



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

LIA GABRIELA PAGOTO

**MÍDIA, EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE SOCIAL: UM ESTUDO
DISCURSIVO DA BANDEIRA “A EDUCAÇÃO PRECISA DE RESPOSTAS”, DO
GRUPO REDE BRASIL SUL DE COMUNICAÇÃO (RBS)**

**CHAPECÓ
2017**

LIA GABRIELA PAGOTO

**MÍDIA, EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE SOCIAL: UM ESTUDO
DISCURSIVO DA BANDEIRA “A EDUCAÇÃO PRECISA DE
RESPOSTAS”, DO GRUPO REDE BRASIL SUL DE COMUNICAÇÃO
(RBS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos sob a orientação do Prof. Dr. Eric Duarte Ferreira.

CHAPECÓ
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua Fernando Machado, 108E
CEP: 89802-112
Caixa Postal 181
Centro
Chapecó-SC
Brasil

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Pagoto, Lia Gabriela

MÍDIA, EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE SOCIAL:: Um estudo discursivo da bandeira A Educação Precisa de Respostas, do Grupo Rede Brasil Sul de Comunicação (RBS)/ Lia Gabriela Pagoto. -- 2017.

116 f.

Orientador: Eric Duarte Ferreira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), Chapecó, SC, 2017.

1. Discurso. 2. Mídia. 3. Educação. 4. Responsabilidade Social. I. Ferreira, Eric Duarte, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

LIA GABRIELA PAGOTO

**MÍDIA, EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE SOCIAL: UM ESTUDO
DISCURSIVO DA BANDEIRA "A EDUCAÇÃO PRECISA DE RESPOSTAS", DO
GRUPO REDE BRASIL SUL DE COMUNICAÇÃO (RBS)**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, defendido em banca examinadora em 15/02/2017



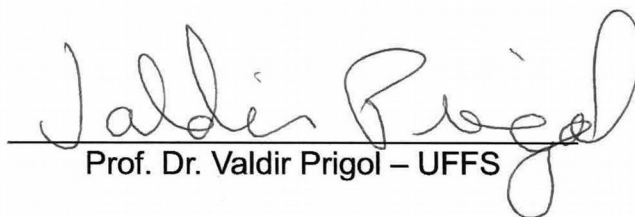
Orientador (a): Prof. Dr. Eric Duarte Ferreira

Aprovado em: 16/02/2017

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ada Cristina Machado Silveira – UFSM



Prof. Dr. Valdir Prigol – UFFS

Chapecó/SC, fevereiro de 2017

AGRADECIMENTOS

Certamente se chegue até aqui, não foi sozinha. Foi uma caminhada longa, de descobertas, de muito aprendizado e que teve a contribuição de algumas pessoas, às quais dedico as próximas linhas.

Primeiramente, preciso agradecer ao professor Valdir Prigol, que me incentivou a participar do processo seletivo e, principalmente, me ajudou a construir um objeto de estudo dentro da análise de discurso.

Agradeço ao meu orientador, professor Eric, que aceitou o desafio de me orientar no desenvolvimento desta pesquisa. Obrigada pelas conversas e pelo conhecimento compartilhado, importantíssimo para delinear este trabalho.

Obrigada à professora Ada, por aceitar participar de minha banca e pelas coerentes pontuações para o enriquecimento do trabalho. Obrigada também à professora Angela Stübe que, como membra da banca, fez considerações importantes para a pesquisa.

Um agradecimento também aos meus colegas e amigos de trabalho que compreenderam minhas ausências no setor e compartilharam comigo as experiências dessa jornada. Obrigada pela pandeguice de sempre!

Os laços que criei durante o curso também foram muito importantes nesse processo. Por isso agradeço às minhas colegas pelas caronas, pela parceria, pelas risadas nos momentos de tensão, pelo apoio e, principalmente, pela amizade que criamos. Obrigada Luiz pelos inúmeros áudios trocados e por me ouvir nos momentos de angústia!

À minha família e aos meus amigos, agradeço pela compreensão de minhas ausências e por compreenderem, principalmente, a importância do mestrado para mim. Sem o apoio de vocês eu não teria chegado até aqui. Vocês são essenciais em minha vida!

Por fim, preciso dedicar algumas linhas para tecer um agradecimento especial ao Cadu, que dividiu comigo essa jornada, desde o início. Durante todas as fases do mestrado, o seu incentivo foi primordial. Obrigada por todos os finais de semana que

abdicamos de algum lazer para que eu pudesse me dedicar ao curso e a essa pesquisa. Obrigada pela paciência em ler meus textos e tentar decifrá-los. Obrigada por aprender comigo sobre AD para poder contribuir nas discussões sobre meu objeto. Obrigada pelos debates sobre Foucault e uma gama infindável de temas sobre os quais adoramos filosofar. Você é parte deste trabalho e a quem o dedico! Todo o meu amor por ti!

[...] Uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo, não teria jamais a coragem de empreendê-lo. [...] Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes.

Michel Foucault

RESUMO

Na última década, junto com os chamados assuntos sociais, como saúde, direitos humanos, direitos da criança, a educação tem surgido com mais força nos discursos de responsabilidade social de grandes empresas e conglomerados midiáticos. A ênfase em ações de responsabilidade social por um grupo específico de mídia, o Grupo RBS – sobre o qual debruça-se este trabalho – parecer ser uma ferramenta eficaz na tentativa de construir lugares legítimos de fala e gerando efeitos positivos sobre o fortalecimento de uma imagem discursiva empresarial. No diapasão da convergência entre os estudos da análise do discurso, da comunicação, da educação e da administração, este trabalho empreende um estudo de análise exploratória sobre a discursividade colocada em circulação e os efeitos de sentidos desencadeados quando uma empresa privada do campo da mídia assume uma posição em defesa de uma bandeira institucional pela educação. Nesse sentido, como objetivo geral, o trabalho problematiza os sentidos mobilizados pelo discurso produzido pela RBS que, ancorada em uma legitimidade histórica e midiaticamente constituída, enuncia um compromisso com a educação e o materializa por meio de “bandeiras institucionais”, especificamente, a bandeira “A Educação Precisa de Respostas”. Para tal, constituímos como corpus discursivo deste trabalho: o comercial televisivo veiculado pela RBS em agosto de 2012 como mote para o lançamento da fase 1 da bandeira a “Educação precisa de Respostas” e o caderno especial lançado ao final da primeira fase da bandeira, publicado em dezembro de 2012. Ancorados principalmente nos estudos empreendidos por Michel Foucault, buscamos compreender como as práticas discursivo-midiáticas colocam em circulação certos discursos, que recebem valores e se cristalizam como verdades pacíficas no conjunto social. Interrogar como essas práticas se coadunam para transformar a mídia em uma poderosa ferramenta de interpelação dos sujeitos é necessário para também se compreender a luta midiática pela dominação do discurso. Nesse desafio de análise, podemos inferir que o discurso institucional veiculado pela RBS, ao explorar problemáticas sociais, procura envolver a comunidade em um regime enunciativo no qual a estratégia é o fortalecimento discursivo da imagem do sujeito enunciante. Como resultados, analisamos como os traços assertivos do discurso, tanto no comercial, quando no regime enunciativo do caderno impresso, trabalham para reforçar a imagem positiva do Grupo e apontam para o lugar discursivo galgado pelo enunciador: de empresa socialmente responsável, preocupada com a questão educacional. Esses traços, ao mesmo tempo que legitimam a iniciativa do sujeito enunciador, colocam o Estado como um agente de incompetência no campo educacional, dado os sentidos mobilizados através dos enunciados recortados para constituir o corpus deste trabalho.

Palavras-chave: Discurso. Mídia. Educação. Responsabilidade Social.

RÉSUMÉ

Dans la dernière décennie, ainsi que les problèmes sociaux comme la santé, les droits de l'homme, les droits des enfants, l'éducation est apparue plus fortement dans les discours de la responsabilité sociale des grandes entreprises et des conglomérats médiatiques. L'accent mis sur la responsabilité sociale pour un groupe spécifique des médias, Group RBS – sur lequel ce travail se concentre – semble être un outil efficace pour essayer de construire des lieux légitimes de la parole et de générer des effets positifs sur le renforcement d'une image discursive de la entreprise. Dans le diapason de la convergence entre les études d'analyse du discours, la communication, l'éducation et l'administration, le présent recherche engage une étude d'analyse exploratoire sur le discours mis en circulation et les effets de sens déclenchée quand une entreprise privée dans le domaine des médias prend une position dans la défense d'un drapeau institutionnel pour l'éducation. En ce sens, l'objectif général du travail cest examiner les significations mobilisées par le discours prononcé par RBS qui, ancrés dans une «légitimité» historiquement et midiaticamente constituait, déclare un engagement à l'éducation et matérialise cet engagement par des «drapeaux institutionnels», en particulier, le drapeau institutionnelle "L'éducation a besoin des réponses". Pour cela, nous avons incorporé comme corpus discursif de ce travail: la publicité télévisée diffusée par RBS en Août 2012 comme une devise pour le lancement de la phase 1 de le drapeau "L'éducation a besoin des réponses» e la section spéciale lancée à la fin de la première phase du même drapeau et publié en Décembre 2012. Ancré principalement dans les études de Michel Foucault, nous cherchons à comprendre comment les pratiques discursives des médias mis en circulation certains discours, recevoir des valeurs et de cristalliser comme des vérités pacifiques au sein de la société. Questionner comment ces pratiques sont liées à transformer les médias en un puissant outil d'interpellation des sujets est nécessaire pour comprendre, également, la lutte des médias pour la domination du discours. Dans ce défi, nous pouvons en déduire que le discours institutionnel véhiculé par RBS, pour explorer les questions sociales, cherche à impliquer la communauté dans un régime énonciatif dans lequel la stratégie est le renforcement de la discursive image du sujet énonciateur. En conséquence, nous analysons comment les traits affirmés de discours travail pour améliorer l'image positive du groupe et le point à l'endroit discursive grimpé en énonçant: une entreprise socialement responsable, préoccupé par la question de l'éducation. Ces traits, à la fois que légitimant le sujet qui parle, met l'État comme un agent de l'incompétence dans le domaine de l'éducation.

Mots-clés: Discours. Media. Education. Responsabilité sociale.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Um dos cartazes da campanha veiculada em 2003.....	47
Figura 2: Cartaz geral da campanha Educar é tudo.....	49
Figura 3: Printscreen do vídeo veiculado na primeira fase da campanha.....	50
Figura 4: Um dos cartazes da campanha Crack, Nem Pensar.....	52
Figura 5: Gráfico com os números do IDEB e a logomarca da campanha.....	54
Figura 6: Um dos cartazes utilizados durante a campanha.....	56
Figura 7: Logomarca utilizada durante a primeira fase da campanha.....	57
Figura 8: Um dos anúncios utilizados durante a segunda fase.....	58
Figura 9: Imagem de divulgação do 2º Prêmio RBS de Educação.....	60
Figura 10: Printscreens do vídeo de lançamento da campanha.....	66
Figura 11: Seção Ao Leitor.....	78
Figura 12: O aluno é a prioridade.....	79

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 FRAGMENTOS DE UMA ARQUE-GENEALOGIA SOBRE O DISCURSO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL.....	15
2.1 UMA QUESTÃO DE MÉTODO.....	16
2.2 DISCURSO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL COMO ACONTECIMENTO.....	24
2.3 A CENTRALIDADE DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO.....	33
2.3.1 Saiu no jornal, é verdade: uma breve passagem sobre a legitimidade historicamente e mediaticamente construída dos meios.....	34
3 COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO: UM DISCURSO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL.....	40
3.1 PACTOS PELA EDUCAÇÃO.....	40
3.2 A EDUCAÇÃO NOS DISCURSOS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL.....	43
3.3 O CASO DO GRUPO REDE BRASIL SUL DE COMUNICAÇÃO (RBS).....	49
3.3.1 Campanha “O amor é a melhor herança. Cuide das crianças”.....	50
3.3.2 Campanha “Educar é tudo”.....	52
3.3.3 Campanha “Violência no trânsito. Isso tem que ter fim”.....	53
3.3.4 Campanha “Crack, nem pensar”.....	54
3.4 ANO DE 2012: A VEZ DA BANDEIRA A “EDUCAÇÃO PRECISA DE RESPOSTAS”.....	56
3.4.1 Primeira fase (agosto a dezembro de 2012).....	57
3.4.2 Segunda fase (maio a dezembro de 2013).....	61
3.4.2.1 Prêmio RBS de Educação – Para entender o mundo.....	62
4 “A EDUCAÇÃO PRECISA DE RESPOSTAS”: PERCURSO ANALÍTICO.....	65
4.1 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS.....	65
4.2 VÍDEO “A EDUCAÇÃO PRECISA DE RESPOSTAS”.....	68
4.3 CADERNO ESPECIAL JUNTOS PELA EDUCAÇÃO – RELATÓRIO FASE 1.....	80
4.3.1 Efeitos de legitimidade x tensões entre o público e o privado.....	84
4.3.2 Fortalecimento de uma imagem discursiva.....	90
4.3.3 Estratégias enunciativas.....	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100

1 INTRODUÇÃO

Frente a um mercado competitivo e a um público exigente, as organizações empresariais estão diversificando sua atuação e buscando outras formas de comunicação com seus públicos de interesse. Entre essas alternativas, a ênfase em ações de responsabilidade social tem se tornado uma ferramenta eficaz na tentativa de construir relacionamentos sólidos, configurar legitimidade e, ainda, garantir resultados positivos na imagem organizacional. Campanhas de cunho social não são novidades para o grupo multimídia Rede Brasil Sul de Comunicação (RBS). Além de caracterizar-se pela atuação multiplataforma e hegemônica nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina – a RBS possui, atualmente, 18 emissoras de TV abertas filiadas à Rede Globo, 2 emissoras locais (TV COM), 24 emissoras de rádio e 8 jornais, além de portais na internet –, a história da empresa também perpassa o desenvolvimento, em parceria com a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, braço responsável pelo investimento social do Grupo, de estratégias de engajamento enunciadas através de compromissos sociais, como melhoria do panorama educacional, combate às drogas, conscientização sobre a imprudência no trânsito e violência contra a criança, entre outras¹.

Com o slogan “O amor é a melhor herança, cuide das crianças”, a RBS marcou discursivamente, em 2003, um posicionamento contrário à violência contra a criança. Monstros frutos do mundo folclórico e do imaginário infantil como a mula sem cabeça, o bicho papão, a bruxa malvada e outros ganharam uma versão “do bem” e, como estrelas da campanha, traziam à cena dicas de como denunciar e evitar maus tratos contra as crianças. Em 2005, a educação figurou no discurso institucional do Grupo com a campanha “Educar é tudo”. Com essa campanha, a tentativa foi colocar em circulação o discurso de que pequenos gestos como ensinar a pescar e a ter respeito, entre outros, também fazem parte do processo de educar. Em 2007 a segurança no trânsito ganhou espaço nos veículos do Grupo com a campanha “Violência no trânsito. Isso tem que ter fim”. O mote desta campanha era a conscientização pública, demonstrando como a imprudência no trânsito tira vidas. Já em 2009, o combate às drogas foi tomado como compromisso pelo Grupo com a

¹ Informações disponíveis em: <www.gruporbs.com.br>.

campanha “Crack nem pensar”. Uma ampla atuação foi projetada com ações publicitárias, sociais e jornalísticas.

No entanto, em 2012, a RBS lançou o que passou a chamar de bandeira institucional, movimentando outros sentidos para os compromissos que assumiria deste ponto em diante. Intitulada “A educação precisa de respostas”, a bandeira se propõe, conforme divulgado no site construído para a iniciativa, a marcar um novo posicionamento ante as causas sociais, em especial à educação. A partir dessa nova trama discursiva, o Grupo RBS passa a enunciar compromissos com a sociedade através de suas bandeiras. O lançamento da bandeira coincide com o aniversário de 55 anos do Grupo e interpela a sociedade a engajar-se na luta pela melhoria da educação para que, através da união, as métricas educacionais sejam alavancadas, segundo palavras do presidente do Grupo, Maurício Sirotsky Sobrinho².

A bandeira institucional “A educação precisa de respostas” é uma grande campanha de mobilização da sociedade, liderada pelo Grupo RBS, para estimular o debate e a busca de soluções que elevem a qualidade da Educação Básica no país e, em especial, no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina. Realizada em parceria com a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho (FMSS), marca a decisão da RBS de colocar a educação no foco de seu investimento social, reforçando seu compromisso histórico com o desenvolvimento sustentado das comunidades em que está presente. (RBS, 2012, s/p.).

Dividida em duas fases, a campanha foi desenvolvida através de uma estratégia que conceituaremos aqui como tentacular, em seu sentido operacional, pois abrangeu os pilares editorial, publicitário e institucional. Nos dois primeiros anos de campanha, 2.679 matérias sobre educação foram veiculadas nos programas do Grupo, 385 anúncios em jornais impressos, 17 mil inserções no rádio e 10 mil inserções em TV³. A campanha também contou com momentos de incursões nas escolas de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Este trabalho se dedica a compreender, de uma perspectiva discursiva, como se constroem os sentidos que são produzidos quando os discursos de responsabilidade social e o da educação se coadunam, como acontece na bandeira

² Entrevista concedida ao Portal GIFE.

³ Dados obtidos pela soma dos números divulgados pelos relatórios de 2012 e 2013 de ações da bandeira “A Educação precisa de respostas”.

da RBS. Nesse viés a proposta arque-genealógica foucaultiana será precípua para que, traçando um olhar para a história do discurso de RS, seja possível pensar sobre a atualização desses sentidos, a memória do discurso de responsabilidade social e do dizer do corpus de análise. É através das relações entre a história e a língua, que a análise do discurso, segundo Foucault (1986, p. 134), mostra como os diferentes textos “de que tratamos remetem uns aos outros, se organizam em uma figura única, entram em convergência com instituições e práticas, e carregam significações que podem ser comuns a toda uma época”. Nesse sentido, é preciso depreender a tessitura em que surge a bandeira como discurso de responsabilidade social do Grupo. Faz-se essencial a análise dos enunciados que compõem a trama discursiva da bandeira e das formações discursivas, na tentativa de “determinar o princípio segundo o qual puderam aparecer os únicos conjuntos significantes que foram enunciados” (FOUCAULT, 1986, p. 135).

A educação sempre foi um assunto caro à sociedade brasileira e mundial. Dizeres sobre meios para dissolução das mazelas educacionais, educação para todos, educação de qualidade e inclusão educacional circulam em instituições governamentais e em organismos especializados na temática. Na última década, junto com os chamados assuntos sociais, como saúde, direitos humanos, direitos da criança, a educação aparece com mais força na imprensa e também nos discursos de responsabilidade social de grandes empresas. Segundo Vieira (2000), as ações educativas das empresas de comunicação multiplicaram-se nas últimas décadas. A título de exemplo, podemos citar: a Rede Globo celebra os 500 anos do país com a campanha de voluntariados Amigos da Escola; o grupo Abril / Fundação Victor Civita edita a Nova Escola – revista dedicada a instrumentalizar professores e a discutir a educação; e a Agência Estado articula a Rede Iniciativa, por meio da qual cada veículo-cliente da agência reproduz, sem custos adicionais, as matérias de educação produzidas pelos demais.

Segundo a Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI) – Infância na Mídia – desde 1998 o assunto educação desponta no topo do ranking das temáticas mais cobertas pela mídia. Tangencialmente, os veículos de comunicação do país organizam-se diferentemente para a cobertura de toda esta mobilização em torno da educação, inclusive com a criação de espaços especiais, como cadernos dedicados

à editoria, entrevistas com estudiosos e até mesmo páginas fixas na programação ou periódico. Essa recente postura dos meios de comunicação se soma ao fato de a população jovem ser a mais alta da história do País (IBGE, 2010) e às constantes avaliações que apontam carências no sistema educacional brasileiro, que dão margem a iniciativas que compelem a sociedade a responder favoravelmente às informações que os meios de comunicação oferecem. Nesse sentido, Vieira (2000, p. 5) comenta que os índices brasileiros “quantitativos e qualitativos de analfabetismo, evasão escolar, repetência e escolaridade dos jovens são – descobrimos depois de 500 anos – incompatíveis com a cara de um país que se pretende globalizado”.

Quando a temática educacional ultrapassa a pauta jornalística e passa a figurar também no discurso institucional dos grandes grupos de comunicação como um discurso de responsabilidade social, vemos uma nova teia discursiva desencadear-se. Além de se preocupar com a pauta educacional em sua linha editorial, as empresas enunciam-se, também, como solidárias à causa, explicitando em seu discurso institucional a temática da educação como um compromisso, seguindo um movimento de priorização que a própria imprensa desenha sobre o tema da educação. Esse movimento parece sinalizar uma inserção na perspectiva de uma consciência coletiva e de um discurso já estabilizado de que sem educação os seres humanos estão em clara desvantagem. A educação deixa de ser uma questão pedagógica e passa a ser uma questão de responsabilidade social, estratégica para as empresas e para o desenvolvimento da nação.

Braga e Calazans (2001) notaram o processo de interface entre a mídia e a educação dizendo que as convergências e possibilidades são variadas. Uma delas, e talvez a principal, é a reciprocidade, pois vemos com frequência os dois campos em interação, seja através da utilização dos meios de comunicação no processo de ensino formal ou pelo poder de cristalização de saberes exercido pela mídia enquanto agente estimulador do processo simbólico das atividades da sociedade. Trazendo informações e interpretações possíveis sobre os fatos, a mídia auxilia diretamente na construção de determinados significados e, conseqüentemente, influencia a vida das pessoas. Segundo Fischer (1996, p. 123), “mais do que colocar

no ar uma série de enunciados de várias formações discursivas diferentes, a mídia constrói, reforça e multiplica enunciados seus, em sintonia ou não com outras instâncias de poder”.

É nesse diapasão de convergência entre mídia, responsabilidade social e educação que a iniciativa capitaneada pelo conglomerado midiático RBS chama a atenção. A bandeira institucional “A Educação Precisa de Respostas” coloca em circulação um discurso que quer promover a RBS a um status de legitimidade que permite o fomento de discussões sobre a educação, produzindo, como efeito dessa legitimidade, um deslocamento de sua condição primeira: sua atividade regular, baseada na sustentabilidade econômica. Esse regime discursivo, para Foucault (1986, p. 247), é “o espaço em que o saber e o poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente e esse discurso que veicula saber é gerador de poder”. Percebido sob esta ótica, o discurso deixa de ser o que é para aqueles que interpretam historicamente os textos, “ele aparece como um bem [...] que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência [...], a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política.” (FOUCAULT, 1986, p. 141-142).

Nessa medida, como objetivo geral, esta pesquisa se propõe a analisar a discursividade colocada em cena quando um conglomerado midiático como a RBS, ancorada em uma legitimidade historicamente e midiaticamente constituída, enuncia um compromisso com a educação e o materializa por meio de “bandeiras institucionais”.

Longe de verificar a eficácia ou não da bandeira “A Educação Precisa de Respostas” proposta pela RBS, a análise propõe-se a problematizar os efeitos de sentido e a discursividade colocada em circulação quando uma empresa privada do campo da mídia assume uma posição em defesa de uma bandeira institucional pela educação. A partir do corpus selecionado serão empreendidas reflexões mais amplas, no sentido de pensar e refletir sobre como se delineou, ao longo do tempo e daqui para frente, o comportamento das grandes corporações e em que medida as mudanças ocorridas foram fruto das práticas sociais e, ao mesmo tempo, refletiram no social.

A relevância do trabalho se dá pela necessidade de compreender as práticas discursivo-midiáticas que colocam em circulação certos discursos, que recebem valores e se cristalizam como verdades pacíficas no conjunto social. Interrogar como essas práticas se coadunam para transformar a mídia em uma poderosa ferramenta de interpelação dos sujeitos é necessário para também se compreender a luta midiática pela dominação do discurso, pois, como em Foucault, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2014, p. 10).

Assim, também são objetivos deste trabalho: compreender o funcionamento do discurso de responsabilidade social enquanto produtor de efeitos de sentido que contribuem para a legitimação da RBS como espaço de discussão de questões atinentes à melhoria do panorama educacional, de mediação do conhecimento e de formação de professores; e analisar como a educação se insere na perspectiva de um discurso de responsabilidade social da RBS, colocado em circulação através da bandeira institucional “A Educação Precisa de Respostas”..

Para que os objetivos sejam elucidados, o primeiro ponto a considerar, se pensarmos a análise, é a constituição do corpus. Para uma primeira etapa de análise, como afirma Orlandi (2005, p. 66), é preciso “converter a superfície linguística (o corpus bruto), o dado empírico, de um discurso concreto, em um objeto teórico, isto é, um objeto linguisticamente de-superficializado [...]”. Diante do universo de discursos passíveis de análise, traçamos um primeiro recorte que compôs um arquivo. Nesse sentido, constituímos como corpus discursivo deste trabalho: o comercial televisivo veiculado pela RBS em agosto de 2012, como mote para o lançamento da fase 1 da bandeira a “Educação precisa de Respostas” e o caderno especial lançado ao final da primeira fase da bandeira, publicado em dezembro de 2012.

Do ponto de vista teórico-metodológico, essa pesquisa implica a construção de um percurso de investigação que parte das materialidades dos corpora selecionados até um patamar de abstração e análise. É um estudo de caráter exploratório, situado na interface dos estudos do discurso, da educação, da

administração e da comunicação. Para isso, buscam-se fundamentos para este estudo, principalmente, nas pesquisas de Michel Foucault. Para coleta de dados, aciona-se a pesquisa bibliográfica e documental, diante do acesso ao comercial e ao relatório que compõem o objeto escolhido.

O que propomos nesta Introdução se subdividirá, nesse empreendimento, da seguinte forma: além da Introdução e das Considerações Parciais, outros três capítulos de desenvolvimento. O primeiro – Fragmentos de uma arque-genealogia sobre o discurso de responsabilidade social – procura discutir aspectos da teoria foucaultiana ligados ao saber e ao poder e pensar o discurso de responsabilidade social como um acontecimento. Para tanto, são discutidos conceitos centrais, como discurso, prática, formação discursiva, acontecimento e confluência dos veículos de comunicação. No segundo capítulo – Compromisso com a educação: um discurso de responsabilidade social –, a tentativa será de compreender o contexto em que a educação passou a figurar como um compromisso nos discursos de responsabilidade social de empresas. Ainda neste capítulo é apresentado o envolvimento social do Grupo RBS, cuja campanha “A Educação Precisa de Respostas” é o centro da análise dessa dissertação. O capítulo terceiro traz a análise de duas peças que compõem o corpus do trabalho: o vídeo utilizado durante a primeira fase da campanha “A Educação Precisa de Respostas” e também o relatório final do primeiro ano (2012) de campanha. Esse capítulo objetiva traçar um panorama analítico discursivo do corpus selecionado na tentativa de elucidar os objetivos traçados por essa pesquisa.

2 FRAGMENTOS DE UMA ARQUE-GENEALOGIA SOBRE O DISCURSO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL

O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? (BENJAMIN, 1940, p. 223).

As pesquisas históricas sobre o passado podem ser vistas como a sobra que paira sobre uma indagação dirigida ao presente, como adverte Agamben (2013, p. 351): “Procurando compreender o presente é que encontramos-nos constringidos a interrogar o passado”. Em grande medida, a reflexão de Agamben aponta para a procedimentos metodológicos encontrados em Foucault, a partir da qual balizamos nosso estudo. Um dos pontos mais relevantes e que justifica nossa escolha pelo procedimento foucaultiano é a proposição de uma pesquisa que se interessa pelo presente, uma “história que funcionaria não como análise do passado e da duração, mas como interrogações sobre as transformações e sobre os acontecimentos” (REVEL, 2005, p. 60).

Foucault não nega a importância da análise histórica, mas para empreender análises dos acontecimentos, propõe uma suspensão de alguns conceitos caros aos historiadores, abrindo um novo campo de investigações, historicizando discursos a partir do que deixaram de significar. Assim como Benjamin (1940, p. 224), para quem “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo 'como ele de fato foi' [...] Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo”, Foucault aponta, nesse sentido, para o que identificou como “restos”. Diferentemente da história como já a conhecemos, interessada pela *Ursprung*⁴, esses “restos”, na linguagem foucaultiana, são traços que ainda

⁴ Termo empregado por Nietzsche em referência às pesquisas pela origem da moralidade na história do homem, tratado na obra *A Genealogia da Moral*. O próprio Foucault aponta, em *A Microfísica do Poder* (2015, p.12-13), as diferentes utilizações da palavra *Ursprung*, empregadas por Nietzsche: “Encontram-se em Nietzsche dois empregos da palavra *Ursprung*. Um não é marcado: é encontrado em alternância com o termo *Entstehung*, *Herkunft*, *Abkunft*, *Geburt*. Para *Genealogia da Moral*, por exemplo, fala, a propósito do dever moral ou do sentimento da falta, de *Entstehung* ou de *Ursprung*. Em *A Gaia Ciência* se trata, a propósito da lógica e do conhecimento, de *Ursprung*, de *Entstehung*, ou de *Herkunft*. O outro emprego da palavra é marcado. Nietzsche o coloca em oposição a um outro termo: o primeiro parágrafo de *Humano Demasiadamente Humano* coloca frente a frente a origem miraculosa (*Wunder-Ursprung*) que a metafísica procura e as análises de uma filosofia histórica que coloca questões über *Herkunft* und *Anfang*.”

permanecem nos discursos, mesmo que transmutados, mas cuja origem e transformações pelas quais esse mesmo discurso passou ainda são possíveis de identificar, através de sua historicidade. Conforme Revel (2005, p. 60), “A história não é memória, mas genealogia, então a análise histórica não é, na verdade, senão a condição de possibilidade de uma ontologia crítica do presente”. É nesse sentido que podemos pensar em uma arque-genealogia do discurso de responsabilidade social. Olhando para o presente, investigaremos como emerge certo discurso de responsabilidade social e como ele passa a figurar no discurso institucional de grandes empresas (do campo midiático), tendo como mote a melhoria do panorama educacional brasileiro.

2.1 UMA QUESTÃO DE MÉTODO

A análise arqueológica do discurso, na visão foucaultiana, propõe-se à análise no nível do que foi dito. É a análise das descontinuidades, que suspende conceitos habituais da história como a tradição e a inserção de fatos em uma linha temporal causal. O que ela suspende é a sucessão como absoluto: “um encadeamento primeiro e indissociável a que o discurso estaria submetido pela lei de sua finitude.” (FOUCAULT, 1986, p. 28). Renunciando essas sujeições antropológicas, a arqueologia faz aparecer, concomitantemente, diversas formas de sucessão que se sobrepõem nos discursos. A arqueologia objetiva analisar as diferenças e não superá-las; seu objeto é a descrição da diversidade, para diferenciá-la. Nesse sentido, Foucault afirma:

É preciso renunciar a todos os temas – tradição; influência; desenvolvimento e evolução; mentalidade ou espírito; tipos e gêneros; livro e obra; ideia da origem; já dito e não dito – que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida. É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade e dispersão temporal, que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado... Não remetê-lo à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo da sua instância. (FOUCAULT, 1986, p. 28).

Roberto Machado (2006) contrapõe a história epistemológica à história arqueológica, defendendo que a arqueologia seria um deslocamento da ciência para o saber em relação à epistemologia, que se situaria na descrição das ciências e

suas verdades.

[...] A arqueologia, reivindicando sua independência em relação a qualquer ciência, pretende ser uma crítica da própria ideia de racionalidade; enquanto a história epistemológica, situada basicamente no nível dos conceitos científicos, investiga a produção de verdade pela ciência, que ela considera como processo histórico que define e aperfeiçoa a própria racionalidade, a história arqueológica, que estabelece inter-relações conceituais no nível do saber, nem privilegia questão normativa da verdade, nem estabelece uma ordem temporal de recorrências a partir da racionalidade científica atual. (MACHADO, 2006, p. 9).

Dentro dessa perspectiva arqueológica, Foucault aponta para uma nova história, em que a preocupação não é desvelar verdades através de documentos do passado, tidos como verdadeiros. Na nova história, a preocupação é com o estado de monumento dos fatos. O que é dito sobre determinado objeto é que precisa ser considerado para investigá-lo, ou seja, a inter-relação das práticas discursivas constituem saberes. Em *História da loucura (1961)* – livro que inaugurou a série de trabalhos arqueológicos – por exemplo, Foucault apresenta uma arqueologia que designou ser uma arqueologia da percepção e das representações que se fez sobre o objeto da loucura. Deleuze (2005), importante estudioso de Foucault, tenta delinear as intenções do autor ao procurar fazer da história um dos principais fundamentos para a realização da pesquisa arqueológica:

O que Foucault espera da História é esta determinação dos visíveis e dos enunciáveis em cada época, que ultrapassa os comportamentos e as mentalidades, as ideias, tornando-as possíveis. Mas a História só responde porque Foucault soube inventar, sintonizando com as novas concepções dos historiadores, uma maneira propriamente filosófica de interrogar, maneira nova e que dá nova vida a História. (DELEUZE, 2005, p. 58-59).

Na perspectiva de estudar a história por essa vertente arqueológica, por seus monumentos, Foucault estabelece a descrição dos acontecimentos discursivos como horizonte para a sua busca: “A arqueologia procura apanhar o sentido do discurso em sua dimensão de acontecimento: cada palavra, cada texto, por mais que se aproxime de outras palavras e textos, nunca serão idênticos aos que o precedem”. (GREGOLIN, 2004, p. 86). Essa noção de descontinuidade altera a forma de descrever os acontecimentos, e a proposta de Foucault propicia, ao

pesquisador, como demonstra Gregolin (2004), a compreensão de acontecimentos discursivos que se estabelecem e que são cristalizados em nossa cultura. Ao colocar em suspensão formas já fixadas de continuidade, um campo imenso de possibilidades, “constituído pelo conjunto dos enunciados efetivos em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um, é liberado” (GREGOLIN, 2004, p. 87).

Nesse sentido, a descrição dos acontecimentos discursivos distingue-se facilmente da análise da língua. Em vez de a linguagem ser um instrumento que liga o pensamento à coisa pensada, como uma correspondência, a linguagem é assumida como constitutiva do pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas. Foucault afirma:

Certamente só podemos estabelecer um sistema linguístico (se não o construímos artificialmente) utilizando um corpo de enunciados ou uma coleção de fatos de discurso; mas trata-se, então, de definir, a partir desse conjunto que tem valor de amostra, regras que permitam construir eventualmente outros enunciados diferentes daqueles: mesmo que tenha desaparecido há muito tempo, mesmo que ninguém a fale mais e que tenha sido restaurada a partir de raros fragmentos, uma língua constitui sempre um sistema para enunciados possíveis – um conjunto finito de regras que autoriza um número infinito de desempenhos (FOUCAULT, 1986, p. 30).

Por outro lado, o campo dos acontecimentos discursivos é um conjunto finito e limitado. A língua, a propósito de qualquer discurso, coloca a seguinte questão: segundo que regras um enunciado foi construído e, conseqüentemente, segundo que regras outros enunciados semelhantes poderiam ser construídos? A descrição de acontecimentos do discurso coloca outra questão bem diferente: como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar? Esse método pressupõe compreender o enunciado no âmbito de sua singularidade, determinando suas condições de aparecimento, “de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui” (FOUCAULT, 1986, p. 30).

Segundo Veiga-Neto (2011, p. 92), entender assim a linguagem implica entender de uma nova maneira o próprio conhecimento, que passa a ser um produto de discursos e não mais visto “como natural e intrinsecamente lógico, axiomatizável, autofundado, suficiente, objetivo”. Foucault trata precisamente desse tema em

Arqueologia do Saber:

Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p. 56)

O método de investigação arqueológico de Foucault visa entender a ordem interna que constitui um determinado saber assentado em alguns conceitos centrais e que são vértices para as análises foucaultianas e imprescindíveis para o desenvolvimento desta proposta de pesquisa: discurso, prática discursiva, enunciado, formação discursiva e saber. Gregolin (2004, p. 86) indica que “Foucault procura retirar do campo das ciências humanas as certezas já estabelecidas. Ele quer deixar falar só o discurso, ficar no nível das coisas ditas”.

O primeiro desses conceitos, o discurso, base para a formulação teórica foucaultiana, é definido como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 1986, p. 135); este conjunto é limitado a certo número de enunciados, além de ser fragmento histórico, fato descontínuo da própria história, que coloca “o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo.” (FOUCAULT, 1986, p. 132-133).

Outro ponto de referência para os estudos em Foucault é perceber o discurso como uma prática que forma sistematicamente os objetos dos quais fala. O discurso, na perspectiva arqueológica, possui uma ordem, uma normatividade que, como já mencionado, ultrapassa as categorias linguísticas e normativas da língua; é uma ordem com inserção histórica ou social. É dessa forma que Foucault, analisando os discursos sobre a loucura, a sexualidade e a medicina, por exemplo, vai mostrar suas formações históricas, como eles se modificaram, em qual perspectiva e em qual momento. O que interessa,

no problema do discurso, é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento. Isto é o

que eu chamo de acontecimento. Para mim, trata-se de considerar o discurso como uma série de acontecimentos, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos – que podemos chamar de acontecimentos discursivos – mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições (FOUCAULT, 1986, p. 255-256).

Diante dessa visão, Veyne (1998, p. 147-148) comenta a importância das práticas na criação dos objetos: “os objetos parecem determinar nossa conduta, mas, primeiramente, nossa prática determina esses objetos. [...] A relação determina o objeto e só existe o que é determinado”. Através da análise das práticas discursivas de cada época, Foucault busca as “condições epistemológicas que propiciaram o aparecimento de um campo no qual o homem é objeto e sujeito do saber” (GREGOLIN, 2006, p. 56). O saber deriva do funcionamento das práticas discursivas que são concebidas como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 1986, p. 136). Para o autor, não há saber sem uma prática discursiva definida, e o contrário também é verdadeiro: “toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma”. (FOUCAULT, 1986, p. 207).

Demandam dessa relação outros dois conceitos: o enunciado e a função enunciativa. Unidade elementar do discurso, o enunciado é definido pelo autor como:

[...] indispensável para que se possa dizer se há ou não frase, proposição, ato de linguagem. [...] Ele não é, em si mesmo, uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço. (FOUCAULT, 1986, p. 98-99).

Segundo Foucault (1986), o que torna uma frase, uma proposição em enunciado, é a função enunciativa, que é o fato de ser produzido por um sujeito em um lugar institucional, determinado por condições históricas e que possibilitam, assim, que seja um enunciado. A função enunciativa é, em outras palavras, o posicionamento tomado. Sempre que se fala, toma-se uma determinada posição e passa-se a falar de acordo com um enunciado. No entanto, o enunciado, como

unidade básica do discurso, não deve ser confundido com a fala. É uma função de existência pertencente aos signos. Para Fischer (2001), o enunciado não é uno ou estático; ele se encontra na transversalidade de frases, como “acontecimento”, e mobiliza elementos como o referente, o sujeito (quanto à posição a ser ocupada) e um campo associado.

Os enunciados são constituídos pela dispersão e por sua regularidade, e, dessa constituição, Foucault (1986, p. 43) deriva a noção de formação discursiva: “sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade, teremos uma formação discursiva”. Na busca por uma formação discursiva, o analista delineará certa frequência de enunciados que remetem a um dado objeto, a uma enunciação ou a um conceito.

Outros conceitos basilares que desenharam uma teoria foucaultiana do discurso são apontados:

[...]

c) o discurso é um jogo estratégico e polêmico, por meio do qual constituem-se os saberes de um momento histórico;

d) o discurso é o espaço em que saber e poder se articulam (quem fala, fala de algum lugar, baseado em um direito reconhecido institucionalmente); a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por procedimentos que visam a determinar aquilo que pode ser dito em um certo momento histórico. (GREGOLIN, 2007, p. 14-15).

Conforme aponta Gregolin (2007), Foucault está interessado em analisar as condições que permitem o aparecimento de certos enunciados em lugar de outros. Isso significa que, em um momento histórico, há algumas ideias que devem ser enunciadas e outras que são silenciadas. Esse sistema caracteriza o que Foucault (2014, p. 9) denominou como a ordem dos discursos: “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”.

A publicação do livro *A ordem do discurso* marca o início da fase genealógica de Foucault, quando, interessado em compreender e demonstrar as relações entre o discurso e o poder, realiza um desdobramento da pesquisa empreendida até a *Arqueologia do Saber*. Nessa fase, ele desenvolve a ideia de que a nossa sociedade

tem uma espécie de temor com relação ao discurso, apesar de venerá-lo. Como consequência disso, aponta que a própria sociedade trabalhou para a criação de sistemas de controle do discurso, com a intenção de dominar sua proliferação e “a apagar as marcas de sua irrupção nos jogos do pensamento e da língua”, (FOUCAULT, 2014, p. 50). Nessa obra, o autor deteve-se na análise dos dispositivos de controle dos discursos.

De acordo com Gregolin (2004, p. 109), as análises foucaultianas buscaram “explicitar os sistemas de recobrimento do discurso; procuraram detectar esses princípios de ordenamento, de exclusão, de rarefação do discurso”. Segundo a autora, em Foucault, as relações de poder são responsáveis pela transformação dos discursos:

Ao mesmo tempo em que pensa a produção dos saberes, em *A ordem do discurso*, Foucault delineia sua passagem para uma análise genealógica, por meio da qual dedicar-se-á a investigar como se formaram, através de, apesar de, ou com o apoio desses sistemas de coerção, séries de discursos. (GREGOLIN, 2004, p. 109).

Em sua fase genealógica, Foucault passará a enxergar a produção dos discursos pela análise de outras práticas e através da relação entre o poder e o saber, engendrando outro modo de problematizar as práticas sociais, de dentro para fora:

A genealogia seria, portanto, um empreendimento para libertar da sujeição aos saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico. [...] Enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem dessa discursividade. (FOUCAULT, 2015, p. 270).

Com objetivos diversos, os métodos (arqueologia e genealogia) possuem pontos de congruência, dos quais o principal é o discurso: enquanto o conjunto genealógico concerne à formação efetiva dos discursos, quer no interior dos limites do controle, quer no exterior, procurando entender o surgimento e a permanência de determinadas práticas discursivas em relação com as práticas de poder, a arqueologia procura mostrar como se formaram, “para responder a que necessidades, como se modificaram e se deslocaram, que força exerceram efetivamente e em que medida foram contornadas”. (FOUCAULT, 1986, p. 60).

Deleuze (2005, p. 35) elucida o conceito de poder para a teoria foucaultiana afirmando que o poder é uma estratégia e não uma propriedade que alguém detém: o poder “se exerce mais do que se possui”. O poder é heterogêneo e por isso também não é localizável, não se concentra em um só lugar ou em lugares específicos como no Estado ou em instituições; o poder distribui-se em focos, “é local porque nunca é global, mas ele não é local nem localizável porque é difuso” (DELEUZE, 2005, p. 36).

A conceitualização de poder comentada por Deleuze está marcada na obra de Foucault na compreensão de que o poder se exerce em uma espécie de rede na qual os indivíduos estão, ora em posição de exercício, ora submetidos a ele. É pela genealogia que Foucault propõe uma análise ascendente do poder, que parte de seus mecanismos constituintes até a cadeia global. Uma das definições mais importantes que circunda a noção de poder em toda a erudição foucaultiana é que o poder é uma relação e não uma coisa ou objeto, e é essa vertente relacional que faz com que nada esteja isento do poder, afinal, a vida social é organizada em relações. Desse modo, em circulação, todos são, ao mesmo tempo, sujeitos ativos e passivos do poder, “o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (FOUCAULT, 2015, p. 284). O que faz com que corpo, discurso e desejo passem a constituir um indivíduo é o efeito do poder enquanto fator constitutivo do indivíduo, sendo também o indivíduo seu centro de transmissão. Se esse empreendimento se desdobrasse sob o ponto de vista histórico-materialista, poderíamos aproximar o conceito de poder ao conceito de “mão do capital”, pois está em tudo e em lugar nenhum.

O conceito de poder foucaultiano situa-se em algum lugar entre o direito e a verdade, formando uma concepção triangular, estabelecida entre estes conceitos: poder – verdade – direito. Foucault quer compreender os mecanismos do poder balizados entre os limites impostos de um lado pelo direito, com suas regras formais delimitadoras, e de outro, pela verdade, cujos efeitos produzem, conduzem e reconduzem novamente ao poder. Entre verdade e poder, o que se pode apreender é uma relação de retroalimentação: pelo poder, produzimos verdades, logo, é somente pelo poder que a verdade é institucionalizada, “a verdade não existe fora do poder ou sem poder” (FOUCAULT, 2015, p. 51).

Dito assim, as relações de poder não tem mecânica funcional se não ancoradas em regimes de verdade, se não fossem “imanescentes à produção, à acumulação, à circulação e ao funcionamento de um discurso” (FOUCAULT, 1975, p. 179-180). Isto é, não há possibilidade de exercício do poder sem certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir dessa dupla exigência.

Essa passagem pelas fases arqueológica e genealógica de Foucault é precípua para compreender, neste capítulo, como se forma a circulação do discurso de responsabilidade social no âmbito empresarial, comumente assumido como compromissos. Da mesma forma, contribui para compreender as práticas de controle e de exclusão que decorrem desse lugar construído pelas empresas e como essas práticas funcionam quando são materializadas a partir do lugar de legitimidade ocupado historicamente pela mídia como meio de validação do que é enunciado. A partir desse campo de possibilidades arque-genealógicas, pretendemos analisar como os enunciados do nosso corpus relacionam-se ao momento em que o discurso sobre a educação deixou de ser uma prerrogativa exclusiva do Estado e passou a figurar em outros lugares, como no discurso de responsabilidade social de empresas.

2.2 DISCURSO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL COMO ACONTECIMENTO

O papel das empresas na contemporaneidade é bastante discutido. O que tem se notado, de acordo com Ashley (2002), é que as empresas como ponto de impacto na sociedade, tem se deparado com a equação lucro *versus* função social, algo não imaginado até a metade do século XX. Defendendo essa nova postura, Melo Neto e Froes (1999) citam a visão de um empresário, para o qual:

A empresa consome recursos naturais, renováveis ou não, direta ou indiretamente que são enorme patrimônio gratuito da humanidade; utiliza capitais financeiros e tecnológicos que no fim da cadeia pertencem a pessoas físicas e conseqüentemente a sociedade; também utiliza a capacidade de trabalho da sociedade, finalmente, subsiste em função da organização do estado que a sociedade lhe viabiliza como parte das condições de sobrevivência. Assim, a empresa gira em função da sociedade e do que a ela pertence, devendo, em troca, no mínimo prestar-lhe contas da eficiência com que usa todos estes recursos. (MELO NETO E FROES, 1999, p. 156).

Um exemplo disso é o surgimento das “Empresas B⁵”. O Sistema B é uma organização autointitulada como um “movimento global” que defende que as empresas, na sociedade atual, precisam redefinir o conceito de sucesso nos negócios, ampliando sua atuação para além da simples geração de capital. O novo modelo empresarial precisa ter em vista não apenas a sustentabilidade do negócio, mas do ambiente em que atua. Em sua apresentação no Brasil, Jay Coen, um dos fundadores do Sistema B afirmou:

Enquanto o papel do Estado e da sociedade civil são essenciais, não são suficientes para enfrentar os principais desafios socioambientais globais. Para isso, precisamos de empresas que sejam motores de bem-estar. Evoluímos de um modelo focado em bons produtos para o de boas empresas. (COEN, 2013).

Para Santa Cruz (2006, p. 11), esse “espírito público da iniciativa privada” é, sem dúvida, um dos axiomas de nossa época. Segundo a autora, a diminuição do papel e do tamanho do Estado em praticamente todos os países ocidentais tem gerado – como um dos tantos efeitos – a circulação de enunciados sobre a função social das empresas. Nesse sentido, a responsabilidade social e seus diversos sinônimos (marketing social, cidadania corporativa e filantropia empresarial, entre outros) têm se instalado como um discurso que sugere essa rearticulação do papel das empresas na sociedade.

O que apontaremos nesta seção é que esse discurso, que sugere que as empresas e organizações devem ter um ativismo social, aparece costurando novas teias de sentidos entre os diversos sujeitos implicados, transversalizando a concepção da responsabilidade e do papel do Estado. Como apontado em Foucault (1995, p. 112), “Um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” e, nesse contexto, o discurso de responsabilidade social será tomado como um acontecimento similar ao enredo de uma rede discursiva, que se liga a

⁵ O Sistema B, no qual o ‘B’ se refere aos benefícios sociais que as empresas podem oferecer. Surgiu em 2006 nos Estados Unidos. Por lá, as empresas certificadas são chamadas de B Corporation, onde o “B” se refere a “benefit corporation”. O braço nacional dessa ação foi lançado em 2013 no Brasil gerenciado pelo Comitê pela Democratização da Informática (CDI), especializado em tecnologias para capacitar jovens de baixa renda. Para liderar a empreitada, o CDI fechou parcerias com a Fundação BMW, o Instituto de Cidadania Empresarial e o Instituto Arapyáú. <<http://projetodraft.com/conheca-o-sistema-b-um-movimento-de-empresas-onde-o-lucro-anda-junto-com-os-beneficios-sociais/#sthash.vyWgID0i.dpuf>>

acontecimentos construídos anteriormente e a acontecimentos posteriores, que o fazem aflorar discursivamente.

Para analisar o discurso de responsabilidade social como um acontecimento discursivo é necessário, primeiramente, diferenciá-lo de um acontecimento histórico. Para Le Goff (1996, p.10-11), o acontecimento histórico é o reconhecimento de regularidades em diversas sociedades, “consiste em um fato que, por sua relevância enquanto ocorrência no mundo, passa a ser rememorado na história, fazendo parte do dizer sobre o passado de um povo, narrado pela ciência histórica”.

Conforme definido por Maldidier e Guilhaumou (1997), o acontecimento discursivo não está relacionado, como o acontecimento histórico, a um referente, à ocorrência ou existência de um fato material no mundo:

O acontecimento discursivo não se confunde nem com a notícia, nem com o fato designado pelo poder, nem mesmo com o acontecimento construído pelo historiador. Ele é apreendido na consistência de enunciados que se entrecruzam em um momento dado. (MALDIDIER; GUILHAUMOU, 1997, p.166).

Assim, pela ótica discursiva, um acontecimento pressupõe a inter-relação de dizeres que, ao se cruzarem, promovem rupturas, “ainda que um novo dizer, por princípio, seja formulado a partir das possibilidades que este dizer encerra” (DELA-SILVA, 2008, p. 17). Para que um acontecimento discursivo surja como tal, é preciso que alguém o selecione, crie. Pêcheux (1990) empregou o conceito de acontecimento ao analisar o enunciado “On a gagné”⁶, cantado nas ruas de Paris por ocasião da vitória do candidato à presidência François Mitterrand. O enunciado começou a circular com um sentido diferente daquele em que ele existira prototipicamente, ligado à prática esportiva. O deslocamento do significado da expressão “On a gagné”, do discurso esportivo para o discurso político, marcou o acontecimento discursivo que ocorreu naquele momento, quando a expressão “On a gagné” filiou-se a novas redes de sentidos.

Foucault (1986) entende por acontecimento o próprio conjunto das condições que tornam um discurso possível. Para o autor, acontecimento é como a irrupção de uma nova regularidade discursiva, que coloca em jogo o acontecimento discursivo

⁶ Expressão da língua francesa que pode ser traduzida, em língua portuguesa, como “ganhamos”.

com acontecimentos não-discursivos, de outra ordem (política, técnica, econômica, social). Para Foucault, as condições não-discursivas fazem parte das condições de emergência do próprio discurso.

Trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (FOUCAULT, 1986, p 30).

A partir dessa compreensão do acontecimento discursivo como observável na relação entre dizeres e práticas de forma a produzir rupturas, silenciamentos e novos processos de significação, damos sequência à reflexão sobre o discurso de responsabilidade social como um acontecimento que marcou uma nova forma de significar das empresas, deslocada de sua função econômica, *sui generis*.

Desde os anos 50, os impactos da industrialização sobre o meio ambiente já começavam a ser percebidos. De acordo com Marques (2005), o fenômeno dos “Smog”⁷, na Inglaterra, por exemplo, foi um dos eventos marcantes, em que milhares de ingleses faleceram em sua decorrência. Ele cita outros desastres que também foram relatados em vários lugares do planeta, como a poluição da Baía de Minamata, no Japão, em 1970, onde, segundo o autor, indústrias químicas despejaram na baía resíduos contendo metais pesados, especialmente mercúrio, que foram

[...] absorvidos por ostras e pequenos peixes e, através de um processo de bio-acumulação, contaminaram peixes maiores que, depois de pescados, vieram a se incorporar a animais e seres humanos denominando o que ficou conhecido como o “mal de Minamata”, provocando cegueira, paralisias,

⁷ Londres amanheceu coberta por um grande nevoeiro no dia 5 de dezembro de 1952. A capital inglesa já estava acostumada ao *fog*, névoa densa formada quando uma massa de ar muito úmida é resfriada perto da superfície, mas esse smog – mistura de fog e smoke (fumaça) – teve consequências catastróficas. Naquele mês, uma frente fria chegou a Londres e fez com que as pessoas queimassem mais carvão que o usual no inverno. O aumento na poluição do ar foi agravado por uma inversão térmica, causada pela densa massa de ar frio. O acúmulo de poluentes foi crescente, especialmente de fumaça e partículas do carvão que era queimado. Devido aos problemas econômicos no pós-guerra, o carvão de melhor qualidade para o aquecimento havia sido exportado. Como resultado, os londrinos usaram o carvão de baixa qualidade, rico em enxofre, o que agravou o problema. O nevoeiro resultante, uma mistura de névoa natural com muita fumaça negra, tornou-se muito denso. (MARQUES, 2005, p. 26-27).

deformações físicas, causando um total de 50 mortes e cerca de 2.200 pessoas, oficialmente, reconhecidas como vítimas de envenenamento, com repercussões em seus descendentes. (MARQUES, 2005, p. 29).

Moura (2002, p. 145) comenta que a questão do dicloro difenil tricloetano (DDT), inseticida usado durante esse período, também foi decisiva para que discussões sobre o meio ambiente tivessem início. Segundo o autor, na época, o DDT era visto como um aliado da humanidade “por ter salvado milhões de vidas humanas na guerra, evitando surto de tifo e malária em tropas aliadas e populações, como um potente inseticida, além de proteger colheitas contra insetos.” O DDT começou a ser utilizado na II Guerra Mundial, misturado a talco, garantindo às tropas uma proteção eficiente contra a proliferação de doenças. O produto não fazia mal a humanos e a outros animais de sangue quente. Porém, descobriu-se posteriormente que apresentava um efeito altamente tóxico em relação a plantas e peixes.

Aliado às preocupações com os problemas ambientais, em 1968, um grupo de cientistas do Clube de Roma⁸ reuniu-se a fim de debater a temática. O resultado do encontro foi a publicação do estudo “Os limites do crescimento”, no qual foram projetados, matematicamente, os efeitos do crescimento populacional sobre a poluição e o esgotamento dos recursos naturais. Segundo Lago (2007), essas projeções se mostraram incorretas e alarmistas, mas refletiram em mudanças comportamentais e no modo como a população passou a discursivizar o meio ambiente.

Foi nesse contexto que a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu, em 1972, a Conferência sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo. Segundo Le Prestre (2000), a conferência foi realizada para atender quatro fatores que foram influência à época:

1. Aumento e importância da comunidade científica, que começaram a questionar sobre o futuro do planeta, as mudanças climáticas e sobre a quantidade e qualidade da água.
2. Aumento da exposição, pela mídia, de desastres ambientais (marés negras, desaparecimento de territórios selvagens, modificações na paisagem), gerando um maior questionamento da sociedade a cerca das causas e soluções para tais desastres.
3. Crescimento desenfreado da economia, e conseqüentemente das cidades, sendo que estas cresceram sem nenhum planejamento para o

⁸ Associação internacional formada por intelectuais, cientistas e empresários, fundada em 1968 pelo italiano Aurélio Peccei.

futuro.

4. Outros problemas ambientais, como chuvas-ácidas, poluição do Mar Báltico, grandes quantidades de metais pesados e pesticidas. (LE PRESTRE, 2000, p. 174-175).

A Conferência de Estocolmo visou buscar uma solução para tais problemas, na tentativa de colocar em circulação um novo discurso sobre o meio ambiente, que abarcaria palavras de responsabilidade mútua tanto para os estados, quanto para a sociedade. Com a publicação, em 1987, do documento intitulado “Nosso Futuro Comum”, mais conhecido como “Relatório de Brundtland”, foi introduzida no campo social e empresarial a definição de desenvolvimento sustentável como “o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações satisfazerem suas próprias necessidades” (ONU, 1987, p. 4). Segundo Portilho (2010), apesar de o termo sustentabilidade ser constantemente vinculado no imaginário social a uma forma “verde” de ser e estar no mundo, ele não se reduz à questão ambiental, uma vez que mescla três elementos que precisam estar em harmonia: o desenvolvimento econômico, a preservação dos ecossistemas e o desenvolvimento social.

Beghin (2005, p. 32) aponta que na ocasião foi criado, no Brasil, o Conselho Empresarial Brasileiro para o Desenvolvimento Sustentável (CBDS), ligado ao World Business Council for Sustainable Development, “cujo objetivo formal é promover o desenvolvimento sustentável numa perspectiva de ecoeficiência e de responsabilidade social corporativa”. Nessa altura, já se nota a imbricação dos enunciados sobre responsabilidade social e sustentabilidade, apontado para uma partilha de interesses comuns e de intersecção de valores no que tange à preocupação social.

Ao lado de toda a mobilização em torno das questões ecológicas, no final dos anos 60 diversos grupos sociais ao redor do mundo estruturavam-se em movimentos reivindicatórios e contestatórios – revoltas estudantis, contracultura, lutas pelos direitos civis, movimentos pacifistas, organizações contra o racismo, etc. Essas novas posições-sujeitos ocupadas pelos movimentos sociais apelavam para a identidade social de seus sustentadores, constituindo “o nascimento do que veio a ser conhecido como a política de identidade – uma identidade para cada movimento”

(HALL, 2003, p. 45). Vários desses movimentos acabaram por constituir-se em organizações não governamentais, formando o que foi denominado, no âmbito da economia, de terceiro setor. Como conceitua Santa Cruz (2006), a responsabilidade social pode ser encarada, nesse contexto, como uma necessidade, por parte das empresas, de oferecer uma resposta à sociedade, também organizada.

No Brasil, a discussão sobre o vértice social das organizações ganhou visibilidade quando o sociólogo Herbert de Souza, fundador do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase), lançou, em 1997, a campanha de divulgação do Balanço Social.

O balanço social é um demonstrativo publicado anualmente pela empresa reunindo um conjunto de informações sobre os projetos, benefícios e ações sociais dirigidas aos empregados, investidores, analistas de mercado, acionistas e à comunidade. É também um instrumento estratégico para avaliar e multiplicar o exercício da responsabilidade social corporativa (IBASE, 2005).

Essa nova configuração empresarial, que ora publica demonstrativos sociais, sugere um deslocamento de sentidos na gestão empresarial, especialmente entre os lexemas filantropia e responsabilidade social, caracterizando uma dicotomia: de um lado, a filantropia, associada ao assistencialismo pontual, apontando para ações realizadas de modo até silencioso por empresas; de outro, a prática da responsabilidade social tomada num sentido amplo de gestão social e como meio estratégico, que coloca, inclusive, a demonstração de resultados através de um tratamento publicitário. Essa ruptura é apontada por Garcia:

A necessidade de distinção entre as ações de responsabilidade social e as relacionadas à filantropia não resulta, em geral, de um problema de universo de abrangência, nem que uma forma (responsabilidade social) contém outra (filantropia empresarial), mas de uma diferença conotativa, em que a responsabilidade social aparece como portadora de valores considerados mais consistentes e fomentadores de capital social. (GARCIA, 2004, p. 23).

Os ditos sobre a globalização e o neoliberalismo também contribuíram vertiginosamente para que as empresas encampassem a responsabilidade social como parte de seu discurso institucional. Segundo Bemfica (2002), os discursos sobre globalização personalizaram os últimos anos do século XX como tempos de oportunidades ímpares, que pretendem justificar a inserção e o acesso dos países

periféricos nesta lógica de desenvolvimento como sendo propiciadora de “um progresso e bem-estar universal”, com a diminuição progressiva do Estado num processo homogêneo.

[...] as décadas de 1980 e de 1990 e o concomitante processo de ‘globalização’ econômica estão associados à redução do poder da maioria dos estados nacionais e à emergência de atores políticos de dimensões transnacionais configurando ‘regimes de governança’ internacionais como expressão da maior interdependência entre os países. Esses regimes, frequentemente, inscrevem-se na matriz do ‘pensamento único’, da qual fazem parte conceitos como a liberalização da economia, a privatização de empresas estatais, a desregulamentação do mercado, a concorrência e a competitividade, o livre-comércio sem fronteiras (BEMFICA, 2002, p. 1-2).

Fundamentada nos enunciados sobre as benesses do discurso neoliberalista, a globalização desencadeou novos comportamentos sociais, nos quais, segundo Santos (2000), a competitividade comanda as formas de ação; o consumo comanda as formas de inação, e a confusão dos espíritos impede o entendimento de mundo, do país, do lugar, da sociedade e de cada um. Esse leque de mudanças propiciado pela possibilidade de uma nova ordem global econômica aponta para as novas maneiras de objetivação daquele que é tomado como consumidor. A posição sujeito-consumidor passa a ter importância significativa nas estratégias para aumentar a lucratividade e gerar vantagem competitiva no mercado.

Tomamos como exemplo uma pesquisa realizada no Brasil em 2001 pelo Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, cujo objetivo foi averiguar a percepção dos consumidores perante a responsabilidade social das empresas. A pesquisa – quantitativa – foi realizada em nove regiões metropolitanas do país e mostrou que, sob o ponto de vista de 35% dos consumidores brasileiros, o papel desempenhado pelas grandes empresas na sociedade não se resume à geração de lucros e de empregos, ao cumprimento das leis e ao pagamento dos impostos. Esses consumidores acreditam que as empresas devem fazer tudo isso e, ainda, estabelecer padrões éticos mais elevados, ajudando a construir uma sociedade melhor para todos. Outra constatação é que apesar de a maioria dos brasileiros atribuir ao governo a responsabilidade pela melhoria das condições sociais do país, 17% acreditam que as ações empresariais são decisivas para a melhoria da

situação nacional.

Assim, enunciados sobre a preocupação com o social, comuns no discurso político e nos discursos governamentais, são deslocados para os discursos de corporações privadas. Santa Cruz (2002) aponta que desde a queda dos governos militares, no Brasil, a pobreza tem sido discursivizada como uma questão de grande apelo popular. O Governo José Sarney (1985-1990) cunhou a expressão “Tudo pelo social”, que pregava um compromisso explícito e integral com a redução da desigualdade. Fernando Collor de Mello (1990-1992) elegeu-se justamente com a bandeira de defesa dos “descamisados” – os excluídos da sociedade. Itamar Franco (1992-1995) iniciou o Plano Nacional de Combate à Fome e à Miséria. Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) iniciou o projeto Comunidade Solidária e o Projeto Alvorada. Luiz Inácio Lula da Silva, logo no início de seu mandato, no ano de 2003, anunciou como ponto central de seu governo o Programa Fome Zero, e, na sequência, surgiram outros que foram mantidos durante o governo Dilma (2011), como o Bolsa Família.

Ribeiro (2002, p. 23) faz uma distinção entre a sociedade e o social: “a ‘sociedade’ veio a designar o conjunto dos que detêm o poder econômico, ao passo que ‘social’ remete, na fala dos mesmos governantes ou dos publicistas, a uma política que procura minorar a miséria”. O descompasso entre as demandas da sociedade e a capacidade de resposta do Estado levou a uma crise de expectativas, abrindo espaço para que as empresas também partilhassem da responsabilidade sobre o social. Trata-se de um movimento que procura garantir às empresas, por meio de seus discursos, maior legitimidade de seu poder na ordem social. Para Charaudeau (2007), comunicar e informar são escolhas e, nesse caso, o uso de um regime enunciativo e a escolha das estratégias⁹ parecem trabalhar no sentido de interferir na formulação de políticas públicas ou na definição das agendas políticas

⁹ Foucault (1986, p. 71) conceitua estratégias em *Arqueologia do Saber*, sinalizando um regime discursivo: “certas organizações de conceitos, a certos reagrupamentos de objetos, a certos tipos de enunciação, que formam, segundo seu grau de coerência, de rigor e de estabilidade, temas ou teorias: tema, na gramática do século XVIII, de uma língua originária de que todas as outras derivariam e manteriam a lembrança por vezes decifrável; teoria, na filologia do século XIX, de um parentesco – direito ou colateral – entre todas as línguas indo-européias, e de um idioma arcaico que lhes teria servido de ponto de partida comum; tema, no século XVIII, de uma evolução das espécies que desenvolve no tempo a continuidade da natureza e explica as lacunas atuais do quadro taxionômico; teoria, entre os fisiocratas, de uma circulação das riquezas a partir da produção agrícola. Qualquer que seja seu nível formal, chamaremos, convencionalmente, de ‘estratégias’ esses temas e essas teorias”.

da sociedade.

Isso se evidencia quando as organizações desencadeiam discursos na forma de compromissos sociais, que atuam conferindo sentidos de legitimidade à atuação empresarial. Uma campanha que pode servir de exemplo é o “*Programa Nestlé Nutrir Crianças Saudáveis*” realizada pela Nestlé Brasil, através da Fundação Nestlé Brasil. Trata-se de uma iniciativa de responsabilidade social que se propõe a promover hábitos alimentares saudáveis e atividade física para crianças em idade escolar. Como fator de legitimidade e eficácia, a empresa afirma, em um relatório de responsabilidade social, que o programa já impactou 2.3 milhões de crianças desde 1999. O grupo O Boticário é outra empresa que se propõe socialmente responsável: a questão ambiental tem sido usada como alicerce para a legitimidade da marca. O grupo criou a Fundação O Boticário de Proteção à Natureza, que tem por objetivo financiar projetos relacionados à pesquisa e proteção da vida silvestre, de áreas verdes e unidades de conservação. Também ao encontro deste discurso, a Cooperativa Unimed, em seu manual de responsabilidade social, resume:

Hoje, a responsabilidade social faz parte do desenvolvimento do negócio, da estratégia competitiva e de marketing. É ela que agrega valor à Unimed, ao promover a qualidade de vida, a saúde e o envolvimento comunitário. Assim, o cliente vê a Unimed não mais como um simples plano de saúde e sim como uma cooperativa que faz parte da comunidade, se preocupa com seus membros e ajuda a promover seu desenvolvimento. (UNIMED, 2005, s/p).

A veiculação desse discurso, em um manual corporativo, resume o que pretendemos demonstrar até aqui: as corporações privadas assumem, no nível dos discursos, um papel distinto – pretendem-se partícipes da sociedade para além de sua atividade econômica usual. O que vemos desenhar-se é o discurso de responsabilidade social construído como se não fosse, também, parte de uma estratégia de ganho de capital simbólico, de se inserir no tecido social, pois nessa perspectiva ele assume compromissos que mobilizam sentidos de fidelidade e legitimidade na sociedade.

2.3 A CENTRALIDADE DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Aliados a essa nova conjuntura empresarial também estão os veículos de comunicação, instrumento de intermediação das relações entre a sociedade e as empresas. Sem eles, talvez esse deslocamento não seria tão efetivo, pois é através do reforço constante de seu discurso proporcionado pela mídia que a empresa consegue firmar-se na memória do sujeito-consumidor. Com a integração entre os sistemas mundiais de comunicação “cresce exponencialmente o intercâmbio ou miscigenação cultural entre sociedades que se conectam de forma ubíqua e passam a compartilhar informações, estilos de vida e comportamentos” (KUNSH, 2009, p. 61), é a era da cultura mediada. Para Castells (2003), é a vez da sociedade informacional. Para o autor, a revolução tecnológica da informação remodelou a base da sociedade, caracterizando uma forma específica de organização do social em que a produção, a lapidação e a transmissão da comunicação dos símbolos tornam-se nascentes fundamentais de produtividade e poder.

Segundo Fontenelle (2009, p. 21-22), a partir da década de 1950 as empresas iniciaram o processo de substituição de comercialização de produtos pelo investimento em sua imagem, “não apenas porque havia uma necessidade objetiva de as empresas se diferenciarem, como também devido ao surgimento da televisão”. À medida que a comunicação se torna elemento-chave, especialmente no ambiente dos relacionamentos das empresas e instituições, o desafio volta-se para a administração da dimensão simbólica dos negócios, para o imaginário de suas ações. (NASSAR, 2004). A mobilização dos diferentes públicos envolvidos pela atividade de responsabilidade social da empresa faz parte da construção de um discurso que articula a organização de novos sentidos simbólicos para a prática empresarial.

Nesse âmbito, Sodré (2002) aponta o papel da mídia como fundamental, na medida em que trabalha para essa reorganização simbólica. Os meios de comunicação ocupam um “lugar estratégico na adesão consciente do cidadão (ou seria melhor dizer do consumidor) à normatividade da ordem, que é decisiva para a estabilização das formas contemporâneas do poder” (SODRÉ, 2002, p. 47). Da mesma forma, com o advento da televisão as empresas puderam veicular campanhas comerciais agregando imagens, despontando a relação do verbal com o

não-verbal e a sua conexão para a produção de sentidos específicos, construindo verdades através das quais o leitor produz “formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta”. (GREGOLIN, 2004, p. 16).

O que se delinea é a centralidade dos meios de comunicação na elaboração e na plausibilidade das atitudes sociais, como afirma Ignacio Ramonet: “no nosso ambiente intelectual, a verdade que conta é a verdade midiática. [...] A partir de agora é verdadeiro o que o conjunto da mídia acredita como tal” (RAMONET, 1997, p. 45).

2.3.1 Saiu no jornal, é verdade: uma breve passagem sobre a legitimidade historicamente e mediaticamente construída dos meios

Os meios de comunicação, neste século, passaram a ocupar uma posição institucional que lhes confere o direito de produzir enunciados em relação à realidade social aceitos como verdadeiros pelo consenso da sociedade. A história passou a ser aquilo que aparece nos meios de comunicação de massa e que detêm o poder de elevar os acontecimentos à condição de históricos. O que passa ao largo da mídia é considerado como sem importância...deu na TV, é verdade! (RIBEIRO, 2000, p. 33).

Em Arqueologia do Saber, Foucault aponta a necessidade de encontrar a lei que propicia o aparecimento dos diversos enunciados, bem como o lugar de onde eles advêm. Parte-se primeiro da identificação do enunciador: “Qual é o status dos indivíduos que têm [...] o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso? [...]” (FOUCAULT, 1986, p. 57). Esse sujeito (físico ou jurídico) precisa estar submetido a uma dada ordem do discurso, legitimada socialmente através de um status, que, em Foucault, é a localização do indivíduo na hierarquia social.

É na sua legitimidade histórica de detentora de um saber que a mídia se ampara para propor-se como lugar de poder dizer. Segundo Charaudeau (2012, p. 63), esse lugar tem uma relação estreita com os imaginários do poder do saber. “Informar é possuir um saber que o outro ignora (saber), ter a aptidão que permite transmiti-lo a esse outro (poder dizer), ser legitimado nessa atividade de transmissão (poder de dizer)”.

Thompson (2011, p. 77) corrobora essa análise afirmando que a legitimidade

da mídia é mesmo algo histórico e social. Primeiro porque atravessa séculos e, em segundo lugar, “por se tratar de uma legitimidade que é, em seu âmago, fruto da vida social moderna”. De acordo com Thompson (2011), é preciso olhar para o impacto causado pelo surgimento dos meios de comunicação para então compreender as transformações sociais pelas quais passou a sociedade. Sem essa dimensão não é possível compreender as características institucionais e as condições de vida criadas por ela, que são base para o status de legitimação ocupado pelos meios de comunicação na sociedade atual.

A mudança da escrita para a impressão causou impacto direto na relação de poder sustentada pelo Estado e pela Igreja Católica, pois possibilitou o advento de novos centros e novas redes de poder. Isso porque a indústria editorial foi responsável pela reedição de livros clássicos da antiguidade, por exemplo, passando por editoriais de boas maneiras, comportamento moral, e até pela difusão de ideias dos reformistas como Lutero. Seu manifesto *À nobreza cristã da nação alemã*, publicado em 1520, vendeu quatro mil cópias em três semanas, e, em dois anos, 13 edições do manifesto foram publicadas (FEBVRE; MATIN *apud* THOMPSON, 1999).

Ao longo do século XVI, a crescente publicação de livros em línguas vernáculas e o conseqüente crescimento do emprego dessas línguas fizeram surgir tentativas de sistematizá-las e uniformizá-las como fez o ramo da gramática. Essa aceleração do uso das línguas vernáculas pela indústria editorial teve conseqüências importantes sobre o alijamento do poder simbólico central exercido pela Igreja, que considerava o latim como língua oficial e desconsiderava as línguas vernáculas. A barreira linguística solidificada entre o clero e as populações leigas antecipou o afastamento da Igreja como centro de autoridade, algo que já vinha se desenhando desde a gradual expansão pela qual as universidades e escolas passaram a ser, também, centros de produção de conhecimento.

A utilização das línguas vernáculas contribuiu, ainda, para a solidificação de Estados. A adoção de uma língua como a língua oficial foi importante no processo de desenvolvimento de identidades nacionais e do nacionalismo no mundo moderno. Thompson (2011) assinalou que “o desenvolvimento da imprensa e do comércio de notícias e sua crescente inserção na vida social moderna alteraram definitivamente

as redes de comunicações já existentes e, por consequência, as relações de poder já estabelecidas”.

A mercantilização das formas simbólicas ou o comércio de notícias, principalmente com o surgimento dos primeiros jornais e folhetins, e, num curto espaço de tempo, com a globalização da comunicação, galgou espaço junto à sociedade e solidificou-se como fonte de verdade social, criando novas formas de interação e novos meios de relacionamento social entre pessoas e individualmente, “[...] uma complexa reorganização de padrões de interação humana através do espaço-tempo”. (THOMPSON, 2011, p. 119). A escolha pela utilização, ao longo dos anos, de uma linguagem mais leve e jornalística, buscando rotineiramente a fala de especialistas, também contribuiu para a criação de uma verdade onipresente nos meios de comunicação. No caso da bandeira “A Educação precisa de respostas”, esse efeito de verdade pode ser identificado quando são incluídos os rankings internacionais e nacionais, como o IDEB, que balizam o desempenho brasileiro, justificando a necessidade de uma incursão como a proposta pela bandeira da empresa.

A habilidade de remeter a outros textos, no texto midiático, confere a esse discurso da mídia o status de credibilidade. Nesse sentido, Charaudeau (2012, p. 49) pontua que, mais do que verdade, o que está em causa quando o assunto é a mídia “não é tanto a busca de uma verdade em si, mas a busca de ‘credibilidade’, isto é, daquilo que determina o ‘direito à palavra’ dos seres que comunicam, e as condições de validade da palavra emitida”. Quer dizer que uma organização legítima tem o poder da palavra e acredita-se seja algo verídico o que ela afirma. Nesse sentido, há um movimento de sentidos que apresentam a bandeira “A educação precisa de respostas” como um discurso sustentado de verdades pacíficas, portanto, legítimo.

No leque desta discussão, Fischer (2002, p. 86) aponta que a mídia hoje se apresenta como espaço de “visibilidade de visibilidades” ou como para Deleuze (1991, p.66) como “formas de luz que distribuem o claro e o obscuro, o opaco e o transparente, o visto e o não visto”. Através da construção e reconstrução dos enunciados de um tempo, a mídia, em seu processo de seleção noticiosa, trata

daquilo que pode ser visto, ouvido ou não visto ou não ouvido pela sociedade.

A mídia, nessa perspectiva, não se ocupa apenas de emitir visibilidades, mas também, aliada ao processo incessante de repetição discursiva, ela justamente cria condições para a produção de novas discursividades. Tal conclusão está ligada a duas constatações em relação a este meio. Uma diz respeito à tal reduplicação via edição – cenários e personagens criados e produzidos pela própria linguagem que lhe é específica. A outra diz respeito à sua veiculação mesma, à abrangência massiva que hoje a mídia adquire – fato que, de certa forma, confere nova vida e materialidade distinta aos discursos. (FISCHER, 1992, p.16).

Acreditamos que a mídia também constrói discursos, produzindo significados próprios. “Isto porque estes veículos de comunicação instituem-se enquanto negócio a partir de um pacto de credibilidade estabelecido com seus consumidores pelo qual se define que suas produções simbólicas retratam a realidade social”, (LERRER, 2005, p. 132). É notório, nessa relação, o exercício de poder entre os veículos de comunicação e o público. Através de sua produção discursiva própria, a mídia seleciona, exclui, realiza a colagem de texto e imagem imputando a aquisição de certa informação por parte do receptor em detrimento de outra. Dessa prática também resulta um saber imbuído de efeitos de verdades. Estas veiculações consideradas “verdades pacíficas” conquistam a admiração e promovem a adesão, por parte do sujeito-consumidor, aos fatos.

Lemos as notícias acreditando que os profissionais não irão transgredir a fronteira que separa o real da ficção. É a existência de um acordo de cavalheiros entre jornalistas e leitores pelo respeito que torna possível a leitura das notícias enquanto índices do real. (TRAQUINA, 1993, p.30)

O pacto, historicamente construído entre mídia e sociedade, é fruto, em grande medida, do mito da objetividade e da imparcialidade, que revestem e ao mesmo tempo é construído pelo discurso midiático. Assim, podemos defender aqui que a legitimidade da mídia é construída histórica e mediaticamente pois é nessa prática, de criação de verdades, através de estratégias enunciativas próprias, que o discurso midiático se legitima através da história e na história que é construída para si. Segundo Ribeiro (2000), “esses discurso revestem-se de uma aura de fidelidade aos fatos que nos leva a crer que o que deu no jornal é verdade”.

Esse efeito de imparcialidade e objetividade atribui à mídia o estatuto de porta-voz das verdades pacíficas, dos saberes especializados. Segundo Jobim

(1992, p. 37) “a mídia é construída assim como portadora do discurso oficial dos acontecimentos, como testemunha ocular da história, ou de formalizador da memória oficial”. Como exemplo, Ribeiro (2000) lembra que o lançamento, em 1994, pelo Jornal O Globo do slogan “O jornal é a história de seu tempo” é um dos tantos enunciados que trabalham para reforçar o sentido legítimo da mídia. Roberto Marinho, afirmou, naquela edição “Fazemos hoje, com os meios eletrônicos, um trabalho semelhante ao dos monges de antigamente: o registro factual da história”.

Nesse movimento de construção de verdades que Gregolin aponta em Foucault uma microfísica do poder:

Pulverizados em todo o campo social, os micropoderes promovem uma contínua luta pelo estabelecimento de verdades que, sendo históricas, são relativas, instáveis e estão em permanente reconfiguração. Eles sintetizam e põem em circulação as vontades de verdade de parcelas da sociedade, em um certo momento de sua história. (GREGOLIN, 2004, p. 33)

Essa vontade de verdade, segundo Foucault (2015, p. 52), acentua o papel do discurso na manutenção e disseminação das práticas de poder. “Cada sociedade tem seu regime de verdade, [...] os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros”. Para o autor, cada sociedade também determina aqueles que têm legitimidade para colocar em circulação o discurso que funciona como verdadeiro na trama social.

A mídia, junto com outras instituições, é parte do conjunto que produz as ditas verdades pacíficas, que sustentam a elite de poder, pois é uma fonte central e inesgotável de produção e reprodução dos efeitos de sentido que modelam e legitimam a história do presente. Esse meio de legitimação é garantido, conforme Foucault (1986), pelo status ao qual é elevado aquele que, dentro de uma organização social, tem direito de falar. E é esse espaço (status) proporcionado para a circulação de (supostas) verdades no qual se apoiam as empresas para cristalizar, nos sujeitos-consumidores, uma imagem discursiva compromissada com a minimização das diversas mazelas sociais.

3 COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO: UM DISCURSO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL

Como vimos anteriormente, as pautas sociais ganharam espaço nos discursos de responsabilidade social de empresas privadas. O desafio que nos move, neste capítulo, é o de mostrar como dizeres sobre a temática educação passam a figurar, também, nos discursos de responsabilidade social, especialmente no discurso do Grupo Rede Brasil Sul de Comunicação (RBS), maior grupo midiático do Sul do Brasil e filiado à Rede Globo de Televisão. Para seguir o percurso teórico traçado até aqui, olharemos para este momento também de uma perspectiva arque-genealógica.

3.1 PACTOS PELA EDUCAÇÃO

Quando o Estado, a sociedade e também a mídia colocam o tema da educação como um enunciado estratégico nas discussões envolvendo discursos sobre a vida em sociedade, tornam essa discussão um fenômeno global. Segundo Oliveira (2009, p. 206), “A ideia de que a melhoria da educação é compromisso de todos e só se dá com o envolvimento de toda a sociedade é recorrente nas políticas educacionais a partir dos anos 1990”. De acordo com a autora, esse discurso em que circulam enunciados sobre o compromisso social com a melhoria da educação básica é fundado na noção de que a educação “é responsabilidade da família e dos indivíduos e que a escola pública necessita do apoio de todos os segmentos para cumprir seu papel de educar” (OLIVEIRA, 2009, p. 206).

No que tange à organização de uma agenda global pela educação, um movimento mundial a ser considerado, no diapasão sugerido por Oliveira, é a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em Jomtien, na Tailândia. A conferência reuniu discursos já em circulação que apontavam para as mazelas enfrentadas pelos países em seus sistemas educacionais. Como resultado, a reunião de cúpula emplacou um conjunto de desafios a serem superados, no

sentido de pactuar esforços coletivos para prover os meios para melhorar as condições de vida de crianças, jovens e adultos através da educação.

Em 2000, na Cúpula Mundial de Educação realizada em Dakar, no Senegal, as metas estabelecidas anteriormente foram avaliadas e redimensionadas, considerando os desafios de um novo milênio. Nessa nova reunião de Cúpula, foi firmado, entre os 164 países participantes, o pacto Educação para Todos (EPT): um compromisso global para oferecer, até 2015, a todas as crianças, a todos os jovens e adultos “uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser”¹⁰. As metas do Educação Para Todos (EPT 2000-2015) foram relacionadas ao cuidado e à educação na primeira infância; educação primária universal; habilidades de jovens e adultos; alfabetização de adultos; paridade e igualdade de gênero; e qualidade da educação.

Paralelamente a esses eventos, o Brasil rema sob águas ainda não navegadas no âmbito da educação formal. Segundo Oliveira (2009), o período de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso conduziu reformas de modernização no país que impactaram forçosamente no currículo e na organização das escolas. O país, segundo a autora, carecia de força de trabalho mais bem qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação produtiva. “A ênfase na educação geral como essencial ao desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho foi responsável pelas mudanças no currículo e pela adoção da matriz de competências” (OLIVEIRA, 2009, p. 200).

De acordo com Anderson (2002), a descentralização administrativa implementada por essas reformas no sistema escolar também refletiu significativamente na gestão escolar local. Segundo o autor, a participação de diversos atores sociais na gestão da escola “passa a ser fator imprescindível no êxito ou fracasso das ações implementadas, tendência esta observada também nas reformas que ocorreram em diversos países na América e na Europa”, (ANDERSON, 2002, p. 201).

¹⁰ Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/education-for-all-goals/>>.

Nesse sentido, as políticas públicas voltadas para a educação apresentam simetria em relação às políticas de Estado ao se pautarem por discursos que apontam para a descentralização e para a regulação, característicos de uma formação discursiva¹¹ mais próxima do neoliberalismo.

Martins (2007) demonstra que, nesse período, se fortalecem discursos que trabalham para produzir novos dizeres sobre educação política, objetivando a difusão de referências simbólicas e materiais para consolidar um padrão de sociabilidade afinado com as necessidades da formação discursiva do capitalismo contemporâneo. De acordo com o autor,

[...] iniciativas que visam reduzir a sociedade civil à noção de “terceiro setor”, incentivar às práticas de “voluntariado” e legitimar as empresas como “cidadãs”, ou organismos “socialmente responsáveis”, são exemplos da atuação das forças do capital para produzir a nova sociabilidade. (MARTINS, 2007, p. 57).

Esta forma de gestão local desloca o Estado como o centro do processo educativo, abrindo espaço para o fortalecimento dos enunciados sobre o compromisso de todos os setores com a educação, culminando no que foi, segundo Delors (1998), a reorganização dos sistemas educativos dos países em consonância com o estabelecido pela Unesco para educação no século XXI.

O período subsequente ao governo de Fernando Henrique Cardoso, comandado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), deu continuidade, em parte, a esse modelo de gestão local da educação. Em 2007, o Ministério da Educação realizou a publicação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo principal de permitir a organicidade também discursiva nas políticas públicas educacionais. Assim, a formatação do PDE:

[...] compreende mais de quarenta programas de avaliações de rendimentos dos alunos – Prova Brasil (IDEB) – capacitação de docentes, adoção de piso salarial para professores, FUNDEB, o planejamento de Ações Articuladas (PAR), melhoria das condições de infraestruturas das unidades de ensino e outras) com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no País. (FERREIRA, 2009, p. 261).

¹¹ De acordo com Foucault (1986, p. 76), “Uma formação discursiva será individualizada se se puder definir o sistema de formação das diferentes estratégias que nela se desenrolam; [...] se se puder mostrar como todas derivam de um mesmo jogo de relações”.

Outro aspecto apontado no PDE é o de oferecer visibilidade ao processo educativo, tendo como meta “mostrar à sociedade tudo o que se passa dentro e fora da escola e realizar uma grande prestação de contas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL, 2007b). Para dar espessura a esse discurso, além da adesão às metas do EPT (2000-2015), o Governo Federal lançou, em 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, gerido pela União Federal, em colaboração com municípios, Distrito Federal e estados e sociedade civil. No plano é assinalado o objetivo de atingir níveis de qualidade educacional mensurados, em grande medida, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹².

O governo federal, nessa gestão, passa a atuar como grande mobilizador de forças internas e externas ao Estado, na tentativa de empreender um deslocamento de sentidos para o papel do Estado:

Considerando que a responsabilidade com a educação básica é prioritariamente dos estados e municípios e que à União cabe ação supletiva, o MEC tem procurado promover uma política nacional de condução e orientação da educação básica, envolvendo os estados e municípios e setores da sociedade civil, instaurando, em certa medida, seu papel protagonista na definição das políticas educativas em âmbito nacional, o qual havia se esmaecido pelas reformas ocorridas na década passada. (OLIVEIRA, 2009, p. 206).

Assim, mesmo na tentativa de retomar seu papel central na execução de políticas educacionais no cenário brasileiro, o Estado reforça o discurso de que a educação é compromisso de todos. Esse cenário imprime novo impulso para o desenvolvimento de ações de responsabilidade por parte das empresas, também no âmbito da educação, ações que acabam produzindo sentidos outros para a noção de educação. No decorrer deste e dos próximos capítulos, analisaremos como esses sentidos são produzidos quando empresas privadas passam a enunciar responsabilidades com a melhoria do cenário educacional brasileiro.

¹² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, é uma referência desenvolvida para servir de indicador de qualidade na educação. O IDEB mede o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala que vai de zero a dez. O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), pretende mostrar as condições de ensino no Brasil. (OLIVEIRA, 2009, p.204-205).

3.2 A EDUCAÇÃO NOS DISCURSOS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL

A mobilização empresarial em torno das políticas públicas não é algo tão recente se considerarmos que os empresários sempre tangenciaram a formulação dessas políticas. No entanto, a produção de discursos de responsabilidade social envolvendo a educação pode ser considerado um fato recente.

Analisando o papel dos empresários enquanto intelectuais orgânicos¹³, Gramsci (2000) pontua que:

[...] o empresário representa uma elaboração social superior [...] ele deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas também em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens, deve ser um organizador da "confiança" dos que investem em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria, etc.). Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo complexo organismos de serviço, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis a expansão da própria classe; ou pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os "prepostos" (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa. (GRAMSCI, 2000, p. 15-16).

Pode ser alinhado a essa superfície orgânica, como cita Gramsci, que em 2005, foi realizado o congresso intitulado "Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina". Organizado por três organizações empresariais: Instituto Gerdau e as Fundações Jacobs e Coleman, todas com sede na Suíça, o congresso resultou na mobilização de empresários em torno do projeto Compromisso Todos Pela Educação. Os empresários presentes saíram do evento "[...] com metas, estratégias, cronograma e uma significativa mobilização para iniciar a construção de um pacto nacional em defesa da educação brasileira." (MARTINS, 2010, p. 10). O campo discursivo produzido pelo empresariado trabalha no sentido de apagar os sentidos do capitalismo, do bloco de poder e, principalmente, o papel

¹³ Segundo Gramsci (2000), há dois tipos de intelectuais: os orgânicos, direta e intimamente ligados a uma classe e que organizam a sua hegemonia, e os tradicionais, que foram intelectuais orgânicos de uma classe no passado e que mantêm depois um papel mais independente noutra situação social, ajustando-se no interior do bloco dominante. "Então, são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam". (GRAMSCI, 2000, p. 1.518).

do Estado nesse cenário, mobilizando sentidos outros, como o de que o compromisso do setor privado com a educação é mais efetivo.

Segundo Evangelista e Shiroma (2008, p. 42), nesse congresso “O Brasil reuniu personalidades e representantes de empresas para propor compromissos concretos para a melhoria da educação na região, discutindo ações que comporiam um documento final do movimento intitulado Compromisso Todos pela Educação”. Segundo as autoras, o Compromisso visa mobilizar a iniciativa privada e organizações privadas sem fins lucrativos,

[...] para atuar de forma convergente, complementar e sinérgica com o Estado na definição das políticas públicas. O ponto central de sua estratégia é a corresponsabilidade e a busca de eficiência, eficácia e efetividade. Seu enfoque é primordialmente voltado à melhoria da qualidade do ensino traduzida em resultados mensuráveis obtidos por meio de avaliações externas (EVANGELISTA; SHIROMA, 2008, p. 42).

Em setembro de 2007, o Compromisso institucionalizou-se como a organização privada sem fins lucrativos ONG Todos pela Educação (TPE) sob a presidência de Jorge Gerdau. A organização é patrocinada pelas empresas Banco Santander, Dpaschoal, Gerdau, Odebrecht e Suzano, Fundações Bradesco e Itaú e Institutos Camargo Corrêa e Unibanco e está vinculada a rede Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE).

O GIFE merece uma atenção especial em nossa análise, pois tem atuado no Brasil em parceria com a Unesco e outras organizações multilaterais na difusão de conceitos e práticas de Investimento Social Privado (ISP): “criatividade, energia e recursos de pessoas e organizações de origem privada em prol do interesse público” (GIFE, 2006, p. 2). O GIFE é uma organização que reúne diversas empresas, institutos e fundações de origem privada para a prática do ISP. De acordo com o site do Grupo, a educação é uma das áreas temáticas priorizadas. Em 2005, ano de sua criação, os associados da rede GIFE aplicaram cerca de R\$1,15 bilhão em projetos sociais, culturais e ambientais; o valor destinado à educação em 2005 foi estimado em R\$124 milhões (GIFE, 2006a; 2006b).

A atuação do setor privado aliado ao GIFE financia ações/programas em práticas de ISP, que podemos apontar como um deslocamento de sentidos para o

enunciado responsabilidade social. “O ISP se dá quando a empresa decide profissionalizar ou institucionalizar sua ação social com a comunidade, ou seja, quando ela destina recursos privados para fins públicos” (GIFE, 2009).

Nesse sentido, Lopes entende que:

O estabelecimento de parcerias com o setor privado para o provimento da educação, enfatizada pela Unesco, como meio para produção de consenso sobre as questões educacionais, também favorecem ações de controle social e de responsabilização/transparência na prestação de serviços à sociedade. (LOPES, 2010, p. 324).

Através dessa prática o GIFE e seus associados produzem sentidos que ordenam e incentivam a intervenção empresarial em questões sociais. O discurso de responsabilidade social aparece como neutro e gratuito por parte das empresas ao passo que manejam estratégias enunciativas que trabalham para que as ações voltadas à educação naturalizem desigualdades de classe, expropriação e hiperexploração.

Mas mesmo antes do GIFE, o contexto de flexibilização e minimização do Estado abriu espaço para as organizações e instituições da sociedade civil e as fundações empresariais atuarem junto à problemática social. Segundo Martins Bühner (2002), o Estado acentua sua capacidade de investimento na direção da reprodução do capital com uma conseqüente retração nos investimentos em políticas públicas e sociais, o que fomenta os ditos de que a sociedade deve, também, assumir responsabilidades no campo social.

A Fundação ABRINq pelos Direitos das Crianças apresenta um programa social de destaque no Brasil. Silva (2005) relata que a Fundação ABRINq tem como objetivo mobilizar a sociedade, captar recursos e administrar projetos voltados à infância. Financiada com recursos de doação de empresas e pessoas físicas, a Fundação desenvolve programas “que acreditam, por meio da educação, colaborar com o discurso falacioso da formação de um cidadão com um maior poder aquisitivo em vista de representar uma mão-de-obra mais qualificada” (SILVA, 2005, p. 203). Paoli (2002) cita a Fundação ABRINq como a primeira entidade empresarial organizada para a ação social, nos moldes de uma filantropia “cidadã”.

Segundo a Agência de Notícias dos Direitos da Infância (Andi) (2005), desde 1998 o assunto educação desponta no topo do ranking das temáticas mais cobertas

pela mídia. Assim, os veículos de comunicação do país também se organizam diferentemente para a cobertura desta torrente mobilização em torno da educação, inclusive com a criação de espaços especiais como cadernos dedicados à editoria, entrevistas com estudiosos e até mesmo páginas e programas fixos na programação ou periódico.

Nesse diapasão, podemos citar a Rede Globo de Televisão como um conglomerado do ramo da comunicação com um discurso socialmente responsável. A emissora tem algumas programações e alguns projetos voltados à educação, dentre os quais o Globo Ciência, o Globo Ecologia, o Canal Futura, além de atividades promovidas pela emissora, como a campanha Criança Esperança e o Projeto Amigos da Escola.

O Projeto Amigos da Escola foi lançado em 1999 como parte das comemorações dos 500 anos do descobrimento do Brasil. Através de grandes campanhas na mídia televisiva, o projeto objetivava a integração da sociedade com o intuito de apoiar a direção da escola. Os objetivos do projeto estão assim formulados:

- contribuir com a educação pública fundamental, por meio da mobilização pública da sociedade para o exercício da responsabilidade social;
- fortalecer a formação e a organização de ações voluntárias para colaborar com a educação pública, interagindo com diretores, professores e funcionários das escolas. (RIBEIRO, 2002, p. 92).

O projeto clamava pelo apoio da comunidade através de inserções na programação da emissora e suas filiadas. “Tendo como apresentador um importante ator dessa emissora, a campanha televisiva foi considerada pelos organizadores uma grande convocação da sociedade brasileira”. (RIBEIRO, 2002, p. 102). Além da propaganda, para as escolas participantes, eram distribuídos fascículos da Coleção Amigos da Escola, material especialmente elaborado para nortear as ações dos voluntários. Na coleção apresentavam-se dizeres sobre as metodologias de trabalho com voluntários nas áreas de Gestão Escolar, Reforço Escolar, Estímulo à Leitura, Esporte e Artes, Saúde, Instalações e Equipamentos, entre outras áreas.

Além do incentivo à prática do voluntariado, a participação empresarial também era objetivo do projeto:

[...] para a sua empresa, participar do Amigos da Escola é uma excelente oportunidade para associar sua marca/produto ao apoio à educação no Brasil. Estão previstas ações de mobilização com cobertura jornalística, flashes nacionais, materiais impressos distribuídos nas escolas, campanhas nacionais temáticas, divulgação presencial em congressos sobre educação, eventos e encontros regionais. Os patrocinadores contarão com inserções nos programas Ação, Jornal Nacional, Fantástico e Jornal Hoje, assinatura nas campanhas de mobilização e nos flashes dos Dias Temáticos e presença no site Amigos da Escola na internet. (PROJETO INSTITUCIONAL AMIGOS DA ESCOLA, 2006).

Precisamente no contexto da convergência de discursos entre o público e o privado pode ser compreendido o Projeto Amigos da Escola. Quando um grande grupo de mídia lança um projeto como o Amigos da Escola e, “principalmente pela forma ideológica com que o faz, os indivíduos acabam por se convencer da necessidade de envolvimento em tais ações”. (MARTINS BÜHRER, 2002, p. 80).

O caso da Rede Globo, diferentemente de outras empresas que também veiculam discursos sobre a melhoria da educação, desperta interesse pela envergadura que suas campanhas tomam. Talvez, por ser uma das maiores redes de televisão do país e da América da Latina, é possível que sua mensagem chegue à maioria dos lares brasileiros. Esse tipo de campanha é diferente de uma campanha apenas de cunho comercial, pois sua profundidade de inserção no tecido social é superior. Integrando a população em um discurso pela melhoria da educação, o efeito de sentido gerado têm resultados que podem ser colados à imagem discursiva da própria empresa. Numa espécie de efeito rebote, a imagem da empresa transita por alterações de sentido e de valor que impactam em seu papel simbólico e em seu status e lugar social. Ou seja, neste caso específico, quando são abordadas questões sociais, a empresa assume uma posição de preocupação com a sociedade, colando sua imagem a esse discurso, num movimento sistêmico.

Braga e Calazans (2001) notaram o processo de interface entre a mídia e a educação dizendo que as convergências e possibilidades são variadas. Uma delas, e talvez a principal, é a reciprocidade, pois vemos com frequência os dois campos em interação seja através da utilização dos meios de comunicação no processo de

ensino formal, seja pelo poder de cristalização de saberes exercido pela mídia enquanto agente estimulador do processo simbólico das atividades da sociedade.

Na esteira dos grupos de mídia preocupados com a melhoria da educação está o grupo Rede Brasil Sul de Comunicação (RBS). A bandeira do Grupo que nos interessa nessa pesquisa é a lançada em 2012, que levou o título “A educação precisa de respostas”. Imbricando sentidos sobre um ideal de educação para o Brasil, em especial para a região Sul, à responsabilidade social empresarial, a campanha de 2012 tem sido objeto de muitas pesquisas. No entanto, o olhar discursivo sobre mídia, responsabilidade social e os sentidos de educação delineados, sobre o qual se propõe debruçar-se essa pesquisa é novidade. Por isso, até agora apresentamos a teoria em que se baseia esse trabalho, bastante interdisciplinar. A partir de agora, apresentamos o corpus selecionado para a análise, iniciando por uma contextualização sobre o Grupo RBS e seu histórico de campanhas com foco na responsabilidade social.

3.3 O CASO DO GRUPO REDE BRASIL SUL DE COMUNICAÇÃO (RBS)

Além de se caracterizar pela atuação multiplataforma e hegemônica nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, o grupo Rede Brasil Sul de Comunicação (RBS) é o maior grupo de comunicação do Sul do Brasil¹⁴. É a mais antiga filiada da Rede Globo, fundada em 29 de dezembro de 1962. Possuía, até 2015, 18 emissoras de TV abertas filiadas à Rede Globo, 2 emissoras locais (TV COM), 24 emissoras de rádio e 8 jornais, além de portais na internet. A história da empresa, de mais de 50 anos, também perpassa o desenvolvimento, em parceria com a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, braço responsável pelo investimento social do Grupo, de estratégias de engajamento social através de compromissos sociais como combate às drogas, à violência no trânsito e contra a criança¹⁵.

Em seu Guia de Ética, Qualidade e Responsabilidade Social, publicado em 2007, o próprio Grupo RBS afirma:

¹⁴ Informações fornecidas pelo próprio Grupo RBS.

¹⁵ Informações disponíveis no site Grupo RBS.

A RBS se realiza como empresa por meio de uma gestão ética e socialmente responsável, com uma relação transparente e solidária com todos os públicos e com metas compatíveis com o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais (RBS, 2007, p. 10).

Na linha dos conceitos difundidos pelo Instituto Ethos e pelo GIFE, o Grupo RBS tem buscado alinhamento com essa visão de responsabilidade social por meio de compromissos enunciados como bandeiras institucionais:

As bandeiras institucionais, que são grandes campanhas de mobilização, fazem parte da nossa tradição. O que estou querendo dizer é que atuar como empresa socialmente responsável está na essência da RBS e isso não muda. Mas o mundo mudou, em muitas dimensões. O Brasil, por exemplo é um país diferente, o que tem implicações na agenda da nação. Nós queremos acompanhar estas mudanças. No ano passado, iniciamos um processo muito sério de avaliação de nossa forma de atuação no campo do investimento social e decidimos dar foco prioritário para a Educação. Acreditamos que focar potencializará nosso impacto. (SIROSTKY, 2012, s/p.)

Em se tratando de responsabilidade social empresarial, a fala de Nelson Sirotsky, presidente do Conselho de Administração do Grupo em 2012, é bastante emblemática, pois situa a empresa como protagonista desse discurso. O enunciado coloca em circulação o alinhamento da empresa à atividade-fim do GIFE, que é, como vimos, a promoção do investimento social por parte das empresas. No entanto, gera, também, alguns questionamentos, como o emprego da marca discursiva **nós** (em “Nós queremos acompanhar essa mudança”). Afinal quem é esse **nós**? Seriam todas as empresas ligadas ao GIFE? O **nós**, com sentido de inclusão, parece marcar o lugar em que a RBS se coloca: entre as empresas preocupadas com as mudanças do país. O dizer sobre a agenda da nação também nos dá pistas importantes sobre esse lugar galgado pela RBS: empresa pró-ativa, atenta às mudanças e lugar legítimo para tratar de causas sociais como a educação. Se incluída num processo discursivo mais amplo, a fala de Sirotsky, recortada de entrevista concedida ao Portal GIFE, representa, em sua tessitura, as mudanças pelas quais passaram as engrenagens das atividades públicas e privadas.

Ainda nesse sentido é possível notar um ponto de deriva entre as ordens econômica e social. A deriva pode ser observada quando Sirotsky fala a partir de sua posição de origem (sujeito-empresário) e coloca a bandeira como uma forma de

potencialização do impacto da empresa (ao final: “Acreditamos que focar potencializará nosso impacto”). Que impacto é esse? Através de quais indicadores o impacto de uma empresa pode ser aferido? Grau de lucratividade e legitimação social são algumas medidas. Além de gerar questionamentos, a afirmação também coloca em contradição o já dito anteriormente sobre a essência do Grupo, pois retoma a finalidade estratégica das campanhas desenvolvidas. Em suma, a fala de Sirotsky nos dá pistas importantes para o percurso de análise, que será melhor elaborado nos próximos capítulos.

A partir do dito de Sirotsky também será possível abordar, na sequência, as campanhas de responsabilidade social já desenvolvidas pelo Grupo RBS, desde 2003.

3.3.1 Campanha “O amor é a melhor herança. Cuide das crianças”

O Grupo RBS lançou em 08 de junho de 2003 uma bandeira social projetada para envolver gaúchos e catarinenses em um movimento de proteção à infância e de combate à violência, com o slogan "O amor é a melhor herança. Cuide das crianças" (RBS, 2004). As ações, que se estenderam até 2004, foram organizadas em três eixos: mídia, com vídeos de animação, jingles e anúncios impressos; cobertura editorial, com notícias sobre a infância e a juventude; e ações, coordenadas pela Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. Apenas para investimentos de mídia a campanha desembolsou cerca de R\$ 13 milhões. No ano de lançamento foram realizadas 756 reportagens tratando do tema (RBS, 2004, p. 42). No ano seguinte, 645 matérias nos jornais do Grupo e foram divulgados 122 anúncios em jornais, 11.643 em rádios e 10.654 na TV (RBS, 2004, p. 37).

A campanha produziu sentidos sobre a família, mas, também, dizeres sobre a responsabilidade de todos pelas crianças. Monstros oriundos do mundo folclórico e do imaginário infantil como a mula sem cabeça, bicho papão, bruxa malvada e outros ganham uma versão “do bem” e, como estrelas da campanha, traziam à cena enunciados sobre denúncia e sobre como evitar maus tratos contra as crianças. Com o auxílio dessas figuras, a campanha aponta que até mesmo elas, tidas como

malvadas pelas fábulas infantis, cuidam dos seus filhos. “Trata-se de incentivar os pais a cumprirem o papel de educadores, a impor limites e a encaminhar seus filhos para uma vida digna” (RBS, 2003).

Figura 1: Um dos cartazes da campanha veiculada em 2003



Fonte: RBS, 2003.

3.3.2 Campanha “Educar é tudo”

Para o ano de 2005, a educação surge como tema escolhido pelo Grupo RBS, e, novamente, a campanha colocou em circulação sentidos que apontavam esse compromisso de que educar também é responsabilidade de toda sociedade, principalmente da família. A partir de animações e *jingle*, a campanha sinaliza que, para o Grupo, a educação não acontece somente nas escolas, através da estrutura curricular. De acordo com a bandeira, pequenas atitudes podem representar gestos concretos de educação, e, nesse sentido, 24 argumentos prioritários são utilizados durante o desenvolvimento da campanha: educar é brincar, ouvir, sonhar, perguntar, contar histórias, elogiar, ter coragem, permitir errar, dar exemplo, dividir, cuidar, esperar resultados, dar limites, autorizar, respeitar, incentivar, aprender, amar, ser gentil, propor desafios, aceitar as diferenças, sorrir, ter paciência e abraçar. (RBS, 2006).

A campanha “Educar é tudo”, veiculada de 28 de abril a 31 de outubro de 2005, foi composta por anúncios de jornal, comerciais de TV, jingle de rádio e peças on line. Foram 11.362 exibições do vídeo e 297 reportagens na televisão; no rádio, o jingle tocou 41.351 vezes e recebeu atenção em 53 matérias e 11 programas especiais; nos jornais foram 171 anúncios e 437 reportagens. O total de investimento em mídia foi de R\$ 9 milhões, aproximadamente. (RBS, 2006, p. 41).

Figura 2: Cartaz geral da campanha Educar é tudo



Fonte: RBS, 2005.

3.3.3 Campanha “Violência no trânsito. Isso tem que ter fim”

Em 2007 a segurança no trânsito ganhou espaço nos veículos do Grupo com a campanha “Violência no trânsito. Isso tem que ter fim”. Numa tentativa de conscientização pública, a estratégia enunciativa desta campanha era demonstrar como a imprudência no trânsito tira vidas. A RBS lançou a campanha no dia 19 de dezembro de 2007, período de intenso movimento nas estradas. O foco estava nos homens jovens, que, segundo dados apresentados para justificar a campanha,

representavam, naquele ano, 46% dos condutores envolvidos em acidentes com mortes no Brasil.

A ação, dividida em duas fases, foi sustentada principalmente pela veiculação de vídeos. Os sentidos dos vídeos utilizados durante as duas fases trabalhavam na tentativa de descaracterizar a figura daquele homem que projeta sua masculinidade no veículo automotivo de forma irracional. Na primeira fase, o vídeo mostrava animais selvagens lutando ao som de freadas de carros com a frase “O que esses machos que correm por aí e se batem desse jeito têm na cabeça?”. Já na segunda fase o teaser contou com atrizes globais que ridicularizavam atitudes dos homens que bebiam e dirigiam em alta velocidade. A fase dois da campanha estendeu-se até 2008.

Figura 3: Printscreen do vídeo veiculado na primeira fase da campanha



Fonte: Elaborado pela autora.

3.3.4 Campanha “Crack, nem pensar”

Em 2009, o combate às drogas foi tomado como compromisso pelo Grupo com a campanha “Crack nem pensar”. Uma ampla atuação foi projetada com ações publicitárias, sociais e jornalísticas. A campanha foi lançada em 28 de maio de 2009 em todos os veículos do Grupo, denunciando como a droga se espalhava pelos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, como age no organismo do usuário e as consequências do uso, como a dependência. Para esse compromisso, foi desenvolvido um site – www.cracknempensar.com.br –, com informações sobre a campanha e também foi disponibilizado para a população um Disque Denúncia, através do qual poderiam ser denunciados pontos de comercialização e consumo da droga.

Durante sua primeira fase, a campanha foi discursivizada com foco nos pais e mães que possuíam filhos ainda crianças ou adolescentes, ou seja, suscetíveis à problemática apresentada pelo Grupo. O vídeo dessa fase iniciava com a locução em *off*: “Prepare-se para ver imagens chocantes e de forte impacto emocional. Mas por favor, não tire os seus filhos da sala, as crianças e adolescentes são as maiores vítimas do crack. [...]”.

De acordo com o Balanço Social de 2010 do Grupo, os resultados da primeira etapa da campanha envolveram “a redução na quantidade do uso de pedras de crack nos dois estados, aumento no número de denúncias a traficantes e crescimento na procura por ajuda médica”. (RBS, 2010). A segunda fase da campanha trouxe o discurso da conscientização baseado nos temas: “repressão e conscientização, repressão e legislação adequada, e tratamento e solução definitiva do assunto”. (RBS, 2011).

Das campanhas apresentadas até o momento, a “Crack, nem pensar” pode ser apontada como a de maior envolvimento social, tendo em vista seus desdobramentos e a dimensão que tomou para o Grupo RBS. A partir da parceria com a Associação Catarinense do Ministério Público (ACMP), Associação do Ministério Público do Rio Grande do Sul (AMP/RS), Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul (Ajuris), Associação dos Magistrados Catarinenses (AMC), Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi lançado, no dia 23 de

novembro de 2010, o Instituto Crack, Nem pensar, reforçando a bandeira institucional do Grupo RBS e mantendo seus enunciados em circulação na mídia. O lançamento oficial aconteceu durante o Painel RBS, com a presença do presidente do grupo empresarial, Nelson Sirotsky, do ministro da Saúde da época, José Gomes Temporão, de autoridades, especialistas e convidados. As emissoras da RBS TV nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina estiveram em rede ao vivo pela TVCOM para a transmissão do evento.

O impacto da segunda fase da campanha pode ser visualizado com base nos números: 500 ações sociais realizadas; 350 organizações privadas envolvidas; 250 instituições públicas envolvidas; 100 mil pessoas mobilizadas; 500 mil pulseiras de silicone distribuídas; 8,5 mil camisetas distribuídas; 57 mil cartilhas distribuídas; um milhão de adesivos distribuídos. (RBS, 2011).

Figura 4: Um dos cartazes da campanha Crack, Nem Pensar



Fonte: RBS, 2009.

3.4 ANO DE 2012: A VEZ DA BANDEIRA A “EDUCAÇÃO PRECISA DE RESPOSTAS”

No ano de 2012, a RBS lançou algo que nos chamou a atenção: uma bandeira institucional com o discurso “A educação precisa de respostas”. Notamos nesse momento um deslocamento de sentido entre os lexemas campanha e bandeira. A partir desse novo viés discursivo, o Grupo RBS passa a enunciar compromissos com a sociedade através de suas bandeiras. A estratégia, conforme divulgado no site construído para a iniciativa, é marcar um novo posicionamento do Grupo RBS diante das causas sociais, em especial da educação.

Por entendermos a urgência deste debate, a educação passa a concentrar a política de investimento social da empresa, assim como as ações da Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, que serão prioritariamente voltadas aos estudantes e à mobilização da sociedade em torno deste tema. (RBS, 2012).

Coincidindo com seu aniversário de 55 anos, a bandeira, nas palavras do presidente Nelson Sirotsky¹⁶, interpela a sociedade a engajar-se na luta pela melhoria da educação para que, através da união, as métricas educacionais sejam alavancadas. Movimentando sentidos sobre um cenário e um panorama de educação ideal, a empresa, pela opacidade de seu próprio discurso, parece evadir algumas fronteiras, como veremos mais adiante, nos capítulos de análise.

3.4.1 Primeira fase (agosto a dezembro de 2012)

Para dar densidade à campanha, foi realizado, em 28 de agosto de 2012, em Porto Alegre (RS), ao vivo, o Painel RBS, com a presença de autoridades, entre elas o ministro da Educação da época, Aloísio Mercadante. Em seguida, o Jornal do Almoço (JA)¹⁷, principal noticiário do Grupo, realizado em separado nos dois estados, foi transmitido de Porto Alegre simultaneamente para os dois estados de cobertura da RBS.

¹⁶ Entrevista concedida ao Portal GIFE (<http://www.gife.org.br/>).

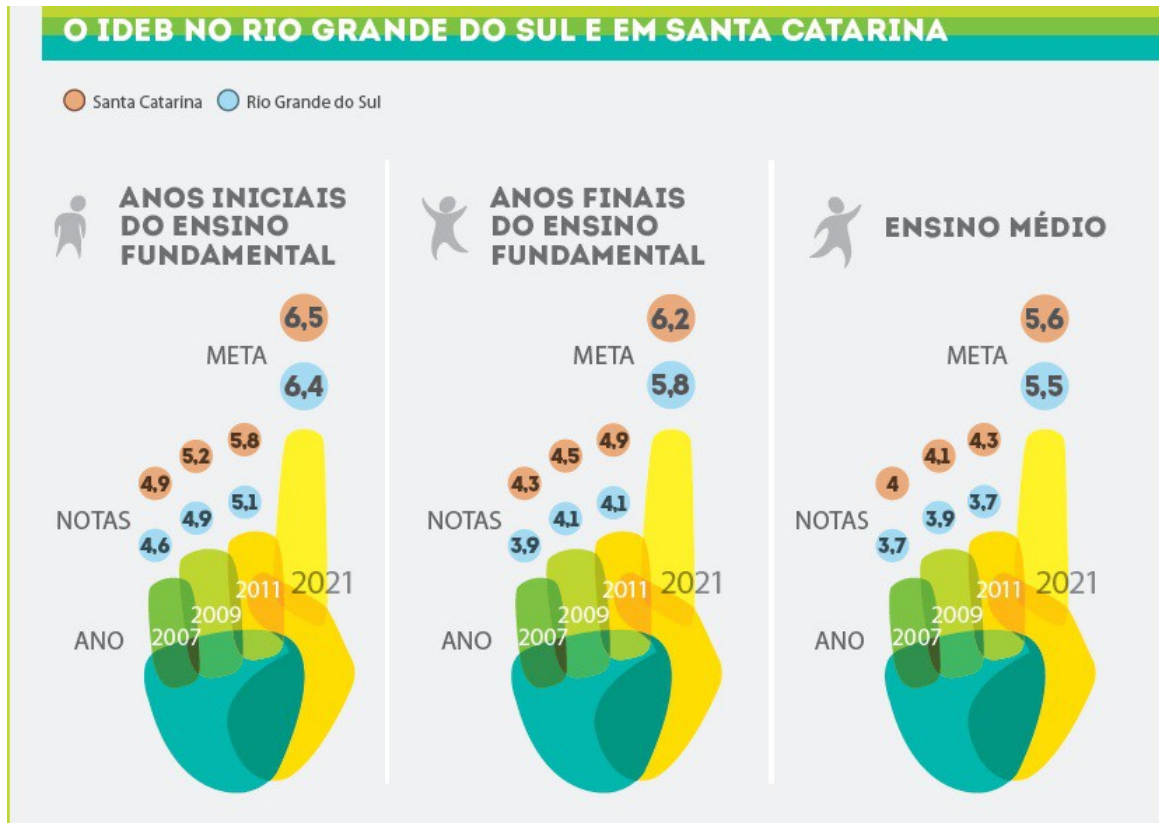
¹⁷ Noticiário estadual realizado nas emissoras e sucursais de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, com blocos regionais e estadual.

Além de compactuar com as metas da ONG Todos pela Educação, no que tange a compromissos¹⁸ estabelecidos entre empresários brasileiros pela melhoria da educação, a bandeira da RBS também trouxe a avaliação dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina no IDEB 2011¹⁹ como justificativa para seu desenvolvimento. Naquele ano de lançamento da campanha, o desempenho dos dois estados da área de abrangência da RBS foi alvo de análise, sendo mais preocupante o desempenho do estado do Rio Grande do Sul onde, no Ensino Médio, a média caiu de 3,9 atingida no ano anterior para 3,7, abaixo da meta, que é 4. De acordo com o IDEB daquele ano, o índice dos anos iniciais do Ensino Fundamental público no Brasil chegou a 5.0, os anos finais a 4.1 e o Ensino Médio ficou em 3.7. Em Santa Catarina, esses números foram 5.8, 4.9 e 4.3, respectivamente. Já no Rio Grande do Sul, os números do IDEB em 2011 foram 5.1, 4.1 e 3.7.

¹⁸ A partir do lançamento da campanha A Educação Precisa de Respostas, o Grupo RBS tomou públicos os seus seis compromissos com a educação: 1) Divulgar temas relacionados ao ensino com foco prioritário no interesse dos estudantes; 2) Valorizar a escola como centro de saber e espaço para o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos; 3) Dar visibilidade aos indicadores de qualidade da educação, especialmente às avaliações das escolas; 4) Defender a valorização dos profissionais do ensino; 5) Mobilizar a sociedade para participar ativamente no processo educacional, estimulando os pais a se tornarem agentes fiscalizadores da qualidade da aprendizagem; 6) Destacar e premiar iniciativas inovadoras e positivas de ensino, para que sirvam como referência de qualificação. (RBS, 2012).

¹⁹ O IDEB é um indicador geral da educação nas redes privada e pública. Foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e leva em conta dois fatores que interferem na qualidade da educação: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho na Prova Brasil.

Figura 5: Gráfico com os números do IDEB e a logomarca da campanha



Fonte: RBS, 2012.

Traçada a partir deste panorama de necessidade da melhora da aprendizagem no Sul do Brasil, a bandeira desenvolveu ações nas áreas editorial, publicitária e institucional, divididas em duas fases: uma em 2012 e outra em 2013. Conforme o relatório publicado pelo Grupo sobre a bandeira, verificou-se foco maior nas inserções editoriais (de jornalismo) e publicitárias. A partir do lançamento, foram realizadas iniciativas nos dois estados. Por meio do site <www.precisamosderespostas.com.br>, a bandeira colocou em circulação discursos em que todos os cidadãos, e não apenas a comunidade escolar, deveriam questionar e também buscar as respostas necessárias para que a educação básica desse um salto de qualidade. O site da bandeira contou com matérias especiais sobre educação, interação do público (“Perguntas e Respostas” e “Fala Professor!”),

entrevistas e vídeos com especialistas, conteúdos e materiais da campanha, possibilidades de apoio e voluntariado, dentre outros.

A campanha, em sua primeira fase, criada pela empresa DM9Sul, baseia-se em seis perguntas elaboradas por uma equipe multidisciplinar e busca respostas de especialistas em educação de todo o país, tendo como símbolo o dedo em riste, gesto habitual de quem quer fazer uma pergunta. As seis perguntas que nortearam a campanha são:

1) Por que, mesmo sendo a 6ª economia do mundo, o Brasil ainda está no 88º lugar no ranking mundial da educação?

Fonte: Relatório de Monitoramento Global da Unesco (2011).

2) Por que 34,5% dos alunos do Ensino Médio não estão na série correspondente à sua idade?

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2010).

3) Por que é importante os pais participarem da vida escolar dos seus filhos?

4) Por que apenas 2% dos estudantes querem seguir a carreira de professor?

Fonte: Estudo Atratividade da Carreira Docente no Brasil, elaborado pela Fundação Carlos Chagas em 2009, sob encomenda da Fundação Victor Civita.

5) Por que 89% dos estudantes chegam ao final do Ensino Médio sem aprender o esperado em matemática?

Fonte: Relatório De Olho nas Metas 2011, do movimento Todos Pela Educação, baseado em dados do Saeb 2009 (MEC/Inep).

6) Por que a maioria dos alunos matriculados no último ano do Ensino Fundamental não aprende o mínimo considerado adequado?

Fonte: Relatório De Olho nas Metas 2011, do movimento Todos Pela Educação, baseado em dados da Prova Brasil e do Saeb 2009 (MEC/Inep).

De acordo com o relatório da campanha, a primeira fase envolveu, além das frentes editorial e publicitária, ações realizadas em escolas. Ao todo, 50 ações institucionais aconteceram. “Alunos e professores de seis escolas de municípios gaúchos e catarinenses receberam um dia especial de valorização do ambiente escolar e dos profissionais da educação” (RBS, 2012). Ainda foram veiculadas mais de 1.100 notícias e reportagens nos sites, nas redes sociais, nos veículos impressos e nas emissoras de rádio e televisão do Grupo RBS, nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, e impressas mais de 4 mil peças publicitárias.

Figura 6: Um dos cartazes utilizados durante a campanha



Fonte: RBS, 2012.

Figura 7: Logomarca utilizada durante a primeira fase da campanha



Fonte: RBS, 2012.

3.4.2 Segunda fase (maio a dezembro de 2013)

Em 2013, o projeto seguiu atuando nas três frentes: editorial, com reportagens nos veículos do Grupo RBS; publicitária, com campanha em todas as mídias; e institucional, com ações de mobilização junto ao poder público e às comunidades. No entanto, nessa nova etapa, houve um deslocamento de sentidos para a campanha, que passou a produzir enunciados voltados para a Educação Infantil com o retorno de figuras impetradas na memória dos catarinenses e gaúchos que acompanham a emissora: o Grupo reformulou o slogan "O amor é a melhor herança. Cuide das crianças" já utilizado em 2003 para "O amor é a melhor herança. Educação para as crianças". Nesse novo formato, o Bicho-Papão, a Mula Sem Cabeça, o Diabo, a Bruxa, o Boi da Cara Preta e seus filhotes, utilizados na campanha de 2003 contra o assédio infantil, voltam para estimular o debate. Segundo a empresa, o *case* de 2003 foi o de maior "*recall* da RBS junto ao público" (RBS, 2013). De acordo com o relatório da campanha, a volta dos monstros também objetivou a maior aproximação da campanha com as comunidades e o desenvolvimento de uma "campanha mais leve e pop em 2013" (RBS, 2013).

A mudança discursiva da campanha também considerou alguns dados da ONG Todos Pela Educação, que apontavam que em 2013, somente em Santa

Catarina, mais de 36 mil crianças entre 4 e 5 anos estavam fora da escola. Além disso, a campanha também veiculou dizeres sobre a necessidade de ações que garantam a permanência do aluno da escola; a qualidade do ensino, como a qualificação de professores; e o envolvimento de diversos agentes na educação, como a família e empresas.

Para o lançamento da nova fase, novamente o principal programa da RBS, o Jornal do Almoço, foi especial nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. No dia 13 de maio de 2013, três blocos do JA foram transmitidos em cadeia estadual (um para cada estado), tratando especialmente da nova fase da campanha.

Durante a segunda fase da campanha, 235 anúncios foram veiculados em jornal; foram realizadas 17 mil inserções em rádio; 10 mil inserções na TV; 19,6 milhões de impressões de peças digitais através do site. Já no pilar editorial, os números da campanha apontam que 1579 matérias sobre educação foram produzidas nos veículos do Grupo RBS e mais de 85 ações de mobilização e engajamento, que impactaram diretamente 63,2 mil pessoas (RBS, 2013).

Figura 8: Um dos anúncios utilizados durante a segunda fase



Fonte: RBS, 2013.

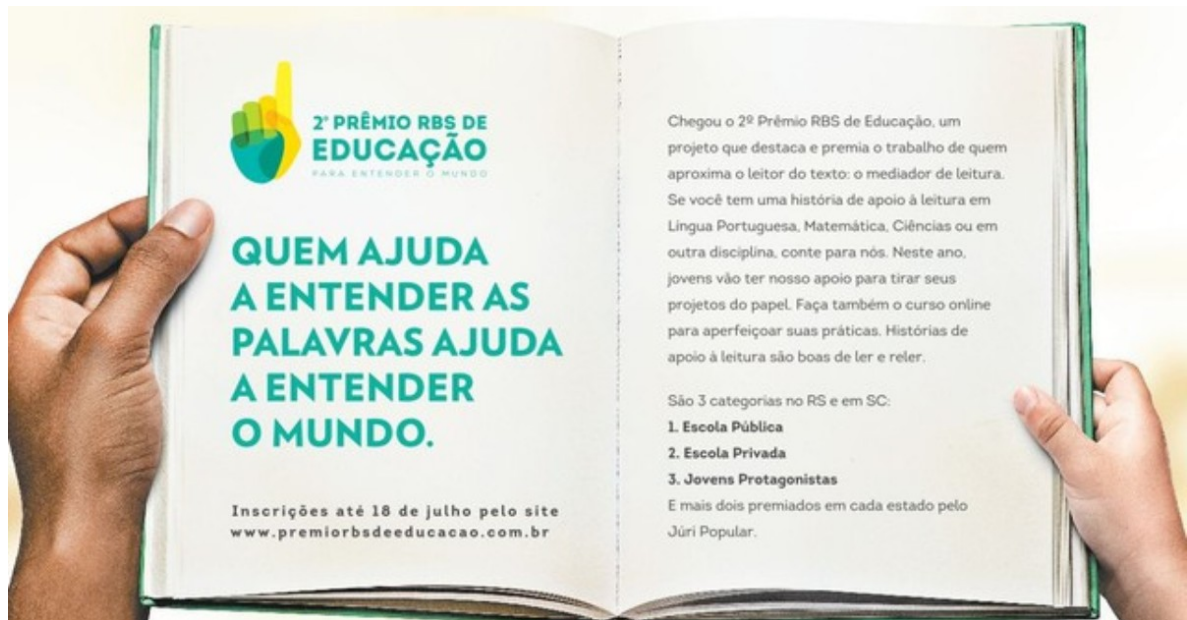
3.4.2.1 Prêmio RBS de Educação – Para entender o mundo

A segunda fase da campanha “A educação precisa de respostas” também englobou o lançamento, durante o JA especial em 13 de maio, do que foi chamado de um desdobramento da campanha, o “Prêmio RBS de Educação: Para entender o mundo”, cujo objetivo é premiar ações de estímulo à leitura. “Nosso compromisso é valorizar educadores que disseminam práticas educativas de sucesso no estímulo às habilidades de leitura e escrita, e jovens estudantes que buscam transformar os lugares em que vivem por meio de ações de fomento à leitura” (RBS, 2013).

Realizado pela Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho e com assessoria técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), o Prêmio RBS de Educação – Para Entender o Mundo disponibiliza, no seu site, um curso de mediação de leitura. O curso online, com certificação de 20h, chamado “Cinco passos para a mediação de leitura” traz informações sobre leitura, papel do mediador e apresenta algumas estratégias de mediação. O curso é certificado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

O prêmio é realizado anualmente nas categorias escola pública e escola privada. Os vencedores, em cada categoria, recebem o valor de R\$ 11 mil cada. Além disso, a escola em que os vencedores atuam recebem uma doação de R\$ 6 mil. Para participar do prêmio, os professores devem enviar um relato de prática da ação de mediação de leitura desenvolvida na escola. No primeiro ano do prêmio foram registradas 7 mil inscrições no curso online; 2,7 mil inscritos no prêmio; 936 relatos enviados e 280 mil votos no júri popular. (RBS, 2013).

Figura 9: Imagem de divulgação do 2º Prêmio RBS de Educação



Fonte: RBS, 2013.

Discursivamente, as ações de responsabilidade social do Grupo RBS constroem-se em torno de uma instância de produção em que o objetivo é impactar (em um primeiro momento, para depois tentar, discursivamente inserir) a população, através da abordagem de um conjunto de temas que estão em circulação na sociedade, como o abuso infantil, a abrangência do termo educação, a violência no trânsito e o uso indiscriminado de drogas. Nesse desafio, o discurso institucional, ao explorar problemáticas sociais, procura envolver a comunidade em um regime enunciativo em que a estratégia é a mobilização social e o fortalecimento discursivo da imagem do sujeito enunciante. É possível notar uma certa regularidade nessas ações de responsabilidade social. Um exemplo dessa regularidade pode ser o lexema bandeira, que a cada nova campanha, tem seus deslocamentos de sentido trabalhando para atualizar e fortalecer o vínculo da empresa com as causas. É necessário agora, como sugere Foucault (1986, p. 74), “estudar a *economia da constelação discursiva* à qual ele pertence”. É precípua assinalar as marcas de singularidade, os métodos e todo o jogo de relações provocadas por esses novos

sentidos que serão analisados e problematizados na parte dois deste empreendimento analítico.

4 “A EDUCAÇÃO PRECISA DE RESPOSTAS”: PERCURSO ANALÍTICO

A imagem é uma passante. Nós devemos seguir seu movimento sempre que possível, mas devemos igualmente aceitar que jamais a possuímos completamente. Isso quer dizer que uma imagem – não qualquer imagem, sem dúvida; eu falo aqui dessas imagens que chamo fecundas – é inesgotável. (DIDI-HUBERMAN, 2006, p. 4-12)²⁰

A análise aqui empreendida parte de um olhar específico, determinado pelo quadro epistemológico proposto por Foucault em que se unem o histórico e o linguístico numa teoria do discurso. A partir desse olhar, não será feita uma descrição do texto, mas uma análise do discurso. Ou seja, nessa perspectiva, o texto pode ser tomado como unidade linguística para análise do funcionamento do discurso e de suas condições históricas. Dessa forma, é a teoria, em conjunto com a análise, que determina o procedimento metodológico, levando à constituição do corpus, “que é construído pelo gesto do analista de ler, relacionar e recortar e, novamente, relacionar” (MITTMANN, 2007, p. 1).

4.1 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Orlandi (2005, p. 65) aponta que “um dos primeiros pontos a considerar, se pensarmos a análise, é a constituição do corpus”. E, ainda segundo a autora, o objeto discursivo não é dado, ele supõe um trabalho do analista para chegar-se a ele. É preciso, numa primeira etapa de análise, converter a superfície linguística (o corpus bruto), o dado empírico, de um discurso concreto, em um objeto teórico, isto é, “um objeto linguisticamente de-superficializado, produzido por uma primeira abordagem analítica que trata criticamente a impressão de 'realidade' do pensamento, ilusão que sobrepõe palavras, ideias e coisas.” (ORLANDI, 2005, p. 66). Segundo Guilhaumou e Maldidier (2010) a constituição do corpus não tem por objetivo a seleção dos discursos que serão interessantes a serem analisados por si mesmos, mas são tomados como representativos (considerando que para responder

²⁰ Entrevista para a Revista Vacarme.

a essa representatividade deverão ser homogêneos no espaço e no tempo e responderem a uma dada ideologia).

Courtine (2009) redefine a noção de corpus discursivo – antes compreendida como “conjunto de sequências discursivas estruturado segundo um plano definido em referência a um certo estado das condições de produção do discurso”-, introduzindo a noção de forma de corpus, como princípio de estruturação de um corpus discursivo:

Uma tal concepção não considerará um corpus discursivo como um conjunto fechado de dados que emergem de uma certa organização; ela fará do corpus discursivo, ao contrário, um conjunto aberto de articulações cuja construção não é efetuada já no estado inicial do procedimento de análise: conceber-se-á, aqui um procedimento de análise do discurso como um procedimento de interrogação regulado de dados discursivos que prevê as etapas sucessivas de um trabalho sobre corpora ao longo de todo o procedimento. Isso implica que a construção de um corpus discursivo possa perfeitamente ser concluído apenas no final do procedimento. (COURTINE, 2009, p. 115).

Passa-se, então, a descrever as configurações de arquivo centradas a partir de um acontecimento. A questão do analista é encontrar o lugar ocupado pelo acontecimento discursivo num determinado arquivo. Nesse caso, determinar como e a partir de quais condições é colocado em circulação o discurso de responsabilidade social do Grupo RBS. Para Foucault (1986, p. 149-150), o arquivo define o nível de uma prática, “que faz surgir uma multiplicidade de enunciados como tantos acontecimentos regulares, como tantas coisas oferecidas ao tratamento e à manipulação [...]”. O arquivo é a regra geral de formação e transformação dos enunciados, “entre a tradição e o esquecimento, ele faz aparecerem as regras de uma prática que permite aos enunciados subsistir e, ao mesmo tempo, modificarem regularmente.” (FOUCAULT, 1986, p. 149-150).

Assim, diante do todo de discursos suscetíveis de análise e que compõem o arquivo da bandeira “A educação precisa de respostas”, do Grupo RBS, traçamos um primeiro recorte de um arquivo. Partiremos de um corpus empírico constituído por um comercial televisivo veiculado pela RBS em agosto de 2012, utilizado para o lançamento da fase 1 “A educação precisa de respostas”, e o caderno especial lançado ao final da primeira fase da bandeira, publicado em dezembro de 2012.

Observar a relação do verbal com o não-verbal é tarefa precípua para esta pesquisa pois essa imbricação produz sentidos específicos, em diferentes linguagens. Para Charaudeau (2012), a televisão é a solidariedade da fala e da imagem e é de sua interdependência que nasce a significação. Foucault (1972) também já apontava em *As palavras e as coisas* para a relação da imagem com o texto, como quando analisou a tela *As Meninas*, de Diego Velázquez. Para Foucault, imagem e linguagem são irredutíveis uma a outra:

[...] por mais que se diga o que se vê, o que se vê não aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens [...] o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem (FOUCAULT, 1972, p. 25).

Considerando que a imagem é constitutiva dos discursos da atualidade, é possível afirmar que essa justaposição (verbal e não-verbal) é capaz de construir novos lugares discursivos e até mesmo negar outros através de operadores, como cores, leiaute, enquadramentos, zoom, disposição das informações. Para esse trabalho realizado pelos operadores discursivos, Courtine (2006) propõe reflexões sobre a noção de intericonicidade, fundamentado no princípio da memória das imagens. Vejamos esse conceito traduzido por Milanez:

Toda imagem se inscreve numa cultura visual e essa cultura visual supõe a existência para o indivíduo de uma memória visual, de uma memória das imagens. Toda imagem tem um eco. Essa memória das imagens se chama a história das imagens vistas, mas isso poderia ser também a memória das imagens sugeridas pela percepção exterior de uma imagem. Portanto, a noção de intericonicidade é uma noção complexa, porque ela supõe a relação de uma imagem externa, mas também interna. As imagens de lembranças, as imagens de memória, as imagens de impressão visual, armazenadas pelo indivíduo. Imagens que nos façam ressurgir outras imagens, mesmo que essas imagens sejam apenas vistas ou simplesmente imaginadas. (MILANEZ, 2006, p. 168).

Portanto, o conceito de intericonicidade de Courtine (2006) aponta para a historicidade das imagens, diz respeito às imagens que são lembradas quando

outras imagens são vistas ou imaginadas. Para Didi-Huberman (2006, p.4-12), as imagens podem ser ferramentas consideráveis: “Sua eficácia parece cada vez mais imediata. É preciso, portanto, com toda urgência, desenvolver um olhar crítico sobre as imagens: [...] é preciso trabalhar na dimensão concreta das singularidades”.

Nesse leque, analisar somente o texto narrado pelo comercial da RBS ou somente o texto publicado no caderno especial poderia não dar conta de compreender todos os sentidos produzidos pois alguns elementos do não-verbal, que falam por si e, por vezes, significam tanto quanto enuncia o verbal, seriam renunciados.

Neste sentido, esboçaremos uma reflexão sobre o trabalho com a imagem em seus dispositivos teóricos de análise discursiva que, de acordo com Orlandi:

(...) permite trabalhar não exclusivamente com o verbal (o lingüístico), pois restitui ao fato da linguagem sua complexidade e sua multiplicidade, isto é, aceita a existência de diferentes linguagens o que não ocorre com a Lingüística, que, além de reduzir fato (de linguagem) à disciplina (que trata da linguagem), reduz também a significação ao lingüístico. O importante para a AD não é só as formas abstratas, mas as formas materiais de linguagem (ORLANDI, 1995, p. 34).

No entanto, é importante salientar que a análise do plano visual está sempre submetida ao plano verbo-textual, uma vez que o texto é a plataforma de suporte para a análise das imagens. Também apontaremos, na recorrência com que a escrita é articulada à imagem, para a força que o discurso ganha ao se investir em diferentes materialidades.

4.2 VÍDEO “A EDUCAÇÃO PRECISA DE RESPOSTAS”

O vídeo, com duração de 1 minuto, foi lançado em agosto de 2012 e marcou o lançamento da bandeira “A educação precisa de respostas”. A peça é construída em torno de uma sucessão de imagens, mostrando personagens, em diferentes cenários, e de uma locução em *off*²¹ que ressalta o panorama do ensino no país, segundo a campanha. Vejamos a transcrição do texto do *off*:

²¹ *Off* é narração gravada usada para cobrir as imagens.

Por que no último ano do ensino fundamental, 74% das crianças não sabem o mínimo esperado em português? Por que em matemática é ainda pior, 89%? Por que apenas 2% dos estudantes querem seguir a carreira de professor? Por que mesmo sendo a 6ª economia do Planeta, o Brasil ainda está no 88º lugar no ranking mundial da educação? Por quê? Por quê? Por que não mudamos tudo isso juntos? O Brasil precisa reagir. A educação precisa de respostas. (RBS, 2012).

A primeira imagem, que cobre parte inicial do texto falado, é de um menino, de cenho quase triste, sentado em uma cadeira escolar, levantando o dedo para questionar. Na sequência, em *fade out*²², a imagem se expande e abrange os demais estudantes da sala de aula, realizando o mesmo gesto, assim como a professora da classe. A professora é uma mulher e é a única que está em pé na sala. Após esse *frame* há uma sequência rápida de cenas, que retratam personagens do cotidiano, homens, mulheres e crianças, em situações costumeiras do dia a dia (ambientes caseiros, de trabalho, na rua) e todos estão com a mesma expressão – quase – triste e fazendo o mesmo gesto questionador – um dedo em riste, o mesmo gesto feito pelo aluno que inicia o vídeo.

Entre o início e o final do vídeo, há uma transformação de comportamento nos personagens, de triste para feliz: quando a locução em *off* passa a apresentar uma linguagem inclusiva, ressaltando o compromisso da empresa e de toda a sociedade com a educação, o semblante dos personagens, até então sério, talvez triste, passa a ser de notória alegria. Para finalizar, surge a identidade visual da bandeira, que é o próprio dedo em riste já marcado desde o início do vídeo, acompanhada do endereço eletrônico <www.precisamosderespostas.com.br>, nas cores da bandeira, e, na tela seguinte, a identidade visual do Grupo RBS.

²² Fade out é um recurso audiovisual caracterizado pelo desaparecimento gradativo da visibilidade de uma imagem no final de uma sequência.

Figura 10: Printscreens do vídeo de lançamento da campanha



Fonte: youtube.com (adaptada pela autora).

O texto do comercial segue a linha interrogativa proposta pela campanha, cujo símbolo é o próprio dedo em riste, gesto utilizado para mobilizar sentidos de solicitação de fala e que mobiliza sentidos autorizativos, como se houvesse necessidade de fazer um pedido de autorização para entrada no debate capitaneado pela instância que fala, nesse caso, para juntar-se à campanha na busca de respostas.

Materializado na forma de perguntas, o texto expõe ao telespectador a preocupação do Grupo quanto à qualidade da educação ofertada no país. Benveniste (1991) considera, em sua teoria da enunciação, que o locutor dispõe mesmo de um aparelho de funções para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário. Um desses mecanismos é a interrogação, por meio do qual o enunciador busca provocar uma "resposta", através de um processo de

comportamento com dupla entrada,

ou seja, o locutor, ao perceber que o conteúdo de sua enunciação pode ser validado, mas não é ele quem valida, faz uso da interrogação. Ele não assume a posição entre verdadeiro ou falso, deixando ao alocutário a decisão de ser, ou não, validada a enunciação. (BENVENISTE, 1991, p. 84)

Nesse sentido a apresentação do texto da campanha em forma de perguntas pode ser, também, uma tentativa de incluir o espectador nessa via de preocupação com a situação da educação no país. Deixando a cargo do telespectador a prerrogativa de validação e inserção na campanha. No entanto, vemos que essa suposta posição dialógica do enunciador, criada a partir do mecanismo de interrogação, parece diminuir no decorrer do texto e da própria campanha, pois veremos que as perguntas pretendem ser respondidas pelo próprio locutor.

A utilização do verbo na primeira pessoa do plural, por exemplo, em “Por que não mudamos tudo isso juntos?” nos dá pistas sobre o que acabamos de dizer. Inserindo-se no dito, o locutor se coloca como lugar de saber, capaz de mudar esse panorama educacional apresentado. Evidenciando e validando seu próprio discurso como verdadeiro e marcando a inscrição do locutor no eixo do saber no texto, não parecendo deixar escolhas ao alocutário sobre o conteúdo do discurso.

A forma de apresentação interpeladora, com o uso do porquês, ainda coloca em evidência a análise da educação apenas por índices, excluindo outros fatores que também são considerados na análise da qualidade da educação formal. Presos a esta materialidade linguística, os sentidos produzidos pelos enunciados que destacam números atestam certa prioridade por parte do enunciador em confirmar a situação em que se coloca a educação, para garantir efeito de verdade sobre seu dito. Para Charaudeau (2012, p. 162), esse discurso que se baseia em outro, como, por exemplo, uma pesquisa, é um tipo de discurso relatado, no qual um dito está incluso em outro dito. Essa heterogeneidade do discurso está marcada “por índices que indicam que uma parte, pelo menos, do que é dito, deve ser atribuída a um locutor diferente daquele que fala”. Nesse domínio, as perguntas baseadas em números – “Por que apenas 2% dos estudantes querem seguir a carreira de professor?” – produzem efeitos que indicam que pesquisas anteriores realizadas

resultaram nesses dados. Charaudeau (2012) comenta que pode ser estrategicamente útil trabalhar com esse tipo de discurso, pois ele aponta para uma transformação enunciativa, em que o sujeito enunciador apaga o locutor de origem, assumindo sentido de pertencimento com o que foi enunciado.

O discurso baseado em estatísticas também procura garantir efeitos de evidência para o dito. Segundo Charaudeau (2012, p. 163), funciona como um discurso de prova “de autenticidade do dito de origem [...]; de responsabilidade daquele que disse [...]; de verdade do que foi dito, verdade que vem sustentar, e mesmo justificar ou fundamentar, os propósitos do locutor”. Além disso, é possível constatar, pela demarcação enunciativa dos dados, um efeito de saber ou de “pretensio saber” significativo sobre a imagem do enunciador, colocando-o em um lugar de autoridade, daquele que sabe, ao passo que citar é fazer saber alguma coisa a outro.

O locutor ainda manifesta seu lugar de legitimidade para falar sobre educação através do uso das asserções advindas das palavras modalizadoras de certeza em “O Brasil precisa reagir”; “A Educação precisa de respostas”. Os modalizadores funcionam como um julgamento de valor de verdade ao já enunciado, manifestando a atitude de saber do enunciador frente ao seu discurso, uma estratégia também utilizada para enfatizar a importância do seu dizer, marcando um lugar de disputa, característico dos discursos.

Segundo Foucault (1996, p. 10), “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder”. Nesse sentido, na esteira do discurso da RBS, a propensão pela escolha textual com base em rankings também funciona como uma interdição do discurso, produzindo sentidos outros. A centralização discursiva no alcance de metas e busca de resultados, obtidos através de mecanismos de avaliação quantitativa e da medição dos processos de aprendizagem, põe em circulação enunciados de uma formação discursiva mercadológica, cujo diferencial é atingir a meta estabelecida. Nesse aspecto, o sentido de educação colocado em cena apresenta sinais de uma formação para o mercado de trabalho, na qual o rendimento escolar pode ser medido por rankings que, na forma de um padrão universal, não observam as características individuais de cada sistema educacional.

Segundo Fischer (2001, p.8), “as coisas ditas são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo”. Se no âmbito dos discursos estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras históricas, pode-se dizer que o comercial mobiliza certo regime de verdade defendido pela empresa, inscrita, por sua vez, em uma formação discursiva econômica e comercial, no qual o modelo de educação necessário é aquele capaz de formar sujeitos aptos a responder às demandas flexíveis do mercado. Nesse âmbito, o não-dito como elemento constituinte do discurso reforça sentidos de que não há espaço, nesse viés, para os dizeres de outra formação discursiva, que vê na educação o percurso para a formação de cidadãos críticos, conscientes e com habilidades para a participação na vida política do país.

Marcado por contradições, o discurso em questão parece mobilizar sentidos antagônicos aos do quadro epistemológico adotado na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PCSC). Embasada em Antônio Gramsci e outros autores da mesma concepção teórica, a proposta curricular se mostra preocupada com a transformação do modelo tecnicista, indicando a necessidade de uma formação histórico-cultural. Segundo a PCSC (2014, p. 25), “Quanto mais integral a formação dos sujeitos, maiores são as possibilidades de criação e transformação da sociedade.” Vygosty (2007), outro autor que também é apresentado pela proposta, cujo conceito de mediação é salutar no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento através da interação social, aponta que a escola é, portanto, o espaço social onde se reúnem aqueles devem ser conduzidos ao pensar diferentemente.

Mas por que esse discurso da RBS sobre educação é dito aqui, deste modo, neste tempo? As interrogações que permeiam esse discurso, o antagonismo entre a formação discursiva mercadológica em que parece se inscrever o discurso da RBS e a proposta curricular de Santa Catarina são pertinentes para se pensar, também, nos conflitos existentes no campo social que são marcados neste discurso. Os conflitos parecem ser demarcados, no discurso, através de um jogo enunciativo de contradições, que podem ser sinalizadas como oposições entre Estado e iniciativa privada, a exemplo de responsabilidade x irresponsabilidade, compromisso x

descompromisso e preocupação x despreocupação. Foucault (1996, p. 2) assinala, nesse jogo, princípios de exclusão que marcam o discurso: “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos”. Os traços assertivos do discurso trabalham para reforçar a imagem positiva do Grupo e apontam para o lugar discursivo galgado pelo enunciador: de empresa socialmente responsável, preocupada com a questão educacional. Esses traços, ao mesmo tempo que legitimam a iniciativa do sujeito enunciador colocam o Estado como o agente de incompetência no campo educacional, dado os sentidos mobilizados através dos enunciados. Essas contradições que povoam os enunciados devem ser descritas, pois

[...] [não há] enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências. (FOUCAULT, 1986, p.114).

Agora, analisando os operadores discursivos do campo do não-verbal, como recursos de sobreposição de telas (fade in/ fade out), jogo de luminosidade, efeitos sonoros e *closes*, a sequência imagética, colada ao verbal, revela uma realidade incômoda para o telespectador. Para analisar a função de operadores discursivos, Souza (1998), por associação ao conceito de polifonia, formulou o conceito de policromia, no qual a imagem também possui heterogeneidades enunciativas. Para a autora, a mobilidade instaurada pelos operadores remete à semelhança das vozes no texto, “por isso, a policromia revela também a imagem em sua natureza heterogênea, ou melhor, como conjunto de heterogeneidades que, ao possuírem uma co-relação entre si, emprestam à imagem a sua identidade”. (SOUZA, 1998, p. 6). Pautando-se por esse viés policrômico, a apresentação inicial no vídeo da campanha “A Educação Precisa de Respostas” de personagens com semblante preocupado permite-nos visualizar outra posição assumida pelo enunciador: a de solidário, de também inconformado com a situação em que está colocada a educação e em posição de falar e agir em nome de uma sociedade. Esses sentidos

se sustentam quando, pela linguagem verbal, há uma passagem inclusiva, que insere a enunciadora da bandeira na locução – “Por que não mudamos tudo isso juntos? Ao anúncio desse engajamento, no plano não-verbal, os personagens da narrativa passam a sorrir, como se atestassem a plausibilidade dos sentidos mobilizados pela bandeira e, em consequência, a legitimidade da empresa que ora assume o compromisso de melhoria da educação, colocando em jogo um conjunto de elementos referentes às possibilidades de aparecimento e delimitação desse discurso sobre responsabilidade social pela educação.

Outras representações imagéticas carecem de análise também, como a escola representada, que sugere um ambiente escolar organizado, onde não há exigência do uso do uniforme e parece ser frequentado pela classe social média, na qual existe uma minoria de cor negra. O vetor classe social é bastante explorado no vídeo, por vezes até prototipicamente, com representações em diversos *frames*, a exemplo do que acontece aos 40s de vídeo, quando a imagem mostra uma menina e, na sequência, um idoso e uma mulher em ambientes familiares. O interior da casa é montado com várias informações, remetendo a uma imagem prototípica de uma casa de uma família de classe econômica baixa, com cortinas coloridas, fotos em molduras antigas, coletâneas de enciclopédias e até mesmo uma televisão antiga, com tubo de imagem em madeira. Após, a imagem passa a representar um escritório, com homens trabalhando vestidos com terno e gravata em ambiente bastante moderno e com uma visão privilegiada da cidade, o que pode fazer referência a uma imagem de espaço empresarial, bem localizado, ligado às classes econômicas mas altas.

Nessa trama discursiva, a narrativa não-verbal – das imagens – parece conduzir o leitor para uma leitura na qual é validada a todas as classes sociais a necessidade de inserir-se nessa campanha de melhoria da educação. Os sentidos que levam a essa inferência corporificam-se no gesto realizado por todos os personagens. Levantando o dedo, como quem pede autorização, os personagens parecem requisitar permissão para a sociedade – como um todo, todas as classes – inserir-se nesse debate pela melhoria da educação conduzido pelo enunciador.

A noção policrômica, já trazida para essa reflexão, abre perspectivas para a

análise das imagens, pela possibilidade de falar dos implícitos, que funcionam como pistas “favorecendo a compreensão das associações de ordem ideológica (o discurso)”, (SOUZA, 1998, p. 7). Nesse sentido, apontamos para a construção representativa do sujeito-professor e a disposição do cenário constituído para a classe escolar, que refletem um modelo tradicional de educação.

O tradicional, na perspectiva foucaultiana e tomado aqui como referência, é o que se opõe à maneira de pensar dentro da continuidade. No caso exposto no vídeo, há a representação de uma escola que sobrevive ao seu modelo primitivo de reprodução da autoridade da disciplina e que funciona em um ciclo reprodutivo das condições de dominação social, como apontado por Foucault em *Vigiar e Punir* (1983). A escola tida nessa perspectiva tradicional é aquela onde o sistema disciplinar conserva-se respondendo a uma dada época que não condiz com as demandas das sociedades modernas.

Na memória social dessa sala de aula tradicional, têm-se alunos sentados, disciplinados e quietos, enquanto o professor está em pé, à frente, e diante do quadro-negro. Podemos ver essa tradicionalidade repetida no vídeo através da arquitetura escolar, como janelas com vidros, carteiras enfileiradas, alunos sentados em sinal de obediência, turnos de fala marcados pelo levantar do dedo, grandes corredores, etc. Essas marcas imagéticas trabalham para reproduzir, na estrutura da escola, a constância necessária para submissão/controlar dos indivíduos. No caso materializado no vídeo essas marcas são, também, um modo de enunciar a disciplina e, assim, atender a uma demanda. A necessidade de maior disciplina nas escolas é uma grande demanda em questão.

Um crítico dessa maneira tradicional de fazer escola, Foucault (1983) pontua o espaço escolar como local de edificação de relações de poder, tangenciadas na relação professor-aluno. Para Foucault (2014, p. 140), a escola, como instituição, também é local de prática da disciplina, sendo essa um fundamental eixo de contenção do sujeito. “Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo”. A disciplina, para o autor é moldada a partir de uma distribuição dos indivíduos no espaço utilizando técnicas para obter um sujeito cada vez mais dócil, como é o caso, na instituição escolar, da disposição da classe com mesas e cadeiras enfileiradas para o melhor controle do professor, da distribuição seriada dos alunos e do próprio

saber.

É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa [...] Importa estabelecer presenças e ausências, saber onde como encontrar os indivíduos, instaurar comunicações úteis, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. (FOUCAULT, 2014, p.140).

A representação imagética proposta pelo comercial coloca o sujeito-professor em posição de centro do conhecimento e de vigilância. A técnica da disciplina trabalha para a definição do poder de um sobre o corpo do outro, o que faz com que, segundo Foucault (1983, p. 135), nessa mecânica disciplinar, o corpo humano seja desarticulado e recomposto para que opere como se quer, “com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que determina.”

Imaginemos uma fábrica organizada para a produção em massa, em que cada esteira é responsável pela realização de uma etapa da produção. Para exercer o ato de vigiar, basta que o chefe percorra os corredores, de onde terá uma visão do todo e de cada um dos funcionários. Nesse mesmo contexto, imaginemos os alunos organizados em fileiras dentro da sala de aula, a partir dessa organização, o professor consegue realizar uma vigia geral e ao mesmo tempo localizada sobre a produção de cada um dos alunos, numa perspectiva de adestramento, do corpo e da mente. Foucault (2014, p.144) sugere que essa organização também estabelece uma nova ordem do tempo e da aprendizagem – a escolarização dos saberes. “Faz funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar, de recompensar”.

Essa hierarquia funcional demonstrada ao retratar o professor no comercial como o único personagem em pé dentro da sala de aula também estabelece uma dicotomia professor-aluno na situação de ensino-aprendizagem. Em harmonia com o enunciado verbal, os sentidos depreendidos trabalham para estabelecer uma representação de professor e de sala de aula que condiz com práticas compromissadas em reproduzir um determinado tipo de sociedade. Em uma perspectiva freiriana, o comercial mobiliza memórias de uma Educação Bancária, em que é construída uma barreira entre professor e aluno e que pode ser explicada

com a existência da transmissão de conhecimentos que devem ser organizados por um (professor) e recebidos pelo outro (aluno). Paulo Freire (1974) veiculou o conceito de Educação Bancária no livro “Pedagogia do Oprimido”. Segundo Freire, nesse modelo de educação, o professor é um “depositante de conhecimento”. Existe uma relação de poder opressiva entre o professor e o aluno de modo que o primeiro faz a exposição de conteúdos e o segundo permanece em uma passiva atitude de recebimento destes. Nesse modelo de educação o dedo em riste movimentava alguns sentidos, como se o aluno estivesse solicitando autorização para sua participação do processo de educação.

Discorrendo sobre o poder da imagem, Charaudeau (2012, p. 255) afirma que a imagem produz um efeito de evocação, “ela desperta em nossa memória pessoal e coletiva, lembranças de experiências passadas sob a forma de outras imagens”. O dedo em riste, símbolo da campanha, repetido por todos os personagens do vídeo, remete, também, à forma mais clássica e arcaica de interação professor-aluno, movimentando sentidos de hierarquia, através da qual o professor, como único detentor do conhecimento, é quem lidera a sala de aula.

É preciso pontuar, ainda, que o vídeo em questão é uma peça publicitária. Gregolin (2007) aponta que esse gênero discursivo desempenha um papel de mediação entre as pessoas que a veem e a realidade. O oferecido não é a realidade, mas sim uma construção que “permite ao leitor produzir formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta a partir do agenciamento de trajetos e redes de memórias”. (GREGOLIN, 2007, p. 9). Nesse sentido, a presença de personagens anônimos, a utilização de espaços geográficos públicos que remetem à vida cotidiana e a utilização de cenas rotineiras são exploradas produzindo efeitos de realidade e de verdade. Para Charaudeau (2012), “o efeito de verdade não existe, pois, fora de um dispositivo enunciativo de influência psicossocial”, que é o caso do gênero propaganda. A estratégia empregada faz com que o consumidor/receptor reconheça-se em algum dos personagens retratados ou em alguma das cenas, resultando num processo de engajamento e legitimação da problemática enunciada.

Segundo Castro (2005), a propaganda é uma técnica de comunicação utilizada para a divulgação positiva de produtos ou serviços visando o interesse do

consumo.

Com esse objetivo, funciona como uma espécie de ritual, em que dá a conhecer, a um público determinado, aspectos positivos e/ou vantagens de produto(s), serviço(s) ou marca(s), com vistas a obter a aceitação desse público. Essa produção normalmente se circunscreve a uma situação concreta, de envolvimento de sujeitos, a evidenciar o caráter dinâmico e interativo, como propunha Bakhtin. (CASTRO, 2005, p.2).

Por esse motivo, ainda segundo Castro (2005, p.3), a construção discursiva do gênero propaganda dá prioridade não ao quê mas ao como dizer, “a ponto de o consumidor prestar atenção ao que está sendo mostrado”. A busca desse como dizer infere no uso de uma gama variada de recursos que resultam na definição e adequação de estratégias discursivas empregadas. Desse modo, na tripla função de anunciante, empresa e veículo de comunicação, a RBS constrói uma narrativa que possa responder aos anseios de seu público, atrair sua atenção para o problema enunciado e que legitime seu protagonismo frente a causa, que está assinalada através do uso de marcadores discursivos como “nós”, por exemplo. Nesse leque, é pertinente a observação de Delgado, para quem falar “em sociedad de la comunicaci3n equivale casi a proclamar que la comunicaci3n publicit3ria se est3 convirtiendo en una t3cnica de gesti3n y organizaci3n de las relaciones entre los hombres” (DELGADO, 1997, p. 203). Isso equivale a dizer que o discurso midi3tico-publicit3rio, na tentativa de estreitar rela33es diretas com o p3blico, vem aprimorando suas escolhas lingu3sticas e tensionando as imbrica33es verbais e n3o-verbais.

Conforme demonstram Adam e Bonhomme (2003), o discurso publicit3rio possui, tamb3m, uma dimens3o pragm3tica:

[...] h3 um conte3do informativo trazido pelo texto e pela imagem (dimens3o locut3ria); uma informa33o persuasiva que busca levar o prov3vel consumidor a acreditar no produto e a desej3-lo (dimens3o ilocut3ria); e uma id3ia muito clara de levar o outro 3 a333o em que o saber sobre o produto deve transformar-se em desejo e em a333o de compra (dimens3o perlocut3ria). (ADAM; BONHOMME, 2003, p.25)

Segundo os autores, o discurso publicit3rio volta-se para a gera33o de efeitos de sentido junto aos consumidores, funcionando como um verdadeiro jogo em que

cada um dos envolvidos busca agir sobre o outro, na tentativa de *com-vencer*. Esse funcionamento discursivo é que se responsabiliza pelas representações dos sujeitos, pela construção de verdades e pela produção de sentido.

O que podemos inferir, na análise desse comercial, é a relação, segundo Barthes (1977)²³, de ancoragem entre texto e imagem, certificado de presença da realidade, provocando um movimento de identificação dos sujeitos para a produção de um discurso comum de legitimação do enunciador, determinado por relações de verdade e poder que histórica e midiaticamente compuseram o lugar institucional a partir do qual enuncia a RBS. Legitimidade que é reforçada, visualmente, ao final do comercial, com a veiculação da logomarca da campanha – dedo em riste – com a logomarca da empresa.

O comercial coloca a preocupação do Grupo RBS com o tema da educação. Mas que educação é essa? É preciso que se faça essa pergunta. A que proposta de educação a campanha refere-se? A partir dessa análise inicial, a partir do comercial de lançamento, é possível pontuar que o modo de dizer da bandeira providencia o aparecimento de uma verdade pacífica que faz referência às mazelas da educação e apresenta a educação formalista-tradicional ou bancária, como nomeada por Paulo Freire, como uma possível solução para esse quadro.

4.3 CADERNO ESPECIAL JUNTOS PELA EDUCAÇÃO – RELATÓRIO FASE 1

O Caderno Especial Juntos pela Educação foi publicado em dezembro de 2012 pelo Grupo RBS como uma forma de demonstrar o balanço dos três primeiros meses da bandeira “A educação precisa de respostas”. O caderno, com tiragem de 15 mil exemplares, reúne reportagens publicadas ao longo de três meses nos jornais do Grupo RBS no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina. Além das respostas às seis perguntas norteadoras da campanha, o caderno apresenta entrevistas com autoridades na área da educação, exemplos de boas práticas educacionais de escolas gaúchas e catarinenses, artigos e ações institucionais realizadas durante a primeira fase da bandeira.

Com 48 páginas, o caderno apresenta também os anúncios que compuseram

²³ Na ancoragem, segundo Barthes (1967, p. 38), o leitor é dirigido para os significados da imagem através do texto, o que o leva a considerar alguns e a excluir outros.

a campanha publicitária da bandeira. Segundo o Grupo RBS, o caderno foi distribuído para escolas públicas e privadas do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, para autoridades e para especialistas no tema, “incluindo personalidades de renome que participaram com respostas às questões, além de órgãos de educação, instituições, entidades, veículos de imprensa, parceiros do projeto, agências e anunciantes” (RBS, 2012).

Os recortes submetidos à análise desta etapa do trabalho integram as seções **Ao leitor** (p. 2-3) e **Editorial** (p. 4-5). A escolha das seções se deu em decorrência da singularidade de seu regime enunciativo. Diferente do restante do caderno, o discurso empregado nessas seções não é, necessariamente, da ordem jornalística, onde circundam os mitos da objetividade e da imparcialidade. Tradicionalmente, no jornalismo, o espaço editorial é lugar de opinião e onde o veículo consegue demarcar sua posição em relação ao que é divulgado. Por mais que as duas seções em análise levem nomes diferentes – ao leitor e editorial – notamos pontos de equivalência no uso das estratégias discursivas, principalmente em relação ao regime enunciativo sublinhado pelas marcas de opinião, o que nos permitiu agrupá-las para um gesto de análise. Um exemplo dessas marcas é o próprio modo de inserção do enunciador nas duas seções, nesse caso o próprio Grupo, sobre seu compromisso com a educação. Nas duas seções, o compromisso aparece como algo histórico, perene e centro do investimento social do Grupo, imbuindo à enunciativa um lugar de proposição de soluções para o imbróglio pelo qual passa a educação brasileira (conforme enunciado pela bandeira “A Educação Precisa de Respostas”).

Das seções Ao leitor e Editorial fizemos alguns recortes discursivos (RDs) de dois textos: o texto “Compromisso com a educação”, assinado pelos gestores do Grupo RBS, Jayme Sirostky, Nelson Pacheco Sirotsky e Eduardo Sirotsky Melzer; e o texto “O aluno é prioridade”, que compõe o editorial do caderno, conforme as seguintes figuras:

Figura 11: Seção Ao Leitor

Compromisso com a educação

Historicamente comprometido com o desenvolvimento econômico e social das comunidades em que atua, o Grupo RBS tem a convicção de que a educação é um dos mais poderosos instrumentos para transformar as pessoas e tornar o mundo melhor.

Ciente de sua imensa responsabilidade neste desafio, esteve sempre presente nos grandes debates sobre o tema, colocando suas empresas e seus veículos de comunicação a serviço da qualificação da educação e da defesa do interesse de seus públicos. Como empresa socialmente responsável, elegeu a educação como principal destinatária de seu investimento social, concentrando suas ações nesta área por meio da atuação da Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, buscando mobilizar a sociedade para o tema.

Ao completar 55 anos em agosto deste ano, a RBS deu um novo passo na defesa da educação. O lançamento da bandeira institucional "A Educação Precisa de Respostas" colocou sob os holofotes questionamentos cruciais do por quê há tantas contradições entre o cenário social e o patamar educacional brasileiros.

As bandeiras institucionais são uma tradição e uma das principais iniciativas do

Grupo RBS na área do investimento social. Desenvolvidas por meio de campanha publicitária e por abordagem editorial e institucional, fortalecem o compromisso da empresa em atuar nas comunidades em que está presente de forma colaborativa com as causas relevantes para o seu desenvolvimento.

Passados pouco mais de três meses, a campanha da educação, focada principalmente nos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, contabiliza resultados positivos ao mostrar capacidade de mobilizar escolas, pais e alunos para a causa. Com o objetivo de contribuir ainda mais nesse desafio de reverberar os grandes temas da educação, oferecendo mais instrumentos para a promoção do debate, a RBS publica este caderno especial. O material que você tem em mãos é uma amostra significativa das reportagens, entrevistas e boas práticas publicadas em nossos veículos para valorizar iniciativas criativas, viáveis e capazes de dar início a um novo ciclo na educação.

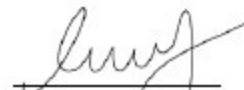
Assim, o Grupo RBS espera colaborar para que todos, como cidadãos, possamos trabalhar juntos para alcançar efetivamente uma elevação na qualidade de aprendizagem no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, com a expectativa de que essas ações provoquem a sociedade a refletir cada vez mais sobre o tema e a entender que nós fazemos parte da solução deste problema.



Jayme Sirotsky
Presidente Emérito



Nelson Pacheco Sirotsky
Presidente do Conselho
de Administração



Eduardo Sirotsky Melzer
Presidente Executivo

Figura 12: O aluno é a prioridade

O ALUNO É A PRIORIDADE

O Brasil está na antessala do futuro.

Já é a sexta economia do mundo, vive uma era de pleno emprego, a renda per capita dos brasileiros ultrapassou os US\$ 10 mil e o nosso país começa a ser reconhecido como potência mais do que emergente no novo mundo multipolar.

É um país que cresce e que conseguiu reformatar sua pirâmide social, mas que ainda precisa superar obstáculos decisivos para alcançar o pódio do desenvolvimento. O maior deles é o déficit educacional, que continua excluindo gerações de brasileiros das promissoras oportunidades que se abrem para o nosso país.

São constrangedoras nossas posições nos rankings internacionais: 88º lugar entre 127 nações na aferição da Unesco; 53º em leitura e ciências e 57º em matemática, entre 65 países no Pisa, que é a avaliação educacional mais importante do mundo; temos um percentual de 9,6% de analfabetos e apenas uma universidade entre as cem melhores do mundo. Rio Grande do Sul e Santa Catarina ostentam bons indicadores sociais, mas ainda estão longe da excelência na área educacional.

O Grupo RBS não aceita esta realidade. Te-

mos compromissos históricos com o desenvolvimento econômico e social dos dois Estados do Sul e acreditamos que a educação é a arma mais poderosa para transformar as pessoas e tornar o mundo melhor. Fazem parte do DNA desta organização a responsabilidade social, a atenção aos jovens, a promoção dos valores locais e da cultura regional.

Por isso, orientada desde a sua fundação pela crença de que uma empresa de comunicação deve ter responsabilidade diferenciada para com o público, a RBS decidiu concentrar suas ações e seus investimentos sociais na educação, com prioridade nos estudantes e o propósito transparente de mobilizar a sociedade no sentido de participar do processo, fiscalizando a qualidade do ensino e valorizando a escola, os professores e as práticas inovadoras.

Neste contexto, ao completar 55 anos de fundação, o Grupo RBS reafirma o compromisso de colocar todas as suas empresas e seus veículos de comunicação a serviço da qualificação da educação nos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, por meio das seguintes ações que compartilha com a sociedade:

Compromissos da RBS

1

Divulgar temas relacionados ao ensino com foco prioritário no interesse dos estudantes

2

Valorizar a escola como centro de saber e espaço para o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos

3

Dar visibilidade aos indicadores de qualidade da educação, especialmente às avaliações das escolas

4

Defender a valorização dos profissionais do ensino

5

Mobilizar a sociedade para participar ativamente no processo educacional, estimulando os pais a se tornarem agentes fiscalizadores da qualidade da aprendizagem

6

Destacar e premiar iniciativas inovadoras e positivas de ensino, para que sirvam como referência de qualificação

Quadro 1. Resumo dos recortes discursivos (RDs):

Figuras	Recortes discursivos
Figura 11: Compromisso com a Educação	
	<p>RD1: [...] Historicamente comprometido com o desenvolvimento econômico e social das sociedades em que atua, o Grupo RBS tem a convicção de que a educação é um dos mais poderosos instrumentos para transformar as pessoas e tornar o mundo melhor.</p>
	<p>RD2: [...] Assim, o Grupo RBS espera colaborar para que todos, como cidadãos, possamos trabalhar juntos para alcançar efetivamente uma elevação na qualidade de aprendizagem no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, com a expectativa de que essas ações provoquem a sociedade a refletir cada vez mais sobre o tema e a entender que nós fazemos parte da solução deste problema.</p>
	<p>RD3: Como empresa socialmente responsável, elegeu a educação como principal destinatária de seu investimento social, concentrando suas ações nesta área por meio da atuação da Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, buscando mobilizar a sociedade para o tema.</p>
	<p>RD4: Ciente de sua imensa responsabilidade neste desafio, esteve sempre presente nos grandes debates sobre o tema, colocando suas empresas e seus</p>

	veículos de comunicação a serviço da qualificação da educação e da defesa do interesse de seus públicos.
Figura 12: O aluno é a prioridade	
	RD5: São constrangedoras nossas posições nos rankings internacionais: 88º lugar entre 127 nações na aferição da Unesco; 53º em leitura e ciências e 57º em matemática, entre 65 países no Pisa, que é a avaliação educacional mais importante do mundo; temos um percentual de 9,6% de analfabetos e apenas uma universidade entre as cem melhores do mundo.
	RD6: O Grupo RBS não aceita essa realidade. Temos compromisso histórico com o desenvolvimento econômico e social dos dois Estados do Sul e acreditamos que a educação é a arma mais poderosa para transformar as pessoas e tornar o mundo melhor.
	RD7: Fazem parte do DNA desta organização a responsabilidade social, a atenção aos jovens, a promoção dos valores locais e da cultura regional.
	RD8: Neste contexto, ao completar 55 anos de fundação, o Grupo RBS reafirma seu compromisso de colocar todas as suas empresas e seus veículos de comunicação a serviço da qualificação da educação nos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina [...].
	RD9: [...] orientada desde a sua fundação pela crença de que uma empresa de comunicação deve ter

	responsabilidade diferenciada para com o público [...].
	RD10: [...] a RBS decidiu concentrar suas ações e seus investimentos sociais na educação, com prioridade nos estudantes e o propósito transparente de mobilizar a sociedade no sentido de participar do processo, fiscalizando a qualidade do ensino e valorizando a escola, os professores e as práticas inovadoras.
	RD11: O Brasil está na antessala do futuro.
	R12: [...] viáveis e capazes de dar início a um novo ciclo na educação.

Figura 12: Compromissos

	<p>C1 Divulgar temas relacionados ao ensino [...]</p> <p>C2 Valorizar a escola como centro de saber [...]</p> <p>C3 Dar visibilidade aos indicadores de qualidade da educação, especialmente às avaliações das escolas.</p> <p>C4 Defender a valorização dos profissionais do ensino.</p> <p>C5 Mobilizar a sociedade para participar ativamente no processo [...]</p> <p>C6 Destacar e premiar iniciativas inovadoras e positivas de ensino [...]</p>
--	--

4.3.1 Efeitos de legitimidade x tensões entre o público e o privado

Os primeiros recortes desta seção apontam para a colagem dos lexemas “educação” e “problema”, imbricação iniciada pelo RD1 e materializada no RD2:

RD1: [...] Historicamente comprometido com o desenvolvimento econômico e social das sociedades em que atua, o Grupo RBS tem a convicção de que a educação é um dos mais poderosos instrumentos para transformar as

peças e tornar o mundo melhor.

RD2: [...] Assim, o Grupo RBS espera colaborar para que todos, como cidadãos, possamos trabalhar juntos para alcançar efetivamente uma elevação na qualidade de aprendizagem no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, com a expectativa de que essas ações provoquem a sociedade a refletir cada vez mais sobre o tema e a entender que nós fazemos parte da solução deste problema.

Esses dizeres apontam para um discurso socialmente estabilizado de que a educação é algo que precisa ser melhorado no país e que sem ela as pessoas estão em desvantagem. Esse discurso, oriundo do senso comum, é responsável por ceifar, encaixotar ou, ainda, empobrecer as discussões que permeiam a educação enquanto ciência. O modo de dizer sugere uma abordagem simplista do tema, não denotando de que ideal de educação estamos tratando ou qual modelo de educação é necessário para transformação dessa realidade.

O publicamente enunciado equivale ao “poder ideológico, o poder de projetar práticas próprias, tendo como base o senso comum, que é significativo complemento para o poder político e econômico” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 33). É comum vermos esse discurso desenhar-se nos discursos institucionais de responsabilidade social das empresas, transformando esses dizeres em verdades pacíficas. “Ao lançar mão de certas estratégias discursivas, o poder pode ser alcançado sem coerção e mantido por hegemonia, conduzindo assim à aceitação generalizada de uma certa ideologia como senso comum”. (GRAMSCI apud EAGLETON, 1997). O que vimos trabalhando nesse ponto é a naturalização de uma generalidade, a de que a educação no Brasil está passando por copiosos problemas e que iniciativas como esta, advinda do setor empresarial, são legítimas e produtoras na lógica de resolução do problema. Nesse sentido, os RDs apresentados legitimam a enunciativa como lugar de respostas para o problema educacional, livre das supostas burocracias e ineficiências do Estado.

Esse efeito de legitimidade ainda aparece nos diversos deslizamentos dos lexemas desafio, compromisso, contribuição, comprometido presentes nos RDs 1, 2 (já apresentados) e nos RDs 3 e 4 que se engendram numa tentativa de apagamento do aspecto mercadológico da bandeira, dissociando-a do marketing e da publicidade, preocupados meramente com a imagem discursiva produzida,

associando o Grupo a um modelo de gestão capaz de criar um efeito de ação concreta. O fio do discurso também tenta descolar o aspecto filantrópico da bandeira. Dissociando-a do assistencialismo, propõe-se como uma ação pautada pela gestão do social. Feito esse deslocamento, a bandeira institucional legitima-se.

RD3: Como empresa socialmente responsável, elegeu a educação como principal destinatária de seu investimento social, concentrando suas ações nesta área por meio da atuação da Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, buscando mobilizar a sociedade para o tema.

RD4: Ciente de sua imensa responsabilidade neste desafio, esteve sempre presente nos grandes debates sobre o tema, colocando suas empresas e seus veículos de comunicação a serviço da qualificação da educação e da defesa do interesse de seus públicos.

Esse efeito de legitimidade também é reforçado nos RD7 e RD8:

RD7: Fazem parte do DNA desta organização a responsabilidade social, a atenção aos jovens, a promoção dos valores locais e da cultura regional.

RD8: Neste contexto, ao completar 55 anos de fundação, o Grupo RBS reafirma seu compromisso de colocar todas as suas empresas e seus veículos de comunicação a serviço da qualificação da educação nos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina [...].

O modo de se inserir na enunciação através dos RDs onde há a imbricação das palavras “responsável”, “responsabilidade”, “a serviço”, sugere que essa bandeira não é mais uma ação de marketing, mas sim dever da empresa. Dever que é reforçado pelo engendramento dos lexemas “histórico” e “DNA”, que sugerem ações perenes, que atravessam o tempo. A materialização desses dizeres aponta novamente para o lugar social galgado pela enunciadora. Aquele lugar passível de transformação do status quo e, principalmente, de proposição de soluções, mote da campanha “A educação precisa de respostas”.

Nesse sentido, é possível depreender o discurso funcionando como esse lugar de disputa e coerções, comportando uma dimensão ideológica, que possui consequências materiais importantes para os atores sociais envolvidos, na medida

em que contribui para legitimar a hegemonia mercadológica sobre questões de diversas naturezas. Paoli (2002, p. 408) já apontava para o fato de os discursos de responsabilidade social serem “apresentados como prova da ineficiência e arcaísmos das políticas públicas estatais, obscurecendo a renovação de parte do serviço público”. Essa dimensão pode ser observada quando o Grupo enuncia, como no RD4 e RD7, que seus veículos estão trabalhando pela qualificação da educação. Mais uma vez insinuando a enunciadora como lugar capaz e próprio para desenvolver e qualificar a educação.

A dicotomia comum às ações de responsabilidade social, entre o público e o privado, que é constantemente reforçada pelo discurso veiculado na bandeira, também trabalha pela legitimação do lugar de poder dizer galgado pela RBS ou, como delineado por Mangueneau (1997) como lugar social. O que vemos se articular no discurso da bandeira é que o lugar social proposto pela empresa é, também, o de modelo, um exemplo a ser seguido. Algumas assertivas enunciadas no RD7 dão pistas sobre essa posição. Apresentando-se como gestora local (nos estados de sua abrangência) e eficaz, os ecos discursivos apontam que, se essa ação gerencial fosse replicada, os problemas da educação brasileira seriam sanados, afinal, o papel de uma empresa é, também, criar modelos de gestão eficazes e replicáveis.

O discurso de responsabilidade social, na perspectiva de Paoli (2002), congrega efeitos de sentidos que rememoram a formação discursiva neoliberal contemporânea, segundo a qual as estruturas burocráticas governamentais primam pela lentidão, rigidez e ineficiência, o que sugere que devem ser transferidas para a iniciativa privada um sem-número de responsabilidades que têm tradicionalmente competido à esfera pública, ao mesmo tempo em que insinua o que seria uma saudável opção por um Estado mínimo ágil e competente.

Ainda no leque das tensões entre o público e privado, podemos pensar na linha tênue que é traçada nos compromissos (C) apresentados:

- C1** Divulgar temas relacionados ao ensino [...]
- C2** Valorizar a escola como centro de saber [...]
- C3** Dar visibilidade aos indicadores de qualidade da educação, especialmente às avaliações das escolas.
- C4** Defender a valorização dos profissionais do ensino.
- C5** Mobilizar a sociedade para participar ativamente no processo [...]

C6 Destacar e premiar iniciativas inovadoras e positivas de ensino [...]

Os compromissos assinalados apontam para um deslizamento entre as posições de Estado e iniciativa privada. De todos os seis compromissos, o único que pode ser dado como típico de um grudo de mídia é, notadamente, o C1, relacionado à divulgação. Os demais são, claramente, da ordem do Estado, gestor primeiro e nato do sistema educacional. Colocando-se, hipoteticamente, no lugar do Estado, o discurso mobilizado parece conferir ao Grupo RBS um lugar de onde pode enunciar muitos outros compromissos com a sociedade, negando ou então reafirmando sua posição frente a ineficácia estatal. Mais uma vez vemos ser reforçado a confusão entre os dois agentes – público e privado – situação que foi conceituada por Santa Cruz (2006) como o espírito público da iniciativa privada. Os efeitos que são gerados por esse deslizamento de posições trabalham para reforçar, novamente, a suposta posição do enunciador como lugar de soluções no que tange à gestão da educação, reforçando ainda mais as tensões entre o espaço público e o privado que marcam as fronteiras porosas do discurso de responsabilidade social.

Importante comentar o sentido de educação envolvido pelo C2, em “Valorizar a escola como centro de saber [...]”. Nesse compromisso estão embutidas as ações que o Grupo previu realizar em escolas dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina para propiciar o engajamento e a mobilização da sociedade. Segundo algumas reportagens publicadas no próprio site da RBS sobre essas inserções, é possível verificar que o conteúdo previsto para as ações comporta o sentido de educação que parece ser movimentado pela campanha: o de uma educação formalista, voltada para o mercado de trabalho. É possível ver isso nos trechos suprimidos de algumas reportagens:

Os comunicadores Cleiton César, Elizandra Gomes e Eduardo Cristofoli, da RBS TVde Chapecó, estiveram presentes para conversar com os estudantes. A programação contou com múltiplas atividades, como contação de histórias, distribuição de adesivos dos Monstrinhos e 16 oficinas com temas como televisão, jornal, rádio, robótica, planejamento de carreira e inserção no mercado de trabalho. Mais de 50 professores e 70 voluntários colaboraram no evento. (RBS, 2012).²⁴

²⁴ Reportagem completa disponível em <<http://www.gruporbs.com.br/noticias/2013/09/13/acao-da-campanha-a-educacao-precisa-de-respostas-reune-estudantes-em-chapeco/>>. Acesso em 17 nov 2016.

Na programação estão seis workshops, quatro oferecidas por um grupo de 12 colaboradores do Grupo RBS – Oficina de Telejornal, Oficina de Rádio, Mercado de Trabalho e Oficina de Conto – e duas ministradas pela ONG Canta Brasil – de canto e dança. Os alunos das oficinas de Telejornal e Rádio farão uma visita à sede do Grupo RBS em Pelotas para conhecer os estúdios de televisão e de rádio. (RBS, 2012)²⁵

Mais de 500 alunos, pais e professores participaram do evento, que começou às 13h30 e se estendeu por toda a tarde de sexta-feira (5). Foram oferecidas oficinas de TV, rádio e jornal em parceria com colaboradores da **RBS TV**, Rádio **Atlântida** e Diário Catarinense, que deixaram suas atividades de trabalho para contribuir com a ação. (RBS, 2012)²⁶

Na abertura do evento, o Vice-Presidente do Grupo RBS em Santa Catarina, Eduardo Smith, ressaltou que este tipo de ação promovida pela bandeira nas escolas reforça o comprometimento com a comunidade e o ensino, além de valorizar os professores e o ambiente de aprendizado. [...] O laboratório de informática da escola foi transformado em uma verdadeira redação. O trabalho passou por todas as etapas de produção de um jornal. A discussão das pautas, a ida dos alunos a campo, a redação das matérias, além da diagramação e da edição. (RBS, 2012)²⁷

O sentido de educação mobilizado pelas ações efetivadas nas escolas ainda demonstra alguns pontos de tensão sobre o discurso que coaduna responsabilidade social e educação, veiculado pela campanha. Em outro ponto da campanha, que não tratamos aqui neste empreendimento mas que tornou-se importante buscá-lo para enriquecer a análise, o Grupo aponta que nessas ações nas escolas, também está inserido, como pauta da ação, o “incentivo à leitura crítica”.²⁸

O dizer sobre o incentivo à leitura crítica sustenta um lugar estranho de enunciação, pois aquele que produz jornalismo/comunicação se propõe a ensinar a ler jornal e de maneira crítica. Esse é um importante problema desse discurso que coaduna RS e educação. Pois, de que forma quem produz a informação pode ensinar o outro a ler, de forma crítica, o que ele mesmo veicula? Há espaço para crítica nesse ensinar? São perguntas pertinentes que não tem a intenção de diminuir a ação encabeçada pelo Grupo. Mas sim, de problematizar uma questão importante

²⁵ Reportagem completa disponível em <<http://www.gruporbs.com.br/noticias/2013/06/28/grupo-rbs-realiza-evento-em-escola-de-pelotas-pela-campanha-a-educacao-precisa-de-respostas>>. Acesso em 17 nov 2016.

²⁶ Reportagem completa disponível em <<http://www.gruporbs.com.br/noticias/2013/07/09/escola-de-criciuma-participa-de-evento-da-campanha-a-educacao-precisa-de-respostas/>>. Acesso em 17 nov 2016.

²⁷ Reportagem completa disponível em <<http://www.gruporbs.com.br/noticias/2012/09/28/alunos-de-florianopolis-participam-da-primeira-acao-da-campanha-a-educacao-precisa-de-respostas/>>. Acesso em 17 nov 2016.

²⁸ Esse dizer é veiculado no relatório da segunda fase da campanha, que nada mais é do que um desdobramento e uma continuidade da primeira fase. <<http://www.clicrbs.com.br/pdf/15995418.pdf>>. Acesso em 17 nov 2016.

que é resultado desse discurso de responsabilidade social voltado para a educação.

4.3.2 Fortalecimento de uma imagem discursiva

Através dos RDs, também vemos rastros que marcam o posicionamento da empresa trabalhando para solidificar um aspecto importante para a RBS, que é sua imagem discursiva como empresa socialmente comprometida e responsável.

RD6: O Grupo RBS não aceita essa realidade.[...]

RD9: [...] orientada desde a sua fundação pela crença de que uma empresa de comunicação deve ter responsabilidade diferenciada para com o público [...].

RD10: [...] a RBS decidiu concentrar suas ações e seus investimentos sociais na educação, com prioridade nos estudantes e o propósito transparente de mobilizar a sociedade no sentido de participar do processo, fiscalizando a qualidade do ensino e valorizando a escola, os professores e as práticas inovadoras.

No campo do marketing, a imagem é vista como algo a ser desenvolvido e protegido pela empresa, pois ela pode ser um elemento de diferenciação e de preferência dos consumidores. Imagem institucional, para Barich e Srinivasan (1993), é a forma com que os indivíduos enxergam a empresa como um todo, “incluindo o relacionamento que ela estabelece com a sociedade, interação com o meio ambiente, envolvimento com questões sociais aos públicos envolvidos.”

Nesse empreendimento, estamos interessados em uma imagem discursiva, que pode ser construída, pelo enunciador, através das formações imaginárias, que, na produtiva análise de Pêcheux (1993, p. 82), designam “o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro”. Utilizamos aqui o conceito pêcheutiano por encontrar nele uma forma clara de explicitar ao leitor as antecipações que são realizadas pelo enunciador em relação ao seu discurso e aos seus interlocutores.

Pêcheux (1993) propõe que as formações imaginárias se manifestam, no processo discursivo, através da antecipação, das relações de força e de sentido. Na

antecipação, o emissor projeta uma representação imaginária do receptor e, a partir dela, estabelece suas estratégias discursivas. O lugar de onde fala o sujeito determina as relações de força no discurso. O que ocorre é um jogo de imagens: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos com os possíveis e imaginados. As formações imaginárias, enquanto mecanismos de funcionamento discursivo, não dizem respeito a sujeitos ou lugares físicos, mas sim às imagens resultantes de suas projeções:

IA(A): Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A - Quem sou eu para lhe falar assim?
 IA(B): Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A - Quem é ele para que eu lhe fale assim?
 IB(B): Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B - Quem sou eu para que ele me fale assim?
 IB(A): Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B - Quem é ele para que me fale assim? (PÉCHEUX, 1993, p. 83)

Daí a importância da noção de contrato de leitura na imprensa escrita desenvolvida por Eliséo Verón (1983). Segundo o autor, a enunciação editorial em um veículo impresso constrói a imagem daquele que fala (o local em que ele se coloca – a imagem discursiva de si), e a daquele a quem o discurso é endereçado (a imagem do público), e a relação entre o enunciador e o receptor que é proposta na situação discursiva. Os diferentes modos de se dirigir ao leitor é que geram o contrato de leitura. O conceito de contrato é uma espécie de espaço imaginário onde são apresentados caminhos de leitura ao receptor: “Um discurso é um espaço habitado de atores, de objetos e ler é colocar em movimento este universo, aceitando ou recusando, indo mais além à direita ou à esquerda, investindo mais esforços [...] Ler é fazer (VERÓN, 1983, p.54-55). Ainda para Verón (1983, p.210), a leitura não se dá somente na superfície, mas sim nos conteúdos que são sempre tomados a partir de “uma estrutura enunciativa onde alguém (o enunciador) fala, e onde um lugar preciso lhe é proposto enquanto é destinatário”.

Foucault não tratou especificamente das formações imaginárias, mas, a partir do vértice foucaultino, podemos inferir que as antecipações que são feitas sobre o outro se manifestam no discurso midiático através das positivities geradas pela relação de poder/saber, na qual o enunciador, neste caso a RBS, constrói saberes sobre o receptor – o leitor ideal, segundo Charaudeau (2012) – e, a partir dela,

exerce poder, estabelecendo estratégias enunciativas que objetivam a criação de uma imagem discursiva e de um lugar social desejado.

Nesse sentido, a imagem institucional da RBS é fruto de discursos que são produzidos pela empresa e sobre a empresa, em relação com ao lugar que ela ocupa na formação social, através de suas estratégias discursivas. Assim, as peças de avaliação da bandeira “A educação precisa de respostas”, como é o caso do relatório em questão, engendram-se para fortalecer a imagem discursiva pretendida pela enunciadora e o mote da bandeira, que é a tentativa de legitimação social da empresa, permitindo a inserção da educação no discurso institucional da RBS.

4.3.3 Estratégias enunciativas

Os RDs 2 e 6 demonstram estratégias discursivas que apontam para um discurso de engajamento proposto pela enunciadora.

RD2: [...] Assim, o Grupo RBS espera colaborar para que todos, como cidadãos, possamos trabalhar juntos para alcançar efetivamente uma elevação na qualidade de aprendizagem no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, com a expectativa de que essas ações provoquem a sociedade a refletir cada vez mais sobre o tema e a entender que nós fazemos parte da solução deste problema.

RD6: O Grupo RBS não aceita essa realidade. Temos compromisso histórico com o desenvolvimento econômico e social dos dois Estados do Sul e acreditamos que a educação é a arma mais poderosa para transformar as pessoas e tornar o mundo melhor.

As estratégias, conforme Foucault (1986), são modalidades empregadas que podem identificar a formação discursiva de um discurso:

Para dar conta das escolhas – e apenas delas – que foram realizadas entre todas as que poderiam ter sido, é preciso descrever instâncias específicas de decisão. É preciso, pois, estudar a economia da constelação discursiva à qual ele pertence”. (FOUCAULT, p. 73-74).

A estratégia discursiva da qual podemos depreender o efeito de sentido de engajamento se dá pela escolha verbal nós, no RD2, e suas desinências, firmemente marcadas nos RDs seguintes. No campo dos estudos da enunciação, são conhecidas as afirmações de Benveniste a respeito da estrutura das relações de pessoa na língua. Ferreira (2011) afirma que ela deve ser interpretada, na ordem da pessoa, por uma diferenciação entre pessoa estrita (= “singular”) e pessoa amplificada (= “plural”). Em Benveniste (1991, p. 259), o nós não é um “eu” multiplicado, como se fossem vários “eu”, mas uma junção entre o “eu” e o “não-eu”: “o ‘nós’ anexa ao ‘eu’ uma globalidade indistinta de outras pessoas”. O linguista também distingue duas formas precisas para o plural ordinário: o nós inclusivo, formado pela associação do “eu” a um “tu” (singular ou plural); e o nós exclusivo, composto por “eu” + “ele/eles”. Ainda há outra alternativa na qual se observa a mistura das duas formas, um nós misto, quando o “eu” se junta a “tu/vós” e a “ele/eles” (FERREIRA, 2011).

Segundo Zoppi-Fontana (2014), o “fundamento desse dispositivo de enunciação é a construção de uma imaginária relação de interlocução a partir da qual as imagens do locutor e do alocutário representam-se como participantes ativos de uma relação simétrica de diálogo”. Esse funcionamento discursivo do nós no RD2 serve de legitimação da função enunciativa ocupada pelo locutor, que se apresenta como o porta-voz, nesse caso como porta-voz das soluções para as mazelas educacionais, de um grupo que representa. “A legitimidade do locutor, na sua função de porta-voz, se sustenta nessa construção, da representação de um sujeito coletivo ativo e participante, cuja voz se manifesta através do funcionamento da retórica do povo em ato”. (ZOPPI-FONTANA, 2014, p. 102).

Desse modo, vemos que o nós e as desinências verbais dos RDs anteriores inserem a enunciativa num jogo enunciativo inclusivo em que busca ser protagonista de um plano para a qualificação da educação. E esse jogo é possível a partir da negação de outras categorias semânticas, como a de estratégia de marketing ou filantropia, pois o dizer do enunciador com referência às expressões “compromisso, convicção, nós” privilegia o dito, silenciando as concepções dos outros agentes sociais. Quando é feita a opção pela desinência verbal plural, um

novo sentido de discurso de responsabilidade social materializa-se, propondo ressignificar as noções de marketing e filantropia, associando-as à noção de sustentabilidade e à conquista da cidadania. Soma-se a isso um tom prescritivo de como fazer essa mudança social, que é respaldado pela fala de especialistas, tidas como figuras de autoridade, gerando, assim, um efeito de evidência sobre esse discurso.

Interessante observar, também, que nos RDs, há uma nuance, que é a passagem do “nós” para o “ele/ela”, ou seja, da primeira pessoa do plural para a terceira pessoa do singular. Do ponto de vista enunciativo, essa passagem indica efeitos de sentido da ordem do engajamento (nós – onde o locutor se propõe como sujeito do discurso) e da ordem da separação/localização/definição da empresa, quando se refere a si mesma como “O grupo”, nos RD2 e RD6, ou como “empresa socialmente responsável [...] eleger”, no RD3. Segundo Benveniste (1991), o locutor, ao colocar-se em terceira pessoa, distancia-se automaticamente dos acontecimentos, estabelecendo uma relação não compromissada com os fatos que enuncia.

Vemos a enunciação em terceira pessoa (ele), a não-pessoa para Benveniste (1991), sendo utilizada para pontuar exatamente o lugar da iniciativa privada no discurso do locutor. Que é o lugar de coadjuvante, como no RD2 “O Grupo RBS espera colaborar [...]” e no RD3 “Como empresa [...]”. Assim sendo, nota-se um efeito de separação, no qual a enunciadora se constitui discursivamente como não sendo a protagonista, por dever, da empreitada pela melhoria da educação. Esse efeito também pode ser tido como uma tentativa de dissociação entre o espaço público e o privado.

O título do editorial “O aluno é a prioridade” também nos leva a considerações importantes. O título é escrito em tempo presente, de forma assertiva. Este elemento, considerado em relação à própria linguagem jornalística, gera efeitos que parecem materializar o desejo de estabelecer, com o leitor/interlocutor, a ideia de que, para o Grupo, não há espaço para dúvidas ou equívocos, apenas para fatos já estabelecidos sobre seu compromisso com a educação. Em relação ao emprego do tempo presente, segundo Fiorin (1999, p.151), o sujeito da enunciação faz uso do

presente do indicativo para “enunciar uma verdade que se pretende eterna, sendo a forma verbal mais utilizada pela sabedoria popular”. Entretanto, a certeza (positiva) apregoada pelo título, nem sempre se confirma no desenrolar da campanha, pois vemos que o Grupo, enquanto enunciador, pretende assumir um suposto lugar de protagonista e não elege o aluno como prioridade em seus compromissos elencados na Figura 12 – Compromissos da RBS.

Como estratégia para legitimar a campanha, também é possível notar um jogo discursivo em que, para realçar campanha é preciso desenhar um Brasil atrasado:

RD5: São constrangedoras nossas posições nos rankings internacionais: 88º lugar entre 127 nações na aferição da Unesco; 53º em leitura e ciências e 57º em matemática, entre 65 países no Pisa, que é a avaliação educacional mais importante do mundo; temos um percentual de 9,6% de analfabetos e apenas uma universidade entre as cem melhores do mundo.

RD11: O Brasil está na antessala do futuro.

Nessa tentativa de validação, a RBS demarca sua inserção em uma determinada formação discursiva de onde é possível sustentar esses dizeres. Iniciar o editorial afirmando, categoricamente, que o Brasil é um país atrasado, é um modo de enunciar no sentido de orientar a leitura. Essa formação discursiva é assinalada por marcas que sugerem a inserção do Grupo em uma formação mercadológica, pois implica a medida da qualidade da educação em números e, novamente, em rankings, como já comentado no início desta análise, na seção 4.2.

Considerável, também, colocar que para legitimar esses rankings assinalados no RD 5, no caderno “Juntos pela Educação” é apresentada uma reportagem com o físico alemão Andreas Schleicher, então no comando no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), enunciado pelo Grupo RBS como “um dos mais respeitados rankings educacionais do mundo”. O PISA é organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como um dispositivo de avaliação comparada internacional das performances dos alunos. “É um estudo que pretende dispor, com regularidade, dados fiáveis sobre os conhecimentos e as competências dos seus alunos e, conseqüentemente, sobre o

desempenho dos seus sistemas de ensino.” (CARVALHO, 2009, p. 1010).

Necessário pontuar que, inicialmente, a RBS traz como justificativa para o início da campanha o desempenho dos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul no IDEB, mas, na ordem discursiva da campanha, quem aparece movimentando sentidos de legitimidade é outro índice, o PISA. Enquanto o IDEB é um índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) que pretende mostrar as condições de ensino no Brasil, o PISA, por sua vez, compara sistemas de ensino de diferentes países. Nesse sentido, a apresentação dos rankings também é utilizado como meio de validação do discurso imbricado no RD 11, no qual o sentido depreendimento é de um Brasil inserido em um movimento lento de desenvolvimento e de uma situação de precariedade da educação brasileira.

Esse dizer reforça os sentidos de educação que discurso da campanha parece movimentar, onde não há espaço para uma formação cidadã, capacidade crítica ou independência intelectual, mas sim ganha lugar um discurso voltado para a melhoria em rankings e o atingimento absoluto da classificação no sentido estrito de competição/competitividade, ingrediente *sine qua non* do desenvolvimento econômico, nos termos de produção, consumo e riqueza frente a outras nações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se reconstruir, neste trabalho, a partir de uma perspectiva arque-genealógica, fragmentos que caracterizam o discurso sobre a responsabilidade social, descrevendo como se constrói uma rede de sentido que, associada à ferramenta midiática, desloca a empresa de sua condição primeira, de gerar lucro, e a coloca em uma posição de saber. Agora, o momento é de sintetização dos achados da investigação, cujo objetivo foi compreender, de uma perspectiva discursiva, como se constroem os sentidos que são produzidos quando os discursos de responsabilidade social e o da educação se coadunam, como aconteceu na bandeira da RBS “A educação precisa de respostas”.

De dentro do discurso analisado apreendeu-se um jogo de poder que coloca em evidência a disputa entre os lugares público e privado, campos de saberes e práticas diversos, que disputam a hegemonia da definição dos modos de fazer educação, dos problemas que envolvem o tema e das “fórmulas” de resolvê-los. Mais do que isso, podemos dizer que um feixe de relações, um tanto complexo – entre aqueles espaços institucionais, os processos econômicos e sociais vigentes e um conjunto de formas de comportamento – permitiu o aparecimento desse que se tornou nosso objeto: o discurso de responsabilidade social.

Nesse sentido, traçar um panorama teórico que mobilizasse elementos da realidade sócio-político-econômica-midiática foi essencial, nos primeiros capítulos do trabalho, para que a discussão proposta fosse enriquecida nas análises que se sucederam. Assim, tendo em perspectiva o objetivo deste empreendimento, foi possível averiguar que a campanha “A educação precisa de respostas”, ilustrada pela RBS através de um compromisso social, uma bandeira, mobilizou sentidos que a caracterizam como algo muito mais poderoso do que uma simples estratégia do campo do marketing de responsabilidade social. Analisada em suas dimensões discursiva, política, educativa e retórica, podemos ver a campanha trabalhando para reforçar a legitimidade da empresa que a enuncia, enquanto meio de comunicação, e também legitimando a empresa como lugar de poder dizer sobre educação. A empresa pretende ocupar uma posição de saber sobre a educação. Como se também fosse da alçada de uma empresa privada a apresentação de receitas para a resolução do estado da educação no país.

Do ponto de vista de uma construção retórica, vemos algumas suposições quase que descabidas, como a que coloca a empresa como protagonista de “iniciativas [...] capazes de dar início a um novo ciclo na educação”, mas que são feitas por causa do que elas podem gerar como efeito de “remédio mágico” que trará um novo ciclo educacional. Nesse âmbito, desenha-se um caráter de busca por fórmulas sucintas para a educação, o que reduz a complexidade do problema. Nem todas as ações públicas em educação dão certo, e é preciso corrigir os erros que foram cometidos querendo-se acertar. Essa posição arriscada de agir e rever seria muito ruim para a imagem de uma empresa. Daí a necessidade de reduzir o problema, apagando a dialética do pensar respostas para a educação para poder avançar em linha reta. Para evitar correr riscos, apaga-se a complexidade e uma espécie de fórmula redutora dessa dialética aparece. Nesse sentido, Charaudeau (2012, p. 49) pontua que, mais do que verdade, o que está em causa quando o assunto é a mídia “não é tanto a busca de uma verdade em si, mas a busca de ‘credibilidade’, isto é, daquilo que determina o ‘direito à palavra’ dos seres que comunicam, e as condições de validade da palavra emitida”. Quer dizer que uma organização legítima tem o poder da palavra e acredita-se seja algo verídico o que ela afirma. Há um movimento de sentidos que apresentam a bandeira como um discurso sustentado de verdades pacíficas, portanto, legítimo.

Assim, na construção de uma imagem de uma empresa socialmente responsável fica imbricada a legitimidade para dizer, a autorização para enunciar uma posição de saber sobre educação. Os enunciados sobre a situação da educação no país, veiculados pela campanha “A educação precisa de respostas” são respaldados, de um lado, pelos números apresentados, que indicam e “comprovam” a situação e de outro pelas falas dos especialistas convidados em certas ocasiões para ratificar o discurso institucional. Esse discurso é mediado e quase sempre assumido pela própria empresa, que de uma posição de autoridade, historicamente e mediaticamente construída, se coloca em lugar de falar sobre como resolver as mazelas educacionais do país, especialmente do Sul do Brasil.

Algumas evidências, nesse sentido, podem ser apontadas: 1) o sentido de

educação proposto como forma de resolver os problemas colocados em questão aponta para uma educação voltada para o meio profissional; 2) o enunciador se legitima através de seus dizeres: o receptor é subordinado à palavra autorizada da empresa para gerir os problemas da educação em risco, negando-se qualquer participação de um outro campo institucional, tradicionalmente importante na formação dos jovens: conhecimentos de uma formação cidadã; 3) existe uma aliança para formar profissionais, demonstrada, por exemplo, através das incursões realizadas nas escolas, onde as oficinas “que buscam respostas para a educação” são voltadas para as profissões, para o mercado de trabalho, reforçando a inscrição desse discurso em uma formação mercadológica, comum de empresas – cuja função primeira é gerar lucros.

Essas evidências são retiradas das análises, quando abordamos a questão da propensão pela escolha textual baseada em números, no fio do dizer do comercial da campanha “A educação precisa de respostas”. A centralidade discursiva do comercial é o alcance de metas e a busca de resultados, como se isso fosse suficiente para melhorar o panorama educacional. Parece claro, pelo dizer do comercial, que é nessa formação discursiva que se inscreve a RBS: num regime de verdade econômico e comercial, no qual o modelo de educação necessário é aquele capaz de formar sujeitos aptos a responder às demandas flexíveis do mercado. Também mostramos, na análise, que esse discurso parece mobilizar sentidos antagônicos aos do quadro epistemológico adotado na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PCSC). Embasada em Antônio Gramsci e Vygostki, por exemplo, a proposta curricular, por sua vez, se mostra preocupada com a transformação do modelo tecnicista, indicando a necessidade de uma formação histórico-cultural. Em contraponto ao discurso veiculado pela bandeira da RBS, a proposta curricular do estado aponta que a escola é, portanto, o espaço social onde se reúnem aqueles devem ser conduzidos ao pensar diferentemente.

O que apontamos é que escolha textual com base em rankings funciona como uma interdição do discurso, produzindo o sentido de que a formação voltada para o mercado de trabalho é uma das “fórmulas mágicas” para a resolução do problema pelo qual passa a educação (segundo a bandeira). Nesse âmbito, são reforçados sentidos de que não há espaço, nesse viés, para os dizeres de outra

formação discursiva, que vê na educação o percurso para a formação de cidadãos críticos, conscientes e com habilidades para a participação na vida política do país – como a veiculada pelo Estado em sua proposta curricular.

Esse sentido de educação formalista também foi demonstrado nas ações que o Grupo previu realizar em escolas dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina para propiciar o engajamento e a mobilização da sociedade. Sempre voltadas para as profissões, as ações realizadas abordavam desde o fazer jornalístico até planejamento de carreira e inserção no mercado de trabalho. Isso pode ser conferido através de algumas reportagens publicadas no próprio site da RBS sobre essas inserções, as quais recortamos e apresentamos alguns trechos nas páginas 88 e 89. Através do desenrolar dessa trama discursiva que coloca a educação para o mercado de trabalho como chave para melhorar o desempenho brasileiro nos rankings internacionais, podemos observar, como dito por Paoli (2002), o discurso funcionando como esse lugar de disputa e coerções que contribuem para legitimar a hegemonia mercadológica sobre questões de diversas naturezas.

Outro ponto de tensão verificado no dizer da bandeira “A educação precisa de respostas” é a valorização da escola como lugar de prática da disciplina e formação de corpos dóceis. Corroborando a visão de educação mercadológica, está o modo tradicional de fazer escola. A escola tida nessa perspectiva tradicional é aquela onde o sistema disciplinar conserva-se respondendo a uma dada época que não condiz com as demandas das sociedades modernas. Podemos ver essa tradicionalidade repetida na campanha através das marcas imagéticas, que trabalham para reproduzir, na estrutura da escola, a constância necessária para submissão/controlar dos indivíduos. Essas marcas são, também, um modo de enunciar a disciplina e, assim, atender a uma demanda. Nesse sentido, é possível apontar que a necessidade de maior disciplina nas escolas é uma grande demanda em questão.

Outro ponto relevante a se considerar, talvez o principal, é o que coloca em evidência o campo empresarial e da mídia como lugar de excelência para formação educacional e onde se encontram respostas para a educação – informação

educativa. Vemos isso ser construído através das escolhas textuais, resultado das estratégias discursivas empregadas. Na tripla função de anunciante, empresa e veículo de comunicação, a RBS constrói uma narrativa capaz de responder aos anseios de seu público, atrair sua atenção para o problema enunciado e que legitima seu protagonismo frente a causa. Um marcador discursivo que representa essa estratégia é “nós”, por exemplo. O seu funcionamento discursivo, como vimos, legitima a função enunciativa ocupada pelo locutor, que se apresenta como o porta-voz das soluções para as mazelas educacionais. Trata-se de abarcar para si o discurso verdadeiro, demonstrando a ineficiência do estado, resultando em uma valorização da empresa e da mídia como lugar de verdade.

Ao fim dessa retomada das análises, foi possível compreender como as práticas discursivo-midiáticas, através do discurso de responsabilidade social, colocam em circulação discursos que recebem valores e se cristalizam como verdades pacíficas no conjunto social. Ainda, pensamos, foi possível demonstrar como essas práticas (discurso de responsabilidade social e educação) se coadunam para transformar a mídia em uma poderosa ferramenta de interpelação dos sujeitos. É relevante pontuar que este trabalho não se propôs a chegar a conclusões reducionistas, mas, sim, propor reflexões sobre um tema cada vez mais comum na vida social – responsabilidade social empresarial. É uma entre muitas perspectivas de análise sobre o tema, cuja amplitude permite render muitos estudos ulteriores, haja vista a irredutibilidade do tema a uma única questão de pesquisa. Em estudos posteriores, por exemplo, será possível analisar o discurso de responsabilidade social sob a forma de dispositivo, o que permitira investigar a amplitude deste discurso. Um conceito importante em Foucault e que pretende conceituar, como dito por Agamben (2009, p. 40), “qualquer coisa que tenha de algum modo à capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos”.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M.; BONHOMME, M. **L'argumentation publicitaire**: rhétorique de l'éloge et de la persuasion. Paris: Nathan, 2003.

AGAMBEN, Giorgio. Arqueologia da Obra de Arte. **Princípios. Revista de Filosofia**. v. 20, n. 34, p. 349-361, julho/dezembro de 2013.

ANDERSON, Gary L. Hacia una participación auténtica: Desconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación. In Mariano Narodowski (Org.). **Nuevas tendencias en políticas educativa**: Estado, mercado y escola (p. 145-200). Bueno Ayres: Granica, 2002.

ASHLEY, Patrícia A. **Ética e Responsabilidade Social nos Negócios**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BARICH, Howard e SRINIVASAN, V. Prioritizing marketing image goals under resource constraints. **Sloan Management Review**. Cambridge, v. 34 (4), p. 69-77, Summer, 1993.

BARTHES, Roland. Retórica da imagem. In: _____ O óbvio e o obscuro. Lisboa: Edições 70, 1984.

BEGHIN, Nathalie. **A Filantropia Empresarial**: nem caridade, nem direito. São Paulo, Cortez, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral I**. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.

BRUSEK, Franz Josef. O Problema do Desenvolvimento Sustentável. In: **Desenvolvimento e Natureza: Estudos para uma sociedade sustentável**. INPSO/FUNDAJ, Instituto de Pesquisas Sociais, Fundação Joaquim Nabuco, Ministério de Educação, Governo Federal, Recife, Brasil. 1994. p. 29-40.

CARVALHO, Luis Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. In: **Revista Educação e**

Sociedade. Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1009-1036, set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 15 dez. 2015.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

CASTRO, Maria Lília Dias de. Televisão e Publicidade: ações convergentes. In: **e-Compós**. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Vol. 4, p. 5-19. Dezembro de 2005. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/50/50>>. Acesso em 12 out. 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COEN, Jay. **Projeto Draft**. Entrevista concedida em 2013. Disponível em: <<http://projetodraft.com/conheca-o-sistema-b-um-movimento-de-empresas-onde-o-lucro-anda-junto-com-os-beneficios-sociais/>> Acesso em 14 nov. 2016.

DELA-SILVA, Silmara Cristina. **O acontecimento discursivo da televisão no Brasil**: a imprensa na constituição da TV como grande mídia. Tese (Doutorado). IEL, Unicamp, Campinas, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELGADO, Juan Benavides. **Lenguaje publicitario**, Madrid: Editorial Síntesis, 1997.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. 1996. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

DIDI-HUBERMAN. Entrevista concedida a Mathieu Potte-Bonneville & Pierre Zaoui. **Revista Vacarme**, nº37, 2006, p. 4-12. Disponível em: <<http://www.vacarme.org/article1210.html>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

EAGLETON, T. **Ideologia**. São Paulo: Unesp, 1997.

EVANGELISTA, Olinda. Rede Kipus e reconversão docente. In: 14 Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino/ENDIPE, 2008, Porto Alegre. 14 ENDIPE. **Trajatória e processos de Ensinar e Aprender**: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Otto. Redes para conversão docente. In: FIUZA, A. F.; CONCEIÇÃO, G. H. (Org.) **Política, educação e cultura**. Cascavel:

Edunioeste, 2008. p. 33-53.

FERREIRA, Eliza B., e OLIVEIRA, Dalila A. (Org.) **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

FERREIRA, Eric Duarte. A parrêsia em Foucault e a exigência da verdade na democracia: uma análise da demiurgia de si na fala do presidente Lula durante o mensalão. **Tese**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2015.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 1999.

FONTENELLE, Isleide A. Resistência e assimilação na cultura das marcas: a resposta corporativa ao movimento “sem logo”. In: **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 6, n.15, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

_____. Conversa com Michel Foucault. In: _____. **Repensar a política: Ditos & escritos**. VI. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996. p. 289-347.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso**: diálogos e duelos. São Claros, SP: Clara Luz, 2004.

_____. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. In: **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo, vol. 4, n. 11, p. 11-25, 25 nov. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comunicacaomidiaconsumo/article/viewFile/6865/6201>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

GRUPO DE INSTITUTOS FUNDAÇÕES E EMPRESAS. **Estatuto GIFE**. 2006a. Disponível em: <<http://site.gife.org.br/arquivos/geral/CodigoEtica/estatuto.pdf>>. Acesso em: 08. abr. 2016.

_____. **Carta de Curitiba**. 2006b. Disponível em: <<http://www.gife.org.br/>>. Acesso em: 08. abr. 2016.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

JACOBS FOUNDATION; FUNDAÇÃO LEMANN; INSTITUTO GERDAU. **Ações de responsabilidade social em educação: melhores práticas na América Latina**. 2006. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/conferencia/port/objetivo/def_ault.asp>. Acesso em: 10 maio 2016.

JOBIM, Danto. **Espírito do Jornalismo**. São Paulo: Edusp, Com-Arte, 1992.

KUNSCH, Margarida M. Krohling (org.). **Comunicação Organizacional: linguagem, gestão e perspectivas**. vol. 2. São Paulo: Saraiva, 2009.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LERRER, Débora Franco. Movimentos sociais, mídia e construção de um novo senso comum. In: **Revista Nera**, ano 8, n7, julho/dezembro de 2005. p. 125-140.

LOPES, Kátia de Carvalho. **Educação pública como nicho de investimento social privado. Dissertação de Mestrado**. Florianópolis: UFSC, 2010.

LAGO, André Aranha Corrêa do. **Estocolmo, Rio, Joanesburgo: o Brasil e a três conferências ambientais das Nações Unidas**. Brasil. Thesaurus, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão [et. al.]. 4 ed. Campinas, SP: Unicamp, 1996.

LE PRESTRE, Philippe. **Ecopolítica Internacional**. São Paulo: Senac, 2000.

MACHADO, Roberto. **Foucault, A Ciência e o Saber**. Rio de Janeiro: JZE, 2006.

MACHADO, Aletheia de Almeida. **Ambiental internacional: A construção social do acidente químico ampliado de Bhopale da convenção 174 da OIT**. Rio de Janeiro, vol. 28, nº 1, janeiro/junho 2006, p. 7-51.

MALDIDIER, Denise; GUILHAUMOU, Jacques. **Efeitos do arquivo**. A análise do discurso no lado da história. Tradução de Suzy Lagazzi e José Horta Nunes. In: ORLANDI, E.P. (Org.). **Gestos de Leitura**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

MANGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes/Unicamp, 1997.

MARQUES, Paulo Roberto Vieira. 2005. A reestruturação industrial e a questão ambiental: estudo de Caso em uma empresa de médio porte. **Dissertação de mestrado**. Centro Universitário de Araraquara.

MARTINS, André Silva. Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo. **Tese de Doutorado**. Niterói: UFF, 2007.

_____. **“Todos pela educação”: o projeto nacional de empresários para o Brasil século XXI**. 2010. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho09.htm>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

MELO NETO, F. P.; FROES C. **Responsabilidade social e cidadania empresarial: a administração do terceiro setor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

MITTMANN, Solange. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina; INDURSKY, Freda. (Org.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 153-162.

NASSAR, Paulo. A hora da responsabilidade histórica das empresas. **Revista Comunicação Empresarial**, ano 14, n. 52. São Paulo: Aberje, 2004.

OLIVEIRA, Dalila A. (2009). As políticas educacionais no governo Lula: Rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação: ANPAE**, 25(2), 197-210, 2009.

PAOLI, Maria Célia. **Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil**. In: SANTOS, B. S. (Org.). Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

RICARDO FILHO, Geraldo Sabino. O discurso sobre as políticas educacionais: coesões e ramificações dos especialistas em educação (1990-2007). **Dissertação de mestrado**. Universidade de São Paulo, 2010.

ONU. **Relatório de BRUTELAND**. Disponível em:

<www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/estocolmo.doc>. Acesso em: 07 mar. 2016.

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

_____. Análise automática do discurso. Tradução de Eni Orlandi. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2 ed. Campinas: Unicamp, 1993. p. 61-161.

PORTILHO, Fátima. **Sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMONET, Ignacio. **A tirania da comunicação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

RBS, Grupo. **Comunicação é a nossa vida**. Porto Alegre: RBS Publicações, 2007.

_____. **Guia de ética e autorregulamentação jornalística**. Porto Alegre: RBS Publicações, 2011.

_____. **Guia de ética, qualidade e responsabilidade social**. Porto Alegre: RBS Publicações, 2007.

_____. **Balanco social 2003**. Porto Alegre: RBS Publicações, 2004.

_____. **Balanco social 2004**. Porto Alegre: RBS Publicações, 2005.

_____. **Balanco social 2005**. Porto Alegre: RBS Publicações, 2006.

_____. **Balanco social 2010**. Porto Alegre: RBS Publicações, 2011.

_____. **Balanco social 2011**. Porto Alegre: RBS Publicações, 2012

_____. **A Educação precisa de respostas**. Relatório 2012. Disponível em: <www.clickrbs.com.br/aeducacaoprecisaderespostas>. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. _____. **Relatório 2013**. Disponível em: <www.clickrbs.com.br/aeducacaoprecisaderespostas>. Acesso em: 10 abr. 2015.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart. "A mídia e o lugar da história". In: HERSCHMANN, Micael e PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (orgs.). **Mídia, memória e celebridades**. Rio de Janeiro: E-papers, 2003.

RIBEIRO, Renato Janine. **A Sociedade Contra o Social** – o alto custo da vida pública no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. 2014.

SANTA CRUZ, Lucia Maria Marcellino de. Responsabilidade social: visão e intermediação da mídia na redefinição do público e do privado. **Dissertação** (Mestrado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro,

2006.

SANTOS, Luciane Lucas dos. A comunicação subjacente à cultura do desperdício: o desenvolvimento sustentável como linha de fratura na produção capitalista. **Revista Famecos**, v. 1, n. 26, p. 102-110, abril 2005.

SIROTSKY, Nelson. **Portal GIFE**. Entrevista concedida em 10 set. 2012. Disponível em: <<http://www.gife.org.br/artigo-nelson-sirotsky-fala-sobre-o-lancamento-da-bandeira-institucional-14743.asp>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do Espelho**: Uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes: 2002.

SOUZA, Herbert. et al. **Estreitos nós**: lembranças de um semeador de utopias. Brasil, RJ: Garamond, 2001.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 2011.

TRAQUINA, Nelson. As notícias. In: TRAQUINA, Nelson (Org.). **Jornalismo**: questões, teorias e “estórias”. Revista Comunicação e Linguagens. Lisboa: Vega, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VERÓN, Eliseo. **Quand Lire, c'est faire**: l'enonciation dans le discours de la presse écrite. In: Semiotique II. Paris: IREP, 1983.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história. Foucault revoluciona a história**. Trad. Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998, p.138-169.

VYGOSTKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007

ZOPPI-FONTANA, Mônica. **Cidadãos modernos**: discurso e representação política. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 2014.