho de 2006
70	Nem para gari 19 de novembro de 2002	210	Discriminação oficial 05 de julho de 2006

71	A FEBEM na educação 31 de dezembro de 2002	211	Ações afirmativas 09 de julho de 2006
72	Respaldo científico 03 de janeiro de 2003	212	Insustentável 11 de julho de 2006
73	Cultura digital 13 de janeiro de 2003	213	A porta de saída 18 de julho de 2006
74	História oficial 14 de janeiro de 2003	214	Remunerar o desempenho 01 de agosto de 2006
75	Lucros na educação 27 de janeiro de 2003	215	Alta na reprovação 02 de agosto de 2006
76	Democracia direta 15 de fevereiro de 2003	216	Mais tempo na escola 18 de agosto de 2006
77	Cotas em questão 21 de fevereiro de 2003	217	Educação afirmativa 21 de agosto de 2006
78	Além da violência 02 de março de 2003	218	Aperfeiçoar o Prouni 29 de agosto de 2006
79	Conta difícil 04 de março de 2003	219	Em marcha lenta 23 de setembro de 2006
80	Geração sacrificada 11 de março de 2003	220	Ensino de lata 29 de setembro de 2006
81	Buraco educacional 13 de março de 2003	221	Mais debate 22 de outubro de 2006
82	Mapa sem tesouro 12 de abril de 2003	222	Nó do gasto público 31 de outubro de 2006
83	Tragédia educacional 28 de abril de 2003	223	Pobres empregados 14 de novembro de 2006
84	Desigualdade escolar 05 de maio de 2003	224	Dúvida básica 08 de dezembro de 2006
85	Universidade e justiça 08 de junho de 2003	225	O segredo do êxito 24 de dezembro de 2006
86	Mais escola 15 de junho de 2003	226	Canos furados 08 de janeiro de 2007
87	Tudo pelo caixa 02 de julho de 2003	227	Desânimo na sala de aula 14 de janeiro de 2007
88	Qualificar o professor 02 de agosto de 2003	228	Universidade nova 22 de janeiro de 2007

89	Explosão universitária 05 de agosto de 2003	229	O pacote de Kassab 24 de janeiro de 2007
90	As escolas da prefeita 08 de agosto de 2003	230	Imposto exposto 05 de fevereiro de 2007
91	Cotas universitárias 18 de agosto de 2003	231	Universal e medíocre 08 de fevereiro de 2007
92	Opção necessária 23 de agosto de 2003	232	Excelência relativa 09 de fevereiro de 2007
93	Ameaça ao provão 04 de setembro de 2003	233	Prioridades e prioridades 11 de fevereiro de 2007
94	Corrupção e eficiência 05 de setembro de 2003	234	Hora de agir 15 de fevereiro de 2007
95	Educação adulta 06 de setembro de 2003	235	Ineficiência acadêmica 18 de fevereiro de 2007
96	Favela global 08 de outubro de 2003	236	Prêmio à ineficiência 19 de fevereiro de 2007
97	Manter a vinculação 14 de outubro de 2003	237	Começar do zero 20 de fevereiro de 2007
98	Mais professores 20 de outubro de 2003	238	Nota vermelha 06 de março de 2007
99	Gasto ineficiente 21 de outubro de 2003	239	O ciclo da ignorância 08 de março de 2007
100	Escalada universitária 22 de outubro de 2003	240	O PSDB e a educação 15 de março de 2007
101	Hora da reforma 28 de outubro de 2003	241	Hora do recreio 17 de março de 2007
102	Farra universitária 30 de outubro de 2003	242	Um bom plano 18 de março de 2007
103	Fim do vestibulinho 01 de novembro de 2003	243	Desapreço pela educação 24 de março de 2007
104	Maioridade penal 13 de novembro de 2003	244	Força a demonstrar 26 de março de 2007
105	Gasto social 15 de novembro de 2003	245	O segundo alerta 09 de abril de 2007
106	Indicador cultural 17 de novembro de 2003	246	O básico em educação 22 de abril de 2007



107	Educação desigual 22 de novembro de 2003	247	Mínimo esforço 24 de abril de 2007
108	A rede como ele é 23 de novembro de 2003	248	O plano e os mestres 26 de abril de 2007
109	Crime e castigo 23 de novembro de 2003	249	Aborto e crime 28 de abril de 2007
110	Tensão na universidade 01 de dezembro de 2003	250	Confiança estatística 04 de maio de 2007
111	Exclusão educacional 04 de dezembro de 2003	251	O lugar dos jovens 14 de maio de 2007
112	Avaliação do ensino 07 de dezembro de 2003	252	Bom senso na educação 29 de maio de 2007
113	Autonomia e revolução 16 de dezembro de 2003	253	Planejamento familiar 29 de maio de 2007
114	Resultado do provão 17 de dezembro de 2003	254	Alerta nas graduações 05 de julho de 2007
115	Aprender a lição 25 de dezembro de 2003	255	De plano em plano 07 de junho de 2007
116	Planejamento familiar 07 de janeiro de 2004	256	O básico na indústria 19 de junho de 2007
117	Países corruptos 10 de janeiro de 2004	257	Esperança contra violência 02 de julho de 2007
118	Lei universitária 13 de janeiro de 2004	258	Docentes em falta 04 de julho de 2007
119	Enfim, a reforma 24 de janeiro de 2004	259	Expansão às pressas 17 de julho de 2007
120	O banquete de Ananias 28 de janeiro de 2004	260	Ciência em alta 23 de julho de 2006
121	Educação contra a AIDS 21 de fevereiro de 2004	261	Prêmio ao bom professor 27 de julho de 2007
122	Micros sem uso 25 de fevereiro de 2004	262	Mérito coletivo 22 de agosto de 2007
123	Renda para poucos 01 de março de 2004	263	Avanço vegetativo 31 de agosto de 2007
124	Vagas estatizadas 20 de março de 2004	264	Ensino certificado 10 de setembro de 2007

125	Meninas da FEBEM 23 de março de 2004	265	Alerta nível médio 19 de setembro de 2007
126	Mundo urbano 26 de março de 2004	266	Miséria crônica 23 de setembro de 2007
127	Demagogia rural 18 de abril de 2004	267	Estelionato educacional 28 de setembro de 2007
128	Aula da violência 29 de abril de 2004	268	Falta o básico 01 de outubro de 2007
129	Sem projeto 09 de maio de 2004	269	Ensino esclerosado 31 de outubro de 2007
130	Educação oculta 28 de junho de 2004	270	Falta uma ponte 02 de novembro de 2007
131	Erro de avaliação 06 de julho de 2004	271	Estagnação competitiva 04 de novembro de 2007
132	Balão ultraliberal 11 de julho de 2004	272	Chance desperdiçada 08 de novembro de 2007
133	Diploma para nada 13 de julho de 2004	273	Falta técnica 09 de novembro de 2007
134	Tímido avanço 17 de julho de 2004	274	Mestres em falta 13 de novembro de 2007
135	O fim do vestibular 18 de julho de 2004	275	Educação pelos números 16 de novembro de 2007
136	Promessa de lata 22 de julho de 2004	276	Blefe tributário 22 de novembro de 2007
137	Renda e educação 02 de agosto de 2004	277	Inércia estatística 29 de novembro de 2007
138	Sucateamento público 09 de agosto de 2004	278	Uma avaliação dura 06 de dezembro de 2007
139	A redação do poder 05 de setembro de 2004	279	Mais e melhores aulas 20 de dezembro de 2007
140	Educação sem prova 07 de setembro de 2004		

**304 Editoriais publicados no Jornal Estado de S.Paulo sobre educação,  
no período de 1997 a 2007 – acesso por compra de acervo**

1	O ensino condenado 20 de janeiro de 1997	153	A redação no vestibular 26 de dezembro de 2001
2	O valor do ensino básico 27 de fevereiro de 1997	154	Gastos com Educação 03 de fevereiro de 2002
3	Uma proposta descabida 31 de março de 1997	155	A avaliação que falta 12 de fevereiro de 2002
4	O ensino técnico 11 de abril de 1997	156	Outra promessa 22 de fevereiro de 2002
5	Protesto mal-educado 12 de abril de 1997	157	A cota de responsabilidade da USP 24 de fevereiro de 2002
6	As reformas no ensino superior privado 20 de abril de 1997	158	A única defesa dos alunos 03 de março de 2002
7	Os cursos de medicina 22 de setembro de 1997	159	Educação estratégica 05 de março de 2002
8	Merenda e má vontade 17 de abril de 1997	160	A universidade pública brasileira 16 de março de 2002
9	A avaliação de faculdades 05 de maio de 1997	161	Pesquisa e ensino na universidade 17 de março de 2002
10	Ainda o livro Didático 02 de junho de 1997	162	Democracia petista 18 de abril de 2002
11	O ensino técnico 15 de junho de 1997	163	Escola e creche para todos 23 de abril de 2002
12	O ensino em reforma 04 de agosto de 1997	164	O supletivo não é atalho 29 de abril de 2002
13	Os ingleses nos mostram o caminho 18 de agosto de 1997	165	A expansão do ensino 09 de maio de 2002
14	Demissão que deixa Duvidas 29 de agosto de 1997	166	A função da universidade 15 de maio de 2002
15	Resistências a enfrentar na Educação 12 de setembro de 1997	167	O censo educacional 26 de maio de 2002
16	O ensino universitário 13 de setembro de 1997	168	Uma ameaça à qualidade do ensino 27 de maio de 2002

17	Os novos colegas de classe 14 de setembro de 1997	169	A greve na USP 09 de junho de 2002
18	O ensino fundamental 17 de outubro de 1997	170	As mudanças na graduação 17 de junho de 2002
19	Resultados de uma crise 27 de outubro de 1997	171	A realidade da Educação 21 de junho de 2002
20	Soluções para as creches 05 de novembro de 1997	172	Carteiras vazia 27 de junho de 2002
21	O pacote e a pesquisa 16 de novembro de 1997	173	A moralização do supletivo 14 de julho de 2002
22	A municipalização do ensino fundamental 03 de dezembro de 1997	174	A escola e os jovens 05 de agosto de 2002
23	O provão surte efeitos 24 de dezembro de 1997	175	Corte de luz na UFRJ 08 de agosto de 2002
24	Agora, aos domingos 30 de dezembro de 1997	176	Os vândalos da UNESP 16 de agosto de 2002
25	Plano Nacional de Educação 04 de janeiro de 1998	177	O direito dos normalistas 04 de agosto de 2003
26	Defendendo a Educação no Município 08 de janeiro de 1998	178	Gastos das universidades 23 de agosto de 2003
27	Menos merenda 12 de janeiro de 1998	179	O objetivo do Enem 02 de setembro de 2003
28	A extinção das escolas normais 01 de fevereiro de 1998	180	Merenda nas creches 03 de setembro de 2003
29	Liberdade acadêmica 02 de fevereiro de 1998	181	O direito à educação especial 04 de setembro de 2003
30	Semana Nacional da Matrícula 10 de fevereiro de 1998	182	O SUS da Educação 29 de setembro de 2003
31	Barreira à ascensão social 25 de fevereiro de 1998	183	O uso político da Saeb 05 de novembro de 2003
32	Educação e desemprego 08 de março de 1998	184	Debêntures educacionais 09 de setembro de 2003
33	A crise nas universidades públicas 24 de março de 1998	185	O abandono dos CDMs 15 de novembro de 2003
34	A greve nas universidades federais 13 de abril de 1998	186	Quem teme a avaliação 16 de novembro de 2003

35	Progressos no ensino 26 de abril de 1998	187	O futuro do Enem 25 de novembro de 2003
36	O financiamento das universidades 22 de junho de 1998	188	As mudanças no Provão 05 de dezembro de 2003
37	Ensino pago 29 de junho de 1998	189	Crianças sem escola 07 de dezembro de 2003
38	A universidade e a lei 18 de agosto de 1998	190	Reinventando a roda por MP 18 de dezembro de 2003
39	Assessoria aos vestibulandos 06 de setembro de 1998	191	A extinção do Fundef 24 de dezembro de 2003
40	Melhor qualidade de vida 12 de setembro de 1998	192	A baixa escolaridade dos ocupados 03 de janeiro de 2004
41	Melhora das pós-graduação 22 de outubro de 1998	193	Carteiras vazias 12 de janeiro de 2004
42	As copias de livros 13 de setembro de 1998	194	O método complicado do ministro Buarque 23 de janeiro de 2004
43	A fé e as verbas públicas 09 de novembro de 1998	195	Estelionato jurídico-educacional 31 de janeiro de 2004
44	Um trabalho difícil 22 de novembro de 1998	196	As novas 100 mil bolsas 15 de fevereiro de 2004
45	Universidade afastada do estudante 06 de dezembro de 1998	197	Trágica desvalorização do professor 25 de fevereiro de 2004
46	Maus bacharéis, más leis 05 de janeiro de 1999	198	Critica construtiva 01 de março de 2004
47	O futuro das universidades 20 de janeiro de 1999	199	Pragmatismo educacional 03 de março de 2004
48	Um dilema na Educação 25 de janeiro de 1999	200	O professor-locatário 08 de março de 2004
49	Flexibilização da universidade 21 de fevereiro de 1999	201	Os novos cursos da USP 16 de março de 2004
50	Universidade virtual 27 de fevereiro de 1999	202	Educação dirigida 26 de março de 2004
51	Novo calendário universitário 15 de março de 1999	203	Os médicos de Cuba 28 de março de 2004
52	O balanço positivo do Fundef 21 de março de 1999	204	O ano da qualidade 12 de abril de 2004
53	Profissões mortas	205	A questão das filantrópicas

	28 de março de 1999		15 de abril de 2004
54	O exemplo do Bradesco 19 de abril de 1999	206	Os ciclos do ensino 16 de abril de 2004
55	Universidade reprovada 18 de maio de 1999	207	O esqueleto do Fundef 18 de abril de 2004
56	Protesto no endereço errado 07 de setembro de 1999	208	O cursinho da USP 22 de abril de 2004
57	Creduc ambicioso 21 de maio de 1999	209	Retrocesso no ensino médio 02 de maio de 2004
58	Desapego à democracia 31 de maio de 1999	210	As fundações da USP 07 de maio de 2004
59	Os critérios do provão 12 de junho de 1999	211	As novas cotas do MST 08 de maio de 2004
60	A importância do Enem 20 de junho de 1999	212	Livros sem leitores 14 de maio de 2004
61	Fundef, um manancial de irregularidades 28 de junho de 1999	213	As universidades ameaçadas 16 de maio de 2004
62	O Provão provou que prova 04 de julho de 1999	214	Bolsa retorno 30 de maio de 2004
63	O aumento da demanda de ensino superior 05 de julho de 1999	215	A reforma universitária do PT 14 de junho de 2004
64	Ensino seletivo por definição 20 de julho de 1999	216	A tragédia do ensino 18 de junho de 2004
65	Ensino seletivo por definição 20 de julho de 1999	217	Simples, barato e eficiente 22 de junho de 2004
66	Autonomia universitária 01 de agosto de 1999	218	A greve nas universidades estaduais 10 de julho de 2004
67	O novo crédito educativo 08 de agosto de 1999	219	Disputa benéfica 11 de julho de 2004
68	Exame Nacional do Ensino Médio 28 de agosto de 1999	220	Cara orientação sexual 14 de julho de 2004
69	Matrículas unificadas 06 de setembro de 1999	221	Rebeldes sem causa 16 de julho de 2004
70	Vestibular e demagogia 07 de setembro de 1999	222	O novo Provão 23 de julho de 2004
71	Reforma do ensino médio 18 de setembro de 1999	223	Uma iniciativa temerária 08 de agosto de 2004

72	Alfabetizador não basta 20 de setembro de 1999	224	A rede de ensino do MST 15 de agosto de 2004
73	Força ao ensino básico 04 de setembro de 1999	225	Hospitais de ensino 19 de agosto de 2004
74	Protesto no endereço errado 07 de outubro de 1999	226	Reação à política de cotas 20 de agosto de 2004
75	Educação falsificada 31 de outubro de 1999	227	O custo dos CÉUS 22 de agosto de 2004
76	Cursos sequenciais 02 de novembro de 1999	228	O dirigismo do MEC 23 de agosto de 2004
77	O fim da bolsa-escola 17 de novembro de 1999	229	Uma estranha visita 03 de setembro de 2004
78	As universidades no espelho 21 de novembro de 1999	230	O alerta das universidades 04 de setembro de 2004
79	Confusão nas mensalidades 28 de novembro de 1999	231	O uso abusivo das MPs 18 de setembro de 2004
80	A nova MP das mensalidades 02 de dezembro de 1999	232	Retrato da educação brasileira 13 de outubro de 2004
81	Mais educação, melhores empregos 05 de dezembro de 1999	233	Qualificação docente 15 de outubro de 2004
82	Os resultados do Provão 14 de dezembro de 1999	234	O desafio do ensino 18 de outubro de 2004
83	Aperfeiçoar o Provão 19 de dezembro de 1999	235	As clareiras públicas 25 de novembro de 2004
84	A má distribuição dos recursos para o ensino 21 de dezembro de 1999	236	Baderna em Brasília 27 de novembro de 2004
85	Cursos de jornalismo 20 de fevereiro de 2000	237	O alerta do Enem 07 de dezembro de 2004
86	MEC e BNDES devem uma explicação 27 de fevereiro de 2000	238	Capital feito na escola 09 de dezembro de 2004
87	O esquecido ensino médio 05 de março de 2000	239	A reforma universitária 11 de dezembro de 2004
88	Os erros nos livros 18 de março de 2000	240	A faxina do MEC 29 de dezembro de 2004
89	O círculo vicioso da fraude 31 de março de 2000 Alfabetizar não basta 22 de abril de 2000	241	Educação sem rumo 05 de janeiro de 2005

90	As greves nas universidades 08 de maio de 2000	242	Reforma delirante 16 de janeiro de 2005
91	Fiscalização da merenda 10 de maio de 2000	243	O ranço ideológico do MEC 17 de janeiro de 2005
92	O impasse nas universidades 18 de maio de 2000	244	O ministro e os fatos 29 de janeiro de 2005
93	A Reitoria sitiada 01 de junho de 2000	245	De volta ao passado 31 de janeiro de 2005
94	A omissão dos docentes da USP 11 de junho de 2000	246	Universidade em guerra 04 de fevereiro de 2005
95	Boas novas na universidade 30 de junho de 2000	247	A medicina do PT 14 de fevereiro de 2005
96	Crise no ensino médico 14 de agosto de 2000	248	Reforma ou “embromação”? 01 de março de 2005
97	O novo Censo Escolar 01 de setembro de 2000	249	A USP na zona leste 12 de março de 2005
98	Internet no ensino público 09 de setembro de 2000	250	Efeitos nefastos das cotas 14 de março de 2005
99	Alfabetizar não basta 13 de setembro de 2000	251	Exigência arbitrária 24 de abril de 2005
100	USP menos procurada 29 de setembro de 2000	252	A polêmica do Fundeb 08 de maio de 2005
101	Os ciclos de ensino 14 de outubro de 2000	253	O primeiro Enade 09 de maio de 2005
102	O papel do Fundef 22 de outubro de 2000	254	Ensino jurídico em crise 23 de maio de 2005
103	Tarefa Incompleta 23 de outubro de 2000	255	São Paulo é uma escola 28 de maio de 2006
104	Diplomas vazios 28 de outubro de 2000	256	Reforma universitária 29 de maio de 2005
105	Advogados sem qualidade 11 de novembro de 2000	257	Reforma emperrada 03 de junho de 2005
106	Os resultados do Saeb 24 de novembro de 2000	258	O pacote do MEC 20 de junho de 2006
107	Escola muito distante 10 de dezembro de 2000	259	Docentes baratos 23 de junho de 2005
108		260	



109	Demagogia na universidade 11 de dezembro de 2000	261	Uniformes patrocinados 22 de julho de 2005
110	Os resultados do Provão 23 de dezembro de 2000	262	Educação integral 29 de julho de 2005
111	A hora da boa escola 28 de dezembro de 2000	263	Os novos cursos da USP 02 de agosto de 2005
112	O campus da Rocinha 11 de janeiro de 2001	264	Terceira versão da reforma 08 de agosto de 2005
113	O desempenho dos “isentos” 14 de janeiro de 2001	265	Contra o analfabetismo 17 de agosto de 2005
114	Rodízio de alunos 03 de fevereiro de 2001	266	A greve da USP 30 de agosto de 2005
115	O computador público 28 de fevereiro de 2001	267	A greve da USP 21 de setembro de 2005
116	Fiscalização da merenda 25 de março de 2001	268	A demagogia das cotas 03 de outubro de 2005
117	Alfabetizar não basta 08 de abril de 2001	269	A greve das federais 14 de outubro de 2005
118	Vencendo o atraso na educação 09 de abril de 2001	270	Os desafios da USP 09 de novembro de 2005
119	Médicos demais 01 de maio de 2001	271	O impasse nas federais 12 de novembro de 2005
120	A contratação de professores 14 de maio de 2001	272	Ensino superior a distância 13 de novembro de 2005
121	O tráfico de influência na Educação 27 de maio de 2001	273	A greve nas universidades 21 de novembro de 2005
122	O modelo da ESALQ 03 de junho de 2001	274	O Inep não é exceção 24 de novembro de 2005
123	Suspensão de novos cursos 08 de junho de 2001	275	O retorno dos CÉUS 02 de dezembro de 2005
124	Avanços na Educação 01 de julho de 2001	276	A greve das federais 10 de dezembro de 2005
125	Vandalismo na USP 07 de julho de 2001	277	O fim da greve das federais 25 de dezembro de 2005
126	Aulas de guerrilha no Brasil 30 de julho de 2001	278	Revolução na educação 15 de janeiro de 2006
	Atraso na Educação		Tapa-buraco na educação

127	30 de julho de 2001 Novas vagas nas universidades 01 de agosto de 2001	279	23 de janeiro de 2006 Mais um ano de escolaridade 29 de janeiro de 2006
128	As verbas das escolas 10 de agosto de 2001	280	A autonomia do ensino privado 06 de fevereiro de 2006
129	Só internet não basta 19 de agosto de 2001	281	Os resultados do Enem 12 de fevereiro de 2006
130	Cotas em universidades 29 de agosto de 2001	282	Mais matérias no ensino médio 28 de fevereiro de 2006
131	A migração dos alunos 04 de setembro de 2001	283	Alunos fantasmas 09 de abril de 2006
132	As fundações da USP 06 de setembro de 2001	284	Leitura obrigatória 16 de abril de 2006
133	A greve das federais 16 de setembro de 2001	285	Autonomia às escolas 23 de abril de 2006
134	Os jovens e o trabalho 29 de setembro de 2001	286	Um triste retrato da educação 29 de abril de 2006
135	Atenção à pré-escola 01 de outubro de 2001	287	O desafio da inovação científica 23 de maio de 2006
136	Baderna nas universidades 10 de outubro de 2001	288	A concessão da USP 25 de maio de 2006
137	Cooperação promissora 15 de outubro de 2001	289	A demagogia na educação 14 de junho de 2006
138	A prefeita venceu 25 de outubro de 2001	290	O novo vestibular da USP 29 de junho de 2006
139	A violência contra o vestibular 30 de outubro de 2001	291	O fim do terceiro turno 26 de janeiro de 2007
140	O cardápio da merenda 30 de outubro de 2001	293	Serra se atrita com as universidades 02 de fevereiro de 2007
141	Um erro grave 03 de novembro de 2001	294	O front fica na sala de aula 10 de fevereiro de 2007
142	A greve dos aposentados 10 de novembro de 2001	295	Universidade e marketing político 20 de fevereiro de 2007
143	A reprovação de bacharéis 14 de novembro de 2001	296	A reprovação do ensino público 09 de março de 2007
144	O cúmulo do cinismo 15 de novembro de 2001	297	Para sair do pior dos mundos 17 de março de 2007

145	Volta às origens 20 de novembro de 2001	298	A qualidade da gestão escolar 28 de março de 2007
146	O Censo do Ensino Superior 25 de novembro de 2001	299	Maquiagem nas escolas de lata 03 de maio de 2007
147	Analfabetismo tecnológico 29 de novembro de 2001	300	Mão-de-obra despreparada 15 de maio de 2007
148	O fim da greve 30 de novembro de 2001	301	A invasão da Reitoria da USP 16 de maio de 2007
149	O desrespeito à Educação 01 de dezembro de 2001	302	Um projeto antidemocrático 25 de maio de 2007
150	Os “escolões” da prefeita 14 de dezembro de 2001	303	A judicialização da política 27 de maio de 2007
151	Os resultados do Provão 16 de dezembro de 2001	304	A truculência premiada 02 de junho de 2007
152		305	Outro triste retrato do ensino 24 de junho de 2007
		306	Que será da USP? 26 de junho de 2007