

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E CULTURA

Rita de Cássia Alexandre da Fonseca

**O JORNAL O ESTADO DE S.PAULO NA CONSTRUÇÃO DO
IMAGINÁRIO DO PROFESSOR DE ENSINO BÁSICO SOB O OLHAR
DA ANÁLISE DE DISCURSO**

Sorocaba/SP
2017

Rita de Cássia Alexandre da Fonseca

**O JORNAL O ESTADO DE S.PAULO NA CONSTRUÇÃO DO
IMAGINÁRIO DO PROFESSOR DE ENSINO BÁSICO SOB O OLHAR
DA ANÁLISE DE DISCURSO**

Dissertação aprovada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre no Programa
de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura
da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA:

Pres.: Prof^ª. Dr^ª. Luciana Coutinho Pagliarini de Souza
Universidade de Sorocaba

1º Exam.: Prof.^a Dr.^a Maria Ogécia Drigo
Universidade de Sorocaba

2º Exam.: Prof^º. Dr^º. Newton Guilherme Vale Carrozza
Universidade do Vale do Sapucaí

DEDICATÓRIA

Aos professores deste país, especialmente os do Ensino Básico, que vivenciam no cotidiano a relação ensino-aluno-inquietudes acerca do fazer docente e se mantêm persistentes.

Aos meus alunos, sujeitos inquietos, plurais, mutáveis e parceiros na prática de uma relação dialógica em sala de aula.

À minha mãe Luiza Maria e à Terezinha Luvison Fongaro, exemplos de perseverança que nivelam meu percurso de vida.

Ao André, companheiro de vida e da crença nas transformações do ser humano, sempre.

AGRADECIMENTO

Agradeço a todos os professores do Programa que de alguma forma contribuíram para o desvelamento desta dissertação, em especial aos docentes: Profa. Dra. Luciana C. P. Souza, minha orientadora, pelo acolhimento, incentivo e pelo percurso, juntas, na Análise de Discurso. Profa. Dra. Maria Ogécia Drigo, pela disciplina Projeto de Pesquisa que nos possibilitou, de fato, o recorte do tema, ao Prof. Dr. Newton Guilherme Vale Carrozza, pelo balizamento teórico deste trabalho como gesto de interpretação fecundo em Análise de Discurso e ao Prof. Dr. Wilton Garcia, por clarear o direcionamento desta pesquisa rumo à Comunicação e por suscitar a necessidade da nossa “posição de mundo”.

Também aos colegas do curso, em especial: Rachel, Henri, Diogo, Fernanda e Joana, pelas conversas, apoio e pela amizade neste processo.

Aos amigos Raquel e Edson pela presença e amizade.

Ao Pitchinin, por compartilhar comigo as horas de estudo e por me lembrar, com suas patinhas em minha perna, que era hora de descansar.

A minha irmã Vera por criar o ambiente propício para minha dedicação aos estudos.

EPÍGRAFE

A palavra

... Sim Senhor, tudo o que queira, mas são as palavras as que cantam, as que sobem e baixam... Prosterno-me diante delas... Amo-as, uno-me a elas, persigo-as, mordo-as, derreto-as ... Amo tanto as palavras... As inesperadas... As que avidamente a gente espera, espreita até que de repente caem... Vocábulo amados... Brilham como pedras coloridas, saltam como peixes de prata, são espuma, fio, metal, orvalho... Persigo algumas palavras... São tão belas que quero colocá-las todas em meu poema... Agarro-as no voo, quando vão zumbindo, e capturo-as, limpo-as, aparo-as, preparo-me diante do prato, sinto-as cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetais, oleosas, como frutas, como algas, como ágatas, como azeitonas ... (...) Uma ideia inteira muda porque uma palavra mudou de lugar ou porque outra se sentou como uma rainha dentro de uma frase que não a esperava e que a obedeceu ... Têm sombra, transparência, peso, plumas, pêlos, têm tudo o que, se lhes foi agregando de tanto vagar pelo rio, de tanto transmigrar de pátria, de tanto ser raízes... São antiquíssimas e recentíssimas.(...) Como pedrinhas, as palavras luminosas que permaneceram aqui resplandecentes...o idioma. Saímos perdendo. Saímos ganhando.... Levaram o ouro e nos deixaram o ouro... Levaram tudo e nos deixaram tudo... Deixaram-nos as palavras.

(Pablo Neruda)

RESUMO

Esta pesquisa se faz na interface entre Comunicação e Educação. Do lado da Comunicação, vem a mídia impressa, o jornal; do lado da Educação, a temática, o professor do ensino básico. O objetivo geral é verificar como a mídia constrói a imagem do professor na sociedade contemporânea: trata-se de uma imagem que revela um profissional comprometido com a sua prática, merecedor do valor que sua missão lhe confere ou corrobora a visão maniqueísta e simplificada da complexa teia de sujeitos envolvidos no fazer docente contemporâneo, perpetuando o senso-comum acerca desse profissional? São objetivos específicos apreender os fatores e as formas com que o discurso jornalístico, via reportagens, contribui e/ou formata determinada imagem do professor reproduzida pela sociedade. O desenvolvimento da pesquisa tem como corpus a seleção de reportagens veiculadas no jornal “o Estado de S.Paulo”, no primeiro semestre de 2014, tendo como critérios de busca no acevo online do veículo, a palavra-chave professor. Ao material bruto gerado empregamos como critério de recorte as reportagens que retratavam o professor do ensino básico. Seguidamente procedemos um agrupamento das reportagens de acordo com a aderência ao tema retratado. De posse do corpus da pesquisa, empreendemos como gesto de interpretação as análises das reportagens, evidenciar os sujeitos, as sequências discursivas (SD) e os efeitos de sentidos suscitados pelas reportagens. Embasados pela Análise de Discurso (AD) e pelos elementos constitutivos da linguagem jornalística, evidenciamos os sujeitos, autores de seu discurso, ora singular, ora coletivo, bem como a posição-sujeito desses agentes norteados por ideologia específica. Para o aporte teórico nos valem principalmente da perspectiva da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, através dos autores Eni P. Orlandi (1988), Michel Pêcheux (1975) e Denise Maldidier (1994). Também contemplamos os aspectos gerais de comunicação, informação e linguagem jornalística que permeiam o assunto principal da pesquisa com base autores Marcondes Filho (1986), Clóvis Rossi (2000), Nelson Traquina (2005), Virgínia P. S. Fonseca e Wesley Lopes (2009), Marocco (2011) e Nilson Lage (2004). Sobre a imagem do professor na mídia nos ateremos aos estudos de Adilson Citelli (2012). Na historicidade desse sujeito temos Saviani (2009), Bittar e Ferreira Jr (2004), Marafon (2006), entre outros. Este trabalho nos possibilitou atestar o papel essencial do jornal na propagação de fatos de potencial interpretação da imagem do sujeito professor, em uma relação que se projeta – ora de forma linear, ora de forma vertical – jornal e sociedade direcionam às ações do sujeito/professor um olhar marcadamente vigilante por meio do qual se delinea, nas reportagens, a manutenção/potencialização do imaginário acerca do sujeito professor do Ensino Básico, pautado em uma visão maniqueísta e simplificada, substancialmente balizada pela constituição histórica desse imaginário. A relevância desse trabalho, se faz, de um lado, por propiciar conexões que podem contribuir para a construção de um novo olhar sobre o sujeito professor, tornado opaco pela historicidade, por outro lado, por evidenciar o binômio comunicação-educação à pertinência da linha de pesquisa Análise de Processos e Produtos Midiáticos, na medida em que apresenta reflexões analíticas e apuradas sobre o discurso de um veículo de comunicação de preponderante atuação nacional.

Palavras-chave: Comunicação. Imagem do professor. Jornal “O Estado de S. Paulo”. Análise de Discurso.

ABSTRACT

This research moves on the interface between communication and education. Beside Communication, comes the print media, the newspaper; Beside Education, the theme is the teacher of basic education. The general objective is to verify how the media constructs the image of the teacher in contemporary society: it is an image that reveals a professional committed to his practice, deserving of the value that his mission gives him or corroborates the Manichean and simplified vision of Complex web of subjects involved in making contemporary teachers, perpetuating common sense about this professional? Its specific objectives are to understand the factors and the ways in which the journalistic discourse, through reports, contributes and / or forms a certain image of the teacher reproduced by society. For the development of the research, we adopted the following methodological approach: the selection of the reports published in the newspaper "O Estado de S.Paulo" in the first semester of 2014, using the keyword "teacher". To the raw material generated, we used as a cut-off criterion the reports that portrayed the elementary school teacher. We then proceeded to group the reports in accordance with the theme portrayed. In the possession of the corpus of the research, we undertake as an interpretation gesture the analyses of the same, evidencing the subjects, the discursive formations (DF) and the effects of senses raised by the reports, among other elements. Based on the perspective of French Discourse Analysis (DA) through the authors Eni P. Orlandi (1988), Michel Pêcheux (1975) and Denise Maldidier (1994). The theoretical contribution to the general aspects of communication, information and journalistic language that permeates the main subject of the research is based on the authors Marcondes Filho (1986), Clóvis Rossi (2000), Nelson Traquina (2005), Virgínia PS Fonseca and Wesley Lopes (2009), Marocco (2011) and Nilson Lage (2004). Regarding the image of the teacher in the media, we will focus on the studies of Adilson Citelli (2012). In the historicity of this subject, we have Saviani (2009), Bittar and Ferreira Jr (2004), Marafon (2006), among others. This work enabled us to attest to the newspaper 's essential role in propagating facts of potential interpretation of the image of the subject teacher, in a relationship that is projected - now linearly and vertically - journal and society are directed to the actions of the subject / teacher A markedly vigilant look through which the reportage is characterized by the maintenance / enhancement of the imaginary about the teacher subject of Basic Education, based on a Manichean and simplified vision, substantially marked by the historical constitution of this imaginary. The relevance of this work is, on the one hand, to provide connections that can contribute to the construction of a new look on the subject teacher, made opaque by historicity, on the other hand, by highlighting the communication-education binomial to the pertinence of the line Of research on Processes and Media Products, insofar as it presents analytical and clear reflections on the discourse of a vehicle of communication of preponderant national performance.

Keywords: Communication. Image of the teacher. Journal "O Estado de S. Paulo". Discourse Analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relação sujeito/discurso e texto/autoria	34
Figura 2 - Processo de individualização pelo Estado, segundo Orlandi	36
Figura 3- Constituição do imaginário e do real no discurso	39
Figura 4 - Noção de assunção de autoria	41
Figura 5 - Reprodução do quadro <i>Anchieta e Nóbrega na cabana de Pindobuçú</i> , de Benedito Calixto	75
Figura 6 - Capa do <i>Ratio Studiorum</i> - 1599.....	77
Figura 7 - Ilustração da Academia Real Militar, 1810	81
Figura 8 - Momentos preponderantes da formação docente brasileira, conforme Saviani.....	84
Figura 9 - Imagens da escola-modelo paulista ligada à Escola Normal	85
Figura 10 - Estudantes normalistas – década de 30	85
Figura 11 - Instituto de Educação do Distrito Federal (Rio de Janeiro)	89
Figura 12 - Instituto de Educação de São Paulo	89
Figura 13 - Militares marcham em Brasília – DF.....	91
Figura 14 - Reportagem sobre a obrigatoriedade da disciplina Educação Moral e Cívica	93
Figura 15 - Comício pelas Diretas, praça da Sé - SP.....	94
Figura 16 - Exemplares com as denominações do jornal até o nome atual	105
Figura 17 - Recorte do website www.estadao.com.br com destaque para o item “Informar bem”	107
Figura 18 - Recorte ampliado com a íntegra da reportagem: <i>Valeska Popozuda vai parar em prova</i>	114
Figura 19 - Destaque de três sequências discursivas (SD’s) citadas na reportagem.....	116
Figura 20 - Recorte ampliado da reportagem com a fala do professor.....	117
Figura 21 - Recortes ampliados da reportagem com a fala da cantora e citação de caso Similar.....	117
Figura 22 - Nota sobre caso similar.....	118
Figura 23 - Recorte ampliado com a íntegra da reportagem <i>Professor posta conto erótico na web e é demitido</i>	119
Figura 24 - Recorte ampliado da reportagem com posição da escola.....	120
Figura 25 - Recorte ampliado do título da reportagem e das denominações erótico e pornográfico.....	120

Figura 26 - Recorte ampliado da reportagem com destaque para três sequências discursivas..	124
Figura 27 - Recorte ampliado da reportagem com evidencia à posição do sujeito professor....	124
Figura 28 - Recorte ampliado da reportagem com as SD's de dois internautas.....	125
Figura 29 - <i>Print</i> do blog de A1 referindo a sua demissão.....	127
Figura 30 - Recorte ampliado com a íntegra da reportagem: <i>Dança sensual com alunos é investigada</i> (continua).....	127
Figura 30 - Recorte ampliado com a íntegra da reportagem: <i>Dança sensual com alunos é investigada</i> (conclusão).....	128
Figura 31 - Recorte ampliado do título da reportagem.....	131
Figura 32: imagem do vídeo reproduzida na reportagem.....	132
Figura 33 - Recorte ampliado da reportagem com descrição da ação dos alunos.....	132
Figura 34 - Recorte ampliado da reportagem com destaque para a fala da aluna.....	133
Figura 35 - Recorte ampliado da reportagem sobre a posição da Secretária de Educação e da escola.....	134
Figura 36 - <i>Print</i> do site http://www.observatoriodopne.org.br com percentual de professores do Ensino Básico com pós-graduação.....	144
Figura 37 - Recorte ampliado com a íntegra da reportagem: <i>Mestrado profissional em alta na rede pública</i> e da suíte <i>Com rotina corrida, professores se dedicam menos</i> (continua).....	145
Figura 37 - Recorte ampliado com a íntegra da reportagem: <i>Mestrado profissional em alta na rede pública</i> e da suíte <i>Com rotina corrida, professores se dedicam menos</i> (conclusão).....	146
Figura 38 - Recorte ampliado do <i>olho</i> e da fala do professor citado na reportagem.....	147
Figura 39 - Recorte ampliado da reportagem com destaque para a relação “tempo <i>versus</i> números”.....	148
Figura 40 - Recorte do complemento à reportagem principal.....	151
Figura 41 - Exemplificação do efeito de sentido suscitado pelo título do complemento da reportagem.....	152
Figura 42 - Recorte ampliado da reportagem com as falas do coordenador da CAPES e do professor mestrando	152
Figura 43 - Recorte ampliado da reportagem com as falas dos coordenadores da CAPES e do ProfLetras, respectivamente.....	153
Figura 44 - Recorte ampliado com a íntegra da reportagem: <i>Por ausências, 45% dos servidores da Educação terão de devolver dinheiro</i>	154
Figura 45 - <i>Olho</i> da reportagem com destaque para a Formação Discursiva da professora.....	156
Figura 46 - Gráfico com dados do absenteísmo citados na reportagem.....	158

Figura 47 - Recorte ampliado com suíte <i>Na média, professores faltam 29 dias no ano</i> (continua).....	158
Figura 47 - Recorte ampliado com suíte <i>Na média, professores faltam 29 dias no ano</i> (conclusão).....	159
Figura 48 - Mapeamento das sequências discursivas (SD's) da Secretaria de Municipal Educação e de uma professora.....	160
Figura 49 - Dados complementares da reportagem: nota e análise.....	161
Figura 50 - Gráfico “saúde em sala de aula” relativos ao ano de 2015 sobre os professores da rede estadual de ensino de São Paulo.....	163
Figura 51 - Recorte ampliado com a íntegra da reportagem: <i>Haddad cede de novo e professor encerra a greve</i>	164
Figura 52 - Recorte ampliado do título da reportagem.....	167
Figura 53 - Exemplo de deslizamento de sentido produzido no efeito metafórico.....	167
Figura 54 - Recorte ampliado dos parágrafos 4 e 5 da reportagem.....	169
Figura 55 - Recorte ampliado das falas da representatividade da Prefeitura e do sindicato (AC1 e AC2).....	170
Figura 56 - Análise geral da reportagem quanto ao protagonismo do sujeito professor e sua representatividade pelo sindicato (A2 e AC2).....	171
Figura 57 - Recorte ampliado dos capítulos 8, 9 e 10 da reportagem.....	172
Figura 58 - Recorte ampliado com a íntegra da reportagem: <i>Professores, pais e alunos são contra a falta de repetência</i>	173
Figura 59 - Disposição dos sujeitos citados no título e no gráfico da reportagem.....	174
Figura 60 - Recorte da reportagem com destaque ao parágrafo introdutório.....	176
Figura 61 - Recorte da reportagem com destaque para duas sequências discursivas.....	177
Figura 62 - Recorte do gráfico “Qualidade do ensino” com resumo da pesquisa citada pela reportagem.....	178
Figura 63 - <i>Olho</i> da reportagem especificando os índices referentes à falta de segurança e a à violência.....	179
Figura 64 - Recorte ampliado com a íntegra da reportagem: <i>Professor perde 20% das aulas tentando controlar a bagunça</i>	180
Figura 65 - Países participantes da pesquisa citada pela reportagem.....	181
Figura 66 - Recorte ampliado com destaque para duas sequências discursivas da reportagem.....	181

Figura 67 - Representação gráfica do tempo gasto em sala <i>versus</i> atividades citadas na.reportagem.....	182
Figura 68 - Recorte ampliado da reportagem com falas do professor e da pesquisadora.....	183
Figura 69 - Recorte ampliado do <i>olho</i> citado na reportagem.....	185
Figura 70 - <i>Print</i> do site em que constam os dados da pesquisa retratada na reportagem.....	186
Figura 71 - <i>Print</i> do site do INEP com a informação do público-alvo da pesquisa.....	187
Figura 72 - <i>Print</i> do site em que constam os dados da pesquisa citada na reportagem.....	188
Figura 73 - Redução da página da reportagem.....	188
Figura 74 - Sequências discursivas (SD's) atribuindo ao professor a perda de tempo em tentar controlar a bagunça em sala de aula.....	190

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resumo da constituição histórica do sujeito professor no país.....	101
Tabela 2 - Levantamento inicial das reportagens.....	108
Tabela 3 - Ocorrências mensais com a palavra professor.....	108
Tabela 4 - Reportagens tendo o sujeito professor como personagem central.....	108
Tabela 5 - Ocorrências por atuação do sujeito professor nas reportagens.....	109
Tabela 6 - Reportagens selecionadas e classificadas por data.....	110
Tabela 7 - Agrupamento das reportagens por similaridade.....	111
Tabela 8 - Sujeito professor protagonista, coadjuvante e/ou ambos nas reportagens analisadas.....	111
Tabela 9 - Sujeitos cujas falas foram objeto de análise.....	112
Tabela 10 - Sequências discursivas dos sujeitos citados na reportagem.....	115
Tabela 11 - Sequências discursivas do sujeito professor citado na reportagem.....	118
Tabela 12 - Sujeitos e Sequências discursivas citadas na reportagem.....	121
Tabela 13 - Lugar social dos sujeitos citados na reportagem.....	122
Tabela 14 - Quadro dos sujeitos citados na reportagem.....	128
Tabela 15 - Posicionamento dos sujeitos envolvidos no fato e das fontes ouvidas pela reportagem.....	129
Tabela 16 - Sequências discursivas relevantes citadas na reportagem.....	129
Tabela 17 - Descrição das reportagens quanto às formações discursivas/efeitos de sentido....	138
Tabela 18 - Sujeitos citados na reportagem.....	146
Tabela 19 - Sujeitos e das sequências discursivas citadas na reportagem.....	147
Tabela 20- Sujeitos citados no complemento à reportagem.....	151
Tabela 21 - Sujeitos citados na reportagem.....	155
Tabela 22 - Sequências discursivas (SD's) dos sujeitos ouvidos pela reportagem.....	155
Tabela 23 - Sujeitos citados na reportagem.....	164
Tabela 24 - Formações discursivas (FD's) dos sujeitos citados na reportagem.....	165
Tabela 25 - Sujeitos citados na reportagem.....	175
Tabela 26 - Sujeitos citados na reportagem.....	182
Tabela 27 - Sequências discursivas (SD's) de A1 e de A2 citadas na reportagem.....	182
Tabela 28 - Número de estudantes matriculados no ensino básico no Brasil em 2013 <i>versus</i> população total: Canadá e Inglaterra.....	185

Tabela 29 - Destaque para as sequências discursivas (SD's) do sujeito professor nas reportagens analisadas.....	192
---	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Dos antecedentes à pergunta-norteadora e aos objetivos.....	14
1.2 Percurso metodológico e embasamento teórico.....	16
1.3 Os capítulos	18
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DO DISCURSO COMO “MODO DE INTERPRETAR” O PROCESSO COMUNICATIVO.....	23
2.1 Surgimento da AD na França; pressupostos de Michel Pêcheux.....	24
2.2 A configuração da AD no Brasil.....	28
2.3 Elementos da AD e a configuração das análises desta dissertação.....	33
2.3.1 Sujeito, discurso e autoria.....	33
2.4 Etapas de análise em AD.....	42
3 CENÁRIO DO JORNALISMO CONTEMPORÂNEO: DISCURSO JORNALÍSTICO, NOTÍCIA E SUJEITO JORNALISTA.....	49
3.1 O sujeito jornalista no contemporâneo.....	55
3.2 O discurso jornalístico.....	67
4 HISTORICIDADE DO SUJEITO PROFESSOR.....	74
4.1 Sujeito professor na mídia.....	100
5 ANÁLISES DE REPORTAGENS DO JORNAL “O ESTADO DE S. PAULO” TENDO O SUJEITO PROFESSOR COMO TEMA CENTRAL.....	104
5.1 O jornal “O Estado de S. Paulo”.....	104
5.2 Coleta de dados.....	106
5.3 Análise 1	
A visão da sociedade em relação ao universo do sujeito professor.....	111
5.4 Análise 2	
O sujeito professor entre a necessidade de formação versus rotina excessiva de trabalho.....	140
5.5 Análise 3	
A relação entre o sujeito professor e o Estado.....	153
5.6 Análise 4	
A relação entre os sujeitos professor, pais e alunos e sociedade.....	171
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	190
REFERÊNCIAS.....	199
ANEXO A - <i>Print</i> da tela do acervo online do jornal “O Estado de S. Paulo”.....	207
ANEXO B - <i>Print</i> do site do acervo do jornal, recortados e ampliados com exemplos de ocorrências com a palavra professor alheias ao recorte da pesquisa.....	208
ANEXO C - <i>Print</i> das páginas do jornal com as reportagens analisadas.....	209

1 INTRODUÇÃO

1.1 Dos antecedentes à pergunta-norteadora e aos objetivos

A presente pesquisa atém-se em apreender o discurso do professor do Ensino Básico que se delineaia nas reportagens do jornal “O Estado de S. Paulo”. Tal proposta ancora-se, de um lado, na relevante influência do ambiente escolar, tanto na vida de crianças e adolescentes, quanto dos diversos agentes deste espaço, professores, diretores, auxiliares. De outro lado, na minha experiência pessoal ao me deparar inúmeras vezes com discursos pré-concebidos sobre minha profissão – professora – e meu ambiente de trabalho – a escola.

O ambiente escolar perpassa grande parte da vida do indivíduo, sendo inegável, portanto, sua influência na construção do sujeito social. O fazer docente contemporâneo se faz sob importante dinâmica de um ambiente escolar tomado por práticas e preconceitos que apresentam a escola como “uma instituição pesada, lenta, que pouco se presta a vontades políticas revolucionárias, já que há uma cultura profissional e escolar que é difícil mudar” (ARROYO, 2001). É nesse cenário complexo que se realiza historicamente a prática docente e na qual a formação educacional de milhares de crianças e jovens está atrelada. Com embates, ora latentes, ora passivos, sobre a sua função e desempenho, a escola sobrevive e se faz presente de forma marcante na vida de crianças e jovens.

A sociedade contemporânea, por sua vez, vivencia o emergente e constante avanço tecnológico que nos leva a (re) pensar sob inúmeros paradigmas a relação do homem com o processo comunicativo, enquanto agente ativo-receptivo, das incontáveis “informações” circulantes nos meios de comunicação. Quase sempre pautado pela visão hegemônica do discurso da mídia, constituindo verdadeiro *folkway*¹, a imagem da escola – dinâmicas relacionais, estrutura, fazer docente, currículo – é internalizada pela sociedade com este balizamento/influência. Os holofotes direcionam-se então para as mazelas desse ambiente: violência, mau desempenho, evasão escolar, baixos salários, práticas pedagógicas equívocas etc. Sedimenta-se diariamente uma visão **axiológica** da escola como um espaço sempre fadado a *vir a ser* mais educativo, mais profissional, mais social, entre tantos mais. Porém, quando esses holofotes saem de cena, emerge o sujeito professor que vivencia cotidianamente sua *práxis* sob tais desafios. É a partir desse lugar, que nossa pesquisa parte objetivando apreender

¹ Diz respeito às realidades cristalizadas pela repetição costumeira, pela transmissão entre gerações, exercem pressão sobre as condutas individuais e de organizarem sistemas sociais coerentes. Fonte: *folkways* (cultura popular). Infopédia. Porto: Porto Editora, 2003-2013

como se dá o discurso jornalístico sobre esse sujeito e como esse discurso, materializado nas reportagens analisadas, atua na construção do imaginário acerca do professor.

Ao optar pela carreira docente, minha segunda e tardia, porém sempre pensada escolha, deparei-me com diversos posicionamentos, tanto de pessoas próximas, quanto de sujeitos há pouco conhecidos, quase sempre pautados pela incompreensão de como alguém “escolhe ser professora”. Após me utilizar seguidamente de um discurso preestabelecido visando “convencer” o interlocutor que se tratava, de fato, de uma opção espontânea, e procedendo uma prática (ao meu ver, quase naturalizada no professor de Português/Redação) me vi diversas vezes “interpretando” o texto do outro. Nesse processo foi possível identificar discursos comuns: *Como você aguenta?, Eu jamais seria professora!, Eu não aguento nem uma criança, imagine 30!, O bom é que você tem duas férias no ano!, Professor não é valorizado, né?, Professora de Redação? A criançada não quer saber de ler, hoje em dia, né?.* Diante desse prematuro e natural processo interpretativo vi-me formulando possíveis “argumentos” para quando necessário, utilizar no sentido de mostrar que como lecionar era algo “bom, legal” e que o tempo em sala de aula não se reduzia a “aguentar criança mal-educada”, outro discurso, portanto.

Por outro lado, desenvolvi outro processo, atrelado ao anterior, também de forma não sistematizada ou embasada por teorias: diante de reportagens sobre algum fato tendo o professor como personagem principal, me colocava na posição de antever possíveis questionamentos e assim “ter pronto” um argumento. Nessa prática analítica sobre o dizer do outro, sobre a argumentação, sobre o universo da notícia, incorre, provavelmente, meu entrelaçamento formativo, primeiro em Jornalismo e depois em Letras. Fato que me possibilitou, portanto, me posicionar tanto no lugar da apreensão do fato e da configuração da linguagem jornalística quanto de ser o personagem citado nas reportagens, o professor.

Diante do exposto, tornou-se relevante, para mim, lançar um olhar mais apurado à forma como os meios de comunicação corroboram a visão maniqueísta e simplificada da complexa teia de sujeitos envolvida no fazer docente contemporâneo, visto que nos diversos discursos a mim proferidos havia sempre as frases: *Eu vi na internet..., Eu vi na TV..., Saiu do jornal...*

Assim, pensar no sujeito professor, personagem principal das reportagens, pelo viés da sua prática e do seu ambiente de trabalho, e também como “receptor” dessas notícias, perpassa a complexidade dessas posições. Notadamente vê-se a dimensão com que os meios de comunicação atuam sobre e sob o olhar da sociedade ao sujeito professor, como pode ser verificado em diversos momentos nas análises apresentadas (capítulo 5). De forma que, em diversos momentos, é perceptível que mídia e sociedade, quanto ao suscitar de um fato noticioso, se complementam, prolongam-se, tornam-se homogêneas. Especificamente,

portanto, na forma com que o sujeito professor é representado nesse processo homogêneo, não raras vezes, tem-se a opacidade de uma realidade que se dá sob enraizamentos preponderantes constituídos historicamente como evidenciamos no capítulo 4, que trata da historicidade do sujeito professor.

1.2 Percurso metodológico e embasamento teórico

A partir do nosso ingresso no mestrado em Comunicação e Cultura, na linha de pesquisa Análise de Processos e Produtos Midiáticos, passamos então a dar “corpo” as nossas inquietudes e ao processo analítico dos discursos citados desta vez com o devido embasamento teórico. Assim, tendo como diretriz a vontade de se intensificar um olhar crítico ao discurso jornalístico empregado nas reportagens sobre o sujeito professor, que de antemão, acreditávamos ter atuação preponderante na construção do imaginário que se constitui na sociedade a respeito do professor, delineamos o trajeto abaixo descrito.

A modalidade de pesquisa escolhida foi de ordem qualitativa, devido ao processo de abordagem e de desenvolvimento da problemática por nós inferida, com base na análise documental e bibliográfica. Sobre essa abordagem Minayo (2012, p. 21-22) pondera

(...) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, qualificamos nosso olhar rumo à pesquisa do estado da arte visando ampliar o panorama acerca de trabalhos, artigos, pesquisas, livros etc que tenham tratado de forma específica ou periférica do sujeito professor na mídia. Dentre a bibliografia que embasa esta fase, teve destaque o livro *Imagens do professor na mídia*, organizado pelo professor Adilson Citelli (2012), que já fazia parte da minha busca por autores que evidenciam essa situação, mesmo antes de meu ingresso no programa de mestrado. Na obra, oito artigos promovem o diálogo entre comunicação e educação apresentando trabalhos que versam sobre como meios de comunicação se comportam ao tratar do universo educacional, especificamente na figura do professor. Nos artigos há a apresentação do tema vinculado a um tipo de veículo de comunicação. Do impresso tem-se: *Discurso da qualidade na educação e invisibilidade do professor* e *Aula do crime: o discurso jornalístico e a imagem do professor*), do televisivo TV: *Nas telas da TV: a representação do professor na “Turma 1901”*, do radiofônico: *A imagem do professor no rádio: aproximações, representações e miragens construídas* e da web: *Estigma ou emancipação: da imagem do professor na web à formação para a docência*. Da

linguagem publicitária tem-se os artigos: *O professor na propaganda comercial: roteiros e marcas* e *Ambiente escolar e publicidade governamental*. Em nosso trabalho, esta obra tem especial destaque ao constituir fio condutor para o subitem “O sujeito professor na mídia”, presente no capítulo 4, notadamente na fala de Adilson Citelli (2012) que introduz o livro: *Imagens e representações dos professores: situando o problema*.

Na tese *Quando o professor é notícia? Imagens de professor e imagens do jornalismo* (FERREIRA, 2012), tem-se relevante olhar à imagem do professor constituída pela mídia. Segundo a autora, compõe o *corpus* da tese, matérias jornalísticas, incluindo notícias e artigos, publicadas entre janeiro de 2009 e janeiro de 2010 no jornal *Folha de São Paulo* e também notícias publicadas entre 2006 e 2011, em veículos de informação variados (FERREIRA, 2012). A partir dos dados percorridos na tese e compreendendo que o jornalismo é um discurso que ao se constituir implica sentido, produz sentido e transforma os acontecimentos sociais, a apreensão das imagens do professor pelos jornais pesquisados apresenta-se como “um caminho instigante para pensar como [o] discurso contemporâneo da mídia incide em nossa sociedade” (FERREIRA, 2012, p. 19). Ainda conforme a autora

Essa incidência se dá a partir da tentativa de produção de um único modo de ler os acontecimentos, tomando os relatos dos acontecimentos apartados de suas condições de produção, ideologizando e apartando-os como axiomas, únicos possíveis para explicar o mundo. (Ferreira, 2012, p. 19)

Da leitura deste trabalho retiramos importante nivelamento processual acerca do formato analítico que empregamos às nossas análises, diferenciando-nos de Ferreira (2012) quanto a pluralização dos veículos analisados, nos atermos ao discurso de um veículo de comunicação apenas.

Da tese *Você trabalha ou só dá aulas?: imagens de professor em duas revistas educacionais* (Daniele, 2011)² apreendemos, entre outros paradigmas, como se dá a formulação no imaginário da sociedade de que o sujeito professor não realiza, de fato, uma ação de trabalho. Conforme a autora, foram analisadas capas e editoriais das edições de 2006-2008 das respectivas revistas. Da análise decorre a pergunta formulada no título da tese e que conforme Daniele (2011), “expõe um fato conhecido, de que não se considera o ‘dar aulas’ uma atividade de trabalho” (DANIELE, 2011, p. 45).

Da dissertação *Da missão nobre ao desprestígio: representações da identidade docente nas páginas da Tribuna de Minas* (CAMPOS, 2014) tomamos como nivelamento “o processo

² Revistas *ABCeducatio* e *PRESENÇA Pedagógica*.

de midiaticização e suas influências na identidade” do sujeito professor contemporâneo através da análise da construção noticiosa (CAMPOS, 2014, p. 96).

Também da dissertação *Junho de 2013: o (dis)curso dos protestos*, cujo objetivo foi “compreender a onda de protestos ocorrida no Brasil em junho de 2013 como um acontecimento discursivo” (KERN, 2014, p. 4), tem-se a apreensão do formato de utilização da AD na práxis analítica, especificamente ao termo discurso neste contexto. De forma específica, o trabalho nos influenciou na concepção das noções de assujeitamento, da relação entre língua, discurso e ideologia e do processo de condições de produção discursiva, percorridos em nossa pesquisa.

1.3 Os capítulos

Na primeira etapa (capítulo 2) utilizamos o procedimento de localização e seleção de fontes documentais, objetivando melhor compreensão e ampliação teórica acerca da Análise do Discurso (AD). Os aspectos especialmente destacados nesse entendimento são àqueles preponderantes à constituição do sujeito, à noção de ideologia, a relação entre texto/autoria e sujeito/discurso, além do entendimento de formações discursivas e ideológicas. Aspectos da função autor, de lugar social, de efeito de sentido e de imaginário também são priorizados nessa abrangência.

Para o embasamento da Análise de Discurso (AD) este capítulo apresenta as considerações de Denise Maldidier (1994), presentes no livro *Gestos de Leitura: da história no discurso*, sobre o contexto do surgimento da AD na França, pelo viés dos estudos do filósofo Michel Pêcheux e do linguista Jean Dubois. Centralizamos neste capítulo a preponderante contribuição dos estudos desenvolvidos no Brasil por Eni P. Orlandi ao utilizarmos de forma recorrente citações diretas e indiretas acerca da configuração da AD percorridas pela autora nas obras: *Análise de Discurso: princípios e procedimentos* (2015), *Discurso e textualidade*, *Análise do discurso: princípios e procedimentos* (2015b), *Discurso e Leitura* (2012), *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos* e *Interpretação: autoria, leitura e efeito do trabalho simbólico*, entre outros. Contribuem ainda neste capítulo os apontamentos de Carrozza (2016) acerca da Interpretação e da Ideologia sob a perspectiva da AD.

No capítulo seguinte (3) apresentamos breve panorama da comunicação, enfatizando um olhar sobre as demandas contemporâneas acerca do jornalismo e, conseqüentemente da linguagem jornalista, desembocando na apreensão do que e como se designa notícia atualmente, fato relevante para a apreensão do caráter noticioso inferido aos temas das reportagens que compõem nosso corpus. Nesse processo discorreremos também sobre o cenário atual no qual se dá o desempenho da profissão do sujeito jornalista, no sentido de se evidenciar de que forma

esse sujeito transita pela complexa teia de sujeitos, normas, regras e balizamento ideológico que permeia esse ofício.

Assim utilizamos diversos autores a fim de procedermos um “diálogo” entre tais concepções. Embasamos esse capítulo discorrendo sobre o conceito de comunicação enquanto fenômeno que ocorre raramente, entre outras acepções, desenvolvido nos estudos de Marcondes Filho (1986, 2000, 2011). Em Traquina (2005, 2008) nos apoiamos quanto à complexidade de se “ pensar em responder um uma frase ou um livro”. Do mesmo autor pontuamos o entendimento de notícia tendo implícito o critério de realidade, a fim de se chegar à credibilidade. De Rossi (2000) trazemos a conceituação de jornalismo enquanto “batalha pela conquista de mentes e corações” dos leitores, telespectadores ou ouvintes, além do entendimento de objetividade como um mito importado dos padrões americanos. Dialogando com essa ideia temos a explanação de Abramo (2013) a respeito dos mitos entre objetividade e subjetividade no fazer jornalístico. Para a apreensão da noção de noticiabilidade como produto informativo que (parece) ser resultado de uma série de negociações, bem como a noção de valor-notícia com base em critérios de relevância que se dá ao longo de todo o processo de produção e seleção da notícia nos embasamos em Wolf (2005).

Contribui para a compreensão prática da linguagem jornalística, desvelando nela o discurso jornalístico, os autores: Lage (2004), advogando que a linguagem jornalística se pauta nos discursos retóricos. Do autor ampliamos também o entendimento do “mecanismo de citação” que ocorre de forma explícita e implícita, pela seleção e ordenação das informações. Ainda sobre o discurso jornalístico baseado no princípio de veracidade e como resultado de um processo social de construção da realidade nos é trazido por Marques ([200-?]).

Apresentado o percurso teórico embasado nos autores mencionados, discorreremos sobre a configuração contemporânea do sujeito jornalista. Para Fonseca e Lopes (2009) a prática do jornalista se dá em um momento marcado pela ideologia capitalista nas organizações e pela emergência das várias tecnologias de comunicação e informação, fatos que atuam sobremaneira na construção da identidade do jornalista. Na ampla contextualização do *status quo* em que esse sujeito está inserido, Fonseca e Lopes (2009) utilizam autores como Pereira (2005) e seu trabalho sobre a configuração de uma elite de jornalistas brasileiros, Albuquerque (2004) sobre a afirmação de que o conhecimento produzido na academia não é reconhecido por empresários e por profissionais como representativo da realidade social. Complementamos a apreensão do sujeito jornalista e de seu universo profissional valendo-nos de Marocco (2011). Para essa autora, com base em dados aferidos em uma ampla pesquisa coordenada por ela, há um distanciamento entre o que se aprende nas universidades, nos cursos de jornalismo e o que se

prática nas redações. Ainda sobre o universo dos profissionais de jornalismo, de Gomis (1991) apresentamos a análise dos editores, “esse personagem obscuro e influente”, denominado *gatekeeper*.

No capítulo 4 apresentamos a configuração histórica do sujeito professor. Percorremos um longo caminho norteado pela formação histórica do país, tendo o pressuposto de que a constituição do professor se faz de forma intrínseca aos acontecimentos históricos, cuja realidade atua sistematicamente no imaginário da sociedade a respeito desse sujeito. Nesse sentido, nos aprofundamos em diversas obras de Orlandi (1988, 1994, 1996, 1999, 2003, 2012, 2015, 2015b), pensando em um sujeito determinado pela exterioridade que o constitui, nesse caso específico, entre outros fatores, a configuração histórica do seu processo formativo.

Baseado em Bittar e Ferreira Jr (2004, 2005, 2006), entre outros autores, apresentamos um amplo panorama de apresentação desse sujeito desde os primórdios da catequização jesuítica, notadamente acerca da formatação de uma língua “comum” como possibilidade de dar cabo às aspirações latentes naquele período: catequização e domínio territorial sobre a vasta terra descoberta. Da ruptura com o “modelo” jesuítico para a formatação de um ensino precário, desta vez à serviço do Estado pela ação do Marques de Pombal, nos pautamos em Nascimento *et al* (2007). Seguidamente, com a chegada da corte de D. João ao Brasil, em 1808, discorremos acerca da implantação de um tipo de ensino formalizado pelo “Estado”, com a criação das Escolas de Ensino Superior e acerca do cenário em que se deu a “administração” do ensino secundário pelas províncias.

Com o advento da República (1889) nos pautamos na realidade da proliferação de cursos formadores de professores para o ensino primário com a expansão do padrão de ensino das Escolas Normais, pontuados por Serra (2010) e Saviani (2009, 2011). Na passagem para o novo século, tem-se a apresentação de momentos relevantes ao processo de ensino, bem como da configuração do sujeito professor tendo como cenário a influência da reforma de ensino da Escola Normal paulista ao restante do país, a organização dos Institutos de Educação, tendo como marco as reformas idealizadas em 1932/33 por Anísio Teixeira no Distrito Federal (Rio de Janeiro) e em São Paulo, por Fernando de Azevedo, respectivamente.

Deste ponto em diante, nossa pesquisa é marcada pela apreensão do professor Dermeval Saviani (2009) sobre a formação docente no Brasil ao longo de decisivos momentos político-econômicos. Essa importante contribuição é apresentada neste trabalho tendo como base o artigo *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Com este referencial adentramos à década de 1970, apontamos a conjuntura de organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, bem como a

consolidação do modelo das Escolas Normais, fatos preponderantes para nos atermos ao processo formativo do sujeito professor no sentido de pontuarmos, em nossas análises, o lugar de partida ao referenciarmos a função professor. Com base em Marañon (2006) ampliamos um olhar analítico sobre esse período no tocante à importante ocorrência da feminização do magistério, fenômeno vivenciado ainda, em dias atuais. Promovemos também um diálogo dessa ocorrência com a questão da vocação ao magistério discorrido por Rabelo (2011). Ainda neste capítulo nos atemos às duas décadas em que vigorou no país a ditadura militar marcando a realidade do professor percebida até os dias atuais: o crescimento substancial, a proletarização e o processo de “aligeirado de formação”, tendo como base Bittar e Ferreira Jr (2006).

Com base em Saviani (2009), discorremos sobre a década de 1970 até o momento atual pontuando especificamente questões que atuaram sobremaneira no processo formativo do sujeito professor, desde as mudanças, realizadas, pelo regime militar, na segmentação do ensino com a instauração do primeiro e segundo grau com duração de 8 e de 3 anos, até a forma com que as universidades desenvolvem os cursos de Pedagogia e de Licenciaturas diante das demandas atuais. Nesse percurso, abarcamos diversos momentos constitutivos da formação docente que clareiam a percepção de como “chegamos” à realidade contemporânea. Dessa forma falamos então acerca da criação dos CEFAMs (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e da reformulação nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura. Evidenciamos ainda, a realidade do sujeito professor na passagem pelo processo de abertura política, a partir de 1985, marcada pelos aspectos da precariedade nas condições de trabalho e proletarização, intensificada ao longo das décadas anteriores. Finalizamos a constituição formativa histórica do sujeito professor, como já citamos, com um olhar para a forma com que, nas universidades do país, se delineia esse processo atualmente.

Concluimos o capítulo 4 expondo sobre o panorama da representação midiática do sujeito professor contemporaneamente, traçando um paralelo dessa realidade com a formatação de um imaginário acerca desse sujeito. Para essa discussão elencamos os principais pontos apresentados por Citelli (2012) no livro *Imagens do professor na mídia*, já referenciado. Da obra nos valemos substancialmente da síntese denominada *Imagens e representações dos professores: situando o problema*, apresentada pelo autor na introdução do livro.

Na segunda parte da pesquisa (capítulo 5) apresentamos as análises das reportagens, cujo procedimento apoia-se na perspectiva da Análise de Discurso, enquanto ciência analítica, descritiva e reflexiva. Neste capítulo apresentamos o processo inicial de escolha das reportagens que compõem nosso corpus analítico, bem como a opção por nos determos no professor atuante no ensino básico em detrimento a outros segmentos. Explicitamos ainda a configuração da

organização das análises com base na proximidade temática dos fatos tratados pelas reportagens filtradas, a saber: relação professor e aluno e visão da sociedade sobre a prática docente; processo formativo; relação professor e Estado e relação professor e família.

Perfaz esse percurso, um constante ‘ir e vir’ entre teoria e análise, retomando concepções expostas em capítulos anteriores acerca da configuração da linguagem jornalística, da ação do sujeito jornalista, da constituição do sujeito professor, entre outras retomadas. Nesse processo, ora retomamos, ora ampliamos um diálogo entre os embasamentos teóricos e os fatos narrados pelas reportagens, no sentido de se realçar os elementos que propiciam um recorte analítico, assim, nos tangenciamos a partir do fato noticioso, de forma que este nivela o processo analítico empregado. Dessa forma, o percurso se mostra de forma não linear, fato que promove um entendimento, a nosso ver, fecundo e fluído a cada reportagem analisada.

Tencionamos com esse percurso abranger o aspecto amplo dessa pesquisa, enquadrada na investigação de um processo/produto midiático, para o aspecto específico nivelado pela pergunta-norteadora: *como o discurso empregado pelo “O Estado de São Paulo”, através da configuração de reportagens sobre o professor do ensino básico, atua para a construção do imaginário acerca do sujeito professor?*

Portanto, visando serenar as inquietudes descritas acima, esta pesquisa objetiva de forma geral, apreender como o discurso empregado pelo “O Estado de São Paulo”, através da configuração de reportagens sobre o professor do Ensino Básico, atua para a construção do imaginário acerca do sujeito professor. Especificamente, os objetivos se delineiam em responder: se se trata de uma imagem que revela um profissional comprometido com a sua prática, merecedor de valor que sua missão lhe confere ou se corrobora a visão maniqueísta e simplificada do fazer docente contemporâneo, perpetuando assim, o senso-comum acerca desse profissional; como o discurso empregado pelo veículo se materializa pela linguagem jornalística das reportagens sobre o professor e que elementos ideológicos, implícitos ou explícitos, podem ser verificados na configuração textual das reportagens. Esperamos poder chegar a quase-respostas e lançar luzes para outros questionamentos.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DO DISCURSO COMO “MODO DE INTERPRETAR” O PROCESSO COMUNICATIVO

Nosso trabalho se insere, de forma ampla, na análise do processo comunicacional em que se evidencia o sujeito e seu discurso permeado pelos inúmeros agentes intrínsecos a este processo na contemporaneidade. Embasado pela concepção de comunicação (do latim *communicare*) como sinônimo de tornar comum, de compartilhar, entendemos que este processo rege a vida em sociedade, visto que pela comunicação desencadeiam-se as relações humanas. Os elementos básicos envolvidos no ato de comunicar, alvo de diversas análises e contestações oriundas de estudos atuais acerca da(s) teoria(s) da comunicação, são pensados, em nossa análise, como fatores constitutivos de um amplo processo em que, superficialmente notabilizado, ao dizer algo (mensagem), o “emissor” profere um discurso, evidenciando-se sujeito desse ato. Tem-se assim um posicionamento que se materializa pela linguagem, é baseado em determinada ideologia e fomenta esse “emissor” a assumir uma forma ativa em seu processo comunicativo diante da sociedade e por ela.

Desta forma, ao empreendermos em nosso trabalho a perspectiva da Análise de Discurso (AD)³ às análises das reportagens⁴ sobre o professor contemporâneo, tentamos lançar um outro olhar aos elementos envolvidos nesse processo comunicativo. Olhar balizado pelo contexto histórico-social desse sujeito que transita por todos os “elementos” que perpassam o processo comunicativo, ora objeto da “mensagem”, ora “emissor” de determinado discurso, ora “receptor”⁵. Posições ocupadas simultaneamente, não raras vezes, e desempenhadas de forma não linear.

Empreendemos, assim, a apresentação do panorama da AD a partir do seu surgimento na França, notadamente nos trabalhos de Michel Pêcheux. Em seguida, direcionamo-nos à sua configuração no Brasil, sob a ótica dos trabalhos desenvolvidos por Eni P. Orlandi e que embasam as análises aqui apresentadas.

³ Abreviação de Análise do Discurso empregada no decorrer desta dissertação.

⁴ . Esclarecemos a opção pela denominação reportagem no decorrer deste trabalho, em detrimento de notícia. Por reportagem entende-se: “1. Funções, serviço de repórter num jornal; 2. Artigo de jornal escrito segundo as informações colhidas por um repórter; 3. Classe dos informadores de jornais”⁴. Assim, ao empreendermos nossas análises voltadas à construção da linguagem jornalística, tomamos como pressuposto estar “ao lado” destes elementos, diferentemente de notícia que implica em estar “fora” deste espaço.

⁵ A utilização de elementos marcados pelo modelo elementar de comunicação lasswelliano objetivou apenas sintetizar/exemplificar determinada realidade.

2.1 Surgimento da AD na França; pressupostos de Michel Pêcheux

Para o panorama do surgimento da AD, nos baseamos em Malidier (1994). Segundo a autora, o início dessa disciplina ocorre com a dupla fundação, dada por Jean Dubois e Michel Pêcheux, dentro da conjuntura teórico-política do fim da década de 60 na França. Tendo como característica uma formatação própria, diferentemente de outras disciplinas daquele período, a nova concepção apresentava a “questão das condições possíveis para um novo campo de estudo dentro da conjuntura vigente no período” (MALDIDIER, 1994, p. 15). Atuando de forma independente, Dubois, linguista; e Pêcheux, filósofo, elaboraram o que se chamaria Análise de Discurso – AD – a partir de suas convicções e atuações acadêmicas, conforme Malidier (1994, p. 15). Dubois centrava-se em estudos literários, gramática e linguística; Pêcheux, por outro lado, era envolvido com questões da época sobre ciências humanas: debates acerca do marxismo, da psicanálise e da epistemologia. Afora as distinções de objetos de estudos, ambos partilham, “na contramão das ideias dominantes”, o interesse pelas questões da luta de classes, da história e da política. Diante desta realidade, o crescimento da linguística, no momento em que emerge o sentimento dos limites e do relativo esgotamento do estruturalismo, tem papel decisivo, suscitando expressiva euforia. Conforme pondera Malidier (1994), “a linguística chegou a um momento feliz, em que já [era] uma ciência bem fundada, sem deixar, no entanto, de ser pesquisa viva, que enfrenta os problemas sem solução” (p. 15).

Dessa forma, marxismo e linguística sedimentam a atmosfera teórica do surgimento da AD na França, nos anos 1968-70, cujo objetivo político, encontra-se na possibilidade de, pela AD, ter-se um novo viés de abordagem teórico-política, apoiado no caráter militante, embora de modulações diferentes, de Dubois e Pêcheux (MALDIDIER, 1994, p. 18).

Importante posicionamento de tais teóricos refere-se ao modo de leitura. Para Dubois, a Análise do Discurso (AD) deve substituir a subjetividade do leitor unicamente pelo aparelho da gramática. Para ele, é necessário romper com a prática do comentário literário, elevando a AD ao campo de estudos “dos grandes textos políticos da tradição francesa”, ou seja, o discurso político centra-se como o objeto da nova disciplina. Pêcheux, desde 1969, tinha o entendimento de que a leitura não era subjetiva e pensava o rompimento desta com práticas de entendimento textual e com “métodos estatísticos” vigentes nas ciências humanas daquele período (MALDIDIER, 1994, p. 19).

Outra diferença preponderante no pensamento de ambos se refere ao posicionamento específico acerca da teoria. Para Dubois a AD é concebida como um processo “natural” de passagem da lexicologia para o estudo do enunciado, como “uma extensão, um progresso permitido pela linguística”. Pêcheux, por outro lado, pensa a AD “como ruptura epistemológica

com a ideologia dominante em ciências humanas”, notadamente a Psicologia, de acordo com Malidier (1994, p. 19).

De forma ampla, tais distinções são verificadas ainda quanto “a maneira de teorizar a relação linguística com o exterior”. Se para Dubois há a relação entre o modelo linguístico e o sociológico (histórico) e o modelo psicológico (psicanalítico), para Pêcheux “o objeto teórico articula questões do discurso ao sujeito e ideologia”, ou seja, só se pode efetivar uma análise (do discurso) com base em uma teoria (do discurso), conforme Malidier (1994, p. 19).

Quanto ao desenvolvimento da linguística, Dubois oscila entre uma posição estruturalista restrita, pela “justificação do princípio da imanência”, e uma posição integracionista. Pêcheux posiciona-se criticamente à linguística e às extensões da ciência piloto. Para ele, a construção de um objeto discurso não se configura uma simples superação da linguística saussuriana, mas fundamenta-se “sobre a teoria do valor” que coloca a língua como sistema formal (MALDIDIER, 1994, p. 19).

Afora as divergências no percurso da concepção de AD, em ambos os teóricos se apresenta como ato de fundação o objeto discurso, pensado ao mesmo tempo que o dispositivo construído para a análise. Em Dubois tem-se “um dispositivo operacional concebido sobre um princípio estrutural”, que é a relação de um modelo linguístico relevante com um outro modelo, controlar variáveis e invariantes, tendo como base inicial a esse processo “regras de constituição de corpus contrastivos”. Para Pêcheux é implícito pensar os instrumentos de análise da nova forma de conhecimento, apresenta-se então à teoria um objeto novo, alcançável via procedimentos informatizados, denominado por ele “máquina discursiva”⁶ (MALDIDIER, 1994, p. 20).

Ao relacionar o estado dado das condições de produção aos processos de produção do discurso, Pêcheux fornece simultaneamente tanto uma definição de discurso, quanto um princípio de construção do corpus discursivo, cuja relação contribuía para manifestar um objeto novo ao enunciado longo ou contínuo dos linguistas e também aos textos tradicionais. A definição de discurso postulada por Pêcheux é determinada, apreendida dentro da relação histórica em que a construção discursiva é sempre constituída a partir de hipóteses histórico-sociais (MALDIDIER, 1994). Por outro lado, não se confunde com a evidência de dados

⁶ Ao selecionar corpora [plural de corpus] fechados, analisá-los linguística e discursivamente e depois demonstrar que as relações identificadas com estes procedimentos são geradas por uma mesma estrutura, a primeira fase da AD constrói a noção de Máquina Discursiva. Segundo Pêcheux (1983), os processos discursivos são gerados por máquinas discursivas, estas definidas como condições de produção estáveis. Os diferentes processos discursivos são gerados por máquinas discursivas específicas. Assim o manifesto dos comunistas e o dos conservadores são produzidos por máquinas discursivas diferentes. (SANTOS; SILVA, n.d., p. 23)

empíricos nem com o texto. Para Pêcheux o fechamento do corpus discursivo apenas reproduz o fechamento estrutural do texto no sentido de tencionar uma relação com o exterior, ou seja, um deslocamento, esclarece Maldidier (1994).

Outro ponto de aproximação entre as concepções de Dubois e de Pêcheux, conforme Maldidier (1994), é verificada quanto aos métodos de análise linguística, cujo recurso comum recorria “ao método dito harrisiano⁷ de extensão de análise distribucional além da frase, sendo decisivo para esta realidade a publicação na revista *Lengages 13* (março de 1969) do artigo *Discourse Analysis* de onde ‘se origina a denominação e a metodologia da Análise do Discurso’” (MALDIDIER, 1994, p. 20). Conforme a autora, a AD suscitava novas esperanças ao *status quo* linguístico na França do período como um “choque teórico”, em detrimento ao método harrisiano que seguia os métodos estruturais da lexicologia, reflexo da situação de privilégio à palavra naquele período. Outra explicação para essa escolha teórica em Análise do Discurso, segundo a autora, é “a produção de uma análise de superfície discursiva em detrimento às abordagens estruturais mais profundas” (p. 21).

Diante desse contexto, para Dubois o método harrisiano possibilitava o aparecimento das regularidades significativas dos discursos em contraste com o corpus. Já para Pêcheux a “deslinearização” presente no método permitia perceber os traços dos processos discursivos. Maldidier (1994) ressalta ainda que há na adoção do método harrisiano problemas teóricos, notadamente acerca do recurso às transformações que demonstram em ambos os teóricos uma certa subestima, cuja relativa ilusão deve-se o propósito da neutralidade da gramática. Segundo Maldidier (1994), enquanto Dubois preconiza submeter o texto somente à gramática, Pêcheux tem a concepção simples da língua, marcada pela ideologia estrutural de base invariante (sintaxe) versus a seleção combinação (léxico).

Por outro lado, ambos os teóricos apresentam concepções “radicalmente opostas” quanto à teoria de enunciação (JAKBSON; BEVENISTE *apud* MALDIDIER, 1994, p. 22). Dubois “propõe uma perspectiva da tipologia dos discursos” apoiado em pesquisas desenvolvidas em parceria com a psicanalista Luci Irigaray, cuja complementação enunciado-enunciador é formulada nitidamente no prefácio da tese de J.B. Marcellesi sobre o *Congrès de Tours*, esclarece Maldidier (1994, p. 22). Nesse sentido, a enunciação questiona a noção de

⁷ O método harrisiano dominou os primeiros trabalhos da escola francesa de análise de discurso e consistia em acentuar os termos pivôs de uma formação discursiva como sugeria o linguista americano Harris. Partindo de frases em que figuravam essas palavras, construía-se o corpus de análise que era submetido à comparação em discursos concorrentes, já que a ideia predominante era a de que as palavras mudam de valor segundo as formações discursivas. Nos anos 1970, a Escola francesa passou a criticar esse método, dele se distanciando, pelo risco de circularidade que ele trazia, já que se percebeu que os termos pivôs poderiam ser selecionados a partir de um saber exterior. (MAINGUENEAU, 1998, p.77)

sujeito falante preso numa problemática psicologizante. Maldidier (1994) levanta a hipótese de que Pêcheux, ao tratar do destino da enunciação em AAD69⁸ somente pelos problemas de código para registro da superfície, o autor o faz embasado pelo rigor de suas posições teóricas sobre a questão do sujeito. Posteriormente, Pêcheux retoma questões da enunciação tentando pensá-la no quadro de uma teoria não-subjetiva do sujeito, esclarece Maldidier (1994).

A autora descreve ainda que a AD desfrutou de relevante posição na França durante os anos de 1970-75 especificamente sob duas situações distintas. A primeira é a dimensão essencial dada por pesquisadores, a maior parte historiadores marxistas, atrelados à figura de Dubois e a de pesquisadores em ciências sociais ao redor de Pêcheux. A segunda, versão mais difundida, à AD deve-se a difusão dada pelas revistas *Langages* e *Langue Française*, facilitando a difusão da AD via relações pessoais e possivelmente modulada por relações de reconhecimento-desconhecimento político e ideológico (MALDIDIER, 1994). Notadamente, mesmo com as divergências teóricas iniciais, a AD efetiva-se de forma prática através de um sincretismo em que a prática da disciplina pode ser resumida em três proposições, conforme Maldidier (1994). Na primeira realiza-se o fechamento de um espaço discursivo; a segunda pressupõe um procedimento linguístico de determinações das relações imanente ao texto; a terceira proposição é a produção no discurso de uma relação do linguístico com o exterior da língua (COURTINE, 2009, p. 33 *apud* MALDIDIER, 1994, p. 23).

A autora cita ainda que, desde sua concepção, a AD recebeu críticas importantes, tanto dos próprios analistas de discurso, como de linguistas e de pesquisadores de outras áreas. Nesse processo retrospectivo, a autora defende outra forma de se verificar essa realidade em que o surgimento súbito da AD representou paralelamente um acontecimento tanto na história das práticas da linguística, quanto na história dos questionamentos marxistas sobre a linguagem ao propor, de um lado, uma forma de tratar a relação língua e história para os linguistas e de outro lado, fez os marxistas saírem do discurso da filosofia marxista da linguagem. Nesse sentido, esclarece Maldidier (1994, p. 24), “a AD procurou construir um objeto fornecendo os instrumentos operacionais para trabalhá-lo”. A autora pondera que o que forma a AD é o seu bloqueio, ou seja, “ fechamento do corpus, a dissociação entre descrição e interpretação. Segundo a autora, de alguma forma, a AD repetiu na sua constituição as condições de fundação saussuriana do objeto da linguística, visto que a homogeneidade da língua possibilita a regulação das exclusões e os recalques fora do objeto. Nesse sentido a história constitutiva da

⁸ Referência ao texto *Análise automática do discurso* (AAD-69), publicado na obra **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux, organizado por GADET, F. e Hak, T. (1990).

AD pode ser uma amostra da história das ciências em um domínio cuja ruptura é sempre uma forma de recobrimentos (MALDIDIER. 1994).

2.2 A configuração da AD no Brasil

A seguir nos baseamos em Orlandi (2003) objetivando apreender a configuração da AD no Brasil. Segundo a autora, “em nosso território”, em uma relação híbrida entre o político e o teórico, com os americanos e com os europeus, devido à forte dominância da linguística americana (ou anglo saxã), a divisão tem a ver com o modo de relacionar a análise de discurso com a linguística, com a pragmática. Segundo Orlandi (2003, p. 9)

Os pontos de atrito, diferentemente da França, são menos com a sociolinguística mas continuam a ser com a relação sujeito/língua/ideologia, e a formalização, em outra conjuntura teórica. Eu diria que, na França, na provocação do formalismo dominante, o antagonismo tomou a forma do sociologismo e aqui no Brasil, desde o início, tomou a forma do pragmatismo, nuançado, em alguns casos, por um estruturalismo tardio (a reboque da psicanálise).

A questão, conforme Orlandi (2003), era ser ou não ser linguista, tendo como resposta o “puro equívoco”, a pragmática. Dessa forma, a AD no Brasil, institucionaliza-se amplamente mesmo havendo algumas resistências, alguns antagonismos, “e, com sua produção e alcance teórico, configura-se como uma disciplina de solo fértil, com muitas consequências tanto para a teoria como para a prática do saber linguístico” (ORLANDI, 2003, p. 9). Em contrapartida, tem-se os que, incompreendendo a relação da análise de discurso com a linguística, relação de “pressuposição”, tencionam “preservá-la”, tal qual, a linguística. Há ainda os que, inscritos na filiação linguístico-discursiva, como se coloca a autora, partem da linguística e, reconhecem e deslocam o corte epistemológico saussuriano (M. Pêcheux, 1971), procurando “compreender a relação entre a linguística e a análise de discurso no quadro das relações de entremeio, elaborando suas contradições” (ORLANDI, 2003, p. 10). A autora esclarece que

De minha parte, sempre insisti na possibilidade de trabalhar um objeto novo: o discurso. E minha reflexão vai nessa direção procurando dar visibilidade, construir mesmo, o campo específico da análise de discurso caracterizando sua teoria, seu método, seus procedimentos analíticos e seu objeto próprio. Estabeleço a noção de texto relacionando-a a discurso para não cair no engano do “puro linguístico”, relaciono a noção de sujeito com o que vou chamar função-autor e distingo particularidades na noção de situação (condições de produção) que assim ganham outros sentidos, são re-significados ganhando especificidade face à análise de discurso em cuja filiação situamos M. Pêcheux (em sua relação com P. Henry e M. Plon). (ORLANDI, 2003, p. 10)

Assim, Orlandi (2003) insiste em mostrar como se reconfigura (no Brasil) o desenho disciplinar do campo das ciências da linguagem, com efeitos sobre as ciências humanas e

sociais em geral, já que para a autora, nem a linguística nem as ciências sociais davam conta de responder determinadas questões, sem que houvesse um retraçado de limites, bem como a formulação de novas questões (p. 10). A autora esclarece que

Linguista de formação, percebi que a noção de discurso permite a compreensão [...] ao se colocar como lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, tomada esta não como ocultação, mas funcionamento estruturado pelo modo de existência da relação língua-sujeito-história (sociedade). (2003, p. 10)

Desta constatação, Orlandi (2003), destaca que, por outro lado, trata-se ainda de se compreender o que é ideologia, questão fortíssima, também na França, desgastada em sua noção pelos “usos abusivos e frequentes que explicavam tudo, perdendo assim sua capacidade compreensiva”(p.10). De sua parte, Orlandi (2003) esclarece proceder uma elaboração discursiva da noção de interpretação como lugar de inflexão da questão da ideologia. Devido a sua formação em linguística, a autora privilegia “a presença do primeiro termo da relação posta pela definição do que é a forma material, o linguístico-discursiva” (p.11).

Portanto, abandona-se, pela AD, uma definição conteudista de ideologia, sinônimo de ocultação, pensando-se no seu funcionamento linguístico-histórico ao considerar que, como a autora tem afirmado, “não há sentido sem interpretação, pois a língua se inscreve na história para significar” (ORLANDI, 2003, p. 11).

Orlandi (2003) evidencia ainda que a noção de Escola de AD, restringe-a como um conhecimento datado, preferindo falar em filiação, em relações intelectuais e tradições localizadas, no tempo e no espaço, e não em escolas, em influências etc, já que estes elementos sedimentam e desenvolvem um amplo domínio de pesquisas. Para a autora, produz-se assim, uma memória, atrelada em uma rede de filiação de sentidos. Para tanto, cita a Análise de Discurso Brasileira (ADB) em cuja fundação a autora se situaria e que, em sua relação com a Análise de Discurso Francesa (da filiação de M. Pêcheux), produziu-se de forma diferente “da que se desenvolveu ‘lá’, na França”. A autora afirma que aqui “não estacionamos a análise de discurso no que ela era há 25 anos. No Brasil ela seguiu em frente” (2003, p. 12). Já na França, Orlandi (2003), aponta para uma dificuldade em apreender os estudos de Pêcheux “como uma referência, uma filiação teórica, uma retomada que aponta para um desenvolvimento e não apenas uma repetição”. Ao contrário do que acontece, por exemplo, quando se cita um autor como Saussure (p.12). Com base em seu entendimento da AD como filiação, relações intelectuais e tradições localizadas, no tempo e no espaço, e não em escolas, Orlandi (2003, p. 14) fala da relação da Análise de Discurso na França e no Brasil e afirma que aqui

[...], avançamos, e hoje a análise de discurso conhece um desenvolvimento formidável. Desse modo, coexistem nessa filiação teórica, como dizem Chiss e Puech (1994), ‘um domínio de memória certamente (em que se estabelecem relações de gênese, de filiação, de continuidade e descontinuidade) mas também um domínio de pesquisas (em que os enunciados são discutidos e trabalhados no seio de cada projeto científico, em que o consenso é, talvez, buscado mais do que pressuposto.

Há no Brasil uma relação de “consistência histórica”, sem solução de continuidade, entre o que se chama Análise de Discurso e sua institucionalização, esclarece Orlandi (2003). Diferentemente do ocorrido na França em que Pêcheux e o grupo de pesquisadores responsáveis pelas elaborações teóricas que fundam esse campo disciplinar não coincidem atualmente com os que se autodenominam analistas de discurso da escola francesa e que atualmente institucionalizam a prática do que chamam análise de discurso (2003). Notadamente, porém, tem-se a sobrevivência de fundamentos dessa filiação teórica em pesquisadores que não se incluem no que, hoje, se chama análise de discurso da escola francesa, embora tenham sido afetados por esta filiação (ORLANDI, 2003).

Sobre o surgimento da AD na França, nos anos 60/70, a autora ressalva que “havia uma dispersão”, em que “aqueles que praticavam essa forma de conhecimento (reunidos em torno de M. Pêcheux, P. Henry, M. Plon) pertenciam a diferentes instituições e, ou não eram docentes, só pesquisadores, ou eram docentes de linguística, ou de história etc. Hoje, porém, não se verifica a correspondência entre o passo dado nos anos 60/70 e os que gerem a instalação institucional dessa disciplina fato que a autora se questiona: contemporaneidade? (ORLANDI, 2003, p. 15).

À diferenciação do sedimento da AD no Brasil e na França, Orlandi (2003) pondera que no país, a Análise de Discurso se institucionalizou pelo seu ensino enquanto disciplina, como parte dos currículos de graduação e de pós-graduação, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade de Campinas (UNICAMP), especificamente do Departamento de Linguística, sendo sua “marca “. Assim, a AD se fez representar em programas de pós-graduação e em organismos de pesquisa, realidade que lhe garantiu estabilidade institucional e de produção que se enraizou fortemente em todo o país. Por outro lado, na França, a iniciativa ficou a cargo de pesquisadores do *Centre National de Recherche Scientifique* (CNRS), alocados em diferentes universidades, mas sem constituir uma disciplina institucionalizada nas universidades (ensino) até bem pouco tempo, conforme Orlandi (2003). A partir dessa realidade a autora opina que na França

(...) eu diria, que entre o “nome” (AD) e a “coisa” institucional há um lapso separando um momento e outro: o da sua fundação e o de sua institucionalização acadêmica. No Brasil isso se dá já nos anos 70/80 e sem lapso, consistentemente, conjugando-se produção e condições institucionais, [porém, aqui], a minha produção teórica, em relação a essa forma de conhecimento, encontrou eco institucional e acadêmico na construção de um passo em nossa tradição de reflexão sobre a linguagem. (ORLANDI, 2003, p. 15)

Na configuração da AD no Brasil, notadamente no Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade de Campinas (UNICAMP), em que Orlandi (2003), cita ter estado “rigorosamente presente”, a autora esclarece que é demasiadamente importante o desenvolvimento da teoria e da análise de discurso devido ao estabelecimento da noção de discurso, em que ela interroga o que é interpretação (E. Orlandi, 1996), redefine o que é ideologia, e propõe (E. Orlandi, 1988) uma distinção básica entre sujeito e autor (e escritor) e entre discurso e texto. Esta prática, segundo a autora, afeta sobremaneira a relação entre o que a mesma tem proposto como dispositivo teórico, específico à teoria da análise de discurso e dispositivo analítico da interpretação, que se abre para as diferentes teorias ligadas ao campo de questões assumido pelo analista, seja ele linguista, historiador, cientista social, fonoaudiólogo etc. Desde o início dos seus estudos Orlandi (2003) esclarece que “procurei compreender e elaborar a relação inconclusa, tensa e indistinta entre” os elementos elencamos: paráfrase (o mesmo) e polissemia (o diferente); a incompletude do sujeito; a identidade como movimento na história; a língua sujeita à falha e a inscrição da língua na história produzindo o equívoco; o gesto de interpretação fazendo-se no relação da estrutura com o acontecimento, jogo da contradição; a passagem do irrealizado ao que “faz” sentido (discursos fundadores), distinguindo entre o não-sentido (*non sens*) e o sem-sentido (o que já significou).

Diante do percurso exposto e sempre em processo, Orlandi (2003, p. 17) o descreve poeticamente, parafraseando Cora Coralina: “*quanto mais longe vou, mais estou voltando para casa*. A autora afirma que “sei hoje mais sobre a língua do que sabia quando trabalhava na linguística *strictu sensu*. Quanto ao discurso, falta muito para eu saber o que realmente é”.

Relevante ainda é pontuarmos o alerta para a necessidade de se evitar o deslumbramento com objetos supostamente novos de análise (midiáticos, virtuais, interativos), visto que isso pode “reduzir a prática analítica do processo discursivo à mera descrição da materialidade significante, apagando a teoria”. Dessa forma, ressalta a importância de se manter firme na teoria, de se colocar no lugar teórico da AD, para, assim, trabalhar no entremeio. Entremeio é

uma palavra-chave na AD, que se originou entre as contradições da Linguística, do Marxismo e da Psicanálise. No entanto, Orlandi (2012) amplia esse conceito para mostrar que o entremeio é igualmente convocado no contato com outras áreas que venham a entrar no jogo discursivo através da materialidade significante em análise (FERNANDES; FONSECA, 2012, p. 275).

2.3 Elementos da AD e a configuração das análises desta dissertação

O presente trabalho se constitui a partir de uma ação de leitura e de interpretação. Há nessa ação a função do eu leitor-autor, à medida que nos apropriamos das reportagens analisadas, conferimos-lhes nosso olhar analítico em um movimento metalinguístico. Demarcamos assim nosso lugar enquanto analista de discurso, cuja primeira ação se inscreve no “ato de leitura”. Conforme Orlandi (2012), o ato de leitura está impregnado, visto que “é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentido” (ORLANDI, 2012, p. 10) e se constitui ainda

(...) o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação no texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo. (ORLANDI, 2012, p. 11)

Em nosso trabalho é inegável que a relação comunicação e educação, enquanto fio condutor para uma leitura analítica, perpassa a historicidade pessoal da autora cuja formação em jornalismo e em letras desencadeia uma leitura das reportagens que baliza seu “processo de significação” por, e nesses vetores. A outros leitores com percurso pessoal alheio às questões tratadas nas reportagens, possivelmente o modo de leitura indicaria outras formas de apreensão. Daí o caráter variável desse componente da leitura (2012).

Ao procedermos a leitura das reportagens, o que se efetiva é a interação com outros sujeitos – leitor virtual, autor etc – não apenas a interação entre leitor e texto. Interação que se efetiva por meio das formações imaginárias, que na AD se refere ao leitor imaginado pelo autor como destinatário do seu texto no momento da escrita. Na relação leitura-sentido/sujeitos-sentidos, acrescenta-se ainda as diferentes formas de relação dos leitores com o texto, os modos de leitura (ORLANDI, 2012).

- a) relação do texto com autor: o que o autor quis dizer?
 - b) relação do texto com outros textos: em que este texto difere de tal texto?
 - c) relação do texto com seu referente: o que o texto diz de X?
 - d) relação do texto com o leitor: o que *você* entendeu?
 - e) relação do texto com *para quem* se lê: (...)
- O que é mais significativo neste texto para (...) Z? O que significa X para (...) Z? (ORLANDI, 2012, p. 11-12)

Ao empreendermos nossa análise, temos diversas relações do texto que desencadeiam em nosso processo de significação o modo como o professor é apresentado/tratado nas reportagens através, especialmente, da relação do texto com o leitor. Pela análise do discurso jornalístico empregado às reportagens, formalizamos nosso entendimento do que o autor quis dizer, de especificidades implícitas e explícitas, de desencadeamentos ideológicos, entre outras relações possíveis, para apreendermos como as reportagens evidenciam o sujeito professor.

Neste processo, fundamentam nossas análises o entendimento de que:

A análise de Discurso tem como unidade o texto. O texto não visto como análise de conteúdo, em que se o atravessa para encontrar atrás dele um sentido, mas discursivamente, enquanto o texto constitui discurso, sua materialidade. Assim, o que se procura ver o texto em sua discursividade: como em seu funcionamento o texto produz sentido. (ORLANDI, 2015, p. 19)

Segundo Orlandi (2015), esse entendimento, além de promover a compreensão de como o texto se constitui em discurso, possibilita ainda, assimilar como o texto pode ser compreendido em função das formações discursivas que se formam devido à formação ideológica que as determina (ORLANDI, 2015, p. 19).

Nesse sentido, apreender os fatores que tangenciam o(s) discurso(s) acerca do professor em reportagens veiculadas pelo jornal “O Estado de São Paulo”, nossa proposta dissertativa, perpassa cenários distintos que acreditamos, devam ser evidenciados à luz da AD. Por se constituir de apreensão subjetiva de posicionamentos, sujeitos e ideologias, entre outros fatores, nosso trabalho perpassa “um ir e vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise”, característica da AD enquanto procedimento de análise (ORLANDI, 2013, p.66).

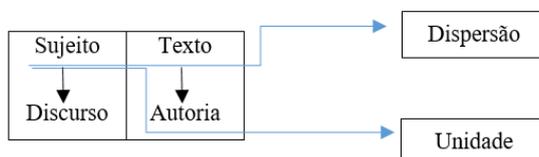
Assim, iniciamos nosso trabalho pela análise da configuração do corpus, procedimento necessário para se compreender como um objeto simbólico produz sentidos. Delineiam-se seus limites, procedem-se recortes, ou seja, toma-se o material bruto linguístico, o corpus, os textos e por um primeiro lance de análise procede-se a de-superficialização desse material, sua de-sintagmatização”, cuja fase já resulta de um passo de análise (ORLANDI, 2015).

2.3.1 Sujeito, discurso e autoria

Na impossibilidade de se lançar definições estanques para elementos essenciais da AD que sustentam nosso trabalho, nos atemos preliminarmente na constituição do sujeito, do discurso e da autoria. Atrelada ao nosso objeto de pesquisa, propomo-nos, assim, posicionar enquanto sujeitos discursivos o jornal e o sujeito professor, personagens centrais das análises. Orlandi (2015) estabelece a relação entre texto/discurso e autor/sujeito de forma que o sujeito

está para o discurso assim como o autor está para o texto. Na relação do sujeito com o texto tem-se a dispersão, já a autoria implica em disciplina, organização, unidade (p. 71). Sendo assim, temos (Figura 1):

Figura 1 - Relação sujeito/discurso e texto/autoria



Fonte: elaborado pela autora

Discorremos a seguir acerca da constituição do sujeito, sob a concepção de sua forma-sujeito, bem como na noção do teatro da consciência (Pêcheux), perpassando sua contextualização intrinsecamente ideológica. Segundo Orlandi (2015) para se compreender o sujeito pela perspectiva da AD é necessário iniciar pela compreensão da forma-sujeito postulada por Althusser (1973) em que, “todo indivíduo humano, isto é, social só pode ser agente de uma prática se se revestir de uma forma-sujeito”. A forma-sujeito, por sua vez, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo agente das práticas sociais (Orlandi, 2015). Para se chegar ao sujeito do discurso (ego imaginário), empreende-se exame das propriedades discursivas da forma-sujeito. O sujeito do discurso, por outro lado, se constitui pelo esquecimento que o determina. Já que “é do funcionamento da ideologia em geral que resulta a interpelação dos indivíduos em sujeitos”, conforme Pêcheux: dos sujeitos do seu discurso (ORLANDI, 2015, p. 21). Nesse sentido, a autora esclarece que essa interpelação ocorre pelo “complexo das formações ideológicas” e de forma específica pelo interdiscurso, intrínseco nesse processo e que fornece a cada sujeito a sua realidade como “sistema de evidências e de significações percebidas” (ORLANDI, 2015, p. 21).

Conforme a autora, ao se valer de Pêcheux (1975), “não podemos pensar o sujeito como origem de si mesmo”, já que este é interpelado em sujeito pela ideologia, no simbólico, fato que sedimenta a ocorrência do “teatro da consciência” (1999, n.p.). Ao se ater a esta afirmação, Orlandi (1999) enfatiza:

Para mim, [esta é] uma afirmação fundamental para quem trabalha a análise de discurso. A subjetivação é uma questão de qualidade, de natureza: não se é mais ou menos sujeito, não se é pouco ou muito subjetivado. Não se quantifica o assujeitamento. Com isto estou dizendo que quando se afirma que o sujeito é assujeitado, não se está dizendo totalmente, parcialmente, muito, pouco ou mais ou menos. O assujeitamento não é quantificável. Ele diz respeito à natureza da subjetividade, à qualificação do sujeito pela sua relação constitutiva com o simbólico: se é sujeito pelo assujeitamento à língua, na história. Não se pode dizer senão afetado pelo simbólico, pelo sistema significante. Não há nem sentido nem sujeito se não houver assujeitamento à língua. (1999, n.p.)

Conforme Orlandi (1999, n.p.), esta realidade decorre do vínculo radical do sujeito ao simbólico, em que há um “efeito ideológico elementar pelo qual, o sujeito, sendo sempre-já sujeito, coloca-se na origem do que diz”. Segundo Orlandi

Pelo deslocamento proposto por M.Pêcheux (1975), fazendo intervir a ideologia na relação com a linguagem, o teatro da consciência (eu vejo, eu penso, eu falo, eu te vejo etc) é observado dos bastidores, lá de onde se pode captar que se fala ao sujeito, que se fala do sujeito, antes de que o sujeito possa dizer: “Eu falo”. Esse teatro pelo qual o sujeito é chamado à existência se sustenta na discrepância introduzida pela formulação “indivíduo/sujeito”. (ORLANDI, 1999, n. p.)

Desta constatação acentua-se a necessidade de se pensar o “funcionamento” desse processo. Assim, de acordo com Orlandi (1999, n. p.), “supõe-se uma articulação conceptual elaborada entre ideologia e inconsciente”, onde é possível observar que

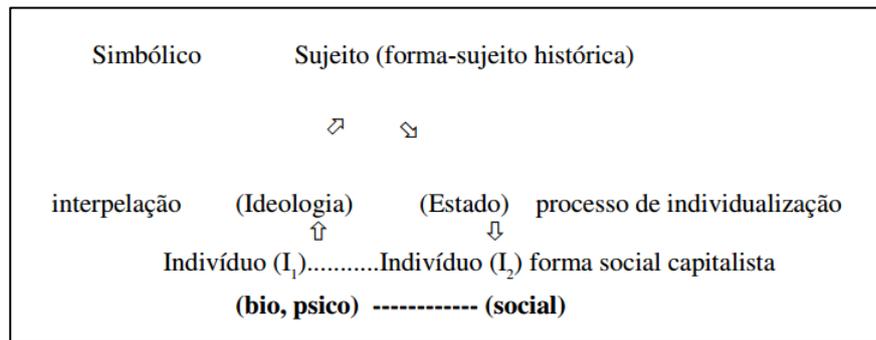
o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como ideologia e inconsciente é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo de seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas”, devendo-se entender este último adjetivo não como “que afetam o sujeito” mas “nas quais se constitui o sujeito.” (ORLANDI, 1999, n. p.)

Desta forma, para a autora, ao mesmo tempo que Pêcheux (1975) introduz a questão da ideologia, ele critica a maneira como as teorias da enunciação se submetem à ilusão das evidências subjetivas, do sujeito como único, insubstituível e idêntico a si mesmo. Sendo que ele o faz, sem esquecer que a evidência da existência espontânea do sujeito, como origem ou causa de si, é aproximada de outra evidência, do sentido, ou seja, a ilusão da literalidade (ORLANDI, 1999, n.p.). Da interpelação do indivíduo em sujeito descrita acima como ocorrência do “teatro da consciência”, resulta uma forma-sujeito histórica, em que, pelo processo de individualização do Estado tem-se o indivíduo agora social, em detrimento a sua forma bio e psico (ORLANDI, 1999, n.p.). Conforme a autora

[Neste] novo movimento em relação aos processos identitários e de subjetivação, é agora o Estado, com suas instituições e as relações materializadas pela formação social que lhe corresponde, que individualiza a forma sujeito histórica, produzindo diferentes efeitos nos processos de identificação, leia-se de individualização do sujeito na produção dos sentidos. (1999, n.p.)

Como é evidenciado na figura (Fig. 2) abaixo, o indivíduo, nessa realidade, não é a unidade de origem (I₁) mas o resultado de um processo, um constructo, referido pelo Estado, assim teríamos o I₂, ou seja, indivíduo em segundo grau, de acordo com Orlandi (1999).

Figura 2 - Processo de individualização pelo Estado, segundo Orlandi



Fonte: ORLANDI, Eni P. **Sobre os Contextos Epistemológicos da Análise de Discurso**. Escritos n°4. Labeurb/ Nudecri/ Unicamp, 1999, n.p..

A forma sujeito-histórica que interpela o indivíduo em sujeito, por sua vez, se realiza de forma diferente no complexo das formações ideológicas. Como exemplo, Orlandi (2015) cita que o indivíduo contemporâneo se distingue daquele da Idade Média. Conforme a autora

Se no sujeito medieval a interpelação se dá de fora para dentro e é religiosa, a interpelação do sujeito capitalista faz intervir o direito, a lógica, a identificação. Nela não há separação entre exterioridade e interioridade, ainda que, para o sujeito, essa separação continue a ser evidencia sobre a qual ele constrói, duplamente sua ilusão: a de que ele é a origem do seu dizer (logo ele diz o que quer) e a da literalidade (aquilo que ele diz só pode ser aquilo) como se houvesse uma relação termo a termo entre linguagem, pensamento e mundo. (ORLANDI, 2015, p. 23)

À interpelação do indivíduo em sujeito, Orlandi (2015) cita que deve-se acrescentar que esta “se efetua pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina”. Essa identificação, que é fundadora da unidade imaginária do ser, é embasada pelo fato de que os elementos do interdiscurso que formam, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são “reinscritos no discurso do próprio sujeito” (p. 21). Por este entendimento pode-se afirmar que a ideologia não tem exterioridade. Assim, a tomada de consciência do sujeito, de seus objetos, “é uma reduplicação da identificação”, especificamente na medida em que ele nomeia o engano “dessa impossível construção da exterioridade no próprio interior do sujeito” (PÊCHEUX, 1975 *apud* ORLANDI, 2015, p. 22). Ao explicitado Orlandi (2015) acrescenta que o assujeitamento se constitui na própria possibilidade de se ser sujeito, sendo que esta é a contradição que o concebe, ou seja, se está sujeito à língua para se ser sujeito do que diz.

Nesse percurso, sintetiza Orlandi (2015), sendo interpelado em sujeito, pela ideologia, no simbólico, o indivíduo, agora enquanto sujeito, determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individual(izada) concreta. Conforme a autora, esta forma individual(izada) concreta, no caso do capitalismo, que é o momento atual, determina-se pela forma de um

indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres), frente ao Estado e aos outros homens. Neste trajeto, Orlandi esclarece que “resta pouco visível sua constituição pelo simbólico, pela ideologia”, na medida em que o que se tem é “o sujeito individualizado, caracterizado pelo percurso bio-psico-social” descrito anteriormente. Nas palavras da autora

O que fica de fora quando se pensa só o sujeito já individualizado, é justamente o simbólico, o histórico e a ideologia que torna possível a interpelação do indivíduo em sujeito. É dessa maneira complexa que podemos pensar a questão do sujeito, da ideologia e da resistência como algo que não se dá apenas pela disposição privilegiada de um sujeito que, então, poderia ser “livre” e só não o é por falta de vontade...Ou, o que dá no mesmo, que, sem ideologia, seríamos felizes para sempre (ORLANDI, [199-], p. 4).

Tem-se assim, o caráter irrecorrível do assujeitamento, ou seja, o indivíduo torna-se sujeito / assujeita-se ao simbólico pela ideologia. Por outro lado, “há a possível resistência do sujeito aos modos pelos quais o Estado o individualiza” (ORLANDI, [199-], p. 5). Para a autora é certo que esses movimentos não estão separados, não são independentes, porém, são distintos e é preciso considerar tal distinção na relação complexa quando se pensa o sujeito, a ideologia, a história, a linguagem, o discurso.

Orlandi (2015) ressalta que a resistência é também mais um dos modos de se pensar a contradição, a forma material, a discursividade como efeito material da língua na história, sujeita ao equívoco. Assim, tem-se o sujeito moderno que é “ao mesmo tempo livre e submisso”, sendo determinado pela exterioridade e determinante do que diz, cuja condições de responsabilidade, sujeito jurídico com direitos e deveres, e de coerência, lhe conferem conjuntamente a impressão de unidade e controle de sua vontade e do outro. Para tanto, basta-lhe ter poder e consciência, sua ilusão⁹ (ORLANDI, 2015). Marcado pela exterioridade, interpelado em sujeito pela ideologia, como esse sujeito emerge discursivamente? Como o enraizamento em tais relações se reverberam em seu dizer? Como se constitui em seu discurso? Ao aplacamento de tais inquietudes lançamos nosso olhar à complexa definição do termo discurso. Para Pêcheux (1975)¹⁰, discurso é efeito de sentido entre locutores em oposição à concepção do esquema elementar da comunicação, que define discurso como transmissão de informação. Segundo Orlandi (2015), a definição de Pêcheux coloca a análise de discurso no

⁹ A essa ilusão Orlandi (2015) denomina “ilusão subjetiva do sujeito” e que é acompanhada da “ilusão referencial” (p. 22).

¹⁰ Malidier (2003), ressalta que o discurso em Michel Pêcheux “me parece um verdadeiro nó. Não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que se intrinca, literalmente, todas as suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito. A originalidade da aventura teórica do discurso prende-se ao fato que ela se desenvolve no duplo plano do pensamento teórico e do dispositivo da análise de discurso, que é seu instrumento”.

terreno da linguagem enquanto instrumento de comunicação, além de sair do comportamentalismo que preside a relação entre locutores como relação de estímulo e resposta.

Conforme Orlandi (2015) não há uma relação linear entre enunciador e destinatário, em que de posse da palavra, transmite-se uma mensagem com base em um código, que seria a língua, desencadeando a resposta do receptor. Esse circuito da comunicação não se sustenta, pois enunciador e destinatário estão sempre já tocados pelo simbólico. Da mesma forma a língua não se constitui “apenas um código” em que se pauta a mensagem a ser transmitida, visto que não ocorre tal transmissão, mas o efeito de sentido entre locutores. Esses efeitos, são, portanto, resultado da relação de sujeitos simbólicos que participam do discurso, cuja relação se faz no interior de determinadas circunstâncias que são afetadas pelas memórias discursivas desses sujeitos (Orlandi, 2015, p. 17). Dessa forma, em análise de discurso, as condições de produção, sua exterioridade, são fundamentais ao discurso, já que sujeito e situação são redefinidos discursivamente enquanto parte das condições de produção do discurso. Orlandi (2015) esclarece ainda a AD, de acordo com sua própria denominação, não trata da língua, tampouco da gramática. Embora todas essas coisas lhe interessem, a AD trata do discurso.

E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz o homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre homem e realidade natural e social. (ORLANDI, 2015b, p. 13)

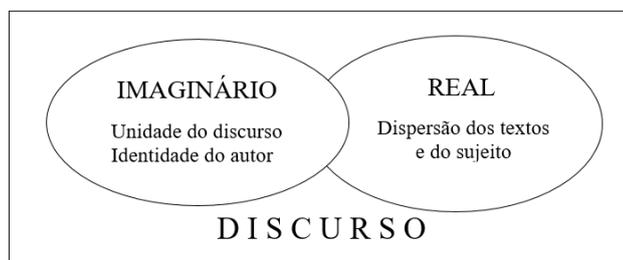
Para se analisar essa “palavra em movimento”, a fim de se entender como funcionam os discursos e as delimitações que os caracterizam, Orlandi (2015b) promove a categorização de discursos com base na tipologia discursiva e que resultam nos três exemplos abaixo.

- a. Discurso autoritário: aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor;
- b. Discurso polêmico: aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos;
- c. Discurso lúdico: aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos. (ORLANDI, 2015b, p. 85)

Conforme Orlandi (2015b), esta tipologia não se faz com base em critérios apriorísticos e externos, mas obedece ao caráter interno ao funcionamento do próprio discurso, ou seja, a relação entre os sujeitos, entre os sentidos e a relação com o referente discursivo. A autora esclarece ainda que as denominações lúdico, autoritário e polêmico não tem o intuito de

se fazer juízo de valores dos sujeitos do discurso, mas, inversamente, trata-se da descrição do funcionamento discursivo em relação a suas determinações histórico-sociais e ideológicas. Dessa forma, o “resultado das interpretações do analista necessitam estar apoiadas sobre um quadro teórico de referência” (ORLANDI, 2015b, p. 85). Em relação ao nível de representações, articulação necessária e sempre presente, o discurso se articula entre o princípio do real e do imaginário. Por real entende-se a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição, constitutivas tanto do sujeito como do sentido. Já o imaginário contempla a unidade, a completude, a coerência, o claro e o distinto, a não contradição (ORLANDI, 2015b). Esta relação pode ser assim pensada (Fig. 3):

Figura 3 - Constituição do imaginário e do real no discurso



Fonte: elaborado pela autora

Dessa forma, o discurso é regido pela força do imaginário da unidade que se estabelece na sua constituição, a relação de dominância de uma formação discursiva com outras (ORLANDI, 2015b, p. 72). Isso ocorre pois é próprio do discurso e do sujeito a incompletude, a dispersão. Já o texto é heterogêneo, pois pode ser afetado tanto por diferentes formações discursivas, quanto por diferentes posições do sujeito. Esta configuração do efeito discursivo regido pelo imaginário é o que lhe confere uma direção ideológica, uma ancoragem política (ORLANDI, 2015b, p. 72). Ainda sobre imaginário, o sociólogo francês Maffesoli (2001, p. 75) em resposta se o imaginário é uma apropriação individual da cultura assim esclarece

Para mim, (...) só existe imaginário coletivo. (...) O imaginário é algo que ultrapassa o indivíduo, que impregna o coletivo ou, ao menos, parte do coletivo. (...) Pode-se falar em “meu” ou “teu” imaginário, mas, quando se examina a situação de quem fala assim, vê-se que o “seu” imaginário corresponde ao imaginário de um grupo no qual se encontra inserido. O imaginário é o estado de espírito de um grupo, de um país, de um Estado nação, de uma comunidade, etc. O imaginário estabelece vínculo. É cimento social. Logo, se o imaginário liga, une numa mesma atmosfera, não pode ser individual.

Por outro lado, o autor pondera que o imaginário coletivo repercute no indivíduo de maneira particular, já que cada sujeito está apto a ler o imaginário com certa autonomia. Porém,

adverte, quando se examina o problema com atenção, vê-se que o imaginário de um indivíduo é muito pouco individual, mas sobretudo grupal, comunitário, tribal, partilhado ((MAFFESOLI, 2001, p. 80).

Maffesoli (2001) relaciona o sentido que a palavra interatividade desempenha na ordem imaginária, já que “há processos interacionais que criam aura”, ou seja, “meu discurso é ultrapassado por uma vibração que supera o argumento e instaura uma sensibilidade comum”. Segundo o autor, há sempre uma parte de razão, de ideologia, de conteúdo, no processo descrito, mas existe “também uma alquimia um tanto misteriosa que detona, em certas situações, uma interação” e é esse momento de vibração comum, essa sensação partilhada, que constitui um imaginário (MAFFESOLI, 2001, p. 77). Embora o discurso não tenha como função constituir a representação de uma realidade (VIGNAUX, 1979 *apud* ORLANDI, 2015b, p. 71), por outro lado, ele funciona de modo a assegurar a permanência de uma certa representação e, dessa forma, se diz que “há na base de todo discurso um projeto totalizante do sujeito” que o converte em autor

O autor é o lugar em que se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. Como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude (...) imaginárias. (ORLANDI, 2015b, p. 71)

Conforme Orlandi (2015b) “podemos dizer que a autoria é uma função do sujeito”, ou seja, sua função-autor, uma função discursiva, entre outras funções (enunciativas) como locutor e enunciador, por exemplo (p. 72). Segundo a autora, a própria unidade do texto é efeito discursivo da qual deriva o princípio de autoria, sendo este necessário para qualquer discurso, já que se situa na origem da textualidade. Nesta concepção Orlandi (2015b) especifica que mesmo o discurso não tendo um autor específico, pela função-autor ter-se-á sempre uma autoria. Diferentemente do princípio de autoria foucaultiana, que “não vale para tudo, nem de forma constante”, já que há discursos como conversas, receitas, contratos e decretos que precisam de quem as assine, por exemplo, não se configurando, porém, em autoria (ORLANDI, 2015b, p. 73). Sintaticamente a autora esclarece

É assim que pensamos a autoria como função discursiva: se o locutor se representa como *eu* no discurso e o enunciador é a perspectiva que esse *eu* assume, a função discursiva autor é a função que esse *eu* assume enquanto produtor da linguagem, produtor de texto. (ORLANDI, 2015b, p. 73)

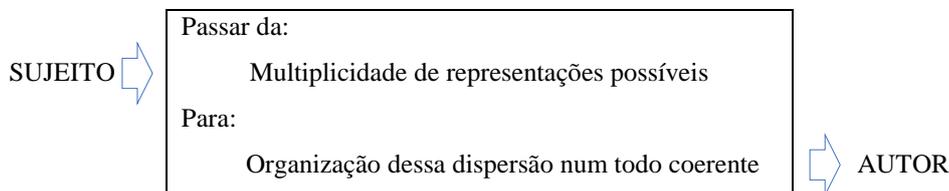
Segundo Orlandi (2015b), esse *eu*, a partir das dimensões do sujeito, é o que está mais determinado pela exterioridade (contexto sócio-histórico) e mais afetada pelas exigências de

coerência, não contradição, responsabilidade etc. Assim, empreendemos às análises a verificação da visibilidade do autor como sinônimo de origem do seu dizer através de suas intenções, objetivos, direção argumentativa e que se faz sob a articulação entre interioridade/exterioridade. Nesta articulação, “como autor, o sujeito reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir” ao mesmo tempo “ele também se remete a sua interioridade” (p. 74). Sobre esse processo de articulação Orlandi (2015b) esclarece

A esse processo chamei assunção de autoria. (...) o autor é o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel na ordem em que está inscrito, na posição em que se constitui, assumindo a reponsabilidade pelo que diz, como diz etc. (p. 74)

Na assunção de autoria, o sujeito é implicado a se inserir na cultura, a tomar uma posição no contexto-histórico-social, ou seja, para se apresentar como autor o sujeito tem que assumir diante das instâncias institucionais seu papel social na relação com a linguagem, já que não basta falar para ser autor (ORLANDI, 2015b, p. 74). Neste sentido, evidencia-se a seguinte relação (Fig. 4):

Figura 4 - Noção de assunção de autoria



Fonte: elaborado pela autora

Desta forma, empreendemos às análises discorridas neste trabalho, a concepção de que o jornal, enquanto produtor da linguagem a partir de sua materialidade discursiva que são as reportagens, se constitui pelo princípio de autoria, em autor. Emergem também diversos sujeitos que, pontuados no discurso jornalístico empregado pelo autor jornal, advém da apreensão deste dos inúmeros discursos dos diversos sujeitos citados nas reportagens. Diante deste cenário, permeia nossas análises a complexidade do processo de como se efetiva pelo jornal a apreensão de tantos discursos oriundos de vários sujeitos.

Para sedimentar tal complexidade compreendemos, de fato, o processo de “ir e vir constante”, característico da AD e voltamo-nos, sistematicamente, para o autor em sua relação com o discurso. Conforme Orlandi (2015) se o sujeito é opaco e o discurso não é transparente, exige-se do texto que seja coerente, não-contraditório e seu autor deve ser visível, colocando-se na origem do seu dizer.

2.4 Etapas de análise em AD

Assim, as etapas de análises têm, como seu correlato, o percurso que nos faz passar do texto para o discurso, com base no material empírico, o *corpus* (ORLANDI, 2015, p. 75). Na primeira etapa, desnatura-se a relação palavra-coisa, procura-se ver no contato com o texto sua discursividade de natureza linguístico-enunciativa. Nesta construção de um objeto discursivo considera-se o esquecimento enunciativo que desfaz a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia sê-lo daquela maneira. Nesta etapa o analista se prepara para que se comece a vislumbrar a configuração das formações discursivas (FD's)¹¹ que dominam a prática discursiva (ORLANDI, 2015b).

Chamamos então formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determina o que pode e deve ser dito. Portanto, as palavras, proposições, expressões recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. (2015, p. 20)

É nesta etapa que se torna fundamental o trabalho com as paráfrases, [polissemia], sinonímia, relação do dizer e não-dizer etc, conforme Orlandi (2015b, p. 76). Detemo-nos, então, à tarefa de aprofundar o entendimento desses elementos com base na autora, segundo a qual quando pensamos discursivamente a linguagem, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente, assim “consideramos que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos” (ORLANDI, 2001, p. 36).

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco. (ORLANDI, 2001, p. 36)

Já em relação ao não-dito, ao implícito do discurso, tem-se a questão da sua incompletude, de forma que todo discurso é uma relação com a falta, com o equívoco, assim Orlandi (1992) esclarece que há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem, ou seja, “todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer”. (p. 12). Como sujeitos e discursos estão em constante movimento, se (re) construindo no simbólico e na história, na ação de proferir e de se situar como leitor, para interpretar e compreender os discursos, o sujeito o faz de acordo com seus conhecimentos e suas vivências, na sua relação com a exterioridade, o chamado interdiscurso (ORLANDI, 2015). Com base em

¹¹ Abreviação empregada no decorrer deste trabalho.

Pêcheux (1975), Orlandi (2015) conceitua o interdiscurso como todo conjunto de formulações já feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. É o dizível, histórica e linguisticamente definido; o enunciável, o já-dito, exterior à língua e ao sujeito, mas que está no domínio da memória discursiva.

Tem-se, portanto, a memória discursiva trabalhada pela noção de interdiscurso em que algo fala antes, em outro lugar e independentemente. Conforme Orlandi (2015), trata-se do saber discursivo, o já dito que constitui todo dizer (p. 24). Como a AD visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos, tal compreensão, por outro lado, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido e desta forma, faz-se necessário uma nova prática de leitura denominada leitura discursiva (ORLANDI, 2007, p. 26). Esta nova prática

[...] consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro modo, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária [...] porque [...] só uma parte do dizível é acessível ao sujeito pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras. (2007, p. 34)

Na segunda etapa de análises, proposta por Orlandi (2015b), a partir do objeto discursivo procura-se relacionar as FD's distintas que podem ter-se delineado no jogo de sentidos observado pela análise do processo de significação (paráfrase, sinonímia etc.) com a formação ideológica que rege essas relações (p. 76). Conforme a autora

Como diz M. Pêcheux (1975) o sentido de uma palavra, uma expressão, de uma proposição etc., não existe em si mesmo (isto é, em uma relação transparente com a literalidade mas ao contrário é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é reproduzidas). Elas mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam. (ORLANDI, 2015, p. 19)

Desta forma, as Formações Discursivas (FD's) são a projeção, na linguagem, das formações ideológicas (ORLANDI, 2015, p. 20). Nas FD's norteadas pelas formações ideológicas, atinge-se a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos naquele material simbólico, de cuja formulação o analista partiu (ORLANDI, 2015b, p. 76). Neste percurso analítico o analista deve observar os efeitos metafóricos, que é o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual (deslizes) (PÊCHEUX, 1969, n.p. *apud* ORLANDI, 2015b, p. 77). Esta apreensão relacionada com discurso e língua permite-se objetivar o modo de articulação entre estrutura e acontecimento na análise (ORLANDI, 2015b, p. 77).

Diante do exposto, chegamos à interpretação em AD, cuja questão requer necessariamente que pensemos na ideologia enquanto mecanismo de produção de evidência inscrito na língua, pela história (CARROZZA, 2016, p. 01). De antemão, para o analista,

A interpretação de um texto eleva-se ao nível da compreensão, já que parte da reflexão sobre a forma material, no movimento entre descrição/interpretação. Desse exercício, resulta o deslocamento do analista com sua escuta, apreendendo possíveis gestos de interpretação. Interpretar, para o analista, não é atribuir sentidos, mas expor-se à opacidade do texto, conforme Pêcheux. (CARROZZA, 2016, p. 01)

Nesse contexto, a noção de discurso é fundamental para se pensar as relações mediadas entre linguagem, pensamento e mundo, pois conforme Pêcheux (1975, n.p. *apud* CARROZZA, 2016, p. 01) inconsciente e ideologia estão materialmente interligados. Dessa forma,

Numa perspectiva discursiva, reconhece-se a materialidade da língua e da história, ou seja, interessa-nos pensar a ordem da língua enquanto sistema significante material e a ordem da história (...), enquanto materialidade simbólica. (ORLANDI, 2004, n.p. *apud* CARROZZA, 2016, p. 1)

Na AD trabalha-se a noção de forma material (linguístico-histórica), em que simbólico e histórico se articulam, considerando ao mesmo tempo forma e conteúdo enquanto materialidade. Assim, pensa-se a ideologia como uma prática significativa enquanto efeito da relação sujeito com a língua e com a história, cuja relação se faz necessária para que haja significado (CARROZZA, 2016, p. 6).

O funcionamento de ideologia no processo de significação em que esta interpela indivíduos em sujeitos pela sua inscrição no simbólico, pode ser representado pelo trajeto bio-psico-social em que o indivíduo obrigatoriamente se assujeita à língua [símbolo], na história, sendo assim, interpelado em sujeito pela ideologia. Desta forma, pensamos na ideologia como mecanismo pelo qual funciona a evidência do sujeito, já que, para ser sujeito, o indivíduo necessariamente se submete à língua, sendo interpelado pela ideologia. Então é a ideologia que determina toda e qualquer interpretação e determina ainda os modos de ser do sujeito (CARROZZA, 2016, p. 8).

Entender a relação entre ideologia e interpretação permite ao analista perceber o funcionamento da linguagem enquanto forma material de processos discursivos, buscando a compreensão dos modos de produção dos sentidos (CARROZZA, 2016, p.01). Na busca por esses modos, a interpretação é ação constitutiva tanto do analista, quanto do sujeito, sendo que, na AD, “há um batimento entre descrição e interpretação [...] a linguagem não é transparente, e

interpretar não é atribuir sentido, mas expor-se à opacidade do texto, ou seja, explicitar como um objeto simbólico produz sentidos” (ORLANDI, 2015, p. 28).

No sujeito, a interpretação dá-se como uma ordenação natural, em que face a qualquer objeto simbólico tem-se a necessidade de *dar* sentido, de construir sítios de significação, possibilitando os gestos de interpretação (ORLANDI, 2015, p. 28). Reiteramos assim nosso gesto de interpretação, empregado neste trabalho, como necessário para dar sentido, para embasar especificamente as possibilidades de significação por nós inferida na leitura de reportagens que tratam da figura do professor, visando ascender assim um outro olhar a esse sujeito. Sendo assim, o analista detém-se no funcionamento do discurso para compreender o modo como os textos produzem sentidos. Nesse movimento percebe-se a ideologia como o processo de produção de um imaginário, de uma produção particular, não como conteúdo de *x*, mas como mecanismo de produção desse *x* (ORLANDI, 2015, p. 28).

No gesto de interpretação em AD recaem dois dispositivos, o teórico e o analítico, em que o primeiro determina o segundo. Pelo dispositivo teórico tem-se o deslocamento de uma leitura tradicional para uma leitura sintomática. Relaciona-se o dizer com outros dizeres e com aquilo que ele não é mas poderia ser. O dispositivo analítico é determinado pela questão do analista, pela natureza do material analisado, pelo objeto e pela região teórica em que o este se inscreve, seja ela linguística, histórica, literária etc (ORLANDI, 2015, p. 30).

A compreensão ocorre pela interpretação dos resultados da análise com base na AD e na teoria empreendida, ou seja, tem-se a compreensão do processo de produção de sentidos instalado por uma materialidade discursiva. Por outro lado, o dispositivo ideológico nivela a interpretação de todo sujeito, fazendo-o proceder de uma forma e não de outra. Por esse processo de identificação, o sujeito se inscreve em uma formação discursiva (FD) para que suas palavras tenham sentido e se reconhece nesse ato. A posição do analista se constrói então na possibilidade de contemplar esse processo interpretativo através de um deslocamento, “nem acima, nem além do discurso e da história” (ORLANDI, 2015, p. 30). Nesta posição de entremeio entre descrição e interpretação podem ser evidenciadas “as relações entre diferentes sentidos” (ORLANDI, 2015, p. 30).

Por meio dos dispositivos teóricos e analíticos, na posição de entremeio descritivo-analítico, “ficamos sensíveis ao fato de que a descrição está exposta ao equívoco e o sentido é suscetível a tornar-se outro” (ORLANDI, 2015, p. 30). Pelo dispositivo teórico, espera-se que o analista tenha um deslocamento para trabalhar de forma crítica as fronteiras das formações discursivas (FD's), o conjunto complexo das formações. Já do dispositivo analítico, espera-se que promova os procedimentos para que isso seja explicitado (ORLANDI, 2015).

Nesta realidade, no entanto, não se almeja a neutralidade analítica dos sentidos sempre afetados pela interpretação, da mesma forma que a opção por um dispositivo analítico sobrepõe uma posição sobre outras. Este dispositivo, porém, relativiza a relação do sujeito com a interpretação ao deslocar a posição do sujeito, trabalhar a sua opacidade linguística e sua não evidência (ORLANDI, 2015). Em AD, imaginário é pensado como “a imagem que se fazem uns dos outros os participantes do diálogo” (PÊCHEUX; FUCHS, 1999, p. 82-83). Segundo esses autores tem-se como hipótese que o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que elegem o lugar que os sujeitos conferem a si mesmos e ao outro, e a imagem que estes fazem do seu próprio lugar, bem como do lugar do outro no discurso. Esses lugares são representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo. (LORENCENA, 2011, p. 77). Conforme Orlandi (1994), é por causa do imaginário que, embora não exista relação direta entre a linguagem e o mundo, esta funciona como se existisse. Assim, a noção de imaginário ganha sua especificidade na Análise de Discurso. Orlandi (1994, p. 57), com base em Sercovich (1977), esclarece que

a dimensão imaginária de um discurso é sua capacidade para a remissão de forma direta à realidade. Daí seu efeito de evidência, sua ilusão referencial. Por outro lado, a transformação do signo em imagem resulta justamente da perda do seu significado, do seu apagamento enquanto unidade cultural ou histórica, o que produz sua "transparência". Dito de outra forma, se se tira a história, a palavra vira imagem pura. Essa relação com a história mostra a eficácia do imaginário, capaz de determinar transformações nas relações sociais e de constituir práticas.

Por outro lado, em seu funcionamento ideológico, as palavras se apresentam com sua transparência que, conforme Orlandi (1994, p. 57), “poderíamos atravessar para atingir seus ‘conteúdos’”. Essa transparência a Análise de Discurso coloca em evidência ao considerar o imaginário como produtor desse efeito, além de restituir, conforme M. Pêcheux (1984), a opacidade do texto ao olhar leitor (Orlandi, 1994). O que se propõe então, segundo Orlandi (1994) é trabalhar a ilusão do sujeito como origem e a da transparência da linguagem com seus sentidos já-lá. Desse modo,

a Análise de Discurso repõe como trabalho a própria interpretação, o que resulta em compreender também de outra maneira a história, não como sucessão de fatos com sentidos já dados, dispostos em seqüência cronológica, mas como fatos que reclamam sentidos (Henry, 1994), cuja materialidade não é possível de ser apreendida em si, mas no discurso. (ORLANDI, 1994, p. 58)

Constitui-se assim “a determinação histórica dos sentidos”, já que não se pensa a história como evolução ou cronologia, mas como filiação, ou seja, “não são as datas que interessam, mas os modos como os sentidos são produzidos e circulam” (ORLANDI, 1994, p. 58). Nesse

contexto, a realidade vivenciada se compõe de formulações imaginárias que intermedeiam a relação entre sujeito e o mundo. Essas formações são produzidas por um trabalho ideológico, compreendido “como aquilo que é capaz de produzir interpretações” (CASTILHO, 2013, p. 2). Diante deste cenário, o mecanismo imaginário, segundo Orlandi,

produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Temos assim a imagem da posição do sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?), mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou falando, do que ele me fala?). É pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. (ORLANDI, 1999, p. 40 *apud* CASTILHO, 2013, p. 2)

Em nossas análises, pensar “os modos como os sentidos são produzidos e circulam”, através das formações imaginárias no entremeio da relação entre sujeito e o mundo, como desencadeante de um trabalho ideológico, capaz de produzir interpretações, perpassa a noção de estereótipo. Tal noção estabelece o embasamento para se verificar o modo como, pela linguagem jornalística, atrelada ao cenário específico acima, se instaura na sociedade uma visão estereotipada do professor, conforme evidenciamos em nossas análises.

De forma ampla tem-se estereótipo cujo processo

Apresenta, por um lado, a repetição e o efeito do que é constantemente reiterado [e] atuam no reforço ao senso comum, na sua confirmação; [...] por outro lado, essas mesmas características dos estereótipos determinam efeitos inversos, concorrendo para uma desconstrução dos sentidos já alicerçados, provocando um gradual enfraquecimento do clichê, ou deslizamento de sentido. (FERREIRA, 1993, p. 72)

Segundo Orlandi (2002, p. 128), pelo viés da AD, estereótipo significa “pontos de fuga de sentidos”¹² do discurso e esta noção “pode adquirir um estatuto linguístico diferente”. Essa diferenciação ocorre de forma que seu funcionamento não seja reduzido à repetição como sinônimo de “imobilidade total dos sentidos”, cuja concepção negativa deriva de uma visão iluminista da linguagem que não admite paradoxos, contradições, equívocos. Em seu entendimento a autora pondera que para a autora “quando penso o estereótipo como ponto de fuga possível de sentidos, penso-o como lugar em que trabalham intensamente as relações da linguagem com a história”, ou seja, “do sujeito com o repetível, da subjetividade com o

¹² Esclarecemos que Orlandi (2002) utiliza esta definição de estereótipo em ponderação final em que procede análise do processo de produção de sentidos de músicas de Chico Buarque de Hollanda, com o objetivo de “encontrar os diferentes procedimentos de construção de sentidos que trabalham o silêncio como forma de resistência”. A autora especifica o uso de tal definição em face de “uma situação de censura, pelo menos”, segundo a qual, “estancado um processo de sentidos, numa posição em sua relação com as formações discursivas, o sentido emigra (e se desloca) para qualquer outro objeto simbólico possível”, quase sempre, os mais reprodutivos, estereotipados (p. 128).

convencional”, perpassado pelo funcionamento imaginário do discurso (ORLANDI, 2015b, p. 128). Ainda segundo Orlandi (2002), o efeito de sentido que trabalha a relação com o estereótipo indica que apenas nele somos falados pelo consenso, solidificação, sedimentação e pela fixação do discurso. Fora deste cenário, nosso dizer nos pertenceria e estaríamos fora do efeito-literal, que se configura um componente da “ilusão referencial”. Nesse sentido, no discurso, o estereótipo realizaria função imaginária similar a desempenhada pelo pré-construído, que é o efeito do já-dito que sedimenta o dito. Porém essa similaridade se daria de forma inversa, dando ao sujeito “a impressão de que só ali os sentidos retornam”, protegendo sentido e intercambialidade com outro sujeito qualquer (p. 129). Por outro lado, Orlandi (2002) pondera que a compreensão, através da AD, de como se dá a produção desse efeito de sentido (na relação com o estereótipo), possibilita também compreender que

Nessa relação imaginária, em certas condições¹³, o estereótipo é o lugar em que o sujeito resiste, em que ele encontra um espaço para, paradoxalmente, trabalhar sua diferença e seus sentidos. É uma forma de proteger sua identidade no senso comum, pois o estereótipo cria condições para que o sujeito não apareça, diluindo-se na universalidade indistinta. (ORLANDI, 2015b, p. 129)

Verificamos assim que tanto em Ferreira (1993), quanto em Orlandi (2002) tem-se contrapontos à ideia simplificadora de estereótipo enquanto elemento repetidor de uma realidade nociva, imutável e restritiva. Possivelmente, de acordo com os autores, ao se levantar questões acerca do processo de estereotipia, procede-se, ao mesmo tempo, uma espécie de metalinguagem “inversa”, em que, por exemplo, ao discorrer sobre o estereótipo acerca do imaginário do professor, se executa, ao mesmo tempo, um processo de desconstrução, de reelaboração desse *status quo*.

Finalizamos, assim, nossa explicitação da Análise de Discurso (AD), bem como os fatores que tangenciam a análise das reportagens apresentadas neste trabalho (capítulo 5). A seguir apresentamos um breve panorama acerca de como se constitui o jornalismo atual, evidenciando como se engendra o discurso jornalístico nele intrínseco e a posição do sujeito jornalista nesse contexto a fim de embasar a linguagem sobre a qual nossas análises se detêm.

¹³ Por “certas condições”, Orlandi faz referência ao tema desencadeante para esta reflexão, que é a censura. A autora finaliza sua análise retomando a questão com o posicionamento de que: “(...) gostaríamos de lembrar que a censura exacerba a relação do sujeito com sua identidade, com seus sentidos. Ela é o sintoma de que ali o sujeito tem um problema em sua relação com o dizível. Ali o sentido seria outro” (p. 130). A nosso ver, decorre desse *corpus* a ideia de que “o estereótipo é o lugar em que o sujeito resiste, em que ele encontra um espaço para, paradoxalmente, trabalhar sua diferença e seus sentidos”, bem como ao afirmar que “o estereótipo cria condições para que o sujeito não apareça, diluindo-se na universalidade indistinta”, subterfúgios decorrentes da necessidade de se posicionar frente à censura, como a análises das músicas de Chico Buarque de Hollanda efetuadas pela autora corrobora.

3 CENÁRIO DO JORNALISMO CONTEMPORÂNEO: DISCURSO JORNALÍSTICO, NOTÍCIA E SUJEITO JORNALISTA

Responder o que é comunicação diante das conjunturas contemporâneas tem sido objeto de diversas análises; porém poucas com definições que sejam agregadoras. No Brasil destaca-se a figura de Ciro Marcondes Filho, um dos seus críticos mais fecundos. Para o mesmo, “só é possível haver uma discussão sobre esse assunto se houver um consenso mínimo acerca de sua concepção” (2011, p. 171). Nesse sentido o autor afirma que o nó górdio dessa realidade é que cada vez mais tem havido menos ocasiões ou lugares para se meditar sobre comunicação e, disso decorre, segundo o mesmo, um dos principais problemas da comunicação: a comunicação passa por problemas de identidade e de afirmação, cuja imprecisão do objeto de estudo na área afeta o avanço da mesma “rumo a um saber autônomo”. Para Marcondes Filho¹⁴

a comunicação precisa aparecer, precisa afirmar diante do universo do conhecimento que possui um objeto (...) mesmo um tanto quanto ofuscado em seu aparecer fenomênico, (...) indeterminado, difuso, sem contornos, mesmo assim possui determinações específicas que o separam nitidamente de outros acontecimentos sociais. (2011, p. 71)

De forma confluyente à necessidade de alçar a comunicação enquanto ciência com determinações específicas, Marcondes Filho (2011) pondera que a comunicação se dá “de forma muito rara, através de uma relação qualitativa com o mundo”. Nesses fenômenos qualitativos “supõe-se a disponibilidade de receber o novo, promovendo o encontro com a alteridade”, suscitando, por outro lado, uma experiência diferente nos agentes envolvidos no processo comunicativo (p. 73).

Para Marcondes Filho (2011), a comunicação enquanto fenômeno que ocorre raramente, já que a vida social é demasiadamente marcada pelos processos de sinalização e de informação (2011). Conforme o autor, para a informação tornar-se comunicação, é necessário haver uma transformação qualitativa radical. Ele afirma: “tenho que liberar meu sistema, acolher, me abrir àquilo ou àquele que está me dizendo algo.” (p. 176). Dessa forma, para Marcondes Filho (2011), comunicação e informação não existem de fato, “são formas de eu me relacionar com os sinais”, sendo que estes sim, existem (p. 176). Para ele, a sinalização é algo implícito e involuntário já que “existindo, estarei sempre sinalizando” (p. 176). Diante desse pressuposto, a intencionalidade baliza a ocorrência ou não da comunicação, já que para Marcondes Filho “a

¹⁴ Nos atemos às ponderações do autor, cientes da visão sistêmica presente em seus estudos em detrimento ao viés antropocêntrico da AD por acreditamos no salutar diálogo entre tais visões em nosso trabalho.

comunicação é autorização, é permissão, contato com o diferente, o incomum”, sendo que “aquilo que não sou eu, pode provocar em mim transformações” (p, 176).

Em AD tem-se o pressuposto de que o homem está condenado a significar. Conforme Orlandi (2002, p. 31-32), com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à ‘interpretação’ em que tudo tem de fazer sentido, seja qualquer for, pois, o homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico. De forma análoga à definição de Marcondes Filho (2011), portanto, “existindo, estarei significando”. Por outro lado, através na noção de interpretação¹⁵, tem-se a incompletude como característica de todo processo de significação (ORLANDI, 2012). Conforme a autora

A relação entre pensamento/linguagem/mundo permanece aberta, sendo que a interpretação é função dessa incompletude, incompletude que consideramos como uma qualidade e não um defeito: a falta, como temos dito em abundância, é também o lugar do possível na linguagem. É isto que chamamos “a abertura ao simbólico” (...). (ORLANDI, 2015b, p. 31-32)

Relevante ponderar ainda que como a interpretação tem uma relação fundamental com a materialidade da linguagem, logo, “diferentes linguagens significam diferentemente” (ORLANDI, 2015, p. 31). Dessa forma são distintos os gestos de interpretação a serem aferidos na análise da relação com o sentido nas diferentes linguagens. Neste processo de interpretação em AD nos atemos posteriormente.

Retornamos ao cerne deste capítulo, a configuração atual do jornalismo, cujo entendimento estaque também se apresenta inviável. Conforme Traquina (2005) é absurdo pensar que possamos responder em uma frase ou até mesmo em um livro o que é jornalismo (p. 19). Por outro lado, o mesmo empreende-se nessa tarefa (sejamos corajosos e tentemos) dando a poética definição de que jornalismo “é a vida”. Segundo ele, como pode ser vista nas notícias de nascimentos e de mortes, como no nascimento do primeiro filho de uma cantora famosa ou na morte de um sociólogo famoso, ou seja, é a vida em todas as suas dimensões, como uma enciclopédia, exemplifica o autor. Para o mesmo, o jornalismo é, por excelência uma atividade ligada às relações humanas, já que em seu cotidiano os jornalistas trabalham com todos os aspectos da vida humana e reagem todos os dias a uma avalanche de acontecimentos produzidos por uma variedade de seres humanos, individual, em grupos, em instituições, partidos, movimentos, governos (TRAQUINA, 2008).

¹⁵ Orlandi (2002) adverte que “a noção de interpretação passa por evidente, quando, na realidade, cada teoria lhe dá um sentido diferente de acordo com os diferentes métodos praticados (p. 31).

No campo de definições poéticas o jornalismo

Independentemente de qualquer definição acadêmica, é uma fascinante batalha pela conquista das mentes e corações de seus alvos: leitores, telespectadores ou ouvintes. Uma batalha geralmente sutil e que usa uma arma de aparência extremamente inofensiva: a palavra (...). (ROSSI, 2000, p. 2)

Outro olhar vem de Marcondes Filho (2000, p. 9):

o jornalismo é a síntese do espírito moderno: a razão (a ‘verdade’, a transparência) impondo-se diante da tradição obscurantista, o questionamento de todas as autoridades, a crítica da política e a confiança irrestrita no progresso, no aperfeiçoamento contínuo das espécies.

Ainda segundo Marcondes Filho (2000), por incorporar tão energicamente o espírito acima citado, o jornalismo se viu órfão diante dos alicerces da modernidade e desorientado diante desse progresso que começou a perder terreno diante da sedução mediática irracional e mágica da TV, bem como das técnicas no fim do século.

Diante da celeuma acerca da concepção de jornalismo, direcionamos nosso olhar para a configuração da notícia enquanto principal produto do jornalismo contemporâneo de acordo com Traquina (2005). Para o autor, a notícia tem implícito o critério de realidade, fato que confere a credibilidade ao jornalismo. Segundo Traquina

A transgressão da fronteira entre realidade e ficção é um dos maiores pecados da profissão de jornalista, merece violenta condenação da comunidade e quase o fim de qualquer promissora carreira de jornalista. No entanto, dever-se-ia acrescentar rapidamente que muitas vezes essa “realidade” é contada como uma telenovela, e aparece quase sempre em pedaços, em acontecimentos, uma avalanche de acontecimentos perante a qual os jornalistas sentem como primeira obrigação dar respostas com notícias, rigorosas e se possível confirmadas, o mais rapidamente possível, perante a tirania do fator tempo. (2005, p. 20)

Para o autor, neste cenário, tem-se a realidade como sinônimo de fato verdadeiro, isento de ficção¹⁶ e para que a realidade do fato não seja manchada pela ficção, tem-se a relevância da objetividade. Sobre “os mitos entre objetividade e subjetividade” Perseu Abramo (2003 *apud* ROSA, 2014, p. 28) esclarece que se situam entre dois extremos que “podem ser alcançados sempre de forma gradual, ao se respeitar o universo do conhecimento”. Segundo Abramo, em um primeiro momento, é necessário diferenciar objetividade de elementos vinculados à ideia de neutralidade, de imparcialidade e de isenção, termos considerados como “virtualidades do jornalismo” e que “somente são atingidos se respeitadas as regras no campo da ação”

¹⁶ Sinônimo de elaboração, criação imaginária, fantasiosa ou fantástica; fantasia. Fonte: Dicionário Priberam. Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/fic%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 18/09/2016.

(ABRAMO, 2003 *apud* ROSA, 2014, p. 28). Para o autor, porém, o conceito de subjetividade situa-se em outro campo, que não o da ação, o campo de conhecimento. Já a “objetividade tem a ver com a relação que se estabelece entre o sujeito observador e o objeto observável”, ou seja, a realidade externa ao sujeito ou externalizada por ele, no momento do conhecimento (ABRAMO, 2003, p.39 *apud* ROSA, 2014, p. 28). A subjetividade, seja expressa através da emoção e da descrição de fatos e de momentos, torna-se relevante para se obter a contextualização e afetar o espírito crítico e a sensibilidade do leitor. Quando é incorporado no texto, a “subjetividade não elimina o processo objetivo do jornalista”, pautado pelo “compromissado com o distanciamento de estereótipos e se despir de preconceitos”. Essa prática, por sua vez, não se situa no campo da ação, mas sim, no universo do conhecimento (ROSA, 2014, p. 28). Diante da perspectiva de Perseu Abramo (2003), tem-se a separação entre objetividade e subjetividade. Através da subjetividade, a expressão da emoção e a descrição de espaços, ambientes e pessoas, apreendidas pelo jornalista, pode respaldar “um formato honesto quanto à informação”, já que oferece “a possibilidade de ver um recorte daquele fato social sob o olhar autoral do jornalista que escreve”, prática que não difere muito da realidade das redações jornalísticas, mesmo sendo atitude repelida em parte delas (ROSA, 2014, p. 29).

Diante dessa realidade,

pensar nesse fato é afetar o universo mecanicista da padronização onde a suposta objetividade é perseguida como forma de deixar o texto mais exato. É ter a objetividade como regra, como proposta a ser desenvolvida no campo da ação, que, se utilizada pelos jornalistas sem a devida relatividade, deixaria o texto obtuso na exploração da realidade retratada que precisa dialogar com tantas outras instâncias. (ROSA, 2014, p. 29)

Ponderamos, pelo olhar da AD, acerca da dificuldade dessa pretensa apreensão do caráter objetivo do fato pelo viés da materialidade linguística. Através da noção de subjetividade enquanto “a capacidade do locutor para se propor como sujeito” (BENVENISTE, 1989, p. 286) tem-se um mesmo indivíduo que assume diferentes posições em função das diferentes situações discursivas em que está inserido. Revela-se assim o vínculo constitutivo entre sujeito, história e ideologia. Nesta tríade, os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes, ou seja, sujeitos de seu discurso pelas formações discursivas que representam, na linguagem, as formações ideológicas que lhes são correspondentes (PÊCHEUX, 1995, p. 161). Segundo Orlandi (1988), é nas formações discursivas que o sujeito se reconhece na sua relação com os outros sujeitos e consigo mesmo, sendo por isso, o lugar de constituição de sentidos e da identificação do sujeito.

Diante desta realidade, o sujeito jornalista, indivíduo atrelado a uma realidade histórica e, conseqüentemente, ideológica, seja singular, seja pelo balizamento do empregador, o jornal, constitui-se de elementos que, a nosso ver, dificilmente corrobora a prática de objetividade anunciada nos parâmetros de Traquina (2005). Por outro lado, cabe nos ressaltar que a diferenciação de Traquina (2005) remete a ideia de ficção, que deve ser preterida a fim de que “a realidade do fato não seja manchada”, como a prática de se “criar” elementos alheios ao fato noticioso, decorrendo daí, possivelmente a assertividade do autor acerca da relevância da objetividade.

Retomamos Rossi (2000, p. 3) que, em sua definição de jornalismo enquanto “batalha pelas mentes e corações”, descreve a objetividade como mito que a maior parte da imprensa brasileira importou dos padrões norte-americanos”. Para o autor, em tese, com base nesse mito, a imprensa - à exceção de jornais de cunho ideológico ou partidário - deveria colocar-se numa posição neutra e publicar tudo o que ocorresse, deixando ao leitor a tarefa de tirar suas próprias conclusões (2000, p. 3). O autor pondera ainda que se fosse possível praticar a objetividade e a neutralidade estes encontrariam refúgio nos editoriais, página que segundo ele, veicula a opinião dos proprietários de uma determinada publicação (2000, p. 3).

Para Marcondes Filho (1986, p. 12), atuar no jornalismo é uma opção ideológica que ocorre ao definir o que vai sair, com que destaque e com que favorecimento em um ato de seleção e de exclusão. Nesse sentido a notícia se apresenta com reprodução parcial da realidade, na medida em que escolher angulação, posição ou até mesmo a omissão da notícia é ato conscientemente decisivo dos próprios jornalistas (p. 12).

A longo da história, a concepção de notícia apresenta mutações pautadas pelas transformações sociais, de forma que

Nos anos da imprensa colonial, informação e opinião não eram vistos como conteúdos distintos por natureza; ambos faziam parte do conjunto de textos oferecido pelos jornais. Mais adiante, na maior parte do período imperial e até o fim do século XIX, predominou um formato mais literário, e também nesse momento cabia ao jornalista se posicionar sobre os fatos dos quais tratava. Até então, o jornalismo brasileiro sofria forte influência do modelo francês. Somente a partir dos anos 1950, quando o Brasil incorporou o estilo americano de jornalismo, as notícias de cunho informativo passaram a predominar e a opinião tornou-se um conteúdo isolado em espaços específicos dos jornais. (MENDES, 2008, p. 2)

À relevância da realidade no fato noticioso, Traquina (2005) acrescenta que muitas vezes tal realidade é contada como uma telenovela em pedaços. Perante uma avalanche de acontecimentos, os jornalistas são impelidos, primeiramente, a dar resposta com notícias, rigorosas e se possível, confirmadas diante da tirania do fator tempo. Voltando-se para o sujeito

leitor, Traquina (2005) pondera que a maioria das pessoas têm desejado ser informadas sobre o que as rodeia, seja para participar de conversas, seja para se sentir reassseguradas de que não estão perdendo algo e por último, para serem fascinadas pelas alegrias ou tragédias da vida (p. 20).

Por outro lado, permeado pelo objeto que norteia este trabalho, questiona-se de onde surge esse “desejo”? Sob quais elementos ele se instaura no imaginário? Nesse sentido, acrescentamos às justificativas mencionadas por Traquina (2005), ligadas à exterioridade do sujeito leitor, a questão da espetacularização da notícia, o sensacionalismo. Transpomos assim, a “necessidade” do sujeito leitor, de um lado, para nos atermos aos mecanismos recorrentes à mídia que contribuem/sedimentam no sujeito leitor o fascínio “pelas alegrias ou tragédias da vida”, de outro lado.

Marcondes Filho (1986) descreve o sensacionalismo como nutriente psíquico e desviante ideológico. Para o autor, a prática sensacionalista se configura como uma forma radical de mercantilização da informação, em que se vende apenas a aparência e o que interessa é o lado externo e atraente do fato. Os objetos de exploração do jornalismo sensacionalista são as emoções e o sentimentalismo: “No fundo a imprensa sensacional trabalha com as emoções, da mesma forma que os regimes totalitários trabalham com o fanatismo, também de natureza puramente emocional” (MARCONDES FILHO, 1986, p. 90). Ainda conforme Marcondes Filho (1986), notícia é a informação transformada em mercadoria que detém os apelos estéticos, emocionais e sensacionais e, dessa forma, passa por uma transformação que a adapta às normas mercadológicas de generalização, padronização, simplificação e negação do subjetivismo (p. 13).

Dessa forma, em contraponto à citação de Traquina (2005) logo acima de que a maioria das pessoas têm desejado ser informadas sobre o que as rodeia, nesta ação aparentemente receptiva e bilateral tem-se a ocorrência de complexos fatores que atuam sobremaneira no conceito de notícia desejado pela maioria das pessoas. Isso nos condiciona a inferir questionamentos acerca de como esse “desejo” é enraizado na maioria das pessoas, da condição deste desejo enquanto sentimento singular, próprio desses sujeitos ou desse desejo enquanto reflexo do *status quo* vigente nos condicionantes do que é notícia no contemporâneo e da forma com que as pessoas as “desejam” como algo intrinsecamente necessário, como tudo que é importante e/ou interessante (TRAQUINA, 2005) ou subjetivamente imposto, com base na concepção de que notícia é a informação transformada em mercadoria (MARCONDES FILHO, 1986).

Retomamos Traquina (2005), cuja síntese de jornalismo poder-se-ia dizer que é um conjunto de estórias¹⁷: de vida, das estrelas, de triunfo, de tragédias. Para o autor, como os jornalistas, os modernos contadores de estórias, veem as notícias dessa forma, as constroem como narrativas que se remetem a estórias e narrativas passadas (p.20). Traquina (2005) cita o exemplo do ex-jornalista e atual professor Jack Luke para o qual os acontecimentos do dia a dia são estórias eternas que ecoam narrativas mais antigas que, ao longo do tempo, criaram figuras místicas sob forma de arquétipos como herói, vilão ou a vítima inocente. Ou seja, para o autor os jornalistas contam estórias da sociedade contemporânea como parte de uma longa tradição de contar estórias (p. 20)¹⁸.

3.1 O sujeito jornalista no contemporâneo

Com base na síntese de jornalismo, notícia e função do jornalista discorrida, direcionamos nosso olhar à configuração do sujeito jornalista contemporâneo, cuja prática se dá em um momento contemporâneo marcado pela lógica capitalista, plenamente introduzida nas organizações, e pela emergência de variadas tecnologias de comunicação e informação (FONSECA; LOPES, 2009). Norteia este olhar a participação desse sujeito na constituição das reportagens a serem analisadas em capítulo posterior, de forma a se considerar as implicações do seu fazer jornalístico dentro de instituição solidamente estabelecida, o jornal “O Estado de São Paulo”. Embasado em Fonseca e Lopes (2009, p. 63) tem-se como norteamento implícito em nossas análises o

pressuposto de que está em curso uma mudança de perfil, de valores profissionais, de identidade e de representação do jornalismo e do jornalista na sociedade; mudanças essas relacionadas a movimentos mais amplos de reestruturação social, condicionados pelo desenvolvimento das tecnologias e pela expansão do capital.

Nesta realidade tem-se ainda novas empresas de comunicação que têm no jornalismo o seu negócio, com isso tem-se aumento da demanda por profissionais com novas habilidades e

¹⁷ No dicionário Houaiss, “estória” data-se do século XIII e é o mesmo que “história”: narrativa de cunho popular e tradicional; história. Etimologicamente, ou seja, na origem, provém da forma inglesa “story”: narrativa, em prosa ou verso, fictícia ou não, com o objetivo de divertir/instruir o leitor, da forma latina “historia,ae”. A questão é simples: a grafia “estória” é forma arcaica da própria Língua Portuguesa. Na época medieval, “estória” existiu ao lado de “istória”, quando ainda não havia grafia uniformizada para os nossos vocábulos – com invenções distintas de significado. Houve ainda a forma intermediária “hestoria”.

Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-0/html/index.htm#0>. Acesso em 01/09/2016.

Ainda assim, em 1919, o gramático João Ribeiro admitia o emprego de “estória” – ao lado de “história”. No entanto, em 1943, com a vigência do nosso sistema gráfico, a Academia Brasileira de Letras eliminou tal distinção gráfica, recomendando o uso de “história” em qualquer situação: realidade ou ficção. (...).

Fonte: <http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/historia-ou-estoria-qual-e-o-certo>. Acesso em 17/09/2016.

¹⁸ As questões levantadas nesses parágrafos serão intimamente evidenciadas no momento das análises das reportagens (capítulo 5).

competências, segundo a autora. Fonseca e Lopes (2009) destaca que devido a convergência tecnológica, que permite às empresas se constituírem como organizações multimídia, os jornalistas, regra geral, precisam ter habilidade técnica, ou seja, precisam ter domínio das novas tecnologias de comunicação e informação, além de dominar a linguagem própria de cada meio (jornal, televisão, rádio, internet), já que atualmente é necessário a este sujeito produzir conteúdos que sejam compartilháveis entre os veículos do grupo empresarial. Porém, conforme os autores, estas configurações acerca das funções do jornalista não são suficientes, visto que se exige que o mesmo seja também um executivo com perfil para implementar métodos de gestão capazes de obter o máximo de produtividade de suas equipes pelo menor custo. Fato caracterizado como o período pós-fordista nas redações jornalísticas, segundo Fonseca e Lopes (2009).

Neste cenário, a autora pondera que, em certos casos, como revelam programas de treinamento e qualificação, a competência técnica pode-se sobrepor à profissional, em relação à identificação da informação realmente relevante para o interesse público. Tal sobreposição pode ocorrer também sobre os processos de apuração, bem como sobre a ética profissional, do pensamento crítico, do dever de verdade, entre outros fatores. Diante do exposto, Fonseca e Lopes (2009) cita que tanto o jornalismo, quanto jornalistas transformam-se, redefinem-se na medida em que reconfiguram seus papéis sociais e assumem novas funções, fatos que, para a autora, justifica discutir a nova identidade que tais transformações geram. Nesse sentido trazemos à discussão a ideia de que

A identidade do jornalista não pode ser vista restritamente como resultado de uma prática. Sendo “construção de significado”, identidade considera os afazeres, mas também engloba os valores, as crenças, os mitos, os saberes, as representações sociais, a história, a memória, as relações de poder, além de outros elementos que são fonte de fortes ligações para os indivíduos que compõem um grupo. (LOPES, 2013, p. 29-30 *apud* SANTOS, 2014, p. 5)

Fonseca e Lopes (2009) expõe o cenário acima notadamente pelo viés do setor de comunicação que nivela a atuação profissional de jornalismo. Por outro lado, é prudente salientar que tal prática se efetiva, de fato, pela anuência do “outro” sujeito desta relação. Conforme Castells (2008 *apud* MERLO, [200-?], p.23), “as identidades também podem ser formadas a partir de instituições dominantes, somente assumem tal condição quando e se os atores sociais as internalizam, construindo seu significado com base nessa internalização”. Desta forma, pensar a relação mercado de comunicação, descrita por Fonseca e Lopes (2009), versus atuação profissional em jornalismo, com base nessa realidade, perpassa a noção da

interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso pela identificação com a formação discursiva (FD) que o domina.

Fonseca e Lopes (2009) esclarecem que não são muitos, nem recentes, os trabalhos produzidos sobre o tema identidade do jornalista no âmbito dos estudos acadêmicos da Comunicação. Segundo os autores, em geral tem-se trabalhos que procuram delinear uma identidade e/ou traçar um perfil do jornalista através de olhar interdisciplinar à questão, como a Sociologia e a Antropologia. Exemplificando sua análise, Fonseca e Lopes (2009, p. 63) cita que

No início da última década do século passado, numa chave antropológica de leitura, visando analisar a constituição da identidade social dos jornalistas no Brasil, Travancas (1993) fez uma etnografia, acompanhando as rotinas profissionais de três repórteres (um de televisão, um de rádio e outro de jornal), e entrevistas com grupos de duas gerações de profissionais, os quais classificou de “eternos jornalistas” e “jovens jornalistas”. (...) Segundo ela, existiria uma relação específica entre a vida pessoal e a profissão – uma verdadeira adesão, que impede, muitas vezes, que outras atividades tenham maior dimensão em suas vidas.

Fonseca e Lopes (2009) destacam outro fator que pode compor alternativa teórica importante para se apreender a configuração da identidade do jornalista contemporâneo, o conceito de elite com base em Pereira (2005). No artigo, o autor parte do pressuposto de que existe uma elite entre os jornalistas brasileiros e para identificar os profissionais circunscritos a essa condição efetuou uma enquete. De acordo com Fonseca e Lopes (2009), a pesquisa realizada por Pereira se justifica, segundo o mesmo, ao se verificar que quando um jornalista atinge o topo, sua carreira torna-se paradigmática para o grupo profissional já que todos os valores e méritos necessários ao sucesso estarão representados nesse indivíduo (PEREIRA, 2005 *apud* FONSECA; LOPES, 2009, p. 62). Os autores assim sintetizam tal artigo

As questões da enquete foram divulgadas nos sites da Universidade de Brasília, do Observatório de Imprensa, da Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj) e do Fórum Nacional de Professores de Jornalismo. De livre indicação, recebeu 302 votos, sendo 47% de respondentes auto-declarados jornalistas. O profissional que maior número de indicações recebeu foi Alberto Dines.

Outro dado importante obtido através da enquete ressalta a centralidade da televisão como meio que abriga a maior parte dos profissionais apontados por seus próprios colegas como constituintes da elite da profissão: dos 16 jornalistas mais votados, dez atuavam no telejornalismo. (FONSECA; LOPES, 2009, p. 63)

Fonseca e Lopes (2009) destacam ainda que um dos trabalhos mais relevante para a discussão da identidade do jornalista contemporâneo é o que assume os conceitos de *intellectual ideólogo* e *expert*, formulados por Norberto Bobbio a partir de Max Weber. Segundo a autora, esses conceitos foram operacionalizados pela pesquisadora Alzira Alves Abreu em 1998 e

objetivava estudar mudanças no perfil das gerações que ocupavam postos estratégicos nas redações jornalísticas brasileiras antes e depois dos anos 1970).

De acordo com Fonseca e Lopes (2009), a conclusão aferida por Abreu (1998) em seu estudo é de que, até a década de 1970, período analisado, os jornalistas tinham envolvimento político e ideológico claro, e agiam em função de determinados valores e utopias, o que os circunscrevia à condição de intelectuais (ABREU, 1998 *apud* FONSECA; LOPES, 2009, p. 60). Para ilustrar o conceito de intelectuais utilizada por Abreu (1998), baseado em Bobbio (1997), os autores trazem a citação desse autor de que os intelectuais são aqueles que elaboram princípios que são determinados pela crença consciente nos valores, que são acolhidos como guias da ação¹⁹.

O conceito de *expert* permeia a identidade do jornalista devido a introdução do marketing nas empresas, que culminou com a perda de seu caráter romântico e ideológico, e os jornalistas teriam passado a perceber sua atividade profissional como outra qualquer (engenheiro, médico, advogado etc), conforme Fonseca e Lopes (2009). Ainda de acordo com a autora

poderiam ser definidos como *experts* – aqueles que, indicando os conhecimentos mais adequados para alcançar um determinado fim, fazem com que a ação que a ele se conforma possa ser chamada de racional segundo o objetivo, distinta da ação racional segundo o valor. (ABREU, 1998, p. 12 *apud* FONSECA; LOPES, 2009, p. 60)

Diante desta realidade, Fonseca e Lopes (2009) lança alguns questionamentos acerca da prática de jornalista, entre as quais: no cenário contemporâneo como esse sujeito se posiciona enquanto jornalista brasileiro em relação à sua profissão, se este se vê como mero observador, relator pretensamente objetivo e distanciado dos fatos, como fornecedor de conteúdos a serem distribuídos em vários meios de circulação de mensagens. Ao último item, a autora acrescenta que este sujeito talvez possa ser percebido em alguns espaços do chamado jornalismo on-line, cuja atuação é permeada na maioria do tempo atrelada ao tempo comprimido que dispõe para disponibilizar conteúdos variados e em grande quantidade (serviços, entretenimento), em detrimento à complexa tarefa de interpretar a realidade social (FONSECA; LOPES, 2009).

Com base nas questões expostas e em Stuart Hall (2000), a autora conclui que tal realidade da profissão do jornalista contemporâneo, nos leva a crer que se está diante de uma identidade fragmentária, multifacetada, plural, condizente com as características do sujeito pós-

¹⁹ Referência à obra:

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder**: dúvidas dos homens de cultura na sociedade contemporânea; tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Ed. UNESP, 1997. Disponível em www.institutoveritas.net/livros-digitalizados.php?baixar=40.

moderno observado por Hall. Em nosso entendimento, de um modo geral, tais características sujeitam outros profissionais também e atuam em detrimento a um sujeito compreendido como uma identidade unificada e estável, mas que vem se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas (HALL, 2000 *apud* FONSECA; LOPES, 2009, p. 64).

Fonseca e Lopes (2009) chama a atenção sobre a dificuldade de reflexão acerca da identidade do jornalista, devido, não apenas por limitações metodológicas, que ainda precisam de melhor delineamento no campo da Comunicação, onde se desenvolve a maioria das pesquisas sobre o assunto, quanto pela dificuldade de se obter a legitimidade entre os próprios profissionais que se encontram no mercado de trabalho. Segundo a autora esta realidade é corroborada pelos poucos estudos dos fatores históricos e culturais que contribuem para a formação da identidade do jornalista brasileiro, bem como dificuldades encontradas pela análise acadêmica, já que profissionais e empresários não reconhecem o conhecimento produzido na academia como representativo da realidade social (ALBUQUERQUE, 2004 *apud* FONSECA; LOPES, 2009, p. 61).

Para os autores, tem que se lançar um olhar mais apurado pela teoria voltada à questão da identidade do jornalista contemporâneo, cujos métodos, ainda que careçam ser melhor definidos, podem trazer à tona indicativos valiosos de novos valores compartilhados por um grupo profissional que atua diariamente junto ao público, balizando quais são os acontecimentos mais importantes do dia, reproduzindo-os de forma fragmentada enquanto ‘constrói’ uma realidade social, objeto da matéria-prima: notícia (FONSECA, 2009). Diante do exposto por Fonseca e Lopes (2009), tencionamos apresentar a seguir um panorama do jornalismo contemporâneo com recorte para o sujeito jornalista, tendo como base no artigo *O saber que circula nas redações e os procedimentos de controle discursivo* (2011), de Beatriz Marocco em que se traça um amplo percurso desse profissional e sua relação com a prática jornalística atual.

De antemão Marocco (2011) cita haver um distanciamento entre o saber apreendido no meio acadêmico, nos cursos de formação em relação ao que se realiza, de fato, nas redações. Segundo a autora, os critérios de noticiabilidade²⁰ e a noção de que nem todo acontecimento que passa na realidade tem potência para ser apresentado sob a forma de acontecimento jornalístico, evidenciados pelas mídias em seus produtos e que está dito nas teorias de

²⁰ Termo que será tratado posteriormente.

*newsmaking*²¹ ou na “espiral do silêncio”²², provocam estranhamento no profissional. Tem-se, conforme Marocco (2011, p. 295) uma “certa intransigência entre o mundo acadêmico e o mundo da profissão”. Como alternativa para pensar sobre as práticas jornalísticas, a autora propõe uma imersão no regime das práticas, desde o campo acadêmico, que requer uma perspectiva epistemológica para que não pareça esdrúxula, sem parentesco com o exercício do jornalismo. Marocco (2011, p. 297), sugere então “uma ligação com o discurso que ficou na memória do nosso próprio exercício do jornalismo” em que “ninguém diz no jornal o que quer, sobre quem quer, quando quer, do modo que quer e porque quer, [ou seja]”, já que o que é dito foi controlado, selecionado, adequado a um modo de objetivação jornalística.

Conforme a autora, esta reflexão sobre as práticas jornalísticas busca apoio nos procedimentos de controle discursivo que, já tenham sido vivenciados experiencialmente, na redação jornalística. Ao dar voz a outros indivíduos, deixá-los falar, pretende-se que desta rede se produza não mais um conceito, mas uma “ação de teoria”. Marocco (2011) esclarece que se tenciona, portanto,

explorar o jogo entre um código que regula maneiras de fazer, que prescreve os modos de selecionar as notícias, entrevistar, redigir e uma produção de discursos verdadeiros que fundamentam, justificam, reproduzem e são igualmente o princípio de transformações dessas mesmas maneiras de fazer. (DELEUZE; FOUCAULT, 2006, p. 38 *apud* MAROCCO, 2011, p. 297)

Esta aproximação tem como hipótese que, em funcionamento, as práticas jornalísticas não são somente comandadas pela instituição, prescritas pela ideologia ou guiadas pelas circunstâncias, por certos acontecimentos e alguns indivíduos; elas possuem, até certo ponto, procedimentos regulares que evidenciam um “regime de práticas”, como o lugar de

²¹ Estudos sobre os emissores e os processos produtivos das comunicações de massa, define cinco critérios fundamentais para se compreender o processo jornalístico: noticialidade, valores/notícia, rotinas produtivas, seleção e apresentação da notícia. A noticiabilidade é constituída por um conjunto de elementos através dos quais órgão informativo controla e gere a quantidade e o tipo de acontecimentos, dentre os quais há que selecionar a notícia, e tem como componente os valores/notícia que buscam responder à clássica pergunta: quais os acontecimentos que são considerados suficientemente interessantes, significativos e relevantes para serem noticiados? (WOLF, 1995, p. 175 *apud* FERNANDES, 2011, p. 2)

²² Conforme Andrade (2008, p. 1-20): A Teoria da Espiral do Silêncio foi desenvolvida nos anos 1970 na Alemanha pela pesquisadora Elisabeth Noelle-Neumann, especialista em demoscopia (o estudo científico das pesquisas de opinião), para explicar porque a mídia teria uma tendência em reproduzir a ideologia dominante ou as opiniões supostamente majoritárias. Segundo esta teoria, o processo de formação da opinião pública é influenciado pelo medo do isolamento social de algumas pessoas. Assim, quando uma pessoa percebe que sua opinião está em desacordo ou não é bem aceita pela maioria das pessoas em um grupo, ou na sociedade como um todo, ela se recolheria ao silêncio, por motivos psicológicos. Nas palavras da própria Noelle-Neumann: “Quando alguém se dá conta de que as suas opiniões são aprovadas pela maioria, então expressa-as em público, mas quando tem a impressão que as suas opiniões não colhem a aprovação da maioria, então ele remete-se ao silêncio”(WILKE, 1990, p.11-23 *apud* FIDALGO, 1998).

encadeamento do que se diz e do que se faz, das regras que se impõem e das razões que se dão, dos projetos e das evidências (FOUCAULT, 2006, p. 337-338 *apud* MAROCCO, 2011, p. 297).

Especificamente acerca da prática do jornalismo, Marocco (2011) retoma a dificuldade de restringir um conceito estanque que se atenha ao jornalismo. Para a autora, uma resposta positiva à pergunta se o jornalismo é uma profissão, seria ainda utópica, no início do século XXI, diante do fato de que é jornalista praticamente quem quer. Fato ocorrido até mesmo no Brasil, onde até bem pouco tempo atrás.

Marocco (2011, p. 298) se vale de Traquina (2004) para dizer “que, apesar disso, o jornalismo é uma profissão, porque o jornalista se afasta do pólo identificado como um simples trabalhador por conta de outrem e aproxima-se do pólo identificado com as profissões liberais”. Se, por um lado, os jornalistas falharam nas tentativas de delimitar o seu campo de trabalho, por outro lado, conseguiram definir uma identidade profissional ligada a papéis sociais definidos e a uma cultura profissional (TRAQUINA, 2004 *apud* MAROCCO, 2011, p. 298).

Aos dados aferidos em sua pesquisa, Marocco (2011) introduz a descrição diversos estudos²³ que tratam da relação do jornalista com sua prática profissional. Nos atemos a dois desses estudos citados pela autora: *N’O mundo dos jornalistas*, de Isabel Travancas e *Journalists are the confessors of the public, says one Foucaultian*²⁴, de Chris Dent.

Sobre o primeiro a autora informa que Travancas (1992) abordou a constituição da identidade do profissional de diferentes tipos de veículo de comunicação no Rio de Janeiro. Conforme Marocco (2011), Travancas (1992) ouviu e acompanhou a jornadas de trabalhos e festas de um grupo de 50 profissionais de duas gerações: jovens profissionais e jornalistas há vinte ou trinta anos. A aferição, entre outras, desenvolvida pela autora da pesquisa é de que se “confirmam as imagens que circulam na sociedade sobre a profissão de jornalista”, entre as quais, a de que o jornalismo exige de seus eleitos uma adesão, e tal ordem, que impede muitas

²³ Marocco (2011, p. 208-301) cita ainda outros trabalhos que corroboram a fala de Traquina (2008) sobre haver uma identidade profissional do jornalista: o projeto *The Global Journalist* (1998) reuniu resultados de pesquisa realizada em 21 países e territórios sobre condições de trabalho e valores profissionais de 20.280 jornalistas entrevistados durante os anos de 1986 a 1996; o projeto *Worlds of Journalism* (2007), realizado por pesquisadores de 19 países, cuja noção de cultura jornalística foi identificada em três esferas: domínio da função institucional (se refere às normas e funções do jornalismo na sociedade), epistemologia (diz respeito à acessibilidade da realidade e à natureza das evidências aceitáveis) e ética (como os jornalistas lidam com os dilemas éticos da profissão); o trabalho de Mark Deuze, *What is journalism?: professional identity and ideology of journalists reconsidered* (2005) revisitou o conceito de jornalismo como uma “ideologia ocupacional”, que sintetiza o que foi fundamental à constituição do jornalismo industrial, para esboçar uma teoria próxima do que dá consistência ao jornalismo contemporâneo. Deuze localizou a principal característica desta ideologia na definição de profissionalismo, formada por um conjunto (10) de discursos sobre valores ideais que deram legitimidade e credibilidade às práticas; *Os jornalistas enquanto comunidade interpretativa* (2000), de Barbie Zelizer, cuja análise do “caso Watergate”, afirma que esse evento promoveu a passagem de uma discussão específica sobre técnicas de apuração das fontes para um discurso sobre um *continuum* mais amplo das práticas em torno da reportagem investigativa.

²⁴ Em tradução livre: Jornalistas são os confessores do público, diz um foucaultiano.

vezes que outras atividades ou setores de suas vidas tenham maiores dimensões (TRAVANCAS, 1992 *apud* MAROCCO, 2011, p. 299).

Em *Journalists are the confessors of the public, says one Foucaultian*, (2008) do pesquisador canadense Chris Dent, tem-se “uma aplicação detalhada das ideias de Foucault à compreensão dos jornalistas sobre os controles discursivos que afetam as práticas de produção de notícias”, conforme Marocco (2011). Dent realizou entrevistas com 27 jornalistas, entre editores e produtores australianos, para chegar a conclusões que estes reconhecem, no âmbito das práticas, a ideia que circula na sociedade e chegou a ser expressa pelo ex-presidente George Bush, de que os jornalistas “veneram o altar da confissão pública”. Dent (2008) também reconheceu no jornalismo os procedimentos de controle discursivo em sua aparição e particularidade no âmbito do jornalismo (DENT, 2008, p. 215 *apud* MAROCCO, 2011, p. 301).

Para dar consistência ao projeto de explorar o saber jornalístico, Marocco (2011) buscou inspiração em Foucault, no projeto do GIP²⁵, enquadrando, portanto, a “ação de teoria” em dois núcleos de investigação. O primeiro núcleo era composto de um questionário com 49 perguntas, em 40 são relacionadas diretamente ao “como se faz”, à exploração das programações de conduta que apontam ações de prescrição, em relação ao que o jornalista deve fazer (efeitos de normatização). O segundo núcleo contemplou ações de codificação do que se deverá saber (efeitos de veridicidade, com vistas a produzir efeitos de poder sobre a recepção). Conforme a autora, os resultados foram associados a conceitos de controle discursivo que se articularam à experiência prévia do pesquisador (FOUCAULT, 2006, p. 338 *apud* MAROCCO, 2011, p. 302).

Com o objetivo de apreender o ambiente em que o jornalista contemporâneo brasileiro está inserido e que, invariavelmente reverbera em sua prática profissional, em seu discurso, nos atemos a seguir aos resultados evidenciados por Marocco (2011) no referido projeto. Segundo a autora, o questionário da enquete foi enviado por e-mail para 269 repórteres de 51 jornais, distribuídos em 49 municípios do interior do estado do Rio Grande do Sul. Na “Discussão dos resultados” Marocco (2011) aponta que foi possível localizar uma série de procedimentos

²⁵ Conforme Marocco (2009): Em sua participação no Grupo de Investigação sobre as Prisões (GIP), Foucault fez um movimento de escuta em relação aos presidiários e seu entorno. (...) Na época, o objetivo era transferir aos presidiários o direito e a possibilidade de falar sobre si e as prisões e pedir informações a quem, por um motivo ou outro, tinha ou havia tido uma experiência na prisão. Tratava-se de uma mudança no foco dos relatórios oficiais e nas estatísticas para instalar nas prisões um observatório com o objetivo de escutar diretamente os prisioneiros, instaurar condições para que pudessem falar por si e produzir um saber coletivo que desse lugar não mais a palavra capturada e objetivada pelo discurso de diferentes instituições (Lascoumes, 2004, p. 154-155). Essas palavras que não constavam nos relatórios oficiais, segundo o manifesto de constituição do GIP, ganharam o estatuto de “luta” nas chamadas enquetes sobre o intolerável. Foucault vai para frente dos presídios em dias de visita, toma depoimentos de familiares de presos que esperam na fila a sua hora de entrar, distribui questionários. Nas celas, as folhas do questionário circularam como se fossem panfletos, desafiando a vigilância e as ameaças de punição.

internos de controle, que evidenciaram “onde se aprende”, “como se faz”, que ideias sobre o jornalismo e o poder do jornalismo na sociedade circulam nas redações e “quem prescreve”. Nesta fase teve-se como ponto de partida a associação dos achados de Chris Dent (2008) sobre os procedimentos internos de controle explicitado anteriormente.

Entre os dados aferidos pelo estudo destacamos alguns tópicos: para 62,4% dos repórteres, a competência jornalística é ensinada na prática, onde a orientação, principalmente na transmissão da “pauta”, é imprescindível. Orientação que, para 8,2% dos repórteres, pode ser substituída pelo conhecimento adquirido na universidade; entre um repórter de outro veículo, um editor, o chefe de redação, um professor, ou colegas do mesmo veículo, quem mais influência na carreira do repórter são os primeiros. Segundo Marocco (2011), quase não se houve discordância entre os respondentes em relação ao exercício contínuo como forma de aprendizado da profissão, já que os repórteres acreditam que é com a prática que se aprende a fazer jornalismo. Por outro lado, isto não depende somente do que circula no “chão de fábrica”, em que o sentido de “notícia”, por exemplo, é apreendido no exercício diário para 75,4% dos entrevistados, embora 24,6% reconheçam que o curso de Jornalismo colabore nessa apreensão.

A respeito da redação como espaço em que se ensina, por ordem de adesão dos respondentes, foram citadas seguintes técnicas: 1. buscar o ângulo mais atraente da história (25,5%); 2. considerar sempre o que é mais relevante para a sociedade (25,5%); e 3. ter “faro” para a notícia (20,1%). Destacamos, porém, o caráter subjetivo dos termos *mais atraente*, *mais relevante* e *faro para a notícia*, de forma que enquanto efeito de sentido, tais termos, nos remetem à ideia de que o sujeito jornalista detém condições e mecanismos próprios, alheios à exterioridade, para embasar sua prática jornalística sobre tais termos. Segundo Orlandi (2015), pela noção de esquecimento ideológico temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes. Pelo esquecimento da enunciação, ao falarmos o fazemos de uma maneira e não de outra, ao longo de nosso dizer se formam famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro. Atrelando tais noções ao explicitado pelas respostas dos jornalistas acima descritas, ponderamos que os termos *mais atraente*, *mais relevante* e *faro para a notícia* advêm do esquecimento ideológico, em que esses sujeitos se colocam, de fato, na origem desses dizeres, bem como pelo esquecimento enunciativo em que podiam ser empregados, por exemplo, os termos *mais expressivo*, *mais importante* e *buscar a notícia*, respectivamente²⁶.

²⁶ Destacamos por outro lado, que esses sujeitos foram levados a essas respostas através de questionário fechado, não cabendo aos mesmos a elaboração desses dizeres, somente a adequação a um ou outro termo pré-determinado.

De volta ao estudo. Marocco (2011) cita que 73,7% dos repórteres afirmam que um bom profissional deve aceitar as normas jornalísticas, enquanto que 24,6% têm posição contrária. Já em relação ao uso de manual, como fonte de prescrição das normas, 33,3% dos respondentes afirmaram que usam manual do próprio jornal, 24,6% de outro jornal e 42,1% afirmaram que não usam a ferramenta. Para orientações sobre questões éticas, Marocco (2011, p. 306) informa que “apenas 7% dos repórteres costumam recorrer aos manuais e um número um pouco maior (não especificado) utiliza a ferramenta para se orientar em relação à linha editorial”.

Quanto à questão formulada: *O fundamental é ter ética?*, Marocco (2011) cita que foi respondida positivamente por todos os repórteres, porém, para a maioria não é na redação que se aprende ética. Para 59% dos respondentes, os limites de um comportamento ético são ensinados pela família, pelos códigos de ética para 19,3%, pelos professores creem 15,8% e o restante, 5,3%, dividiu a função entre os colegas de redação. Nessa esfera ética a autora situa o comportamento em relação às fontes, por estar “estritamente ligado a efeitos de imparcialidade e à credibilidade jornalística no âmbito da recepção” (2011, p. 307). Para 61,4% dos entrevistados esse comportamento é de respeito mútuo, para 33,3% se baseia na confiança e para 5,3 % deve haver independência.

A função do repórter como “um confessor público, visto que que ele ouve a verdade que emana do público e facilita a divulgação deste discurso para a sociedade” foi definida por 77,2% dos entrevistados, já para 54,4% deles, “nunca é possível saber se uma informação é 100% verdade” (MAROCCO, 2011, p. 307).

Como gesto de interpretação, embasados em nosso olhar pré-construído, destacamos a formação discursiva (FD): *a verdade que emana do público*. Retomando a noção de FD assim definida por Orlandi (2015, p. 20)

Chamamos então formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determina o que pode e deve ser dito. Portanto, as palavras, proposições, expressões recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas.

Primeiramente nos atemos a FD destacada pelo viés do público. Perpassa a ideia de verdade que emana do público a distinção desta como uma prática intrínseca e imutável, ou seja, é condicionante de que o público só possa, de fato, se ater a verdade e dessa forma seu discurso só tem a possibilidade de ser o resultado dessa verdade? Sendo tal FD constituinte de uma formação ideológica cuja conjuntura determina o que pode e deve ser dito, deduz-se então

Nessa prática tem-se o caráter restritivo das questões, nesse sentido, torna-se relevante inferir se tal realidade poderia ter diferente desfecho em um questionário aberto, por exemplo.

que a conjuntura *público*, ao determinar seu dizer, ao mesmo tempo sentenciava-o como *verdade*. Já pela posição dos profissionais de jornalismo, os sujeitos entrevistados, ao se definirem como “um confessor público” e facilitador da divulgação do discurso *verdade* para a sociedade se revestem, ao nosso ver, de certo perfil paladino.

Na apreensão desse discurso *verdade* do público, tendo a definição de discurso enquanto efeito de sentidos entre locutores, pode-se afirmar que do seu lugar (o jornal), em sua conjuntura dada, determinante para o que o sujeito jornalista “pode e deva dizer”, perpassa a ideia de que a apreensão dessa verdade ocorra sem interrupções, de forma linear. Tal postura, a nosso ver, congrega a ideia do modelo elementar da comunicação, em que um emissor (o público), envia uma mensagem (imbuída de verdade) para um receptor (o jornal). Desconsidera nesse contexto, entre outras noções, a de que o processo comunicativo se faz em um contexto histórico-social, cuja exterioridade atua sobremaneira na configuração das formações discursivas empregadas no discurso, sendo, em nossa análise, a impossibilidade de que se efetive de forma límpida, a apreensão, pelo sujeito jornalista, do pretense discurso *verdade* do público. Não consideramos ainda a complexidade da denominação *verdade* citada no enunciado da pergunta, fato que desencadearia outros potenciais olhares analíticos.

Sobre a quem consultar em caso de dúvida sobre o que pode ou não ser dito no texto, 21,1% dos entrevistados dizem se reportar ao chefe, 7% ao colega, a ambos, 38,6%, ou o manual de redação, 3,5%. O restante dos repórteres (29,8%) citou não consultar ninguém e se afixarem apenas em si mesmos. A tomada de decisões na redação, por outro lado, distribuiu-se entre os repórteres segundo a resposta de 68,4%. Quanto ao poder de veto, é preponderante para 98,2% dos entrevistados que esta vincula-se à figura do “chefe”. Pouco mais da metade dos entrevistados (50,9%) afirmaram já terem sofrido “algum tipo de censura no trabalho”, em detrimento a 47,4% que afirmaram o contrário. Entretanto, “um número mais significativo” de entrevistados, 75,4%, disseram relatar os acontecimentos da realidade que gostaria de relatar, enquanto 24,6% afirmaram que não fazem isso (MAROCCO, 2011, p. 307). Não se verifica no decorrer da apresentação do estudo o desdobramento explicativo para “acontecimentos da realidade que gostaria de relatar”, bem como o contrário, quais acontecimentos os repórteres entrevistados não gostariam de relatar. Nas considerações finais sobre o estudo, Marocco (2011, p. 312-313) salienta que se tratou

de uma tentativa de capturar essa espécie de discurso que se manifesta nas redações em seu estado nu, espaço em que não esconde uma moral que enquadra o seu exercício e o projeto de demonstrar o poder para a sociedade, nem o controle interno que lhe possibilita ser tão singular.

Assim, Marocco (2011) descreve que o estudo, uma construção de via alternativa para o estudo do jornalismo, possibilitou as evidências de que a redação se configura como um espaço disciplinar, seguindo o caminho aberto por Dent (2008), ou seja, é no seu domínio e no exercício da profissão que os repórteres adquirem competência, que está diretamente relacionada à orientação nas diferentes etapas do processo produtivo, às fontes diretas de produção, reprodução e transmissão do saber jornalístico e às normas que circulam nos manuais e no exercício da profissão. Porém, somente a ética não pode ser circunscrita a um saber que circula nas redações, já que, conforme todos os entrevistados ter ética em jornalismo é fundamental, mas é na esfera familiar que a maioria localiza a sua transmissão (p. 311-312).

Marocco (2011) ressalta ainda que nas respostas dos repórteres gaúchos já ficou evidenciada a solidez da formação discursiva em torno de procedimentos internos de controle que permitem ao jornalismo ser como ele é, independentemente das teorias, da academia e das particularidades institucionais. Segundo Marocco (2011), na aferição das repostas dos entrevistados vê-se também que os profissionais “foram capazes de forjar e cristalizar um saber jornalístico que aproxima diferentes redações num processo ininterrupto de circulação e partilha de procedimentos disciplinares”, que vem sendo “afirmados há quase dois séculos”, para dar os contornos da formação discursiva e que poderá ser confirmado em outras ações de escuta anunciados anteriormente.

3.2 O discurso jornalístico

Após contextualização do sujeito jornalista brasileiro contemporâneo, empreendemos a seguir o entendimento de discurso jornalístico, visto que este permeia a forma como nosso *corpus* de pesquisa, a reportagem, se apresenta. De forma específica, partimos então do conceito de que

O discurso jornalístico é sobretudo o relato dos acontecimentos que tiveram lugar recentemente, relato que é produzido como notícia e que circula regularmente no nosso dia a dia através de diferentes dispositivos de informação. É, por isso, o resultado de um processo social de construção da realidade, definido por certas condições factuais, regras, convenções narrativas que vão desde as regras sintáticas e semânticas até as normas ético-pragmáticas do falar. (MARQUES, [200-?], p. 2)

Segundo Marques ([200-?]), essas regras e convenções funcionam como estruturas do discurso jornalístico e se constituem nos pressupostos de um contrato de leitura entre o jornalista e o leitor. Na base deste contrato está presente o princípio da veracidade, isto é, o princípio que funciona como base de legitimação do discurso jornalístico como um conhecimento científico, passível de sistematização, racionalização, verificação, análise e

aplicabilidade (MARQUES, [200-?]). Nesse princípio se ampara a observação e registro de fatos comprovados, organizados e classificados, “exigindo para isso um certo grau de precisão e exatidão, mediante a substituição dos fatos pelas ideias e das coisas pelas palavras”, diferentemente do conhecimento que é adquirido através da familiaridade, “no decurso dos contatos pessoais e imediatos com o mundo que nos rodeia (...) e que advém do uso e do costume” (PARK, 2002, p. 35-37 *apud* MARQUES, [200-?], p. 2). Dessa forma, esclarece Marques ([200-?], p. 03), o princípio da veracidade pressupõe a defesa de uma tese (posição sobre a realidade) que se apresenta como verdade diante de qualquer interlocutor, para tanto se afiança nas palavras de Gomes (1991, p. 24 *apud* MARQUES, [200-?], p. 3)

Em outros termos, quem afirma algo em uma argumentação não se limita a enunciar uma proposição, mas se apresenta como defensor da verdade daquilo que afirma e o eleva como sujeito de discurso diante de outros sujeitos de discurso, de uma pretensão de verdade da qual pretende o reconhecimento”.

Por auto lado, a ausência do princípio de veracidade equivale a uma espécie de autocontradição que invalida a própria enunciação, ou seja, resulta na quebra da relação de confiança entre o jornal e o leitor, sendo, portanto, a primeira tentativa de estruturação do discurso jornalístico, a busca de uma verdade absoluta. Verdade esta definitiva, oriunda de uma enunciação legítima, de uma narrativa fundada na veracidade, que por si só possa estabelecer o contrato de leitura entre o jornal e o leitor (MARQUES, [200-?], p. 3).

Veracidade ou verdade que se apresenta aqui “como um acordo (correspondência) entre o que é dito e a realidade” (Guimarães 1995:24). Esta verdade apodítica é dada pelo próprio fato, pelo que aconteceu aqui e agora, desta e não de outra maneira, com estes e não outros critérios de noticiabilidade. Em vez de uma realidade primordial, que está dada à partida, a realidade proposta pelo objeto ou pela ocorrência é sempre negociável porque sempre passível de interpretação. É o próprio fato que diz o que é, por que está ali, naquele momento, como quer ser relatado, com quais características, para produzir quais efeitos.

Diante do exposto, lançamos nosso olhar para as “regras e convenções” presentes no discurso jornalístico e que intermedeiam a relação entre jornalista e leitor, caracterizando-se na linguagem jornalística contemporânea. Relevante, portanto, nos atermos a como se constitui esta linguagem, base da materialidade analítica de nosso trabalho. Conforme Lage (2004, p. 14), a linguagem jornalística se pauta atualmente nos “discursos retóricos, explicitamente, pelo mecanismo da citação e, implicitamente, através dos métodos de seleção do que é informado e ordenação das informações - que são os aspectos ideológicos desse tipo de discurso”.

Assim, ao relatar o relato de alguém, o jornalista ultrapassa o caráter meramente estilístico desse recurso e atribui à sua matéria, por meio dele, uma interpretação ou uma

avaliação a respeito da informação exposta (LAGE, 2004, p. 2)²⁷. A respeito deste processo interpretativo destacam-se três formas que podem ocorrer das seguintes maneiras

a) explicitamente, em que há comentário adjunto do redator; b) implicitamente, por meio da seleção dos verbos que introduzem a citação e c) implicitamente, por meio da seleção do fragmento da fala da fonte (o que somente pode ser avaliado mediante o acesso do original relatado). (MORENO, BARS MENDEZ, 2013, p. 2 *apud* LAGE, 2004, p.2)

Nesse contexto, tem-se o paradigma de que toda informação é a apresentação de um discurso interpretado, sendo, portanto, praticamente impossível informar com neutralidade (MARCUSCHI, 2007, p.151 *apud* LAGE, 2004, p. 2). Há, ainda, nos elementos constitutivos da linguagem jornalística, as escolhas de edição e de editoração que se apresenta pela seleção e ordenação do que será informado. Esta prática, executada por editores, atua potencialmente na forma de apresentar o fato noticioso e pode promover o balizamento das possibilidades de leitura interpretativa do leitor (LAGE, 2004, p. 14).

Nesse sentido, sobressai, a princípio, a função do sujeito jornalista, responsável por ir às ruas em busca do conteúdo selecionado como fato noticioso. Essa ação lhe confere a responsabilidade de ser o primeiro sujeito com a prerrogativa de efetuar a primeira seleção daquilo que será levado ao público (SOUZA, 2009, p. 9 *apud* PEREIRA JR, 2003, p. 83). A seleção do fato ocorre através do critério de noticiabilidade, ou valor-notícia conforme concepção de Galtung e Ruge (1960)²⁸ que atua como instrumento que dá maior agilidade à produção das notícias, refletindo a rotinização da produção.

Finalmente, atemo-nos ao teórico Mauro Wolf afim de evidenciarmos os dois critérios citados que atuam no processo de seleção do que pode vir a ser notícia. A noticiabilidade, conforme Wolf (2003, p. 195 *apud* SILVA, 2005, p. 96), é constituída pelo complexo de requisitos que, do ponto de vista da estrutura do trabalho nos aparatos informativos e do profissionalismo dos jornalistas, se exigem para que os eventos adquiram “a existência pública de notícia”. Dessa forma, Wolf (2003, p. 200 *apud* SILVA, 2005, p. 97) esclarece que

²⁷ Destacamos aqui a discordância desta constatação àquela apregoada por Traquina (2005) em parágrafos anteriores, porém, visões mantidas com o intuito de se retratar olhares diferenciados ao tema.

²⁸ Conceito cunhado nos anos 60, em meio ao surgimento de diversas teorias sobre o jornalismo. Entre os estudos, destacou-se o das norte-americanas Johan Galtung e Marie Ruge que define 12 fatores que contam para que um acontecimento se torne notícia. São eles: 1. Frequência ou duração do acontecimento, 2. Amplitude, 3. Clareza, 4. Significância, 5. Consonância, 6. Inesperado, 7. Continuidade, 8. Composição, 9. Referência a países de elite, 10. Referência a pessoas de elite; 11. Personalização e 12. Negatividade.

o produto informativo parece ser resultado de uma série de negociações, orientadas pragmaticamente, que têm por objeto o que dever ser inserido e de que modo dever ser inserido no jornal, no noticiário ou no telejornal. Essas negociações são realizadas pelos jornalistas em função de fatores com diferentes graus de importância e rigidez, e ocorrem em momentos diversos do processo de produção.

Por valores-notícia, Wolf (2003, p. 202) informa que são critérios de relevância difundidos ao longo de todo o processo de produção e que estão presentes tanto na seleção das notícias como também permeiam os procedimentos posteriores, porém com importância diferente (*apud* SILVA, 2005, p. 99). Em outra análise, o autor baseia-se na concepção de Peter Golding e Philip R. C. Elliott, na obra *Making the News* (1979), em que os valores-notícia são usados de duas maneiras. Primeiro como “critérios para selecionar, do material disponível para a redação, os elementos dignos de serem incluídos no produto final”. Já em segundo lugar, eles funcionam como linhas-guia para a apresentação do material, sugerindo o que deve ser enfatizado, o que deve ser omitido, onde dar prioridade na preparação das notícias a serem apresentadas ao público (WOLF, 2003, p. 203 *apud* SILVA, 2005, p. 99). Valendo-se de Golding e Elliot (1979), o autor sintetiza que

[...] Os valores/notícia são a qualidade dos eventos ou da sua construção jornalística, cuja ausência ou presença relativa os indica para a inclusão num produto informativo. Quanto mais um acontecimento exibe essas qualidades, maiores são suas chances de ser incluídos”. (WOLF, 2003, p. 203 *apud* SILVA, 2005, p. 99)

Nesse processo tem-se a contextualização das notícias onde estas adquirem significado, desempenham funções específicas e se revestem de uma aparência que as torna elementos dados como certos, o chamado senso comum das redações (PEREIRA JR, 2003, p. 8).

A edição jornalística trata da formatação de apresentação do fato apurado, a materialidade textual e visual da notícia, cuja ação cabe aos sujeitos editores, com funções (quase sempre) assim definidas

O editor de fotografia tem a função de escolher as imagens mais significativas ou expressivas para a notícia, levando em conta, também, critérios de qualidade técnica. A partir daí, a apresentação final da página do jornal fica a cargo do editor, a quem caberá a palavra final a respeito da localização da matéria na página, utilização ou não de fotos e outros recursos gráficos, a escolha do título, legenda, eventuais cortes ou alterações no texto. (SOUZA, 2009, p. 8 *apud* PEREIRA JR, 2003, p. 83)

A função do editor tem como grande diferencial em relação aos outros profissionais da redação, o trunfo de usar sua própria consciência na hora de dar a última palavra sobre a formatação da reportagem. Nesse processo, cabe a esse sujeito intermediar a relação entre o jornal e os assinantes, atuando assim como um filtro das notícias a serem publicadas. Essa ação

converte maior relevância dessa função junto ao público em detrimento ao seu empregador.

Já no conceito de notícia enquanto mercadoria (MARCONDES FILHO, 1986, p. 85), tem-se cada vez mais investimento para melhorar a aparência e a vendabilidade [do jornal]. Manchetes, reportagens, investimento na capa, no logotipo e nas chamadas de primeira página são exemplos desse investimento que podem se sobrepor à linha editorial, caracterizando a perda de autonomia do sujeito editor²⁹.

Em relação ao meio em que é empregada a linguagem jornalística, destaca-se o jornal impresso, cuja técnica redacional opera formas de transformação da notícia na própria redação do jornal para enquadrá-la em padrões e normas da empresa. Essa padronização redacional, uniformiza o fato da “cor do jornal” tirando do mesmo qualquer traço insubordinado na medida em que o domestica. Essa realidade confere ao jornal o papel de organizador do real já que atua como uniformizador e alinhador dos fatos políticos e sociais que sob sua ótica se dá na forma de notícia (MARCONDES FILHO, 1986, p. 49).

Dessa prática decorre o encobrimento e o falseamento na forma de vários filtros, cuja primeira ocorrência se verifica na ação do editor que decide o enfoque a ser dado à notícia, bem como pela opção de não se tratar determinados assuntos. Essa prática se constitui de fato formas “especificamente jornalísticas” de deturpar a realidade (ROSSI, 1980, n.p. *apud* MARCONDES FILHO, 1986, p. 49-50).

O teórico espanhol Lorenzo Gomis, no livro *Teoria del Periodismo – Como se Forma el Presente* (1991), questiona quem é esse “personagem obscuro e influente” que “escoge la noticia que oímos y tira a la papelera las nueve restantes?” (GOMIS, 1991, p.81). Ao que o autor de pronto responde: é o gatekeeper. Segundo Gomis (1991, p. 81)

El concepto de gatekeeper fue acuñado por un psicólogo, Kurt Lewin, hacia 1947-1948. Lewin trabajara en dinámica de grupos y observó que la información circulaba de una manera muy irregular. Había unos puntos que eran como ‘barreras’ en los que la información podía interrumpirse o, por el contrario, fluir de una manera muy amplia después de superarlas. Junto a estas barreras podía imaginarse a alguien, un ‘gatekeeper’, un guardabarreras o portero, que abría la puerta o levantaba la barrera que impedía la difusión de algo que había llegado hasta él. (...) El guardabarreras o ‘gatekeeper’ tiene el derecho de decidir si una noticia va a ser transmitida o retransmitida de la misma manera o de otra.

Conforme Gomis (1991), a atuação dos editores, ou dos *gatekeepers*, se faz sob diversos fatores, entre os quais: a pressão da autoridade do proprietário do veículo, a possibilidade de sanções, pelas normas, pela influência informal dos colegas de redação, pela pressão familiar,

²⁹ Citação em parágrafo onde o autor discorre sobre o “Florescimento do jornal de massa”, no decorrer do século 19.

por experiências e gostos, por pressão da comunidade e pela estrutura social exterior. Outros fatores de “ordem prática” também atuam nessa seleção da notícia pelo gatekeeper, como o espaço disponível para determinada matéria, nesse sentido o setor comercial do veículo já atua como gatekeeper, pois, é quem decide o número de páginas de uma publicação, conforme Gomis. O autor ressalta que a diversidade de pessoas, situações e momentos, não muda muito o resultado dessa seleção e cita que diversos jornais, mesmo trabalhando de forma independente uns dos outros, tendem, via atuação dos gatekeeper, a curiosamente selecionar as mesmas notícias (GOMIS, 1991, p. 82).

A especificidade da função editor acima descrita fomenta, pelo viés da AD, pensarmos no mecanismo de antecipação em cuja prática se inscreve. Sendo o discurso constituído por condições de produção que se fazem mediante certos fatores, entre os quais a relação de sentidos, não se tem, portanto, discurso que não se relacione com outros. Nessa relação, um discurso aponta para outros que o sustentam, como para dizeres futuros (ORLANDI, 2012). Por outro lado, todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras, segundo o mecanismo de antecipação (ORLANDI, 2012).

Diante desta assertiva, o trunfo do editor “de usar sua própria consciência³⁰ na hora de dar a última palavra sobre a formatação da reportagem”, bem como de atuar “como um filtro das notícias a serem publicadas”, se desencadeia mediante a sua ação de antecipar-se seu sentido que suas palavras produzem no seu interlocutor. Conforme Orlandi (2012), esse mecanismo regula a argumentação, de forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, de acordo com o efeito que pensa produzir em seu ouvinte.

Esse mecanismo de antecipação, por outro lado, varia conforme se prevê que um interlocutor seja seu cúmplice ou, contrariamente, se preveja tratar-se de um “adversário”. Por esse mecanismo direciona-se o processo argumentativo de acordo com os efeitos esperados sobre o interlocutor (ORLANDI, 2012). Ao “usar sua própria consciência na hora de dar a última palavra sobre a formatação da reportagem”, portanto, o editor o faz sobre esse panorama de antecipação.

Por outro lado, o que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, de acordo com o efeito que pensa produzir em seu ouvinte, ele o faz a partir de um determinado lugar constitutivo do seu dizer, permeado por relação de forças. No caso do editor, seu lugar de fala é a mesma do

³⁰ Notadamente, em nossa análise, pontuamos que na atuação do gatekeeper, o termo consciência se difere com veemência, do sinônimo de ser “sentido ou percepção do é moralmente certo ou errado em atos e motivos individuais”. Sendo essa “consciência” balizada pelos fatores intrínsecos à realidade profissional desse sujeito.

veículo ao qual pertence, sendo que hierarquicamente sua fala tem mais força, ou seja, ela se sobressai a do repórter, por exemplo. Orlandi (2012, p. 37) esclarece que “como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na ‘comunicação’”.

Com base na apreensão de linguagem jornalística, pela ação dos sujeitos jornalistas e editores em sua constituição, pode-se inferir o seguinte percurso: no sujeito jornalista principia-se a constituição de um possível fato noticioso, com base no critério de noticiabilidade predeterminado. O sujeito editor atesta o valor-notícia ao fato, ao determinar os critérios de seleção e ordenação a ser empregada na mesma. Evidencia-se, no processo de atribuição do valor-notícia, o mecanismo de antecipação, enquanto que a relação de forças, por sua vez, pode ser inferida à sobreposição da posição do editor ao do jornalista.

Retomando a impreterível constatação de discurso enquanto efeito de sentido entre locutores, pensamos a função do jornalista citado anteriormente por Lage (2004) e a da função do editor, descrita logo acima. Sobre o jornalista, Lage (2004) cita que, ao relatar o relato de alguém, este sujeito ultrapassa o caráter meramente estilístico desse recurso e atribui à sua matéria, por meio do relato, uma interpretação ou uma avaliação a respeito da informação exposta.

Já Bahia (1999) especifica que a função do editor tem grande diferencial em relação aos outros profissionais da redação, cujo trunfo se atém em usar sua própria consciência ao dar a última palavra sobre a formatação da reportagem. Ponderamos que as “interferências” desses sujeitos se constituem efetivamente no discurso pelas formações discursivas (FD’s). Conforme Pêcheux (1975), as posições ideológicas que se encontram em jogo no processo sócio-histórico determinam o sentido de uma palavra, expressão, proposição etc, que varia de acordo com as posições sustentadas pelos sujeitos que as empregam. Assim, as formações discursivas representam a projeção na linguagem, dessas formações ideológicas.

Na ação desses sujeitos pode-se agregar ainda a noção de esquecimento um, ou o esquecimento ideológico em que se tem a ilusão de ser a origem do que dizemos, quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes (PÊCHEUX, 1975 *apud* ORLANDI, 2015, p. 33). Evidencia-se assim, que as ações dos sujeitos jornalista e editor, determinadas pelos interesses do veículo de comunicação que representam, se fazem sob este cenário, como demonstramos nas análises realizadas (capítulo 5).

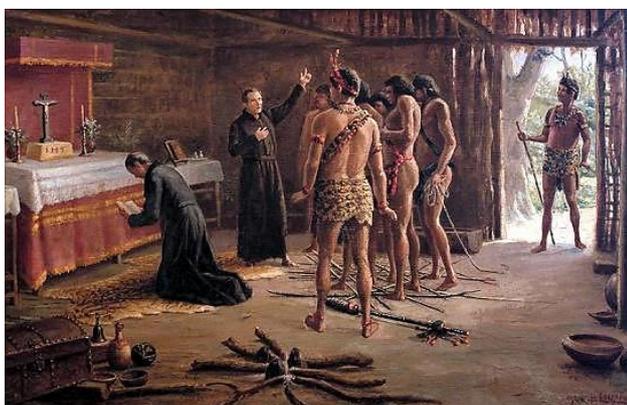
Finalizamos assim a conceituação dos elementos que permeiam majoritariamente a linguagem jornalística e que atuam na configuração dos discursos presente nas reportagens analisadas, cuja ocorrência se mostra de máxima relevância para a forma com que

empreendemos nossas análises. Discorreremos, a seguir, sobre a constituição histórica do sujeito professor no sentido de observar como se constitui esse sujeito, objeto constitutivo de nossas análises, no cenário histórico brasileiro.

4 HISTORICIDADE DO SUJEITO PROFESSOR

Explicitado o embasamento da AD neste trabalho, bem como o cenário jornalístico contemporâneo em que as reportagens analisadas se enquadram, deteremo-nos, a seguir, na constituição histórica do personagem central deste trabalho: o sujeito professor. Iniciamos nosso percurso pelo Brasil colônia no sentido de contextualizarmos o cenário que funda o imaginário acerca de nossos ancestrais, indígenas e colonizadores, em sua relação com uma forma primeira de ensino, praticada pelos padres jesuítas com o objetivo de catequização (Fig. 5).

Figura 5 - Reprodução do quadro *Anchieta e Nóbrega na cabana de Pindobuçu*, de Benedito Calixto



Disponível em: <http://www.mp.usp.br/acervo/selecao>. Acesso em: 12/12/2016.

Nesse percurso, diante das inúmeras possibilidades que a apreensão histórica apresenta, nos atemos a explicitar a atuação jesuítica em paralelo com as ocorrências históricas-sociais que atuaram sobremaneira na composição da língua nacional, devido à proximidade dessas questões com o objeto dessa pesquisa. Embasa esse percurso os artigos *A gênese das instituições escolares no Brasil: os jesuítas e as casas de bê-á-bá no século XVI* (2005) e *O estado da arte em história da educação colonial* (2006), dos professores *Amarilio Ferreira Jr e Marisa Bittar (UFSCAR)*.

O primeiro espaço em solo brasileiro, que dispunha de sujeitos a serem “ensinados”, foram as casas de bê-á-bá, instituídas pelos jesuítas em 1549, no mesmo ano da chegada do padre Manuel da Nóbrega e mais cinco companheiros na terra recém descoberta. Entre eles, aquele que seria considerado o “primeiro mestre-escola do Brasil”: Vicente Rijo [Rodrigues]. Considera-se então a primeira ideia de “educação” as práticas de catequese em geral, já que não se podia falar ainda de uma escola institucionalizada no século XVI, nos moldes que

conhecemos atualmente. Para ser catequizado, porém, era necessário que o índio soubesse o bê-á-bá. Na “escola” organizada pelo padre Vicente, em Salvador, os primeiros “alunos” foram as crianças mamelucas que eram bilíngues, pois falavam o tupi da mãe e entendiam o português do pai.

Na primeira carta do padre Manuel da Nóbrega ao Provincial de Portugal, ele afirmava que: *Ho Irmão Vicente Rijo insina ha doutrina aos meninos cada dia, e tambem tem escola de ler e escrever*. Rijo não ensinava apenas às crianças, sua “escola de ler e escrever” também era frequentada pelos índios adultos (BITTAR; FERREIRA JR, 2005, p. 173). Segundo os autores, documentos atestam que já no final do século XVI, os jesuítas passam a preferir as “letras” e a privilegiar a pregação para os portugueses, sendo que a catequese, embora não abandonada, deixou de ser prioridade. Sobre essa mudança de rumo na ação educativa jesuítica, registradas em cartas tem-se razões sempre recorrentes, sendo que a principal delas são as queixas e frustrações pelos resultados insatisfatórios obtidos com os índios, que logo retornavam aos seus antigos costumes. Embora, conforme Bittar; Ferreira Jr (2005, p. 174), “na verdade, a catequese acaba secundarizada porque é o próprio extermínio imposto pelo padrão colonizador português que se sobrepõe à tarefa de conversão”.

Sintaticamente os autores ponderam que

Igreja Católica, casa de bê-á-bá, catequese, colégio, aldeamento indígena, escravidão africana, fazendas de cana-de-açúcar e gado, câmaras municipais, homens bons (principais), padres jesuítas e colonos: eis os elementos econômicos, sociais e culturais que definiram as colunas arquitetônicas do edifício colonial português no Brasil do século XVI. (BITTAR; FERREIRA JR, 2005, p. 177)

O século seguinte, tem na figura do padre Antonio Vieira, “um projetista signatário e emblemático” do empreendimento colonial lusitano e representou vários papéis ao longo da sua vida: estadista real, político consumado, padre enérgico, orador de verve ferina e missionário engajado em causas contraditórias. Conforme os autores, no sermão intitulado *Primeira domingo do advento*, Vieira definiu um dos princípios da lógica que presidiria o império colonial lusitano ao dizer que: *Costumam ás Letras seguir-se as Armas, porque tudo leva após si o maior poder; e assim floresceram variamente, e em diversas partes no tempo d’estes imperios, todas as sciencias e artes*” (VIEIRA, 1945a, p. 113-114).

Assim as armas seguiam as letras, sendo as primeiras exercidas pelos colonizadores portugueses e as últimas, pelos padres da Companhia de Jesus³¹. A “normatização” das letras

³¹ Bittar; Ferreira Jr (2005, p. 178) exemplificam esse fato: A conjugação dos dois elementos na colonização e aculturação pode ser compreendida, por exemplo, quando se tem em conta que a conquista do planalto de Piratininga e a sua expansão para o interior teria sido impedida se não tivesse havido a providencial atuação dos

nos colégios jesuíticos, foi efetiva por um conjunto de normas denominado *Ratio Studiorum*³², de 1599 (Fig. 6).

Figura 6 - Capa do Ratio Studiorum - 1599



Disponível em: <http://www.institutonunalvres.pt/index.php/textos-inspiradores-mainmenu-11/ratio-studiorumq-mainmenu-13>. Acesso em 10/12/2016.

Sobre a formatação da figura de um sujeito professor nesse período esclarece-se que

No período colonial brasileiro não havia instituições de ensino destinadas exclusivamente à formação de professores profissionais, comprometidos apenas com a instrução. A formação docente subordinava-se, primeiramente, à formação do sacerdote, embora a ação pedagógica dos futuros padres fosse detalhadamente normatizada pelo *Ratio Studiorum*. (RIBEIRO, 2015, p. 419)

Dessa forma, complementa o autor, “a formação do padre-professor confundia-se com o exercício do sacerdócio”, já que para se obter uma sólida formação, o jesuíta recebia uma preparação tanto para exercer sua missão evangelizadora, “quanto para praticar a função

jesuítas a colaborarem com os colonos na esfera religiosa, solapando, pelo trabalho de catequese, a autoridade e a resistência dos chefes religiosos aborígenes, de extraordinário relevo na vida tribal, conforme analisou Egon Schaden (1954, p. 385-403).

³² “Além de sustentar a educação jesuítica, O *Ratio Studiorum* ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. (...). A *Ratio Studiorum* se transformou de apenas uma razão de estudos em uma razão política, uma vez que exerceu importante influência em meios políticos, mesmo não católicos. Com o objetivo maior de cumprir as palavras de Cristo: “*Docete omnes gentes, ensinai, instrui, mostrai a todos a verdade*”, os jesuítas desempenharam na Europa e também no chamado “Novo Mundo” o papel de educadores, unido à veia missionária da Ordem. (...)”.

Fonte: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm. Acesso em 12/12/2016.

educadora” (2015, p. 419). Esta constatação nos remete ao imaginário da figura do sujeito professor como aquele que se detém a uma função “santa”. A imagem do professor como sacerdote vocacionado permanece viva em grande parte do professorado brasileiro, cuja missão que envolve amor e dedicação, se torna sua marca constitutiva (LIMA; MAIA, 2010, p. 2).

No decorrer do extenso período da atuação jesuíta no Brasil, os colégios por eles administrados passaram por diversas organizações. Sendo a primeira, os colégios tipo residências, para meninos que seriam os futuros jesuítas que residiam e estudavam no mesmo local, frequentando a universidade fora desse espaço. A segunda organização foi a dos colégios docentes para jesuítas, onde os alunos ficavam totalmente internos. No terceiro, esses colégios para docentes somente admitiam alunos seculares, tendo como professores os jesuítas. Na última fase, surgiram os colégios só para alunos para jesuítas, “onde era dada uma formação séria e sólida para os futuros membros da Companhia” (SCHMITZ, 1994, p. 41 *apud* NASCIMENTO, 2007, p. 187-188).

No processo “pedagógico” jesuíta se insere “o teatro do padre José de Anchieta, “que contribuiu fortemente na conversão da gentilidade”. Ao produzir uma arte letrada a serviço de Deus e d’El-Rei, Anchieta foi um intelectual orgânico do projeto colonizador europeu ocidental (BITTAR; FERREIRA JR, 2005, p. 179). Para os autores o que chama a atenção é que esse teatro, realizado em ambiente português e cristão, tornou-se um dos veículos propagadores da língua portuguesa, mas, ao mesmo tempo, “manifestava-se nele a convivência das várias línguas faladas no Brasil”, português, tupi e castelhano eram as principais, com predomínio da primeira. Por outro lado, esclarecem Bittar e Ferreira Jr (2005, p. 180)

a intenção maior dos jesuítas consistia em serem compreendidos pelos índios e esta era a razão pela qual o idioma tupi se tornava condição *sine qua non* para o êxito da catequese. E sendo o teatro uma das formas dessa conversão, o uso do português e da língua brasílica nas encenações era mais que justificado.

Assim, essa sociedade fez do idioma tupi o mais praticado que o português, de forma que e em toda a costa brasileira predominou o *nheengatu*, ou língua geral, até ser substituída pela língua portuguesa, do decorrer do século XVIII. Para o pesquisador filólogo e lexicógrafo Eduardo de Almeida Navarro “foi por meio das línguas gerais que a América indígena se encontrou com a América portuguesa. Elas representavam um encontro de mundos. Nascia, finalmente, o Brasil” (NAVARRO, 2011, p. 7).

Antes, porém, “o tupi rivalizava com o idioma do conquistador na proporção de três por um” e era o mais usado na família e nas relações privada, enquanto que o português, aprendido nos colégios inacianos, era praticado nas relações oficiais e mercantis. Ainda segundo Bittar e

Ferreira Jr (2005, p. 181), o que explica a “nítida obrigatoriedade dos catequistas de aprender a língua do dominado”, o tupi, era devido ao objetivo de “melhor catequizar”, como atestam documentos do período, como cartas dos primeiros inacianos no Brasil, nas Constituições da Companhia de Jesus e os sermões do padre Antonio Vieira.

Essa necessidade era tão latente que desencadeou uma situação *sui generis*: a tentativa de inversão de requisitos exigidos para a formação de padres, em vez da teologia como prioridade, o aprendizado da língua brasílica. Assim, o estudo da língua supriria a teologia e “mesmo fracos no latim”, mas com domínio do tupi, receberiam a ordenação, informa Bittar e Ferreria Jr (2004). Segundo estes autores (2005, p. 182),

Essa polêmica, registrada nas cartas jesuíticas de 1584, é um dado importante que nos permite, mais uma vez, perceber a dialética do processo colonizador: a particularidade da ordenação de padres em solo brasílico confrontava as próprias Constituições das Companhias, ou seja, a dogmática jesuítica era subvertida pelo ambiente colonial. A lógica era simples: a catequese, sendo mais importante que a própria formação dos quadros jesuíticos, requeria a ordenação de padres que já soubessem o essencial para catequizar mesmo sem a preparação teológica completa.

Bittar e Ferreira Jr (2005), esclarecem que sempre que possível ignoravam-se as regras da Companhia sobre o latim, como nas peças teatrais em que os padres utilizavam o português e o tupi. O castelhano também foi usado por Anchieta tanto parcialmente como em peças inteiras, sendo comum o uso das três línguas num mesmo auto. Conforme os autores, o teatro foi “elemento auxiliar na catequização dos índios, ação encantatória e didática ao mesmo tempo” para um público novo e ignorante de teologia. Bittar e Ferreira Jr (2005, p. 186) citam ainda que a função de aculturação exercida pelo teatro é atestada pela fala do padre Manuel da Nóbrega: “Com música e harmonia eu me atrevo a trazer a mim todos os indígenas da América” (NÓBREGA, 1956, p. 384).

Portanto, o teatro de Anchieta, inseparável da catequese, foi um dos instrumentos culturais utilizados pela Companhia de Jesus para viabilizar o seu ideário civilizador nas terras dos “gentios” pré-colombianos, cujo desfecho mais evidente foi a gestação de uma nacionalidade plasmada pelo português em detrimento de outras expressões linguísticas, concluem Bittar e Ferreira Jr (2005, p. 189). Nesse cenário, a língua portuguesa, reduzida às escolas de bê-á-bá jesuíticas durante o século XVI, começou a se tornar hegemônica no século XVIII. Porém, como resultado do cruzamento de culturas, também ela vai se distinguir de sua matriz lusitana. Sobre esse fato Bittar e Ferreira Jr (2005, p. 189) se apoiam na constatação de Gilberto Freyre (1995, p. 149) de que

Foi a língua, essa que se formou da colaboração do culumim [criança índia] com o padre, das primeiras relações sociais e de comércio entre as duas raças, podendo-se afirmar do povo invasor que adotou para o gasto ou uso corrente a fala do povo conquistado, reservando a sua para uso restrito e oficial. Quando mais tarde o idioma português – sempre o oficial – predominou sobre o tupi, tornando-se, ao lado deste, língua popular, já o colonizador estava impregnado de agreste influência indígena; já o seu português perdera o ranço ou a dureza do reinol; amolecera-se num português sem rr nem ss; infantilizara-se quase, em fala de menino, sob a influência do ensino jesuítico de colaboração com os culumins.

Nesse trajeto, vê-se que a unidade linguística da sociedade brasileira contemporânea é resultado, em parte, do tronco comum fundado na língua tupi praticada em todo o litoral do Brasil do século XVI, pela “simbiose” do tupi com o português, gerando a “língua geral”, que não era nem o tupi puro nem o português original, como os autores já evidenciaram. A partir do século XVIII, tem-se o processo crescente da hegemonia do português, sendo extinta, assim, tanto a pluralidade falada por outros povos indígenas não-tupis, como também o bilinguismo surgido pelo cruzamento do português com o tupi e “após fazer deste último uma espécie de hospedeiro do idioma português, a colonização agiu no sentido de torná-lo único” (BITTAR; FERREIRA JR, 2005, p. 190).

Dessa forma, finalizamos a explicitação do período discorrido nas palavras dos autores (BITTAR; FERREIRA JR, 2005, p. 191)

A hegemonia que os jesuítas exerceram na ação pedagógica durante o período colonial é um fato histórico: em mais de quinhentos anos de história da educação brasileira, duzentos e dez tiveram a condução da Companhia de Jesus. Sem esquecer outras ordens que aqui missionaram, a começar pelos franciscanos que celebraram a primeira missa, foram os padres inacianos os únicos que, por exemplo, tiveram a prerrogativa da Coroa Portuguesa para estabelecerem colégios. Seja pelas casas de bê-á-bá ou pelos colégios, a partir de 1549 começou a ser tecido um processo de implantação de novos padrões culturais inteiramente distintos dos praticados pelos povos que aqui habitavam.

No artigo *Instituições escolares no Brasil colonial e imperial* (2007), os autores descrevem a ruptura com a ação jesuíta no ensino do Brasil, bem como a formatação que se configura após esse momento. Conforme Nascimento et al. (2007, p. 14) “após 210 anos de serviços educacionais prestados ao Brasil, os jesuítas foram banidos porque a educação jesuítica não coadunava com os interesses comerciais do Marquês de Pombal”. Estando Portugal em decadência frente a outras potências europeias, o Marquês pretendia reerguer o país, colocando as escolas a serviço do Estado e não mais da fé e com isso, “o desmantelamento do sistema jesuítico, a educação brasileira praticamente voltou à estaca zero no início do século XIX” (NASCIMENTO et al, 2007, p. 14). Por outro lado, um ensino precário foi assegurado por outras ordens religiosas e por outros leigos, porém, de maneira irregular, de forma que a unidade

administrativa escolar não foi alcançada, pela ausência de bases materiais e culturais (HOLANDA, 1997, p. 366 *apud* NASCIMENTO et al, 2007, p. 14).

A inesperada chegada de D. João ao Brasil desencadeou importantes mudanças no ambiente da então colônia. Com o ilustre morador vieram “um aparelho burocrático como: ministros, conselheiros, juízes da Corte Suprema, funcionários do Tesouro, patentes do Exército e da Marinha e membros do Alto Clero” (NASCIMENTO et al, 2007, p. 18). Vieram ainda obras de arte, objetos dos museus, a Biblioteca Real com mais de 60 mil livros, todo o dinheiro do Tesouro português e as joias da Coroa, além de cavalos, bois, vacas, porcos e galinhas e outros alimentos. Durante o período de permanência de D. João no Rio de Janeiro, o número de habitantes da capital dobrou, passando de 50 mil para cerca de 100 mil pessoas (NASCIMENTO et al, 2007).

Conforme os autores, o príncipe-regente decreta, em 15 de outubro de 1827 (decorre a comemoração do dia do professor no país) qualquer pessoa abraze escolas de primeiras letras, sendo que na maioria funcionavam na própria casa do professor. Já os filhos das famílias ricas recebiam em suas casas os preceptores, para dar-lhes a noção das primeiras letras.

A nova realidade trouxe “uma série de medidas no campo intelectual como a criação da Imprensa Régia e a instalação da Biblioteca Pública” (NASCIMENTO et al, 2007, p. 18). Nesse período são “criados cursos para o preparo de pessoal mais diversificado e começa a história das Escolas de Ensino Superior”, são elas: a Academia Real da Marinha (1808), a Academia Real Militar (1810) (Fig. 7), a Academia Médico-Cirúrgica da Bahia (1808) e Academia Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro (1809), informa Nascimento et al. (2007, p. 18).

Figura 7 – Ilustração da Academia Real Militar, 1810



Fonte: Escola militar. BERTICHEM, Pieter Godfred. *O Brasil pitoresco e monumental*. Rio de Janeiro: Imperial de Rensburg, 1856. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital>>. Acesso em: 10/12/2016.

Para os autores é relevante pontuar que antes da promulgação da constituição em 1824, a Assembleia Constituinte de 20 de outubro de 1823, adotou uma lei semelhante a portuguesa, de forma que todo cidadão poderia abrir uma escola elementar sem obrigação de licença ou autorização, fato que os autores afirmam ter sido “tentativa de suprir a falta de professores”. Nesse contexto, a formação do professor, por ser o cargo vitalício, não havia necessidade de ser alterada. A seleção se dava sob três condições: maioridade, moralidade e capacidade, esta às vezes medida através de concursos (ALMEIDA, 1989, p. 57 *apud* NASCIMENTO et al, 2007, p. 21).

Nascimento et al. (2007, p. 23) citam que “as primeiras escolas normais foram criadas nas províncias do Rio de Janeiro e da Bahia, na década de 1830” e apenas 45 anos depois, em 1875, na capital do Império, onde foram instituídas duas escolas normais, uma para homens e outra para mulheres, transformada em única em 1880, momento que realmente se iniciou o desenvolvimento das escolas normais³³ no Brasil. Nessa denominação, tinham-se matérias relacionadas à função docente.

Os autores esclarecem que “o legado da Colônia em relação ao ensino secundário foi uma série de aulas avulsas e dispersas” para preparar os alunos para os cursos superiores. Foi a partir de 1834 que o ensino secundário ficou estabelecido como sistema regular seriado, oferecido pelo Colégio de Pedro II e eventualmente pelos liceus provinciais e alguns estabelecimentos particulares. No entanto, esclarecem, o governo imperial atribuía às províncias a responsabilidade direta pelo ensino primário e secundário, por meio de leis e decretos que iam sendo criados e aprovados, porém, sem serem aplicados, já que não havia escolas e poucos eram os professores (NASCIMENTO et al, 2007, p. 24).

A províncias eram responsáveis ainda pela seleção de professores para lecionar nos liceus que eram nomeados pelo presidente da província, após passarem por exames ou concurso diante de uma comissão formada por dois membros. As condições verificadas eram: “ser cidadão brasileiro, ter idade de 21 anos, promover moralidade e capacidade profissional”. Também as escolas particulares deveriam seguir “os princípios morais públicos e a religião do Estado”, esclarece Nascimento et al. (2007, p. 27), podendo essas escolas serem fechadas pelo presidente da província, se não seguissem “aos princípios determinados ou praticassem atos

³³ De acordo com Castro (2006, p. 6): As primeiras escolas normais eram destinadas apenas aos elementos do sexo masculino, excluindo o sexo feminino. Aliás, mecanismo de exclusão do saber refletiam-se descaradamente no currículo, que para o sexo feminino era mais reduzido e diferenciado, contemplando o domínio de trabalhos domésticos. Durante todo o século XIX, veremos firmada essa diferenciação nos currículos tanto das primárias femininas, quanto nas seções femininas das escolas normais, na qual o ensino das disciplinas da área de exatas era ausente.

escandalosos e ofensivos aos bons costumes, complementam os autores. Decorre, portanto, de longa data, como atestam essas informações, o imaginário acerca da função do sujeito professor estar associado a questões éticas e morais pré-determinadas pela exterioridade.

O cenário educacional, através de um decreto de 1826 instituído pelo governo de dom João VI, ganha quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias. Houve ainda, investimentos no ensino técnico e no ensino superior, já “a educação do povo, com estudos primários e médios, ficou esquecida, caracterizando um período de poucos avanços educacionais”, conforme Nascimento et al. (2007, p. 20).

Segundo os autores, o ensino nas instituições do período se realizaram da seguinte forma: Nas Pedagogias (Instituições Escolares de primeiro grau) tinha-se “o ensino elementar e primário e tudo o que é indispensável ao homem, qualquer que seja sua posição ou profissão”. Os institutos desenvolviam as matérias do primeiro grau e acrescentavam todos os conhecimentos indispensáveis aos agricultores, aos artistas, aos operários e aos comerciantes. Enquanto que nos Liceus tinham-se “todos os conhecimentos científicos que servem de base ou de introdução ao estudo aprofundado da literatura e das ciências, e toda espécie de erudição” (ALMEIDA, 1989, p. 80 *apud* NASCIMENTO et al, 2007, p. 20).

Com o advento da República, o sujeito professor vivencia a proliferação dos cursos formadores de professores primários, cujo momento educacional era influenciado pela euforia pós-proclamação da República, pelo desenvolvimento acelerado da economia brasileira, pela produção cafeeira no país (SERRA, 2010). Com o acelerado desenvolvimento, não era possível conceber que 80% da população em idade escolar estivesse excluída do processo educativo, assim havia a necessidade de formar professores primários destinados às funções do “saber-fazer” (SERRA, 2010).

Saviani (2009, p. 143) atesta que “no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência”, quando o governo se volta à organização da instrução popular. A partir desse momento, examinando “a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos”, o autor distingue os períodos na história da formação de professores no Brasil da seguinte forma (Fig. 8):

Figura 8 - Momentos preponderantes da formação docente brasileira, conforme Saviani

1827-1890	1890-1932	1939-1971	1971-1996	1996-2006
Ensaio intermitentes de formação de professores. Início: dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo por conta própria.	Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais: marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939): marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.	Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais.	Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério.	Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

Conforme Saviani (2009, p. 145), a via normalista de formação docente, embora adotada já a partir de 1835, além de somente adquirir certa estabilidade após 1870, permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações. As Escolas Normais eram consideradas “onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois era muito pequeno o número de alunos formados”. Algumas escolas foram fechadas, como a Escola Normal de Niterói, em 1849 (reaberta 10 anos depois), sendo substituída pelos professores adjuntos, que “atuariam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino para serem preparados, na prática, como novos professores”, dispensando assim a instalação de Escolas Normais. Com o abandono dessa prática, os cursos normais continuaram a ser instalados.

De fato, um “padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo”, em 1890 (SAVIANI, 2009, p. 145). Segundo o texto dessa reforma, a Escola Normal então existente tinha programa de estudo insuficiente e era carente “de preparo prático dos seus alunos”, portanto, era imperioso reformar seu plano de estudos (SAVIANI, 2009, p. 145). Dois vetores balizaram essa reforma: o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino. Criou-se a escola-modelo (Fig. 9) anexa à Escola Normal, a principal inovação da reforma, conforme Saviani (2009). Essa reforma da Escola Normal de São Paulo, se estendeu

para as principais cidades do interior do estado e se tornou referência para outros estados do país. Segundo o autor, diversos estados “enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam ‘missões’ de professores paulistas”. Assim, o padrão (paulista) da Escola Normal se firmou e se expandir por todo o país. Segundo o pesquisador Jorge Nagle (1985, p. 269), a escola normal era uma instituição destinada à educação das moças burguesas, as denominadas normalistas³⁴ (Fig. 10).

Figura 9 - Imagens da escola-modelo paulista ligada à Escola Normal



Disponível em: <https://ieccmemorias.wordpress.com/page/258/?app-download=nokia>. Acesso em 10/12/2016.

Figura 10 - Estudantes normalistas – década de 30



Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/normalistas-em-pauta>. Acesso em: 10/12/2016.

³⁴ Em 1893, o escritor Adolfo Caminha lança o livro *A Normalista*, considerado um dos principais representantes do Naturalismo no Brasil. Logo no início do livro tem-se a citação à Escola Normal: “Havia meses que Maria do Carmo cursava a Escola Normal. Sua vida agora traduzia-se em ler romances que pedia emprestados a Lúcia, toda preocupada com bailes, passeios, modas e tutti quanti... Ia à Escola todos os dias vestidinha com simplicidade, muito limpa, mangas curtas evidenciando o meio braço moreno e roliço, em cabelo, o guarda-sol de seda na mão (...) A fama da normalista encheu depressa toda a capital. Não se compreendia como uma simples retirante saída há pouco das Irmãs de Caridade fosse tão bem feita de corpo, tão desenvolvida e insinuante. As outras normalistas tinham-lhe inveja e faziam pirraças. (...)”. (CAMINHA, 1985, p. 10).

Um importante fato acerca da configuração da historicidade do sujeito professor é suscitado pelas imagens acima, a feminização nas séries iniciais, caracterizando à prática do ensino a analogia do cuidar, próprio da mulher (MARAFON, 2006, p. 2). Segundo a autora, essa condição “que se mantém há muito tempo”, já podia ser mensurada entre o final da década de 20 e começo dos anos 30 do século XX, como atestam os dados como o Censo Demográfico de 1920, em que 72,5% do conjunto do professorado brasileiro do ensino público primário era composto por mulheres e, entre o total de docentes, sem distinção de graus de ensino, as mulheres somavam 65% (DEMARTINI; ANTUNES, 2002, p. 73 *apud* MARAFON, 2006, p. 3). Ainda segunda a autora, após 72 anos, já em 1992, 17% dos 2/3 das mulheres que se declararam trabalhadoras eram professoras (BRUSCHINI, 1998 *apud* MARAFON, 2006, p. 3).

Por outro lado, a escolha profissional motivada pela vocação e pelo amor (imputado às mulheres) já foi duramente criticada como uma tentativa de desvelar o conceito de vocação, que ele foi utilizado como mecanismo de legitimação do preconceito contra o sexo feminino, ou seja, “trabalhar como professora e se sujeitar a uma baixa remuneração fazia parte do perfil vocacional das mulheres” (SCHAFFRATH, 2000, p. 15 *apud* RABELO, 2011, p.14).

Tal conceito também foi utilizado pelo Estado Novo como legitimação da baixa qualificação dos professores, visto que, do professor primário só se devia exigir “uma natural vocação para o ensino”, sendo que o prover com uma cultura geral era não apenas supérfluo como nocivo (RABELO, 2011, p.14). Também “a mística do maternalismo extrapola o papel profissional e dificulta o equacionamento dos problemas da profissão, já que o amor pode encobrir falta de competência técnica e coibir a luta por melhores condições de trabalho” (RABELO, 2011, p.14).

Por outro lado, conforme Rabelo (2006), com base em Bruschini e Amado (1988), alguns estudos indicam que o envolvimento afetivo pode ser um dos principais fatores para resultados positivos diante das precariedades das condições de trabalho docente, embora seja necessário perceber que o magistério não é uma vocação ou um “chamado” feminino. Trata-se de uma profissão que exige sólida formação pedagógica, esforço, dedicação, competência e espírito de classe, que precisa, também, de boas condições de trabalho e remuneração compatível (RABELO, 2011, p. 14).

Historicamente constitui o imaginário acerca do feminino e que, possivelmente tenha potencializado a ligação desse gênero ao magistério, as questões de cunho moral que permeiam o entorno da mulher. Em pesquisa denominada *(Des)caminhos do feminino na história de feminização do magistério*, a pesquisadora Giovanna Marafon (2006, p. 3) destaca, em uma volta ao passado, em 1903, uma carta escrita pelo Diretor Geral de Instrução Pública ao Prefeito

do Distrito Federal (então Rio de Janeiro) solicitando a demissão de uma professora. Segundo o autor, tratava-se de “uma mulher extraordinariamente ignorante e incapaz de preencher os seus deveres” e que estava “absolutamente desmoralizada no lugar onde habita, recusando-se os Paes a mandarem as filhas à sua escola, à vista da deplorável reputação que ella goza” (*sic*). O fato atesta que “a castidade feminina era um valor inquestionável, acentuado pelo fato de a população brasileira ser maciçamente filiada à Igreja Católica, cujo culto à Virgem Maria elimina a possibilidade de quebrar o mito da virgindade” (ARAÚJO, 1993, p. 89 *apud* MARAFON, 2006, p. 4).

Ao apresentar dados de pesquisa realizada sobre a escolha do magistério na educação infantil como profissão, Brasil e Galvão (2012) sintetizam as falas dos entrevistados como resposta à questão: “que motivos orientaram a sua escolha profissional?”. Dos 17 professores entrevistados, 10 de escolas particulares e 7 de escolas públicas. Desse rol, atuante em escolas públicas, eram 7 mulheres, já na escola particular, tinha-se 8 mulheres e 2 homens. Segundo os autores, apreendidas as falas via questionário procedeu-se o agrupamento por similaridade, diferença, contradição, complementaridade ou contingência, resultando nos itens: influencia familiar, talento/dom, gostar de criança e encantamento pela descoberta da criança. Sobre a motivação pela escolha da atuação docente com base no idealismo/amor, Brasil e Galvão (2012, p. 326) esclarecem

O sentimento de amor mencionado pelos docentes parece ser uma espécie de condição para se atuar na Educação Infantil. Segundo eles, o amor justifica todas as lacunas que existem na profissão como o pouco prestígio, o baixo salário, a pouca profissionalização e as reais condições de trabalho. É possível que o ideário da educação por amor seja utilizado pelos entrevistados apenas para justificar a escolha e a permanência na Educação Infantil.

Sobre o termo “dom”, os autores ponderam que “os professores parecem querer colocar as atividades que eles desempenham como relacionadas a uma destinação: algo escrito para eles desde o nascimento, numa espécie de justificativa mística” (BRASIL; GALVÃO, 2012, p. 327). Para os autores, há uma ideia implícita de que somente as pessoas providas desse dom poderão exercer esta profissão e citam a fala de um entrevistado, de que, embora seja importante a formação, “a pessoa nasce professor”. Brasil e Galvão (2012) atestam que essa concepção remete ao conceito de magistério como vocação, sacerdócio, destino e assim, “o ser professor implica ser destinado” não estando vinculado ao necessário domínio de inúmeros conhecimentos, vinculado à ideia de profissionalização (p. 327).

De volta à Saviani (2009), este comenta que, sob um novo “ímpeto reformador” no ensino, surgiu uma nova fase com o advento dos institutos de educação, de inspiração no ideário

da Escola Nova, foram concebidos como espaços de educação atrelado à pesquisa. Sobre este ímpeto se elabora o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

Conforme verbete online sobre a pedagogia escolanovista, da Faculdade de educação da UNICAMP³⁵, baseado Saviani (2009) e Vidal (2003), as preocupações educacionais da década de 20 levaram à elaboração do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, com base em partes dos ideários educacionais implantados em outros territórios (como DEWEY e FERRER), mas adaptaram ao contexto brasileiro. O manifesto foi chancelado pelos principais expoentes do meio educacional brasileiro daquele período: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Mario Casassanta, Cecília Meirelles entre outros. Conforme cita o documento, “43 anos após a proclamação da República, não havia sido criado ainda um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e do país”, sendo que o maior problema nacional era a educação e constituía um meio de segregação social. Dessa forma,

a educação nova deveria deixar de ser um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”. A educação deveria então reconhecer que todo o indivíduo teria o direito de ser educado até onde permitia as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. Pregavam ainda que a educação era uma função essencialmente pública, gratuita e necessitava da coeducação para tornar mais econômica a organização da obra escolar.

Finaliza o verbete a constatação de que o documento se baseia na perspectiva de que todos são iguais, diferenciando-se somente em suas capacidades cognitivas, não sendo mencionada questões de diferenças étnicas e sociais. Assim, o manifesto se configura na “ideia de implantação de uma democracia educacional”, aliada as ansiedades do governo populista de Getúlio Vargas, que pregava a necessidade de aumento do número de escolas e de alunos matriculados.

As duas principais iniciativas de criação de institutos com base nesse ideário escolanovista, foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, na cidade do Rio de Janeiro (Fig. 11), idealizado e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e o Instituto de Educação de São Paulo (Fig. 12), implantado, em 1933, por Fernando de Azevedo.

³⁵ Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_escolanovista.htm. Acesso em 13/12/2016.

Figura 11 - Instituto de Educação do Distrito Federal (Rio de Janeiro)



Disponível em: <https://cosmosecontexto.org.br/a-universidade-do-distrito-federal/>. Acesso em: 10/12/2016.

Figura 12 - Instituto de Educação de São Paulo



Disponível em: <https://ieccmemorias.wordpress.com/page/258/?app-download=nokia>. Acesso em: 12/12/2016.

Pela concepção de Anísio Teixeira dever-se-ia erradicar aquilo que ele considerava o “vício de constituição” das Escolas Normais, que, ao pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, “falhavam lamentavelmente nos dois objetivos”. Para sanar o vício, Teixeira transformou a Escola Normal em Escola de Professores, inserindo, já no primeiro ano as disciplinas (SAVIANI, 2009, p. 146):

- 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação.

Saviani (2009) cita ainda que nessa nova concepção, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia o jardim de infância, escola primária e escola secundária, um campo de experimentação, demonstração e prática de ensino, instituto de pesquisas educacionais, biblioteca central de educação e bibliotecas escolares, além de filмотeca, museus escolares e radiodifusão. Segundo o autor, caminhava-se decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p. 72 *apud* SAVIANI, 2009, p. 146).

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário e se tornaram base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. Sobre essa base é que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir de 1939 (decreto-lei n. 1.190) através do modelo conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura (formação de professores para ministrar as várias disciplinas nas escolas secundárias) e de Pedagogia (formação de professores para exercer a docência nas Escolas Normais). Nos dois casos vigorava o esquema de três anos para o estudo das disciplinas específicas e, segundo Anísio Teixeira, um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009, p. 146).

Saviani (2009) pondera que a generalização do modelo de formação de professores em nível superior causou a perda da referência de sua origem, cujo suporte eram as escolas experimentais que forneciam uma base de pesquisa visando dar um caráter científico aos processos formativos. Segundo o autor, ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e de Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional com um currículo formado por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Fato que Saviani (2009, p. 147) aponta como causa para uma “solução dualista”, ou seja, os cursos de licenciatura ficaram “fortemente marcados” por conteúdos culturais-cognitivos, afastando o aspecto pedagógico-didático a um grau de menor importância, representado, por exemplo, pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor.

Sob este cenário realiza-se o 8º Congresso Brasileiro de Educação, realizado em 1942, em pleno Estado de Exceção³⁶, em que o sujeito professor tenciona o protagonismo através da organização da classe profissional. Professores, técnicos e outros personagens ligados ao debate educacional, oriundos de 22 unidades da federação discutiram temas como a atuação do professor primário nas zonas rurais e a frequência regular à escola. Destaca-se neste evento a representatividade dos professores, cerca de 40,0% (PRADO, 2007, p. 6).

O período do regime militar no país, vigente de 1964 até 1985 (Fig. 13), representou a instituição de normas e de regulamentações sobre o ensino como reflexo da política de transpor à Educação como aparelho ideológico do Estado. Segundo os pesquisadores Bittar e Ferreira Jr (2006, p. 1161), na ditadura que perseguiu, prendeu, torturou e matou opositores, a escola foi um dos meios mais eficazes de difusão da ideologia que respaldou o regime militar.

Figura 13 - Militares marcham em Brasília - DF



Disponível em: <http://topicos.estadao.com.br/1964>. Acesso em: 14/12/2016.

A educação brasileira nesse período foi marcada, notadamente, pelo impacto da política educacional do Regime Militar em relação aos professores públicos estaduais marcando uma transformação radical na trajetória e na composição desses sujeitos: o seu crescimento numérico e o arrocho salarial (proletarização dos professores) a que foi submetida durante toda a vigência da ditadura. Segundo os autores, “numa sociedade que se modernizava pela via autoritária, esses dois fatores, conjugados entre si, atuaram no sentido de torná-la a maior categoria profissional

³⁶ Período (1937-1945) caracterizado por um regime ditatorial ambíguo, instaurado por Vargas e seus apoiadores devido ao descontentamento dos dirigentes políticos com a Constituição de 1934.

do país e de conferir-lhe uma identidade de oposição ao próprio regime” (BITTAR; FERREIRA JR, 2006, p. 1161).

Segundo os autores, esse fato distingue a categoria dos traços que a caracterizavam até então, notadamente por ter sido uma categoria profissional pequena, com origem social proveniente das camadas médias e até da elite, não afeita à organização sindical (2006, p. 1162). Para ilustrar os dois momentos citados, os autores tomam como base a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), criada em 1962, que, por força das próprias reformas educacionais da ditadura, transformou-se em Confederação dos Professores do Brasil (CPB), abrangendo os docentes do antigo ginásio e os do 2º grau, criado pela reforma de 1971.

Bittar e Ferreira Jr (2006) citam que o termo proletarização por eles empregado, mostra “a condição socioeconômica a que foi submetida a nova categoria docente pelas políticas da ditadura militar” e explicitam que se, “no passado os professores da escola pública brasileira provinham das classes médias e altas”, a situação no período militar (e atual) é bem diferente, corroborando essa visão a fala do sociólogo americano Wright Mills (1979, p. 147), para quem “os professores, especialmente os do primário e secundário, são, do ponto de vista econômico, os proletários das profissões liberais” (BITTAR; FERREIRA JR, 2006, p. 1161). No caso brasileiro, os autores especificam que a “a proletarização do professorado não significou apenas o empobrecimento econômico, mas também a depauperação do próprio capital cultural que a antiga categoria possuía”, de forma que “as licenciaturas instituídas pela reforma universitária do regime militar operaram um processo aligeirado de formação com graves consequências culturais (BITTAR; FERREIRA JR, 2006, p. 1162).

Dessa forma, na conjuntura estabelecida pelo regime militar, desapareceram as Escolas Normais e em 1971 (lei n. 5.692/71) criou-se a denominação primeiro e segundo grau, com duração de 8 e de 3 anos, respectivamente. Para se lecionar no primeiro grau (1ª à 4ª série), foi criada a habilitação específica de 2º grau, o magistério com duração de três anos/2.200 horas. Para as últimas quatro últimas séries (5ª, 6ª, 7ª e 8ª série), a formação prevista era via nível superior em cursos de licenciatura curta ou plena, ou seja, de 3 ou de 4 anos. (SAVIANI, 2009). Outros cargos como diretores, coordenadores, supervisores e inspetores também se vinculavam à formação em Pedagogia e em todo o território nacional havia a obrigatoriedade do currículo mínimo para o ensino de 1º e 2º graus. Para o autor, a formação de professores para o antigo ensino primário foi reduzida a “uma habilitação dispersa em meio a tantas outras”, o que se configurou em “um quadro de precariedade bastante preocupante” (2009, p. 147). Destaca-se na lei 5.692/71 a obrigatoriedade, para o 1º e para o 2º grau, das matérias: Educação Física, Educação Moral e Cívica (Fig. 14), Educação Artística e Programas de Saúde.

Figura 14 - Reportagem sobre a obrigatoriedade da disciplina Educação Moral e Cívica



Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2016/03/noticia-estadao-educacao-moral-e-civica.jpg>. Acesso em: 12/12/2016.

No capítulo V, artigo 29, da 5.692/71, que trata da formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus informa-se que “será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País”, sob “orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades”, bem como “às fases de desenvolvimento dos educandos”. Verifica-se, portanto, a abertura da formação docente para diversas possibilidades formativas, desencadeando o fatiamento do percurso desse profissional, de estudante à sala de aula, podendo ser desenvolvido por sob várias diretrizes, como evidencia o artigo 30 da lei

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (BRASIL, 1971, n.p.)

Segundo Saviani (2009), os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM's), criados na década de 80, evidenciam a gravidade dos problemas educacionais desse período, com base na dispersão formativa docente. Apesar dos resultados positivos dos

CEFAM's, o projeto “foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas.

Conforme Saviani (2009, p. 147), em paralelo “a esse ordenamento legal, desencadeou-se, a partir de 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura”, tendo como princípio a “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68 e 79 *apud* SAVIANI, 2009, p. 147). O autor pondera que, afiançados nesse princípio, a tendência da maioria das instituições foi de direcionar como atribuição dos cursos de Pedagogia, a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais (1ª a 4ª) do ensino de 1º grau.

O fim do regime militar, resultante de forte pressão da sociedade (Fig. 15), solidificou a mobilização dos educadores brasileiros na “expectativa de que o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado”, porém a nova Lei de Diretrizes Básicas da educação (LDB) promulgada em 20 de dezembro de 1996, “não correspondeu a essa expectativa”, enfatiza Saviani (2009, p. 148).

Figura 15 - Comício pelas Diretas, praça da Sé - SP



Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/noticias/acervo> (Foto de *Oswaldo Luiz Palermo*). Acesso em: 15/12/2016.

Para o autor, a tendência de uma política educacional se pautou por um nivelamento por baixo ao introduzir como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura, os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores. Nessa realidade, segundo o autor, os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda

categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio dos cursos de curta duração (Saviani, 2009), influenciando ainda as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia, homologadas em abril de 2006.

A formação aligeirada de professores remonta ao contexto da educação sob a influência neoliberal, em que se tem o funcionamento da escola de forma análoga ao mercado e com isso esse espaço passa a operar sob essa ótica característica (CAPRIO; LOPES, 2008, p. 3). Nessa nova ordem, a educação ocupa papel estratégico, já que a retórica neoliberal condiciona o fazer docente à preparação para o trabalho. Também a pesquisa acadêmica fica sujeita às necessidades do mercado ou da livre iniciativa, há a predileção por comportamentos observáveis, por critérios de eficácia e, nesse sentido, pesquisa e ensino são mensuráveis através de desempenho, competências instituídas (SAVIANI, 2011).

Um dos principais debates na educação atualmente é se ela está “à serviço da cidadania ou do cliente”. Diante da supervalorização dos aspectos econômicos a imagem do professor passa a ser avaliada (CAMPOS, 2014, p. 87). Segundo a autora

(...) nos tempos atuais, o ‘status’ social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios econômicos. Para muitos, o fato, de alguém ser professor tem a ver com uma clara incapacidade de ‘ter um emprego melhor’, isto é, uma atividade profissional onde se ganhe mais dinheiro. Nesse sentido, o salário converte-se em mais um elemento da crise de identidade dos professores (...). (ESTEVE, 1995, p. 173 *apud* CAMPOS, 2014, p. 87)

Notadamente, pondera a autora, o ensino de qualidade tem maior relevância com o voluntarismo dos professores do que como sinônimo de condições de trabalho propícias. Dessa forma, o cenário que se apresenta atualmente, entre outros fatores, tem base na escassez de recursos materiais e nas deficiências das condições de trabalho em que o sujeito professor se insere (CAMPOS, 2014, p. 87). Outro fator relevante para se demarcar esse sujeito refere-se especificamente ao desempenho da função. Conforme Campos (2014), com base em Esteve (1995), contemporaneamente tem-se a fragmentação do trabalho do professor, de forma que muitos profissionais aprestam mal desempenho devido, não apenas, por incompetência, mas, muitas vezes, pela incapacidade de cumprir conjuntamente uma gama de funções extra sala, já que

Para além das aulas, os professores devem desempenhar hoje tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar atividades várias, assistir seminários e reuniões, por ventura até mesmo vigiar edifícios e material, recreios e cantinas. (CAMPOS, 2014, p. 88)

Na relação direta com essa fragmentação e conseqüente crise de integração da identidade do professor atual, tem-se a incapacidade por parte da sociedade em esclarecer o que se espera da educação, ou seja, há a ausência de um “projeto de sociedade ligando indivíduo-profissional-cidadão” (CAMPOS, 2014, p. 88). Essa impossibilidade de lançar ao sujeito professor questionamentos assertivos estritamente ligado à educação, por outro lado, se reveste de potencialidade quando se trata da factualidade de assuntos de cunho comportamental, por exemplo. Como é perceptível nas análises realizadas (análise 1, especialmente), a relação entre sociedade e mídia promove o balizamento, ampliação e o pautamento dos fatos tratados em diversas reportagens. Nessa realidade, as redes sociais atuam como importante propagador de temas controversos, levando ao veículo de comunicação a “necessidade” de se repercutir tais fatos.

Pelo delineamento histórico da constituição do sujeito professor, constata-se um percurso caracterizado por mutações e por descontinuidades formativas, embora sem rupturas que, nas palavras de Saviani (2009, p. 148), assim se constituiu

A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Saviani (2009) chama a atenção para os aspectos teóricos que perpassam a questão da formação docente remontando às universidades instituídas desde o século XI e os colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII que privilegiavam o princípio do “aprender fazendo”, modelo pelo qual, as universidades atuais pautaram seus currículos. Da “modalidade de corporação”, dedicadas às “artes liberais” ou intelectuais, em oposição às “artes mecânicas” ou manuais, que prevalecia nas instituições passadas, as universidades contemporâneas mantiveram a influência. Por outro lado, “a partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino”, concebidos como um conjunto amplo de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, como evidenciado anteriormente. No entanto, esse modelo, demandava o problema de formar professores, também em grande escala, de forma que “o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio’, visando a formação de professores primários e de nível superior para formar os professores secundários, como explicitado nos parágrafos anteriores (SAVIANI, 2009, p. 148).

Traçado o panorama formativo do sujeito professor sob os inúmeros trâmites normativos, torna-se relevante verificar de que forma tais orientações foram apreendidas e transmitidas nos espaços de formação, as escolas normais e as universidades. Para Saviani (2009), na história da formação de professores, o modelo que predominou nas universidades foi o dos conteúdos culturais-cognitivos, sobre o modelo pedagógico-didático. Pelo primeiro modelo, “a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar” (p. 148). Já no modelo pedagógico-didático, que perdurou nas Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores primários, pautada na concepção de “a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático” (SAVIANI, 2009, p. 149). Para a melhor compreensão desse fenômeno, Saviani (2009, p. 149), esclarece ser preponderante considerar-se que

as universidades, na sua configuração contemporânea, caracterizam-se por três elementos interligados, mas com pesos diferentes: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica. A prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano.

Com base nessa tríade o autor discorre que nos casos em que predomina o modelo napoleônico, as universidades tendem, induzidas pelo Estado, a se unificar estruturalmente sob um ordenamento comum e com os mesmos currículos formativos, centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensada qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático. Saviani (2009) sustenta que na universidade brasileira, apesar de uma certa influência em nível organizacional do modelo anglo-saxônico via Estados Unidos, prevalece o modelo napoleônico e, diante dessa realidade, é presente no *ethos* dos professores universitários brasileiros uma certa depreciação do aspecto pedagógico. Por outro lado, o autor pondera que, seja pela influência anglo-saxônica ou pelas desigualdades extremas que obrigam a uma maior sensibilidade para o aspecto educativo, no Brasil o modelo pedagógico-didático conseguiu abrir espaços na organização dos currículos formativos, pela via legal e também por iniciativas autônomas de algumas universidades, tornando-se um componente obrigatório na formação dos professores secundários (2009). Sobre essa obrigatoriedade legal, Saviani (2009, p. 150) pondera ser revestida, quase sempre, “de um formalismo que esvazia o sentido real desses componentes formativos”, exemplificando tal posição pela organização dos cursos de licenciatura desde o chamado esquema 3+1 (décadas de 1940 e 1950), pelos bacharelados

complementados pelas disciplinas pedagógicas a cargo dos departamentos de Pedagogia das faculdades (década de 1960) e, em seguida (década de 1970), pelas faculdades de Educação.

Já sobre a formação de professores para o ensino infantil e séries iniciais em nível superior, Saviani (2009) descreve possíveis “riscos”. Segundo o autor, o ensino desses professores pelas Escolas Normais, se consolidou ao longo do século XX e até a década de 1960, sob a predominância do modelo pedagógico-didático que se articulou, de forma mais ou menos satisfatória, os aspectos do conteúdo e da forma que caracterizam o processo de ensino. Atualmente, porém, “com o dispositivo legal que eleva essa formação para o nível superior, encontramos-nos diante de dois aspectos que se contrapõem”: a elevação ao nível superior permitiria esperar que os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Porém, “manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas”. Em decorrência dessa realidade, os novos professores teriam “grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto na educação infantil como nas primeiras séries do ensino fundamental” (SAVIANI, 2009, p. 150).

O autor fundamenta sua análise salientando que tal risco

é tanto mais real quando se sabe que no Brasil consagrou-se no nível do ensino superior uma estrutura que acopla os dois aspectos do processo de ensino referidos, considerados competências de duas unidades universitárias distintas que se justapõem na tarefa de formar os novos professores: o domínio dos conteúdos específicos da área a ser ensinada é atribuído aos institutos ou faculdades específicas; e o preparo pedagógico-didático fica a cargo das Faculdades de Educação. (SAVIANI, 2009, p. 150)

Para o autor (2009), diante da explicitação acima, desencadeia-se o dilema do confronto entre os dois modelos culturais-cognitivos e pedagógico-didático: como articular adequadamente os dois modelos no processo de formação de professores? Saviani (2009) pontua então que, se a ênfase for dada ao primeiro modelo, “seríamos levados a situar a questão da formação de professores no âmbito dos institutos ou faculdades específicos”, já, inversamente, se “ponto de partida for o modelo pedagógico-didático, tenderemos a situar os cursos no âmbito das faculdades de educação” (SAVIANI, 2009, p. 151). De antemão, o autor pondera que diante das “tentativas feitas desde 1980 a partir do movimento pró-reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura”, constata-se que ambas as saídas tiveram resultados problemáticos, mantendo-se o dilema, cuja raiz, ao que tudo indica, está na “dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo” (SAVIANI, 2009, p.

151). Para o autor, considerando o modo como estão constituídas as especializações universitárias, pode-se dizer que “os estudantes, que vivenciaram na educação básica a unidade dos dois aspectos, ao ingressar no ensino superior terão adquirido o direito de se fixar apenas em um deles”. Em consequência, os que foram aprovados no vestibular de Pedagogia não precisam mais se preocupar com os conteúdos, já aqueles aprovados nos vestibulares das diferentes disciplinas de licenciatura se concentram apenas conteúdos específicos, despreocupando-se com as formas a eles correspondentes (SAVIANI, 2009, p. 151).

Em síntese, na realidade descrita

constata-se que as faculdades de Educação tendem a reunir os especialistas das formas abstraídas dos conteúdos, enquanto os institutos e faculdades correspondentes às disciplinas que compõem os currículos escolares reúnem os especialistas nos conteúdos abstraídos das formas que os veiculam. (SAVIANI, 2009, p. 151)

Dessa forma, se na raiz do dilema esta a dissociação entre os dois aspectos que caracterizam a função docente – forma e conteúdo – esta não se resolve com a articulação dos dois modelos, já que se constituem nos elementos do próprio problema cuja solução se busca. Assim, Saviani (2009, p. 151) questiona: quais seriam, então, as perspectivas de solução do dilema? Como resposta o autor esclarece que “considerando-se que o dilema resultou da dissociação de aspectos indissociáveis do ato docente, logicamente a saída do dilema implica a recuperação da referida indissociabilidade”.

Assim, para Saviani (2009), se faz necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, como ele de fato se dá no interior das escolas e aponta, como um caminho prático e objetivo, para se verificar a montagem e o modo de operar dos currículos escolares, fazê-lo a partir dos livros didáticos, tomando-os “como ponto de partida para a reformulação dos cursos de Pedagogia e dos demais cursos de licenciatura” (p. 151). Concepção assim inferida pelo autor

Dispondo os conhecimentos numa forma que visa viabilizar o processo de transmissão-assimilação que caracteriza a relação professor-aluno em sala de aula, mal ou bem os livros didáticos fazem a articulação entre a forma e o conteúdo. A questão pedagógica por excelência, que diz respeito à seleção, organização, distribuição, dosagem e sequenciamento dos elementos relevantes para a formação dos educandos é, assim, realizada pelo livro didático no que se refere à pedagogia escolar; o livro se transforma, ainda que de modo “empírico”, isto é, sem consciência plena desse fato, no “grande pedagogo” de nossas escolas. Efetivamente, é ele que, geralmente de maneira acrítica, dá forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões. (SAVIANI, 2009, p. 151)

O autor atesta sua análise constatando que, “na medida em que se alteram as influências teórico-pedagógicas, os livros didáticos mudam de cara”, ou seja, “quando predominava a pedagogia tradicional, os livros didáticos eram sisudos, centravam-se nos conteúdos e se dirigiam ao intelecto dos alunos, solicitando sua capacidade de memorização”. Porém, “quando passou a predominar a influência escolanovista, os livros didáticos se tornaram coloridos, ilustrados, com sugestões de atividades, buscando estimular a iniciativa dos alunos”, já, “quando se difundiu a pedagogia tecnicista começaram a surgir livros didáticos descartáveis, com testes de escolha múltipla ou na forma de instrução programada” (2009, p. 152).

Dessa forma, para Saviani (2009), ao analisar os livros didáticos adotados nas escolas, os cursos de pedagogia possibilitariam que os alunos efetuassem, com base no estudo dos fundamentos da educação, a crítica pedagógica dos manuais de ensino, evidenciando seu alcance, limites, falhas e eventuais qualidades. Nesse processo, os futuros pedagogos poderiam rememorar os conteúdos de ensino ocorrido nas escolas, porém sem ter tido a consciência clara de suas relações. Ao retomar esses conteúdos no curso de pedagogia, os alunos teriam oportunidade de fazê-lo com plena consciência das relações nela estabelecidas e assim os cursos de pedagogia estariam formando profissionais capazes para a função de orientadores, coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores e professores, tanto nos cursos de magistério, quanto nas escolas de educação infantil e nas cinco primeiras séries do ensino fundamental. O mesmo ocorreria com alunos dos cursos de licenciatura.

Para o autor, portanto, o dilema será superado ao se evidenciar os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos no trabalho de ensino-aprendizagem. Atrelado a essa reorganização dos currículos dos cursos de pedagogia e licenciatura, Saviani (2009, p. 152) cita a necessidade de considerar que “o caminho trilhado no âmbito da pesquisa para superar as compartimentalizações departamentais” poderia ser tentado também no âmbito do ensino, já que para o autor chegou o momento de reunir docentes das Faculdades de Educação e das outras unidades acadêmicas em grupos de ensino de diferentes disciplinas dos currículos escolares em torno de projetos de ensino que configurariam as novas licenciaturas. Para o autor, a questão da formação de professores não pode ser dissociada das condições de trabalho da carreira docente, como questões salariais e jornada de trabalho, já que “as condições precárias de trabalho neutralizam a ação dos professores, mesmo que estes fossem bem formados”. Essas condições são fator de desestímulo na busca por cursos de formação e dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p. 153).

Finalizamos assim o percurso que constituiu o sujeito professor em nosso país e que, no mosaico de situações históricas preponderantes, para este trabalho evidenciamos o seu percurso

formativo, intrínseco à construção do imaginário que o cerca. Como se pode perceber, quase sempre esse sujeito esteve (esta) subvertido a períodos governamentais regidos por políticas distintas. Dessa forma, baseamos esse recorte histórico (Tab. 1), na concepção de AD de sujeito como um ser marcado pela exterioridade e interpelado em sujeito pela ideologia (ORLANDI, 2015).

Tabela 1 - Resumo da constituição histórica do sujeito professor no país

Período	Formações Discursivas
Brasil colônia	Mestres miseráveis e pouco instruídos.
Advento da República e da expansão cafeeira	Ação circunscrita para o aluno saber-fazer.
Estado Novo	Busca por maior representatividade, protagonismo.
Regime militar	Crescimento e proletarização da profissão.
Período neoliberal	Prática docente sob a ótica capitalista.

Fonte: elaborado pela autora

A seguir lançamos um olhar ao sujeito professor, dessa vez, sob o balizamento do discurso midiático. De antemão, tem-se esse discurso como aquele que elabora “um ponto de vista padronizador da imagem do sujeito professor”, que fomenta certa categorização da imagem deste sujeito quanto ao seu papel social, físico e afetivo, seu lugar de classe, do qual decorrem estigmas acerca e sobre o mesmo (CITELLI, 2012, p. 11).

4.1 Sujeito professor na mídia

Discorremos a seguir, com base em Citelli (2012), ressaltando como ele é apresentado/citado na mídia. Citelli (2012) pondera que após gigantesco crescimento vivido pela educação nos últimos 30 anos, torna-se imperativo voltar-se aos ajustes necessários para que se promova um salto de qualidade no ensino. Por outro lado, conforme o autor, deve-se “refutar soluções superficiais que pouco ao nada acrescentam, de fato, aos processos educativos” (p. 10). Pensar a forma com que o professor aparece nos meios de comunicação tem como base a premissa de que tais

formações discursivas sintetizam e expandem temas e figuras que sustentam os marcadores argumentativos em torno dos quais a imagem do professor é constituída. (...) os *media*³⁷ atualizam e reproduzem, segundo suas estratégias de linguagem (...) os tipos comuns de argumentação, (...) aquelas ocorrências discursivas, que geram, segundo cada caso, as estratégias de convencimento e persuasão. (CITELLI, 2012, p. 10)

³⁷ Segundo o autor em nota de rodapé, o termo *media* designa os meios de comunicação, já *mídia*, comumente usada no Brasil, refere-se a pronúncia em inglês de *media*. Assim o autor pondera sua preferência por utilizar o termo *media* e *mediático* e que mantivemos em suas citações (CITELLI, 2012, p. 7).

Conforme Citelli (2012), tal realidade discursiva dos meios de comunicação pode remeter a clichês relativos à ideia de má remuneração, do professor que finge que ensina, de um sujeito à beira do ataque de nervos que recorre demasiadamente à licença médica, entre outros. Com base nessa realidade, o discurso midiático elabora um ponto de vista padronizador da imagem do docente do qual decorrem representações traduzidas em papéis sociais, configuradores físicos e afetivos entre outras categorias. Dessa forma, não raramente surgem os estigmas, pontuados por algum desvio condenável (CITELLI, 2012)³⁸.

As formações discursivas componentes dessa realidade, esclarece Citelli (2012), evidenciam certas imagens do professor com base nas inflexões contemporâneas que reconhecem na representação e na imagem dimensões simbólicas ou mesmo substitutas do real (p. 10). Dessa forma, vem à tona

A maneira pela qual o grupo se enxerga a si mesmo nas relações com os objetos que o afetam. Ora, o grupo está constituído de maneira diferente do indivíduo, e as coisas que o afetam são de outra natureza. Representações que não exprimem nem os mesmos sujeitos, nem os mesmos objetos, não poderiam depender das mesmas causas. (DURKEHEIM, 1987, p. XXVI *apud* CITELLI, 2012, p. 10)

Citelli (2012) esclarece ainda que a visagem social das representações coletivas³⁹ atua em várias instâncias da vida, das instituições (sistemas religiosos, cultos, por exemplo), fato que acaba por abranger relações “entre os planos da significação, a realidade e as imagens” decorrentes dessa visagem (p. 10). As representações sociais encontram-se nas crenças, nos conhecimentos, nas perspectivas de um dado objeto ou situação social que são geradas e compartilhadas por sujeitos e funcionam como “conjuntos dinâmicos” e seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aquelas e estas e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior (MOSCOVICI, 1978, p. 50 *apud* CITELLI, 2012, p. 12). Nessas manifestações verificam-se tanto a substância simbólica que entra na elaboração, quanto a prática que produz tal substância simbólica (MOSCOVICI, 1978, p. 41 *apud* CITELLI, 2012, p. 12).

³⁸ Para Citelli, nesta realidade revelam-se os mecanismos de violência simbólica, cujo conceito, elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, refere-se a uma forma de violência exercida pelo corpo, sem coação física, mas que causa danos morais e psicológicos. (BORDIEU, 2008, n.p. *apud* CITELLI, 2012, p. 10)

³⁹ As representações coletivas são o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para produzi-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas ideias e seus sentimentos; longas séries de gerações acumularam aí a sua experiência e o seu saber. Uma intelectualidade muito particular, infinitamente mais rica e mais complexa que a do indivíduo aí está como que concentrada. (DURKEHEIM, 1989 *apud* RESES, 2003, p. 191).

Com base no pressuposto de vínculos entre referente e objeto, imagem e realidade, Citelli (2012) propõe pensar tal realidade para além do que se entendia por expressão representativa, com base em um programa mínimo de trabalho orientador teoricamente de um conjunto de textos que tratem dos termos imagem e representação de acordo como os *media* colocam em circulação social a figura do professor. Para o autor

(...) é imprescindível reconhecer que as imagens dos professores passam por processos de construção de sentidos e seus efeitos, apesar do jogo das representações incidir sobre a existência de vínculos verdadeiros entre signo e objeto, representação e *continuum* representado, imagem e real. (CITELLI, 2012, p. 14)

Citelli (2012) esclarece que enquanto figura genérica, este ganha nos *media* contornos discursivos modeladores, como uma visão caricata, desprestígio, incompetência, inapetência profissional. Por outro lado, pondera o mesmo, é possível indicar, sem reducionismo, duas grandes categorias organizadoras das matrizes narrativas que são construídas midiaticamente para representar a figura do professor: a comprovação e a predicação.

Segundo o autor, compõe a representação comprovadora uma gama dominante de informações colocadas em circulação todo os dias por agentes mediáticos – editorialistas, especialistas em educação, agentes públicos - e que naturaliza o real ou o imaginado mundo profissional dos professores. Com elementos discursivos diagnósticos, ilações, comentários, tais agentes repercutem assuntos como violência sofridas e praticadas, ora por alunos, ora por professores, do despreparo docente, da relutância em utilizar recursos tecnológicos, excesso de faltas, greves, entre outros temas. Antagonicamente, experiências positivas são usadas como exemplos de como “é possível superar obstáculos e promover a boa educação formal” (CITELLI, 2012, p.15).

Citelli (2012) pontua ainda que os professores se tornam assunto na *media* em geral quase no mesmo tom destinado a acidentes automobilísticos, mortes de celebridades, vitória de times de futebol, enchentes, entre outros assuntos, ou seja, em uma linhagem discursivo” sinônimo da “sociedade do espetáculo” (DEBORD, 1996, n.p. *apud* CITELLI, 2012, p. 15). Segundo o autor, evidencia esta realidade a diminuição ao longo dos anos de editoriais e de cadernos de educação redigidos por profissionais respeitados, sendo o universo docente renegado às colunas policiais ou econômicas em paradoxo com a “importância unissonamente conferida à educação” (CITELLI, 2012, p. 16).

Representação-comprovação pode ser então o conceito de fato ou de notícia, cuja positividade ou negatividade é modulada pelo evento que será indiciador em mostrar o que é o docente. Excluído circunstâncias, contextos, “ caráter quase sempre metonímico do exemplo

generalizado”, esse movimento discursivo oculta a questão de não fingir que se trata de pura representação (CITELLI, 2012, p. 16). Outra matriz narrativa reguladora da *media* em relação à figura do professor, identificada por Citelli (2012, p. 16), é a representação predicativa em que

A ilusão da referência ou o efeito do real está orientado, agora, por um movimento que não apenas identifica sucessos e fracassos dos docentes, senão encaminha um conjunto de alternativas, sobretudo tendo em vista o diagnóstico da crise que marca a educação brasileira e dos que nela trabalham.

Tais soluções quase sempre advêm de tecnocratas, administradores, operadores do discurso competente (CHAUÍ, 2000 *apud* CITELLI, 2012, p. 16) o que corrobora o acolhimento de esquisitices como aulas cronometradas, salário vinculado a metas, avaliação para docente demonstrar domínio do conteúdo de sua disciplina para alçar nível mais elevado na carreira, entre outras dezenas de propostas sugeridas por tais “especialistas” e que exemplificam a representação predicativa.

Dessa forma, nas duas grandes categorias organizadores das matrizes narrativas tem-se na primeira, a representação orientada pelas constatações em que se evidencia situações docentes instantâneas como um fotograma congelado. Na segunda, tem-se proposições políticas e alternativas para o sistema educativo objetivando, quase sempre, eficácia e eficiência. Notadamente, neste jogo predicativo, a categoria professor é o único produtor discursivo ausente, salvo raras exceções. Em tais exceções, porém, a representatividade docente, sindicatos e órgãos de classes, por exemplo, “quando emergem nos media tendem a ser deslegitimados ou retratados como sinônimos de um sindicalismo nostálgico e ultrapassado” (CITELLI, 2012, p. 16). Em ambas as categorias, porém, têm-se o sujeito professor que emerge como personagem, exemplo de projeção da ilusão do real. Contrariamente, tal emergência não salienta sujeitos capazes de falar das questões educativas que também os afligem (CITELLI, 2012, p. 16), fato que sedimenta realidade que mantêm os professores distantes do debate público acerca da sua própria realidade.

Salientamos que a preponderante posição do autor sintetiza diversos trabalhos apresentados ao longo da obra referenciada e procuramos, ao nos valer desse rol de constatações, descortinar o cenário midiático apresentado sobre o personagem principal de nossas análises, o sujeito professor. Adentramos a seguir ao percurso por nós realizado em nossas análises, cientes de termos trilhado caminho distinto ao do autor, visto que nos embasamos teoricamente na AD, conforme já citado.

5 ANÁLISES DE REPORTAGENS DO JORNAL “O ESTADO DE S.PAULO” TENDO O SUJEITO PROFESSOR COMO TEMA CENTRAL

Neste capítulo, em que apresentaremos as reportagens selecionadas conforme processo já descrito, iniciamos com a apresentação do jornal “O Estado de S.Paulo”, em seguida esclarecemos sobre o processo de coleta de dados. Antes de, finalmente, adentrarmos ao gesto de análise às referidas reportagens, citamos a opção pelas abreviações usadas no decorrer das análises.

5.1 O jornal “O Estado de S. Paulo”

Conforme informações disponíveis no site do jornal⁴⁰, em texto (sem data) atribuído ao historiador paulista José Alfredo Vidigal Pontes, “O Estado de S. Paulo” é o mais antigo jornal da cidade de São Paulo ainda em circulação. Foi fundado em 4 de janeiro de 1875⁴¹, durante o período do Império, com o nome de “A Província de S. Paulo”. Cinco anos depois recebeu o nome atual (Fig. 16).

Figura 16 - Exemplos com as denominações do jornal até o nome atual



Fonte: <http://www.estadao.com.br/ext/especial/extraonline/especiais/relatorio/hist.htm>

A fundação do jornal foi a concretização da proposta de se criar um diário republicano que surgiu durante a realização da Convenção Republicana de Itu. O objetivo da criação do jornal era combater a monarquia e a escravidão naquele período. "A Província" foi “o primeiro grande jornal engajado no ideário republicano e abolicionista” (PONTES, [199-?], p. 01).

⁴⁰ Endereço eletrônico: <http://www.estadao.com.br/historico/print/resumo.htm>. Acesso em: 25/08/2016.

⁴¹ Em 1875 existiam mais dois jornais diários de algum porte: o "Correio Paulistano", fundado em 1854; e o "Diário de São Paulo", de 1865 - ambos extintos.

Credita-se ao jornal a ideia inicial (1927) de criação da USP que ocorreu em 1934. Júlio de Mesquita Filho foi incumbido pelo governador de arrematar os professores estrangeiros que viriam formar o corpo docente da Faculdade de Filosofia, entre os quais os jovens Fernand Braudel, Claude Lévi-Strauss, Roger Bastide, Pierre Monbeig, Ungaretti entre outros (PONTES, [199-?], p. 1). O jornal apoiou o movimento militar que depôs o presidente João Goulart, porém retirou esse apoio ao constatar que a intervenção militar – que deveria ser transitória – objetivava a perpetuação no poder. Em diversos momentos foi objeto de censura, em dezembro de 1968, foi impedido de circular por ordem da ditadura militar. Em setembro de 1974, o jornalista Júlio de Mesquita Neto recebeu em nome dos jornais “O Estado de S.Paulo” e “Jornal da Tarde” o prêmio Pena de Ouro da Liberdade, outorgado pela Federação Internacional de Editores de Jornais. Em 4 de janeiro, ao completar 100 anos de existência, é suspensa a censura ao mesmo e ao "Jornal da Tarde" (PONTES, [199-?], p. 1).

Conforme dados de março de 2015, a tiragem do jornal é de 165.740 mil exemplares⁴² de segunda a domingo, sendo que a maior parte – 121. 549 – circula na região da grande São Paulo. O perfil dos assinantes, conforme dados de janeiro a dezembro de 2013 é representado por 56% de público masculino e 44% feminino. Diversas faixas etárias compõem esta representatividade: 12% correspondem à faixa de 18 até 24 anos, de 25 até 44 anos correspondem a 43%; 15% estão na faixa de 45 até 54 anos, finalizando com 10% de assinantes com 65 ano ou mais⁴³.

Em documento intitulado “Código de Conduta e ética”, disponível no site do jornal⁴⁴, o veículo define como missão ser um grupo empresarial rentável nos setores de informação e comunicação, nos segmentos de jornalismo, de serviços de informação, divulgação de publicidade, entretenimento e serviços gráficos. Divulgar e defender os princípios da democracia e da livre iniciativa. Outro documento disponível no site do jornal, denominado Relatório de Responsabilidade Corporativa⁴⁵, apresenta as principais ações e conquistas do Grupo em 2005 (p.1), distribuídos em diversos subitens como perfil do grupo, desempenho econômico, sociedade, fornecedores, entre outros. No subitem “Audiência” tem-se 4 tópicos assim apresentados: 1. Informar bem, 2. Pluralidade, 3. Informação para o desenvolvimento sustentável e 4. Interatividade e prestação de serviços. Devido a pertinência ao nosso objeto de

⁴² Dados disponíveis em: <http://publicidade.estadao.com.br/estadao/estadao-dados-de-mercado/>. Acesso em 01/09/2016.

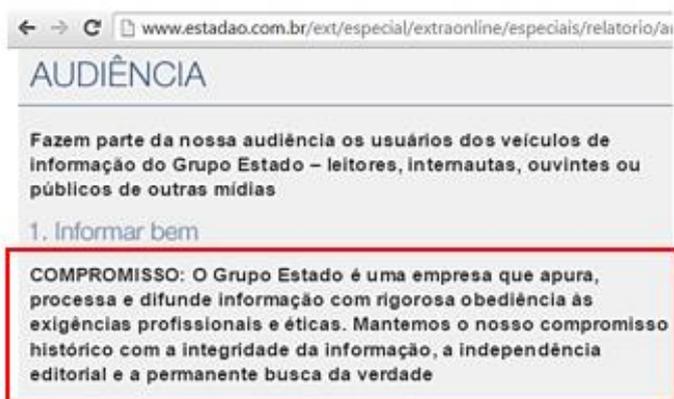
⁴³ Fonte Ipsos: Estudos Marplan/EGM, disponível em <http://publicidade.estadao.com.br/estadao/estadao-dados-de-mercado/>. Acesso em 01/09/2016.

⁴⁴ Disponível em: http://www.estadao.com.br/ext/codigoetica/codigo_de_etica_miolo.pdf. Acesso em 01/09/2016.

⁴⁵ Disponível em: <http://www.estadao.com.br/ext/especial/extraonline/especiais/relatorio/>. Acesso em 01/09/2016.

análise, destacamos no item 1, “informar bem”, o trecho inicial com o termo compromisso em caixa alta (Fig. 17) em que se verifica a ênfase dada pela direção do jornal aos aspectos periféricos que compõem o universo jornalístico em que o jornal está inserido. De acordo com o trecho destacado, esses aspectos conferem rigor e mantêm a integridade da informação, bem como a “independência editorial” do jornal.

Figura 17 - Recorte do website www.estadao.com.br com destaque para o item “Informar bem”



No decorrer deste tópico tem-se a frase

Os jornalistas devem possuir o impulso de educar. O impulso missionário. Não devem se contentar em dizer ao público o que ele quer saber, mas também, e principalmente, ter a coragem de lhe dizer o que ele deveria e precisaria saber, mesmo que não goste disso. ([200-?]. n.p.).

Seguem-se a esta citação (com aspas e sem fonte) as palavras “princípios editoriais, normas éticas e de qualidade”, porém sem link ou desdobramento explicativo destes termos.

5.2 Coleta de dados

Antes de apresentarmos as análises das reportagens, descrevemos a forma de coleta de dados preliminares a fim de traçarmos o percurso percorrido na elaboração da mesma. Realizamos pesquisa no acervo online do jornal⁴⁶ através da palavra “professor”. Como restrição dessa busca usamos as opções: em todo o acervo, edição Brasil, período 2014. Em seguida acessamos os meses correspondentes ao primeiro semestre de 2014. Essa incursão inicial revelou os dados descritos nas tabelas 2 e 3 abaixo. Sobre essa fase ressaltamos que a

⁴⁶ Endereço eletrônico: <http://acervo.estadao.com.br/>

ocorrência da denominação professor figura de diversas formas, não tendo conteúdo exclusivo enquanto notícia. Há uma grande ocorrência dessa denominação para nome de rua, profissão de entrevistados, oferta de empregos, nota de falecimento, entre outras citações (ANEXO A).

Tabela 2 - Levantamento inicial das reportagens

<i>Edição</i>	<i>Ano</i>	<i>Período</i>	<i>Ocorrências</i>
<i>Nacional</i>	<i>2014</i>	<i>Primeiro semestre</i>	<i>1334</i>

Tabela 3 - Ocorrências mensais com a palavra professor

<i>Janeiro</i>	<i>Fevereiro</i>	<i>Março</i>	<i>Abril</i>	<i>Maior</i>	<i>Junho</i>
<i>236</i>	<i>215</i>	<i>206</i>	<i>219</i>	<i>250</i>	<i>208</i>

Tabela 4 - Reportagens tendo o sujeito professor como personagem central

<i>Data</i>	<i>Reportagens</i>	<i>Editoria/caderno</i>	<i>Pág.</i>
20/01/2014	Mestrado profissional em alta na rede pública	Metrópole	A18
24/01/2014	Professor padrão é homem, doutor e tem de 51 a 60 anos	USP Especial	H10
31/01/2014	Secretário reconhece falta de professores	Metrópole	A19
04/02/2014	Dança sensual com alunos é investigada	Metrópole	A16
04/02/2014	MPE questiona volta às aulas sem professor no Estado	Metrópole	A14
17/02/2014	Por ausências, 45% dos servidores da Educação terão de devolver dinheiro	Metrópole	A16
25/02/2014	Tecnologias nas salas de aula	Estadão. Edu	02
16/03/2014	Centro de SP vira sala de aula de matemática	Metrópole	A31
25/03/2014	Professores, pais e alunos são contra a falta de repetência	Metrópole	A18
28/03/2014	Alunos apontam preconceito na USP	Metrópole	E2
29/03/2014	SP vai pagar 700 mil de bônus para educadores	Metrópole	E7
02/04/2014	Professor da USP defende golpe e alunos invadem sala	Política	A9
07/04/2014	‘Professor defende meritocracia para a criança. Tem de ser para os dois lados’	Metrópole	A18
09/04/2014	Professora da USP leva laboratório em carrinho	Metrópole	A18
09/04/2014	Valeska Popozuda vai parar em prova	Metrópole	A18
23/04/2014	Professor posta conto erótico na web e é demitido	Metrópole	A18
04/05/2014	Haddad de novo e professor encerra greve	Metrópole	A15
19/05/2014	‘A escola passou a ser vista como um espaço de salvação’	Metrópole	A28
05/06/2014	‘Lepo Lepo’ vai parar em prova de filosofia	Metrópole	A20
26/06/2014	Professor perde 20% das aulas tentando controlar a bagunça	Metrópole	A19

Após esta análise preliminar procedemos a verificação de cada ocorrência mensal objetivando excluir as reportagens alheias (ANEXO B) ao recorte proposto para nossa análise: a figura do professor enquanto personagem central das reportagens. Essa atividade se

configurou no espelhamento descrito na tabela 4. Posteriormente realizamos a verificação mês a mês das 1334 ocorrências tendo como parâmetro o recorte supracitado.

Selecionadas as reportagens, efetuamos a seleção das que seriam objeto de análise, tendo com critério o campo de atuação do sujeito professor descrito nas mesmas: ensino básico (infantil, fundamental e médio) ou ensino superior. Desta forma, retomamos nosso olhar às ocorrências geradas pelas reportagens a fim de se verificar em qual cenário se enquadrava o sujeito professor citados nas mesmas. Tal empreitada revelou os seguintes dados (Tab. 5):

Tabela 5 - Ocorrências por atuação do sujeito professor nas reportagens

Ensino básico	Ensino superior
16	04

A vantagem numérica do sujeito professor atuante no ensino básico, citados nas reportagens, suscitou-nos a predileção por analisarmos tais reportagens. Opção embasada ainda por nossa atuação também neste segmento. Nesse sentido, em diversos momentos das análises sentimo-nos no papel, tanto de analista, quanto de profissional próxima à realidade de alguns fatos descritos em certas reportagens. Por outro lado, cabe-nos esclarecer que a opção pela atuação profissional docente nos campos: ensino básico e ensino superior evidencia expressiva diferença:

Os especialistas ingressam no ensino superior de formação de professores com a expectativa de serem biólogos, geógrafos, matemáticos, linguistas, historiadores ou literatos, dificilmente professores de biologia, de geografia, de línguas ou de literatura. Os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional longínquo da preocupação com a educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última. Os professores formadores que atuam nesses cursos, quando das instituições de qualidade, estão mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, quanto mais o ensino na educação básica. (MELLO, G. 1999, p. 152)

Situado as características acima, entre outras, o sujeito professor do ensino básico e do ensino superior e, com base na opção por reportagens que traziam o primeiro sujeito, tem-se a seleção do corpus de análise (Tab. 6):

Tabela 6 - Reportagens selecionadas e classificadas por data

Data	Reportagens	Editoria/caderno	Pág.
20/01/2014	Mestrado profissional em alta na rede pública Com rotina corrida, professores se dedicam menos (<i>suíte</i>)	Metrópole	A18
04/02/2014	Dança sensual com alunos é investigada	Metrópole	A16
17/02/2014	Por ausências, 45% dos servidores da Educação terão de devolver dinheiro	Metrópole	A16
25/03/2014	Professores, pais e alunos são contra a falta de repetência	Metrópole	A18
09/04/2014	Valeska Popozuda vai parar em prova	Metrópole	A18
23/04/2014	Professor posta conto erótico na web e é demitido	Metrópole	A18
04/05/2014	Haddad cede de novo e professor encerra greve	Metrópole	A15
05/06/2014	'Lepo Lepo' vai parar em prova de filosofia	Metrópole	A20
26/06/2014	Professor perde 20% das aulas tentando controlar a bagunça	Metrópole	A19

Selecionado o corpus (ANEXO C), procedemos às análises das reportagens. Devido à recorrência de alguns termos no decorrer das explicações, optamos pelo emprego das seguintes abreviações: A, para autor, AC, para autor coletivo e FD para formações discursivas, além de SD para sequências discursivas, sendo a última de nossa autoria. De forma preliminar às análises tem-se quadro em que são evidenciados o autor, o sujeito e as sequências discursivas relevantes para o decorrer do trabalho. A opção pelo termo autor é embasado na relação autor e sujeito em que o sujeito está para o discurso assim como o autor está para o texto conforme Orlandi (2015) como explicitado no capítulo 2. No sentido em que nesta relação, a autoria implica em disciplina, organização, unidade (ORLANDI, 2015, p. 71).

Tomamos então o discurso do jornal *O Estado de S. Paulo*, intrínseco às reportagens, como ação de um sujeito, autor (A) do seu discurso. A cada sujeito presente nas reportagens, de forma singular, cujas FD's (formações discursivas) são discorridas, também empreendemos o termo autor (A). No movimento discursivo utilizado por representações coletivas, sindicatos e órgãos públicos, por exemplo, empreendemos certa distinção objetivando a diferenciação de um sujeito ora agente do seu discurso, ora representado nele. Assim, estes são demonstrados nas análises pela abreviação AC, autor coletivo. As sequências discursivas (SD's) exprimem trechos dos discursos evidenciados como objeto de análise e são sinônimos de um dizer, cuja força ideológica não se determina de forma indubitável. Já as formações discursivas (FD's), que são a projeção, na linguagem, das formações ideológicas (ORLANDI, 2015), demarcam um dizer fundamentado por posições ideologicamente intrínsecas.

Optamos ainda por nos atermos ora a um trecho, ora a uma oração da reportagem, sendo tal escolha nivelada pela forma com que o sujeito professor “aparece” nas reportagens, sujeito grevista, sujeito com excesso de faltas no trabalho, sujeito que se relaciona de forma próxima aos alunos, sujeito escritor, sujeito cuja rotina não corrobora o aprimoramento

profissional etc. Também o agrupamento de reportagens (Tab. 7) com base na similaridade de tais ocorrências se mostrou mais efetivo às análises.

Tabela 7 - Agrupamento das reportagens por similaridade

Data	Reportagens	Base de análise
04/02/2014	Dança sensual com alunos é investigada	Relação professor e aluno e Visão da sociedade sobre a prática docente
23/04/2014	Professor posta conto erótico na web e é demitido	
09/04/2014	Valeska Popozuda vai parar em prova	
05/06/2014	'Lepo Lepo' vai parar em prova de filosofia	
20/01/2014	Mestrado profissional em alta na rede pública	Processo formativo
	Com rotina corrida, professores se dedicam menos (<i>suíte</i>)	
17/02/2014	Por ausências, 45% dos servidores da Educação terão de devolver dinheiro	Relação professor e Estado
04/05/2014	Haddad cede de novo e professor encerra greve	
25/03/2014	Professores, pais e alunos são contra a falta de repetência	Relação professor e família
26/06/2014	Professor perde 20% das aulas tentando controlar a bagunça	

Embora no decorrer das análises não procedamos a distinção do gênero professor ou professora, tomando essa denominação de forma geral, no decorrer das análises depreendem-se das reportagens o cenário (Tab. 8) abaixo:

Tabela 8 - Sujeito professor protagonista, coadjuvante e/ou ambos nas reportagens analisadas

Reportagem	Sujeito professor		
	Homem	Mulher	Generalizado
Dança sensual com alunos é investigada	X	X	X
Professor posta conto erótico na web e é demitido	X		
Valeska Popozuda vai parar em prova	X		
'Lepo Lepo' vai parar em prova de filosofia	X		
Mestrado profissional em alta na rede pública			X
Com rotina corrida, professores se dedicam menos (<i>suíte</i>)			X
Por ausências, 45% dos servidores da Educação terão de devolver dinheiro			X
Haddad cede de novo e professor encerra greve			X
Professores, pais e alunos são contra a falta de repetência			X
Professor perde 20% das aulas tentando controlar a bagunça			X

No andamento do trabalho, os discursos dos sujeitos citados nas reportagens e objeto das análises, evocam diversos personagens em cujo dizer nos atemos. Na miscelânea que se evidenciou essa prática, pontuamos (Tab. 9) esses sujeitos, intrínseco ao seu dizer, afim de demonstrar, de forma sucinta, o rol de dizeres analisados especificamente nesta empreitada. Como sujeito coadjuvante entendemos os sujeitos citados como fonte. Na aferição evidenciamos ainda a posição professor ou não desses sujeitos.

Tabela 9 - Sujeitos cujas falas foram objeto de análise

Reportagens	Fontes	Professor
Dança sensual com alunos é investigada	7	0
Professor posta conto erótico na web e é demitido	6	1
Valeska Popozuda vai parar em prova	4	1
‘Lepo Lepo’ vai parar em prova de filosofia	1	1
Mestrado profissional em alta na rede pública	5	1
Com rotina corrida, professores se dedicam menos (<i>suíte</i>)	4	1
Por ausências, 45% dos servidores da Educação terão de devolver dinheiro	7	2
Haddad cede de novo e professor encerra greve	4	1
Professores, pais e alunos são contra a falta de repetência	6	1
Professor perde 20% das aulas tentando controlar a bagunça	2	2

Seguidamente, portanto, adentramos às referidas análises que remontam o total de 46 ocorrências, balizados pelo objetivo geral de apreender como o discurso empregado pelo “O Estado de São Paulo”, através da configuração de reportagens sobre o professor do Ensino Básico, atua para a construção do imaginário acerca do sujeito professor.

5.3 Análise 1

A visão da sociedade em relação ao universo do sujeito professor

Como o professor deve agir no seu espaço de trabalho? Quais atitudes e posicionamentos ele pode ou não assumir? O que se espera desse sujeito? Diversos questionamentos dessa ordem perpassam a relação que a sociedade contemporânea mantém com o professor. Diante desta realidade, evidenciada pela constituição histórica do professor no capítulo anterior questionamo-nos acerca de quais fatores margeiam esse olhar social sobre o sujeito professor.

Historicamente tem-se a constituição do fazer docente como um prolongamento naturalizado da atmosfera familiar, cujo ambiente é marcado, quase sempre, pela afetividade entre os membros, especialmente sobre a criança. Assim, a configuração do espaço escolar e, conseqüentemente, da função desempenhada pelo professor foi fortemente enraizada no imaginário da sociedade como um espaço pautado pela afetividade, pelo cuidado se sobrepondo, quase sempre, aos aspectos pedagógicos.

Por outro lado, essa configuração histórica faz surgir o paradigma de educação versus escolarização. Entende-se que a primeira, embora possa se desenvolver também, fora do espaço de ensino formal, foi se constituindo de forma embrionária à segunda, de forma que contemporaneamente as duas práticas, pelo olhar da sociedade, não se diferem. Por outro lado,

pensar de forma dicotômica essas duas práticas – educação do latim, *educare* (conduzir para fora) a escolarização como um conjunto de conhecimentos adquiridos via experiência escolar – possibilita a promoção de um desvelamento oportuno para nortear o olhar atual sobre a educação e, especificamente sobre o sujeito professor. Tal “proposta” se baseia de forma análoga, ao processo de “de-superficialização” do material bruto pensada por Orlandi (2015) como ação necessária ao procedimento analítico, já discorrida no capítulo 2.

Balizamos nesta inferência as análises das reportagens deste capítulo, em que se verificam situações que o sujeito professor tem questionada atitudes como sua prática docente (“Valeska Popozuda vai parar em prova”, “‘Lepo Lepo’ vai parar em prova de Filosofia”), sua relação de proximidade com alunos (“Dança sensual com alunos é investigada”), bem como a naturalização de se adentrar ao espaço particular do sujeito professor como prolongamento do contexto escolar (“Professor posta conto erótico e é demitido”) margeada pela visão de um sujeito constituído organicamente a sua profissão.

As duas primeiras reportagens analisadas, de períodos diferentes (abril e maio de 2014), ilustram a repercussão da atitude de dois professores que tiveram questões de provas divulgadas em redes sociais e suscitaram questionamentos de diversos setores da sociedade sobre tal atitude.

O primeiro fato ocorreu em uma escola de Taguatinga/DF e figura na edição do jornal do dia 09 de abril de 2014. A reportagem trata da polêmica gerada pela avaliação de um professor de Filosofia (A1) que usou um trecho de música *funk* em uma prova (Fig. 18).

Figura 18 - Recorte ampliado com a íntegra da reportagem: *Valesca Popozuda vai parar em prova*

Polêmica

REPRODUÇÃO

d) Para nada.

11 - Segundo a grande pensadora contemporânea Valesca Popozuda, se bater de frente:

- a) É só tiro, porrada e bomba
- b) É só beijinho no ombro
- c) É Recalque
- d) É vida longa

12 - A construção da personalidade moral

Filosofia. Intenção era criar polêmica, diz professor

VALESCA POPOZUDA VAI PARAR EM PROVA

Professor chama funkeira de ‘grande pensadora’

Mariangela Galucci
BRÁSILIA

Uma prova de filosofia de uma escola do Distrito Federal em que a funkeira Valesca Popozuda é chamada de “grande pensadora contemporânea” foi parar nas redes sociais e causou polêmica. No texto, o professor Antônio Kubitschek, do Centro de Ensino Médio 3, de Taguatinga, pede para os alunos concluir uma frase de uma música da cantora.

Ontem, em entrevista ao site do jornal *Correio Braziliense*, o professor afirmou que a intenção era criar polêmica. “O primeiro objetivo era criar uma polêmica com a imprensa”, disse. Kubitschek afirma que os estudantes entenderam sua intenção.

A imagem da prova apareceu nas redes sociais com uma anotação a caneta do lado em que se lê: “é sério isso?”. A maior parte dos internautas critica a questão, mas alunos que fizeram a prova saíram em defesa do professor. A maioria classificou a questão como “brincadeira”.

O professor, no entanto, defende o fato de ter chamado a funkeira como “grande pensadora contemporânea”. “Qualquer ser humano que consegue formar um conceito é um pensador. Ela tem formado conceitos, portanto, Valesca é uma pensadora”, defendeu, citando conceitos da filosofia moderna francesa.

Em sua página em uma rede social, Valesca classificou a polêmica como “bobagem”. “Talvez se ele tivesse colocado um trecho de qualquer música de MPB ou até mesmo de qualquer outro gênero musical que não fosse o funk não tivesse criado tal problema”, afirmou.

Músicas populares. Há um ano, a Universidade de Brasília (UnB) chamou a atenção por incluir as músicas *Camaro Amarelo*, da dupla Munhoz & Mariano, e *Vida Loka parte II*, dos Racionais, nas obras que podem ser pedidas em seu vestibular.

Inicia a reportagem a reprodução da prova seguida do título em caixa alta: VALESCA POPOZUDA VAI PARAR EM PROVA. Em seguida tem-se a frase-síntese informando que “professor chama funkeira de ‘grande pensadora’”. Destacamos na configuração do título o distanciamento que se constrói, de forma subjetiva, entre a possibilidade de haver uma relação naturalizada em se utilizar a personagem destacada como conteúdo de uma avaliação escolar. O termo “vai parar” denota a ideia de um elemento estranho (a música da funkeira) sendo alçado de forma não linear ao ambiente escolar (a prova). Esse distanciamento natural, transgredido pelo sujeito professor (A1), se constitui pelo imaginário de uma ligação entre mundos distintos.

Ao destacar em frase logo abaixo do título, que o professor (A1) se refere à funkeira como ‘grande pensadora’, conforme imagem que compõe a reportagem, nota-se a utilização de aspas. Recurso utilizado, entre outras opções, com o intuito de destacar uma **citação direta e também para marcar** expressões irônicas, notamos que ambos as situações podem ter balizado essa utilização pela reportagem. O emprego de aspas simples esclarece que se trata de

reprodução de fala de outro. Conforme visto na imagem da avaliação idealizada pelo professor (A1), a reportagem reproduz a citação desse sujeito. Notadamente, porém, esta prática complementa a caracterização de inusitado na ação do sujeito professor (A1), já exposta no título. Arelada à configuração textual do título, direciona-se, via recurso linguístico, a inadequação à fala do professor, ao se referir à cantora como grande pensadora. Na imagem da avaliação, porém, vê-se se o complemento “contemporânea” à definição da cantora como grande pensadora. Assim, ao suprimir essa colocação na frase-síntese da reportagem, tem-se a demarcação de que o sujeito professor está alçando, de fato, a cantora ao rol de pensadores clássicos, por exemplo. Aferimos que optando pela frase na íntegra – grande pensadora contemporânea – a reportagem possibilitaria a apreensão de se tratar de afirmação de demarcação temporal, por exemplo.

Esta realidade evidencia a ocorrência de que ao relatar o relato de alguém, o jornalista ultrapassa o caráter meramente estilístico desse recurso e atribui à sua matéria, por meio desse relato, sua interpretação ou sua “avaliação” a respeito da informação exposta (LAGE, 2004), baseado muitas vezes por versões difundidas acerca do assunto. Dessa forma tem-se pela utilização das citações diretas e indiretas, as sequências discursivas (SD’s) abaixo (Tab. 10):

Tabela 10 - Sequências discursivas dos sujeitos citados na reportagem

Autores	Sujeitos	SD’s	citação
A1	professor	O primeiro objetivo era criar polêmica com a imprensa. Qualquer ser humano que consegue formar um conceito é um pensador, portanto, Valeska é uma pensadora.	direta
AC2	alunos	os alunos saíram em defesa” do professor (A1) e que “a maioria” classificou a questão como ‘brincadeira’.	indireta
A3	cantora	Talvez se ele tivesse colocado um trecho de qualquer música da MPB ou até mesmo de qualquer outro gênero musical que não fosse o funk não tivesse criado tal problema.	direta
AC4	internautas	A maior parte dos internautas critica a questão.	indireta

A reportagem cita nominalmente tanto o sujeito professor (A1), quanto a escola em que o fato ocorreu, diferentemente da segunda reportagem (Professor posta conto erótico na web e é demitido), como veremos em seguida. Segundo o professor (A1), em citação reproduzida pela reportagem, a partir de entrevista do mesmo em outro veículo impresso (Fig. 19), sua primeira “intenção era criar polêmica” com a imprensa e que “os estudantes entenderam” isso. Por outro lado, o professor (A1) não especifica, ou a reportagem não cita, qual a justificativa de A1 para “criar polêmica com a imprensa”. Da mesma forma, não se tem a indicação de que forma foi verificado pelo professor (A1), o fato de que “os estudantes” (AC2) teriam “entendido sua

intenção”, já que em ambas reportagens não se tem o dizer dos alunos por citação direta. Por outro lado, a reportagem cita que “os alunos saíram em defesa” do professor (A1) e que a maioria classificou a questão como ‘brincadeira’.

Figura 19 - Destaque de três sequências discursivas (SD's) citadas na reportagem



Em detrimento da posição dos alunos, no mesmo parágrafo, a reportagem cita que a maioria dos internautas critica a questão. Em nossa análise verificamos que a reportagem utiliza as duas citações indiretas acima a partir de apuração em redes sociais em que o fato foi postado. No quarto parágrafo, a reportagem retoma o dizer do professor (A1), ao apresentar a justificativa do mesmo para atribuir o adjetivo, fomentador da polêmica, à cantora. O professor (A1) afirma que qualquer ser humano que consegue formular conceitos é um pensador, fato que, segundo ele, é facultativo à cantora. Conforme a reportagem, sem citação de fonte, A1 utiliza em sua formulação conceitos da filosofia moderna francesa (Fig. 20).

Figura 20 - Recorte ampliado da reportagem com a fala do professor

O professor, no entanto, defende o fato de ter chamado a funkeira como “grande pensadora contemporânea”. “Qualquer ser humano que consegue formar um conceito é um pensador. Ela tem formado conceitos, portanto, Valesca é uma pensadora”, defendeu, citando conceitos da filosofia moderna francesa.

No último parágrafo, a reportagem cita a fala da cantora (A2) a partir de informações postadas por ela em sua página em uma rede social. Para A2 a polêmica é uma bobagem e pondera que talvez se o professor (A1) tivesse utilizado em sua prova um trecho de qualquer música da MPB ou qualquer outro gênero não se criaria a polêmica descrita pela reportagem. A reportagem finaliza o assunto com *suíte* (Fig. 21) de fato similar ocorrido no ano anterior, em que a Universidade de Brasília inseriu nas obras que poderiam ser pedidas em seu vestibular, músicas de uma dupla sertaneja (Munhoz & Mariano) e de *rap* (Racionais).

Figura 21 - Recortes ampliados da reportagem com a fala da cantora e citação caso similar

<p>Em sua página em uma rede social, Valesca classificou a polêmica como “bobagem”. “Talvez se ele tivesse colocado um trecho de qualquer música de MPB ou até mesmo de qualquer outro gênero musical que não fosse o funk não tivesse criado tal problema”, afirmou.</p>	<p>Músicas populares. Há um ano, a Universidade de Brasília (UnB) chamou a atenção por incluir as músicas <i>Camaro Amarelo</i>, da dupla Munhoz & Mariano, e <i>Vida Loka parte II</i>, dos Racionais, nas obras que podem ser pedidas em seu vestibular.</p>
---	---

Fato similar foi noticiado pelo jornal no dia 05 de junho do mesmo ano. Abaixo da indicação ‘Espírito Santo’, o título “‘Lepo Lepo’ vai parar em prova de Filosofia” (Fig. 22) informa que um professor (A1) dessa disciplina incluiu em uma prova uma questão sobre a música *Lepo Lepo*, fato que foi alvo de polêmica. A reportagem informa que na questão formulada pelo professor (A1), em sua prova de Filosofia, A1 também se refere ao cantor da música como pensador contemporâneo.

Figura 22 - Nota sobre caso similar

ESPÍRITO SANTO
'Lepo Lepo' vai parar em prova de Filosofia
A Escola Estadual Manoel Duarte da Cunha, em Pedro Canário, no Espírito Santo, virou alvo de uma polêmica após o professor de Filosofia, Maurício de Menezes Matos, incluir em uma prova uma questão sobre a música *Lepo Lepo*. O cantor Márcio Victor, da banda Psirico, foi descrito como “pensador contemporâneo”. Matos afirmou que é possível encontrar a Filosofia em qualquer letra de música. “Acredito que aconteceu essa polêmica toda por causa de um professor de Brasília que citou uma música da Valesca Popozuda”, afirmou, citando um caso de abril.

Citando nominalmente o professor (A1), bem como a escola em que o mesmo leciona, a nota é finalizada com o dizer de A1 que liga a repercussão dada ao seu ato, à polêmica gerada dois meses antes conforme descrito na reportagem anteriormente analisada. O sujeito professor desta reportagem e sua sequência discursiva (SD) se apresentam da seguinte forma (Tab. 11):

Tabela 11 - Sequências discursivas do sujeito professor citado na reportagem

Autores	Sujeito	SD's	citação
A1	professor	O professor afirmou que é possível encontrar a Filosofia em qualquer letra de música.	indireta
		Acredito que aconteceu essa polêmica toda por causa de um professor de Brasília que citou uma música da Valesca Popozuda.	direta

A atitude de um professor em atividade, fora do ambiente escolar, levou-o a ser demitido, como informa a reportagem de 23 de abril de 2014 (Fig. 23).

Figura 23 - Recorte ampliado com a íntegra da reportagem *Professor posta conto erótico na web e é demitido*

Pais reclamaram

PROFESSOR POSTA CONTO ERÓTICO NA WEB E É DEMITIDO

Docente alega que não usa textos em classe

José Maria Tomazela
SOROCABA

Um professor de gramática e literatura foi demitido de uma escola particular de São José dos Campos, no Vale do Paraíba, no dia 8, depois de ter postado capítulos de um conto erótico em seu blog pessoal na internet. A escola alegou ter recebido reclamações dos pais de alunos contra o teor pornográfico dos textos. O professor, do ensino fundamental, alegou que o blog não tem a ver com sua atividade pedagógica.

De acordo com a direção do estabelecimento, os pais reclamaram que o conteúdo do blog foi parar nas redes sociais, possibilitando o acesso dos alunos. Alguns contos tinham apelo ostensivamente erótico, como *Ninfetinha*, *Leves Gemidos* e *De Quatro*.

Em sua defesa, o docente alegou que não utilizava o conteúdo em classe. Formado em Letras e Teologia, ele disse que o fato de exercer o magistério não pode cercear sua liberdade de escrever e criar. Além disso, o blog con-

tinha uma advertência sobre o conteúdo, para maiores de 18 anos.

Após a dispensa, ele postou no blog e no Facebook que havia sido demitido sem chance de defesa. Em entrevista ao jornal *O Vale*, o professor se considerou injustiçado. “Alegaram que os pais queriam processar a escola e acharam melhor me demitir.” Segundo ele, seu perfil é visto apenas por amigos. “O intuito dos meus textos não é prejudicar, mas promover reflexão.”

O professor leciona há dez anos e, fora do expediente, produz crônicas e contos que pretende reunir em livro.

O caso repercutiu nas redes sociais. “Contos eróticos é o nome bonitinho que deram para pornografia”, postou José Antonio da Silva. “Ah, o professor pegou pesado. Que tal se os pais prestassem atenção também nas novelas, nos quadros de sexo exibidos livremente?”, respondeu o internauta que se identificou como Paulo.

A reportagem inicia com a frase “Pais reclamaram” em fonte na cor vermelha, seguida do título e da frase “Docente alega que não usa textos em classe”. Percebe que a frase explicativa logo após o título tem de antemão o intuito de especificar que o conto erótico não foi utilizado pelo professor em sua prática em sala de aula.

De acordo com a reportagem, o professor (A1) de gramática e literatura foi demitido de uma escola particular de São José dos Campos, no Vale do Paraíba, por postar em seu blog pessoal na internet capítulos de um conto erótico. A reportagem relata A1 lecionava há dez anos no colégio e produz as crônicas e contos, que pretende reunir em um livro, “fora do horário de expediente”. A reportagem informa que a escola alegou ter recebido reclamações dos pais de

alunos contra o teor pornográfico dos textos e que os pais reclamaram esse conteúdo foi parar nas redes sociais, possibilitando o acesso dos alunos (Fig. 24).

Figura 24 - Recorte ampliado da reportagem com posição da escola

soal na internet. A escola alegou ter recebido reclamações dos pais de alunos contra o teor pornográfico dos textos. O professor, do ensino fundamental, alegou que o blog não tem a ver com sua atividade pedagógica.

De acordo com a direção do estabelecimento, os pais reclamaram que o conteúdo do blog foi parar nas redes sociais, possibilitando o acesso dos alunos. Alguns contos tinham apelo ostensivamente erótico, como *Ninfetinha*, *Leves Gemidos* e *De Quatro*.

Chama a atenção o uso do adjetivo *erótico* no título da reportagem e do termo *pornográfico*, atribuídos, segundo a reportagem, ao dizer da escola (Fig. 25). Esta, por sua vez, atribui o termo à opinião dos pais dos alunos, justificando a reclamação. Recorrendo à etimologia dessas palavras tem-se por *erótico*: 1. Do amor sensual ou a ele relativo. 2. Licencioso. 3. Libidinoso. Já o adjetivo *pornográfico*: 1. Relativo à pornografia. 2. Que contém pornografia. 3. Que é relativo a ou sugere um ato sexual explícito. 4. Que ataca ou fere o que é considerado moral, pudico ou de bons costumes⁴⁷.

Figura 25 - Recorte ampliado do título da reportagem e das denominações erótico e pornográfico

<p>Pais reclamaram</p> <h2>PROFESSOR POSTA CONTO ERÓTICO NA WEB E É DEMITIDO</h2> <p>Docente alega que não usa textos em classe</p>	<p>postado capítulos de um conto erótico em seu blog pessoal na internet. A escola alegou ter recebido reclamações dos pais de alunos contra o teor pornográfico dos textos. O professor, do ensino fundamental, alegou que o blog não tem a ver com sua atividade pedagógica.</p> <p>De acordo com a direção do estabelecimento, os pais reclamaram que o conteúdo do blog foi parar nas redes sociais, possibilitando o acesso dos alunos. Alguns contos tinham apelo ostensivamente erótico, como <i>Ninfetinha</i>, <i>Leves Gemidos</i> e <i>De Quatro</i>.</p>	<p>rou injustiçado. “Alegaram que os pais queriam processar a escola e acharam melhor me demitir.” Segundo ele, seu perfil é visto apenas por amigos. “O intuito dos meus textos não é prejudicar, mas promover reflexão.”</p> <p>O professor leciona há dez anos e, fora do expediente, produz crônicas e contos que pretende reunir em livro.</p> <p>O caso repercutiu nas redes sociais. “Contos eróticos é o nome bonitinho que deram para pornografia”, postou José Antonio</p>
---	--	--

⁴⁷Fonte: <http://www.priberam.pt/dlpo/er%C3%B3tico> [consultado em 02-10-2016].

Fonte: <http://www.priberam.pt/dlpo/pornogr%C3%A1fico> [consultado em 02-10-2016].

Esta diferenciação suscita o posicionamento dos sujeitos citados pela reportagem, especificamente na figura dos pais dos alunos (AC2) que balizaram sua reação ao determinante *pornográfico* por eles aferido aos contos. Também na fala do internauta 1, há a inflexão a este termo ao opinar: *Contos eróticos é o nome bonitinho que deram para pornográfico*. Já no título da reportagem procede-se a escolha redacional pelo termo *erótico*. Este movimento interpretativo, mesmo não sendo evidenciado que tais sujeitos procederam à análise textual dos contos para embasar tal entendimento; por outro lado, pontua que para os pais dos alunos (AC2) trata-se de um sujeito que tem contato com seu filho (aluno, A4), portanto deve ser repreendido, enquanto que para a redação da notícia tem-se a opção por um termo menos “agressivo” para apresentar o fato ao leitor, por exemplo. Nesse sentido, evidenciamos os sujeitos citados na reportagem (Tab. 12).

Tabela 12 - Sujeitos e Sequências discursivas citadas na reportagem

Autores	Sujeitos	SD's	citação
A1	Professor	Alegou que o blog não ter a ver com sua atividade pedagógica e o fato de exercer o magistério não pode cercear sua liberdade de escrever e criar. Alegaram que os pais queriam processar a escola e acharam melhor me demitir.	Indireta Indireta Direta
AC2	Pais	[a escola] alegou ter recebido reclamações do pais dos alunos contra o teor pornográfico dos textos. De acordo com a direção do estabelecimento, pois pais reclamaram que o conteúdo do blog foi parar nas redes sociais, possibilitando o acesso dos alunos.	indireta
AC3	Escola	Alegou ter recebido reclamações do pais dos alunos contra o teor pornográfico dos textos.	direta
A4	Alunos	De acordo com a direção do estabelecimento, pois pais reclamaram que o conteúdo do blog foi parar nas redes sociais, possibilitando o acesso dos alunos.	indireta
A5	Internauta 1	Contos eróticos é o nome bonitinho que deram para pornográfico.	Direta
A6	Internauta 2	Ah, o professor pegou pesado. Que tal se os pais prestassem atenção nas novelas, nos quadros de sexo exibidos livremente?	Direta

Não se verifica na reportagem a informação se, de fato, os alunos tiveram acesso aos contos, realidade que demonstra que para a constituição do imaginário a efetivação/comprovação não é determinante. Diante de reclamações dos pais de alunos contra o teor dos textos, definido por estes como “pornográfico”, segundo citação indireta da reportagem creditada pela escola, aos pais, o professor (A1) que leciona no ensino fundamental, com alunos entre 10 e 15 anos esclarece que o blog não estava relacionado a sua atividade pedagógica e que não utilizava o conteúdo do blog em sala. Esclarecimento utilizado em

destaque na reportagem, logo abaixo do título (Figura 25). O termo “teor pornográfico” é apresentado como complemento à oração inicial do parágrafo 3, “Em sua defesa”, remetendo à ideia de que o professor (A1) encontra-se em posição análoga a de réu, atribui-se ao fato, de antemão, de forma implícita, um pré-julgamento de que se trata de algo pernicioso, cuja nocividade, porém é evidenciada se desenvolvido por qualquer sujeito da sociedade ou especificamente por se tratar do sujeito professor? Neste sentido, nos questionamos qual(is) fator(es) nivelam o posicionamento da escola, pais, internautas, enquanto sujeitos sociais e como esses sujeitos, bem como essa relação, são constituídos na reportagem.

Embasamos nossa análise pela noção das condições de produção desse “dizer-não dito”. Não se explicita na reportagem que a escrita de contos eróticos ou pornográficos seja ação factível a um professor, porém pelo desdobramento na demissão desse sujeito, tem-se relevante contexto sócio-histórico e ideológico a ser considerado em tais posicionamentos. Assim, no seu sentido lato, mais amplo, que compreende esse contexto sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, 2015), as condições de produção desencadeadas na formação discursiva (FD): *em sua defesa*, por exemplo, são revestidas por uma postura taxativa e irrevogável de que se tratar de uma ação “errada” e que necessita, portanto, ser condenada. O desfecho para essa falta grave, esse delito, vem com a demissão sumária do professor.

Nas condições de produção que balizaram essa FD, pode-se se verificar ainda como esta se desenvolve e se exemplifica em uma relação de forças, ou seja, o lugar social que marca nosso discurso, de forma que “cada um desses lugares sua força na relação de interlocução e isso se representa nas posições sujeito”. Por outro lado, “as posições sujeitos não são neutras, mas se carregam do poder que as constitui nessas relações de força”. (ORLANDI, 2015, p. 18).

Demarcamos assim o lugar social de cada sujeito citado na reportagem, entre outras possibilidades, tendo como base o olhar que a sociedade lhes confere, balizados pela forma com que estes são constituídos em sua historicidade (Tab. 13).

Tabela 13 - Lugar social dos sujeitos citados na reportagem

Autores	Sujeitos	Lugar social dos sujeitos
A1	Professor	Educador responsável pela educação de crianças e jovens.
AC2	Pais	Sujeitos responsáveis pelo bem-estar dos filhos: crianças e jovens carecedores de proteção.
AC3	Escola	Espaço onde alunos (crianças e jovens) devem educados e protegidos.
A4	Alunos	Crianças e jovens indefesos e em formação, sujeitos ao aprendizado.
A5	Internauta 1	Sujeitos com olhar externo sobre o assunto, representam a sociedade.
A6	Internauta 2	

Atribui-se aos contos publicados por A1, apelo ostensivamente erótico, como *Ninfetinha*, *Leves Gemidos* e *De Quatro* (Fig. 26). Embora não seja citado, pela reportagem conclui-se que a opinião foi reproduzida pelo repórter pelo dizer da escola, com base no dizer dos pais dos alunos. Deduz-se, assim que um desses sujeitos tenha, de fato, lido os referidos contos. Destacamos então o termo *ostensivamente erótico*, sob a perspectiva de que está subentendido o caráter opinativo sobre este, seja oriundo de quaisquer dos sujeitos citados.

Ao pensarmos este enunciado pelo lugar social dos pais dos alunos - sujeitos responsáveis pelo bem-estar dos filhos: crianças e jovens carentes de proteção - demarca-se um contexto inexorável em que estes farão tudo quanto possível para manter os filhos seguros, ou seja, não à mercê de sujeitos que escrevem pornografia. Nesta direção, processo análogo é desempenhado pela direção da escola. Sendo esta - espaço onde crianças e jovens devem educados e protegidos – resta-lhe atuar em conformidade com a atitude dos pais, isto é, manter o elemento destoante desse espaço longe dos alunos, crianças e jovens.

Observa-se que tanto pela ótica do pais, apreendida pela escola, desenvolve-se um processo de relacionar a escrita de contos “pornográficos” versus a possibilidade “real” de se executar os atos descritos nessa literatura. Logo, por ser o autor o sujeito professor, este deve ser sumariamente retirado do contato com as crianças e jovens, pelo viés dos pais, e dos alunos, pelo viés da escola. Tem-se, presumivelmente, a salutar sensação desses sujeitos de dever cumprido perante o que lhes imputa o olhar social.

Notadamente neste processo o sujeito aluno, veementemente protegido do conteúdo “pornográfico” dos contos e em decorrência disto, protegido pela ausência física do sujeito professor se esvai, não tendo seu dizer, nem sua posição, descritas pela reportagem. Inferimos que essa não representatividade decorre da intrínseca força do lugar social dos sujeitos pais e escola no contexto do fato narrado pela reportagem. Deduz-se que não se apresenta necessário o dizer do aluno já que ele, sendo tão bem protegido perante uma ameaça “real”, o algoz professor que escreve pornografias, ganha invariavelmente aspectos de vitimização. Estabelece-se assim, tanto a veracidade que demarca a atitude dos pais/escola sobre o sujeito professor (A1), quanto corrobora-se, possivelmente, pela reportagem, esse desfecho.

No mesmo parágrafo, tem-se a formação de A1 - Letras e Teologia – seguida de citação indireta do mesmo de que o fato de exercer o magistério não pode cercear sua liberdade de escrever e criar (Fig. 26).

Figura 26 - Recorte ampliado da reportagem com destaque para três sequências discursivas

dos alunos. Alguns contos tinham apelo ostensivamente erótico, como *Ninfetinha*, *Leves Gemidos* e *De Quatro*.
Em sua defesa, o docente alegou que não utilizava o conteúdo em classe. Formado em Letras e Teologia, ele disse que o fato de exercer o magistério não pode cercear sua liberdade de escrever e criar. Além disso, o blog con-

Pode-se apreender, entre outras possibilidades, pela construção redacional utilizada na reportagem que paira uma atmosfera que objetiva demonstrar, pelo entrelaçamento do apelo *ostensivamente erótico*, creditados aos contos, à informação sobre a qualificação do professor (A1), tratar-se de um sujeito, cuja demarcação do seu lugar social, destoa de uma regularidade formativa e pessoal, esperada dele. Notadamente os polos, formação e retidão, não estão em paridade, denotando um sujeito com desvio ético.

As informações sobre a qualificação de A1, em Letras e em Teologia, seguida de citação indireta do mesmo de que o fato de exercer o magistério não pode cercear sua liberdade de escrever e de criar, são apresentadas em sequência. O dizer por nós depreendido, mesmo não explicitado na reportagem, é que por se tratar de um sujeito com formação universitária, ele detém discernimento de seu direito à liberdade de expressão, daí a escolha pela sequência em que essas informações foram redigidas/editadas: o não desdobramento das informações e a apresentação em única oração: *Formado em Letras e Teologia, ele disse que o fato de exercer o magistério não pode cercear sua liberdade de escrever e criar*.

O professor (A1) esclarece também que o conteúdo do *blog* não se relacionava com sua atividade pedagógica (Fig. 27) e que continha uma advertência sobre o conteúdo, voltado para internautas maiores de 18 anos. Nota-se que A1 se vale das prerrogativas da liberdade de expressão, quanto aos conteúdos de seus contos, e da informação, ao especificar que o *blog* informava a faixa-etária própria para leitores dos contos.

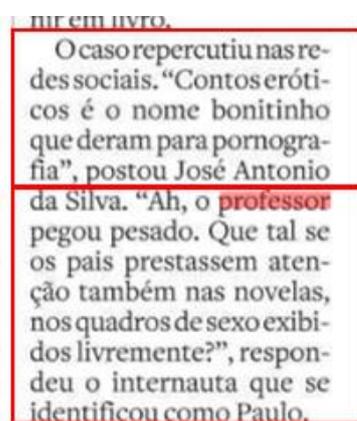
Figura 27 - Recorte ampliado da reportagem com evidência à posição do sujeito professor

textos. O professor, do ensino fundamental, alegou que o blog não tem a ver com sua atividade pedagógica.

tinha uma advertência sobre o conteúdo, para maiores de 18 anos.

Para corroborar a afirmação de que o caso repercutiu nas redes sociais, a reportagem reproduz duas postagens: a de José Antonio da Silva (A5) e a de Paulo (A6). Para José Antonio (A5), "contos eróticos é o nome bonitinho que deram para pornografia". Em contrapartida, de acordo com a reportagem, Paulo (A6) se posiciona sobre a fala de José Antonio com a seguinte sequência discursiva (SD): "Ah, o professor pegou pesado. Que tal se os pais prestassem atenção também nas novelas, nos quadros de sexo exibidos livremente?" (Fig. 28). Para as citações de ambas as fontes (A5 e A6) não é informado de qual publicação online a mesma foi retirada.

Figura 28 - Recorte ampliado da reportagem com as SD's de dois internautas



Do lugar social desses sujeitos, especificamente quanto ao conteúdo da reportagem, vem o olhar externo ao fato. Nota-se que a reportagem se utiliza de posições antagônicas: a de José Antonio (A5) que valida a opinião, logo a atitude dos pais/escola, enquanto Paulo (A6) questiona o acesso das crianças e jovens à conteúdo de novelas e quadros de sexo exibidos na TV.

Prática comum em jornalismo, a citação de fontes distintas pela reportagem atrai ao fato narrado certa restrição analítica, ou se aprova ou se rejeita a atitude do professor e dos pais/escola. Inferimos que esta abordagem maniqueísta advém do caráter conservador que permeia a relação da sociedade com questões acerca da segurança infantil, da imagem estereotipada do professor, bem como da função de pais e escola.

Segundo Orlandi (2015), as FD's projetam na linguagem as formações ideológicas dos que as empregam (p. 20). Por meio de "palavras, expressões, proposições" tem-se as formações ideológicas que tangenciam o sentido e o posicionamento do sujeito em sua formação discursiva. Assim, no dizer do internauta José Antonio (A5) pode-se apreender a caracterização, já tratada anteriormente, sobre os termos erótico e pornográfico. Pelo enunciado proferido por esse sujeito - *contos eróticos é o nome bonitinho que deram para pornografia* - tem-se o

entendimento por parte desse sujeito de que os termos são idênticos, identificando-se assim com a posição dos pais dos alunos. Notadamente essa classificação de *pornográfico* sinônimo de *erótico* nos remete, entre outros fatores, à constituição histórica brasileira galgada sob os preceitos do catolicismo, fundamentando, portanto, uma sociedade fortemente imbuída na caracterização de situações, sujeitos e atos com base no maniqueísmo certo/errado, permitido/proibido, bem/mal etc.

Por outro lado, o internauta Paulo (A6) através da formação discursiva (FD) - *Ah, o professor pegou pesado. Que tal se os pais prestassem atenção também nas novelas, nos quadros de sexo exibidos livremente?*), levanta a questão para situações que podem ser enquadradas como correlatas quanto ao conteúdo (erótico ou pornográfico) dos contos do professor. Diante da questão posta por A6 pode-se interpelar que a atitude de demitir o professor, ancorada no caráter protetivo/punitivo atribuídos aos sujeitos pais e escola pela sociedade, situa-se no imaginário, pensado como “a imagem que se fazem uns dos outros os participantes do diálogo” (PÊCHEUX; FUCHS, 1999, p. 82-83).

Os participantes do “diálogo” narrado pela reportagem, por uma série formações imaginárias elegem o lugar que os sujeitos conferem a si mesmos (pais/escola, proteção aos filhos/alunos) e ao outro (professor, sujeito nocivo ao convívio com alunos) e a imagem que estes fazem do seu próprio lugar (pais/escola: sujeitos detentores da prerrogativa de ajuizar a demissão do sujeito professor), bem como do lugar do outro no discurso (professor-autor de contos eróticos/pornográficos não deve ter contato com crianças/alunos). Nota-se ainda, na postura adotada pelos pais e atestada pela escola, que estes se colocam como espaços – a casa, a família - de verdadeira proteção às crianças e jovens, porém o dizer de internauta Paulo (A6) (*Que tal se os pais prestassem atenção também nas novelas, nos quadros de sexo exibidos livremente?*), suscita o inverso do imaginário desses sujeitos, ou seja, há diversos outros momentos em que crianças e jovens estão sujeitas a conteúdos “impróprios”.

Notadamente, neste caso específico, tendo um personagem fisicamente identificado procedeu-se o seu banimento, nivelado talvez pelas inúmeras vezes em que isto não pode/poderá ser executado pelos sujeitos pais/escola. Também a reclamação dos pais à escola de que o conteúdo do *blog* “foi parar nas redes sociais”, possibilitando o acesso dos alunos, desencadeia o desconhecimento dos sujeitos pais/escola de que no espaço das redes sociais é ilimitado o acesso de crianças e jovens a diversos conteúdos e imagens, “próprios e impróprios” a essa faixa-etária. O professor (A1) usou seu *blog* e o *Facebook* para dizer que havia sido demitido sem chance de defesa (Fig. 29), conforme o quarto parágrafo da reportagem. A reportagem cita ainda que A1 informa que seu perfil é visto apenas por amigos e descreve que

sua intenção, com os textos, não era “prejudicar [alguém], mas promover reflexão”. Não se esclarece, porém, qual (is) tipo (s) de reflexão o sujeito A1 pretendia suscitar com seus textos.

Figura 29 - Print do blog de A1 referindo a sua demissão



Fonte: <http://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2014/04/professor-de-s-jose-e-demitido-por-postar-conto-erotico-na-internet.html>

A relação entre professor e aluno no espaço da escola é assunto da reportagem *Dança sensual com alunos é investigada* (Fig. 30) em que se informa que, em uma escola estadual da cidade de Serra Azul, interior de São Paulo, foi realizada uma “gincana que tinha um professor como animador” e que no evento realizou-se “dança sensual” entre os participantes.

Figura 30 - Recortes ampliados com a íntegra da reportagem: *Dança sensual com alunos é investigada* (continua)

Dança sensual com alunos é investigada

Atividade em escola estadual de Serra Azul (SP) teve participação de professores, foi gravada e colocada na internet

Rene Moreira
ESPECIAL PARA O ESTADO
SERRA AZUL (SP)

O Conselho Tutelar de Serra Azul, na região de Ribeirão Preto, acionou o Ministério Públi-

co para investigar um vídeo com dança sensual gravado em uma escola estadual. Nas filmagens, divulgadas por uma aluna nas redes sociais, as meninas rebolam para os garotos, que retribuem com movimentos eróticos. As professoras observam tudo e algumas até entram na “brincadeira”.

Tudo teria ocorrido em outubro do ano passado, mas as imagens foram divulgadas nesta semana pelos alunos. A brincadeira foi na quadra da escola duran-

Figura 30 - Recortes ampliados com a íntegra da reportagem: *Dança sensual com alunos é investigada* (conclusão)

te uma gincana que tinha um professor como animador.

O vídeo, retirado da internet após a polêmica, começa com um garoto tirando a camisa em um strip-tease. Em seguida, o adolescente puxa uma colega para o meio da quadra onde ela dança de saia curta apoiada em uma cadeira.

Nenhum professor ou funcionário da Escola Estadual Serra Azul quis comentar o caso. Mas a Secretaria de Estado da Educação informou que a história está sendo apurada pela Direção Regional de Ensino, a quem caberá ouvir os professores e a direção. Para a conselheira tutelar Fabíola Gabriel Nunes, as imagens são constrangedoras e não condizem com o ambiente



Apuração. Ministério Público foi acionado

escolar. Já Pedro Flaúsino, presidente do Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente de Serra Azul, classificou as cenas como “lamentáveis”.

O Conselho Tutelar encerrou ontem as apurações e encaminhou o caso para o Ministério Público. A promotora da Vara da Infância e da Juventude de Cravinhos, Raquel Eli Stein Matheus, que responde por Serra Azul, não quis por enquanto comentar o caso.

Já uma aluna reclamou da repercussão. “Olhem para o mundo de hoje, há várias coisas muito piores do que isso”, disse. Ela conta que o objetivo dessa gincana seria fazer os alunos se divertirem aprendendo. “E eu digo com orgulho que aprendi várias coisas. Não é uma dança que vai incentivar os alunos a fazerem coisas erradas.”

Diversos sujeitos emergem como fonte ouvida pela reportagem, o Conselho Tutelar da cidade (AC1), o Ministério Público (AC2) acionado por AC1, A Secretaria Estadual de Educação (AC3) e a Vara da Infância e da Juventude de Cravinhos (AC4 (responsável pelo município onde se localiza a escola citada) e, finalmente, o Conselho da Criança e do Adolescente da cidade (AC5). Enquanto entre os personagens principais do ocorrido – professores e alunos (A6 e A7) a representatividade do sujeito professor não consta na reportagem; o sujeito aluno aparece no dizer de uma aluna (A7).

Exemplificamos, a seguir, os sujeitos suscitados na reportagem, bem como seu posicionamento acerca do assunto, verificado pelos discursos proferidos ao longo da reportagem, de forma direta e indireta (Tabelas 14 e 15).

Tabela 14 - Quadro dos sujeitos citados na reportagem

Autores	Sujeitos
AC1	Conselho Tutelar
AC2	Ministério Público
AC3	Secretaria Estadual de Educação
AC4	Vara da Infância e da Juventude
AC5	Conselho da Criança e do Adolescente
A6	professor
A7	aluna

Tabela 15 - Posicionamento dos sujeitos envolvidos no fato e das fontes ouvidas pela reportagem

Posição contrária	Posição não-aferida	Posição não-contrária
AC1	AC3	A7
AC2		
AC4	A6	
AC5		

Chama a atenção o número de fontes citadas na reportagem levando-nos a pensar essa ocorrência como necessidade de reforçar a perspectiva de que o discurso ali empregado se constitui “representação objetiva da realidade” (FERREIRA, 2012, p. 171). Verificamos, assim, que os sujeitos ouvidos pela reportagem são, em sua maioria, contrários ao fato narrado e esta constatação indica ainda a direção argumentativa desencadeada pela reportagem. A partir das sequências discursivas (SD’s) proferidas por esses sujeitos, pontuamos que essa contrariedade quanto ao fato narrado pode ser direcionada para diversos fatores, cujo efeito de sentido se apresentam de forma polifônica: contrariedade pela organização da gincana no espaço da escola, contrariedade pelo sujeito professor participar da organização da atividade, contrariedade pela forma sensual com que os alunos dançam, entre outros inconvenientes inferidos no discurso por eles proferidos e exemplificados abaixo (Tab. 16).

Tabela 16 - Sequências discursivas relevantes citadas na reportagem

Autores	Sujeitos	SD’s
AC1	Conselho Tutelar	Para a conselheira tutelar Fabiola Gabriel Nunes, as imagens são constrangedoras e não condizem com o ambiente escolar.
AC2	Ministério Público	Sem citação
AC3	Secretaria Estadual de Educação	(...) informou que a história está sendo apurada pela Direção Regional de Ensino, a quem caberá ouvir os professores e a direção.
AC4	Vara da Infância e da Juventude	A promotora Raquel Eli Stein Matheus (...) não quis, por enquanto, comentar o caso.
AC5	Conselho da Criança e do Adolescente	Pedro Flausino, presidente do Conselho da Criança e do Adolescente de Serra Azul, classificou as imagens como ‘lamentáveis’.
A6	professor	Sem citação
A7	aluna	(...) eu digo com orgulho que aprendi várias coisas / não é uma que vai incentivar os alunos a fazerem coisas essas.

Destacamos a formação discursiva de AC1, o Conselho Tutelar em que sua representante opina que as imagens da dança realizada na escola “não condizem com o ambiente escolar”. Nesse sentido nos atemos a noção de imaginário que recai sobre a denominação

ambiente escolar. Historicamente tem-se a visão acerca do ambiente escolar como prolongamento do ambiente familiar. O contexto familiar contemporâneo se faz sob intensa diversidade, produto de mudanças socioculturais, econômicas e políticas, reformulando o modelo tradicional de família, mantendo-se, porém, nesse espaço a socialização inicial do indivíduo.

Nesse sentido, se na escola também faz-se sentir os reflexos desse processo de reconfiguração da família atual, também nas famílias as mudanças relacionadas à legislação, currículo, métodos pedagógicos também passam a ter influência, principalmente a partir da segunda metade do século XX, quando mudanças oriundas das discussões pedagógicas iniciadas no final do século XIX são estendidas ao século seguinte. Portanto, família e escola participam de um processo gradativo de aproximação, motivado pela necessidade do contexto social de cada época específica (NOGUEIRA; TAVARES, 2013). Segundo Singly (2007, p. 53 *apud* NOGUEIRA; TAVARES, 2013, p. 49), “[...] numa sociedade dominada pelo capital, a escola desempenha um papel determinante na fixação de valor aos indivíduos”. Relacionando tal citação ao dizer da representante do Conselho Tutelar (AC1) de que *as imagens são constrangedoras e não condizem com o ambiente escolar*, evidencia-se, entre outras, a demarcação da escola como um espaço não apenas de fomentar o aprendizado, mas ainda de “formar” indivíduos com valores não sujeitos a uma dança sensual, por exemplo. Sendo o Conselho Tutelar^{48,49} “órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente”, naturaliza-se neste, perante a sociedade e a mídia, a recorrência de fonte a ser ouvida.

Assim do lugar social desse órgão, o efeito de sentido por ele deferido corrobora proeminentemente, a assertividade de que a dança sensual realizada por alunos, com a participação de professores, no espaço da escola, resultando em *imagens constrangedoras* se confirmam em grave transgressão. Atesta essa concepção o imaginário acerca do ambiente escolar como espaço que deve ser isento, por exemplo, de “atitudes sensuais”, que deve propiciar a apreensão de valores éticos, de conduta, transmitido por sujeitos de atitudes imaculadas.

⁴⁸ Conforme Lei nº 8.069. art. 131, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e outras providências.

⁴⁹ Não apenas órgãos como o Conselho Tutelar tem a incumbência pelo bem-estar da criança e do adolescente como descreve o art.18 do Estatuto da Criança e do adolescente (E.C.A) rege: é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 12/12/2016.

O título da reportagem em relação ao parágrafo-síntese logo abaixo da mesma, desencadeia a ideia da possibilidade de que o sujeito professor (A6) seja o complemento a preposição *com* do título, conforme especificamos abaixo (Fig. 31).

Figura 31 - Recorte ampliado do título da reportagem

Dança sensual **com** alunos é investigada

Atividade em escola estadual de Serra Azul (SP) teve participação de professores, foi gravada e colocada na internet

co para investigar um vídeo com dança sensual gravado em uma escola estadual. Nas filmagens, divulgadas por uma aluna nas redes sociais, as meninas rebolam para os garotos, que retribuem com movimentos eróti-

Direcionamos nossa análise ao uso da preposição *com* no sentido de verificar as possibilidades interpretativas que esta desencadeia. Ao citar dança sensual COM alunos em detrimento de formas como: dança sensual ENTRE alunos, dança sensual DE alunos, a reportagem produz como efeito de sentido a interpretação de que os alunos foram utilizados para a dança sensual, descaracterizando a possibilidade de seu papel ativo desses sujeitos, para o passivo no fato. Através das informações *atividade em escola estadual e teve participação de professores*, tem-se o arcabouço argumentativo tanto para a nocividade do fato, quanto para a eleição dos sujeitos envolvidos: professores (A6), responsáveis pelo ato repreendido e alunos, (A7) sujeitos passivos à ação dos professores e demais funcionários da escola. A informação sucinta de que a atividade *teve a participação de professores* demarca a força do caráter implicitamente não condizente da presença do sujeito professor na atividade, de forma que ao enredo da dança erótica desenvolvida no ambiente escolar, com os detalhes descritos na reportagem, tem na presença do professor, o estopim para a gravidade do ocorrido.

Verifica-se então que o efeito de sentido inferido nos discursos dos sujeitos citados (AC1, AC2, AC4 e AC5) resulta da participação dos mesmos dentro de circunstâncias dadas e são afetados por suas memórias discursivas (ORLANDI, 2015). Balizados pela repercussão do vídeo na internet e pela característica de suas atuações (órgãos reguladores de práticas sociais), esses sujeitos têm as circunstâncias preestabelecidas, para, por meio de sua memória discursiva, posicionarem-se contrários à atividade realizada na escola. Estabelece-se, portanto, nesse cenário, o cruzamento da constituição do dizer desses sujeitos, através de suas formulações (ORLANDI, 2015).

No primeiro parágrafo da reportagem tem-se a informação de que em vídeo divulgado nas redes sociais por uma aluna, as meninas rebolam para os garotos, que retribuem com movimentos eróticos. A descrição do vídeo pela reportagem cita ainda que o mesmo começa com “um garoto tirando a camisa em um strip-tease”, em seguida o adolescente “puxa uma colega para o meio da quadra onde ela dança de saia curta apoiada em uma cadeira” (Fig. 32 e 33).

Figura 32: imagem do vídeo reproduzida na reportagem



Apuração. Ministério Público foi acionado

Figura 33 - Recorte ampliado da reportagem com descrição da ação dos alunos

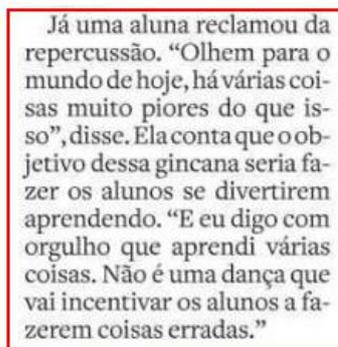
co para investigar um vídeo com dança sensual gravado em uma escola estadual. Nas filmagens, divulgadas por uma aluna nas redes sociais, as meninas rebolam para os garotos, que retribuem com movimentos eróticos. As professoras observam tudo e algumas até entram na “brincadeira”.

Supomos que esta constatação tenha sido feita pelo repórter após visualizar o referido vídeo, já que não há na reportagem citação de fonte para esta fala. Ainda conforme a reportagem as professoras observam tudo e algumas até entram na “brincadeira”. Nesta sequência discursiva (SD) destacamos o pronome indefinido “tudo” e as aspas no substantivo “brincadeira” usadas na construção textual da reportagem. Nota-se no discurso jornalístico a opção pela generalização da atividade no *tudo* (possivelmente após visualização do vídeo) enquanto algo nocivo. O mesmo ocorre com o uso de aspas no substantivo *brincadeira*. Consideramos que tal construção textual tenha sido balizada, possivelmente, pelo efeito de

sentido gerado através da repercussão do vídeo na internet, já que a reportagem se constitui praticamente uma *suíte* do fato, cujos desdobramentos já se apresentavam enraizados pelo discurso coletivo de indignação. Nesse sentido, a reportagem atém-se substancialmente em ecoar tal proposição, tanto em sua redação, quanto na escolha dos sujeitos que corroboram essa posição, Conselho Tutelar, Ministério Público, Vara da Infância e da Juventude e Conselho da Criança e do Adolescente (AC1, AC2, AC4 e AC5).

Os sujeitos protagonistas do fato, professores e alunos (A6 e A7), apresentam-se de forma menos evidente frente aos outros sujeitos descritos em nossa análise. Verifica-se no capítulo final da reportagem (FIG. 3) o dizer de uma aluna (A7) que reclama da repercussão do vídeo, já que para ela “no mundo de hoje há várias coisas muito piores do que isso”. À reportagem, a mesma (A7) esclarece que o objetivo da gincana era que os alunos se divertissem aprendendo e conclui, “eu digo com orgulho que aprendi várias coisas” [com a atividade]. A7 afirma ainda que não é uma dança que vai incentivar os alunos a fazerem coisas erradas (Fig. 34).

Figura 34 - Recorte ampliado da reportagem com destaque para a fala da aluna



Já uma aluna reclamou da repercussão. “Olhem para o mundo de hoje, há várias coisas muito piores do que isso”, disse. Ela conta que o objetivo dessa gincana seria fazer os alunos se divertirem aprendendo. “E eu digo com orgulho que aprendi várias coisas. Não é uma dança que vai incentivar os alunos a fazerem coisas erradas.”

Notamos que o sujeito professor (A6) aparece enquanto personagem principal ao ser implicado no ocorrido, ao mesmo tempo em que passa a ser representado pela Secretaria Estadual de Educação (AC3). Este esclarece à reportagem que a história está sendo apurada pela Diretoria Regional de Ensino, órgão a quem “cabará ouvir os professores e a direção da escola” (Fig. 35). A atitude dos professores “ou funcionário da escola” de não comentar o fato suscita-nos a indagação de tratar-se de uma posição pessoal desses personagens ou de ter havido orientação por parte da Secretaria Estadual de Educação (AC3) para esse não-pronunciamento de professores e profissionais da escola.

Figura 35 - Recorte ampliado da reportagem sobre a posição da Secretaria de Educação e da escola

Nenhum professor ou funcionário da Escola Estadual Serra Azul quis comentar o caso. Mas a Secretaria de Estado da Educação informou que a história está sendo apurada pela Direção Regional de Ensino, a quem caberá ouvir os professores e a direção. Para a conselheira tute-

No gesto de interpretação de se apreender as nuances que tangenciam esse silenciamento, compreendemos silêncio como

(...) representado em qualquer enunciação e está repleto de sentidos. (...) As pessoas dialogam não só com palavras, mas também com silêncios. Quando falamos, sabemos que o silêncio é constitutivo da comunicação e que entre as réplicas, as frases, as palavras e as sílabas há silêncios. O silêncio é uma outra forma de expressão. O silêncio fala. (MELLO, R. 2008, p. 2590)

Na informação dada pela reportagem de que nenhum professor ou funcionário da escola quis comentar o caso, pode-se incorrer a ideia primária de que esses sujeitos tenham se isentado deliberadamente da possibilidade de esclarecer os fatos. O verbo querer usado no pretérito perfeito pela reportagem (Nenhum professor ou funcionário da Escola Estadual Serra Azul quis comentar o caso) pode atestar a ideia de que tais sujeitos (A6) detinham o livre-arbítrio para essa decisão. Destacamos ainda a denominação *professor* e *funcionário* de forma a especificar os sujeitos envolvidos no fato. O sujeito professor é deslocado do grupo de funcionários da escola, sendo citado “à parte” em uma espécie de grupo diferenciado. Apaga-se a sua inserção nesse cenário enquanto, também, funcionário da instituição escolar para demarcar sua posição diferenciada, embora no mesmo cenário. Percebe-se assim, no imaginário da sociedade, certa demarcação hierárquica no espaço da escola em que professor e aluno ocupam papel destacado, já os outros ‘funcionários’ e pais ocupam/desempenham papel coadjuvante.

Diversas possibilidades, todavia, podem-se depreender do silêncio desses sujeitos, cuja “ausência de dizer” se abrem para novos sentidos. Assim, em nossa análise nos atemos à tese da indisposição em falar sobre o fato pode ser balizado por dois movimentos sócio-ideológicos: tanto a repercussão, notadamente nociva, que o fato desencadeou, levando, inclusive, a ser este o motivo da reportagem impressa sobre o caso, quanto pelas implicações legais que esses sujeitos, servidores públicos estaduais, possam sofrer internamente. Permeamos nosso gesto de interpretação primeiramente pelo viés das implicações legais sobre o pronunciamento do sujeito professor, para, em seguida, nos atermos ao olhar da sociedade, fomentado pela repercussão

das imagens nas redes sociais, sobre o fato informado na reportagem e que pode ter atuado no silenciamento dos professores e funcionários da escola.

Conforme esclarece Campagnucci (2014), em dissertação acerca da ausência da voz dos professores no jornalismo educacional (*Silêncio dos professores? Uma interpretação sociológica sobre a "ausência" da voz docente no jornalismo educacional*), em trecho que trata da dificuldade encontradas por jornalistas em ter o sujeito professor como entrevistado, a autora cita haver prática, orientada “oficialmente” pelo Estatuto do Funcionários Públicos do Estado de São Paulo, que regula o dizer desses sujeitos. Campagnucci (2014, p. 27) transcreve trecho desse documento (lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968)⁵⁰

Artigo 242 - Ao funcionário é proibido:

I - referir-se depreciativamente, em informação, parecer ou despacho ou pela imprensa, ou qualquer meio de divulgação, às autoridades constituídas e aos atos da Administração, podendo, porém, em trabalho devidamente assinado, apreciá-los sob o aspecto doutrinário e da organização e eficiência do serviço;

(...)

VI - promover manifestações de apreço ou desapeço dentro da repartição, ou tornar-se solidário com elas;

A autora informa ainda que dispositivo semelhante a este é utilizado em cerca de 18 estados brasileiros, sendo que o da cidade de São Paulo e do Estado são datados do período da ditadura militar e, portanto, “não poderiam ser considerados vigentes por afrontar o princípio constitucional da liberdade de expressão” (p. 28). Porém, o documento ainda chancela punições à servidores, como Campagnucci (2014) verificou ao proceder um levantamento “para fins meramente amostrais” na base de informações da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, de 2003 até 2009, único período disponível. Conforme Campagnucci (2014, p. 32), “foram identificados 12 (doze) casos de punições a servidores públicos estaduais aplicadas” com base no artigo 242 da lei 10.261. Em relação à cidade de São Paulo, no mesmo levantamento a autora identificou “20 vinte casos de aplicação efetiva”, sendo que 11 (onze) dos casos de trabalhadores da educação, com base na lei municipal 8.989 de 29 de outubro de 1979, inciso I, do artigo 179 descrito a seguir.

⁵⁰ A autora esclarece que a Lei Complementar 1.096 de 24 de setembro de 2009 “revogou expressamente o inciso I do art. 242 da Lei Estadual 10.261/68 em reação ao trecho da mesma em que consta a expressão “referir-se depreciativamente”, porém manteve outros trechos restritivos. No município de São Paulo a Lei 15.135 de 22 de março de 2010, revogou em todos os seus termos, o inciso I do art. 179 da Lei nº 8.989, de 29 de outubro de 1979. (CAMPAGNUCCI, 2014, p. 33)

Art. 179 - É proibida ao funcionário toda ação ou omissão capaz de comprometer a dignidade e o decoro da função pública, ferir a disciplina e a hierarquia, prejudicar a eficiência do serviço ou causar dano a Administração Pública, especialmente:
I - referir-se depreciativamente em informação, parecer ou despacho, ou pela imprensa, ou por qualquer meio de divulgação, às autoridades constituídas e aos atos da Administração;

Pelo processo relacional entre Estado e servidores públicos destacado acima, pensar o sujeito professor pela noção da constituição de uma forma-sujeito histórica, percebe-se intrínseca nesta o processo de individualização do Estado. Pelo balizamento desse agente, tem-se o indivíduo agora social, em detrimento a sua forma bio e psico. Assim retomamos a noção forma-sujeito destacada com base em Orlandi (2015b) no capítulo 2, que esclarece que neste “novo movimento em relação aos processos identitários e de subjetivação, é agora o Estado, com suas instituições” e também com “as relações materializadas pela formação social que lhe corresponde, que individualiza a forma sujeito histórica” (p. 21). Nesta realidade, o indivíduo não é a unidade de origem, mas o resultado de um processo, um constructo, referido pelo Estado, ou seja, um indivíduo em segundo grau (ORLANDI, 1999).

Neste trajeto, Orlandi (1999) esclarece que “na medida em que o que se tem é o sujeito individualizado, caracterizado pelo percurso bio-psico-social, “O que fica de fora (...) é justamente o simbólico, o histórico e a ideologia que torna possível a interpelação do indivíduo em sujeito”. Segundo Orlandi (1999), é diante desta complexidade que se pode “pensar a questão do sujeito, da ideologia e da resistência como algo que não se dá apenas pela disposição privilegiada de um sujeito” que poderia ser “livre”, mas não o é por falta de vontade, ou ainda que, sem ideologia, seríamos felizes para sempre (ORLANDI, 1999).

Traçamos agora o trajeto analítico pelo viés da sociedade sobre o fato narrado pela reportagem. De antemão nos apoiamos em Orlandi (2007) no tocante ao processo discursivo presente no silêncio. Segundo a autora, “é no silêncio que as diferentes vozes do sujeito se entretecem em uníssono. Ele é o amálgama das posições heterogêneas” (p. 90). Por esse viés, pode-se depreender então, que o silêncio dos sujeitos professores e de demais funcionários da escola constituem-se terreno fértil para corroborar a opinião implícita e explícita de que a dança sensual com a participação de alunos e de professores no espaço da escola, se tratou de ato a ser repreendido/incorreto. Pensamos esse “assujeitamento” implicitamente e silencioso pela relação de força entre a preponderante posição do lugar social desempenhado pelo Estado, de um lado, bem como o da opinião pública, de outro. O olhar social que recai sobre o fato ocorrido na escola é permeado pela visão estereotipada acerca do sujeito professor e também do espaço escolar, como já citamos anteriormente.

Etimologicamente a palavra estereótipo⁵¹, vem do grego *stereos* e *typos* e entre diversas concepções tem-se

3. Ideia, conceito ou modelo que se estabelece como padrão.
4. Ideia ou conceito formado antecipadamente e sem fundamento sério ou imparcial. = PRECONCEITO
5. Coisa que não é original e se limita a seguir modelos conhecidos. = LUGAR-COMUM
6. [Patologia] Comportamento ou discurso caracterizado pela repetição automática de um modelo anterior, anônimo ou impessoal, e desprovidas de originalidade e da adaptação à situação presente. = ESTEREOTIPIA

Orlandi (2002) ao se referir à estereótipo descreve que “estancado um processo de sentidos, numa posição em sua relação com as formações discursivas, o sentido emigra (e se desloca) para qualquer outro objeto simbólico possível”, quase sempre, os mais reprodutivos, estereotipados (p. 128). Assim, pensamos o efeito de sentido desencadeado pela repercussão do caso, evidenciado na reportagem, sendo naturalmente se deslocado para a posição do sujeito (participativa) dos sujeitos professores no fato. Ocorrência balizada, entre outros possíveis fatores, pela “ideia/conceito estabelecido como padrão” em relação ao sujeito professor.

Como discorremos anteriormente (capítulo 4), recai sobre o sujeito professor a visão preponderante, substancialmente propagada pelo discurso midiático, de “um ponto de vista padronizador da imagem desse sujeito. Esta realidade fomenta certa categorização da imagem deste sujeito quanto ao seu papel social, físico e afetivo, seu lugar de classe (...) (CITELLI, 2012, p. 11).

Através das formações discursivas (FD's) evidenciadas na reportagem, bem como do posicionamento dos sujeitos envolvidos no fato e dos sujeitos convocados para opinar sobre o mesmo, verifica-se situação em que o discurso jornalístico, neste caso, sedimenta posições que se demarcam favoráveis à atividade realizada na escola. Tal realidade nos possibilita apreender que paira sobre a sociedade (via repercussão do vídeo) uma atmosfera naturalizada de cunho conservador em relação ao ambiente escolar e sobre a postura do sujeito professor. Na relação deste cenário com aquela absorvida pelo discurso jornalístico tem-se concepções de complementariedade. Notadamente sobre a reportagem analisada cabe-nos pontuar que na mesma efetuou-se uma interpretação, através da redação jornalística, balizada pelo desencadeamento em vigor nas redes sociais: posição contrária à atividade realizada na escola com a participação do sujeito professor, seja pela ação dos sujeitos envolvidos (alunos dançando

⁵¹ Conforme: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (<http://www.priberam.pt/dlpo/estereotipo>”, consultado em 07-12-2016.

de forma sensual, professores vendo tudo e até participando), como ainda subentendida no senso-comum da sociedade sobre a escola enquanto espaço propício apenas para o aprendizado formal, ético e moral e sobre os professores como sujeitos cuja prática profissional deve ater-se apenas e promover esse tipo de aprendizado.

Situação análoga pode ser apreendida nos discursos jornalísticos empregados às reportagens analisadas anteriormente, exemplificadas pelas formações discursivas (FD's) abaixo (Tab. 17):

Tabela 17 - Descrição das reportagens quanto às formações discursivas/efeitos de sentido

Reportagens	FD's	Efeitos de sentido possíveis
Dança sensual com alunos é investigada	<i>As professoras observam tudo e alguns até entram na 'brincadeira'.</i>	Tem de haver distanciamento entre os sujeitos professor e aluno; hierarquia
Professor posta conto erótico e é demitido	<i>Alguns contos tinham apelo ostensivamente erótico.</i>	Nega-se a sexualidade do sujeito professor; apagamento de 'outra' identidade
Valeska Popozuda vai parar em prova	<i>A maior parte dos internautas critica a questão.</i>	Sujeito professor deve subjugar a cultura popular à cultura erudita
'Lepo Lepo' vai parar em prova de Filosofia	<i>Escola Estadual Manoel Duarte da Cunha, em Pedro Canário, no Espírito Santo, virou alvo de uma polêmica.</i>	Sujeito professor e escola dissociáveis

Em “Dança sensual com alunos é investigada”, a reportagem procede a análise do vídeo postado na internet e que desencadeou a polêmica e que, por sua vez, conferiu ao fato o valor-notícia (GALTUNG; RUGE, 1960). Na formação discursiva (FD) que descreve a atitudes das professoras (tudo olhavam e nada faziam), verifica-se o efeito de sentido de que tem de haver distanciamento entre os sujeitos professor e aluno, além de que “as professoras” se tornaram mediadoras, portanto, cancelaram a ação da dança sensual, fato inversamente esperado desses sujeitos. O não-dito evidenciado na FD é caracterizado ainda pelo uso de aspas na palavra “brincadeira” determinante para a apreensão de que o ato não se enquadrava nessa definição.

Ao empregar esta diferenciação à palavra, o sujeito jornalista a recobre do seu entendimento particular e ao mesmo tempo balizado pelo conservadorismo da sociedade de que tanto a dança sensual não cabe no espaço da escola, como prática dos sujeitos nela envolvidos, alunos e professores, quanto não se trata de uma brincadeira, de fato. Também a atitude das professoras de observarem tudo e de algumas até entrarem na “brincadeira”, atitudes explicitadas pela reportagem, sedimenta o efeito de sentido de que é intrínseco ao sujeito professor determinados papéis sócias de cunho orientador e moralmente aceitos, não sendo, portanto, “aceitável” qualquer desvio de conduta, como a reportagem descreve.

Na reportagem “Professor posta conto erótico e é demitido” destacamos a formação discursiva (FD): *Alguns contos tinham apelo ostensivamente erótico*, cujo efeito de sentido nos remete ao apagamento da identidade do sujeito professor que não seja àquela ligada ao ambiente escolar. O olhar social a este sujeito, como descrevemos na reportagem anterior, perpassa os limites da escola e adentra o espaço do particular.

A repercussão do caso e o seu desfecho, a demissão do professor, evidenciam a classificação de conduta que é esperado deste sujeito, neste caso específico, o efeito de sentido é também da negação acerca de fatos que remetam à sexualidade do sujeito professor. Ao definir os contos escritos pelo professor como “ostensivamente erótico”, o não-dito se explicita com veemência: um sujeito professor e ao mesmo tempo escritor de contos eróticos, não é concebível socialmente; um sujeito com esta prática, mesmo fora do espaço da escola, não pode permanecer nesse espaço; com esta forma de escrita, este sujeito não pode ser um bom professor e ainda, não deve ter contato com alunos (crianças e adolescentes), entre outros possíveis efeitos de sentidos.

Destacamos ainda a opção redacional utilizado nas duas reportagens descritas acima. Enquanto que para a dança com os alunos tem-se o termo *sensual*, para descrever o conteúdo literários dos contos escritor pelo professor da escola particular de São José do Rio Preto (SP), utiliza-se os termos *erótico* e *pornográfico*. Atua de forma determinante na configuração das reportagens a repercussão dos fatos pelas redes sociais, como já evidenciamos. Nesse sentido, destaca-se a ação do jornal, através do sujeito jornalista que, conforme Traquina (2008), em seu cotidiano trabalham com todos os aspectos da vida humana e reagem diariamente a uma avalanche de acontecimentos produzidos por uma variedade de seres humanos, individual, em grupos, em instituições, partidos, movimentos, governos. Na confecção das reportagens, tem-se uma “reação” aos fatos apresentados de forma a repercutir via linguagem jornalística fatos já divulgados pelas redes sociais. A apreensão da maioria das falas suscitadas nesses ambientes por internautas, potencialmente, contrárias a ação dos professores, atua de forma subjetiva na construção da redação jornalística atribuída aos fatos. Emerge também nessa realidade a postura do veículo de comunicação, notadamente, não enquadrada no rol de uma mídia liberal, por exemplo.

Nas reportagens: “Valeska Popozuda vai parar em prova” e “‘Lepo Lepo’ vai parar em prova de Filosofia”, destacam-se como efeito de sentido, respectivamente, que o sujeito professor deve subjugar a cultura popular à cultura erudita e de que este sujeito e a escola se apresentam como indissociáveis. Na sequência discursiva (SD) usada pela reportagem, para complementar a repercussão negativa ao caso da prova com questão sobre a cantora Valeska

Popozuda, informa-se que a maior parte dos internautas critica a questão. Embora a reportagem não reproduza a fala de algum desses sujeitos para justificar essa posição, verifica-se nesse não-dito a busca por posições uníssonas corroborativas de indignação de um sujeito professor se volta à cultura popular, quando o que se espera é que o mesmo oriente e nivele a postura dos alunos rumo a um lugar diferente daquele suscitado pelas letras das músicas da funkeira. Notadamente, tem-se implícito na sociedade a noção de escolaridade relativo a ascensão social, prestígio. Nesse sentido, o sujeito professor desempenha o papel de encaminhar este percurso, não cabendo, portanto, utilizar-se de músicas populares para propiciar tal empreitada. Vê-se que na sociedade prevalece a visão dicotômica de expressões artísticas classificadas entre boas e ruins, já que, outros gêneros usados largamente em questões de vestibulares, por exemplo, não desencadearam tal alarde. A cantora exemplifica essa realidade ao citar que se o professor tivesse utilizado em sua prova um trecho de qualquer música da MPB ou qualquer outro gênero não se criaria a polêmica descrita na reportagem.

Assim, na relação entre o linguístico com a exterioridade, vemos que nas ocorrências citadas tem-se como efeito de sentido nestes sujeitos, o balizamento da postura do professor circunscrita não apenas em seu ambiente de trabalho, mas notadamente no seu entorno. Há um discurso hegemônico em relação às características esperados do sujeito professor, que são internalizadas pela sociedade.

Desse modo, as condições de produção que incluem sujeito e situação são evidenciadas nas formações discursivas (FD's) presentes nas reportagens e refletem o contexto contemporâneo desta situação, ou seja, o seu contexto imediato (sentido estrito), conforme Orlandi (2015). Já o sentido lato, o contexto sócio histórico e ideológico (ORLANDI, 2015)⁵² que permeiam tal situação pode ser verificado na configuração histórica das correntes educacionais descrita anteriormente e complementada a seguir com base em Abreu, Bitencourt & Miziara (2006). Para os autores, tem-se a escola renovada, em que a formação de atitudes, com preocupação maior com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos e sociais suscita uma confusão muito grande no professor e este começa a achar que não precisava mais ter autoridade e ficou sem saber como trabalhar (2006). Já no modelo tecnicista, com o objetivo de formar indivíduos competentes para o mercado de trabalho, a escola era novamente modeladora do comportamento. Seu objetivo era formar indivíduos competentes para o mercado de trabalho. Assim, o conteúdo passou a ser importante de novo e sem qualquer sinal de subjetividade (ABREU; BITENCOURT; MIZIARA, 2006). Ainda conforme os autores, a

⁵² Orlandi (2015, p. 18) esclarece que esta separação ocorre apenas para efeito de análise, sendo que “em situações de linguagem” os contextos são um conjunto”.

escola progressista libertadora, visava levar o professor e os alunos a atingir um nível de consciência da realidade em que vivem, a fim de nela atuarem, no sentido de transformação social (2006).

Com base nesta breve contextualização, verifica-se que, embora em determinados momentos históricos a relação professor-aluno-aprendizado recubra-se de mutações, por outro lado, temos a manutenção de situações como a caracterização do sujeito professor isento de atitudes e posicionamentos que desconfiguram certa áurea projetada pela sociedade, como atestam os conjuntos das formações discursivas (FD's) analisadas nas reportagens citadas.

5.4 Análise 2

O sujeito professor entre a necessidade de formação *versus* rotina excessiva de trabalho

Alvo de recorrentes embates, a formação do professor, inicial e de aperfeiçoamento, incorre a este sujeito a relação entre melhor formação e melhor prática em sala de aula. Seja atrelado aos programas de formação continuada coordenadas pelas redes de ensino do Estado, seja por iniciativa própria, espera-se que o professor esteja em constante processo de aprendizagem, suscitando uma formação sempre “em processo”.

Antes de adentrar à análise da reportagem “Mestrado profissional em alta na rede pública” e à suíte da mesma, “Com rotina corrida, professores se dedicam menos”, retomamos sucintamente o processo formativo histórico do sujeito professor brasileiro. Saviani (2011) em introdução do artigo “História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos”, resume essas ocasiões em “Primeiro momento decisivo: reforma da escola normal do Estado de São Paulo, em 1890, cujo modelo se irradiou por todo o país”. O segundo momento decisivo se deu “a partir das reformas do ensino no Distrito Federal, iniciada em 1932 por Anísio Teixeira e no Estado de São Paulo, em 1933, por Fernando de Azevedo”, cujo modelo de Escola Normal foi adotado por vários Estados brasileiros, se incorporou na Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946. Saviani (2011) informa que também nesse momento definiu-se o modelo de formação de educadores para atuar no ensino secundário pela instituição, em 1939, dos cursos de bacharelado e licenciatura, entre eles, o de Pedagogia. O terceiro momento decisivo compreende a “reforma do ensino instituída em 1971, quando se deu a descaracterização do modelo de escola normal, ao ser criada a habilitação magistério” (p.1). Sobre esse fato o autor (2011, p. 21) ressalva que

o contexto de descaracterização do modelo de escola normal, representado pelo regime militar constitui, também, o quadro de dispersão no que se refere à questão da formação docente no Brasil. Essa situação levou a um conjunto de iniciativas e de mobilização visando encontrar novas alternativas organizacionais para cursos de formação de professores. Alimentou-se, assim, a expectativa de que, findo o regime militar com posse de um presidente civil, em 1985, esses problemas poderiam ser mais bem equacionados.

Para Saviani (2011), a reforma de 1996, poderia representar um novo momento decisivo, devido à elevação da formação dos professores (de todos os graus e ramos de ensino)⁵³ ao nível superior, mas, “ambiguidade e as falhas formais da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)” impossibilitaram que isso ocorresse.

A transição no ano seguinte coloca de lados opostos os Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores e as Faculdades de Pedagogia, assim “professores de 1ª a 4ª série são formados sem diretrizes claras” (SAVIANI, 2011, p. 148). Em 2003, o Conselho Nacional de Educação, por meio de nota de esclarecimento, confirma a obrigatoriedade do diploma em nível superior para a docência na Educação Infantil e séries iniciais, instituído anteriormente na LDB de 1996. Três anos depois “saem as Diretrizes Nacionais para a Pedagogia, de caráter vago” e as Diretrizes Nacionais da Educação que delegam à Pedagogia a formação de professores de 1º a 5º ano, de professores de Educação Infantil e de Ensino Médio na modalidade Normal e EJA.

Atualmente, a formação em nível de pós-graduação permeia discussões acerca da melhoria do ensino no país. De acordo com estudo denominado em fala reproduzida no documento *Global Education Leaders Program: Dados Estatísticos/Plano Nacional de Educação (PNE)(2015)*⁵⁴, realizado pelo *The Boston Consulting Group* e pelo Instituto Ayrton Senna, entre novembro de 2012 e março de 2013, por meio eletrônico, com 2.732 profissionais ligados à Educação (secretários de Educação e supervisores de ensino - 2%, diretores de escolas - 51%, coordenadores pedagógicos - 18% e professores - 26%), no item ‘Formação Continuada de Professores no Brasil’, diagnosticou-se que capacitar os professores é a opção mais viável para melhorar o desempenho dos alunos.

⁵³ Com a nova LDB, instituiu-se a exigência de nível superior para os professores da Educação Básica. Redes públicas e privadas e profissionais da Educação têm prazo de dez anos para se adaptar à nova legislação.
FONTE: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/analises/breve-historico-da-formacao-de-professores-no-brasil>. Acesso em 12/12/2016.

⁵⁴ Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/acervo/formacao-continuada-dados-estatisticos-e-pne/>. Acesso em 12/12/2016.

Os índices indicam que estudantes expostos a bons professores aprendem de 47% a 70% a mais do que aprenderiam em média em um ano escolar e apresentam melhoria de posição no percentil de notas de sua classe. A pesquisa ainda demonstra que é possível capacitar profissionais em todas as etapas da carreira profissional, o que traria resultados eficientes em curto prazo. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA)

Medidas governamentais nesse sentido são desenvolvidas com base no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014. De acordo com Daniel Cara, coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em fala reproduzida no documento citado, das vinte metas nacionais do PNE, “aproximadamente 20% têm relação direta com a valorização e com a formação dos profissionais do magistério”, já em relação à formação continuada, ele esclarece que “a ideia é que os professores façam cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) para progredir na carreira e para garantir o aperfeiçoamento didático”.

Com base no documento intitulado *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação (2014)*⁵⁵, destacamos as metas 2 e 16 desse plano por referir-se ao ensino básico e aos docentes desse segmento, nosso recorte quanto a atuação dos profissionais citados nas reportagens analisadas. São elas

Meta 2: Até o último ano de vigência do PNE, toda a população de 6 a 14 anos deve ser matriculada no Ensino Fundamental de 9 anos, e pelo menos 95% dos alunos devem concluir essa etapa na idade recomendada.

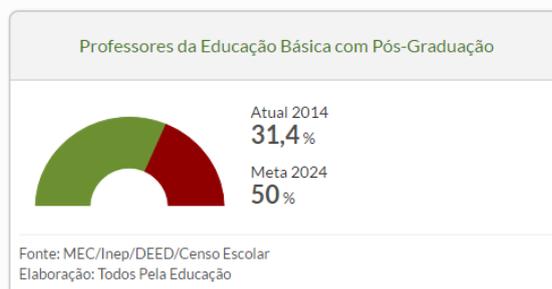
Meta 16. Formação Continuada e Pós-Graduação de Professores Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Já sobre o panorama de professores com titulação superior à graduação/licenciatura, o site *observatório do PNE*⁵⁶ apresenta o gráfico abaixo (Fig. 36). Cujas informações são complementadas, via link explicativo, de que “a deficiência na formação inicial de nossos docentes é um dos grandes entraves na melhoria da qualidade da educação” (2015, n.p.).

⁵⁵ Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 18/12/2016.

⁵⁶ Endereço eletrônico: www.observatoriodopne.org.br

Figura 36 - Print do site <http://www.observatoriodopne.org.br> com percentual de professores do Ensino Básico com pós-graduação



Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/16-professores-pos-graduados>

Sobre o mesmo dado o documento citado: *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação* (2014), esclarece que a concretização da meta de 50% de professores do ensino básico com cursos de pós-graduação até 2014, “está vinculada aos esforços articulados dos entes federativos para dimensionar a demanda por formação continuada e promover a respectiva oferta por parte das instituições públicas, consolidando assim um planejamento estratégico, em regime de colaboração”. Dessa forma, segundo o documento, faz necessário a consolidação da política nacional de formação de professores da educação básica, com a definição de diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas (2014, p. 51).

Aos esforços para a consolidação dos objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) tem-se nas metas 17, a valorização do professor, 18, o plano de carreira docente e na meta 19 a gestão Democrática. Para valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, objetiva-se “equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência do PNE.” (2014, p. 53).

Nota-se que a associação da valorização do professor estar atrelada ao ganho financeiro, motivo de importante estigma acerca da profissão. Em relação ao plano de carreira docente, outro item preponderante acerca da desvalorização social da profissão docente, propõe assegurar, no prazo de dois anos (até 2016), para os profissionais da Educação Básica pública, um piso salarial nacional, definido na Constituição Federal (2014, p. 56). Mais uma vez tem-se como nivelador à valorização da carreira e do sujeito professor, o ganho financeiro. Finalmente, propõe-se a gestão Democrática para “assegurar condições, no prazo de 2 anos” (meta nacional 19), para que se efetive a gestão democrática da Educação. Destaca-se que o cenário democrático se vincula à “critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (2014, p. 59).

Para que se efetive a gestão democrática “como importante princípio que contribui para o aprendizado e o efetivo exercício da participação coletiva” em questões pertinentes à organização e à gestão da educação nacional (2014, p. 59), o documento propõe as denominadas estratégias com a participação coletiva na(s)

formas de escolha de dirigentes e o exercício da gestão (Estratégia 19.1);
constituição e fortalecimento da participação estudantil e de pais, por meio de grêmios estudantis e de associação de pais e mestres (Estratégia 19.4);
constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos de educação, assegurando a formação de seus conselheiros (Estratégia 19.5);
constituição de fóruns permanentes de educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital de educação e efetuar o acompanhamento da execução do PNE e dos seus planos de educação (Estratégia 19.3);
construção coletiva dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares participativos (Estratégia 19.6);
e a efetivação de processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira (Estratégia 19.7) (PNE, 2014. p. 59-60)

Neste sentido, a reportagem intitulada “Mestrado profissional em alta na rede pública” (Fig. 37) e a suíte da mesma “Com rotina corrida, professores se dedicam menos”, tem como tema o crescimento da modalidade *Strictu Sensu* profissional no país voltada a professores de escolas públicas.

Figura 37 - Recorte ampliado com a íntegra da reportagem: Mestrado profissional em alta na rede pública e da suíte Com rotina corrida, professores se dedicam menos (continua)

Mestrado profissional em alta na rede pública

Espalhados pelo País, cursos se expandem e priorizam cotidiano das salas de aula

Victor Vieira
ESTADÃO
edu

Após o êxito na Matemática, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), rede que sistematiza cursos a distância e semipresenciais oferecidos por instituições federais, expande a oferta de mestrados profissionais para outras áreas. As formações, voltadas a professores de escolas públicas, chegaram às áreas de Física e Letras no ano passado e devem atender ao ensino de Artes e História já em 2014.

A principal diferença dos mestrados profissionais para os acadêmicos, modalidade mais tradicional, é que esses cursos de pós-graduação se concentram menos na pesquisa e investem na capacitação para a prática. Quando começaram a se consolidar no Brasil, no início da década passada, havia resistência acadêmica ao formato. Hoje já existem mais de 500 no País.

No sistema UAB, que funciona desde 2007, os mestrados profissionais foram criados há três anos na área de Matemática (ProMat). A opção pela universidade aberta atendeu à demanda, grande e distribuída, e facilitou o acesso. Cada universidade parceira tem um polo de



Victor Amorim. Tempo dividido entre seus alunos e as aulas do mestrado profissional

coordenação, que orienta os estudantes da região e dá aulas presenciais uma ou duas vezes na semana. Os alunos ganham bolsa mensal de R\$ 1,5 mil.

“Os resultados não são imediatos, mas elevam aos poucos a qualidade do ensino médio e fundamental público”, ressalta Lívio Amaral, diretor de Avaliação da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão ligado ao Ministério da Educação.

Qualificação. A rede de mestrados profissionais em Matemática, que tem servido de inspiração para cursos de outras áreas, é pioneira no sistema UAB. A coordenação da pós ficou sob

● **Rede nacional**
5,8 mil
professores cursaram o mestrado profissional em Matemática desde 2011. As turmas estão distribuídas em 70 cidades do País.

responsabilidade da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), referência no setor.

Uma das prioridades foi levar em conta as necessidades e deficiências de formação dos docentes da rede pública. Para o presidente da SBM, Marcelo Viana, isso acontece porque os licenciados mais talentosos preferem ficar nas universidades a se-

guir o magistério no ensino básico. “Muitos nem pisam na sala de aula, já que a carreira não é atrativa”, diz. Entre os méritos do curso, segundo Viana, estão a troca de experiências entre os mestrados e o contato com pesquisadores de ponta.

“Compreendi melhor conteúdos que já havia visto na faculdade”, lembra Vitor Amorim, professor de São Paulo que se formou na primeira turma do mestrado profissional de Matemática. De acordo com ele, que trabalha em uma escola estadual e em um colégio particular, a possibilidade de conciliar suas aulas com a pós foi fundamental para levar o curso adiante. “Outro ponto positivo foi repensar

Engenharias miram formato de pós

● A pós-graduação em Matemática para professores do ensino básico também inspirou ideias de formação docente no ensino superior público. Está em debate um mestrado profissional com aulas semipresenciais para professores dos cursos tecnológicos e de Engenharia. “O objetivo é se basear também nas experiências bem sucedidas da Europa e dos Estados Unidos”, aponta Vanderli Fava de Oliveira, da Associação Brasileira de Ensino de Engenharia, responsável pela proposta junto de 20 universidades. A ideia ainda está em avaliação pela Capes./v.v.

como avalio meus próprios alunos”, comenta.

Professora da Federal do Rio Grande do Norte e coordenadora do programa do mestrado profissional em Letras (ProfLetras), Maria das Graças Rodrigues explica que a intenção é trabalhar questões cotidianas. “Em vez de aceitarmos somente dissertações, também valem como trabalho de conclusão de curso softwares ou propostas didáticas que possam impactar a vida nas classes”, exemplifica.

Mais de 12,5 mil professores do ensino fundamental tentaram 856 vagas da primeira edição do ProfLetras, iniciada em agosto de 2013. A próxima turma começará em 2015.

Figura 37 - Recorte ampliado com a íntegra da reportagem: *Mestrado profissional em alta na rede pública e da suíte Com rotina corrida, professores se dedicam menos.* (conclusão)

Com rotina corrida, professores se dedicam menos

Aperfeiçoar a articulação com as secretarias de educação está entre os principais desafios para os mestros profissionais da rede da Universidade Aberta do Brasil. “Seria interessante que os professores tivessem maior redução da carga horária para se dedicarem ao curso”, defende Marcelo Viana, da coordenação do curso de Matemática. Ele também defende que as pas-

tas ofereçam mais incentivos para que os professores busquem capacitação. “Melhorar o salário e o plano de carreira para estimulá-los”, sugere.

De acordo com Lívio Amaral, diretor de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão ligado ao Ministério da Educação, já existem esforços do governo federal para que

as redes estaduais facilitem a participação dos docentes. “Mas é preciso reconhecer que as secretarias têm dificuldades. Não conseguem liberar totalmente o professor, durante um ou dois anos, e repor devidamente a equipe”, pondera.

Para Antônio Amaral, professor da cidade piauiense de Coical dos Alves, a 280 km de Teresina, os dirigentes devem enten-

der a importância da qualificação. “Dá trabalho, tanto na universidade quanto em casa. Fiquei com poucas aulas na minha escola, mas alguns colegas do curso tiveram dificuldades para a liberação”, lembra.

Existem ainda problemas estruturais. Entre os alunos da Região Norte, por exemplo, foi diagnosticado o menor tempo de acesso ao conteúdo online

do curso. “A maioria dos professores não tem internet banda larga. Imprimem o material para estudar em casa”, relata Viana, que aponta a interiorização das turmas como outra meta.

Para os coordenadores, mais recursos também são necessários. “Precisamos custear a mobilidade dos estudantes e professores, que vão a aulas e eventos fora de suas cidades”, diz

Maria das Graças Rodrigues, do mestrado profissional em Letras. Segundo ela, já são negociadas com a Capes mais verbas para as atividades acadêmicas.

Apesar da necessidade de ajustes, o formato de capacitação chamou a atenção fora do País. “Houve contatos iniciais do Uruguai, Chile e Cabo Verde para internacionalizar a rede”, conta Viana. No Brasil, já são discutidos mestrados profissionais em outros campos do ensino básico, como Biologia, Química e Educação Física. **J.V.**

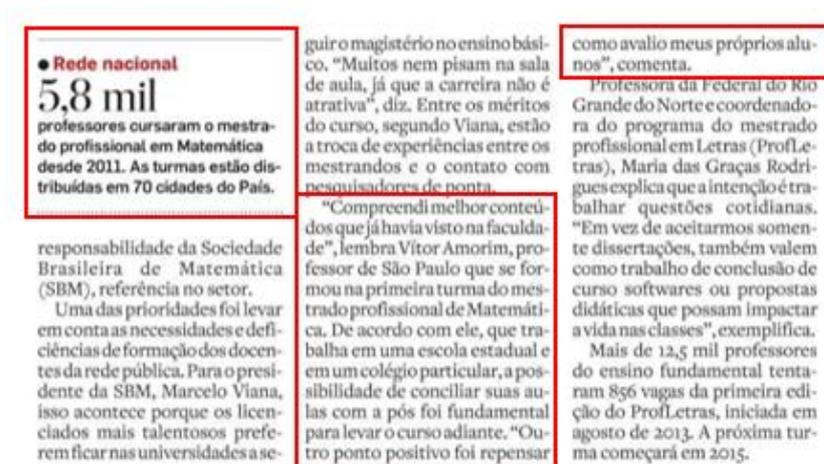
Em capítulo inicial tem-se a afirmação de após êxito na Matemática esta modalidade de mestrado havia sido ampliada para a área de Física e de Letras em 2013, com perspectiva de atender ao ensino de Artes e História em 2014. Para corroborar o embasamento de “êxito” nesta modalidade de ensino, a reportagem utiliza cinco fontes distribuídas em um autor (singular) (A4) e quatro autores coletivos (AC1, AC2, AC3 e AC5) conforme nessas análises anteriores. Dessa forma, tem-se o seguinte quadro dos sujeitos citados pela reportagem (Tab. 18):

Tabela 18 - Sujeitos citados na reportagem

Autores	Sujeitos	citação
AC1	Universidade Aberta do Brasil (UAB)	indireta
AC2	Sociedade Brasileira de Matemática (SBM)	direta
AC3	Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras)	direta
A4	Professor	direta
AC5	Associação Brasileira de Ensino de Engenharia (ABENGE)	direta

A reportagem é distribuída em 8 parágrafos, à exceção do parágrafo-síntese que dá início a mesma. O sujeito professor (A4) aparece no sexto parágrafo, cuja citação indireta informa como dado fundamental para ele cursar o mestrado [vinculado a UAB] foi “a possibilidade de conciliar suas aulas com a pós”. Já em citação direta, o mesmo professor afirma que outro ponto fundamental decorrente dessa experiência “foi repensar a forma como avalio meus próprios alunos” (Fig. 38). Esta fala, junto com a de outro professor citado na suíte da matéria, representam as duas fontes professores citadas pela reportagem e representam, portanto, os 5,8 mil professores que cursaram mestrado profissional em Matemática desde 2013 informado pela reportagem.

Figura 38 - Recorte ampliado com destaque para o número de professores formados pelo programa e da fala do professor citado na reportagem



Pela fala desse sujeito (A4), vinculada às citações dos outros sujeitos ouvidos pela reportagem (AC1, AC2, AC3 e AC5), como discorreremos a seguir, pode-se verificar a ocorrência de um nivelamento discursivo empregado à reportagem a fim de corroborar a positividade do programa de mestrado profissional vinculado à Universidade aberta do Brasil (UAB) (Tab. 19).

Tabela 19 - Sujeitos e das sequências discursivas citadas na reportagem

	Autores	SD's
AC1	Universidade Aberta do Brasil (UAB)	Opção pela UAB atendeu à demanda, grande e distribuída, e facilitou o acesso.
AC2	Sociedade Brasileira de Matemática (SBM)	Levar em conta as necessidades e deficiências de formação dos professores da rede pública.
AC3	Representante do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras)	Propostas didáticas que possam impactar vida nas classes.
A4	Professor	A possibilidade de conciliar suas aulas com a pós.
AC5	Associação Brasileira de Ensino de Engenharia (ABENGE)	Possibilidade do mestrado profissional com aulas semipresenciais para professores dos cursos tecnológicos e de Engenharia.

No primeiro parágrafo da reportagem, tem-se a informação de que esta modalidade enfrentou resistência acadêmica quando começou a se consolidar no Brasil, no início da década passada. Não se verifica, por outro lado, desdobramentos informativos acerca de como e, por parte de quem, se deu a denominada resistência acadêmica. Relevante pontuar que um possível contraponto ao nivelamento do “êxito” do programa apresentado ao longo do texto não se efetiva, permanecendo a unilateralidade discursivo-corroborativa desde o título da reportagem e embasadas pelas sequências discursivas (SD's) descritas anteriormente.

Destacamos ainda a relação “tempo x números” utilizados pela reportagem para apresentar textualmente o êxito do programa de mestrado profissional. A temporalidade na implementação do mestrado profissional de matemática (exemplo de êxito), ocorrida há três anos, bem como da mesma modalidade em Letras com a primeira edição em 2013, embasa o prelúdio de tal realidade.

Por outro lado, ao se utilizar o verbo *consolidar* para se referir ao início da implementação desta modalidade no país, nos chama a atenção o uso desse termo, sinônimo de fortalecimento, de solidificação, de uma situação definida. Já em números tem-se a afirmação de que a modalidade até aquele momento (janeiro/2014) tinha mais de 500 [cursos] no País, 5,8 mil professores formados na modalidade em Matemática, turmas em 70 cidades do país, 12,5 mil professores inscritos para 856 vagas na primeira edição do ProfLetras (2013). O destaque na reportagem é dado ao número de professores de matemática formados na modalidade, evidenciando movimento discursivo em direção à positividade desse modelo (Fig. 39).

Figura 39 - Recorte ampliado da reportagem com destaque para a relação “tempo versus números”

A principal diferença dos mestrados profissionais para os acadêmicos, modalidade mais tradicional, é que esses cursos de pós-graduação se concentram menos na pesquisa e investem na capacitação para a prática. Quando começaram a se consolidar no Brasil, no início da década passada, havia resistência acadêmica ao formato. Hoje já existem mais de 500 no País.

No sistema UAB, que funciona desde 2007, os mestrados profissionais foram criados há três anos na área de Matemática (ProfMat). A opção pela universidade aberta atendeu à demanda, grande e distribuída, e facilitou o acesso. Cada universidade parceira tem um polo de coordenação, que orienta os estudantes da região e dá aulas presenciais uma ou duas vezes na semana. Os alunos ganham bolsa mensal de R\$ 1,5 mil.

“Os resultados não são imediatos, mas elevam aos poucos a qualidade do ensino médio e fundamental público”, ressalta Lívio Amaral, diretor de Avaliação da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão ligado ao Ministério da Educação.

Qualificação. A rede de mestrados profissionais em Matemática, que tem servido de inspiração para cursos de outras áreas, é pioneira no sistema UAB. A coordenação da pós ficou sob

● Rede nacional
5,8 mil
professores cursaram o mestrado profissional em Matemática desde 2011. As turmas estão distribuídas em 70 cidades do País.

responsabilidade da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), referência no setor.

Uma das prioridades foi levar em conta as necessidades e deficiências de formação dos docentes da rede pública. Para o presidente da SBM, Marcelo Viana, isso acontece porque os licenciados mais talentosos preferem ficar nas universidades a se-

guiu o magistério no ensino básico. “Muitos nem pisam na sala de aula, já que a carreira não é atrativa”, diz. Entre os méritos do curso, segundo Viana, estão a troca de experiências entre os mestrandos e o contato com pesquisadores de ponta.

“Compreendi melhor conteúdos que já havia visto na faculdade”, lembra Vitor Amorim, professor de São Paulo que se formou na primeira turma do mestrado profissional de Matemática. De acordo com ele, que trabalha em uma escola estadual e em um colégio particular, a possibilidade de conciliar suas aulas com a pós foi fundamental para levar o curso adiante. “Outro ponto positivo foi repensar

como avalio meus próprios alunos”, comenta.

Professora da Federal do Rio Grande do Norte e coordenadora do programa do mestrado profissional em Letras (ProfLetras), Maria das Graças Rodrigues explica que a intenção é trabalhar questões cotidianas. “Em vez de aceitarmos somente dissertações, também valem como trabalho de conclusão de curso softwares ou propostas didáticas que possam impactar a vida nas classes”, exemplifica.

Mais de 12,5 mil professores do ensino fundamental tentaram 856 vagas da primeira edição do ProfLetras, iniciada em agosto de 2013. A próxima turma começará em 2015.

Informa-se ainda que a opção pela UAB atendeu à demanda, grande e distribuída, e facilitou o acesso, usando citação indireta, porém sem dados da fonte no decorrer da reportagem. A “ausência” de especificidade às citações direcionadas à UAB (sujeito singular ou órgão representativo) deixa “em haver” a informação de quem optou pela UAB, além de quais dados embasam as colocações pela demanda “grande e distribuída” suscitadas na reportagem.

Através de citação direta do presidente da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) (AC2), que coordena o programa junto à UAB, uma das prioridades [do programa] foi levar em

conta as necessidades e deficiências de formação dos professores da rede pública⁵⁷. Não se verifica no decorrer da reportagem quais dados embasam as “necessidades e deficiências” formativas dos professores. No período seguinte, porém, é atribuída ao presidente da SBM (AC2), a explicação do porquê isso acontece. Para AC2, “licenciados mais talentosos” preferem ficar nas Universidades a seguir o magistério do ensino básico por a carreira não ser atrativa, sendo assim, muitos nem pisam na sala de aula, afirma o mesmo. A denominação “mais talentosos” atribuída ao dizer do presidente da SBM (AC2), para se referir aos estudantes que “nem pisam na sala de aula”, suscita-nos diversas inquietações como: é passível apenas ao grupo dos mais talentosos a prerrogativa tanto de permanecer na universidade quanto de recusar a atuar no ensino básico? Ao alçar alguns estudantes à categoria de mais talentosos, o presidente da SBM (AC2) sentencia a categorização de alunos dentro das instituições de ensino superior no país? Não havendo interesse desse grupo de estudantes pelo magistério fora da universidade “sobra” tal atuação para àqueles de menor talento? Isso legaria ao ensino básico de Matemática um ensino de menor qualidade? Há abertura para a atuação desses estudantes dentro das universidades em paridade com os “mais talentosos”, entre tantas inquietudes.

Para compreendermos a discursividade da não preferência dos alunos talentosos pela docência empreendido pelo o presidente da SBM (AC2), devemos questionar não apenas as posições sujeito presente nesse discurso, mas nos atermos as próprias condições históricas em que ele se insere. Segundo Orlandi (2015) podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz, a chamada relação de forças (p. 37).

Dessa forma, é pertinente verificar de qual lugar fala o presidente da SBM (AC2) e como seu discurso constrói a realidade das necessidades e deficiências de formação dos professores da rede pública. A “força” do discurso de AC2 advém da representatividade do órgão⁵⁸ no qual está inserido, de forma que os efeitos de sentidos do discurso deste sujeito revelam o percurso do licenciado em Matemática desde a formação acadêmica inicial, a não opção dos “licenciados mais talentosos” pela docência no ensino básico público (ou particular) que “preferem ficar nas Universidades”, quase sempre na mesma instituição que se licenciou.

⁵⁷ De acordo com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de Pedagogia, 80% dos alunos cursaram o Ensino Médio em escola pública e 92% são mulheres. Além disso, metade vem de famílias cujos pais têm no máximo a 4ª série, 75% trabalham durante a faculdade e 45% declararam conhecimento praticamente nulo de inglês. E o mais alarmante: segundo estudo da consultora Paula Louzano, 30% dos futuros professores são recrutados entre os alunos com piores notas no Ensino Médio. Fonte: <http://fundacaotelefonica.org.br/PNE.pdf>. Acesso em 01/12/2016.

⁵⁸ No discurso de AC2 tem-se a representatividade do “PROFMAT – Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional é um curso semipresencial, com oferta nacional, realizado por uma rede de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil, e coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática”. Fonte: <http://www2.profmatt-sbm.org.br/organizacao/apresentacao/>. Acesso em 28/09/2016.

Nesse sentido, as condições de produção do discurso do presidente da SBM (AC2) descrita acima, funcionam de acordo com certos fatores, entre eles a *relação de sentidos*. Orlandi (2015) esclarece que não há discurso que não se relacione com outros e desta relação resultam sentidos que apontam um discurso para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros (p. 37). Ainda de acordo com a autora

Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. (ORLANDI, 2015, p. 37)

Na relação que estabelecemos entre o dizer do presidente da SBM (AC2) com outros dizeres, evidenciamos que a deficiência do ensino de Matemática, embora contemple fatores como contexto histórico-social, por exemplo, tem no professor sua principal causa. A má formação deste sujeito, situação que o mestrado profissional, coordenado pelo órgão em que AC2⁵⁹ pretende atuar, desconsidera diversos e complexos fatores que compõem o ambiente educacional, notadamente em regiões amplas como o território nacional.

Nos dois parágrafos finais, tem-se ampliação da reportagem para o programa de mestrado profissional em Letras (ProfLetras), também vinculado à UAB, no dizer da coordenadora do programa (AC3). Para AC3, o programa prioriza propostas didáticas que possam impactar a vida nas classes. A aceitação do professor de Letras no programa ocorre através de outros formatos de trabalhos dissertativos, como softwares, esclarece AC3. A reportagem informa ainda, sem citar fonte, que em 2013, na primeira edição do programa, mais de 12,5 mil professores do ensino fundamental tentaram 856 vagas. Em outro *olho*⁶⁰ tem-se a informação de que o ensino superior público tem se articulado para a implementação de mestrado profissional com aulas semipresenciais para professores dos cursos tecnológicos e de Engenharia. Como fonte, a reportagem apresenta o dizer do representante da ABENGE (Associação Brasileira de Ensino de Engenharia) (AC5), responsável pela proposta “junto de 20 universidades”. Segundo esse sujeito (AC5), a proposta para a modalidade aos cursos tecnológicos e de Engenharia tem como objetivo basear-se “também nas experiências bem-sucedidas da Europa e dos Estados Unidos”.

⁵⁹ Conforme informação disponível no site do Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT), o programa “visa atender professores de Matemática em exercício no ensino básico, especialmente na escola pública, que busquem aprimoramento em sua formação profissional, com ênfase no domínio aprofundado de conteúdo matemático relevante para sua atuação docente. O Programa opera em ampla escala, com o objetivo de, a médio prazo, ter impacto substantivo na formação matemática do professor em todo o território nacional. Fonte: <http://www2.profmatt-sbm.org.br/organizacao/apresentacao/>. Acesso em 28/09/2016.

⁶⁰ No jargão jornalístico, frase destacada sob o título ou no conjunto da página.

Destacamos ainda a *suíte* (Fig. 40) à reportagem analisada, cujo título atribui a rotina atribulada, à menor dedicação do professor à especialização.

Figura 40 – Recortes ampliados do complemento à reportagem principal

Com rotina corrida, professores se dedicam menos

Aperfeiçoar a articulação com as secretarias de educação está entre os principais desafios para os mestrados profissionais da rede da Universidade Aberta do Brasil. “Seria interessante que os professores tivessem maior redução da carga horária para se dedicarem ao curso”, defende Marcelo Viana, da coordenação do curso de Matemática. Ele também defende que as pas-

tas ofereçam mais incentivos para que os professores busquem capacitação. “Melhorar o salário e o plano de carreira para estimulá-los”, sugere.

De acordo com Lívio Amaral, diretor de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão ligado ao Ministério da Educação, já existem esforços do governo federal para que

as redes estaduais facilitem a participação dos docentes. “Mas é preciso reconhecer que as secretarias têm dificuldades. Não conseguem liberar totalmente o professor, durante um ou dois anos, e repor devidamente a equipe”, pondera.

Para Antônio Amaral, professor da cidade piauiense de Coacal dos Alves, a 280 km de Teresina, os dirigentes devem enten-

der a importância da qualificação. “Dá trabalho, tanto na universidade quanto em casa. Fiquei com poucas aulas na minha escola, mas alguns colegas do curso tiveram dificuldades para a liberação”, lembra.

Existem ainda problemas estruturais. Entre os alunos da Região Norte, por exemplo, foi diagnosticado o menor tempo de acesso ao conteúdo online

do curso. “A maioria dos professores não tem internet banda larga. Imprimem o material para estudar em casa”, relata Viana, que aponta a interiorização das turmas como outra meta.

Para os coordenadores, mais recursos também são necessários. “Precisamos custear a mobilidade dos estudantes e professores, que vão a aulas e eventos fora de suas cidades”, diz

Maria das Graças Rodrigues, do mestrado profissional em Letras. Segundo ela, já são negociadas com a Capes mais verbas para as atividades acadêmicas.

Apesar da necessidade de ajustes, o formato de capacitação chamou a atenção fora do País. “Houve contatos iniciais do Uruguai, Chile e Cabo Verde para internacionalizar a rede”, conta Viana. No Brasil, já são discutidos mestrados profissionais em outros campos do ensino básico, como Biologia, Química e Educação Física *v.v.*

Neste complemento tem-se a fala de três sujeitos: o representante da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (AC6), novamente o representante da SBM (AC2) e um professor mestrando na modalidade, conforme citamos abaixo (Tab. 20):

Tabela 20- Sujeitos citados no complemento à reportagem

Autor	Sujeitos	citação
AC2	Sociedade Brasileira de Matemática (SBM)	direta
AC3	Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras)	direta
AC6	CAPES	direta
A7	Professor mestrando na modalidade profissional	direta

No título “Com rotina corrida, professores se dedicam menos”, tem-se preliminarmente a relação: sujeito professor = rotina extenuante = menor dedicação (em decorrência do texto ser complemento à reportagem, concluímos que *professores se dedicam menos* refere-se ao aperfeiçoamento. A configuração redacional da frase promove, como *efeito de sentido* fortemente marcado, a ideia de que o sujeito professor *se dedica menos* ao estudo e ao magistério, conseqüentemente. Pensamos ainda essa construção pela noção do esquecimento enunciativo, devido à força deste dizer frente aos aspectos exteriores que se entrelaçam nele

(professores despreparados = má formação de alunos, por exemplo). Desconstruído a ideia de que só se poderia apontar esta “falha” do sujeito professor através desta formulação, pela formação de famílias parafrásticas “que indicam que o dizer sempre podia ser outro” (ORLANDI, 2015), depreendemos então, da frase explicitada, o caráter de obrigatoriedade do sujeito professor manter-se em constante processo de atualizado profissional. Vê-se quase o apagamento da condição *rotina corrida* em detrimento à força da constatação de que os *professores se dedicam menos* (Fig. 41):

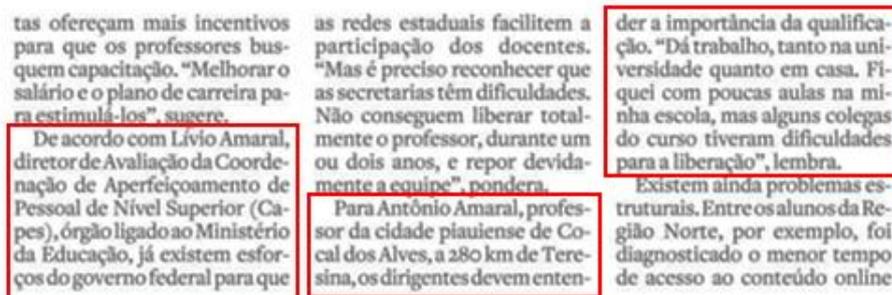
Figura 41 - Exemplificação do efeito de sentido suscitado pelo título do complemento da reportagem

(Com rotina corrida), **professores se dedicam menos**

No parágrafo inicial, informa-se que um dos principais desafios do mestrado profissional” pela UAB é “aperfeiçoar a articulação com as secretarias de educação. Retoma-se o sujeito AC2, o representante da SBM, para o qual seria interessante que os professores tivessem maior redução da carga-horária para se dedicarem ao curso”. Já para o representante da CAPES (AC6), a redução da carga de trabalho e incentivos como salário melhor e plano de carreira poderiam estimular os professores a buscar qualificação. Para AC6, há também a dificuldade por parte das secretarias de educação em liberar o professor durante um ou dois anos e repor devidamente a equipe.

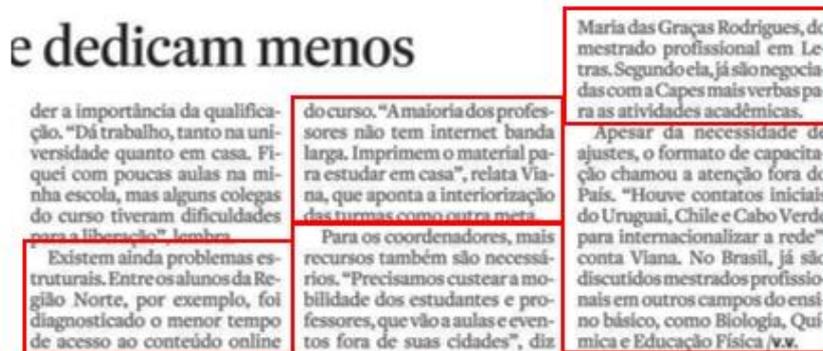
Para o professor mestrando (A7), os dirigentes devem entender a importância da qualificação. Segundo A7 o aperfeiçoamento “dá trabalho” e esclarece que ficou com poucas aulas em sua escola, por outro lado, alguns colegas do curso tiveram dificuldade para a liberação, segundo o mesmo. A reportagem cita ainda problemas estruturais do curso, exemplificando que professores mestrandos da região norte (região de A7) apresentaram “menor tempo de acesso ao conteúdo online do curso” (Fig. 42).

Figura 42 - Recorte ampliado da reportagem com as falas do coordenador da CAPES e do professor mestrando



De acordo com o representante da CAPES (AC6), a maioria dos professores não tem banda larga, com isso imprimem o material do curso para estudar em casa. Além das questões acerca da liberação dos professores pelas diretorias de ensino, do acesso ao conteúdo online do curso, a coordenadora do mestrado em Letras (AC3) cita a necessidade de custear a mobilidade de estudantes e professores que vão a aulas e eventos fora de suas cidades. Finaliza o complemento a informação em citação indireta de que, apesar da necessidade de ajustes no programa, a modalidade chamou a atenção fora do país, em países como Uruguai, Chile e Cabo Verde havendo assim a possibilidade de internacionalizar a rede, segundo AC3 (Fig. 43).

Figura 43 - Recorte ampliado da reportagem com as falas dos coordenadores da CAPES e do ProfLetras, respectivamente



Em nossa análise constatamos que, se por um lado, no título da reportagem atribui-se ao professor devido a sua rotina corrida, menor dedicação à pós-graduação, por outro lado, no decorrer da reportagem, contextualizam-se outros agentes a este cenário. A dificuldade das secretarias de educação em liberar o professor durante um ou dois anos e a carência de recursos tecnológicos dos mestrandos da região Norte, cujo professor imprime o material do curso para estudar em casa, por não ter acesso à internet banda-larga, exemplificam que *apenas* a rotina corrida do professor não se configura substancialidade ao argumento de que este sujeito se dedica menos ao estudo. Quanto ao advérbio *menos* empregado no título do complemento,

destacamos que enquanto sinônimo de intensidade, de grau, esta palavra carece, no decorrer da reportagem, de elemento comparativo a fim de que se sustente. Desta forma, reforçamos que o título do complemento, em detrimento ao descrito no decorrer da reportagem, atesta um olhar balizador acerca do sujeito professor, cuja realidade (rotina corrida) confere-lhe única responsabilidade sobre “se dedicar menos”.

5.5 Análise 3

A relação entre o sujeito professor e o Estado

As reportagens “Por ausências, 45% dos servidores da Educação terão de devolver dinheiro” e “Haddad cede de novo e professor encerra greve”, discorridas a seguir exemplificam o cenário controverso em que se desdobram os tensionamentos ideológicos que perpassa a relação do sujeito professor com o poder público. A primeira análise (Fig. 44) tem como tema o elevado número de faltas dos professores na rede pública de ensino do município de São Paulo em extensa reportagem publicada no dia 17 de fevereiro de 2014.

Figura 44 - Recorte ampliado com a íntegra da reportagem: Por ausências, 45% dos servidores da Educação terão de devolver dinheiro

Rede municipal. Segundo dados obtidos por meio da Lei de Acesso à Informação, dos 83 mil funcionários das escolas, 37,9 mil terão descontados valores de um bônus que havia sido adiantando em 2013; em alguns casos, esses descontos chegam a R\$ 1,2 mil

Por ausências, 45% dos servidores da Educação terão de devolver dinheiro

Paulo Saldanha

Por causa da quantidade de ausências no ano passado, 45% dos servidores da educação municipal de São Paulo terão de devolver dinheiro à Prefeitura. Dos 83 mil servidores da rede, 37,9 mil terão descontados valores de um bônus que havia sido adiantando em 2013. Em alguns casos, esses descontos chegam a R\$ 1,2 mil, dependendo da quantidade de dias fora das escolas. Professores criticam a medida, que classificam como punitiva.

Os dados foram obtidos pelo Estado por meio da Lei de Acesso à Informação. O desconto não será no salário, mas referente ao Prêmio de Desempenho Educacional (PDE), cuja primeira parcela foi adiantada em junho de 2013. Em maio do ano passado, a gestão Fernando Haddad (PT) havia mudado o cálculo do prêmio, fazendo com que o volume de ausências respondesse a 90% do valor – a partir daquele momento. Antes, esses fatores representavam até metade do prêmio.

Os descontos foram divididos por faixas de valores. A maior parte, 23.537 servidores, terá descontos entre R\$ 500 a R\$ 960. Há quem tenha de devolver apenas R\$ 1,2 mil e mais de 2,3 mil servidores terão de reembolsar valores entre R\$ 1.002 mil e R\$ 1,2 mil.

Se apenas o valor mínimo de cada faixa fosse descontado, o montante representaria R\$ 15 milhões. Os descontos ocorrerem em uma época em que Pre-

feita promove várias medidas de economia e o próprio prefeito tem reclamado publicamente da escassez de recursos. Segundo a Secretaria Municipal de Educação, a reformulação do cálculo do bônus foi uma tentativa de diminuir os altos índices de ausências na rede e de valorizar o educador que é assíduo. O maior volume de ausências (e dos descontos) ocorre entre os professores, prejudicando a educação dos alunos nas escolas. Apesar da medida, não houve reflexo nos índices de assiduidade (mais informações nesta página).

O secretário de Educação, Cesar Callegari, lamentou que a nova regra não tenha surtido o efeito esperado. “Não houve o impacto que imaginávamos. Mas temos um compromisso com a sociedade e esse volume de ausências não pode ser visto como natural”, disse.

Adiamento. O valor a ser devolvido depende da jornada de cada profissional e do número de ausências. Com a nova regra, o peso das faltas, mesmo que abonadas, passou a ser maior no cálculo da gratificação.

O plano da Prefeitura era realizar os descontos em janeiro deste ano, mas haveria situações que ficariam em situação financeira complicada. Alguns débitos, como agentes escolares, poderiam ficar sem salários. Um decreto emergencial foi publicado em janeiro, abrindo a possibilidade de fazer os acertos somente em junho. O PDE é sempre pago em duas parcelas. De acordo com a jornada

dos profissionais, varia entre R\$ 1,2 mil e R\$ 2,4 mil. Professora da rede municipal há 12 anos, Nelice Pompeu, de 40 anos, diz que a decisão da

ABSENTEÍSMO

• Servidores da Educação municipal de SP terão de devolver dinheiro de bônus adiantado por causa de volume de ausências em 2013



Ausências por motivos/professores

	Faltas abonadas	Faltas justificadas	Faltas injustificadas	Licenças médicas	Licenças de acidente de trabalho	Outras licenças*
2009	229.584	41.664	32.065	918.176	123.472	161.818
2010	347.941	39.760	50.847	1.042.037	149.809	205.296
2011	361.045	59.107	55.513	1.018.643	153.139	224.962
2012	399.487	57.420	53.850	893.531	176.671	221.824
2013	306.936	54.260	54.159	789.897	263.802	205.206



*Licenças para tratamentos de família, gestantes, gala e nojo (morte de familiar)

FONTES: DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS / SISTEMA SIGEP; FOLHA DE PAGAMENTO; SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO; INFOGRAFICIDADESTAT

dos profissionais, varia entre R\$ 1,2 mil e R\$ 2,4 mil. Professora da rede municipal há 12 anos, Nelice Pompeu, de 40 anos, diz que a decisão da

secretaria tem caráter punitivo. “Os professores não faltam porque querem, mas é um reflexo da carreira do professor”, diz ela, que critica a própria existên-

cia do bônus. “Devia ser incorporado ao salário.”

Ferramenta. Para Claudio Fonseca, presidente do Sinpeem,

• Revolta

“Esta é uma premiação cujo intuito é punir funcionários da Educação municipal. Não funciona para diminuir o número de faltas, de jeito nenhum, porque tem toda a questão da carreira mal resolvida. São necessários outros incentivos”

Sandra Beja, de 35 anos
PROFESSORA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

principal sindicato da categoria, o PDE não poderia ser usado como ferramenta de redução do absenteísmo.

“Os índices de ausência do ano passado mostram que não deu certo. E a maioria das ausências é provocada por adoecimentos e violência”, diz. A consultora em educação Ilona Beckschäy diz que, como o prêmio se mostrou insuficiente para diminuir as ausências, o poder público precisa implementar outras medidas a curto prazo. “Todas as pesquisas mostram que o tempo de estudo é essencial para o desempenho do aluno. Em qualquer repartição pública há controle eletrônico de presença. Por que com os professores é diferente?”, questiona Ilona. “Não há controle social das faltas e o aluno, nesse quesito, acaba mais cobrado que o professor.”

A Secretária Municipal de Educação espera que, com as medidas no novo programa educacional da cidade, iniciado neste ano, o absenteísmo deva cair.

A reportagem inicia-se com frase acima do título, informando que de acordo com “dados obtidos por meio da Lei de Acesso à Informação”, dos 83 mil funcionários das escolas paulistanas, 37,9 mil terão descontados valores de um bônus que havia sido adiantado em 2013. O desconto era devido ao número de faltas, sendo que em alguns casos estes seriam de até R\$ 1,2 mil. Em nossa análise destacamos os discursos abaixo (Tabelas 21 e 22):

Tabela 21 - Sujeitos citados na reportagem

Autores	Sujeitos
AC1	Secretaria Municipal de Educação
AC2	Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SINPEEM)
AC3	Professores, servidores
A4a/A4b	Professoras da rede municipal
A5	Consultora em educação
AC6	Superintendente do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)

Tabela 22 - Sequências discursivas (SD's) dos sujeitos ouvidos pela reportagem

Autores	SD's	citação
AC1	A reformulação do cálculo do bônus foi uma tentativa de diminuir os altos índices de ausências na rede e de valorizar o educador que é assíduo.	indireta
AC2	O PDE não poderia ser usado como ferramenta de redução” das faltas, pois, “a maioria das ausências é provocada por adoecimentos e violência.	direta
AC3	A medida é punitiva.	indireta
A4a	A decisão da secretaria tem caráter punitivo.	direta
A4b	Ninguém fica doente porque quer.	direta
A5	O poder público precisa implementar outras medidas a curto prazo.	direta
AC6	A necessidade de priorização da educação nas políticas públicas é consenso no discurso, mas estamos longe de concretizá-lo.	direta

Nos parágrafos iniciais tem-se a informação, repetida do título, que o desconto será feito com base em um bônus do Prêmio de Desempenho Educacional (PDE), cuja primeira parcela já havia sido paga em junho de 2013. A reportagem informa a mudança ocorrida no cálculo do bônus pela “gestão Fernando Haddad (PT)”, em que “o volume de ausências” corresponde “a 90% do valor bônus”. No parágrafo três, a reportagem discorre sobre a forma com que o desconto será efetivado. Grande parte dos servidores (23.537) terão descontos de R\$ 500 a R\$ 960, cerca de 2,3 mil servidores (AC3) “entre R\$ 1,002 mil e R\$ 1,2 mil”, havendo ainda descontos de “apenas R\$ 12”.

No decorrer da reportagem tem-se a informação de que a efetivação dos descontos foi prorrogada de janeiro para junho, através de um decreto emergencial, já que “profissionais que ficariam em situação financeira complicada”, sendo “alguns deles, como agentes escolares, poderiam ficar sem salários”. Conforme a reportagem, esses “descontos ocorrem em uma época

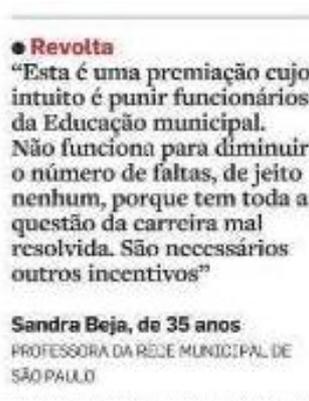
em que a Prefeitura promove várias medidas de economia” e que o “próprio prefeito tem reclamado publicamente da escassez de recursos”. Por outro lado, é citado pela mesma justificativa da Secretaria Municipal de Educação (AC1), que “a reformulação do cálculo do bônus foi uma tentativa de diminuir os altos índices de ausências na rede e de valorizar o educador que é assíduo”.

Entre os servidores que terão descontados o bônus, os professores (AC3) correspondem ao “maior volume de ausências”, informa a reportagem, complementando, sem indicação de fonte, que tal realidade acaba “prejudicando a educação dos alunos nas escolas”. A ausência de indicação de fonte para essa afirmação, leva-nos a concluir que se trata do dizer do responsável pela redação da reportagem.

No sexto parágrafo, informa-se que o secretário municipal de Educação (AC1) “lamentou que a nova regra (a modificação do bônus) não tenha surtido o efeito esperado” e que o “volume de ausências não pode ser visto como natural”.

A reportagem cita ainda o dizer de três fontes: uma professora da rede municipal (A4a), o presidente do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SINPEEM) (AC2) e uma consultora em educação (A5). O posicionamento desses sujeitos, com base em argumentos distintos convertem a um denominador: o prêmio não representou a queda no percentual de faltas dos professores. Para a professora da rede municipal (A4a) citada na reportagem “a decisão da secretaria tem caráter punitivo” e as faltas são “um reflexo da carreira do professor”. A fala desse sujeito é destacada pela edição da reportagem em *olho* (Fig. 45).

Figura 45 - Olho da reportagem com destaque para a Formação Discursiva da professora



Não há desdobramentos para a última sequência discursiva (SD) citada pela mesma. Ainda na opinião da professora (A4a), o bônus deveria ser incorporado ao salário. Verificamos

que o dizer desse sujeito suscita diversas possibilidades de efeito de sentido que estão historicamente enraizados na, e pela sociedade, entre os quais: o senso-comum de que o professor é mal remunerado, a oposição sobre ações do poder público que afetem seu *status quo*, relação entre Estado e Educação sob o viés do embate, posicionamento ideológico e historicamente antagônicos. Esta realidade configura as “relações de força” presente nas condições de produção do discurso em que o lugar social é representado pela “força da locução”. Conforme Orlandi (2015, p.18)

O lugar social em que falamos marca o discurso com a força da locução que este lugar representa. Assim, importa se falamos do lugar de presidente, ou de professor, ou de pais, ou de filho etc. Cada um desses lugares tem sua força na relação de interlocução e isto se representa nas posições do sujeito.

Outro segundo sujeito citado pela reportagem, o presidente do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SINPEEM) (AC2) opina que o PDE não poderia ser usado como ferramenta de redução” das faltas, pois, “a maioria das ausências é provocada por adoecimentos e violência”. Para a terceira fonte citada na reportagem, uma consultora em educação (A5), o “prêmio” não foi favorável para que as faltas dos professores diminuíssem e “o poder público precisa implementar outras medidas a curto prazo” para resolver esse problema.

A reportagem não apresenta complemento à opinião da consultora (A5) sobre o entendimento da mesma por *medidas a curto prazo*. A reportagem cita ainda o dizer da mesma, questionando o fato de que os professores (AC3) não são obrigados a registrar presença através de controle eletrônico como em “qualquer repartição pública”. “Por que com os professores é diferente?”, pergunta a consultora (A5).

Finaliza a reportagem a informação de que a Secretaria Municipal da Educação (AC1), com base em nota divulgada pelo órgão, espera que o novo programa educacional do município de São Paulo, que começou em 2014, promova a diminuição do número de faltas.

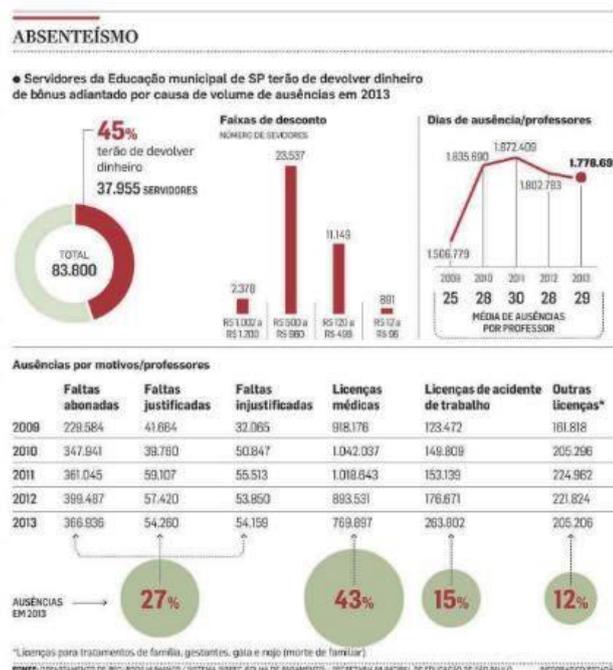
Embora não seja citado pela reportagem, inferimos que se trata do *Programa Mais Educação São Paulo*⁶¹, lançado em outubro de 2013 e instituído no município no decorrer de 2014.

⁶¹ “O Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Educação – *Mais Educação São Paulo* foi construído a partir do plano de metas da cidade de São Paulo, tendo em vista cinco principais dimensões da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: infraestrutura, currículo, avaliação, formação e gestão. (...)”.

Fonte: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Programa-Mais-Educacao-Sao-Paulo-1>. Acesso em 03/04/2016.

A edição da reportagem conta com infográfico intitulado *ABSENTEÍSMO*, cujos índices representam dados como o número dos servidores (AC3) que terão desconto do bônus (45%), bem como os motivos e o total de dias de faltas dos professores de 2009 até 2013 (Fig. 46).

Figura 46 - Gráfico com dados do absenteísmo citados na reportagem



Complementa a reportagem *suite* (Fig. 47) especificando a ocorrência de faltas dos professores (AC3) que, embora, tenha se mantido na média dos últimos 4 anos, têm causado preocupação à prefeitura (AC1) que, por sua vez, tem demonstrado esforço em reduzir o número de faltas.

Figura 47 - Recortes ampliados com *suite* Na média, professores faltam 29 dias no ano (continua)

Na média, professores faltam 29 dias no ano

O número de ausências de professores da rede municipal de São Paulo em 2013 se manteve na mesma média dos últimos quatro anos. No ano passado, os 61.855 docentes tiveram 1,77 milhão de ausências. É como se, na média, cada professor tivesse faltado 29 dias no ano. Em 2012, essa média foi de 28 dias.

Os índices são considerados preocupantes pela Prefeitura de São Paulo, que tem demons-

trado esforço para tentar reduzi-los. Ações, como o novo cálculo do PDE, têm causado indisposição entre os professores. “Esse tipo de armadilha quebra a relação de confiança com a administração que já era mínima ou zero e leva à radicalização dos profissionais”, informou em nota em seu site o Sindsep, um dos sindicatos dos servidores.

O número de ausências soma quase 15% do total de dias leti-

vos de aula obrigatória. A maior parte das ausências é de licenças médicas, representando 43% do total de dias. Foram 769 mil dias de ausências desse tipo. Em seguida, aparecem as faltas – 27% do total.

Como os servidores podem abonar 10 faltas ao ano, esse tipo de ausência é a principal dessa categoria. Foram 366 mil.

Entre os nove tipos de registro de ausências da rede munic-

Figura 47 - Recortes ampliados com suíte *Na média, professores faltam 29 dias no ano (conclusão)*

vos de aula obrigatória. A maior parte das ausências é de licenças médicas, representando 43% do total de dias. Foram 769 mil dias de ausências desse tipo. Em seguida, aparecem as faltas – 27% do total.

Como os servidores podem abonar 10 faltas ao ano, esse tipo de ausência é a principal dessa categoria. Foram 366 mil.

Entre os nove tipos de registro de ausências da rede munic-

pal, apenas dois apresentaram alta em relação a 2012 nos valores absolutos: as faltas injustificadas e as licenças por acidente de trabalho, que aumentaram 49%, chegando a 263 mil dias. Foi como se cada professor da rede se ausentasse 4 dias por ano por acidente de trabalho.

As condições de trabalho e da própria carreira são apontadas por vários especialistas como o maior motivo de ausências. É

comum, por exemplo, que professores façam dupla jornada. A secretaria de Educação já anunciou medidas para atenuar os problemas de saúde, como mutirões de atendimento médico pela cidade.

A professora Sandra Beja, de 35 anos, tirou mais de 10 licenças médicas em 2013 por causa de depressão. “Ninguém fica doente porque quer”, diz ela, que atua em uma creche na zona norte. “Eu não vi esse esforço de atendimento de saúde e preciso fazer meu tratamento em médico particular.” /P.S.

De acordo com a reportagem, o novo Prêmio de Desempenho Educacional (PDE) é exemplo desse esforço, porém o novo programa, uma armadilha, causa a quebra de confiança na relação entre os servidores (AC3) e a administração municipal (AC1), de acordo com o representante do Sindicato dos Servidores Municipais de São Paulo (SINDSEP) (AC2). Esta situação, segundo AC2, leva à radicalização dos profissionais.

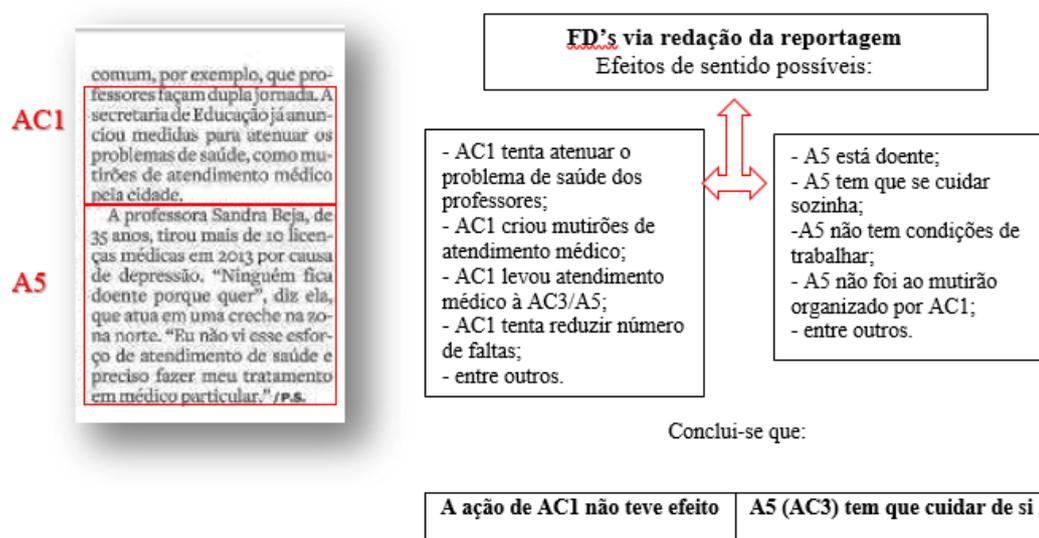
A reportagem realiza comparativo informando que o número de faltas corresponde a 15% do total de dias letivos na rede municipal, sendo que a maior parte das ausências, 43% de dias, que se refere a 37% do total de faltas, são de licenças médicas. Em relação às 10 faltas abonadas por ano, direito do servidor público da cidade, estas somaram em 2013, 366 mil. Já “faltas injustificadas e licenças por acidente de trabalho” aumentaram 49% em 2013 em comparação com o ano anterior. Sobre a licença por acidente de trabalho, a reportagem informa que, em média, esta justificativa leva à ausência de até quatro dias ao ano. De acordo com a reportagem, “segundo vários especialistas”, os fatos que motivam as ausências referem-se às “condições de trabalho e [são] da própria carreira”. Nota-se que não se faz referência no decorrer do texto sobre quem são esses sujeitos citados como “especialistas”. A esses sujeitos, a reportagem credita como exemplo de condições de trabalho e da própria carreira, a dupla jornada de trabalho, comum para muitos professores (AC3) e que propiciaria as ausências. Segundo a reportagem, a prefeitura, através da Secretaria de Educação (AC1), já anunciou medidas para atenuar os problemas de saúde, implantando mutirões médicos.

No último parágrafo do complemento cita-se a fala de uma professora (A4b) de uma creche que tirou mais de 10 licenças médicas em 2013 por causa de depressão. Segundo A4b, ninguém fica doente porque quer e cita ainda que não vi esse esforço de atendimento de saúde, por isso a mesma realiza seu tratamento com médico particular.

Na SD da professora (A4b), evidenciamos a frase “não vi esse esforço de atendimento de saúde” em que o pronome demonstrativo *esse* leva-nos a deduzir que a entrevistada foi previamente questionada sobre as medidas da prefeitura (AC1) de atenuar os problemas de

saúde implantando mutirões. Embora a redação jornalística empregada na reportagem com esta “não citação”, não tenha, de fato, “danificado” os efeitos de sentido possíveis (intencionado pelo discurso jornalístico empregado), ocorre-nos que o direcionamento/especificidade denotado pelo pronome demonstrativo na fala da professora (A4b) fez emergir uma relação simplificadora desses sujeitos, como exemplificamos a seguir (Fig. 48):

Figura 48 - Mapeamento das seqüências discursivas (SD's) da Secretaria Municipal de Educação e de uma professora



Com base nesta análise, através do dispositivo de interpretação teórico, tem-se um esforço de trabalhar ‘as fronteiras das formações discursivas (FD's) para entrar em uma relação crítica com os complexos dessas formações’ (ORLANDI, 1996, p. 84-85). Neste sentido, retomamos o pronome demonstrativo *esse*, início de nossa análise, e que denota a relação estabelecida pelo sujeito repórter entre os sujeitos Secretaria de Educação e a professora, representante também, pelo seu dizer, de sua coletividade (AC1 e A4b/AC3). Nesta relação estabelecida entre os sujeitos e esmiuçada acima, o pronome demonstrativo *esse* é o fio condutor que ilustra a ação do discurso jornalístico sobre esses sujeitos, notadamente nas FD's da professora (A4b). Inferimos que há um direcionamento do seu dizer devido à especificidade (*esse* atendimento) de se falar da sua realidade de saúde com viés à ação da prefeitura (AC1), mediado pela ação do repórter.

Por outro lado, nesta realidade, apontamos a efetiva relação dos sujeitos com seu lugar de fala. A Secretaria de Educação (AC1) atuando sobre os números do absentéismo dos servidores da educação, os sindicatos (AC2) balizando as ações da administração de forma a apreender que seu representado tenha direitos mantidos, servidores (professores) (AC3) assimilando e refutando às ações de AC1 sobre si, como exemplifica a fala da professora (A4b).

Percebe-se assim que as diferentes FD's desses sujeitos são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas, suas fronteiras são fluídas, configurando-se, reconfigurando-se continuamente, conforme Orlandi (1999, p. 44). Ainda segundo a autora, a contradição são marcas constitutivas da relação que as diferentes formações discursivas mantêm uma com as outras e com ela mesma, atestam a concepção do discurso como lugar de ligação material entre língua e ideologia (ORLANDI, 2015, p. 20).

Na edição da reportagem há ainda dois desdobramentos, uma nota (Fig. 49), sem descrição de fonte, com o título *PARA LEMBRAR* em que se mostra brevemente a situação estadual em relação às faltas dos professores e com o título *ANÁLISE*, também em caixa alta, tem-se a opinião da superintendente de um centro de pesquisa em educação (AC6). Segundo a nota no Estado o número de faltas de professores também é alto, sendo que em 2012 as ausências de cada um dos 230 mil professores corresponderam a 21 dias, em média. A nota soma ainda os seis dias de faltas abonadas a que o professor estadual tem direito, somando assim 27 dias parados. Finaliza a reportagem a informação de que mensalmente o governo estadual de São Paulo gasta 27 milhões por mês para suprir as ausências.

Figura 49 - Dados complementares da reportagem: nota e análise

PARA LEMBRAR

No Estado, o número de faltas de professores também é alto. Em 2012, cada um dos 230 mil professores faltou, em média, 21 dias de aulas usando licença-saúde. Se contabilizados os 6 dias extras de faltas abonadas que todos têm direito, a quantidade de ausências por ano chega a 27 dias. O governo gasta R\$ 67 milhões por mês para suprir as ausências.

ANÁLISE: Anna Helena Altenfelder

Falta é preocupação para toda sociedade

Nossos professores vivem, no dia a dia das escolas, questões como déficit de formação, falta de condições de trabalho, esgotamento físico e mental, carreira pouco motivadora, remuneração insuficiente, políticas educacionais estabelecidas à revelia e perda de prestígio social. A análise do absentismo passa, portanto, por todos esses fatores. São questões percebidas pelos professores como obstáculos, gerando imobilidade e um estranhamento entre o que idealizam para a sua atividade e o que de fato conseguem realizar. Resolver a questão do absentismo implica, assim, a formulação e implantação de políticas que superem esses obstáculos, o que exige investimento e envolvimento de diferentes setores. A necessidade de priorização da educação nas políticas públicas é consenso no discurso, mas estamos longe de concretizá-la. O absentismo deve ser uma preocupação de toda sociedade, já que estudos comprovam o impacto sobre o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, sobre a garantia do direito a aprendizagem. Não devemos perder de vista que esse deve ser o foco das políticas educacionais: garantir um ensino de qualidade para todos.

* SUPERINTENDENTE DO CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO (CENPEC)

Já na *ANÁLISE* tem-se a fala, em primeira pessoa, da superintendente de um centro de pesquisa em educação (AC6), uma organização da sociedade civil, que elenca diversas questões que nossos professores vivenciam em sua rotina de trabalho e que na análise do absenteísmo devem ser contempladas. Em sua análise, AC6 cita ainda que a formulação e a implantação de políticas que superem os obstáculos por ela elencados, são necessários para resolver a questão do absenteísmo, embora a mesma esclarece que “estamos longe de concretizar essas reformulações”. A superintendente (AC6) cita ainda que estudos comprovam o impacto do absenteísmo sobre o desempenho dos alunos e finaliza sua análise dizendo que “não podemos perder de vista o foco das políticas educacionais” que é “garantir um ensino de qualidade para todos”.

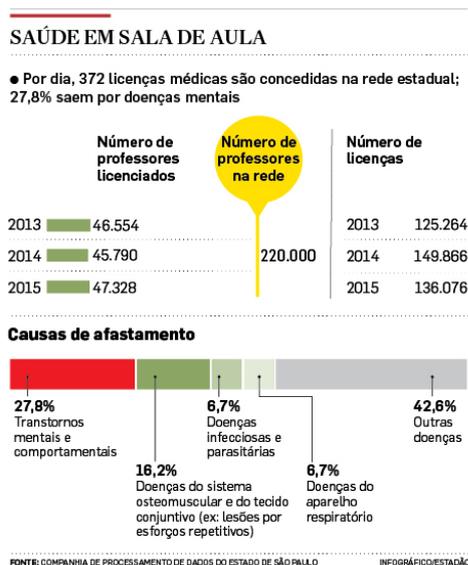
Retomamos nossa análise com base nos sujeitos envolvidos na reportagem, notadamente o sujeito professor (AC3/A4), personagem principal do fato noticioso. Embora o desconto do bônus recaia sobre os servidores em geral da educação do município de São Paulo, é sobre o sujeito professor que a reportagem se atém, especificando as características do alto número de ausências/absenteísmo/faltas, termos que se verificam ao longo da construção textual da reportagem.

Determinante em nossa análise é a relação desencadeada entre a prefeitura e os servidores (AC1 x AC3/A4) com base na vinculação entre bônus (dinheiro) e diminuição de faltas, que nos propicia remeter à influência neoliberal⁶² na educação, no sentido de que esta se realiza sob forma de impacto das relações mercantis, cujo *labor* é intimamente relacionado às questões de produção. Nessa engrenagem o sujeito professor conta como um importante elemento constitutivo ao sucesso do programa educacional.

Grande parte da reportagem traduz numericamente a realidade do absenteísmo da rede municipal de São Paulo, embora esta formatação possibilite pela síntese a apreensão do fato narrado, por outro lado, obscurece e superficializa a interpretação de tal realidade. No complemento à reportagem, exemplificam-se os motivos para o alto número de faltas, evidenciando o sujeito professor como um indivíduo falível às questões de saúde (Fig. 50), de acidente de trabalho, ou seja, das “condições de trabalho e da própria carreira” como citado anteriormente. Exemplificamos essa realidade com o gráfico abaixo referente à rede estadual de São Paulo com base no ano de 2015.

⁶² O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (ANDERSON, 1996, p. 9).

Figura 50 - Gráfico “saúde em sala de aula” relativos ao ano de 2015 sobre os professores da rede estadual de ensino de São Paulo



Por outro lado, a reportagem compõe o quadro da maioria de ocorrências jornalísticas em que o sujeito professor é personagem, cujos efeitos de sentido são as questões acerca da sua formação (precária), remuneração (baixa), condições de trabalho (ruins) e de saúde (frágil), por exemplo. Desta forma, a reportagem analisada acrescenta a este quadro o absentismo configurando o efeito de sentido: mesmo com bonificação professor falta bastante do trabalho.

Na relação entre o sujeito professor e o Estado, a análise a seguir contempla os desdobramentos que culminaram com o fim da greve de professores municipais de São Paulo no primeiro semestre de 2014, que teve início no dia 23 de abril e se estendeu até o dia 03 de junho, sendo considerada a mais longa até aquele momento. A reportagem foi publicada no dia 04 de junho, no caderno MetrÓpole com o título “Haddad cede de novo e professor encerra greve” (Fig. 51).

Figura 51 - Recorte ampliado com a íntegra da reportagem: *Haddad cede de novo e professor encerra a greve*

Haddad cede de novo e professor encerra greve

Nova proposta divide a incorporação do abono em três parcelas a serem pagas em dois anos; paralisação durou 41 dias, a mais longa da categoria

**Adriana Ferraz
Paulo Saldanha**

Os professores e servidores da educação municipal de São Paulo decidiram ontem, em assembleia, pôr fim à greve que já durava 41 dias – considerada a maior já ocorrida na cidade. A categoria e os sindicatos que lideravam o movimento aceitaram nova proposta do governo de dividir a incorporação de um abono em três parcelas, a serem pagas em dois anos – não mais em três, como foi colocado até a semana passada.

A categoria realizou nova manifestação ontem, que fechou por quase toda tarde o Viaduto Jacaré, na frente da Câmara Municipal. Cerca de 2 mil servidores participaram do ato.

Pelo acordado com os sindicatos, o abono de 15,38% para quem recebe os pisos salariais será incorporado ao salário e refletido para toda a categoria a partir do ano que vem. A primeira parcela da incorporação será de 5,54%. No ano seguinte, em

2016, outras duas parcelas: de 3,74% em maio e a última, de 5,39%, em novembro. A incorporação também vai valer para os aposentados.

Como o projeto de abono sem a incorporação já havia sido votado pelos vereadores, a Prefeitura encaminhou ontem à noite o texto substituído. O texto com as novas regras estava para ser apreciado ontem pelos vereadores, mas, até as 21 horas, não havia sido votado.

A incorporação do abono era o impasse que travava as negociações com o Sinpeem, principal sindicato da categoria e que liderava a greve. A entidade exigia incorporação ainda neste ano. A Prefeitura até aceitava incorporar, mas só discutiria datas no ano que vem, por causa de restrições orçamentárias do município.

A mudança na proposta veio na semana passada, quando a gestão Fernando Haddad (PT) propôs dividir a incorporação em três parcelas, a serem pagas em três anos – entre 2015 e 2017. Apesar disso, a categoria voltou a rejeitar a proposta e realizou novo ato ontem.

Outra vitória da categoria foi a aprovação de um intervalo de 15 minutos para funcionários que trabalham em creches. Hoje, esses profissionais não têm intervalo. A gestão se comprometeu ainda a discutir com as entidades, em 60 dias, as condições de trabalho ligadas à saúde dos professores.

Para o presidente do Sinpeem, Claudio Fonseca, o fato de a Prefeitura mostrar novas propostas reforça o argumento

de que a greve tinha legitimidade. “Foi positivo, mas um processo duro, e a Prefeitura resistiu em apresentar propostas” diz ele, que é ex-vereador pelo PPS – partido de oposição ao PT. “Mas a educação ganha quando o executivo e os trabalhadores tomam decisões juntos.”

Os professores e servidores da educação municipal tiveram reajuste de 13,43% neste mês, índice previsto em lei de 2011 – ainda na gestão de Gilberto Kassab (PSD). A categoria entende que o percentual já era direito

garantido. Para a Prefeitura, a greve também teve motivações políticas. De acordo com o secretário municipal de Educação, Cesar Callegari, a paralisação não atingiu o governo, mas os alunos da rede. “O governo fez o possível e o impossível para que a greve acabasse.” Para que o movimento terminasse, o Município se comprometeu a pagar os dias parados, desde que haja reposição. O governo já publica hoje no *Diário Oficial da Cidade* diretrizes ge-



Assembleia. Manifestação fechou Viaduto do Jacaré durante quase toda a tarde de ontem

rais para a reposição, que deve ocorrer nas férias de meio de ano, após o fim das aulas e também aos sábados, caso seja necessário. Como a adesão foi diferente em casa escola, cada unidade fará o seu planejamento.

Para que o movimento terminasse, o Município se comprometeu a pagar os dias parados, desde que haja reposição. O governo já publica hoje no *Diário Oficial da Cidade* diretrizes ge-

NA WEB
Portal. O desafio da Prefeitura após duas greves

estadao.com.br/e/paulosalda

Inicialmente identificamos os sujeitos cujos discursos são representados na reportagem e que são citados no título: o sujeito prefeito, (A1) e o sujeito professor (A2). Identificados os sujeitos singulares prefeito e professor (A1 e A2) no título da reportagem, vê-se ao longo da mesma, que há um deslocamento desses sujeitos para o sujeito coletivo, a secretaria de Educação e o sindicato dos professores (AC1 e AC2) evidenciando a fala a partir do lugar público. Dessa forma, exemplificamos abaixo a configuração dos mesmos, de acordo com esse deslocamento (Tab. 23).

Tabela 23 - Sujeitos citados na reportagem

Autores	Sujeitos
A1	Prefeito/Haddad
A2	Professor
AC1	Secretaria municipal de Educação
AC2	Sindicato

O posicionamento desses sujeitos citados na reportagem permite-nos inferir que o movimento discursivo que ambos protagonizam é marcado pelo antagonismo, similar a um movimento de “cabo de guerra”, de cessão e de rechaçamento, espelhamento do percurso

histórico de cada um, impregnado de ideologia. Podemos atestar que esta polifonia, observada em várias FD's na reportagem, exemplificam as “marcas” constituintes da textualidade (ORLANDI, 2012, p. 76) desencadeada na reportagem e que evidenciamos da seguinte forma (Tab. 24):

Tabela 24 - Formações discursivas (FD's) dos sujeitos citados na reportagem

Sujeitos	FD's	Citação
A1	Haddad cede de novo. Quando a gestão Fernando Haddad propôs dividir a incorporação em três parcelas.	indireta indireta
A2	Professor encerra a greve. Os professores e servidores da educação municipal decidiram ontem, em assembleia pôr fim à greve que já durava 41 dias.	indireta indireta
AC1	Para a Prefeitura a greve teve motivações políticas. O governo fez o impossível para que a greve acabasse.	indireta direta
AC2	A entidade exigia a incorporação ainda neste ano. O fato de a Prefeitura mostrar novas propostas mostra que a greve foi legítima.	indireta direta

O assunto geral da reportagem é o encerramento da greve dos professores municipais que durava mais de 40 dias, sendo uma das mais longas da história do município. Nesse sentido, lançamos breve olhar para a realidade do movimento sindical a fim de embasarmos o discurso do sindicato (AC2), bem como as prerrogativas acerca desse tema na reportagem. A ação grevista, tendo à frente, quase sempre, a representatividade de um movimento sindical teve relevante posição no recente cenário político-econômico do país: das grandes greves da década de 80 à chegada de um ex-sindicalista ao cargo de presidente da república. Bernardo; Pereira (2008 apud SILVA, 2012, p. 140) ressaltam na configuração da entidade sindical contemporânea o seu caráter transitório

A transitoriedade do sindicato-movimento para sindicalismo-conciliador contribuiu para a formação do sindicato-empresa. Esse fenômeno ofertou uma racionalidade capitalista no cotidiano dos sindicatos e criou meios de profissionalizar cargos de sindicalistas. Assim, o representante sindical incorporou a estrutura empresarial em suas tarefas e conquistou status de nível gerencial, distante dos conflitos e contestações trabalhistas. Com isso, os problemas da classe tornaram-se um objeto de manuseio operacional; o filiado se converteu em cliente subserviente aos estímulos da esfera do consumo e da mercantilização dos próprios direitos.

Noronha (2000) acentua uma particularidade do sindicalismo no setor público – situação de AC2 – quanto a relação com a greve, já que este segmento "tem mais capacidade de fazer greve (...) porque é menor o risco de desemprego" (p. 1). Diante desta realidade e retomando na reportagem as colocações “paralisação durou 41 dias, a mais longa do país”, “a categoria

voltou a rejeitar a proposta”, no sentido de que esta realidade suscita polifonias como: não fosse uma categoria de trabalhadores por setor público, teria a greve se alongado por mais de um mês? Teria o sindicato dos professores (AC2) procedido recorrentes negativas às propostas de do governo municipal (AC1)? A ação do sindicato (AC2) exemplifica a ocorrência da “mercantilização” sobre os direitos do professor (A2), conforme descrição de Bernardo; Pereira (2008 apud Silva, 2012, p. 140) citada acima?

Verifica-se ainda a alternância no posicionamento político dos sujeitos prefeito e poder municipal (A1 e AC1), já que o partido do mesmo, (PT) tem forte enraizamento histórico no movimento sindical, notadamente na figura de um de seus principais representantes, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Ascendendo ao poder, por sua vez, o prefeito (A1) tem o enfrentamento em lado oposto na mesa de negociações, passando a ser o lado patronal⁶³, como evidenciam as formações discursivas (FD’s) proferidas entre prefeitura e o sindicato (AC1 e AC2), citadas na reportagem (Fig. 43).

Reitera-se que a finalidade desse breve olhar ao universo patronal, cujo cenário contempla a reportagem analisada, se faz no sentido de que este constitui forte vínculo com a origem da notícia e atua sobremaneira na forma de apreensão do repórter desse contexto, bem como no discurso jornalístico empregado. Nesse sentido, a historicidade, enquanto modo de produzir sentidos (ORLANDI, 2015) em todos sujeitos citados na reportagem compreende, na factualidade do assunto “greve”, o contexto ideológico sindical que influencia o conteúdo da informação, a maneira como é transmitida, bem como as interpretações decorrentes dessa reportagem, seja de forma explícita ou implícita (LAGE, 2004).

Este tensionamento de poder pode também ser percebido nos parágrafos quinto e sexto através das FD’s da secretaria de educação e do sindicato (AC1 e AC2), tendo como base a premissa de que é na formação discursiva que todo sujeito se reconhece [...] e, ao se identificar, o sujeito adquire identidade (ORLANDI, 1988, p. 160). Bem como para Pêcheux (1995) em que formação discursiva é definida como aquilo que, numa formação ideológica dada, [...] determina o que pode e deve ser dito (*apud* ORLANDI, 1988, p. 160).

Destaca-se no título o verbo “ceder” e a locução adverbial “de novo” (Fig. 52) que possibilita apreender que houve atitude benevolente por parte do governo municipal (AC1), ao render-se mais uma vez às imposições do sindicato (AC2). Evidencia-se nesta formação discursiva a historicidade que afeta todo dizer, o “já-dito”, visto que há relação entre o já dito e

⁶³ Concomitantemente à greve dos professores, entre os dias 20 e 22 de maio de 2014 houve paralisação no transporte público municipal.

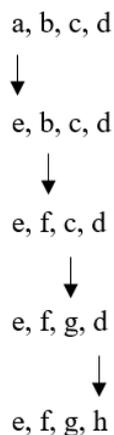
o que se está sendo dito, ou seja, entre a constituição do sentido (memória) e a sua formulação (atualidade) (ORLANDI, 2005 *apud* NETO, 2013, n.p.).

Figura 52 - Recorte ampliado do título da reportagem



Neste procedimento analítico, retomamos a noção de efeito metafórico em Pêcheux (2009) que o define como um fenômeno semântico fabricado por uma substituição contextual, produzindo um deslizamento de sentido. Orlandi (2015b, p. 78) lembra que o deslize de *a* para *e* é constitutivo do sentido de ambos e que a metáfora (o efeito metafórico, o deslize) faz parte do processo de produção de sentido e da constituição do sujeito, representando não um desvio, mas uma transferência (Fig. 53). Para Orlandi (2015b, p. 78), o processo de produção de sentidos está sujeito ao deslize, havendo sempre um “outro” possível que o constitui.

Figura 53 - Exemplo de deslizamento de sentido produzido no efeito metafórico



Fonte: ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP, Pontes, 2015b. p. 77.

Na representação da figura a autora (2015b, p. 78) descreve que vemos a historicidade representada pelos deslizes produzidos nas relações de paráfrase que instalam o dizer de diferentes formações discursivas, submetendo-os à metáfora (transferências), aos deslocamentos: possíveis “outros”. Esse deslize, próprio da ordem do simbólico, é lugar de interpretação, da ideologia, da historicidade, ou seja, é a relação entre língua e discurso. Orlandi

(2015b, p. 79) cita que esse modo de conceber o deslize, o efeito metafórico, como parte do funcionamento discursivo, está ligado à maneira de se pensar a ideologia.

Assim, retomamos a figura 51 em que o uso do nome próprio do prefeito, como de professor no singular, além de suscitar um caráter “humano”, de proximidade ao embate desencadeia um deslizamento de sentido da representatividade de órgão coletivos, prefeitura e sindicato, para sujeitos singulares, prefeito e professor. Na relação de forças estabelecida, a “opção” da reportagem por essas denominações conferem ao fato (fim de 41 dias de greve de professores) dramaticidade e factualidade, entre outros elementos. Reforça-se ainda a dinâmica de sucessivas cessões para o fim da greve pelo sujeito prefeito na oração *Haddad cede de novo*, intensificada pela locução adverbial *de novo*. A oração *(e) professor encerra a greve*, ao mesmo tempo que complementa a primeira oração, por outro lado remete ao efeito metafórico de que este sujeito detinha, de fato, a possibilidade refutada diversas vezes de encerrar a paralização.

Em três momentos no decorrer na reportagem (parágrafo inicial, sétimo e nono) tem-se a informação de que participaram da greve “professores e servidores municipais da educação”, notadamente, porém, o sujeito professor é caracterizado como personagem principal da categoria, tendo destaque, inclusive, em *olho* intitulado Abono, sobre os ganhos salariais angariados por esses sujeitos com a greve.

Destacamos no recorte a seguir (Fig. 54) duas sequências discursivas (SD's). O emprego do verbo “exigir”, empregado em citação indireta, na oração 1 remete à característica das tratativas desse contexto em que paira o discurso imperativo, de forças em constante tensão, cujo “jogo estratégico” (FOUCAULT, 1996) se verifica pela necessidade do convencimento, da persuasão. De forma análoga, na segunda SD destacada tem-se a condição da prefeitura (AC1) *mas só discutiria datas no ano que vem*, definindo o período a ser discutida a incorporação do reajuste. Este movimento restabelece a este sujeito o protagonismo da cessão e dos trâmites do reajuste pleiteado pelo sindicato (AC2). A forma imperativa *exigia* imputada pelo sindicato (AC2), em detrimento ao caráter “explicativo” da prefeitura (AC1) presente na formação discursiva (FD): “a Prefeitura até aceitava incorporar o abono” ganha contornos do discurso autoritário (Orlandi (2015b), visto que o locutor (sindicato) se coloca como agente exclusivo, apagando a relação, (que propiciaria possível negociação), com seu interlocutor (a Prefeitura). Conforme Orlandi (2012, p. 76), as várias posições do sujeito podem representar diferentes formações discursivas (FD's) no mesmo texto.

Figura 54 - Recorte ampliado dos parágrafos 4 e 5 da reportagem

2016, outras duas parcelas: de 3,74% em maio e a última, de 5,39%, em novembro. A incorporação também vai valer para os aposentados.

Como o projeto de abono sem a incorporação já havia sido votado pelos vereadores, a Prefeitura encaminhou ontem à noite o texto substituto. O texto com as novas regras estava para ser apreciado ontem pelos vereadores, mas, até as 21 horas, não havia sido votado.

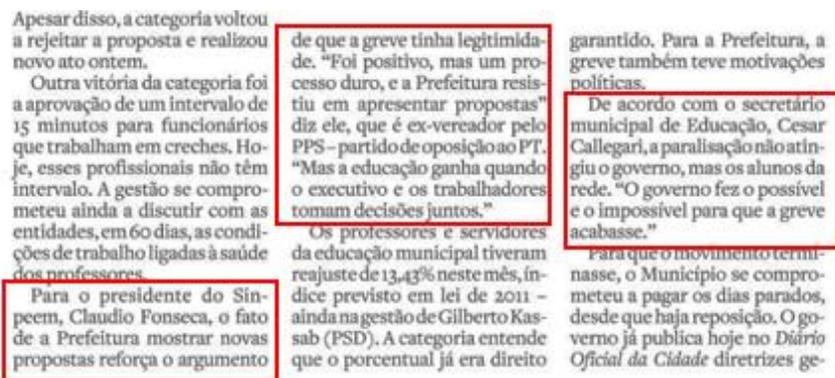
A incorporação do abono era o impasse que travava as negociações com o Sinpeem, principal sindicato da categoria e que liderava a greve. A entidade exigia incorporação ainda neste ano. A Prefeitura até aceitava incorporar, mas só discutiria datas no ano que vem, por causa de restrições orçamentárias do município.

A mudança na proposta veio na semana passada, quando a gestão Fernando Haddad (PT) propôs dividir a incorporação em três parcelas, a serem pagas em três anos – entre 2015 e 2017. Apesar disso, a categoria voltou a rejeitar a proposta e realizou novo ato ontem.

Inegável verificar que os sujeitos deste embate detêm importantes posicionamentos, que balizam suas FD's e que são definidos por potenciais formações ideológicas. Como arma de negociação: de um lado o sindicato (AC2) que determina a continuidade ou não da greve, através de sucessivas rejeições às propostas da administração municipal, via secretaria de educação (AC1), enquanto este detém a prerrogativa de negociar a porcentagem e a forma do reajuste aos docentes, em um claro jogo do que pode e deve ser dito dentro da formação ideológica estabelecida em ambos. Com base nesse contexto, de jogo discursivo e de posição fortemente demarcada, evidencia-se que as palavras não significam por si, mas pelas pessoas que as falam ou pela posição que ocupam (ORLANDI, 2012, p. 125).

Tem-se nesse movimento de discursos, a construção de sentidos, ou seja, o que se consegue produzir no confronto do poder de diferentes falas (ORLANDI, 2012, p.79). Tanto em AC1 como em AC2, essa construção de sentidos confere-lhes “identidade”, visto que através das formações discursivas todo sujeito se reconhece (2012, p.81) e, nesse sentido, se posiciona. Nas (FD's) citadas, podem-se verificar ainda o enraizamento da posição de ambos advogando para si a vitória sob o oponente. Mesmo quando o presidente do sindicato dos professores (AC2) diz que a educação ganha quando o executivo e os trabalhadores tomam decisões juntos, o histórico de 41 dias de paralisação e de sucessivas rejeições, indicam um cenário inverso à constatação de que AC1 e AC2 tomam decisões juntos. Reforça-se que esse cenário de tensão, de posicionamentos firmes e dicotômicos é constitutivo, historicamente, do discurso grevista e/ou patronal, cujas condições de produção se fazem norteados por relações de poder e de ideologias estabelecidas, como são evidenciadas nas posições da Prefeitura e do sindicato, respectivamente (AC1 e AC2) (Fig. 55).

Figura 55 - Recorte ampliado das falas da representatividade da Prefeitura e do sindicato (AC1 e AC2)



Verifica-se ainda, pelo movimento grevista (AC2) no dizer do seu representante, o presidente do sindicato dos professores, um efeito de sentido que transfere o atestado de legitimidade da greve ao “outro lado”, através do fato de a prefeitura apresentar proposta de parcelamento do reajuste. Por outro lado, o secretário municipal de Educação salienta que o governo (AC1) fez o possível e o impossível para que a greve acabasse (grifo 2), tal afirmação permite-nos inferir que o efeito de sentido “deste lado” é da não legitimidade da greve, já que a paralisação atingia não apenas o governo municipal, mas também os alunos, conforme argumenta o mesmo.

As apreensões antagônicas acerca do desdobramento da greve corroboram a ideia de que palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes (ORLANDI, 2003, p, 44) e também o que funciona numa sociedade, na perspectiva da linguagem, não é a coisa, mas os efeitos imaginários que ela produz por um conjunto de relações de sentidos e de forças, de mecanismos (...) caóticos, dispersos, não linear (ORLANDI, 2012, p. 127).

No universo discursivo verificado acima retoma-se, como gesto de interpretação como se configura a imagem do professor (A2) nesse contexto. Verifica-se que sua envergadura de protagonista constante no título da reportagem se esvai nos dizeres do sindicato (AC2) (Fig. 56). O sujeito singular (professor, A2) apresentado no título com o “poder” de encerramento da greve encontra no caráter hegemônico do sindicato sua representativa discursiva. Em nossa análise, inferimos que esta flutuação de protagonismo pode ser verificada com base em dois fatores: tanto pela escolha editorial do jornal, intrínseco sua ideologia, de evidenciar o sujeito professor (A2) e sua prerrogativa de acabar com a greve (e o sujeito singular *Haddad*, A1, utilizando seu primeiro nome), quanto pela incorporação desse sujeito nas formações discursivas (FD’s) do sindicato (AC2).

O sujeito professor retorna à reportagem no parágrafo final, no momento em que a secretaria de Educação (AC1) informa a necessidade de reposição “dos dias parados”. Para que não houvesse desconto, os professores deveriam efetuar a reposição “nas férias de meio de ano, após o fim das aulas e também aos sábados, se fosse necessário”. Esse retorno ao sujeito professor finaliza o movimento discursivo do mesmo via construção textual da reportagem: protagonismo no título, incorporação pelo sindicato (AC2) no decorrer do texto e retomada do seu caráter singular pela informação de que ele deve repor em sala de aula o período parado (Fig. 56).

Figura 56 - Análise geral da reportagem quanto ao protagonismo do sujeito professor e sua representatividade pelo sindicato (A2 e AC2)

ESTADO DE S. PAULO

QUARTA-FEIRA, 4 DE JUNHO DE 2014 | **Metrópole** | A15

A2 Haddad cede de novo e professor encerra greve

Nova proposta divide a incorporação do abono em três parcelas a serem pagas em dois anos; paralisação durou 41 dias, a mais longa da categoria

Adriana Ferraz
Pinto Saldaña

Os professores e servidores da educação municipal de São Paulo decidiram ontem, em assembleia, pôr fim à greve que já durava 41 dias - considerada a maior já ocorrida na cidade. A categoria e os sindicatos que lideravam o movimento aceitaram nova proposta do governo de dividir a incorporação de um abono em três parcelas, a serem pagas em dois anos - não mais em três, como foi colocado até a semana passada.

A categoria realizou nova manifestação ontem, que fechou por quase toda tarde o Viaduto Jacareí, na frente da Prefeitura Municipal. Cerca de 2 mil servidores participaram do ato.

Pelo acordo com os sindicatos, o abono de 15,38% para quem recebe os pisos salariais será incorporado ao salário e refletido para toda a carreira a partir do ano que vem. A terceira parcela da incorporação será de 5,34%. No ano seguinte, em 2016, outras duas parcelas: de 3,74% em maio e a última, de 5,39%, em novembro. A incorporação também vai valer para os aposentados.

Como o projeto de abono sem a incorporação já havia sido votado pelos vereadores, a Prefeitura encaminhou ontem à noite o texto substituído. O texto com as novas regras estava para ser apreciado ontem pelos vereadores, mas, até as 21 horas, não havia sido votado.

A incorporação do abono era o impasse que travava as negociações com o Sinpeem, principal sindicato da categoria e que liderava a greve. A entidade exigia incorporação ainda neste ano. A Prefeitura até aceitava incorporar, mas só discutiria datas no ano que vem, por causa de restrições orçamentárias do município.

A mudança na proposta veio na semana passada, quando a gestão Fernando Haddad (PT) propôs dividir a incorporação em três parcelas, a serem pagas em três anos - entre 2015 e 2017. Apesar disso, a categoria voltou a rejeitar a proposta e realizou novo ato ontem.

Outra vitória da categoria foi a aprovação de um intervalo de 15 minutos para funcionárias que trabalham em creches. Hoje, esses profissionais não têm intervalo. A gestão se comprometeu ainda a discutir com as entidades, em 60 dias, as condições de trabalho ligadas à saúde dos professores.

Para o presidente do Sinpeem, Claudio Fonseca, o fato de a Prefeitura mostrar novas propostas reforça o argumento de que a greve tinha legitimidade. “Foi positivo, mas um processo duro, e a Prefeitura resistiu em apresentar propostas” diz ele, que é ex-vereador pelo PPS - partido de oposição ao PT.

“Mas a educação ganha quando o executivo e os trabalhadores tomam decisões juntos.”

Os professores e servidores da educação municipal tiveram reajuste de 13,45% neste mês, índice previsto em lei de 2011 - ainda na gestão de Gilberto Kassab (PSD). A categoria entende que o percentual já era direito garantido. Para a Prefeitura, a greve também teve motivações políticas.

De acordo com o secretário municipal de Educação, Cesar Callegari, a paralisação não atingiu o governo, mas os alunos da rede. “O governo fez o possível e o impossível para que a greve acabasse.”

Para que o movimento terminasse, o Município se comprometeu a pagar os dias parados, desde que haja reposição. O governo já publica hoje no Diário Oficial da Cidade diretrizes gerais para a reposição, que deve ocorrer nas férias de meio de ano, após o fim das aulas e também aos sábados, caso seja necessário. Como a adesão foi diferente em cada escola, cada unidade fará o seu planejamento.

Assembleia. Manifestação fechou Viaduto do Jacareí durante quase toda a tarde de ontem

Abono R\$ 3 mil passa a ser o piso salarial dos professores que têm jornada de 40 horas, com diploma de licenciatura plena.

10.350 professores vão receber esse valor. Abono atinge mais 15 mil docentes em outros níveis.

NA WEB
Portal. O desafio da Prefeitura após duas greves
estadao.com.br/e/paofosaldana

A última oração da reportagem suscita ainda importante elemento que atesta a não unicidade dos professores no processo de greve ao informar que “cada escola fará o seu planejamento” de reposição, visto que a adesão à greve “foi diferente em cada escola” (Fig. 57). Embora a reportagem não apresente os desdobramentos para essa informação, ao se direcionar um olhar apurado para o “lado” grevista, a realidade nos remonta ao caráter ao mesmo tempo hegemônico (pretendendo/professado pelo sindicado) e discordante (a adesão foi diferente em cada escola) desse grupo.

Figura 57 - Recorte ampliado dos capítulos 8, 9 e 10 da reportagem



Segundo Orlandi (2015b, p. 50)

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos e, também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever/dizer, em que os fatos fazem sentidos por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas.

Assim, ao posicionar o sujeito professor ao protagonismo do fato greve, em detrimentos aos outros sujeitos grevistas, bem como de salientar esse protagonismo frente ao sujeito empregador (Haddad/Prefeitura), a reportagem apresenta um sujeito, detentor, nesse momento, da vitória sobre o “inimigo”. O percurso dessa vitória é percorrido pelo movimento tensor presente nas inúmeras tratativas (e recusas) da negociação entre os sujeitos, professor e prefeito, balizados pelas “injunções ideológicas” do cada lado.

5.6 Análise 4

A relação entre os sujeitos professor, pais e alunos e sociedade

A ambientação do espaço escolar congrega inúmeros sujeitos. Entre àqueles que executam nesse espaço sua atuação profissional como alunos, professores, coordenadores, diretores, agentes administrativos, entre outros, tem-se os sujeitos que transitam pelo seu entorno como pais, familiares. A esta relação balizada por diversos sujeitos e posicionamentos agrega-se a visão que a sociedade lança a esse espaço, visto que o assunto educação permeia substancialmente a pauta das demandas sociais acerca das mazelas do país. Inegável, portanto, inferirmos o relevante papel dos veículos de comunicação como propagador de fatos noticiosos que tenham a escola e seus sujeitos como personagem central.

Nas reportagens: “Professores, pais e alunos são contra a falta de repetência” (Fig. 58) e “Professor perde 20% das aulas tentando controlar a bagunça”, verificam-se um mosaico de

discurso que alimenta ora esta, ora àquela posição (ORLANDI, 2012, p. 127), cuja análise, por outro lado, permite-nos descortinar como se constitui esse mosaico pelo discurso jornalístico.

Figura 58 - Recortes ampliados com a íntegra da reportagem: Professores, pais e alunos são contra a falta de repetência

Professores, pais e alunos são contra a falta de repetência

- Segundo pesquisa da Apeoesp, 46% dos estudantes admitem ter passado de ano sem aprender matérias

Victor Vieira



A resistência dentro das escolas ao modelo paulista de progressão continuada, em que não há chance de reprovação em todas as séries, foi medida em números: 63% dos professores e 75% dos alunos são contrários. Entre os pais, a rejeição sobe para

94%. Os dados são de uma pesquisa do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), em parceria com o Instituto Data Popular, divulgada ontem.

O modelo estadual passou por mudanças neste ano. O ensino fundamental agora tem três ciclos e o aluno pode repetir ao fim de cada uma das etapas: 3.º, 6.º e 9.º anos. Até 2013 a reprovação só era prevista em dois momentos, no 5.º e no 9.º ano. A alteração foi anunciada pelo governo do Estado quatro meses depois de a Prefeitura de São Paulo ter ampliado a reprovação na rede municipal. No ensino médio, a reprovação é possível em todas as séries.

O principal argumento contra o sistema é a percepção de

vel de aprendizado ser real, a política da repetência é onerosa e pouco eficiente. “Passar de ano também não significa que o aluno aprendeu”, ressalta. “São necessárias estratégias para acompanhar os desempenhos.”

Modelo estadual. Em nota, a Secretaria da Educação do Estado afirmou “que é equivocado dizer que há ausência de reprovação no sistema de progressão continuada da rede”. Segundo a pasta, o modelo foi aperfeiçoado com maior chance de retenção para que “as defasagens de conhecimento sejam corrigidas mais prematuramente”.

O texto diz ainda que “todos os alunos são constantemente avaliados, recebem boletins escolares bimestralmente e podem optar por três diferentes modalidades de recuperação”. Além do novo modelo de escola de tempo integral, cursos técnicos e de idiomas, 300 mil alunos da rede desenvolvem alguma atividade extracurricular. Para a segurança, a escola tem apoio da polícia e capacita os educadores para ações preventivas.

QUALIDADE DO ENSINO

Alunos, pais e professores avaliam mal sistema adotado no Estado

CONTRA O ATUAL MODELO DE AVALIAÇÃO EM SP	MOTIVOS PARA DISCORDAREM DO MODELO ADOTADO EM SP					COMO AVALIAM AS ESCOLAS ESTADUAIS			
	Alunos passam de ano sem saber o conteúdo	Alunos não se esforçam o suficiente	Professores não têm autoridade sobre os alunos	Outros motivos		Pais de alunos	Estudantes		
Pais 94%	Pais 82%	Pais 38%	Pais 23%	Pais 1%		Ótimas 7%	Ótimas 6%		
Alunos 75%	Alunos 67%	Alunos 42%	Alunos 17%	Alunos 0%		Boas 43%	Boas 27%		
Professores 63%	Professores 80%	Professores 49%	Professores 15%	Professores 7%		Regulares 36%	Regulares 42%		
						Ruins 10%	Ruins 17%		
						Péssimas 4%	Péssimas 8%		

Escolas em risco

37% dos pais dos alunos apontam a falta de segurança como o principal problema das escolas – mesma opinião de 32% dos docentes e um quarto dos estudantes

44%

dos professores já sofreram algum tipo de violência dentro das escolas. Entre os alunos, o índice é de 28%

que os alunos passam de ano sem aprender a matéria – o que é admitido por 46% dos estudantes entrevistados na pesquisa. Outras justificativas são a baixa autoridade do professor sobre a classe e a falta de esforço dos alunos. A progressão continuada foi o 2.º maior problema das escolas na opinião dos docentes, atrás apenas da falta de segurança. A pesquisa ainda mostrou que 39% dos pais e 29% dos alunos acreditam que mais cursos e atividades extracurriculares são essenciais para melhorar a qualidade da escola

Para a presidente da

Apeoesp, Maria Izabel Noronha, porém, não adianta aumentar as chances de repetência sem qualificar o ensino. “Não é só reprovar ou aprovar. Junto das alterações, devemos ter um conjunto de medidas para ter desenvolvimento pleno do aluno”, diz. De acordo com ela, a elevada retenção no primeiro ano do ensino médio é fruto da aprovação sem domínio dos conteúdos. “É uma exclusão postergada”, avalia.

O professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) Ocimar Alavarse diz que, apesar de o baixo ní-

Na reportagem apresenta-se resultado de pesquisa realizada pela APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) em parceria com um grupo de pesquisa (Data Popular) em que a maioria de pais (94%), alunos (75%) e professores

(63%) se posicionam contrários ao “modelo paulista de progressão continuada” empregado ao ensino fundamental. Verifica-se no título da reportagem a disposição dos sujeitos citados na ordem: professores, pais e alunos contrários à progressão. Por outro lado, no gráfico que complementa o texto da reportagem em que se apresenta o resumo dos dados verificados pela pesquisa percebe-se a ocorrência em porcentagem se deu em ordem inversa: pais, alunos e professores (Fig. 59).

Figura 59 - Disposição dos sujeitos citados no título e no gráfico da reportagem



Ao destacar o sujeito professor como o primeiro elemento contrário ao sistema de adotado pelo Estado, a reportagem se vale do critério de valores-notícia (WOLF, 2005) ao atribuir ao objeto da reportagem, o que deve ser enfatizado, o que deve ser omitido, onde dar prioridade na preparação das notícias a serem apresentadas ao público (WOLF, 2003, p. 203 *apud* SILVA, 2005, p. 99). Na relevância em se iniciar a reportagem atribuindo ao sujeito professor uma posição frente a um fato de sua prática profissional, tem-se o efeito de sentido que o método adotado pelo Estado se reveste de caráter impositivo, visto que “até” um dos sujeitos centrais nesse processo se posiciona contrário à prática.

A repetência citada no título da reportagem refere-se à progressão continuada adotada no estado em que não é prevista a reprovação do aluno ao final da série ou ano letivo, mas ao final do ciclo: do 1º ao 3º ano; do 4º ao 6º ano e do 7º ao 9º. Com base no artigo 32 da Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 2º da Lei estadual nº 10.403, de 6 de julho de 1971, a Indicação CEE nº 8/97⁶⁴, que institui esse regime esclarece que

(...). Trata-se, na verdade, de uma estratégia que contribui para a viabilização da universalização da educação básica, da garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série e da melhoria geral da qualidade do ensino. (CEE nº 8/97, p. 823)

⁶⁴ Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0820-0830_c.pdf. Acesso em 20/09/2016.

Não se verifica ao longo da reportagem a diferenciação entre os termos falta de repetência e progressão continuada. Por outro lado, o primeiro parágrafo inicia-se com a sequência discursiva (SD): “a resistência dentro das escolas ao modelo paulista de progressão continuada, em que não há chance de reprovação em todas as séries...” indica que se efetiva a equivalência entre esses processos. Devido a não reprovação ao final de todas as séries, a progressão continuada é sinônimo de aprovação automática, como é possível verificar pelo título da reportagem.

Ao informar que professores, pais e alunos são contra a falta de repetência, sem, no entanto, efetuar complemento em todas as séries, como consta no parágrafo inicial da reportagem, verifica-se o fechamento da colocação nela mesma, ou seja, o termo falta de repetência toma efeito de situação generalizada, final. O uso do substantivo feminino *falta* desencadeia ainda a ideia de que o inverso, a repetência tenha caráter de algo bom, positivo.

Verifica-se três grupos distintos mencionados pela reportagem já no título: professores (A1), alunos (A2) e pais (A3) e os autores coletivos, APEOESP e Secretaria Estadual de Educação (AC1 e AC5), respectivamente (Tab. 25).

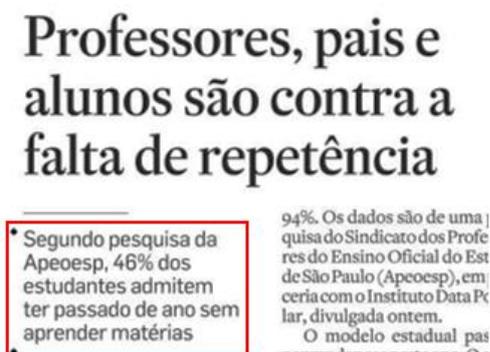
Tabela 25 - Sujeitos citados na reportagem

Sujeitos	
A1	Professores
A2	Alunos
A3	Pais
A4	Professor da USP
AC1	APEOESP
AC5	Secretaria Estadual de Educação

Destacamos que não são informados dados como o número total de sujeitos ouvidos em cada grupo, o período de realização e a (s) região (s) ou o local onde a pesquisa foi realizada, ambiente escolar interno ou externo, por exemplo, entre outros dados pertinentes à divulgação de dados estatísticos.

Inicia a reportagem, em parágrafo destacado, importante dizer atribuído pela pesquisa aos alunos (A2) de que 46% dizem não ter aprendido “matérias” (Fig. 60). Embora não seja especificado no decorrer da reportagem que a pesquisa ouviu para esta questão apenas alunos (A2) que passaram pela progressão continuada, pelo encaminhamento da reportagem conclui-se que tenha sido priorizado esse grupo. Não é especificado ainda quais matérias os alunos alegam não ter aprendido.

Figura 60 - Recorte da reportagem com destaque ao parágrafo introdutório



A reportagem cita ainda que a progressão é rejeitada por 63% dos professores (A1), 75% dos alunos e entre os pais (A3) o índice é de 95%. Ao procedermos um olhar mais apurado a estes índices, a fim de verificarmos em qual contexto numérico os mesmos foram apreendidos, percebemos na reportagem a ausência desses dados, fato que impossibilita efetuar análise sobre tal cenário. Recorremos então *ao Manual de redação e estilo* (2007) do jornal com o objetivo de verificarmos o posicionamento do jornal quanto à redação de formas percentuais. Não verificamos, porém, orientação sobre a tal ocorrência. Desta forma, manteve-se inalterada sob nossa análise a possibilidade de se verificar sobre qual universo numérico os sujeitos professores (A1), alunos (A2) e pais (A3) tiveram os índices 63%, 75% e 95%, respectivamente verificados.

No terceiro parágrafo apresenta-se como principal argumento contrário à progressão a percepção de que os alunos passam de ano sem aprender a matéria. Por outro lado, não fica evidenciado na reportagem a quem se atribui a escolha deste fato como “principal argumento” contra a progressão. Trata-se do posicionamento de professores, pais, alunos, dirigentes (A1, A2, A3, AC5)? Ou de todos esses sujeitos?

Em relação ao termo “percepção” para se referir a não aprendizado do aluno no sistema de progressão continuada, vê-se que esta constatação é embasada pelo dizer dos alunos (A2), de que 46% não aprenderam “matérias”, bem como pela opinião da representação da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) (AC1), através da sequência discursiva (SD): “a elevada retenção no primeiro ano do ensino médio é fruto da aprovação sem domínios dos conteúdos” (Fig. 61).

Figura 61 - Recorte da reportagem com destaque para duas seqüências discursivas

Professores, pais e alunos são contra a falta de repetência

Segundo pesquisa da Apeoesp, 46% dos estudantes admitem ter passado de ano sem aprender matérias

Victor Vieira

ESTADÃO
edu

A resistência dentro das escolas ao modelo paulista de progressão continuada, em que não há chance de reprovação em todas as séries, foi medida em números: 63% dos professores e 75% dos alunos são contrários. Entre os pais, a rejeição sobe para

94%. Os dados são de uma pesquisa do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), em parceria com o Instituto Data Populair, divulgada ontem.

O modelo estadual passou por mudanças neste ano. O ensino fundamental agora tem três ciclos e o aluno pode repetir ao fim de cada uma das etapas: 3.º, 6.º e 9.º anos. Até 2013 a reprovação só era prevista em dois momentos, no 5.º e no 9.º ano. A alteração foi anunciada pelo governo do Estado quatro meses depois de a Prefeitura de São Paulo ter ampliado a reprovação na rede municipal. No ensino médio, a reprovação é possível em todas as séries.

O principal argumento contra o sistema é a percepção de

QUALIDADE DO ENSINO

Alunos, pais e professores avaliam mal sistema adotado no Estado

CONTRA O ATUAL MODELO DE AVALIAÇÃO EM SP	MOTIVOS PARA DISCORDAREM DO MODELO ADOPTADO EM SP				COMO AVALIAM AS ESCOLAS ESTADUAIS	
	Alunos passam de ano sem saber o conteúdo	Alunos não se esforçam o suficiente	Professores não têm autoridade sobre os alunos	Outros motivos	Pais de alunos	Estudantes
Pais: 94%	Pais: 82%	Pais: 38%	Pais: 22%	Pais: 3%	Ótimas: 7%	Ótimas: 6%
Alunos: 75%	Alunos: 67%	Alunos: 42%	Alunos: 17%	Alunos: 0%	Bons: 43%	Bons: 27%
Professores: 63%	Professores: 80%	Professores: 49%	Professores: 15%	Professores: 7%	Regulares: 36%	Regulares: 42%
					Ruins: 10%	Ruins: 17%
					Péssimas: 4%	Péssimas: 0%

Escolas em risco

37% dos pais dos alunos apontam a falta de segurança como o principal problema das escolas - mesma opinião de 32% dos docentes e um quarto dos estudantes

44%

dos professores já sofreram algum tipo de violência dentro das escolas. Entre os alunos, o índice é de 28%

que os alunos passam de ano sem aprender a matéria - o que é admitido por 46% dos estudantes entrevistados na pesquisa. Outras justificativas são a baixa autoridade do professor sobre a classe e a falta de esforço dos alunos. A progressão continuada foi o 2.º maior problema das escolas na opinião dos docentes, atrás apenas da falta de segurança. A pesquisa ainda mostrou que 39% dos pais e 29% dos alunos acreditam que mais cursos e atividades extracurriculares são essenciais para melhorar a qualidade da escola. Para a presidente da

Apeoesp, Maria Izabel Noronha, porém, não adianta aumentar as chances de repetência sem qualificar o ensino. "Não é só reprovar ou aprovar. Junto das alterações, devemos ter um conjunto de medidas para ter desenvolvimento pleno do aluno", diz. De acordo com ela, a elevada retenção no primeiro ano do ensino médio é fruto da aprovação sem domínio dos conteúdos. "É uma exclusão postergada", avalia.

O professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) Ocimar Alavarse diz que, apesar de o baixo ni-

Retomamos a seqüência discursiva (SD): “a baixa autoridade do professor sobre a classe e a falta de esforço do aluno” para evidenciarmos a complexidade das relações que se estabelecem no ambiente escolar. Nas denominações “autoridade” e “esforço”, vemos o enraizamento de paradigmas acerca do processo educativo em que é prerrogativa do professor exercer a autoridade, bem como do aluno de se esforçar, conceito historicamente determinado pela constituição da prática docente como citado no terceiro capítulo desta dissertação. Nesta relação tem-se sobre o sujeito professor o gerenciamento pela sala de aula desde os conteúdos até a organização do comportamento dos alunos, por outro lado, verifica-se importante mutação da configuração do ambiente escolar nos últimos anos, cuja historicidade perpassa a relação professor-aluno em que

O papel da escola tradicional era basicamente um compromisso com o conteúdo. A partir deste papel, o conhecimento era passado como verdade absoluta. O professor tinha autoridade total sobre os alunos e sobre o conhecimento. O método era expositivo. Em consequência, a disciplina imposta era o meio mais eficaz para o professor assegurar a atenção e o silêncio, impedindo a participação do aluno. (ABREU; BITENCOURT; MIZIARA, 2006, p. 12-13)

Com base na citação acima, as seqüências discursivas (SD's) destacadas revestem o imaginário acerca do professor de que este sujeito dispõe, naturalmente, de “ferramentas” para promover a autoridade total sobre o aluno.

Compõe a edição da reportagem resumo dos dados da pesquisa e apresentados no texto (Fig. 62).

Figura 62 - Recorte do gráfico “Qualidade do ensino” com resumo da pesquisa citada pela reportagem

QUALIDADE DO ENSINO

● **Alunos, pais e professores avaliam mal sistema adotado no Estado**

CONTRA O ATUAL MODELO DE AVALIAÇÃO EM SP		MOTIVOS PARA DISCORDAREM DO MODELO ADOTADO EM SP					COMO AVALIAM AS ESCOLAS ESTADUAIS		
		Alunos passam de ano sem saber o conteúdo	Alunos não se esforçam o suficiente	Professores não têm autoridade sobre os alunos	Outros motivos			Pais de alunos	Estudantes
Pais	94%	Pais 82%	Pais 38%	Pais 23%	Pais 1%	Pais de alunos	Ótimas 7%	Ótimas	6%
Alunos	75%	Alunos 67%	Alunos 42%	Alunos 17%	Alunos 0%	Boas	Boas 43%	Boas	27%
Professores	63%	Professores 80%	Professores 49%	Professores 15%	Professores 7%	Regulares	Regulares 36%	Regulares	42%
						Ruins	Ruins 10%	Ruins	17%
						Péssimas	Péssimas 4%	Péssimas	8%

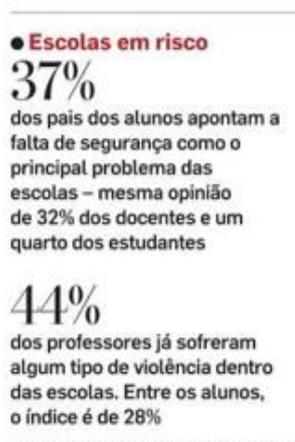
Retomamos a formação discursiva (FD) “a baixa autoridade do professor sobre os alunos”. Nota-se que este dado é posicionado abaixo do título *motivos para discordarem do modelo adotado em SP* que contempla quatro motivos. A relação entre estas questões e a rejeição ao modelo da progressão continuada, por outro lado, suscita alguns questionamentos: a questão foi posta aos entrevistados de forma aberta ou fechada? O número de entrevistados foi igual em todos os grupos?

O percentual de pais que “avaliam” a relação entre a baixa autoridade do professor sobre os alunos como motivo para se rejeitar o modelo paulista de progressão é de 23%, enquanto que entre alunos e professores os índices são de 17% e 15% respectivamente. Em nossa análise ponderamos que a relação: autoridade do professor *versus* rejeição à repetência carece de dados que a embasem, visto que a *baixa autoridade do professor sobre os alunos* não é situação exclusiva de tal cenário.

No item “como avaliam as escolas estaduais”, alunos e pais (A2 e A3) diferem entre bom a regular, por outro lado, verifica-se nesse rol importante ausência do dizer do professor (A1). Sabendo que a reportagem se apropriou de dados verificados através de pesquisa realizada por entidade representativa dos professores (A1), inferimos a possibilidade de que no tensionamento ideológico característico de grupo social em geral, sobressaia o discernimento de AC1 (APEOESP) acerca do tema progressão continuada.

De volta ao texto, a progressão aparece em segundo lugar no índice de “problema nas escolas” segundo os professores. Para eles (A1), “a falta de segurança” vem em primeiro lugar. Notadamente a respeito dessa preocupação a reportagem não apresenta a porcentagem, porém, na edição há *olho* com o título “Escolas em risco” em que é especificado dois índices que remetem a questão da falta de segurança/violência no ambiente escolar. Informa-se que 37% de pais (A3) e 32% de professores (A1) elegem esses fatores como os principais problemas da escola (Fig. 63).

Figura 63 - Olho da reportagem especificando os índices referentes à falta de segurança e a à violência



Percebe-se ainda a seleção dos dados (Lage, 2004), da pesquisa que corroboram a predileção por tratar do tema progressão continuada em detrimento aos outros itens evidenciados no texto e no gráfico que compõe a reportagem (Fig. 62).

Nos parágrafos 4 e 5, o posicionamento da representante da APEOESP (AC1) e o de um professor da USP (A4) apresentam relativo aprofundamento ao tema. Para a primeira fonte ouvida, a APEOESP (AC5) é necessário “um conjunto de medidas para ter o desenvolvimento pleno do aluno” não apenas a aprovação ou não, de outro lado, “passar de ano não significa aprendizado”, pondera a segunda fonte. Em ambas as fontes ouvidas, verifica-se posicionamento análogo referente à necessidade de “um conjunto de medidas” (AC1), bem como de “estratégias para acompanhar os desempenhos” (A4).

Finalizam a reportagem os parágrafos 6 e 7, em que aparece a representatividade do Estado através da Secretaria Estadual da Educação (AC5). Para esse sujeito há equívoco por parte de professores, alunos, pais e APEOESP (A1, A2, A3 e AC1), quanto a não ocorrência “de reprovação na progressão continuada”. Verificamos que no início da reportagem (parágrafo 1, oração 1) a sequência discursiva (SD): “A resistência dentro das escolas ao modelo paulista de progressão continuada, em que não há chance de reprovação em todas as séries [...]” corrobora a visão difundida pelos sujeitos contrários a ela, citados acima. No sexto parágrafo chama atenção os termos “maior chance de retenção” para justificar o aperfeiçoamento do modelo de progressão, de acordo com a Secretaria Estadual de Educação (AC5), para que as defasagens de conhecimento sejam corrigidas mais prematuramente. Verifica-se, portanto, o nivelamento do discurso desse sujeito (AC1) com o discurso dos outros sujeitos (A1, A2, A3, A4 e AC1) contrários à progressão continuada: a positividade da repetência. Vê-se, portanto,

que de diferentes posições-sujeitos tem-se o mesmo dizer em diferentes formações discursivas (ORLANDI, 2015, p. 20).

Na reportagem “Professor perde 20% das aulas tentando controlar a bagunça” (Fig. 64) tem-se a síntese dos dados divulgados pela Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS)⁶⁵, realizada no ano de 2013, em 34 países.

Figura 64 - Recorte ampliado com a íntegra da reportagem: Professor perde 20% das aulas tentando controlar a bagunça

Professor perde 20% das aulas tentando controlar a bagunça

É o pior índice entre 32 países pesquisados; no total, só 68% do tempo é gasto com atividades de ensino e aprendizagem

Victor Vieira

Controlar a bagunça e pedir silêncio aos alunos consomem 20% das horas dos professores brasileiros em sala de aula. O desperdício de tempo dos docentes no País é o maior em uma lista de 32 nações. A média internacional de perdas por indisciplina é de 13%.

Isso é o que mostra a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis) divulgada ontem pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Os dados do Brasil foram coletados em 2013 em 1.070 escolas, com quase 14,3 mil professores e cerca de 1,1 mil diretores.

Para resolver tarefas administrativas, os docentes brasileiros ainda gastam 12% das horas em

● Prática docente

Metade dos professores do País relatou que não teve, durante suas formação, preparo específico sobre como ensinar os conteúdos que lecionam hoje. O índice internacional é de 30%.

sala. Isso significa que sobra apenas 68% do tempo dos professores para atividades de ensino e aprendizagem. Segundo o estudo, um em cada quatro professores do Brasil gasta ao menos 40% das horas em sala com tarefas que não são de ensino.

Mário Pereira, professor de Artes na rede pública de São Paulo há mais de 20 anos, confirma que a desordem atrasa o cronograma de conteúdos. “A saída é resolver pelo diálogo, o que nem sempre é fácil”, relata. “Já interrompi aula porque uma aluna chutou a porta ao entrar.”

A pesquisadora da Fundação Carlos Chagas Gabriela Moriconi, que participou do estudo, afirma que o apoio ao docente, em geral, é escasso. “As equipes escolares são pequenas. Faltam profissionais com quem o professor possa contar quando o problema de comportamento é grave. Isso acontece, por exemplo, no Canadá e na Inglaterra”.

Jornada. O levantamento também revelou que o professor brasileiro trabalha mais tempo do que os colegas estrangeiros. Em média, gasta 25 horas semanais em classe, 6 a mais do que a média internacional. “No exterior, é comum que os professores trabalhem em tempo integral, em uma única escola”, diz Gabriela. “O professor brasileiro tem pouco tempo para planejar as aulas”, criticou.

⁶⁵ Conforme informação no site do INEP, “a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey - TALIS*) coleta dados comparáveis internacionalmente sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho dos professores nas escolas de diversos países do mundo, com o objetivo de fornecer informações comparáveis, confiáveis e atualizadas do ponto de vista dos profissionais nas escolas para ajudar os países a revisar e definir políticas para o desenvolvimento de uma profissão docente de alta qualidade. [...]”. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/talis>. Acesso em 03/09/2016.

No Brasil, conforme a reportagem, a pesquisa foi realizada “com quase 14,3 mil professores e 1,1 mil diretores” em 1070 escolas pelo país, sem especificar, porém, quais as regiões pesquisadas. Informa-se de antemão, em parágrafo introdutório que o índice do país é o pior entre os 32 países pesquisados (Fig. 65).

Figura 65 - Países participantes da pesquisa e citados na reportagem



Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/talis/paises-participantes>. Acesso em 12/09/2016.

Segundo a pesquisa, “só 68% do tempo em sala de aula é usado gasto em atividades de ensino-aprendizagem”. No início do segundo parágrafo, tem-se o outro dado para a equação usada para a sobra de 68%: 20% de perda de tempo para controlar a bagunça somado aos 12% usados para resolver tarefas administrativas. A reportagem informa ainda que, segundo o estudo, de cada quatro professores, um gasta ao menos” 40% do tempo em sala de aula com tarefas que não são de ensino (Fig. 66).

Figura 66 - Recorte ampliado com destaque para duas seqüências discursivas da reportagem

Professor perde 20% das aulas tentando controlar a bagunça

É o pior índice entre 32 países pesquisados; no total, só 68% do tempo é gasto com atividades de ensino e aprendizagem

sala. Isso significa que sobra apenas 68% do tempo dos professores para atividades de ensino e aprendizagem. Segundo o estudo, um em cada quatro professores do Brasil gasta ao menos 40% das horas em sala com tarefas que não são de ensino.

No decorrer da reportagem, porém, não se verificam informações que discorram descritivamente a respeito de como se configuram as tarefas administrativas e tarefas que não

são de ensino, descritas pela pesquisa. Para exemplificarmos esses índices, recorreremos à formatação gráfica (Fig. 67).

Figura 67 - Representação gráfica do tempo gasto em sala *versus* atividades citadas na reportagem



Fonte: gráfico elabora pela autora.

Para corroborar os dados descritos na pesquisa, a reportagem cita a opinião de dois sujeitos, conforme tabelas 26 e 27 abaixo.

Tabela 26 - Sujeitos citados na reportagem

Sujeitos	
A1	Professor de Artes da rede pública
A2	Professora participante da pesquisa

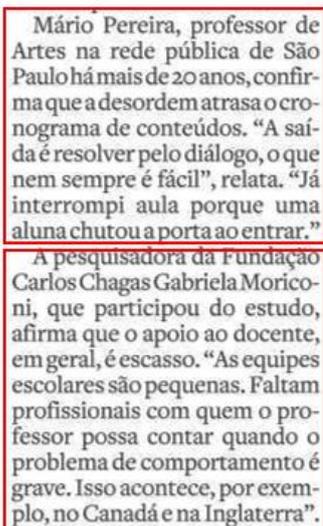
Tabela 27 - Sequências discursivas (SD's) de A1 e de A2 citadas na reportagem

	SD's	citação
A1	A saída é resolver pelo diálogo, o que nem sempre é fácil. Já tive que interromper uma aula porque uma aluna chutou a porta ao entrar.	direta
A2	As equipes escolares são pequenas. Faltam profissionais com quem o professor possa contar o problema de comportamento é grave.	direta

No quarto parágrafo, tem-se a fala de um professor de Artes (A1) com 20 anos de experiência na rede pública estadual paulista atestando o dado da pesquisa, evidenciado no título da reportagem. Para o professor (A1), a falta de ordem na sala atrasa o cronograma de conteúdos. Para ele, resolver esta questão pelo diálogo é a saída; porém, essa prática nem sempre é fácil. A1 cita ainda que já teve que interromper uma aula porque uma aluna chutou a porta ao entrar. Outra fonte ouvida pela reportagem, uma pesquisadora participante do estudo (A2), descreve que o apoio ao professor quase sempre é escasso. A pesquisadora (A2) esclarece também que as equipes escolares são pequenas e que o professor não tem profissionais para contar em casos graves de comportamento, usando como comparativo países como Canadá e

Inglaterra, em que, pelo recurso de comparatividade usado no decorrer da reportagem, deduz-se que nesses países a realidade seja diferente (Fig. 68).

Figura 68 - Recorte ampliado da reportagem com falas do professor e da pesquisadora



Mário Pereira, professor de Artes na rede pública de São Paulo há mais de 20 anos, confirma que a desordem atrasa o cronograma de conteúdos. “A saída é resolver pelo diálogo, o que nem sempre é fácil”, relata. “Já interrompi aula porque uma aluna chutou a porta ao entrar.”

A pesquisadora da Fundação Carlos Chagas Gabriela Moriconi, que participou do estudo, afirma que o apoio ao docente, em geral, é escasso. “As equipes escolares são pequenas. Faltam profissionais com quem o professor possa contar quando o problema de comportamento é grave. Isso acontece, por exemplo, no Canadá e na Inglaterra”.

Na reprodução da fala da pesquisadora (A2), nota-se a elipse entre as frases 1 - *As equipes escolares são pequenas. Faltam profissionais com quem o professor possa contar quando o problema de comportamento é grave* - e a frase 2 - *Isso acontece, por exemplo, no Canadá e na Inglaterra*. Pelo critério de comparatividade usado na reportagem, deduz-se que no termo *Isso acontece* esteja caracterizado que nesses países tem-se “profissionais com quem o professor pode contar quando o problema de comportamento é grave”. A simplificação e descontextualização do comparativo, que discorremos em seguida, presentes na reportagem pela apreensão da fala da pesquisadora é permeada pela realidade histórica e socialmente naturalizada de situar a condição de um país latino-americano em posição subvalorizada frente à países europeus e EUA, por exemplo

Assim, ao apreendermos a fala da pesquisadora, reproduzida pela reportagem, pelo viés da ideologia, sendo esta “o que determina toda e qualquer interpretação e determina ainda os modos de ser do sujeito” (CARROZZA, 2016, p. 8), evidencia-se a prática de um discurso segregador. Discurso estruturado na latente polarização geográfica, social e econômica, que relativizam as relações entre países, povos, comunidades, sujeitos em definições estanques.

Verifica-se no comparativo da realidade brasileira com a de Canadá e Inglaterra, que questões como contexto histórico-social e territorialidade, entre outros fatores, sofrem apagamento, restando o entendimento estanque da nocividade do cenário brasileiro, em detrimento à de tais países. Desta paridade se vale o discurso jornalístico, a fim de atestar de

forma inequívoca uma realidade nociva, de um lado, e positiva, de outro lado, ou ainda, de uma realidade possível, mas na qual não nos enquadrados. Incorre-se, portanto, a apreensão e propagação da notícia/informação enquanto recortes da realidade. Recortes realizados tanto pelas fontes entrevistadas, quanto pela reportagem, apropriando-se dessas falas e ressignificando-a a fim de corroborar dados representativos de situações “inaceitáveis” da rotina do sujeito professor que são evidenciados pela pesquisa. Assim, o fato, enquanto notícia se configura em uma construção de recortes interpretativos dos diversos sujeitos que nela atuam.

Por outro lado, a comparatividade apreendida na fala da pesquisadora (A2) como recurso linguístico, pode ser resultado da ideia da objetividade e exatidão que o jornalismo contemporâneo incorporou (ROSA, 2014, p. 5), cuja padronização atua de forma que não se tenha margem para a contextualização, deixando o leitor na ânsia da amplitude do recorte social, por exemplo (DRAVET, s.d. *apud* ROSA, 2014, p. 5). Conforme Dravet (s.d. *apud* ROSA, 2014, p. 6) esse leitor [que] não existe como sujeito, só pode existir no imaginário das sociedades de consumo industrial em que ele sempre é o outro, o produto da representação criada para que tenha gente se comportando como leitor semimorto, leitor do jornalismo industrializado que oferece informações ditas objetivas e claras para serem consumidas por leitores obedientes. Ainda na opinião de Dravet (s.d. *apud* ROSA, 2014, p. 6), um leitor que quer ler notícias claras e objetivas é um leitor sem desejo, sem paixão, um leitor que não quer envolver suas emoções, suas experiências, sua subjetividade, no ato da leitura.

Nesse sentido, verifica-se a possibilidade de ocorrer reducionismo no processo interpretativo desencadeado pela reportagem, notadamente no parágrafo analisado, bem como balizamento no entendimento de que a situação brasileira se apresenta de forma negativa, diante da situação positiva do Canadá e Inglaterra, tendo como base um cenário linear, isento de interferências como o contexto histórico-social e a territorialidade, como já citado. A reportagem cita outra informação resultante da pesquisa, a de que o professor brasileiro trabalha cerca de 6 horas a mais que da média internacional, realidade que para a pesquisadora (A2) afeta o tempo que o professor no país dispõe para planejar aulas.

Ilustramos nossa análise com quadro do número de estudantes matriculados na rede pública de educação básica (infantil, fundamental e médio) no Brasil, em 2013, e com o total da população dos países usados como comparativo pela pesquisadora em sua fala citada na reportagem, (Tab. 28).

Tabela 28 - Número de estudantes matriculados no ensino básico no Brasil em 2013 versus população total: Canadá e Inglaterra

Alunos no Ensino Básico (sextos a nonos anos)	População geral	
	Canadá (2013)	Inglaterra (2011)
Brasil (2013)	Canadá (2013)	Inglaterra (2011)
50.042.448 milhões ⁶⁶	35,16 milhões ⁶⁷	63,2 milhões ⁶⁸

Nota-se a sobreposição numérica de estudantes brasileiros em relação à população do Canadá, enquanto que frente à população inglesa, o número de estudantes matriculados do ensino infantil ao ensino médio no Brasil, corresponde a quase 70% do total de habitantes desse país. No site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão ao qual a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) é vinculada, tem-se a descrição de que as análises comparadas da TALIS permitem aos pesquisadores e gestores de políticas identificarem outros países que enfrentam desafios semelhantes aos seus e aprender com outros tipos de políticas públicas. Nesse sentido, concluímos que o discurso jornalístico empregado à divulgação dos dados obtidos pela pesquisa foi permeado por esta prerrogativa, considerando a comparação descrita na reportagem na fala da pesquisadora A2. Na edição da reportagem tem-se *olho* com o título “prática docente” em que consta a informação de que metade dos professores do país relata não ter tido preparo específico sobre como ensinar os conteúdos da disciplina que lecionam. Não se tem na reportagem dado numérico acerca do total de professores no país, ausência que impossibilita apreender o comparativo realizado pela reportagem com o índice internacional, de 30 % (Fig. 69).

Figura 69 - Recorte ampliado do *olho* citado na reportagem

● **Prática docente**
 Metade dos professores do País relatou que não teve, durante suas formação, preparo específico sobre como ensinar os conteúdos que lecionam hoje. O índice internacional é de 30%.

⁶⁶ Censo Escolar de 2013. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em 28/09/2016.

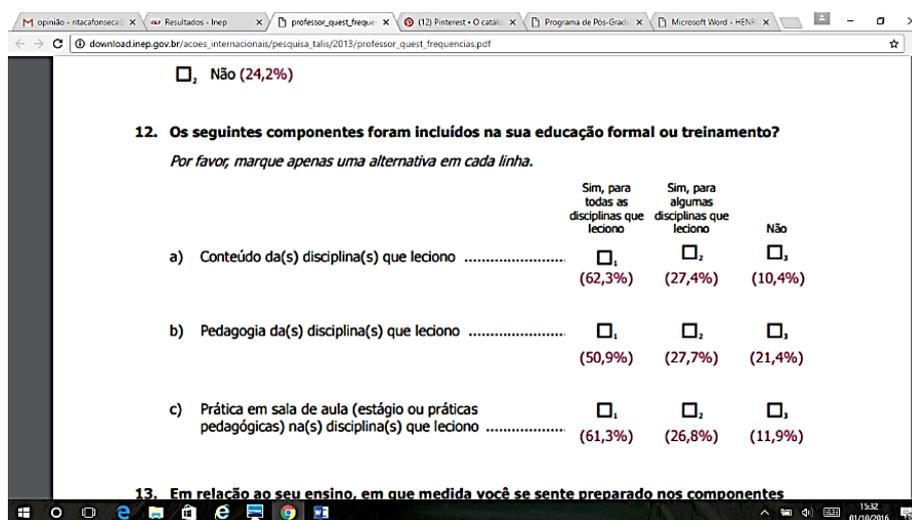
⁶⁷ Fonte: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=canad%C3%A1+popula%C3%A7%C3%A3o+em+2013>. Acesso em 28/09/2016.

⁶⁸ Fonte:

http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20160105160709/http://www.ons.gov.uk/ons/dcp171778_292378.pdf. Acesso em 28/09/2016.

Notamos que a informação acima, em destaque na edição da reportagem, faz referência a outro fator possivelmente aferido pela pesquisa, mas que não é discorrido/tratado no decorrer da reportagem. Diante desta dúvida, nos reportamos aos resultados da mesma com o intuito de corroborar nossa expectativa. Após análise de todo o documento, verificamos que possivelmente o item 12 (Fig. 70) contemple a questão que derivou a informação de que metade dos professores não teve preparo específico sobre como ensinar os conteúdos.

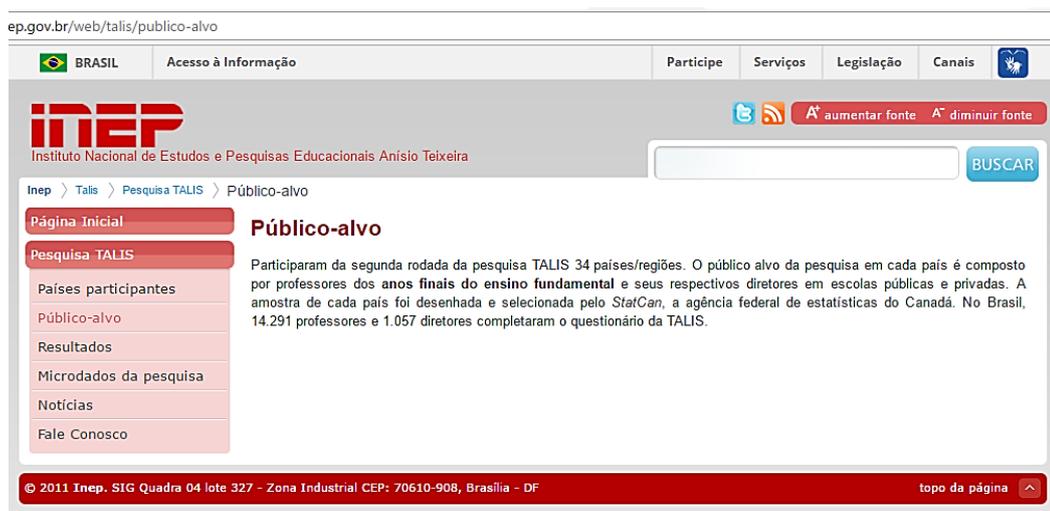
Figura 70 - Print do site em que constam os dados da pesquisa citados na reportagem



Fonte: Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/professor_quest_frequencias.pdf. Acesso em 01/10/2016.

Sobre essa informação, traçamos um paralelo com a especificidade da formação do professor pelas universidades dicorrida por Saviani (2009) no capítulo 2. Segundo o autor, o modelo que predominou na história da formação de professores, nas universidades, foi o dos conteúdos culturais-cognitivo “separado” do modelo pedagógico-didático. O que se verifica, portanto, é a predominância dos conteúdos culturais-cognitivos na formação do professor especialista, enquanto o modelo pedagógico-didático, se ateu na formação dos professores primários. Embora no *olho* da reportagem o termo professor é utilizado de forma generalizada, pela informação do público-alvo disponível no site do INEP (Fig. 71) tem-se a especificidade ao ensino fundamental, anos finais (sextos a nonos anos).

Figura 71 - Print do site do INEP com a informação do público-alvo da pesquisa



Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/talis/publico-alvo>.

Com base nessa informação é possível “enquadrar” o dado do despreparado do professor, “durante suas (*sic*) formação” conforme cita a reportagem, ou seja, pelas universidades, de disciplina e/ou técnica específica de “como ensinar os conteúdos que lecionam”, aos docentes de sextos aos nonos anos, os especialistas. De acordo, então, com as observações de Saviani (2009), trata-se de um grupo em cuja formação houve o predomínio dos conteúdos culturais-cognitivo. Nessa prática, o autor esclarece, recai o modelo o elemento “napoleônico”, em que as universidades tendem, induzidas pelo Estado, a se unificar estruturalmente sob um ordenamento comum e com os mesmos currículos formativos, centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensada qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático. Saviani (2009) sustenta ainda que na universidade brasileira, apesar de uma certa influência em nível organizacional do modelo anglo-saxônico via Estados Unidos, é presente no *ethos* dos professores universitários brasileiros uma certa depreciação do aspecto pedagógico.

Por outro lado, a informação de que metade dos professores do país relata esse despreparo não coincide com o dado verificado acima, cujo percentual é de 21, 4%. Inversamente, porém, tem-se o índice de 50,9% (pouco mais da metade) de professores que responderam ter tido a pedagogia das disciplinas que leciona em sua formação/treinamento. Corrobora este dado o resultado verificado no item seguinte da pesquisa que questiona o quanto o professor se sente preparado sobre o conteúdo, pedagogia e prática do seu conteúdo. Tendo pedagogia como sinônimo de *como* descrito no *olho* da reportagem, verifica-se que 54,8% se dizem bem preparados (Fig. 72).

Figura 72 - Print do site em que constam os dados da pesquisa citada na reportagem

	Nada	Pouco	Bem	Muito Bem
a) Conteúdo da(s) disciplina(s) que leciono	<input type="checkbox"/> ₁ (0,3%)	<input type="checkbox"/> ₂ (1,2%)	<input type="checkbox"/> ₃ (38,2%)	<input type="checkbox"/> ₄ (60,2%)
b) Pedagogia da(s) disciplina(s) que leciono	<input type="checkbox"/> ₁ (0,8%)	<input type="checkbox"/> ₂ (6,4%)	<input type="checkbox"/> ₃ (54,8%)	<input type="checkbox"/> ₄ (38%)
c) Prática em sala de aula na(s) disciplina(s) que leciono	<input type="checkbox"/> ₁ (0,5%)	<input type="checkbox"/> ₂ (3%)	<input type="checkbox"/> ₃ (42,4%)	<input type="checkbox"/> ₄ (54,1%)

Fonte: Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/professor_quest_frequencias.pdf. Acesso em: 01/10/2016.

Em nossa análise, verificamos ainda que a posição da reportagem em espaço diminuto na configuração da página (Fig. 73), pode ter incorrido, pelo processo de seleção e ordenamento (LAGE, 2004), às incorreções informativas acerca da pesquisa: número de países e índice de professores sem preparo em como ensinar seu conteúdo, destacados nesta análise.

Figura 73 - Redução da página da reportagem



De outro prisma analítico possível ao fato descrito na reportagem, nos atemos ao fazer docente atrelado a um ambiente escolar permeado de situações, sujeitos e dinâmica singulares, conforme discorre Daniele (2011, p. 45)

A epistemologia do professor é colocada à prova diante da tarefa de ensinar. A ele são designados diferentes grupos cujas situações em relação a origem social, cultural e econômica são as mais diversas. Segundo Tardif (2002), a partir dos anos de 1990, no Brasil, um número de pesquisadores cada vez maior vem se interessando em analisar o trabalho docente em sala de aula, a fim de compreendê-lo em sua heterogeneidade, como uma atividade inusitada.

Segundo a autora, o trabalho docente difere do trabalho industrial, por exemplo, onde é possível avaliar o produto final (um veículo ou um computador), ou o trabalho de um advogado quando ganha ou perde uma causa, são casos em que é exequível realizar “um juízo claro sobre o resultado”. Porém no caso do professor, essa aferição ocorre de forma diferente

O ensino é uma atividade humana que envolve relações humanas e está sempre entrelaçado pelo conflito entre as convicções do professor, as exigências impostas pela escola dentro de padrões gerais, as tensões e dilemas nas interações entre alunos e familiares. Nesse sentido, o trabalho docente exige um investimento afetivo nas relações humanas e os professores agem sem saber ao certo, se os resultados de seu trabalho foram plenamente alcançados. (DANIELE, 2011, p. 45)

Essa realidade pode ser atestada pelos dados de “grandes relatórios nacionais sobre a educação produzidos tanto na América do Sul e na América do Norte quanto na Europa” em que pode se perceber “que a avaliação do desempenho das instituições escolares e de seu pessoal, inclusive dos professores, é antes de tudo uma questão sociopolítica e não uma questão docimológica”, ou seja, o resultado do trabalho dos professores nunca é perfeitamente claro, pois está sempre imerso em um “conflito de interpretações que revela um número incoerente de expectativas sociais diante das produções da escola” (TARDIF, 2002, p. 134 *apud* DANIELE, 2011, p. 46).

Assim, essa amplitude do cenário escolar e do fazer docente atual, fica submerso no tema mostrado pela reportagem, recorte interpretativo de uma pesquisa. A redação jornalística empregada atem-se em evidenciar o fato, potencializado no imaginário da sociedade, da questão tempo x ensino na prática do sujeito professor. O direcionamento ao professor se verifica logo no título da reportagem atribuído ao mesmo a “perda” de 20% da hora da aula tentando controlar a bagunça”. No capítulo inicial destacamos duas sequências discursivas atrelando o professor a essa perda (Fig. 74).

Figura 74 - Sequências discursivas (SD's) atribuindo ao professor a perda de tempo em tentar controlar a bagunça em sala de aula

Professor perde 20%
das aulas tentando
controlar a bagunça

É o pior índice entre 32 países pesquisados; no total, só 68% do tempo é gasto com atividades de ensino e aprendizagem

Victor Vieira

Controlar a bagunça e pedir silêncio aos alunos consomem 20% das horas dos professores brasileiros em sala de aula. O desperdício de tempo dos docentes no País é o maior em uma lista de 32 nações. A média internacional de perdas por indisciplina é de 13%.

sala. Isso significa que sobra apenas 68% do tempo dos professores para atividades de ensino e aprendizagem. Segundo o estudo, um em cada quatro professores do Brasil gasta ao menos 40% das horas em sala com tarefas que não são de ensino.

Mário Pereira, professor de Artes na rede pública de São Paulo há mais de 20 anos, confirma que a desordem atrasa o cronograma de conteúdos. “A saída é resolver pelo diálogo, o que nem sempre é fácil”, relata. “Já interrompi aula porque uma aluna chutou a porta ao entrar.”

A pesquisadora da Fundação Carlos Chagas Gabriela Morico-

Chama a atenção ainda o uso do adjetivo *só* e do advérbio *apenas* (Fig. 74) utilizados pela reportagem ao especificar os 68% do gasto (sobra) com atividades de ensino aprendizagem. Pontuamos que essa opção linguística decorre da comparação com os “32 países pesquisados”, em situação “melhor” que a brasileira. Por outro lado, essa ocorrência pode ser balizada, possivelmente, pelo imaginário acerca da situação do fazer docente atual percorrido nas diversas análises apresentadas nesse capítulo. Depreendemos ainda, no emprego desses termos, a ocorrência do critério de noticiabilidade (WOLF, 2003) em que, do ponto de vista da estrutura do trabalho nos aparatos informativos e da ação dos jornalistas, atribuem-se ao objeto da reportagem, “a existência pública de notícia”. Assim, evidenciar por meio de porcentagem como o professor “gasta” seu tempo em sala de aula, notadamente, atesta essa existência pública. Ao emergir dos diversos dados estatísticos suscitados na pesquisa, aquele que, pelo critério de seleção e de ordenação (LAGE, 2004), confere maior relevância/visibilidade à notícia, o jornal impõe na reportagem, implicitamente, os aspectos ideológicos do veículo. Nessa ação tem-se o vínculo íntimo com o imaginário constitutivo na sociedade sobre o sujeito professor, sua figura pessoal, seu fazer docente, sua postura dentro e fora da sala de aula etc.

Finalizamos assim as análises propostas neste trabalho perpassando os agrupamentos citados na introdução deste capítulo: a relação professor e aluno e visão da sociedade sobre a prática docente, seu processo formativo, a relação professor e Estado e a relação professor e família. Consecutivamente apresentamos o “fechamento” dos aspectos suscitados neste processo analítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da ideia inicial de analisarmos como o discurso sobre o professor do Ensino Básico veiculado pelo jornal *O Estado de S. Paulo* atua na construção do imaginário acerca do sujeito/professor, percorremos um amplo caminho de leituras diversas, conjecturas, desdobramentos, retomadas e ampliações sob diversos aspectos dos elementos linguísticos que emergiram como dados preponderantes em nossa pesquisa. Nesse processo analítico, direcionamos nosso olhar para a materialidade do discurso jornalístico utilizado pelo Estadão, ou seja, as reportagens. Nessa prática, nos afiançamos na busca de apreender o texto em sua discursividade, em como pelo seu funcionamento, ele produz sentido. Atribuímos a esse olhar a ideia de Orlandi (2015b) de discurso como sinônimo de curso, de percurso, de correr por, de movimento, ou seja, de palavra em movimento. Assim, segundo a autora, o estudo do discurso nos proporciona observar o homem falando.

Importante ressaltar que em nosso processo analítico temos um cenário homogêneo em que o indivíduo desencadeia diversos “papéis” em situações simultâneas. Há o sujeito jornalista que se evidencia na materialidade linguística da reportagem, revestida pela ideologia do jornal; há o sujeito professor, alçado ora a personagem central, ora como coadjuvante; há ainda os sujeitos citados como fontes, desempenhando, quase sempre, a função de corroborar determinado direcionamento suscitado pela reportagem. No movimento discursivo desses sujeitos desvela-se o imaginário e, desse cenário, buscamos distinguir o sujeito/professor nas reportagens analisadas. Assim, pensando o estudo do discurso como ação de observar o homem falando, nos atemos à questão do que se fala sobre o sujeito professor do Ensino Básico. Nos diversos fatores que podemos atrelar a configuração de uma “resposta” é preponderante o processo de apreensão do imaginário acerca do professor que, pudemos perceber, baliza esse entendimento.

Dos diversos sujeitos depreendidos em nossas análises, tomamos inicialmente o próprio professor. Além da visão de outros sujeitos sobre ele, também houve a concepção dele sobre si mesmo. Dessa forma, finalizado o percurso analítico empreendido às reportagens, nos ativemos em como se apresenta o posicionamento desse sujeito, via discurso jornalístico, acerca dos temas citados e, em última instância, acerca de sua profissão. Pautamos essa aferição na segunda etapa de análises, proposta por Orlandi (2015), em que a partir do objeto discursivo procura-se relacionar distintas formações discursivas que podem ter-se delineado no jogo de sentidos observado pela análise do processo de significação (paráfrase, sinonímia etc.) com a

formação ideológica que rege essas relações. Suscintamente destacamos então as sequências discursivas (citações diretas e indiretas), entre outros, que embasam nossa análise (Tab. 29).

Tabela 29 - Destaque para as sequências discursivas (SD's) do sujeito professor nas reportagens analisadas

Análise 1	
Valeska Popozuda vai parar em prova	“Qualquer ser humano que consegue formar um conceito é um pensador, portanto, Valeska é uma pensadora.”
‘Lepo Lepo’ vai parar em prova de filosofia	O professor afirmou que é possível encontrar a Filosofia em qualquer letra de música. “Acredito que aconteceu essa polêmica toda por causa de um professor de Brasília que citou uma música da Valeska Popozuda.”
Professor posta conto erótico na web e é demitido	O professor alegou que o blog não ter a ver com sua atividade pedagógica e o fato de exercer o magistério não pode cercear sua liberdade de escrever e criar. “O intuito dos meus textos não é prejudicar, mas promover reflexão.”
Dança sensual com alunas é investigada	Nenhum professor ou funcionário da Escola Estadual Serra Azul quis comentar o caso.
Análise 2	
Mestrado profissional em alta na rede pública	“Compreendi melhor o conteúdo que já havia visto na faculdade.” “Outro ponto positivo foi repensar como avalio meus próprios alunos.” “A possibilidade de conciliar suas aulas com a pós foi fundamental para levar o curso adiante.”
Com rotina corrida, professores se dedicam menos (<i>suíte</i>)	“Dá trabalho, tanto na universidade quanto em casa.” “Fiquei com poucas aulas na minha escola, mas alguns colegas do curso tiveram dificuldades para liberação.”
Análise 3	
Por ausências, 45% dos servidores da Educação terão de devolver dinheiro	“A decisão da secretaria tem caráter punitivo.” “As faltas são um reflexo da carreira do professor.” Ninguém fica doente porque quer.”
Haddad cede de novo e professor encerra greve	Foi positivo [a greve], mas um processo duro e a Prefeitura resistiu em apresentar propostas. Mas a educação ganha quando o executivo e os trabalhadores tomam decisões juntos.
Análise 4	
Professores, pais e alunos são contra a falta de repetência	“Passar de ano também não significa que o aluno aprendeu.” “São necessárias estratégias para acompanhar os desempenhos.”
Professor perde 20% das aulas tentando controlar a bagunça	“A saída é resolver pelo diálogo, o que nem sempre é fácil.” “Já tive que interromper uma aula porque uma aluna chutou a porta ao entrar.”

Na primeira análise (Relação professor e aluno/Visão da sociedade sobre a prática docente), pelas sequências discursivas (SD's) evidenciadas pelas reportagens, as falas do sujeito

professor se delineiam entre defender sua postura/prática profissional ao “explicar” sua ação e a “opção” pelo não pronunciamento. Na análise dois (Processo formativo), a posição do sujeito professor frente ao assunto tratado, a formação continuada, é apresentada de forma a corroborar a positividade do programa de mestrado profissional empreendida pela reportagem, pautada nos altos índices de professores formados nessa modalidade. Na análise três (Relação professor e Estado) têm-se as sequências discursivas (SD’s), evidenciadas pela reportagem, da complexa relação dos sujeitos professor e Estado permeados pela historicidade constitutiva, por um lado, de um sujeito cuja profissão tem sido subjugada, por outro lado, de um sujeito marcado pela posição de poder. Finalmente, na análise quatro (Relação professor e família), as reportagens analisadas apresentam sequências discursivas (SD’s) depreendidas da fala de um sujeito professor, que evidenciam um cenário pouco propenso ao discurso conciliador, por exemplo. Da posição contrária à falta de repetência ao tempo gasto em sala de aula, pelo professor, para controlar os alunos, as reportagens apresentam falas (diretas e indiretas) de um sujeito imerso em realidade de enraizada constituição em que se não se vislumbra mutação.

As falas destacadas simbolizaram, por outro lado, a ação do sujeito jornalista, intrínseco ao jornal, sobre o processo de execução da reportagem. Com base em Lage (2004), percebe-se que na atualidade a linguagem jornalística se pauta nos discursos retóricos, explicitamente, pelo mecanismo da citação. Da mesma forma, implicitamente, tem-se os métodos de seleção do que é informado e ordenação das informações que, segundo o autor são os aspectos ideológicos desse tipo de discurso. Assim, ao apresentar o relato de alguém, o jornalista ultrapassa o caráter meramente estilístico desse recurso e atribui à sua matéria, por meio dele, uma interpretação ou uma avaliação a respeito da informação exposta (LAGE, 2004).

Diante do exposto, destacamos a seguir, sequências discursivas (SD’s) percorridas ao longo das análises que, a nosso ver exemplificam, na materialidade da reportagem, embasada pelas características da linguagem jornalística, a ocorrência de elementos discursivos preponderantes ao olhar lançado ao sujeito professor pela sociedade. Nesse processo, pensamos de forma inerente o balizamento dos diversos elementos (moral, social, comportamental, por exemplo) presentes no imaginário constituído historicamente acerca desse sujeito. Imaginário este em constante processo de formatação, e, como pudemos aferir em nossas análises, detentor de posições potencialmente enraizadas.

Elencamos as sequências discursivas (SD’s) elegendo aspectos ideológicos intrínsecos ao discurso jornalístico empreendido pelo jornal às reportagens e tendo como demarcação a relação discurso-exterioridade na qual o sujeito moderno se faz, especificamente em nossas análises: os sujeitos imersos nas reportagens (Tab. 29). Nas palavras de Orlandi (2015b), esse

sujeito moderno é ao mesmo tempo livre e submisso, sendo determinado pela exterioridade e determinante do que diz. Finalmente, nas SD's privilegiadas, fundamentou-se nossa apreensão de imaginário enquanto situação intrínseca à exterioridade, atuando preponderantemente no processo de nivelamento do olhar da sociedade ao sujeito professor.

Na reportagem “Valeska Popozuda vai parar em prova”, tem-se logo no título a evidência, que se constrói de forma subjetiva, de haver um distanciamento esperado e naturalizado, entre a (im)possibilidade de se utilizar letra de música *funk* como conteúdo de uma avaliação escolar. Na configuração da reportagem tem-se o balizamento do imaginário da sociedade de uma ligação “imprópria” entre mundos distintos. Fato análogo ocorre na nota “‘Lepo Lepo’ vai parar em prova de filosofia”, utilizando-se, inclusive, o termo “vai parar em prova” da reportagem anterior. Em texto de parágrafo único, a nota apresenta a citação direta do sujeito professor de que “é possível encontrar a Filosofia em qualquer letra de música”. Em citação indireta informa-se que o professor se refere ao cantor da música *Lepo Lepo* também como “pensador contemporâneo”.

Na configuração da reportagem “Professor posta conto erótico na web e é demitido” vimos a diferenciação do uso dos adjetivos *erótico* e *pornográfico*. Depreendemos que advém da manifestação da sociedade, pais de alunos e internautas, a denominação ‘*pornográfico*’ atribuída aos contos publicados pelo professor em seu *blog* pessoal, enquanto que a reportagem “optava” pela denominação *erótico*. Na apresentação do fato, a demissão do professor após os pais de alunos terem tido acesso ao conteúdo do *blog* e, conseqüentemente, terem pressionado a escola pela demissão do professor, delineou-se, na reportagem, a complexa relação da sociedade brasileira, de enraizada constituição católica, com questões morais e éticas. Entendendo a moral, os costumes, as regras, convenções e também os tabus estabelecidos pela sociedade, a reportagem evidenciou, portanto, que diante da ação do professor de escrever contos eróticos, essa prática se choca com as “regras e convenções” preestabelecidas no imaginário de que ao sujeito professor não se admite tal postura.

Em “Dança sensual com alunos é investigada” a contrariedade da atitude de professores de participarem de atividade dentro do espaço escolar se evidenciou, entre outros aspectos, pela construção frasal *dança sensual com alunos*, bem como pelo número de fontes contrárias ao fato, ouvidas pela reportagem, cinco. Das diversas aferições que puderam ser apreendidas pela análise da reportagem, destacamos o silenciamento dos sujeitos professores envolvidos no fato. Na análise do olhar da sociedade sobre o fato narrado pela reportagem, apoiamo-nos em Orlandi (2007) no que diz respeito ao processo discursivo presente nesse silêncio citado por parte dos professores e demais funcionários da escola. Segundo a autora, é no silêncio que as diferentes

vozes do sujeito se entretecem em uníssono. Por esse viés, depreendemos que o silêncio desses sujeitos evidencia situação que, além de sedimentar a opinião da sociedade de que dança sensual com a participação de alunos e de professores no espaço da escola é ato a ser reprimido/incorreto; por outro lado, nesse olhar social tem-se a visão estereotipada do sujeito professor, apto a apenas ensinar, não cabendo desenvolver atividades que denotam outro tipo de relação com os alunos.

Da análise das reportagens citadas acima destacamos o fato de terem sido elaboradas após repercussão pelas redes sociais. A reprodução das imagens das avaliações (Valeska Popozuda vai parar em prova, ‘Lepo Lepo’ vai parar em prova de filosofia) desencadeou forte posicionamento social contrário à atitude dos docentes, demarcando assim, o espaço constituído no imaginário acerca da inadequação do uso de músicas populares, ou seja, do popular, do coloquial, no ambiente escolar, local do aprendizado erudito, formal. Nesse imaginário tem-se ainda a ideia de que o sujeito professor deve se ater apenas aos conteúdos que suscitam um aprendizado efetivo, devendo, portanto, se distanciar daquele cenário citado pelas músicas. Nessa relação tem-se o movimento de demanda da pauta ao jornal, da reconfiguração do fato, via linguagem jornalística para o “envio” a sociedade. Percebe-se, portanto o caráter cíclico e homogêneo da relação mídia-sociedade/sociedade-mídia, sendo, portanto, intrínseco a essa relação as características ideológicas dos sujeitos envolvidos, que quase sempre se complementam. Ao se situarem em uma posição equivalente, a nocividade de determinada ação por parte do professor, por exemplo, sociedade e jornal demandam a ação jornalística rumo a evidenciar tal ocorrência/descontentamento.

Ao apresentar dados sobre a positividade do programa de mestrado profissional oferecido pelo Governo Federal aos professores da rede pública de ensino, a reportagem “Mestrado profissional em alta na rede pública” se apoiou nos números que atestavam o grande número de professores “contemplados” pelo programa. Em nossa análise destacamos o fato que nos pareceu passar despercebido: a fala do presidente da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) (AC2), que coordena o programa, ao explicar as necessidades e deficiências de formação dos professores da rede pública. Para esse sujeito, licenciados “mais talentosos” preferem ficar nas Universidades a seguir o magistério do Ensino Básico, já que essa carreira não é atrativa. Sendo assim, muitos licenciados “nem pisam na sala de aula”. Demarca-se assim, relevante posição acerca da construção do imaginário sobre a carreira docente no país. Nessa visão da sociedade em geral, agrega-se a força do lugar social que se propaga na fala desse representante do um órgão que congrega importante segmento de professores.

Na reportagem, cuja suíte era “Com rotina corrida, professores se dedicam menos”, explorou-se a relação sujeito/professor; rotina extenuante/menor dedicação. Fizemos nossa análise com base na noção de obrigatoriedade do sujeito professor em manter-se constantemente atualizado. Pela construção redacional do fato, vê-se certo apagamento da condição *rotina corrida* em detrimento da força da constatação de que os *professores se dedicam menos*. Força esta perpetuada pelo imaginário construído historicamente no país de que se dispõe apenas de professores nestas condições, com excesso de trabalho e despreparados.

A reportagem “Por ausências, 45% dos servidores da Educação terão de devolver dinheiro” tratou da devolução ao município de São Paulo de bônus pago aos profissionais da educação, afiançado pela expectativa de diminuição de faltas, fato não consolidado. Evidenciamos em nossa análise a manutenção do imaginário acerca da má remuneração do sujeito/professor, bem como da relação de forças entre o poder público e Educação, marcada por posicionamento ideológico e historicamente antagônicos. Com base em Orlandi (2015), evidenciamos o lugar social dos sujeitos citados na reportagem, no sentido de que esse lugar marca, com sua força, o discurso de cada um, e ainda atua na relação de interlocução desses sujeitos. Na configuração da reportagem, portanto, verifica-se a apreensão da relevante demarcação desse respectivo lugar social por cada um dos sujeitos citados.

Aferimento análogo pôde ser atribuído à reportagem “Haddad cede de novo e professor encerra greve” em que o posicionamento dos sujeitos citados na reportagem demonstrou o movimento discursivo que ambos protagonizaram, marcado pelo antagonismo, pelo processo de cessão e de rechaçamento. Nesse deslocamento, exemplo do percurso histórico de cada um dos sujeitos citados pela reportagem e impregnados de ideologia, revelou-se a polifonia, observada em várias FD’s. Em nossa análise aferimos a essa ocorrência as “marcas” constituintes da textualidade (ORLANDI, 2012). O percurso descrito pela reportagem, da vitória e do protagonismo do sujeito/professor frente ao desenvolvimento da greve, em detrimentos dos outros sujeitos grevistas; bem como de salientar esse protagonismo frente ao sujeito empregador (Haddad/Prefeitura), foi exposto tendo em vista o movimento tensor presente nas inúmeras tratativas (e recusas) da negociação entre os sujeitos: professor e prefeito.

Nas diferentes formações discursivas (FD’s) dos sujeitos citados nessas reportagens obteve-se a contradição que são heterogêneas nelas mesmas, em suas fronteiras fluidas, configurando-se, reconfigurando-se continuamente (ORLANDI, 1999). Nesse processo, pela linguagem jornalística, vimos se solidificar o imaginário da situação precária do sujeito professor fadado a embates recorrentes como os descritos pelas reportagens analisadas.

Das diversas possibilidades de recorte interpretativo capazes de fomentar um viés para uma reportagem, em “Professores, pais e alunos são contra a falta de repetência” observou-se a inflexão a se valer do direcionamento fomentado pelo órgão responsável pela pesquisa, a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). Do seu lugar social, é notória a posição desse órgão adverso às resoluções do poder público estadual acerca da educação. Percebe-se então que a pesquisa se apresentou como a apreensão de discurso de diversos sujeitos – pais, alunos e professores – no sentido de corroborar a posição do órgão sobre o método da progressão continuada. Ao se valer dos dados apresentados pela pesquisa, o jornal internaliza o efeito de sentido disseminado pelo órgão, passando, então, a meramente reproduzir a aferição do órgão, marcado por relevantes posições ideológicas. Nesse processo, vimos ser possível haver a convergência da posição ideológica do jornal com a do órgão responsável pela pesquisa.

Por outro lado, a constituição histórica do imaginário acerca do processo educacional no país, fadado à precariedade, quase sempre em comparação aos modelos de países europeus, por exemplo, é realidade sugestiva para o nivelamento empregado pela reportagem à análise dos dados verificados pela pesquisa.

Na reportagem “Professor perde 20% das aulas tentando controlar a bagunça” vislumbrou-se a comparação da realidade brasileira com a de outros países, notadamente europeus, sobre a questão do comportamento em sala de aula. Ao interpretar dados divulgados pela Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), realizada no ano de 2013, em 34 países, a reportagem, utilizou a simplificação e a descontextualização ao comparar a situação de um país latino-americano atribuindo-lhe posição subvalorizada frente a países europeus e EUA, por exemplo. Concluímos que nessa “opção” interpretativa da reportagem evidencia-se a prática de um discurso estruturado na polarização geográfica, social e econômica, fato que relativiza as relações entre países, povos, comunidades e sujeitos em definições estanques. Vê-se então que questões como contexto histórico-social e territorialidade, entre outros fatores, sofrem apagamento, ao se proceder uma comparação entre a realidade brasileira com a de países como Canadá e Inglaterra, por exemplo. Essa prática é potencialmente utilizada pela reportagem, no sentido de embasar um discurso jornalístico que visa atestar de forma inequívoca uma realidade nociva, de um lado; e positiva, de outro lado, ou ainda, de uma realidade possível, mas na qual não nos enquadrados, direcionamento explícito pelo órgão responsável pela pesquisa verificado na fala do responsável ouvida pela reportagem.

Discorremos que a amplitude do cenário escolar e do fazer docente atual, fica submerso no tema descrito na reportagem, recorte interpretativo de uma pesquisa, já que a redação jornalística empregada atem-se em evidenciar o fato, potencializado no imaginário da sociedade, da questão tempo *versus* ensino na prática do sujeito professor. Tal ocorrência pode ser notada ao se atribuir, por exemplo, ao sujeito professor a “perda” de 20% da hora da aula tentando controlar a bagunça”.

Ao emergir dos diversos dados estatísticos suscitados na pesquisa, aquele que, pelo critério de seleção e de ordenação (LAGE, 2012), confere maior relevância/visibilidade à notícia, o jornal impôs na reportagem, implicitamente, os aspectos ideológicos do veículo. Nessa ação tem-se o vínculo íntimo com o imaginário constitutivo na sociedade sobre o sujeito professor, sua figura pessoal, seu fazer docente, sua postura dentro e fora da sala de aula etc. Também o cenário escolar brasileiro, de forma ampla, é subjugado frente a outras realidades “positivas”, tendo no resultado da pesquisa, apropriado pela reportagem, importante elemento para embasar um direcionamento argumentativo restrito, calcado na prática simplificadora da comparação. Notadamente essa envergadura interpretativa, verificada em diversos momentos nas outras reportagens analisadas, pode ser norteadas por critérios ideológicos fortemente enraizados na constituição do jornal e que encontra, em pesquisas como a explicitada, elemento comprovador.

Ao atingirmos o “fechamento” analítico do percurso por nós proposto neste trabalho, balizado pelo objetivo geral: apreender como o discurso do professor do Ensino Básico se delineia nas reportagens do jornal “O Estado de S. Paulo”, procuramos nos ater à especificidade dos objetivos que daí se depreendiam: 1) verificar se a imagem do professor era a de um profissional comprometido com a sua prática ou se corroborava a visão maniqueísta e simplificada do fazer docente que o senso-comum balizava; 2) verificar como os elementos ideológicos, implícitos ou explícitos, se materializam na configuração textual das reportagens.

Adotamos o processo analítico com base na Análise de Discurso como um processo de “ir e vir” constante (ORLANDI, 2015) e nas etapas analíticas pensadas pela autora (capítulo 2), fundamenta-se nosso processo a ideia de que “todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer” (ORLANDI, 2015, p. 12). Nesse “não dizer” suscitado em diversos momentos em nossas análises, tem-se o professor do Ensino Básico imerso em uma realidade constituída historicamente em que, mesmo pela solidificação do seu estereótipo, que indica a sedimentação e a fixação do discurso (ORLANDI, 2015b), percebe-se nas reportagens o apagamento do seu protagonismo frente aos assuntos citados.

De temas como greve, faltas, prática e comportamento em sala de aula, entre outros, depreende-se da linguagem jornalística, baseada nos diversos critérios discorridos neste trabalho, a utilização de fontes cujo lugar social se sobrepõe a deste sujeito, promovendo posicionamento díspar entre eles. Nesse processo, é inegável a relevante posição/opção do jornal. Notadamente trata-se de uma ação que atua de forma preponderante na materialidade da reportagem e reveste-se de subjetividade, sendo complexo destacar linguisticamente sua ocorrência. Nessa configuração é passível ainda outro direcionamento analítico, pelo viés da concepção de imaginário de que, a um fato, enquanto notícia, esta intrínseco o caráter de verdade. Assim, a essa realidade pode-se também atribuir a naturalização que o apagamento do sujeito professor nas reportagens denota/sedimenta na, e pela sociedade. De forma que se assim se apresenta no jornal, assim é.

Diante do que apresentamos, pudemos constatar que há um direcionamento interpretativo-ideológico das reportagens sobre o professor do Ensino Básico veiculadas pelo jornal *O Estado de S.Paulo*. Essa aferição é embasada pela análise do tratamento linguístico aplicado às fontes, à seleção e ordenação (LAGE, 2004) dos elementos da linguagem jornalística como citações, diagramação, edição e recortes situacionais, como destacamos no decorrer das análises.

Enfim, as análises apresentadas nos possibilitaram atestar o papel essencial do jornal na propagação de fatos de potencial interpretação da imagem do sujeito/professor. Em uma relação que se projeta – ora de forma linear, ora de forma vertical – jornal e sociedade direcionam às ações do sujeito/professor um olhar marcadamente vigilante por meio do qual se delinea, nas reportagens, a manutenção/potencialização do imaginário acerca do sujeito professor do Ensino Básico, pautado em uma visão maniqueísta e simplificada, substancialmente balizada pela constituição histórica desse imaginário.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marcia S.; BITENCOURT, Magali de P.; MIZIARA, Fernanda M.. **Gestão da sala de aula: A autoridade do professor e o fazer pedagógico frente às novas demandas sociais.** 2006, 38 p. (Trabalho de Conclusão de Curso) - Faculdade de Ciências de Educação, Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF. Disponível em: <http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/6741/1/40351739.pdf>. Acesso em 01/09/2016. Acesso em 19/10/2016.

ANDERSON, Perry. **Balanco do neoliberalismo.** In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23. Disponível em: paje.fe.usp.br/~mbarbosa/cursograd/anderson.doc. Acesso em 12/12/2016.

ANDRADE, Paulo H.. **Teoria da Espiral do Silêncio: A Mordação Invisível da Autocensura e as Limitações à Diversidade e ao Pluralismo de Idéias.** INTERCOM, 2008. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0972-1.pdf>. Acesso em 15/12/2016.

ARROYO, Miguel. **Educação em tempos de exclusão.** In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio. A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, Buenos Aires/Argentina: CLACSO, 2001.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral II.** Campinas: Pontes, 1989.

BITTAR, M.; FERREIRA JR. O estado da arte em história da educação colonial. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira.** Campinas: HISTEDBR, 2006. p. 1-23. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_079.html. Acesso em 11/12/2016.

_____. Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 171-195, Apr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11/12/2016.

_____. A gênese das instituições escolares no Brasil: os jesuítas e as casas de bê-á-bá no século XVI. In: SAVIANI, D. et al. (Org.). **Anais da V Jornada do Histedbr de Sorocaba.** Campinas: HISTEDBR, 2005. p. 35-54. Disponível em: <http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/184>. Acesso em 10/12/2016.

BRASIL. Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Lei 10.403/71, Artigo 2. Deliberação CEE 8/99. Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1971/lei-10403-06.07.1971.html>. Acesso em 09/12/2016.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (Federal). Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo: SE/CENP, 1996, vol. 22/23. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 09/12/2016.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em 09/12/2016.

BRASIL, Ivo C. R. L., GALVÃO, Afonso C. T. **Escolha profissional na perspectiva de professores de Educação Infantil**. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 321-336, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/download/2530/3243>. Acesso em 09/12/2016.

CAMPAGNUCCI, Fernanda. **Silêncio dos professores?** Uma interpretação sociológica sobre a "ausência" da voz docente no jornalismo educacional. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP. São Paulo, 2014. doi:10.11606/D.48.2014.tde-09122014-112912. Acesso em: 2017-01-10.

CAMPOS, Monique F. et al. **Da missão nobre ao desprestígio:** Representações da identidade docente nas páginas da Tribuna de Minas. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Comunicação Social, Universidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/763>. Acesso em 09/12/2016.

CAPRIO, Marina; LOPES, Ediane C. P. M. **As influências do modelo neoliberal na educação**. Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional, UNESP, SP. 2008. Disponível em: http://portal.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi5_index.php?id=revistagestao.

CARROZZA, Newton Guilherme Vale. **Ideologia e interpretação**. 05 de outubro de 2016. 10 p. Notas de Aula. Digitado.

CASTILHO, Laila de C. C.. O imaginário no/do cenário campestre. Congresso Nacional de Linguagens em interação. 2013: Maringá, PR. Anais do IV CONALI - **Congresso Nacional de Linguagens em Interação: Múltiplos Olhares / organização Nilda Aparecida Barbosa e Rosângela Jovino Alves**. -- Maringá, UEM-PLE, 2013. Disponível em: <http://www.dle.uem.br/conali/>. Acesso em 12/12/2016.

CASTRO, Michele G. B. de. **Uma retrospectiva da formação de professores:** histórias e questionamentos. VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente. Rio de Janeiro, 06 e 07 de novembro de 2006. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/uma_retrospec_form_prof.pdf. Acesso em 12/12/2016.

CITELLI, Adilson. O. (Org.). **Imagens do professor na mídia**. 1ª edição. São Paulo. Editora Paulinas, 2012. v. 1000. 166 p.

DANIELE, Yara Marcia S.. **Você trabalha ou só dá aulas?:** imagens de professor em duas revistas educacionais. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP. Disponível em: <http://sapiencia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=13790. Acesso em 10/11/2016.

FERNANDES, M. L. A força da notícia local: a proximidade como critério de noticiabilidade. **Enciclopédia do Pensamento Comunicacional Latino-Americano** – Encipecom. São Paulo: 2004. Disponível em: <http://encipecom.metodista.br/mediawiki/index.php>. Acesso em 16/10/2016.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. **Educação Jesuítica e Crianças Negras no Brasil Colonial**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.80, n. 196, p.472-482, set/dez. Brasília, 1999.

FERREIRA, Katia Z.. **Quando o professor é notícia? Imagens de professor e imagens do jornalismo**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo/SP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03082012-135123/>>. Acesso em 10/01/2016.

FERREIRA, Maria. C. L. A antiética da vantagem e do jeitinho na terra em deus é brasileiro (o funcionamento do Clichê no processo de constituição de brasilidade). *In: Discurso Fundador*. Campinas, SP; Pontes, 1993. Disponível em: www.periodicos.unb.br/index.php/les/article/download/1327/983. Acesso em 09/12/2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia*. Campinas, SP, Pontes, 2012. 239p. Resenhado por: FERNANDES, Carolina; FONSECA, Rodrigo de O.. *Organon*, nº 53, julho-dezembro, p. 275-284, 2012.

FONSECA, Virginia P. da S.; LOPES, Wesley. *Jornalista Contemporâneo: Apontamentos para discutir a identidade profissional*. **Intexto**: revista do mestrado da comunicação UFRGS. Porto Alegre. Vol. 2, n. 21 (jul./dez. 2009), p. 57-69, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/11053>. Acesso em 09/12/2016.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 2ª edição. São Paulo, Edições Loyola, 1996.

GOMIS, Lorenzo. **Teoria del periodismo** – como se forma el presente. Barcelona: Paidós, 1991. Disponível em: <http://mariapalacio.udem.edu.ni/wp-content/uploads/2014/11/Teoria-del-periodismo-Como-se-forma-el-presente-Lorenzo-Gomis.pdf>. Acesso em 01/12/2016.

LAGE, Nilson. **Gramática do texto jornalístico**. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Banco de dados de aula. Florianópolis, 2004. Disponível em: <http://www.crisluc.arq.br/Gram%20tica%20do%20texto%20jornal%20stico.pdf>. Acesso em 15/10/2016.

LORENCENA, Evanildes. O imaginário social na representação de sujeitos virtuais. **ContraPonto**, v. 1, n. 1, p. 70-86, 2011. Disponível em: <http://200.229.32.55/index.php/contraponto/article/view/2239>. Acesso em 01/12/2016.

MAFFESOLI, M. 2001. O imaginário é uma realidade (entrevista). **Revista FAMECOS: Mídia, Cultura e Tecnologia**, número 15, 2001, p. 74-81. Porto Alegre. Entrevista concedida a Juremir Machado da Silva. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3123/2395>. Acesso em 12/12/2016.

MAIA, H.; LIMA, R.C.P. Missão docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/390.pdf>. Acesso em 12/12/2016.

MALDIDIER, Denise. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, E. (org.) **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

_____. **A Inquietação do Discurso: (Re) Ler Michel Pêcheux Hoje**. Campinas: Pontes, 2003, p. 15-16.

MANUAL para normalização de trabalhos acadêmicos: tese, dissertação, trabalho de conclusão de curso, artigo científico e pôster / organização Vilma Franzoni, Regina Célia Ferreira Boaventura, Maria Carla Pascotte Freitas Gonçalves. – 1ª. reimpr., atual. – Sorocaba, SP: EdUniso, 2015. 94 p.: il.

MARAFON, Giovanna. (Des)caminhos do feminino na história de feminização do magistério. In: **VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas - História, Sociedade e Educação no Brasil**, 2006, Campinas. Cd-Rom do VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas - 20 anos de HISTEDBR Navegando pela história da educação brasileira, 2006. p. 1-22.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Comunicação e Jornalismo: A saga dos cães perdidos**. São Paulo, Hacker-Editores, 2000, col. Comunicação & Jornalismo.

_____. **O capital da notícia: jornalismo como produção social da segunda natureza**. 2ª edição. São Paulo, Editora Ática, 1986.

_____. **Dois doenças infantis da comunicação: a insuficiência ontológica e a submissão política**. Uma discussão com José Luís Braga. Matrizes (USP. Impresso), v. 5, p. 169-178, 2011.

MAROCCO, Beatriz. O saber que circula nas redações e os procedimentos de controle discursivo. In: **Jornalismo contemporâneo: figurações, impasses e perspectivas** / Gislene Silva et al. organizadores. - Salvador: EDUFBA; Brasília: Compós, 2011. 322 p.

_____. Reportagens de ideias, uma contribuição de Foucault ao jornalismo. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 18, p.168-179, dez. 2009, p. 177. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/viewFile/2649/1689>. Acesso em: 17/12/2016.

MARQUES, Ester. **Estruturas do discurso jornalístico**. ([200-?]). Online. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2008/resumos/R12-0528-1.pdf>. Acesso em 12/12/2016.

MARTINS, E. L. F. Manual de Redação e Estilo de O Estado de São Paulo. 3ª edição. Revista e ampliada. São Paulo: O Estado de São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/manualredacao/>. Acesso em 09/11/2016.

MEC. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, INEP, 2001. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 09/12/2016.

MELLO, Guiomar N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical**. São Paulo em perspectiva, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sci_arttext. Acesso em 09/10/2016.

MELLO, Renato. O silêncio faz sentido. 2006. *In*: Múltiplas perspectivas em Lingüística / José Sueli de Magalhães, Luiz Carlos Travaglia (organizadores). - Uberlândia: EDUFU, 2008. Coletânea de trabalhos apresentados no **XI Simpósio Nacional de Letras e Lingüística e I Simpósio Internacional de Letras e Lingüística**. Uberlândia, 2006.

MENDES, Larissa de M. R.. Apontamentos sobre a história do conceito de notícia no Brasil – da imprensa colonial aos blogs políticos. 2008: Niteroi, RJ. 6º Encontro Nacional da Rede Alfredo de Carvalho: **200 anos de mídia no Brasil - Historiografia e Tendências**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/6o-encontro-2008-1>. Acesso em 09/12/2016.

MERLO, Márcia. **Identidade** O conceito para a Antropologia. O Poder da Identidade. Identidade e Moda. [200-?]. Aula. Online. Disponível em: http://www2.anhemi.br/html/eado1/antrop_multiculturalismo/aula5.pdf. Acesso em 09/12/2016.

MINAYO, M. C. S., DELANDES, Suely F., GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. edição. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2012. v. 1. 110p.

NAGLE, J. A educação na primeira república. *In*: FAUSTO, B. (Org.). **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: DIFEL, 1985. t.3, v.2, p. 261-291.

NASCIMENTO, Maria Isabel M. et al. **Instituições escolares no Brasil colonial e imperial**. 2007.

Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_075.html. Acesso em 12/02/2009.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **Curso de Língua geral (nheengatu ou tupi moderno)** - A língua das origens da civilização amazônica. 1ª edição. São Paulo: Paym Gráfica e Editora, 2011. v. 2000. 112 p. Disponível em:

[http://tupi.fflch.usp.br/sites/tupi.fflch.usp.br/files/CURSO%20DE%20L%C3%8DNGUA%20GERAL%20\(NHEENGATU\).pdf](http://tupi.fflch.usp.br/sites/tupi.fflch.usp.br/files/CURSO%20DE%20L%C3%8DNGUA%20GERAL%20(NHEENGATU).pdf). Acesso em 09/12/2016.

NOGUEIRA, Marlice de O e., TAVARES, Camila M. M.. Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria. **Revista Formação@Docente**. Belo Horizonte, Minas Gerais. vol. 5, no 1, jan/jun 2013. Disponível em: <http://www3.izabelahendrix.edu.br/ojs/index.php/fdc/article/view/309>. Acesso em 09/11/2016.

ORLANDI, Eni P.; RODRIGUES, Suzy L.. **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. 3ª edição. Campinas, SP. Pontes, 2015.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP, Pontes, 2015b.

_____. **Discurso e leitura**. 9ª edição. Cortez Editora, São Paulo, SP. 2012.

_____. **Discurso em Análise - Sujeito, Sentido, Ideologia**. 1ª edição. Campinas, Editora Pontes, 2012. v. 1. 239 p.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso**. 4ª edição. São Paulo: Pontes, 1996.

_____. **Gestos de Leitura: da história no discurso**. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 1994. p. 15-28.

_____. **Discurso e leitura**. 9ª edição. Cortez Editora, São Paulo, SP. 1994.

_____. **Sobre os Contextos Epistemológicos da Análise de Discurso**. Escritos n°4. Labeurb/ Nudecri/ Unicamp, 1999, n.p.. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos4.pdf>. Acesso em: 01/12/2016.

_____. A Análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: **Anais do 10 Seminário de Estudos em Análise de Discurso**; 2003 Nov 10-13; Porto Alegre, Brasil [CD-ROM]. Porto Alegre (RS): UFRGS; 2003. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/1SEAD/Conferencias/EniOrlandi.pdf>. Acesso 09/01/2017.

_____. et al. Sujeito e texto. **Série Cadernos PUC**, n° 31, São Paulo: EDUC, 1988.

PÊCHEUX, Michel (1969). **Análise Automática do Discurso (AAD-69)**. In: GADET & HAK (org). Por uma análise automática do discurso. Campinas: Ed. Unicamp, 1990, p.61-162.

_____. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP, Unicamp, 1975.

PEREIRA JR., Alfredo E. V.. **Decidindo o que é notícia: os bastidores do telejornalismo**. Porto Alegre, RS, Editora Edipucrs, 2005. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/vizeu-alfredo-decidindo-noticia-tese.pdf>. Acesso em 09/12/2016.

PEREIRA, Fábio H.. **A elite dos jornalistas brasileiros: representatividade e legitimidade dentro do grupo profissional**. 2005. Biblioteca on-line de Ciência da Comunicação. ISSN: 1646.3137. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/pereira-fabio-responsabilidade-jornalista.pdf>. Acesso em 09/12/2016.

PONTES. José A. V.. O Estado de S. Paulo. [199-?]. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/historico/print/resumo.htm>. Acesso 01/10/2016.

PRADO, Adonia A.. **Intelectuais e educação no estado novo (1937/1945): o debate sobre a formação do Professor primário rural**. Revistas Teias, uma publicação eletrônica do Programa

de Pós-Graduação em Educação – ProPEd/UERJ, 2007. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23824/16805>. Acesso em 09/12/2016.

RABELO, Amanda O.; MARTINS, António M.. **A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério**. 2011. Disponível em: www.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf. Acesso em 12/12/2016.

RÊSES, Erlando da S.. Do conhecimento sociológico à teoria das representações sociais. **Sociedade e Cultura**, Revista de Pesquisa e Debates em Ciências Sociais. Goiânia, v. 6, n. 2, p. 189-199, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/view/920/1123>. Acesso em 12/12/2016.

ROSA, Márcia E.. A objetividade e subjetividade jornalística: elementos condutores na produção do jornalismo impresso. Fórum Nacional de Professores de Jornalismo. 2014; Curitiba, PR. **Reflexões para o ensino de jornalismo no Brasil: algumas abordagens / FNPJ**; organização de Fabiano Ormaneze, Rogério Eduardo Rodrigues Bazi. - Campinas: 2014. 107p. Disponível em: <http://fnpj.org.br/soac2/index.php/15enpj/15enpj/paper/viewFile/53/35> >. Acesso em 12/12/2016.

ROSSI, Clóvis. **O que é jornalismo**. São Paulo. Editora Brasiliense, 2000. (Coleção Primeiros Passos).

SANTOS, Eugênio P. J., SILVA, Flávia F. da S. **As três fases da Análise do Discurso**. 2014. Aula. Online. Disponível em: http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/08322202062014Analise_do_Discorso_I_Aula_2.pdf. Acesso em 09/12/2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, Apr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10/09/2016.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 11-26, set. 2011. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/3735>>. Acesso em: 07 dez. 2016.

SERRA, Áurea E.. **As associações de alunos das escolas normais do Brasil e de Portugal: apropriação e representação (1906-1927)** / Áurea Esteves Serra. – Marília, 2010. 290 f. ; 30 cm. Tese (Dourado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010. Orientadora: Profa. Dra. Ana Clara Bortoleto Nery. Bibliografia: f. 192-230. Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2010/serra_ae_dr_ma_r.pdf. Acesso em 01/11/2016.

SILVA, Gislene. **Para pensar critérios de noticiabilidade**. Estudos em Jornalismo e Mídia, Florianópolis, v.2, n.1, p.95-107, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/viewFile/2091/1830>. Acesso em 30/11/2016.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo** - Porque as notícias são como são. 2ª edição. Florianópolis, SC, Editora Insular, 2005.

_____. **Teorias do jornalismo - A tribo jornalística**: uma comunidade interpretativa transnacional. 2ª edição. Florianópolis, SC, Editora Insular, 2008.

WOLF, Mario. **Teoria das comunicações de massa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ANEXO A - Print da tela do acervo online do jornal "O Estado de S. Paulo"

The screenshot displays the 'ACERVO' (archive) section of the 'O Estado de S. Paulo' website. The search term 'professor' has yielded 292,796 results. The interface includes a search bar, filters for edition (São Paulo), period (1875-2010), and various content types (noticias, podcasts, etc.). A bar chart shows the distribution of results over time, with a significant peak in 2014. The right sidebar features a 'Veja o jornal do dia' section and 'RECLAMES DO ESTADÃO' with a featured article 'Lentes Flutuantes' by Solgnes.

ACERVO

ESTADÃO | POLÍTICA | ECONOMIA | ESPORTES | LINK | PME | JORNAL DO CARRO | Opinião | Acervo | Rádio | Estorado | Broadcast Político

PÁGINAS DA HISTÓRIA | PÁGINAS CENSURADAS | TÓPICOS | PERSONALIDADES | LUGARES | NOTÍCIAS | HISTÓRIA DO GRUPO | LINHA DO TEMPO | Ajuda

Foram encontrados 284949 registros para

Buscar

noticias 88197 | podcasts 2167 | fotos 1041 | tv estadão 710 | especiais 15 | receitas 13 | **acervo** 292796

RESULTADO DE BUSCA PARA PROFESSOR (292796)

Em todo o acervo Somente capa Somente material censurado

Acervo (292892) | Personalidades (64) | Notícias (37) | Lugares (3)

BUSCA AVANÇADA

FILTRE POR EDIÇÃO

EDIÇÃO SÃO PAULO EDIÇÃO BRASIL

FILTRE POR PERÍODO

De 1875 a 2010 (229548)

2010 2011 2012 2013 2014 2015 2016 2017 2018 2019

2014 (2003)

Jan Feb Mar Abr Mai Jun Jul Ago Set Out Nov Dez

As barras no gráfico exibem a quantidade de ocorrências do termo procurado em cada período. Clique sobre uma das barras para exibir resultados do respectivo período.

FILTRE POR CADERNOS

CADERNO 2 (62) EAN (58) METRÓPOLE (43) POLÍTICA (12) GUIA (8)

OPINIÃO (14) INTERNACIONAL (15) EMPREGO \$ (8)

ALIAS (16)

Exibir todos cadernos

Exibindo 236 ocorrências | Janeiro de 2014

24/01/2014, SEXTA-FEIRA, PÁGINA h6

EDIÇÃO NACIONAL

2013

n 26 de dezembro, professor

Veja o jornal do dia:

04 Janeiro 1875 **VER**

RECLAMES DO ESTADÃO

Lentes Flutuantes

Anúncio de lentes de contato Solgnes

LENTES FLUTUANTES SOLGNES*

tão suaves sobre os seus olhos como a sua pápebra

Publicado em 19/09/1971

Ayrton Senna

VEJA FOTOS RARAS E PÁGINAS DO PILOTO TRICAMPEÃO DA F-1

Euclides em Canudos

LEIA AS REPORTAGENS DO ESCRITOR, REPORTER DO JORNAL NO CONFLITO

TÓPICOS

- Primeira Guerra**
O conflito, de escala global, foi iniciado na Europa em 1914
- Olimpíadas**
Competição que reúne os principais esportes e atletas do mundo
- Estado Novo**
Ditadura civil brasileira liderada por Getúlio Vargas
- Bossa Nova**
Movimento musical brasileiro surgido nos anos 50
- Internet**
Rede Mundial de Computadores

Professora da USP leva laboratório em carrinho

Com câmpus Leste fechado, docentes improvisam para dar aulas em outros locais

Marina Azaredo
ESTADÃO
edu

A professora Adriana Tufalfo caminhou, na manhã de ontem, os 2,2 quilômetros entre sua casa e a Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), no Tatuapé, zona leste, com um carrinho de feira e uma sacola plástica cheios de equipamentos eletrônicos. Era o material para a aula de Eletricidade, que daria para os alunos da graduação em Licenciatura em Ciências da Natureza da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (Each), da USP.

Após a interdição do câmpus da USP Leste em decorrência de problemas ambientais, as aulas foram deslocadas para a Unicid, para uma Fatec do Tatuapé e para outras unidades da universidade. No entanto, uma semana e meia após o início (já atrasado) das aulas, professores continuam relatando dificuldades e alguns já conside-

ram a possibilidade de cancelar as disciplinas. Um pedido de verba para continuar pesquisas também está em estudo. "Parte do equipamento que estou trazendo é meu e parte é da própria USP. Fomos até o câmpus ontem para resgatar algumas coisas. Na quinta-feira, quando a aula é na Escola de Enfermagem, na Avenida Doutor Arnaldo, tenho de levar tudo de carro ou de metrô", conta Adriana, que dá aulas de Laboratório de Física. "A Unicid tem laboratórios de Física, mas a retórica alugou apenas as salas de aula, e não os laboratórios."

Para a professora Michele Schultz, no entanto, não existe a possibilidade de fazer o transporte do material necessário para as suas aulas práticas. Ela dá aulas de Fundamentos Biológicos, disciplinas que inclui conteúdos de anatomia humana e é dividida entre aulas práticas e teóricas. Fora do câmpus, ela está sem os modelos anatômicos necessários para a disciplina.

Mesmo os professores que não têm aulas práticas relatam outras dificuldades. Uma das



Caminhada. Adriana usa equipamentos eletrônicos que não estão nos câmpus provisórios

● **Sem alternativa**
"Os alunos estão dispostos a fazer trancamento coletivo. Se continuarmos nessas condições, eles serão muito prejudicados"

Michele Schultz
PROFESSORA DE FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS

principais reclamações dos alunos é a falta de um banheiro. "Como ensinar para um aluno com fome e que tem dificuldades para chegar à universida-

de", questiona a professora Elisabete Franco, do curso de Observação. Segundo um levantamento feito por Michele em sua última aula, 17 dos 55 alunos não haviam almoçado. Além da falta de banheiro, a distância da zona leste para algumas unidades da USP está entre as principais reclamações. Relatos estão sendo coletados no site each.usp.br.

Reunião. Hoje, em uma reunião da Congregação da USP Leste, órgão máximo da unidade,

os professores pretendem discutir uma série de demandas. Um pedido de uma verba de R\$ 10 mil para cada um dos professores-pesquisadores está sendo considerado. A unidade tem cerca de 250 docentes realizando atividades de pesquisa, ensino e extensão, o que resultaria em um gasto de ao menos R\$ 2,5 milhões.

Em nota divulgada na sexta-feira, a direção da unidade diz que está buscando soluções. Entre as medidas mencionadas na nota estão uma solicitação feita à São Paulo Transportes (SP-

PARA LEMBRAR

Câmpus está contaminado

A crise no câmpus da USP Leste começou em setembro, com uma atuação da Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental (Cetesb) pelo descumprimento de 11 exigências para descontaminação do terreno. O câmpus foi fechado em janeiro por determinação da Justiça, por causa da contaminação por gás metano no solo.

Alunos, docentes e funcionários enfrentaram sucessivos adiamentos do início das aulas. A Justiça, responsável pela interdição, determinou que a USP providenciasse novos locais para as atividades acadêmicas.

A primeira prorrogação foi em fevereiro, quando a Comissão de Graduação da unidade determinou que faltavam condições para iniciar o ano letivo. Após mais duas prorrogações, as aulas começaram em 31 de março em salas da Unicid, da Fatec Tatuapé e de outras unidades da USP.

Tras) para que seja aumentada a frequência de ônibus da Cidade Universitária para a Estação Butantã do Metrô no período noturno. Um bandojão da Fatec também foi prometido. A instalação deve ser concluída até o fim da semana.

A direção também afirma que aparelhos de exibição de apresentações foram instalados nas 26 salas da Unicid e o transporte de computadores da Each para a instituição também começou. Para as aulas em laboratório, no entanto, ainda não há definição. COLABOROU VICTOR VIEIRA

MEC manda 110 bolsistas voltarem do exterior sem estágio

Estudantes do Ciência Sem Fronteiras terão de retornar depois de 6 meses por não terem fluência em inglês

Paulo Saldanha

O governo federal começou a convocar de volta ao Brasil bolsistas do Ciência Sem Fronteiras que nem sequer começaram a exercer atividade na universidade estrangeira, foco do programa federal. Pelo menos 110 bolsistas terão de retornar do Canadá e da Austrália — onde já estão desde setembro de 2013 — por não terem conseguido proficiência em inglês.

Estudantes reclamam que a prova de certificação foi antecipada e que a permanência no país será perdida sem a realização do estágio. Além de interromper os planos dos estudantes, a decisão significa ainda um prejuízo para os cofres públicos: cada aluno já recebeu cerca de US\$ 12 mil, além dos valores com passagens aéreas e seguro saúde, para o intercâmbio. Esse investimento não retornará ao País em forma de capacitação profissional acadêmica, a contrapartida do programa.

Esses estudantes que já receberam aviso para voltar fazem parte de um grupo que, inicialmente, não se candidatou para estudar no Canadá ou na Austrália. Eles haviam sido aprovados em edital para universidades de Portugal, aberto em 2012.

No entanto, o governo federal decidiu excluir Portugal do programa — por entender que já havia grande número de estudantes naquele país, e que, lá, eles não dominariam uma segunda língua. Assim, 3.445 estudantes tiveram de escolher outro país e viajaram mesmo sem ter proficiência no idioma.

As bolsas são geridas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC). De acordo com as regras editadas pela Capes, esses estudantes ficariam no país estrangeiro

para estudar inglês antes de ingressar na universidade. Porém, terão de voltar 30 bolsistas que estão na Austrália e outros 80 que ficaram no Canadá. Mas o número pode aumentar, porque os exames de língua ainda estão ocorrendo.

Currículo. Tais Oliveira, de 22 anos, é uma das bolsistas do Canadá que receberam o ultimato para voltar, organizada em grupo, tenta reverter a situação. "Deixei meu grupo de pesquisa numa mina, estava fazendo um trabalho de topografia que daria um 'up' no currículo. Agora, não sei calcular quanto perderia, vai ser devastador", diz ela, do curso de Tecnologia em Mineração na Universidade Federal do Pampa, no Rio Grande do Sul.

A Capes afirmou, em nota, que os prazos foram respeitados e que "a partir de fevereiro de 2014 os testes começaram a ser aplicados". Há estudantes que afirmam ter sido convocados a fazer o exame em janeiro. E o próprio comunicado encaminhado aos estudantes, em setembro de 2013, afirma que o teste seria em março ou abril.

● **Plano**
101 mil
é a meta de bolsas no Programa Ciência Sem Fronteiras até 2015

61 mil
foram concedidas até agora

Polêmica

d) Para nada.
11 - Segundo a grande pensadora contemporânea Waleca Popozuda, se bater de frente:
a) É só tiro, porrada e bomba
b) É só beijinho no ombro
c) É Recalque
d) É vida longa

12 - A construção da personalidade moral
Filosofia. Intenção era criar polêmica, diz professor

VALESCA POPOZUDA VAI PARAR EM PROVA

Professor chama funkeira de 'grande pensadora'

Mariângela Gabucci

BRASÍLIA

Uma prova de filosofia de uma escola do Distrito Federal em que a funkeira Waleca Popozuda é chamada de "grande pensadora contemporânea" foi parar nas redes sociais e causou polêmica. No texto, o professor Antônio Kubitschek, do Centro

de Ensino Médio 3, de Taguatinga, pede para os alunos concluírem uma frase de uma música da cantora.

Outrem, em entrevista ao site do jornal Correio Braziliense, o professor afirmou que a intenção era criar polêmica. "O primeiro objetivo era criar uma polêmica com a imprensa", disse. Kubitschek afirma que os estudantes entenderam sua intenção. A imagem da prova apare-

ceu nas redes sociais com uma anotação a caneta do lado em que se lê: "é sério isso?". A maior parte dos internautas critica a questão, mas alguns que fizeram a prova saíram em defesa do professor. A maioria laboratorista afirmou que "brincadeira".

O professor, no entanto, defende o fato de ter chamado a funkeira como "grande pensadora contemporânea". "Qualquer ser humano que consegue formar um conceito é um pensador. Ela tem formado conceitos, portanto, Waleca é uma pensadora", defendeu, citando conceitos da filosofia moderna francesa.

Em sua página em uma rede social, Waleca classificou a polêmica como "bobagem". "Talvez se ele tivesse colocado um trecho de qualquer música de MPB ou até mesmo de qualquer gênero musical que não fosse o funk não tivesse criado tal problema", afirmou.

Músicas populares. Há um ano, a Universidade de Brasília (UnB) chamou a atenção por incluir as músicas *Camina Amarelo*, de dupla Munhoz & Mariano, e *Vida Loka parte II*, dos Racionais, nas obras que podem ser pedidas em seu vestíbulo.

Falecimentos

Para publicar anúncio falecimento: Diário Esportivo - Shopping Sapatim - 14 - Os. tel. 3015-3023 / fax 3014-0120 - Atendimento de 2ª a sábado das 10 às 22 horas, e aos domingos das 14 às 20 horas. Edição: Lúcia - Av. Prof. Celso Ribeiro Bastos, 100, tel. 3066-2139 / fax 3066-2652 - Atendimento de 2ª a 6ª das 9 às 19 horas. 50 selos publicados notícias de falecimento/obituário encaminhadas pelo e-mail falecimento@diariodsp.com.br com nome do remetente, endereço, RG e telefone ou para a redação no fax 3066-2650.

Serviço Notarial da Prefeitura: 0800-309910 (24 horas) www.prefeitura.sp.gov.br/servicofuneralnacional

Wilma Ferreira Alves de Araújo - Dia 7, aos 98 anos. Era viúva. Deixa os filhos Celso, Kiko, Marly e Mariú. O enterro foi realizado no Cemitério São Paulo.

Maria Luiza da Rocha Nogueira - Dia 3, aos 98 anos. Era viúva. Deixa os filhos Luiza Maria, Pedro Paulo, Maria Eugênia, Maria Inez, Maria Teresa, netos e bisnetos. O enterro foi realizado no Cemitério da Saudade.

Idalina Faustina da Silva - Dia 4, aos 82 anos. Filha de Antônio Gomes e José Faustina da Silva. Deixa os filhos Decio, Carmen, Roberto, Pedro e familiares. O enterro foi realizado no Cemitério Vila Formosa.

Octaviano de Souza Paraíso Filho - Aos 89 anos. Era casado com M. Theresia Winter Paraíso. Deixa filha Lucia. O enterro foi realizado no Cemitério Morumbi.

Sr. Suelo Inada - Dia 8, aos 82 anos. Era viúva de Mizue Tachibana Inada. Deixa os filhos Amílcar, Cristiano, Evandro, amigos e familiares. O enterro será realizado hoje, às 10 horas no Cemitério do Morumbi.

Bruno Jannetti - Dia 8, aos 77 anos. Era casado com Tida. Deixa os filhos Salvatore, Paola, Sandra, amigos e familiares. O enterro foi realizado no Cemitério e Crematório Herto da Paz.

Marcio da Silva Leitão - Dia 6,

aos 75 anos. Deixa esposa Ana Maria. Deixa os filhos Marcelo, Luís Fernando, Paulo Eduardo e Marcelo. O enterro foi realizado no Cemitério Municipal de Tietê.

Antonio Pereira Neto - Aos 63 anos. Era casado com Zenilda de Fontes Pereira. Deixa os filhos Bruno de Fontes Pereira, Vitor de Fontes Pereira e Guilherme de Fontes Pereira, amigos e familiares. O enterro foi realizado no Cemitério Vila Rio em Guarulhos.

MISSAS
Carmen Lúcia Ramos de Albuquerque Moraes e Silva (Ninny) - Hoje, às 11 horas, na Capela do Co-

legio São, na Av. Higienópolis, 983, Higienópolis (7ª dia).

Luiza Baraldi Lepiane - Amanhã, às 18h30, na Paróquia do Santíssimo Sacramento, na Rua Tutuba, 1.125, Paraíso (7ª dia).

Elmira Mendonça Rodrigues - Hoje, às 18h30, na Igreja Santa Rosa, na Igreja Santa Rosa, no Largo da Batalha, 260, Vila Pompeia (7ª dia).

Maria Luiza da Rocha Nogueira - Amanhã, às 19h30, na Paróquia Nossa Senhora do Bom Conselho, na Rua Nossa Senhora do Bom Conselho, 87 e 99, Campo Limpo (7ª dia).

Edith Mahfuz Abdalla - Dia 11, às 11 horas, no Catedral Metropolita-

na Ortodoxa, na Rua Vergueiro, 1.515, Paraíso (7ª dia).

Marielice de Oliveira Prata Penna - Dia 12, às 9 horas, na Igreja Nossa Senhora de Fátima, na Av. Dr. Arnaldo, 1.831 (7ª dia).

Myriam de Lima Arb - Dia 12, às 11 horas, na Igreja Santo Ivo, no Largo da Batalha, 189 (1º ano).

Paulo Eduardo Correa Motta - Hoje, às 12 horas, na Paróquia Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, Rua Honório Lobo, 100 (7ª dia).

José Luiz Bueno de Aguiar - Hoje, às 20 horas, na Paróquia do Santíssimo Sacramento, na Rua Tutuba 1.125, Paraíso (7ª dia).

Luís Gonzaga Alves - Amanhã,

às 18h30, na Igreja Nossa Senhora do Paraíso, na Avenida Bernardino de Campos, 25 (17 anos).

José Roberto Martins - Dia 11, às 19 horas, na Igreja de Santa Teresinha, na Rua Maranhão, 617, Higienópolis (7ª dia).

Ricardo Arb - Dia 12, às 11 horas, no Largo da Batalha, 189 (1º ano).

Marcio da Silva Leitão - Dia 12, às 19 horas, na Igreja Matriz da Santíssima Trindade de Tietê, na Praça Dr. Elias Garcia s/nº (7ª dia).

Flávio Dias Soares - Dia 14, às 11 horas, na Paróquia São Pedro e São Paulo, na Rua Otávio de Barros, 31, Parque Morumbi (30 dias).

Alertas de emergência param metrô

Houve registro de passageiros saindo de composições e andando pelos trilhos em pelo menos três estações da Linha 3-Vermelha

A circulação de trens na Linha 3-Vermelha do Metrô foi paralisada ontem à noite. Entre 18h36 e 19h24, três botões de emergência foram acionados por usuários nas Estações Marechal Deodoro, Santa Cecília e Anhanguaba, no ramal entre Barra Funda-Palmeiras, na zona oeste, e Corinthians-Itaquera, na zona leste da capital. Os passageiros desceram dos trens e se seguraram pelos trilhos.

O Metrô não informou a causa do acionamento dos botões. Os passageiros tiveram de andar pela via entre as Estações Anhanguaba e Barra Funda-Palmeiras. Até as 21h, a operação não havia sido retomada completamente o metrô circulava, com velocidade reduzida e maior tempo de parada, entre Bresser-Miúca e Corinthians-Itaquera.

"No Marechal Deodoro, o trem ficou parado por uns 40 minutos. Quando saiu, antes de chegar a Santa Cecília, param de novo. Tudo fechado. Começou a transpirar, a ter problema de pressão, foi horrível." Sem ar condicionado e com a circulação paralisada, os passageiros quebraram o laço de emergência e saíram do trem.

Até as 21h, o auxiliar esperava na plataforma a normalização do metrô para tentar chegar a sua casa. De acordo com o Metrô, funcionários da empresa orientaram os usuários a que desceram dos vagões.

No mesmo horário, na Estação Barra Funda, eram poucos os usuários que esperavam a esta-

ção. Uma hora antes, os funcionários do Metrô pediram para que todos saíssem para fechar a estação. Para resuscitar-los, foram entregues bilhetes com o valor de uma passagem para quem entrou na plataforma e não conseguiu embarcar.

Até uma pane elétrica afetou o serviço da Linha 4-Amarela (Luz-Butantã). A ViaQuatro afirmou que a falha foi causada por fatores externos. As equipes técnicas da concessionária entraram até em contato com a ABE Eletropaulo para apurar o que possa ter ocorrido, mas não há confirmação de relação com o apagão. **/ BRUNO RIBEIRO, BÁRBARA FERREIRA SANTOS, LAURA MAIA DE CASTRO e VICTOR VIEIRA**



Barra Funda. Seguindo e ligação com CTPM ficaram lotados



Testes. Em coletiva de imprensa, Callegari garantiu ontem que os materiais entregues neste ano passaram por avaliações

Rede municipal inicia ano letivo sem material nem uniforme escolar

Os kits começarão a ser entregues na segunda quinzena do mês, atraso foi maior em anos anteriores, diz secretário

Victor Vieira

Os alunos da rede municipal de ensino de São Paulo começaram as aulas sem material nem uni-

forme escolar. A entrega dos kits passará a ser feita apenas na segunda quinzena de fevereiro e a expectativa da Secretaria Municipal de Educação é de concluir o processo até o fim de março. Hoje é o primeiro dia letivo. "Nos últimos anos, esta seria entregue mais rápida", disse o secretário municipal de Educação, César Callegari. De acordo com a pasta, em 2012 e 2013 a distribuição dos uniformes correu

em março e terminou apenas em agosto. "Espero que não se repita, ou muito pouco, para entregar em abril", disse.

Callegari ressaltou que a logística de armazenamento e distribuição, pelo tamanho da rede, demandará alguns dias. "Não acho que esteja atrasado porque temos de respeitar prazos e regras de licitação, de teste de material".

Os uniformes de inverno se-

rião repassados aos alunos logo depois da entrega das roupas de verão. Os kits têm camisetas, meias, tênis, bermuda, jaqueta, calça e agasalho de moleton. Serão distribuídos pouco mais de 7,1 mil kits de material escolar, com custo de R\$ 12,56 milhões. Já para uniformes escolares, serão cerca de 500 mil kits, no custo de R\$ 100 mi-

● **Ensino superior**
O MEC vai publicar nos próximos dias o Sistema de Consulta de Graduações, em que será possível checar dados sobre egressos de universidades desde 2010.



Apuuração. Ministério Público foi acionado

escolar. Já Pedro Flaussio, presidente do Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente de Serra Azul, classificou os casos como "lamentáveis".

lhos. Os materiais pedagógicos, como cadernos de ensino, já foram enviados.

Após problemas com a distribuição de títulos de má qualidade em 2013, como mostraram a Controladoria Geral do Município e o Ministério Público Estadual, Callegari garantiu que os materiais deste ano foram testados. A fornecedores terão 150 dias para fazer mais baratos do que o previsto na licitação.

"Os novos editais prevêm que, a cada processo de entrega, a mostra seja obrigatoriamente analisada", garantiu o secretário. De acordo com ele, a Prefeitura interrompeu os contratos com a empresa investigada.

● **Educação infantil**. Nove creches municipais devem ser inauguradas no primeiro semestre de 2014. A previsão é criar cerca de 16 mil vagas na educação infantil neste ano, com novas creches e expansão da rede existente, mil reais de cada vaga em 2013, como mostrou a Justiça obrigou a Prefeitura a oferecer mais 150 mil vagas até 2016, depois de ação ajuizada por movimentos sociais.

Segundo o secretário de Biodiversidade e Florestas da pasta, Roberto Cavalcanti, o programa "agrega uma série de elementos que já vem sendo desenvolvidos" dentro de uma estratégia nacional de conservação da biodiversidade, "dando muito mais solidez ao processo".

Diagnóstico preliminar de espécies ameaçadas obedeceu aos critérios da União Internacional para Conservação da Natureza (IUCN), que não foram seguidos à risca nos processos anteriores. A lista atual de flora, por exemplo, não tem nem mesmo uma categorização do grau de ameaça de cada espécie.

"O programa traz um avanço muito significativo nesse sentido", diz Gustavo Martelli, do Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro.

Além disso, a portaria prevê a elaboração de Planos de Ação Nacionais (PANs) para conservação de todas as espécies ameaçadas. "Não adianta só dizer que uma espécie está ameaçada; é preciso estabelecer metas para tirá-la da lista o mais rápido possível", diz Cavalcanti.

Lista de espécies sob risco será atualizada

Herton Ecolhar



As próximas listas oficiais de espécies ameaçadas de extinção no Brasil serão baseadas em critérios internacionais de avaliação e passarão a ser atualizadas continuamente, e não apenas em intervalos isolados, como ocorre atualmente.

É o que prevê o novo Programa Nacional de Conservação das Espécies Ameaçadas de Extinção (Pro-Espécies), que deve ser criado hoje, com a publicação de uma portaria do Ministério do Meio Ambiente (MMA) no Diário Oficial da União.

Segundo o secretário de Biodiversidade e Florestas da pasta, Roberto Cavalcanti, o programa "agrega uma série de elementos que já vem sendo desenvolvidos" dentro de uma estratégia nacional de conservação da biodiversidade, "dando muito mais solidez ao processo".

Diagnóstico preliminar de espécies ameaçadas obedeceu aos critérios da União Internacional para Conservação da Natureza (IUCN), que não foram seguidos à risca nos processos anteriores. A lista atual de flora, por exemplo, não tem nem mesmo uma categorização do grau de ameaça de cada espécie.

"O programa traz um avanço muito significativo nesse sentido", diz Gustavo Martelli, do Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro.

Além disso, a portaria prevê a elaboração de Planos de Ação Nacionais (PANs) para conservação de todas as espécies ameaçadas. "Não adianta só dizer que uma espécie está ameaçada; é preciso estabelecer metas para tirá-la da lista o mais rápido possível", diz Cavalcanti.

● **Avaliação de risco**

472 espécies de plantas estão ameaçadas de extinção no País, segundo a lista oficial mais recente, publicada em 2006, já a lista de fauna, de 2003, inclui 827 espécies

Dança sensual com alunos é investigada

Atividade em escola estadual de Serra Azul (SP) teve participação de professores, foi gravada e colocada na internet

Rene Moreira

ESPÉCIE PARA O ESTADO DE SERRA AZUL (SP)

O Conselho Tutelar de Serra Azul, na região de Ribeirão Preto, acionou o Ministério Públi-

co para investigar um vídeo com dança sensual gravado em uma escola estadual. Nas filmagens, divulgadas por uma aluna nas redes sociais, as meninas rebolam para os garotos, que retribuem com movimentos eróticos. As professoras observaram e algumas até entram na "brincadeira".

Tudo teria ocorrido em outubro do ano passado, mas as imagens foram divulgadas nesta semana pelos alunos. A brincadeira foi na quadra da escola duran-

te uma ginástica que tinha um professor como animador. O vídeo, retido da internet após a polêmica, começa com um garoto tirando a camisa em um strip-tease. Em seguida, o adolescente para uma colega para o meio da quadra onde ela dança de saia curta apoiada em uma cadeira.

Nenhum professor ou funcionário da Escola Estadual Serra Azul quis comentar o caso. Mas a Secretaria de Estado da Educação informou que a história está sendo apurada pela Direção Regional de Ensino, a quem caberá ouvir os professores e a direção. Para o conselheiro tutelar Fabíola Gabriel Nunes, as imagens são constrangedoras e não condizem com o ambiente

Cantor e compositor Gilberto Gil é internado para exames em São Paulo

O cantor e compositor Gilberto Gil, de 77 anos, deu entrada no Hospital Sirio-Libanês, em São Paulo, na noite de ontem à noite. Segundo seus assessores, ele foi internado para se submeter a uma série de exames de rotina, como faz periodicamente, e a informação de que ele havia descoberto problemas no coração é falsa. "Isso é coisa que alguém inventou. Garantimos que está tudo bem. Todos os anos, ele se submete a uma série de exames, um check-up. Está tudo em



paz", disse um dos assistentes da equipe de comunicação do ex-ministro da Cultura. Até a noite de ontem, o hospital não havia divulgado nenhum boletim médico sobre o estado de saúde de Gil.

CÂMARA Vereadores instalam CPI sobre boates de SP

Mais de 12 meses após a tragédia da boate Kiss, os vereadores paulistanos decidiram abrir ontem à tarde, na volta ao trabalho, uma CPI para investigar o funcionamento das casas noturnas de São Paulo. Por outro lado, a base governista do prefeito Fernando Haddad (PT) minou a articulação da oposiçãoista Gilberto Natalini (PV), que tentava instalar uma comissão de inquérito para investigar o esbaldado do esquema de sonegação e desvio do imposto sobre Serviços (ISS).

CONTRA DEPRESSÃO Anvisa acha diferença de até 680% em remédios

Levantamento da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) mostra diferença de até 680% no preço de uma classe de medicamentos usados para tratamento de transtornos de ansiedade, no benzodiazepínicos. O trabalho avaliou os valores cobrados em 2013 por 14 unidades, de 7 diferentes tipos ativos. Os preços variavam de R\$ 5,92 a R\$ 34,62. A lista pode ser consultada em www.anvisa.gov.br.

JUSTIÇA TJ manda indenizar por perfil falso no Facebook

A 3ª Câmara de Direção Privada do Tribunal de Justiça de São Paulo condenou o Facebook a indenizar uma usuária que teve um perfil falso criado. A ação foi julgada procedente e condenou o site de relacionamentos a indenizar em R\$ 8 mil, em primeira instância, mas as partes apelaram. Em segunda instância, os desembargadores entenderam que houve dano e mantiveram o valor.

RIO Justiça decreta morte presumida de Amarildo

A Justiça do Rio de Janeiro declarou ontem a morte presumida do titular de pedreiros Amarildo Dias de Souza, que desapareceu após ser levado por policiais da Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) da Rocinha, na zona sul do Rio, durante operação realizada entre 13 e 14 de julho de 2013. A morte presumida substitui o atestado de óbito e permite à família receber pensão ou indenização pela morte. Dez policiais militares da UPP foram indiciados por tortura seguida de morte e ocultação de cadáver.

20% FOI A MENOR DIFERENÇA ENQUANTO FELA ANVISA

Mestrado profissional em alta na rede pública

Espalhados pelo País, cursos se expandem e priorizam cotidiano das salas de aula

Victor Vieira



Após o êxito na Matemática, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), rede que sistematiza cursos a distância e semipresenciais oferecidos por instituições federais, expande a oferta de mestrados profissionais para outras áreas. As formações, voltadas a professores de escolas públicas, chegaram às áreas de Física e Letras no ano passado e devem atender ao ensino de Artes e História já em 2014.

A principal diferença dos mestrados profissionais para os acadêmicos, modalidade mais tradicional, é que esses cursos de pós-graduação se concentram menos na pesquisa e investem na capacitação para a prática. Quando começaram a se consolidar no Brasil no início da década passada, havia resistência acadêmica ao formato. Hoje já existem mais de 500 no País. No sistema UAB, que funciona desde 2007, os mestrados profissionais foram criados há três anos na área de Matemática (ProMat). A opção pela universidade aberta atendeu à demanda, grande e distribuída, e facilitou o acesso. Cada universidade parceira tem um polo de



Vitor Amorim. Tempo dividido entre seus alunos e as aulas do mestrado profissional.

• Rede nacional
5,8 mil professores cursaram o mestrado profissional em Matemática desde 2011. As turmas estão distribuídas em 70 cidades do País.

responsabilidade da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), referência no setor. Uma das prioridades foi levar em conta as necessidades e deficiências de formação dos docentes da rede pública. Para o presidente da SBM, Marcelo Viana, isso acontece porque os licenciados mais talentosos preferem ficar nas universidades a se-

guir o magistério no ensino básico. "Muitos nem pisam na sala de aula, já que a carreira não é atrativa", diz. Entre os méritos do curso, segundo Viana, estão a troca de experiências entre os mestrandos e o contato com pesquisadores de ponta. "Compreendi melhor conteúdos que já havia visto na faculdade", lembra Vitor Amorim, professor de São Paulo que se formou na primeira turma do mestrado profissional de Matemática. De acordo com ele, que trabalha em uma escola estadual e em um colégio particular, a possibilidade de conciliar suas aulas com a pós foi fundamental para levar o curso adiante. "Outro ponto positivo foi repensar

Engenharias miram formato de pós

Um pós-graduação em Matemática para professores do ensino básico também inspirou ideias de formação docente no ensino superior público. Está em debate um mestrado profissional com aulas semipresenciais para professores dos cursos tecnológicos e de Engenharia. "O objetivo é se basear também nas experiências bem sucedidas da Europa e dos Estados Unidos", aponta Vanderli Fava de Oliveira, da Associação Brasileira de Ensino de Engenharia, responsável pela proposta junto de 20 universidades. A ideia ainda está em avaliação pela Capes/Enx.

como avalie seus próprios alunos", comenta. Professora da Federal do Rio Grande do Norte e coordenadora do programa do mestrado profissional em Letras (ProLetras), Maria das Graças Rodrigues explica que a intenção é trabalhar questões cotidianas. "Em vez de aceitarmos somente dissertações, também valeu como trabalho de conclusão de curso softwares ou propostas didáticas que possam impactar a vida nas classes", exemplifica. Mais de 12,5 mil professores do ensino fundamental tentaram 387 vagas da primeira edição do ProLetras, iniciada em agosto de 2013. A próxima turma começará em 2015.

Com rotina corrida, professores se dedicam menos

Aperfeiçoar a articulação com as secretarias de educação está entre os principais desafios para os mestrados profissionais da rede da Universidade Aberta do Brasil. "Seria interessante que os professores tivessem maior redução da carga horária para poder dedicar ao curso", defende Marcelo Viana, da coordenação do curso de Matemática. Ele também defende que as pas-

tas ofereçam mais incentivos para que os professores busquem capacitação. "Melhorar o salário e o plano de carreira para os mestrandos", sugere. De acordo com Lívio Amaral, diretor de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão ligado ao Ministério da Educação, já existem esforços do governo federal para que

as redes estaduais facilitem a participação dos docentes. "Mas é preciso reconhecer que as secretarias têm dificuldades. Não conseguem liberar totalmente o professor, durante um ou dois anos, e repor devidamente a equipe", pondera. Para Antônio Amaral, professor da cidade piauiense de Coelhos, a 286 km de Teresina, os dirigentes devem enten-

der a importância da qualificação. "Daí trabalho, tanto na universidade quanto em casa. Fiquem com poucas aulas na minha escola, mas alguns colegas do curso tiveram dificuldades para a liberação", lembra. Existem ainda problemas estruturais. Entre os alunos da Região Norte, por exemplo, foi diagnosticado o menor tempo de acesso ao conteúdo online

do curso. "Amargos dos professores não tem internet banda larga. Imprimem o material para estudar em casa", relata Viana, que aponta a interiorização das turmas como outra meta. Para os coordenadores, mais recursos também são necessários. "Precisamos custear a mobilidade dos estudantes e professores, que vão a aulas e eventos fora de suas cidades", diz Maria das Graças Rodrigues, do mestrado profissional em Letras Segundas, já em negociação com a Capes mais verbos para as atividades acadêmicas. Apesar da necessidade de ajustes, o formato de capacitação chamado a atenção fora do País. "Houve contatos iniciais do Uruguai, Chile e Cabo Verde para internacionalizar a rede", conta Viana. No Brasil, já são discutidos mestrados profissionais em outros campos do ensino básico, como Biologia, Química e Educação Física. W.

ALÔ, SÃO PAULO

PREVISÃO PARA HOJE EM SÃO PAULO
Sol e calor. Chuva isolada à tarde
Probabilidade de chuva: 80%
Volume de chuva: 5mm
Umidade relativa: 45%

MANHÃ **TARDE** **NOITE**

PRÓXIMOS DIAS EM SP
Sol, forte e ventania de calor nos próximos dias, com pancadas de chuva à tarde.

Na capital

TER 23/6	33°C / 15°C	40mm UR: 50%
QUA 24/6	32°C / 21°C	40mm UR: 50%
QUI 25/6	32°C / 21°C	40mm UR: 50%

DIAS TÍPICOS DE VERÃO
Uma massa de ar quente e umidade volta a ganhar força sobre SP. A semana será novamente marcada pelas altas temperaturas e as pancadas de chuva a partir da tarde, que podem ser fortes e causar transtornos.

NAS CAPITALS

Cidade	Tempo	Temperatura
Aracaju	Sol	25/32
Bahia	Sol	24/33
Belém	Sol	27/32
Bom Jesus	Sol	24/34
Brasília	Sol	19/25
Campo Grande	Sol	22/33
Caruaru	Sol	25/33
Curitiba	Sol	19/27
Floresópolis	Sol	20/30
Fortaleza	Sol	25/30
Goiania	Sol	22/32
Jolo Pessoa	Sol	24/32
Nordeste	Sol	22/34
Recife	Sol	25/32
Salvador	Sol	25/32
São Paulo	Sol	22/32
Teresina	Sol	25/33
Vitória	Sol	22/32

NO MUNDO

Cidade	Temperatura
Assunção	-1 22/34
Buenos Aires	-1 22/32
Caracas	-2 19/30
Chicago	-4 4/10
Estocolmo	-3 2/12
Genebra	-3 0/12
Hankow	-3 2/14
Harbin	-3 2/14
Los Angeles	-1 17/25
Miami	-1 25/34
Manila	-1 27/32
Nassau	-1 27/32
Nova York	-1 27/32
Paris	-1 17/25
Roma	-1 19/27
Santiago	-1 17/25
Sydney	-1 20/28
Taipei	-1 25/34
Tegucigalpa	-1 27/32
Toronto	-1 17/25
Washington	-1 27/32

TÁBUA DE MARES: Porto de Santos

Horário	16 Segunda	21 Terça	22 Quarta	23 Quinta
01	29,46	1,14	0,26	1,12
02	1,14	0,26	1,12	0,26
03	0,26	1,12	0,26	1,12
04	1,12	0,26	1,12	0,26
05	0,26	1,12	0,26	1,12
06	1,12	0,26	1,12	0,26
07	0,26	1,12	0,26	1,12
08	1,12	0,26	1,12	0,26
09	0,26	1,12	0,26	1,12
10	1,12	0,26	1,12	0,26
11	0,26	1,12	0,26	1,12
12	1,12	0,26	1,12	0,26
13	0,26	1,12	0,26	1,12
14	1,12	0,26	1,12	0,26
15	0,26	1,12	0,26	1,12
16	1,12	0,26	1,12	0,26
17	0,26	1,12	0,26	1,12
18	1,12	0,26	1,12	0,26
19	0,26	1,12	0,26	1,12
20	1,12	0,26	1,12	0,26
21	0,26	1,12	0,26	1,12
22	1,12	0,26	1,12	0,26
23	0,26	1,12	0,26	1,12
24	1,12	0,26	1,12	0,26
25	0,26	1,12	0,26	1,12

CLIMATEMPO
www.climatempo.com.br

LOTERIAS

SEMPRE SÓCIS PARA A CASA AZUL PARA HOJE (SEMPRE SÓCIS PARA HOJE)

Sorteio	Prêmio	Valor
1º Prêmio	100.000	R\$ 20.000,00
2º Prêmio	10.000	R\$ 2.000,00
3º Prêmio	1.000	R\$ 200,00
4º Prêmio	100	R\$ 20,00
5º Prêmio	10	R\$ 2,00

ATENÇÃO: O JORNALEIRO ASSINADO NÃO RECEBE O VALOR DO PRÊMIO. O VALOR DO PRÊMIO É DEVIDO APÓS A ENTREGA DO PRÊMIO. O VALOR DO PRÊMIO É DEVIDO APÓS A ENTREGA DO PRÊMIO. O VALOR DO PRÊMIO É DEVIDO APÓS A ENTREGA DO PRÊMIO.

FEDERAL Nº 4.833

Sorteio	Prêmio	Valor
1º Prêmio	100.000	R\$ 20.000,00
2º Prêmio	10.000	R\$ 2.000,00
3º Prêmio	1.000	R\$ 200,00
4º Prêmio	100	R\$ 20,00
5º Prêmio	10	R\$ 2,00

DUPLA SENA Nº 1.247

Sorteio	Prêmio	Valor
1º Prêmio	100.000	R\$ 20.000,00
2º Prêmio	10.000	R\$ 2.000,00
3º Prêmio	1.000	R\$ 200,00
4º Prêmio	100	R\$ 20,00
5º Prêmio	10	R\$ 2,00

LOTOFÁBIA Nº 1.619

Sorteio	Prêmio	Valor
1º Prêmio	100.000	R\$ 20.000,00
2º Prêmio	10.000	R\$ 2.000,00
3º Prêmio	1.000	R\$ 200,00
4º Prêmio	100	R\$ 20,00
5º Prêmio	10	R\$ 2,00

LOTOFÁCIL Nº 1.607

Sorteio	Prêmio	Valor
1º Prêmio	100.000	R\$ 20.000,00
2º Prêmio	10.000	R\$ 2.000,00
3º Prêmio	1.000	R\$ 200,00
4º Prêmio	100	R\$ 20,00
5º Prêmio	10	R\$ 2,00

HÁ UM SÉCULO

Coisas da cidade - O novo prefeito foi empossado há apenas cinco dias, contudo, já é conhecida uma face da solução que ele pretende dar ao problema administrativo (...). Seta, estúdia na hora, presente uma das questões que mais precisa de resolução imediata: a questão da Limpeza Pública.

www.estado.com.br/acevo

SÃO PAULO RECLAMA

Teve algum direito com a decisão do consumidor desrespeitado? O blog Seus Direitos pode ajudar. Envie suas reclamações com todos os dados para os e-mails: spreclama.estado@estado.com ou consumidor.estado@estado.com

www.estado.com.br

ESTADÃO
edu

CALOUROS



Violência. Faculdade Cásper Líbero investiga trote em que calouros foi amarrado em poste e meninas, humilhadas

CRISE



Contaminação. Aulas na USP Leste devem atrasar três semanas. Câmpus está interditado há mais de um mês



TROTES

“O calouro que sofre violência física e psicológica adquire o direito de se vingar de tais sofrimentos nos calouros do próximo ano.”

Antônio Zula, professor da Universidade Federal de São Carlos

Rede municipal. Segundo dados obtidos por meio da Lei de Acesso à Informação, dos 83 mil funcionários das escolas, 37,9 mil terão descontados valores de um bônus que havia sido adiantando em 2013; em alguns casos, esses descontos chegam a R\$ 1,2 mil

Por ausências, 45% dos servidores da Educação terão de devolver dinheiro

Paulo Saldaña

Por causa da quantidade de ausências no ano passado, 45% dos servidores da educação municipal de São Paulo terão de devolver dinheiro à Prefeitura. Dos 83 mil servidores da rede, 37,9 mil terão descontados valores de um bônus que havia sido adiantando em 2013. Em alguns casos, esses descontos chegam a R\$ 1,2 mil, dependendo da quantidade de dias fora das escolas. Professores criticam a medida, que classificam como punitiva.

Os dados foram obtidos pelo Estado por meio da Lei de Acesso à Informação. O desconto não será no salário, mas referente ao Prêmio de Desempenho Educacional (PDE), cuja primeira parcela foi adiantada em junho de 2013. Em maio do ano passado, a gestão Fernando Haddad (PT) havia mudado o cálculo do prêmio, fazendo com que o volume de ausências respondesse a 90% do valor — a partir daquele momento. Antes, esses fatores representavam até metade do prêmio.

Os descontos foram divididos por faixas de valores. A maior parte, 23.337 servidores, terá descontos entre R\$ 200 a R\$ 950. Há quem tenha de devolver apenas R\$ 120 e mais de 2,3 mil servidores terão de reembolsar valores entre R\$ 1.000 mil e R\$ 1,2 mil.

Se apenas o valor mínimo de cada faixa fosse descontado, o montante representaria R\$ 15 milhões. Os descontos ocorrem em uma época em que Pre-

feitura promove várias medidas de economia e o próprio prefeito tem reclamado publicamente da escassez de recursos. Segundo a Secretaria Municipal de Educação, a reformulação do cálculo do bônus foi uma tentativa de diminuir os altos índices de ausências na rede e de valorizar o educador que é assíduo. O maior volume de ausências (e dos descontos) ocorre entre os professores, prejudicando a educação dos alunos nas escolas. Apesar da medida, não houve reflexo nos índices de absentismo (*veja informações nesta página*).

O secretário de Educação, Cesar Callegari, lamentou que a nova regra não tenha surtido o efeito esperado. “Não houve o impacto que imaginávamos. Mas temos um compromisso com a sociedade e esse volume de ausências não pode ser visto como natural”, disse.

Adiantamento. O valor a ser devolvido depende da jornada de cada profissional e do número de ausências. Com a nova regra, o peso das faltas, mesmo que abonadas, passou a ser maior no cálculo da gratificação.

O plano da Prefeitura era realizar os descontos em janeiro deste ano, mas havia profissionais que ficariam em situação financeira complicada. Alguns deles, como agentes escolares, poderiam ficar sem salários. Um decreto emergencial foi publicado em janeiro, abrindo a possibilidade de fazer os acertos somente em junho. O PDE é sempre pago em duas parcelas. De acordo com a jornada,

ABSENTEISMO

• Servidores da Educação municipal de SP terão de devolver dinheiro de bônus adiantado por causa de volume de ausências em 2013



Ausências por motivos/professores

Faltas abonadas	Faltas justificadas	Faltas injustificadas	Licenças médicas	Licenças de acidente de trabalho	Outras licenças*
2009 220.584	41.064	32.005	91.176	123.472	161.618
2010 347.941	39.760	50.347	1.042.037	148.803	205.296
2011 361.045	58.107	55.513	1.019.943	153.139	272.987
2012 309.487	57.420	53.650	853.538	176.677	221.824
2013 368.936	54.203	54.159	790.897	263.802	205.206



dos profissionais, varia entre R\$ 1,2 mil e R\$ 2,4 mil. Professora da rede municipal há 12 anos, Nelice Pompeu, de 40 anos, diz que a decisão da

secretaria tem caráter punitivo. “Os professores não faltam porque querem, mas é um reflexo da carreira do professor”, diz ela, que critica a própria existência do bônus. “Devia ser incorporado ao salário.”

Ferramenta. Para Claudio Fonseca, presidente do Sinpecm,

• Revolta
“Esta é uma premiação cujo intuito é punir funcionários da Educação municipal. Não funciona para diminuir o número de faltas, de jeito nenhum, porque tem toda a questão da carreira mal resolvida. São necessários outros incentivos?”

Sandra Beja, de 35 anos
PROFESSORA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

principal sindicato da categoria, o FPE não poderia ser usado como ferramenta de redução do absentismo.

“Os índices de ausência do ano passado mostram que não decerem. E a maioria das ausências é provocada por adoecimentos e violência”, diz. A consultora em educação Ilona Bicschke diz que, como o prêmio se mostrou insuficiente para diminuir as ausências, o poder público precisa implementar outras medidas a curto prazo. “Todas as pesquisas mostram que o tempo de estudo é essencial para o desempenho do aluno. Em qualquer repartição pública há controle eletrônico de presença. Por que com os professores é diferente?”, questiona Ilona. “Não há controle social das faltas e o aluno, nesse quesito, acaba mais cobrado que o professor.”

A Secretaria Municipal da Educação espera que, com as medidas no novo programa educacional da cidade, iniciado neste ano, o absentismo deva cair.

Na média, professores faltam 29 dias no ano

O número de ausências de professores da rede municipal de São Paulo em 2013 se manteve na mesma média dos últimos quatro anos. No ano passado, 39.618 docentes tiveram 1,77 milhão de ausências. É como se, na média, cada professor tivesse faltado 29 dias no ano. Em 2012, essa média foi de 28 dias. Os índices são considerados preocupantes pela Prefeitura de São Paulo, que tem demonstrado esforço para tentar reduzi-

los. Ações, como o novo cálculo do PDE, têm causado indignação entre os professores. “Esse tipo de armadilha quebra a relação de confiança com a administração que já era mínima ou zero e leva à radicalização dos profissionais”, informou em nota em seu site o Sinpecm, um dos sindicatos dos servidores. O número de ausências soma quase 15% do total de dias letivos de aula obrigatória. A maior parte das ausências é de licenças médicas, representando 43% do total de dias. Foram 769 mil dias de ausência desse tipo. Em seguida, aparecem as faltas — 37% do total.

Como os servidores podem abonar 10 faltas ao ano, esse tipo de ausência é a principal dessa categoria. Foram 366 mil. Entre os nove tipos de registros de ausências da rede municipal, apenas dois apresentaram alta em relação a 2012 nos valores absolutos: as faltas injustificadas e as licenças por acidente de trabalho, que aumentaram 49%, chegando a 263 mil dias. Foi como se cada professor da rede se ausentasse 4 dias por ano por acidente de trabalho. As condições de trabalho e da própria carreira são apontadas por vários especialistas como o maior motivo de ausências. É

comum, por exemplo, que professores façam dupla jornada. A secretaria de Educação já anunciou medidas para atenuar os problemas de saúde, como melhores de atendimento médico pela cidade.

A professora Sandra Beja, de 35 anos, tirou mais de 10 licenças médicas em 2013 por causa de depressão. “Ninguém fica doente porque quer”, diz ela, que atua em uma creche na zona norte. “Fui não vi esse esforço de atendimento de saúde e preciso fazer meu tratamento em médico particular.”, p.p.s.

PARA LEMBRAR

No Estado, o número de faltas de professores também é alto. Em 2013, cada um dos 230 mil professores faltou, em média, 21 dias de aulas usando licença-saúde. Se contabilizarmos os 6 dias extras de faltas abonadas que todos têm direito, a quantidade de ausências por ano chega a 27 dias. O governo gasta R\$ 67 milhões por mês para suprir as ausências.

VERÃO LAFER
Todo o show-room com
ÚLTIMOS DIAS
de desconto à vista
interdomus LAFER

8 Lojas em SP: T. 3208.6722 • Shop Lac Center T. 2222.3082 • R. Teodoro Silesio n. 1709 T. 381.23.376 • Shopping Americana do Itaquape n. 2530 T. 5335.4193 • Shop D&D para sap T. 3043.9239 • www.lafer.com.br

hp
Kalunga
+120 JOIAS
QUER SABER DESDE 1875?
ESTADÃO ACERVO

ANÁLISE: Anna Helena Altenfelder

Falta é preocupação para toda sociedade

Nossos professores vivem, no dia a dia das escolas, questões como déficit de formação, falta de condições de trabalho, esgotamento físico e mental, carreira pouco motivadora, remuneração insuficiente, políticas educacionais estabelecidas à revelia e perda de prestígio social. A análise do absentismo passa, portanto, por todos esses fatores. São questões percebidas pelos professores como obstáculos, gerando imobilidade e um estranhamento entre o que idealizam para a sua atividade e o que de fato conseguem realizar. Resolver a questão do absentismo implica, assim, a formulação e implantação de políticas que superem esses obstáculos, o que exige investimento e envolvimento de diferentes setores.

A necessidade de priorização da educação nas políticas públicas é consenso no discurso, mas estamos longe de concretizá-la. O absentismo deve ser uma preocupação de toda sociedade, já que estudos comprovam o impacto sobre o desempenho dos alunos e, consequentemente, sobre a garantia do direito à aprendizagem. Não devemos perder de vista que esse deve ser o foco das políticas educacionais: garantir um ensino de qualidade para todos.

* SUPERINTENDENTE DO CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO (CENPEC)

Haddad cede de novo e professor encerra greve

Nova proposta divide a incorporação do abono em três parcelas a serem pagas em dois anos; paralisação durou 41 dias, a mais longa da categoria

Adriana Fevraz
Paulo Saldanha

Os professores e servidores da educação municipal de São Paulo decidiram ontem, em assembleia, pôr fim à greve que já durava 41 dias — considerada a maior já ocorrida na cidade. A categoria e os sindicatos que lideravam o movimento aceitaram nova proposta do governo de dividir a incorporação de um abono em três parcelas, a serem pagas em dois anos — não mais em três, como foi colocado até a semana passada.

A categoria realizou nova manifestação ontem, que fechou por quase toda tarde o Viaduto Jacaré, na frente da Câmara Municipal. Cerca de 2 mil servidores participaram do ato.

Peço acordo com os sindicatos, o abono de 15,38% para quem recebe os pisos salariais será incorporado no salário e refletido para toda a categoria a partir do ano que vem. A primeira parcela da incorporação será de 5,5%. No ano seguinte, em

2016, outras duas parcelas de 3,74% em maio e a última, de 5,98%, em novembro. A incorporação também vai valer para os aposentados.

Como o projeto de abono sem a incorporação já havia sido votado pelos vereadores, a Prefeitura encaminhou ontem à noite o texto substituto. O texto com as novas regras estava para ser apreciado ontem pelos vereadores, mas, até as 21 horas, não havia sido votado.

A incorporação do abono cria o impasse que travava as negociações com o Sinepec, principal sindicato da categoria e que liderava a greve. A entidade exigia incorporação ainda neste ano. A Prefeitura até aceitava incorporar, mas só discutiria as datas no ano que vem, por causa de restrições orçamentárias do município.

A mudança na proposta veio na semana passada, quando a gestão Fernando Haddad (PT) propôs dividir a incorporação em três parcelas, a serem pagas em três anos — entre 2015 e 2017.

Apesar disso, a categoria voltou a rejeitar a proposta e realizou novo ato ontem.

Outra vitória da categoria foi a aprovação de um intervalo de 15 minutos para funcionários que trabalham em creches. Hoje, esses profissionais não têm intervalo. A gestão se comprometeu ainda a discutir com as entidades, em 60 dias, as condições de trabalho ligadas à saúde dos professores.

Para o presidente do Sinepec, Claudio Fonseca, o fato de a Prefeitura mostrar novas propostas reforça o argumento

de que a greve tinha legitimidade. "Foi positivo, mas um processo duro, e a Prefeitura resistiu em apresentar proposta", diz ele, que é ex-vereador pelo PPS — partido de oposição ao PT. "Mas a educação ganha quando o executivo e os trabalhadores tomam decisões juntos".

Os professores e servidores da educação municipal tiveram reajuste de 13,47% neste mês, índice previsto em lei de 2011 — ainda na gestão de Gilberto Kassab (PSD). A categoria entende que o percentual já era direito



Assembleia. Manifestação fechou Viaduto do Jacaré durante quase toda a tarde de ontem

garantido. Para a Prefeitura, a greve também teve motivações políticas.

De acordo com o secretário municipal de Educação, Cesar Callegari, a paralisação não atingiu o governo, mas os alunos da rede. "O governo fez o possível e o impossível para que a greve acabasse."

Para que o movimento terminasse, o Município se comprometeu a pagar os dias parados, desde que haja reposição. O governo já publica hoje no Diário Oficial da Câmara diretivas ge-

ras para a reposição, que deve ocorrer nas férias de meio de ano, após o fim das aulas e também nos sábados, caso seja necessário. Como a adesão foi diferente em cada escola, cada unidade fará o seu planejamento.

Para que o movimento terminasse, o Município se comprometeu a pagar os dias parados, desde que haja reposição. O governo já publica hoje no Diário Oficial da Câmara diretivas ge-

ras para a reposição, que deve ocorrer nas férias de meio de ano, após o fim das aulas e também nos sábados, caso seja necessário. Como a adesão foi diferente em cada escola, cada unidade fará o seu planejamento.

NA WEB
Portal: O desfecho da greve está no site estado.com.br/br/paulosalda

Invasores de hotel prometem resistir e manter protesto

Movimento Luta por Moradia Digna encontrou representantes da Prefeitura para debater ocupação do Orthon

Lideranças do movimento Luta por Moradia Digna (LMD) encontram ontem representantes da Secretaria Municipal da Habitação (Sehab) para discutir a ocupação do prédio do antigo Orthon Palace Hotel, na frente da Prefeitura de São Paulo. O local foi ocupado antontem

por 700 sem-teto. De acordo com os manifestantes, a Sehab informou que a Prefeitura não vai transformar o edifício em projeto de moradia popular.

O órgão municipal alertou que as famílias correm risco na área, porque o edifício passou recentemente por dedetização e recebeu ratiçada. A Prefeitura pretende transferir para o local desapropriado na gestão Gilberto Kassab (PSD) a Secretaria Municipal de Finanças e Desenvolvimento Econômico.

"As famílias vão resistir. Nós não aceitamos esse posiciona-



Em obras. Sem-teto diz que local não está em reformas

mento. Temos de dar o uso social que o prédio deve ter. Há dois anos, o edifício foi desapropriado e até agora nada foi feito. Dizem que está em reforma, mas não está coisa nenhuma", disse o líder Ricardo Luciano.

dastramento de interesse por moradia social pode ser feito de forma voluntária e espontânea.

Mais protesto. O Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST) espera reunir mais de 20 mil pessoas em um protesto marcado para as 17h de hoje na frente da Estação Vila Matilde do Metrô, na zona leste. Este é o quarto ato da campanha Copé Sem Povo, To na Rua de Novo e terá apoio do Movimento Passe Livre (MPL) e do coletivo Se não Tiver Direitos, Não vai ter Copa.

Um dos possíveis destinos é a Arena Corinthians. "Fazer um ato na zona leste a uma semana da Copa é algo simbólico", disse Guilherme Boulos, coordenador do MTST. / DIEGO ZANCHETTA / LAURA MAIA DE CASTRO

dastramento de interesse por moradia social pode ser feito de forma voluntária e espontânea.

Mais protesto. O Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST) espera reunir mais de 20 mil pessoas em um protesto marcado para as 17h de hoje na frente da Estação Vila Matilde do Metrô, na zona leste. Este é o quarto ato da campanha Copé Sem Povo, To na Rua de Novo e terá apoio do Movimento Passe Livre (MPL) e do coletivo Se não Tiver Direitos, Não vai ter Copa.

Um dos possíveis destinos é a Arena Corinthians. "Fazer um ato na zona leste a uma semana da Copa é algo simbólico", disse Guilherme Boulos, coordenador do MTST. / DIEGO ZANCHETTA / LAURA MAIA DE CASTRO

Agentes da CET suspendem paralisação

Agentes da Companhia de Engenharia de Tráfego (CET) suspendem a paralisação de 24 horas prevista para começar ontem. Segundo o Sindicato dos Trabalhadores no Sistema Viário e Urbano do Estado de São Paulo (Sindviários), a categoria vai analisar hoje, em assembleia, a oferta de aumento salarial de 8%.

"Aé lá não haverá paralisação, mas, se os agentes recusarem o reajuste, já sei da assembleia paralisação", afirmou Renato Ale, presidente do Sindviários. A CET não confirmou a proposta. A categoria pede 12% e a empresa oferece 5,4%.

16 Estados terão sistema que SP usa contra máfia

Bruno Ribeiro

Procuradores dos Ministérios Públicos de Contas (MPCs) de 16 Estados assinaram na tarde de ontem um termo de cooperação com o MPC de São Paulo e com a Controladoria-Geral do Município (CGM) para usar o sistema de fiscalização de servidores que permitiu a descoberta da máfia do ISS, grupo suspeito de desviar até R\$ 300 milhões da Prefeitura.

O sistema permite uma comparação rápida entre a renda do servidor e os bens que ele possui. É uma forma tida como eficaz para encontrar corruptos.

O interesse dos Ministérios Públicos de Contas surgiu há

PARA ENTENDER

As fraudes em construções

Em maio de 2012, foi descoberto um esquema de corrupção no Departamento de Aprovação de Edificações da Prefeitura (Aprov). O então chefe do setor, Hussein Aref Sebá, é acusado de cobrar propina para a liberação de empreendimentos na capital. Ele adquiriu 106 imóveis entre 2005 e 2012 e tornou-se

cerca de um mês, quando o MPC paulista assinou o acordo com a Prefeitura de São Paulo para usar o sistema. Os procuradores paulistas divulgaram a metodologia para os colegas dos demais Estados e auxiliaram nas negociações.

A proposta é que os procuradores usem a ferramenta para exigir e analisar bens de juizes, promotores, deputados, vereadores e conselheiros de tribunais de contas.

salvo de ação de improbidade. No fim do ano passado, um segundo caso de corrupção veio à tona, com a desarticulação da máfia do Imposto sobre Serviços (ISS), revelada pelo contador Márcio Vinicius Spinelli e pelo promotor Roberto Bodini. Quatro fiscais da Prefeitura teriam causado um rombo de R\$ 700 milhões aos cofres públicos, cobrando propina das incorporadoras para sonquear impostos.

ram nas negociações. A proposta é que os procuradores usem a ferramenta para exigir e analisar bens de juizes, promotores, deputados, vereadores e conselheiros de tribunais de contas.

RIO 1

Homem mata mulher após ameaça na internet

Um homem se entregou à polícia no domingo e confessou ter matado a mulher em São Carlos, em São Paulo, na noite de domingo do crime. Franque Nascimento dos Santos publicou uma mensagem no Facebook que anunciava que cometera o assassinato de Juliana Moreira, de 23 anos. "filho papai te ama, mãe não vai pagar nada vai moro hoje (sic)", Juliana foi morta com três facadas no pescoço.

RIO 2

Dupla assalta casa de Christiane Torloni

Dois assaltantes renderam uma empregada que entrava na casa da atriz Christiane Torloni, em São Conrado, zona sul do Rio, na noite de domingo. Eles mantiveram a mulher refém enquanto vasculhavam o imóvel e fugiram levando joias e uma televisão.

A atriz não estava em casa. Na mesma noite, outros dois imóveis foram roubados na região, mas a polícia não sabe se há relação entre os crimes.

213 PESSOAS COMPARTILHARAM A MENSAGEM NO FACEBOOK

CANCÚN

FIESTA AMERICANA CONDESA

ALL INCLUSIVE COM DÓLAR R\$1,99

Viaje com a maior operadora das Américas e em até 10x sem juros.

Localizado à beira-mar, funciona no sistema Tudo Incluído e possui spa, academia, clubes para crianças e adolescentes, 4 restaurantes, 2 bares, serviço de praia, piscinas ao ar livre e aquecidas, aulas de ioga e quadras esportivas. Alguns funcionários falam português.

Vá até a CVC mais próxima, fale com seu agente de viagens ou acesse cvc.com.br

Ligue: 2146-7011 | 2103-1222 | 2191-8700

Problemas de viagem? Não se preocupe, nossa equipe resolve em 24 horas. Não há custo de cancelamento. Pagamento a crédito e depósito em dinheiro. Confira para pagamento em até 10 parcelas sem juros com parcelamento em até 10 parcelas. Seguro viagem. Seguro saúde. Seguro cancelamento. Seguro de bagagem. Seguro de roubo. Seguro de furto. Seguro de perda de documentos. Seguro de extravio de bagagem. Seguro de perda de bagagem. Seguro de perda de documentos. Seguro de extravio de bagagem.

Pacote de 8 dias - Saídas diárias

10X SEM JUROS

525 REAIS

Avião: R\$ 2.250. Dose: US\$ 2.200. Passagem aérea. Transporte aeroporto. Desembarque, 4 diárias de hospedagem com 3 refeições. Tudo incluído. Preço por pessoa 31/julho.

AVENIDA PAULISTA

Atropelador de ciclista é condenado a 6 anos

O estudante Alex Kozloff Siwek, de 21 anos, que atropelou o operador de rapel David Santos Souza, também de 21, na Avenida Paulista em março do ano passado, foi condenado antontem a 6 anos de prisão em regime semiaberto, pagamento de 60 dias-multa de um salário mínimo (R\$ 13 mil) e suspensão da habilitação por cinco anos. O motorista, que havia ingerido álcool antes do acidente, deturou de prestar socorro à vítima e jogou o braço de Souza, amarrado no acidente, no lago do Ipiranga.

Estrangeiro agora entra em fila única para adotar criança

CNJ espera que menores de idade há mais tempo à espera de uma família ou com alguma deficiência sejam acolhidos mais rápido

Mariângela Gabucci / BRASILIA

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) decidiu ontem criar um subcadastro para estrangeiros que querem adotar crianças brasileiras. Com anúncio de pessoas que moram no exterior no Cadastro Nacional de Adoção (CNA), o conselho espera que mais crianças sejam adotadas, especialmente as que normalmente não são escolhidas pelos casais brasileiros: as mais velhas ou as que têm alguma deficiência.

Conforme o corregedor nacional de Justiça, Francisco Falcão, "há um elevado número de crianças após a adoção, mas que não são escolhidas pelas pretendentes nacionais já habitadas". De acordo com ele, existem milhares crianças para adoção, entre as quais, a idade, a cor da pele e a existência de eventual deficiência física ou mental ou problema de saúde.

Os dados mais recentes do CNJ, de dezembro, informam que 54 mil crianças ou adolescentes estavam cadastrados no CNA aguardando a oportunidade de serem adotados. No mesmo período, estavam inscritos 29.544 pretendentes a adoção que moram no Brasil.

De acordo com as informações divulgadas pelo CNJ, 2.588 crianças eram pardas, 1.762 brancas, 1.231 negras, 31 indígenas e 25 amarelas. A maioria era do sexo masculino. E do univer-

so de 5,4 mil crianças e adolescentes cadastrados para adoção, apenas 386 tinham até 5 anos de idade.

"Decorrente da adoção ato de vontade do adotante, tem ele a opção da escolha do perfil do adotando. E, ao se analisar o perfil médio do infante dos pais, percebendo a maioria desses pretendentes, constata-se que é diferente da grande maioria de crianças e adolescentes disponíveis a serem adotados", comentou Francisco Falcão.

Segundo os dados citados pelo corregedor na sessão de ontem, do CNJ, o em cada 10 pretendentes que querem adotar uma criança com idade de 0 a 5 anos. Mas essa faixa etária corresponde a 9 em cada 100 crianças disponíveis para adoção. Francisco Falcão observou que crianças que não se encaixam no perfil procurado por quem adota no Brasil "vão se perpetuando nos abrigos pelo Brasil sem perspectiva de adoção". A permissão para que os residentes no exterior passem a integrar um subcadastro tenta-

rá garantir mais chances de adoção para esses menores.

Resolução. De acordo com a resolução aprovada ontem pelo CNJ, a consulta e convocação dos residentes no exterior inscritos no subcadastro somente poderá ocorrer após frustradas as tentativas de inserção em família nacional.

Atualmente, os estrangeiros não integram o cadastro. Por esse motivo, eles ficam "invisíveis". Depois de terminar a procura por pretendentes nacionais no CNA, o juiz, principalmente de regiões mais longínquas, fica sem saber da existência de famílias estrangeiras interessadas na adoção.

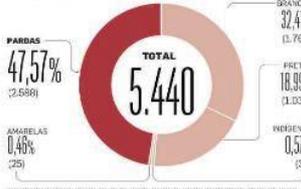
"Tais estrangeiros são habilitados à adoção, em sua maioria, nos Tribunais de Justiça de grandes centros, como São Paulo, Rio, Paraná, Rio Grande do Sul ou Pernambuco. E, ali, ficam aguardando serem chamados. Mas, por seus nomes não constarem no CNA, ficam 'invisíveis' para os magistrados de outros Estados", afirmou o corregedor.

O Estado com maior número de crianças cadastradas é São Paulo, com 3,42, seguido do Rio Grande do Sul (723), de Minas Gerais (666) e do Paraná (667). Dos 30,4 mil pretendentes cadastrados, 8.095 (26,57% do total) dizem querer somente crianças brancas, enquanto 211 (1,68%) dizem querer somente crianças negras.

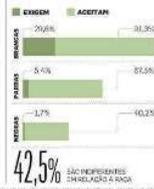
PERFIL

• Dados do Cadastro Nacional de Adoção de crianças e adolescentes

Crianças na fila



Famílias pretendentes



ENTREVISTA

Renata Kaczmarek, coordenadora do Programa da Família nas Nações Unidas

'Divórcio eleva pobreza e afeta estabilidade'

No Brasil para celebrar o 20º Aniversário Internacional da Família, Renata afirma que o Bolsa Família é considerado bom exemplo

Martina Assrejo

• Qual é o conceito de família para a ONU hoje?

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a família é o fundamento da sociedade e precisa de suporte e proteção do Estado.

• Como a família mudou nos últimos 20 anos?

Muitas coisas mudaram, mas basicamente o casamento está menos estável. Em uma escala global, 42% dos matrimônios terminam em divórcio.

• O divórcio é um problema?

É um problema na medida em que tem impacto sobre as crianças. Um dado comprovado é que os filhos de um casal que se divorciou também têm grandes chances de se divorciar, talvez por eles não terem tido um bom modelo de família. E o divórcio também afeta a estabilidade, porque há mais chances de pobreza quando há só um provedor no lar.

Renata. Apoio para as famílias



RENATA KACZMAREK

• E os casais homossexuais? A ONU os considera famílias? Diferentes países têm diferentes posições. O que nós levamos em conta é como ajudar as famílias. Não há um consenso sobre isso.

• Não é difícil trabalhar com tantas diferenças?

Sim, é difícil. Mas as coisas estão mudando e nós não queremos interferir na definição de família nos países. O que nós fazemos é focar em políticas que apoiem as famílias. E por isso que trabalhamos em três áreas: pobreza nas famílias, o equilíbrio com o trabalho e questões intergeracionais.

• Que países têm boas políticas nessas áreas?

A França e a Escandinávia têm boas políticas, como a licença-parental. Para questões intergeracionais, Singapura faz trabalho interessante. Se jovens famílias decidem viver perto de seus pais, pagam menos impostos. Já o Brasil é elogiado pelo Bolsa Família, pois a transferência de renda quebra a transmissão intergeracional da pobreza.

Estados terão teste rápido para tuberculose

Governo vai distribuir equipamento para detectar a doença. País ocupa o 18º lugar no ranking de casos.

Ligia Formenti / BRASILIA

O Brasil ocupa o 16º lugar no ranking de países campeões em casos de tuberculose. No ano passado, foram registradas 71,23 mil novas infecções, com coeficiente de incidência de 35,4 para cada 100 mil habitantes. O Amazonas é o Estado que registra maior taxa do País: 70,6 casos por 100 mil habitantes, seguido pelo Rio (61,7) e Mato Grosso (50,6). Em 2012 foram 4,406 mortes, o que repre-



TESTE PARA TUBERCULOSE

Teste. Para Jarbas Barbosa, houve melhoria do diagnóstico

sentia uma taxa de 2,3 óbitos por 100 mil.

Para tentar reduzir essa marca, o governo passa a partir desta semana a distribuir 50 equipar-

mentos de teste rápido. Pelo teste é possível saber se o paciente tem ou não a doença em duas horas. Além disso, o resultado aponta, em caso de resultado

positivo, se o bacilo causador da doença é ou não resistente ao antibiótico usado no tratamento, a rifampicina. A vantagem do teste é garantir maior rapidez no diagnóstico, início precoce da terapia — algo que, além de melhorar o prognóstico do paciente, evita novas contaminações. Com a tecnologia atual, o paciente precisa aguardar, pelo menos, 30 dias.

• Piara. Até maio, todos os Estados deverão receber o aparelho.

Os primeiros a receber serão Amazonas, Pernambuco, Rio, Rio Grande do Sul e São Paulo, além do Distrito Federal. Outros

dois Estados serão atendidos pelo Ministério da Saúde são Piauí e Ceará, que já receberam o equipamento em 2012. Naquele ano, foram contabilizados

70.047 pacientes novos com tuberculose. O lugar no ranking das nações consideráveis de alta carga piorou. Ano passado, o País ocupava a 17ª posição.

O secretário de Vigilância em Saúde, Jarbas Barbosa, atribui o aumento do número de casos no período à melhoria no diagnóstico. Para ele, a posição do Brasil no ranking de países com maior número de casos deve ser relativamente estável.

"Quando falamos em número de casos em geral, o País sempre vai figurar nas primeiras posições. Seja em tuberculo-

• Desafio. Uma das estratégias estudadas pelo governo é conceder ao paciente um acréscimo de R\$ 50 no Bolsa Família. Boa parte dos pacientes com a doença tem o perfil de beneficiários do programa.

se, seja em outras áreas, por causa da própria dimensão do Brasil", disse. De acordo com ele, o principal a ser observado é o coeficiente de casos, a taxa proporcional ao número de habitantes.

• Novas drogas. Além do teste rápido, que será distribuído a 127 laboratórios, Jarbas disse que até o próximo semestre duas novas drogas deverão ser incorporadas pelo SUS para o tratamento de casos de pacientes com a forma resistente da doença.

As substâncias, heqaquima e delamanida, foram aprovadas recentemente nos Estados Unidos e União Europeia, respectivamente, e aguardam uma avaliação na Agência de Vigilância Sanitária brasileira.

O principal sintoma da tuberculose é a tosse por mais de três semanas.

Professores, pais e alunos são contra a falta de repetência

Segundo pesquisa da Apeoesp, 46% dos estudantes admitem ter passado de ano sem aprender matérias

Victor Vieira

ESTADÃO.edu

A repetência dentro das escolas ao modelo paulista de progressão continuada, em que não há chance de reprovação em todas as séries, foi medida em números: 65% dos professores e 75% dos alunos são contrários. Entre os pais, a rejeição sobe para

94%. Os dados são de uma pesquisa do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), em parceria com o Instituto Data Popular, divulgada ontem.

O modelo estadual passou por mudanças neste ano. O ensino fundamental agora tem três ciclos e o aluno pode repetir ao fim de cada uma das etapas: 3º, 6º e 9º anos. Até 2013 a reprovação só era prevista em dois momentos, no 5º e no 9º ano. A alteração foi anunciada pelo governo do Estado quatro meses depois de a Prefeitura de São Paulo ter ampliado a reprovação na rede municipal. No ensino médio, a reprovação é possível em todas as séries.

O principal argumento contra o sistema é a percepção de

QUALIDADE DO ENSINO

• Alunos, pais e professores avaliam mal sistema adotado no Estado

Grupos de entrevistados	MÉTODO PARA REPROVAÇÃO DE MENOS DE 50% DO 5º				COMO BOM EXEMPLO DE REPROVAÇÃO			
	Alunos	Pais	Professores	Outros	Alunos	Pais	Professores	Outros
Sim	10%	25%	38%	15%	10%	25%	38%	15%
Não	90%	75%	62%	85%	90%	75%	62%	85%
Professores	10%	25%	38%	15%	10%	25%	38%	15%

• Escolas em risco

37% dos pais dos alunos apontam a falta de segurança como o principal problema das escolas — mesma opinião de 32% dos docentes e um quarto dos estudantes

• 44% dos professores já sofreram algum tipo de violência dentro das escolas. Entre os alunos, o índice é de 28%

que os alunos passam de ano sem aprender a matéria — o que é admitido por 46% dos estudantes entrevistados na pesquisa. Outras justificativas são a baixa autoridade do professor sobre a classe e a falta de estudos dos alunos. A progressão continuada foi o 2º maior problema das escolas na opinião dos docentes, atrás apenas da falta de segurança. A pesquisa ainda mostrou que 39% dos pais e 29% dos alunos acreditam que mais cursos e atividades extracurriculares são essenciais para melhorar a qualidade da escola

Para a presidente da Apeoesp, Maria Isabel Nurchi, porém, não é suficiente aumentar os recursos de repetência sem qualificar o ensino. "Não é só reprovar ou aprovar. Junto das alterações, devemos ter um conjunto de medidas para desenvolver o pleno do aluno", diz. De acordo com ela, a elevada retenção no primeiro ano do ensino médio é fruto da aprovação sem domínio dos conteúdos. "É uma exclusão postergada", avalia.

O professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) Oscar Alvarez diz que, apesar de o baixo ní-

vel de aprendizagem real, a política da repetência é onerosa e pouco eficiente. "Passar de ano também não significa que o aluno aprendeu", ressaltou. "São necessárias estratégias para acompanhar os desempenhos".

• Modelo estadual.

Em nota, a Secretaria de Educação do Estado afirmou "que é equivocado dizer que há ausência de reprovação no sistema de progressão continuada da rede". Segundo a pasta, o modelo foi aperfeiçoado com maior chance de retenção para que "os desafios de aprendizagem sejam corrigidos mais precocemente".

O texto diz ainda que "todos os alunos são constantemente avaliados, recebem boletins escolares, bimestrais e podem optar por três diferentes modalidades de recuperação". Além do novo modelo de escola de tempo integral, cursos técnicos de idiomas, 300 mil alunos da rede desenvolvem alguma atividade extracurricular. Para a segurança, a escola tem apoio da polícia e expects os educadores para ações preventivas.

