

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de Concentração: Educação Escolar**

**PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA SOB O ESTIGMA DA  
INCOMPETÊNCIA**

**JULIANA BOTTOS**

**MARINGÁ**  
**2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO  
Área de Concentração: Educação Escolar**

**PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA SOB O ESTIGMA DA INCOMPETÊNCIA**

**Dissertação apresentada por Juliana Bottos,  
ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Área de Concentração: Educação  
Escolar, da Universidade Estadual de  
Maringá, como um dos requisitos para a  
obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.: Lizete Shizue Bomura Maciel.**

**MARINGÁ  
2008**

JULIANA BOTTOS

**PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA SOB O ESTIGMA DA INCOMPETÊNCIA**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lizete Shizue Bomura Maciel – UEM

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Doralice Aparecida Paranzini Gorni – UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Analete Regina Schelbauer– UEM

Maringá 18 de março de 2008

Dedico este trabalho

Aos meus pais e irmãos, pelo apoio, paciência e compreensão.

Aos meus amigos, pela fortaleza, alegria e companheirismo, que me incentivaram a seguir em frente.

## AGRADECIMENTOS

À minha querida e amada orientadora, Professora Doutora Lizete Shizue Bomura Maciel, que, com muita paciência, dedicação, rigor, propiciou-me uma nova visão de mundo. À ela deixo registrada minha imensa admiração e gratidão pela aprendizagem crítica adquirida ao longo desta jornada. Considero-a não apenas uma orientadora, acima de tudo um exemplo de vida e de ser humano profissional e pessoal.

Às professoras Dr<sup>a</sup>. Analete Regina Schelbauer e Dr<sup>a</sup>. Regina Lúcia Mesti, da Universidade Estadual de Maringá, e Dr<sup>a</sup>. Doralice Aparecida Paranzini Gorni, da Universidade Estadual de Londrina, pela aceitação em participar da Banca Examinadora e, em especial, pelas preciosas contribuições que ajudaram na elaboração deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, à direção, aos professores e, especialmente, aos secretários Hugo Alex da Silva e Márcia Galvão da Motta Lima.

Aos meus amigos do mestrado pelas ricas contribuições compartilhadas durante todo trajeto. Não poderia deixar de mencionar alguns, em especial, Aline Hiroshi, Cristina Silva dos Santos, Gescielly Barbosa, Marisa Castel, Renata Vieira, dos quais já sinto saudades.

.

A verdadeira origem da descoberta não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos (Marcel Proust).

BOTTOS, Juliana. PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA SOB O ESTIGMA DA INCOMPETÊNCIA. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lizete Shizue Bomura Maciel. Maringá, 2008.

## RESUMO

Esta dissertação traz como objeto de estudo o professor da escola pública brasileira, especialmente no processo de produção de sua valorização e desvalorização social, com o objetivo de entender e explicitar a crescente estigmatização que vem sofrendo na atualidade. O estigma da incompetência do professor da escola pública está cotidianamente publicado e presente nos meios de comunicação social do Brasil. Frente a esta constatação, levantou-se a seguinte problematização: **por que o professor da educação básica pública brasileira encontra-se em contínuo processo de desvalorização e estigmatizado como incompetente?** Para tal estudo, tomou-se como fonte de levantamento de dados a revista *Veja* e o jornal *Folha de S. Paulo online*. Os conteúdos dos textos jornalísticos trazem um discurso próprio do momento atual de produção social, defendendo a ideologia neoliberal e olham para a instituição escolar pública e para o profissional professor pela ótica da lei de mercado. Há uma defesa explícita da instituição escolar privada e de seu professor, realizando toda espécie de negação da pública. A necessidade de se entender o discurso presente nesses dois veículos exigiu estudos para situar a origem do processo de desvalorização do professor, levando-se em consideração os atributos que, no passado, valorizaram-no, por meio de uma análise histórica. Este estudo possibilitou a localização desse profissional no contexto de valorização – desvalorização. Os principais interlocutores desta discussão foram: Snyders (1974;2001); Chartier (1978); Cunha (1979); Lopes (1981); Mello (1986); Libâneo (1986); Mizukami (1986); Ghiraldelli Jr. (1987); Leonel (1994); Saviani (2003). A compreensão do processo de desvalorização do professor da escola pública brasileira, bem como a estigmatização que vem sofrendo como profissional incompetente precisaram ser discutidas mediante uma contextualização histórica, a fim de romper com a visão maniqueísta dos textos jornalísticos que se utilizam de um conceito caro ao modelo neoliberal de sociedade e de homem: **qualidade**. Para tal, os interlocutores subsidiários foram: Haguette (1990); Wenzel (1994); Silva (1996); Alves (2001); Gentili (2002); Cardozo (2004); Fernandes (2004); Oliveira e Araujo (2005); Frigotto (2006); Azevedo (2007); Carvalho (2007). Na conclusão da dissertação, destacou-se que os dois meios de comunicação social estabelecem uma relação de confronto entre o público e o privado, com uma clara e objetiva intenção de valorizar o privado e a negar o público por meio do estigma da incompetência, amparados em um discurso neoliberal. Esse entendimento é necessário como meio (instrumento) de luta da escola pública e dos professores da escola pública brasileira.

**Palavras-chave:** Professor. Escola Pública. Meios de Comunicação. Incompetência. Desvalorização do professor.

BOTTOS, Juliana. THE PUBLIC SCHOOL AND THE STIGMA OF INCOMPETENCE. 132 f. Master's Dissertation in Education – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Dr Lizete Shizue Bomura Maciel. Maringá PR Brazil, 2008.

### ABSTRACT

The Brazilian public school teachers are analyzed in the context of the production process of their social valorization or de-valorization. Current analysis aims at understanding the growing stigmatization they are undergoing. The public school teachers' incompetence stigma is in the headlines and in the Brazilian social media. Problematization boils down to **the reason why the primary school teachers in Brazil are in a continuous process of de-valorization through incompetent traits attributed to them.** Data were collected from the magazine *Veja* and the on-line daily *Folha de S. Paulo*. Contents of journalistic texts reveal current discourse of social production which defends the Neo-liberal ideology and focus on the institution of the public school and the professional teacher from the market point of view. The explicit defense of the private school institution and its teachers is given with a concomitant erasure of the public school. The understanding of current discourse in the above media requires analysis of the source of the teachers' de-valorization process by taking into account an historical investigation of their past attributes through which they were valorized. Current analysis focused on the professional in the valorization and de-valorization processes through the following main interlocutors, such as Snyders (1974;2001); Chartier (1978); Cunha (1979); Lopes (1981); Mello (1986); Libâneo (1986); Mizukami (1986); Ghiraldelli Jr. (1987); Leonel (1994); Saviani (2003). The public school teachers' de-valorization and their stigma as incompetent should be discussed within a historical context so that the dualist aspect of journalistic texts that use the important concept of **quality**, so dear to society's and humanity's neo-liberal model, could be imploded. The subsidiary interlocutors Haguette (1990); Wenzel (1994); Silva (1996); Alves (2001); Gentili (2002); Cardozo (2004); Fernandes (2004); Oliveira & Araujo (2005); Frigotto (2006); Azevedo (2007); and Carvalho (2007) are consequently discussed. It may be concluded that the two social media establish an antagonistic scheme, underscored by a neo-liberal stance, between the public and the private with the sharp intension of valorizing the private institution and erasing the public one through the incompetence stigma. Quality becomes an instrument within the struggle in favor of the public school and the teachers of the Brazilian public institution.

**Key words:** teacher; de-valorization of the teacher; public school; social communication media; incompetence.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Textos selecionados no período de janeiro a dezembro de 2006...	28
<b>Quadro 2</b>	Textos indiretos selecionados no período de janeiro a dezembro de 2006.....	30
<b>Quadro 3</b>	Textos diretos selecionados no período de janeiro a dezembro de 2006.....	45
<b>Quadro 4</b>	Textos selecionados no período de janeiro a dezembro de 2006...	52
<b>Quadro 5</b>	Textos indiretos selecionados no período de janeiro a dezembro de 2006.....	54
<b>Quadro 6</b>	Textos diretos selecionados no período de janeiro a dezembro de 2006.....	68
<b>Quadro 7</b>	Percentual de alunos matriculados no ensino médio.....	70
<b>Quadro 8</b>	Queda de aprovação dos alunos do ensino médio do Estado de São Paulo.....	70

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANEB</b>	Avaliação Nacional da Educação Básica
<b>ANFOPE</b>	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>CEAL</b>	Conselho de Empresários da América Latina
<b>CEUS</b>	Centros de Educação Unificados
<b>CIEP</b>	Centro Integrado de Educação Pública
<b>COLE</b>	Congresso de Leitura do Brasil
<b>CONSED</b>	Conselho Nacional de Secretária de Educação
<b>ENDIPE</b>	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
<b>ENEM</b>	Exame Nacional de Ensino Médio
<b>FIESP</b>	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUVEST</b>	Fundação Universitária para o Vestibular
<b>GQT</b>	Gerência da Qualidade Total
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>INAF</b>	Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>INSS</b>	Instituto Nacional do Seguro Social
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MEC</b>	Ministério da Educação

<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação Comparada
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PSDB</b>	Partido Social Democrático Brasileiro
<b>PUC</b>	Pontifícia Universidade Católica
<b>SAEB</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
<b>SBPC</b>	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SESI</b>	Serviço Social da Indústria
<b>TCE</b>	Tribunal de Contas do Estado de São Paulo
<b>UEM</b>	Universidade Estadual de Maringá
<b>UNDIME</b>	União Nacional das Dirigentes Municipais de Educação
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>UNIFESP</b>	Universidade Federal de São Paulo
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
2	<b>PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA BRASILEIRA NO DISCURSO DA REVISTA VEJA E NO JORNAL FOLHA DE S. PAULO EM 2006</b> .....	21
2.1	REVISTA VEJA.....	25
2.1.1	<b>Professores da educação básica pública brasileira nos textos da revista Veja</b> .....	26
2.1.1.1	Professores da educação básica pública brasileira: textos indiretos.	29
2.1.1.2	Professores da educação básica pública brasileira: textos diretos....	45
2.2	JORNAL FOLHA DE S. PAULO EM ARQUIVO <i>ONLINE</i> .....	49
2.2.1	<b>Professores da educação básica pública brasileira nos textos do jornal Folha de S. Paulo</b> .....	51
2.2.1.1	Professores da educação básica pública brasileira: textos indiretos	53
2.2.1.2	Professores da educação básica pública brasileira: textos diretos....	68
2.3	QUEM É O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA?.....	75
3	<b>VALORIZAÇÃO – DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO SOCIAL: RECUPERANDO UMA TRAJETÓRIA</b> .....	77
3.1	O PROFESSOR E O CONTEXTO SOCIAL DE VALORIZAÇÃO.....	78
3.2	O PROFESSOR E O CONTEXTO SOCIAL DE DESVALORIZAÇÃO.....	87
4	<b>MUITA DESVALORIZAÇÃO E POUCA VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA</b> .....	100
4.1	A QUALIDADE DO ENSINO.....	100

4.1.1	<b>Confronto e comparação entre escola pública e escola privada: recontextualizando o discurso dos textos jornalísticos.....</b>	101
4.1.2	Professores da escola pública: recontextualizando sua função social.....	111
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	120
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	124

## 1 INTRODUÇÃO

A indagação advinda de uma das professoras, que constituiu a banca de nosso Exame de Qualificação, levou-nos à reescrita da introdução deste trabalho:

- Juliana, por que você escolheu este objeto para o desenvolvimento de sua pesquisa?

Naquele momento e por meio daquela indagação, tivemos a certeza de que não havíamos explicitado de forma clara a constituição de nosso objeto, isto é, nosso objeto não tinha história.

Destacamos que, de fato, a escolha de um objeto de pesquisa não ocorre aleatoriamente e nem mesmo espontaneamente; o objeto não está aí, por si só; não é dado livremente; não é oferecido pelo professor orientador; não está a nossa disposição nos livros, nos cursos, nos eventos. Somos nós, pesquisadores, em busca do conhecimento que o desejamos intelectual e afetivamente.

Levamos em consideração a pergunta lançada pela professora e reconstituímos nossa trajetória inicial e as condições que nos levaram à escolha do nosso objeto de estudo.

Por que propusemos uma pesquisa para estudar o processo de valorização-desvalorização do professor da Educação Básica pública brasileira? Essa proposição foi se constituindo dentro de uma trajetória acadêmica que não se apresenta de forma linear, mas humana. Quando iniciamos a pós-graduação em nível de mestrado, participávamos de um grupo de pesquisa, porém, dada a uma circunstância, mudamos de orientação e passamos a fazer parte de um novo grupo de pesquisa (Educação, Preconceito e Formação de Professores). O novo pertencimento definiu a necessidade de buscar um novo objeto a ser conhecido e investigado.

Sabíamos, antecipadamente, que nosso objeto de estudo deveria estar relacionado ao preconceito e, para tal, realizamos algumas leituras recomendadas pela professora orientadora. Entre os principais autores lidos nesse processo de definição, destacamos: Goffman (1978); Oliveira (1994); Schiff (1994); Crochik (1995); Collares e Moysés (1996); Patto (1996); Aquino (1998); Bianchetti e Freire (1998).

As leituras desses autores mostravam-me questões amplas e específicas acerca do preconceito. Essas questões foram discutidas nas orientações que

realizávamos semanalmente, as quais nos permitiram a aproximação com os estudos desenvolvidos no Brasil e a constituição de nosso objeto de pesquisa.

Relembramos, nessa trajetória, que já havíamos realizado a leitura de Collares e Moysés (1996) no Curso de Pedagogia, especialmente acerca da medicalização sofrida pelos alunos em razão, na maioria das ocasiões, das dificuldades das professoras com as situações de alguns alunos que “teimam” em não aprender.

No retorno à leitura desse livro, percebemos que, muitas vezes, o fracasso escolar dos alunos é apresentado de forma banalizada e naturalizada. Isso ocorre em razão de “diagnósticos” equivocados, imediatistas, simplistas e preconceituosos de professores que comprometem, em particular, os alunos da escola pública brasileira.

Collares e Moysés (1996) evidenciam que a instituição escolar, de forma geral, encontra-se muito vulnerável à construção de rótulos negativos e tem levado inúmeras crianças sadias, após encarnarem a marca do fracasso, a tornarem-se, de fato, fracassadas. Essa condição tem acarretado a essas crianças danos pessoais e sociais que comprometem a auto-estima e o autoconceito.

No decorrer e após a leitura dos resultados do estudo de Collares e Moysés (1996), realizamos alguns contrapontos, porque à medida que as autoras faziam suas afirmações, ficava evidenciado para nós que o problema do fracasso dos alunos estava muito mais próximo das professoras do que propriamente dos alunos. Frente a essa situação de incômodo, passamos a indagar: quem prescreve os diagnósticos imediatistas e preconceituosos? Quem constrói os rótulos? Quem lança as marcas do estigma do fracasso escolar aos alunos? Mas quem **são** os professores? A pergunta ficou registrada.

Em continuidade, realizamos leituras de Brandão (1979), Schiff (1994), Patto (1996), Aquino (1998), Bianchetti e Freire (1998), Candau (2003). Nessas produções, observamos que esses autores discutem questões relativas ao fracasso escolar e ao preconceito. A maioria dos estudos traz o aluno como principal foco de estudo, seja ele o aluno normal ou aluno com necessidades especiais.

Nessas leituras e reflexões, no entanto, começamos a observar que nas discussões realizadas pelos autores, de forma geral, mas especialmente em Schiff (1994) e Moysés e Collares (1996), o fracasso escolar não só atinge os alunos. O professor também é atingido. Essa questão, relacionada ao professor, foi se

aproximando como uma possibilidade de investigação, uma vez que a cada movimento que realizávamos, para definirmos nosso objeto, mais percebíamos que havia lacunas a seu respeito.

Buscamos o Banco de Teses da Capes (2007), no período de 1987-2004, como uma outra fonte de consulta. Os resumos de dissertações e teses que levantamos por meio de palavras-chave, tais como: professor, professores, fracasso do professor, sucesso ou insucesso docente, valorização ou desvalorização do professor, não nos indicaram estudos a respeito desse objeto. E, em particular, relacionado ao estigma, encontramos apenas uma dissertação – Professor primário: o estigma e a face –, de Marta Sorvi dos Santos, defendido na UFRJ, em 1996, cujo resumo assim está publicado no Banco de Teses Capes (2006):

Preocupada com a imagem estereotipada que se criou socialmente em torno do professor primário, procurou-se fazer um estudo reflexivo baseado nas opiniões desse profissional. Foram entrevistados 33 professoras primárias de cinco escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, perguntando sobre sua identidade social, seus valores, suas dificuldades e suas opções políticas, tentando-se identificar a existência de um estigma em torno da sua figura. Privilegiando categorias analisadas por Erving Goffman, procurou-se confrontá-las com os elementos colhidos nos depoimentos das professoras entrevistadas, detectando situações estigmatizantes na desvalorização da profissão por um lado e, por outro, na responsabilidade que a sociedade atribui ao professor pela crise educacional brasileira. A análise desses resultados permitiu concluir que o professor primário apresenta hoje uma face aflita, pessimista e cheia de dúvidas. No entanto, não é apenas o professor que não tem mais certezas quanto ao seu papel social: a própria escola revela-se perdida quanto ao papel histórico que lhe cabe desempenhar.

Essa constatação confirmou-nos a importância e a necessidade de desenvolvermos nossa pesquisa.

Nas sessões de orientação, passamos a discutir o que estávamos pesquisando na prática social e as possibilidades de aproximarmos e definirmos nosso objeto de estudo. E para não perdermos de vista o nosso método de análise da realidade social – o método dialético –, consideramos, ainda, a necessidade de levantarmos como o professor da Educação Básica pública é apresentado, qualificado e discutido nos meios de comunicação, uma vez que a instituição escolar, em todos os níveis de ensino, por meio de seus professores, utiliza-se de jornais e revistas. Por outro lado, os meios de comunicação veiculam notícias diárias

sobre diversos tipos de acontecimentos; emitem opiniões a respeito de diferentes assuntos. Essa condição favorece a formação de opinião.

Para essa concretização, fizemos uma opção, entre outros, pelo meio de comunicação social escrito e de grande veiculação nacional - jornal Folha de S. Paulo, impressa e de circulação diária; revista Exame, impressa e de circulação quinzenal, que traz assuntos relacionados à economia; e revista Veja, impressa e de circulação semanal, que traz assuntos variados. Um outro aspecto que nos levou a essa escolha está relacionado à disponibilidade desses materiais para consulta. Essa condição facilitou-nos, sobremaneira, a leitura e releitura dos textos, a fim de que pudéssemos realizar uma clara e definida apreensão do objeto de nossa investigação.

A leitura preliminar indicou-nos que os meios de comunicação estão mostrando um “certo fracasso” do professor da escola pública, ao ser desvalorizado, ao ser responsabilizado pelo fracasso de seus alunos e pela falta de conteúdo escolar.

De posse desses dados, pudemos definir nosso objeto de estudo – desvalorização do professor da escola pública. Essa delimitação foi necessária porque as leituras iniciais indicavam que os maiores índices de fracasso escolar aconteciam na instituição pública.

Um outro aspecto que destacamos em nossa trajetória foi a contribuição da disciplina Escola Pública e o Pensamento Educacional na Contemporaneidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE da Universidade Estadual de Maringá, ofertada no primeiro semestre de 2006, ministradas pelas professoras doutoras Analete Regina Schelbauer e Teresa Kazuko Teruya. As discussões encaminhadas durante as sessões de orientação, juntamente com as discussões realizadas durante as aulas dessa disciplina foram fundamentais para a escolha e definição do nosso objeto.

Em nossos estudos, observamos que há uma crescente preocupação de vários segmentos sociais relacionados à deteriorização do sistema público de ensino. Tais situações se apresentam nos meios de comunicação; são abordadas por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, notadamente da área econômica, empresarial, midiática; e nas discussões da área educacional (eventos, fóruns, grupos de pesquisa, publicações).

A ênfase está marcada, principalmente, a partir da década de 70 do século XX, cuja referência é a Reforma do Ensino n°. 5692/71. Essa constatação foi consolidada por nós durante os estudos que realizamos para o desenvolvimento de nosso Estágio de Docência no Curso de Pedagogia, em nível de mestrado, realizado no segundo semestre de 2006.

Destacamos que, nesse período, a sociedade brasileira viveu uma expressiva expansão quantitativa da instituição escolar, no entanto, observamos que é nesse mesmo contexto que começou a ocorrer o seu declínio, evidenciada pela questão da baixa qualidade do ensino e da aprendizagem, que acabou repercutindo na sua objetivação. Esse discurso é corrente na atualidade. Isso nos preocupa sobremaneira, uma vez que tomar a escola pública, bem como seus professores, fora do contexto amplo de discussão é parcializar a questão, é reduzir o problema, o que pode nos levar a erros gravíssimos de apreensão da realidade social.

A desqualificação da escola pública como: falida, com professores mal-formados; problemas de gestão; classes numerosas; mal-estruturada é um discurso naturalizado do modelo neoliberal, que tem como intenção a sua destruição, seu aniquilamento, uma vez que está em andamento o processo de privatização total de todos os direitos sociais que foram conquistados pelos homens, no decorrer da sociedade capitalista.

Os discursos disseminados na sociedade, oriundos, sobretudo, da mídia e do empresariado, destacam, ainda, como conseqüência do mau funcionamento da instituição escolar, um outro aspecto como agravante da situação: o aumento substancial dos índices de fracasso escolar nos dias atuais, apontados, com freqüência, pelos instrumentos de avaliação aplicados pelo Ministério da Educação – MEC, entre outras.

Frente a esses dados, nos propomos a realizar o mapeamento desse discurso, de forma aprofundada, em dois meios de comunicação: revista *Veja* e jornal *Folha de S. Paulo online*, o que possibilitou a constituição da segunda seção deste trabalho. Justificamos a escolha da revista *Veja* porque, em um primeiro levantamento, observamos que a mesma traz mais textos acerca da nossa questão do que a revista *Exame*. No momento em que escolhemos a *Folha de S. Paulo* impressa, em setembro de 2006, para nosso estudo, percebemos as dificuldades para conseguirmos todos os números editados. Por essa razão, optamos pelo jornal

Folha de S. Paulo *online*, uma vez que poderíamos acessar seu sítio, disponibilizado ao assinante.

Os dados levantados nesses dois meios de comunicação constituíram a seção que denominamos de **O professor da Educação Básica pública brasileira: o discurso dos meios de comunicação**.

O nosso recorte temporal foi o ano de 2006. Classificamos os textos selecionados em diretos e indiretos. Optamos por denominar de textos diretos aqueles cujos conteúdos faziam referências objetivas ao professor da Educação Básica pública brasileira. Os textos indiretos são aqueles que não objetivavam tratar a respeito do professor ou da escola pública, mas que acabavam por aparecer ou eram citados em meio a uma outra questão. A classificação dos textos em diretos e indiretos não traduz a valorização de um em detrimento do outro, visto que há textos indiretos ricos em conteúdos referentes ao nosso estudo.

Das 52 edições da revista *Veja*, identificamos e levantamos 19 textos; desses, 14 classificamos como indiretos e 5 como diretos. Já em relação ao jornal *Folha de S. Paulo*, utilizamos palavras-chave, tais como: Professor, Educação Básica, Escola Pública, Enem, Prova Brasil, entre outras, para levantarmos os textos diretos e indiretos. Nesse levantamento, identificamos 25 textos e, destes, classificamos 17 como textos indiretos e 8 como textos diretos.

Destacamos que os textos, em sua maioria, apresentam como grandes problemas da escola pública brasileira o baixo desempenho de alunos da Educação Básica nas avaliações nacionais e internacionais; deficiências e inoperâncias das políticas públicas, particularmente, relacionadas a financiamentos; falta de qualificação dos professores; e quase inexistente formação continuada.

Esclarecemos que nessa seção não realizamos análise dos textos, pois nosso objetivo foi levantar e mapear a imagem do professor da escola pública produzida pelos meios de comunicação. Os dados mapeados ofereceram-nos subsídios para a realização de uma análise aprofundada do processo de desvalorização do professor da Educação Básica pública, na atualidade, em nossa última seção.

Para compreendermos melhor o processo de desvalorização sofrido pelo professor da escola pública e muito divulgado pelos meios de comunicação, constituímos a terceira seção que intitulamos de **Valorização-desvalorização do professor no contexto social: recuperando uma trajetória**. Avaliamos que esta constituição foi necessária, porque, se, nesse momento, o professor está em

processo de desvalorização, significa que em um outro momento histórico o mesmo foi valorizado. Buscamos compreender os principais aspectos presentes nessa valorização (relação entre professor e alunos; conteúdo escolar; disciplina).

Consideramos que a leitura que realizamos dos textos jornalísticos, que tratam, de forma direta ou indireta, sobre a desvalorização social do professor, neste momento histórico, precisa ser muito bem compreendida por nós para que não contribuamos para sua naturalização e, com isso, a produção de uma visão distorcida do profissional da educação pública brasileira. Com essa intenção objetivada, buscamos recuperar a trajetória de valorização e de desvalorização do professor no contexto de discussão acadêmica.

Nesta seção, apresentamos, na primeira parte, o professor situado em um contexto histórico de valorização, de respeito social, com funções sociais claras e objetivamente definidas. Acreditamos que a valorização do professor está intimamente relacionada à valorização da escola pública. Para tanto, optamos, localizar o professor no contexto do que ficou conhecida a educação como Educação Tradicional (SNYDERS, 1974) ou Pedagogia Tradicional (SAVIANI, 2003). Buscamos entender e explicitar quem foi esse professor e como conseguiu cumprir um determinado papel social, significativo, valorizado.

Na segunda parte desta seção, discutimos como o professor foi perdendo seu valor social, com base nas propostas das pedagogias não-diretivas, assim denominadas por Snyders (2001). Nesse momento, buscamos entender como as mudanças ocorridas no campo educacional favoreceram a desvalorização do professor.

Em seguida, organizamos a quarta seção que denominamos de **Muita desvalorização e pouca valorização do professor da escola pública**, uma vez que se tornou necessário discutir e analisar criticamente as informações veiculadas nos textos jornalísticos.

Nesta seção, buscamos estabelecer uma intersecção entre os discursos dos meios de comunicação, apresentados na segunda seção, e a valorização-desvalorização do professor no contexto social, analisados na terceira seção. Para essa discussão tivemos como principais interlocutores: Haguette (1990); Wenzel (1994); Silva (1996); Gentili (2002); Cardozo (2004); Fernandes (2004); Oliveira e Araujo (2005); Frigotto (2006); Azevedo (2007); Carvalho (2007).

Os dados que levantamos na seção dois (revista Veja e jornal Folha de S. Paulo) possibilitam ao pesquisador vários ordenamentos de seus estudos relacionados à escola pública e aos professores. Para este estudo, optamos pela delimitação em torno da qualidade do ensino, em virtude da ênfase dada pelos jornalistas e seus respectivos interlocutores, tais como: economistas, tecnocratas e, inclusive, professores.

A seção foi organizada, tomando por base essa delimitação, por meio de dois aspectos que consideramos fundamentais: a escola pública e o professor da escola pública. Adiantamos ao nosso leitor que tanto a escola pública quanto o professor desta escola são sempre confrontados e comparados, nas produções veiculadas nos textos jornalísticos, com a escola privada e com os professores desta escola respectivamente.

Os dados trazidos carecem de uma discussão histórica, pois são apresentados isoladamente. No entanto, eles causam impactos devastadores ao público leitor da revista e do jornal, formando opiniões distorcidas da realidade escolar.

Nossa dissertação procurou realizar uma análise fundamentada do processo de valorização e desvalorização do professor da escola pública, visando entender e explicitar o equívoco presente e impresso nesses dois meios de comunicação, quando a informação está destituída do contexto histórico de existência da escola pública e da expropriação sofrida pelo professor como profissional da educação pública brasileira.

Convidamos o leitor a acompanhar a nossa caminhada e a realizar novas reflexões.

## **2 PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA BRASILEIRA NO DISCURSO DA REVISTA VEJA E NO JORNAL FOLHA DE S. PAULO EM 2006**

Ao iniciarmos esta seção, esclarecemos aos nossos pares que, intencionalmente, realizamos, nesta fase de nosso trabalho, apenas a apresentação de situações, comentários, opiniões, dados de entrevistas, trazidas atualmente e veiculadas de modo convergente e que, de certa forma, parecem apontar para o processo de desvalorização do professor, sobretudo, do professor da escola pública brasileira.

Para esta apresentação, escolhemos o meio de comunicação escrito, uma vez que os mesmos podem ser acessados de imediato (presente), buscados em arquivos (passados) e aguardados (futuro), desde que o tempo cronológico assim o permita. Os registros dão condições para que possamos realizar estudos de um determinado período histórico, de acontecimentos sociais, políticos, econômicos, educacionais. As afirmações, discussões, discursos escritos, registrados, fotografados de uma época passada ou do momento presente podem ser consultados e utilizados em pesquisas como esta que realizamos em nossa dissertação.

Nosso recorte temporal foi definido e restrito ao ano de 2006, circunstanciado por alguns motivos. Esse foi o ano que marcou nosso acesso ao Programa de Pós-Graduação em Educação com duração de 2 anos; ano no qual registramos uma década da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9394/96 e, junto dela, um período de lutas dos professores em razão da clara e direta desvalorização sofrida por esta categoria profissional.

No início da constituição desta seção, quando ainda buscávamos a definição das fontes nas quais poderíamos encontrar dados acerca do nosso objeto de estudo, realizamos um breve levantamento no jornal Folha de S. Paulo e nas revistas Veja (semanal) e Exame (quinzenal), porque os mesmos são de grande circulação nacional. Nas leituras, encontramos referências à educação brasileira e, em seu interior, algum ou alguns aspectos relacionados ao professor.

Observamos que a maioria das reportagens que trata dessa categoria profissional não está carregada de elogios. Raramente, isso ocorre. No entanto, críticas ao ensino dos professores; às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, em razão de um ensino “avaliado” como desqualificado; à falta de

leitura dos professores; à falta de conhecimento dos professores; à formação recebida, recheiam esses conteúdos.

A título de exemplo das leituras preliminares que realizamos, trazemos o segundo editorial da Folha de S. Paulo, de 29/09/06, que trata acerca dos dados levantados do “Prova Brasil”, no qual apresenta o desempenho de alunos paulistanos de escolas públicas municipais, entre elas, Centros de Educação Unificados – CEUS que **contam com muitos recursos** de um lado, e de alunos matriculados nas denominadas escolas de lata (estruturas de chapas metálicas semelhantes a um contêiner) de outro lado. O desempenho dos alunos de ambas escolas foi baixo, muito semelhante e próximo da média da rede pública da cidade de São Paulo.

Um outro aspecto é a chamada de atenção do editorial em relação aos professores diante dos resultados obtidos: “Os dados reforçam a convicção de que o principal desafio no campo da educação é promover uma revolução qualitativa, o que **requer investimentos na qualificação do professor** e em projetos pedagógicos” (ESCOLA..., 2006, p. A2, grifo nosso).

A revolução qualitativa abordada pelo editorial está relacionada aos investimentos na qualificação do professor; isso indica-nos que esteja se referindo a falta de qualificação desse profissional. Tal afirmação resvala nos cursos de formação de professores, notadamente ao Curso de Pedagogia e ao Ensino Médio – Modalidade Normal - Ensino Médio. Por outro lado, aponta para a necessidade de investimentos em projetos pedagógicos e essa afirmação indica-nos que não há investimentos necessários, por parte do Estado brasileiro, para melhor as propostas pedagógicas das instituições escolares.

O principal desafio da Educação Básica brasileira não pode ser restringido apenas à questão qualitativa nessa forma de abordagem. Ela é mais profunda e requer uma transformação radical na educação de base. Envolve condições materiais muito mais complexas do que se apresenta à primeira vista.

A segunda leitura que realizamos, nessa fase preliminar, foi o artigo “Falência da educação brasileira” de loschpe, publicado na revista Veja, de 26 de julho de 2006. O artigo apresenta alguns dados importantes, tais como: o último levantamento do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF, realizado pelo Instituto Paulo Montenegro; levantamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO; dados do anterior Sistema Nacional

de Avaliação da Educação Básica - SAEB e, agora, Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB; e, do teste do Programa Internacional de Avaliação Comparada – Pisa – da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. Além disso, o artigo realiza comparações entre vários países nas mesmas condições brasileiras, mas que se encontram em posições melhores. Ioschpe (2006a, p. 104) afirma que, “na área da educação, especialmente de ensino básico, nossos pares são os países falidos da África Subsaariana”.

Os resultados obtidos pelo Brasil, nesses levantamentos e avaliações, escancaram a falência e a má qualidade que perpassa todo o sistema educacional, segundo o autor. A crítica realizada por Ioschpe (2006a) atinge a educação brasileira, mas em seu interior está o profissional que desenvolve sua prática pedagógica. O professor não está, explicitamente, criticado, porém ele faz parte desse sistema e, portanto, a responsabilidade está indicada.

Consideramos que, de modo implícito, é atribuída ao professor a culpa pelos vários fracassos que estão no interior da instituição escolar. Isso fica evidente no artigo retirado da revista *Veja* pelas seguintes indagações: “[...] **se não conseguimos alfabetizar, conseguimos ensinar matemática, química e geografia?** Conseguiremos ensinar nosso aluno a pensar? Conseguiremos torná-lo cidadão consciente? Claro que não” (IOSCHPE, 2006a, p. 104, grifo nosso). Quando se afirma “não conseguimos alfabetizar”, entende-se que o professor não é capaz de realizar aquilo que faz parte de sua função social.

Nesse caso, é lançado ao professor o rótulo da incompetência ao se afirmar que o mesmo não é capaz de fazer aquilo que deve ser feito, ou seja, ensinar a ler, a escrever e a contar satisfatoriamente.

A terceira e última leitura que realizamos, nessa fase, foi o artigo “O preço da ignorância” da revista *Exame*, de 27 de setembro de 2006. O artigo trata, também, da questão da qualidade do ensino. Após o título, em manchete, destaca: “Em plena era do conhecimento, a **baixa qualidade do ensino** tornou-se uma ameaça à competitividade das empresas e uma trava ao crescimento do país” (SALOMÃO, 2006, p. 21, grifo nosso).

Observamos que a ênfase, a preocupação com a questão da qualidade do ensino está muito relacionada à produtividade, competitividade, lucratividade das empresas, mote fundamental da sociedade capitalista.

A competitividade internacional é destacada, já que o Brasil ocupa o último lugar da sala de aula mundial: “O Brasil apresenta os piores indicadores na área de educação comparado a países emergentes que figuram como seus competidores internacionais” (SALOMÃO, 2006, p. 21). No desenvolvimento de seu artigo o autor traz a opinião de um dos empresários entrevistados, o qual afirma que as crianças brasileiras permanecem oito anos na instituição escolar e “[...] saem tão ignorantes quanto entraram. Como elas vão disputar um lugar no mercado de trabalho?” (SALOMÃO, 2006, p. 23).

Observamos, nessa afirmação, novamente, que a escola e o professor não estão conseguindo cumprir com a função específica. Ainda que o discurso esteja fundamentado na lógica do mercado e, portanto, orientada pelos mecanismos das “Pedagogias das competências”, como vem sendo desenvolvida nas discussões acadêmicas.

O artigo de Salomão (2006) critica o sistema educacional brasileiro ao apontar para a falta de conhecimentos básicos e fundamentais dos brasileiros que procuram o mercado de trabalho: leitura, escrita, baixo nível cultural. Ler, escrever, contar e adquirir conhecimentos gerais são responsabilidades da instituição escolar, portanto, uma parcela dessa responsabilidade resvala no professor, ainda que o artigo enfatize os candidatos e o sistema educacional.

Diante dessas e outras afirmações que estão relacionadas ao sistema educacional brasileiro, à instituição escolar, aos alunos, aos professores, à falta de conhecimentos básicos dos alunos que completam o Ensino Fundamental ou Ensino Médio é que está localizada, de forma direta ou indireta, visível ou invisível, explícita ou implícita, a valorização ou desvalorização do professor no contexto da sociedade brasileira.

As constatações que realizamos no jornal Folha de S. Paulo e nas revistas Veja e Exame, nesse primeiro momento, indicavam-nos, de um lado, que havíamos encontrado uma rica fonte de consulta e, de outro lado, que os textos a respeito do professor e da instituição escolar eram instigantes. Delineava-se, então, a necessidade de definirmos as fontes de consulta para obtenção dos dados necessários acerca do professor da Educação Básica pública brasileira. Escolhemos a revista Veja porque a mesma traz muitos textos que interessavam à nossa pesquisa. Tivemos que optar pelo jornal Folha de S. Paulo publicado e arquivado, cuja consulta foi realizada *online*, porque não conseguimos localizar todas as

edições da publicação escrita diária, tanto na Biblioteca Central da UEM, quanto na Biblioteca Municipal de Maringá. Excluímos a revista Exame, porque no levantamento que realizamos, observamos que a mesma não trouxe, no ano de 2006, textos referentes ao nosso objeto de estudo.

Optamos, dentro dessas condições, pela revista *Veja* e pelo arquivo *online* do jornal Folha de S. Paulo para obter subsídios que possam auxiliar na compreensão e explicitação de duas questões abordadas, inicialmente:

1) O que os meios de comunicação brasileiros têm veiculado a respeito do professor da Educação Básica pública brasileira no ano de 2006?

2) Os conteúdos veiculados por esses meios podem nos indicar como a prática social está, atualmente, concebendo essa categoria profissional?

Consideramos importante explicitarmos que entendemos por prática social um definido contexto histórico-social, no qual estão situadas todas as formas de produção humana, de maneira visível ou invisível, em um determinado tempo e espaço, cujas formas são e estão expressas em todos os segmentos que constituem a sociedade passamos, a seguir, à caracterização dos veículos de comunicação social, apresentação do levantamento de todas as edições publicadas em 2006 relacionadas ao professor de forma direta e indireta.

## 2.1 REVISTA VEJA

A revista *Veja* pertence ao grupo Abril. Victor Civita fundou-a, em 1950, como Editora Abril, porque, na Europa, abril é o mês que dá início à primavera. A árvore é a logomarca da editora, representa a fertilidade, isto é, a vida; a cor verde significa esperança e otimismo.

A primeira publicação da editora foi o quadrinho muito conhecido entre nós - O Pato Donald – em um pequeno escritório do centro da capital paulista.

A atuação do grupo Abril se estende, atualmente, a várias áreas, tais como: revistas, livros escolares, conteúdo e serviços online, internet em banda larga, TV segmentada e por assinatura, database marketing, editoras (Ática e Scipione).

De acordo com o perfil apresentado no *site* da Abril – <http://www.abril.com.br/br/conhecendo/conteudo/43899.shtml> –, “[...] *Veja* é a quarta maior revista semanal de informação do mundo e a maior fora dos Estados Unidos”.

No Brasil, é a revista de maior circulação, cobrindo notícias nacionais e internacionais.

Veja foi publicada pela primeira vez em setembro de 1968, sob a direção do jornalista Mino Carta, em pleno período da ditadura militar. O primeiro número chegou às bancas com 700 mil exemplares. A capa do primeiro número estampava uma foice e um martelo, cuja chamada era - "O grande duelo no mundo comunista". A venda em banca não obteve sucesso, chegando a provocar "[...] uma hemorragia financeira que chegou a ameaçar a sobrevivência da empresa", uma vez que o público não aceitou o novo formato severo de Veja, muito diferente daquele produzido pelas revistas "O Cruzeiro" e "Manchete", elaboradas por meio de fotografias, muita cor e generalidades.

A idéia de implantação de um sistema de assinaturas ocorre, exatamente, nesse pior momento financeiro. Vitor Civita acreditou na seguinte combinação: uma grande revista com um sistema de entrega ágil e confiável. Um ano após a implantação desse sistema, a editora conseguiu alcançar o número de 50 mil assinaturas. Atualmente, são mais de um milhão de assinantes, o que representa 80% de toda a venda de Veja.

O grupo Abril acredita que 80% dos leitores de Veja sejam das classes A e B, com um alto nível de escolaridade e de consumo.

De acordo com as leituras que realizamos na seção cartas, a revista é apreciada por muitos brasileiros que a consideram como um dos melhores meios de comunicação nacional, em razão da imparcialidade de suas informações, da credibilidade que conquistou durante essas décadas, da busca pela informação responsável. Nessa mesma seção, outros brasileiros tecem muitas críticas, apontando exatamente o oposto das qualificações dadas pelos seus apreciadores, avaliando-a como emparelhada às idéias neoliberais, partidária do sistema capitalista e que, portanto, seu conteúdo é parcial, por estar voltado para os interesses das grandes empresas, das multinacionais.

### **2.1.1 Professores da educação básica pública brasileiras nos textos da revista Veja**

Iniciamos esta primeira etapa pelo levantamento de todas as edições de 2006 da revista Veja, referente ao ano 36 (indicação dos anos de veiculação). Em

seguida, empenhamo-nos na leitura dos 52 números que constituíram a coleção anual, correspondendo às edições de 1938 a 1989, a fim de encontrarmos e selecionarmos os textos que atendiam ao nosso objetivo, no sentido, de responder a indagação que norteia a constituição desta seção.

Os textos selecionados são aqueles que trazem, de forma explícita ou implícita, a desvalorização do professor da escola pública brasileira, uma vez que temos como objetivo levantar e analisar esse processo de desvalorização na prática social.

A revista *Veja* aborda fatos do cotidiano, tais como: política, educação, artes e cultura. Nela, são encontrados, em especial, os fatos que marcaram o Brasil e o mundo. Seu índice apresenta seções fixas e esporádicas, uma vez que as mesmas dependem dos acontecimentos da semana, e está constituída da seguinte forma: Seções; Brasil; Internacional; Geral; Economia e Negócios; Guia; Artes e Espetáculos. Frequentemente, há publicações de reportagens especiais, sobretudo, relacionados aos temas específicos de uma determinada data, ou acontecimento de grande repercussão nacional ou internacional.

Em nosso trabalho, denominamos textos qualquer forma de publicação, sejam eles, uma entrevista, um ensaio, cartas de leitores, propaganda e os próprios artigos.

Os textos que discutem diretamente acerca da desvalorização do professor da escola pública brasileira estão indicados com a letra “D”, já os artigos, cujas discussões fazem referências a outros assuntos, mas que, em seu interior trazem alguma questão relativa ao professor, indicamos com a letra “I”. Por meio desse critério classificamos os textos em diretos (D) e indiretos (I).

Esclarecemos ao leitor que não tivemos a intenção de analisar a revista *Veja*, mas fazer um recorte do que a revista trouxe, durante o ano de 2006, a respeito da educação brasileira e, dentro dela, o professor, seja de maneira direta ou indireta.

Para uma melhor visualização e acompanhamento da organização de nossa apresentação, construímos o Quadro 1, a seguir, apresentado, com os seguintes dados: Data de Veiculação (DV), Mês (M), Número (N), Edição (E), Texto, Localização (L), Página (P), Seção (S), e a Classificação (C): Direto (D), Indireto (I).

DV	M	N	E	Textos	L		C	
					P	S	D	I
1	Fev	4	1941	Educação ou morte	11	Entrevista		X
				Em torno da mesa, com Homero ou Machado	126	Ensaio		X
22		7	1944	As escolas campeãs	93	Artigo		X
1	Mar	8	1945	Qualidade ou inovação	20	Ponto de vista		X
29		12	1949	Em se plantando tudo dá	20	Ponto de vista		X
5	Abr	13	1950	Com a palavra, o professor	108	Artigo	X	
26		16	1953	Precisamos de uma crise	23	Ponto de vista		X
17	Maio	19	1956	A República dos alucinados	22	Ponto de vista		X
14	Jun	23	1960	Por um pouco de limites	22			X
21		24	1961	Com uma educação de qualidade a gente escreve a história diferente	36	Propaganda		X
19	Jul	28	1965	O brasileiro da Nokia	22	Ponto de vista		X
26		29	1966	Falência da educação brasileira	104	Artigo	X	
30	Ago	34	1971	A opção pelo subdesenvolvimento	104	Artigo		X
4	Out	39	1976	O X da educação	84	Artigo		X
25		42	1979	A coragem de cobrar caro	28			X
				Um plano da creche ao diploma	122	Guia		X
01	Nov	43	1980	Educação no Brasil	57	Sobe e desce		X
6	Dez	48	1985	Como avaliar escolas	124	Guia	X	
30		52	1989	Educação de qualidade	134		X	

**Quadro 1** – Textos selecionados no período de janeiro a dezembro de 2006.

Fonte: revista Veja.

Por meio da leitura das 52 edições da revista *Veja* do ano de 2006, encontramos 20 textos que fazem referências ao professor da escola pública brasileira. No Quadro 1, destacamos que, dos 19 textos selecionados para este estudo, 4 trazem nosso objeto de forma direta e 15 trazem de forma indireta. As referências, acerca do professor e/ou da escola pública direta ou indiretamente tratadas, estão, na maioria das ocasiões, carregadas de adjetivos que desvalorizam o professor ou a instituição pública escolar.

#### 2.1.1.1 Professores da educação básica pública brasileira: textos indiretos

Constituímos o Quadro 2 exclusivamente com textos categorizados como indiretos, a fim de procedermos à sua análise. Destacamos que, nos meses de janeiro, setembro e dezembro de 2006, não localizamos qualquer tipo de texto indireto que se relacionasse ao nosso objeto de estudo.

Por outro lado, enfatizamos que, nos meses de fevereiro e outubro, localizamos maior número de textos referindo-se ao nosso objeto de estudo.

<b>M</b>	<b>Textos</b>
Fev	Educação ou morte – Toledo Em torno da mesa, com Homero ou Machado - Toledo As escolas campeãs – Antunes
Mar	Qualidade ou inovação – Castro Em se plantando tudo dá – Castro
Abri	Precisamos de uma crise – Castro
Maio	A República dos alucinados – Luft
Jun	Por um pouco de limites – Luft Com uma educação de qualidade a gente escreve a história diferente
Jul	O brasileiro da Nokia - Castro
Ago	A opção pelo subdesenvolvimento – loschpe
Out	O X da educação – Antunes e Weinberg A coragem de cobrar caro – Kanitz Um plano da creche ao diploma -- Paulina
Nov	Educação no Brasil – sobe e desce

**Quadro 2** – Textos indiretos selecionados no período de janeiro a dezembro de 2006.

Fonte: revista Veja.

O primeiro texto – Educação ou morte – de 1 de fevereiro de 2006, é a entrevista do jornalista nova-iorquino Norman Gall, radicado no Brasil desde 1977, concedido ao jornalista brasileiro Roberto Pompeu de Toledo na seção entrevista.

Desde 1961, Gall especializou-se em assuntos latino-americanos. No Brasil, tem-se dedicado a vários estudos e atuações sociais. A entrevista, ora em análise, direciona-se bastante às questões educacionais e, dentro dela, situa a escola pública.

O entrevistado não trata sobre o professor em especial, mas faz referências à instituição escolar pública brasileira. Avalia que, diferentemente da época que chegou ao Brasil em 1977, hoje, “há muito mais escolas, ainda que de má qualidade” (TOLEDO, 2006a, p. 11).

Lembra o jornalista americano que, à época de sua chegada ao Brasil, havia tanto no Rio de Janeiro quanto em São Paulo poucas escolas públicas consideradas modelos. A pressão social para abertura de mais vagas foi, segundo Gall, respondida com a expansão de escolas, “[...] mas com o sacrifício da qualidade” (TOLEDO, 2006a, p. 12). É aí, que se encontra o processo de sua deteriorização e esse é o grande desafio a ser enfrentado pelo Estado brasileiro, de acordo com o

jornalista, ainda que seja “[...] muito difícil fazer um político se interessar pela educação” (TOLEDO, 2006a, p. 14), afirma Gall.

Um outro aspecto abordado pelo jornalista é que a situação das escolas públicas é muito insatisfatória, diante do que tem constatado em suas visitas:

As escolas vivem trocando de diretor, os professores trabalham tanto que não decoram o nome dos alunos. Com muita frequência os professores faltam e os alunos ficam sem ter o que fazer. Na sala de aula é comum o professor ficar de costas para a classe, escrevendo no quadro negro, enquanto os alunos copiam mecanicamente o que ele escreve. E comportamentos como esses são tidos como normais (TOLEDO, 2006a, p. 15).

O entrevistado avalia que as políticas públicas brasileiras, voltadas para a educação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, são ínfimas se comparadas às da Grã Bretanha, que investe cinco vezes mais nesse nível de escolarização.

Uma outra crítica está relacionada ao excesso de gastos com a Previdência Social, duas vezes mais do que com a educação. Realiza uma comparação com a Coréia do Sul, uma vez que seus gastos com aposentadoria equivalem apenas à quarta parte do que investem na educação escolar.

O jornalista americano afirma que ações filantrópicas de grandes empresários no ambiente escolar são importantes para ajudar a minimizar os problemas educacionais. Para Gall, “um executivo que já cumpriu sua missão no setor privado ou um empresário bem-sucedido poderiam prestar sua colaboração, assumindo o gerenciamento de escolas [...]” (TOLEDO, 2006a, p. 14). Destaca que práticas de responsabilidade social são comuns em países como Alemanha, Estados Unidos e Inglaterra. O setor privado disponibiliza, conforme afirma o entrevistado, “[...] sua experiência e sua capacidade de liderança a serviço da sociedade” (TOLEDO, 2006a, p. 14), diferentemente do que ocorre no Brasil.

O segundo texto – Em torno da mesa, com Homero ou Machado – também de 1 de fevereiro de 2006, é o ensaio do jornalista Roberto Pompeu de Toledo, que trata do projeto denominado Círculos de Leitura, desenvolvido pelo Instituto Braudel, localizado na capital paulista. O projeto destina-se a alunos na faixa etária de 13 a 17 anos, e que estudam em escolas públicas brasileiras, localizadas no município de Diadema e municípios vizinhos.

O ensaio avalia que a educação brasileira vem produzindo alunos incapazes de ler e compreender. Diante desse contexto, Toledo (2006b, p. 126) afirma que

esse projeto, proposto pelo jornalista americano Norman Gall e a psicóloga Catalina Pagés, sua esposa, “[...] vêm ao socorro de um dos mais gritantes defeitos da educação brasileira: não ensinar a ler”.

Diferentemente da educação escolar, Toledo (2006b, p. 126) destaca que “[...] os círculos de leitura têm descoberto, nos meios pobres, meninos e meninas de incomuns qualidades”. A razão dessas descobertas está na visão de seus propositores:

Não se imagine que os círculos se constituam na base da boa vontade amadorística. Eles se estruturam em regras e critérios dos quais dependem sua eficácia e durabilidade. Uma tarefa delicada é manter com os professores e diretores de escolas um relacionamento que lhes evite a pecha de invasores da seara alheia. Sob a orientação de Catalina ou de sua parceira Patrícia Guedes trabalham os chamados “educadores”, jovens em geral na faixa dos 20 anos que, muitas vezes formados nos próprios círculos, se encarregam de coordenar diferentes grupos (TOLEDO, 2006b, p. 126).

Os círculos são desenvolvidos no interior das próprias escolas públicas, em uma relação de parceria. Os educadores se reúnem com os alunos e trabalham os grandes clássicos, como: “*Odisséia*, de Homero, *O Banquete*, de Platão, *Romeu e Julieta*, de Shakespeare” (TOLEDO, 2006b, 126, grifo do autor). Eles lêem as grandes obras primas da literatura e realizam grandes discussões a respeito.

Nesse processo, os alunos que se destacam são, posteriormente, convidados a assumirem as monitorias. Alguns são convidados a integrarem os grupos instituídos no Instituto Fernand Braudel, coordenados diretamente por Catalina.

O sucesso dos Círculos de Leitura é grande e, conseqüentemente, a demanda também é grande, mas “prefere-se [...] ir devagar, para não comprometer a qualidade”, afirma Toledo (2006b, p. 126).

O terceiro texto é de Camila Antunes - *As escolas campeãs: As duas mais bem classificadas no ranking do Enem mostram o que dá certo no ensino: bons professores e muitas horas de estudo*, de 22 de fevereiro de 2006. A autora traz os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio do Ministério da Educação (MEC) que se destina a avaliar a qualidade do ensino médio de escolas públicas e privadas de todo o Brasil (96% do total de escolas brasileiras).

O artigo apresenta as duas escolas cariocas classificadas em primeiro e segundo lugar. O primeiro lugar ficou com o Colégio São Bento, fundado há 148

anos, instituição particular de ensino médio, cujos alunos têm, freqüentemente, conquistado os primeiros lugares nos vestibulares mais concorridos. Antunes (2006a) considera que esse resultado é óbvio, mas o que a surpreendeu foi o segundo lugar ocupado pela Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, instituição pública de ensino.

Antunes (2006a, p. 92) entende que essa classificação “[...] chama atenção por pertencer à rede pública, cujo resultado nesse tipo de exame tradicionalmente oscila entre o ruim e o péssimo”.

Explica a jornalista que “[...] parte do sucesso de duas escolas de origens tão distintas é uma característica comum entre elas: ambas contam com um quadro de professores de alto nível, uma raridade no ensino médio brasileiro” (ANTUNES, 2006a, p. 92). Ambas as escolas possuem um corpo docente com formação pós-graduada em nível de mestrado e doutorado. Além disso, a jornada diária de estudos é de 8 horas, em média, o que duplica o tempo de estudos, aproximando-se dos estudantes americanos e coreanos.

Além desses aspectos, a reportagem destaca que a maioria dos alunos advem de famílias com formação escolar de nível médio a superior; renda mensal privilegiada ao padrão brasileiro.

Ressalta Antunes (2006a, p. 93) que a Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio “[...] pertence a um seletivo grupo de colégios técnicos sustentado com recursos do governo federal”. Isso explica o seu bom desempenho e comprova que se dispuser “[...] de boas condições físicas para o estudo – que é outra qualidade comum às melhores escolas do Enem – também tem impacto positivo no resultado acadêmico”

Um outro aspecto destacado e criticado, na reportagem, é relativo às cotas para os alunos das escolas públicas. Alerta a jornalista:

A fragilidade na formação dos jovens vindos da rede pública é um sinal de que o sistema de cotas que o governo federal quer implantar nas universidades para esses alunos é no mínimo temerário. [...] Seguir o exemplo das campeãs no ranking do Enem é um caminho mais eficiente para melhorar o nível de ensino das escolas brasileiras – particulares e públicas (ANTUNES, 2006a, p. 93).

A jornalista considera que seja necessária uma formação de qualidade para os alunos do Ensino Médio, de acordo com o que acontece com as duas escolas modelos e não a forma compensatória instituída pelo Estado brasileiro, via cotas.

O quarto texto – Qualidade ou inovação – de 1 de março de 2006, é da seção Ponto de Vista, de Cláudio de Moura Castro. Este economista faz uma comparação entre alguns países do Leste Asiático e da América Latina.

Os países do leste asiático, como Cingapura, Japão e Coréia, adotam modelos educacionais convencionais, e seus alunos apresentam um grande desempenho nos testes internacionais, mas são poucos criativos. Já países da América Latina, como Brasil e Colômbia, cujo sistema educacional é de baixa qualidade, e seus alunos alcançam resultados sofríveis, são paradoxalmente grandes pólos de inovação e de criatividade.

A questão abordada pelo economista está relacionada à qualidade e à inovação. No entanto, traz alguns aspectos relativos ao ensino brasileiro que nos interessa.

Castro (2006a, p. 20) afirma que o sucesso alcançado pelos países do leste asiático é resultado “[...] do esforço concentrado. Repete-se a velha fórmula de estudar até aprender. E dá certo”. Avalia que esses sistemas são convencionais, impecáveis, mas “[...] promovem um aprendizado muito estreito”. Isso significa, segundo o autor, que não há espaço para que os alunos usem sua imaginação e sejam criativos para produzir inovações.

Por outro lado, Castro (2006a, p. 20) pondera que, em geral, os países latino-americanos têm “[...] uma educação que não deu certo. É atrasada historicamente e custa muito para alcançar resultados apenas sofríveis”. Brasil e Colômbia, por exemplo, apresentaram os piores desempenhos no teste internacional, no entanto, é na América Latina que está “[...] um dos grandes laboratórios da educação. Parece inverossímil e paradoxal sermos um grande pólo de inovação”, permeado pelos desacertos do sistema brasileiro, conforme acredita o economista, como forma de compensação, isto é, no lugar da escola convencional boa, buscaram-se, pela inovação, criar modelos melhores, sobretudo, na área tecnológica.

Castro (2006a, p. 20) acredita que esteja no Brasil, talvez, “[...] a maior coleção de inovações educativas [...]”, apesar de ser “[...] um pobre coitado em matéria de ensino”. Oferece vários exemplos, tais como: Paulo Freire, como uma das grandes referências internacionais acerca da alfabetização de adultos; o modelo

do SENAI, copiado por vários países latino-americanos; o pioneirismo brasileiro no uso do rádio para o ensino e da televisão educativa; o programa mineiro de reforma educacional, citado em livros internacionais; o programa de aceleração para alunos repetentes; e o provão, sistema de avaliação admirado por muitos educadores estrangeiros.

Apesar de enfatizar a inovação e a criatividade, Castro (2006a, p. 20) destaca que a permeabilidade brasileira para a inovação é um grande consolo e alento, no entanto, “nada substitui o esforço obstinado e persistente que deu certo na Ásia – e onde quer que haja educação de qualidade”.

O quinto texto – Em se plantando dá – 29 de março de 2006, da seção Ponto de Vista, é também do economista Cláudio de Moura Castro. Nele, o autor enfatiza o grande atraso da educação brasileira, a indiferença das lideranças do país. No entanto, ressalta o desempenho de dois estados federativos – Acre e Sergipe, poucos reconhecidos nacionalmente, mas cujos governos resolveram minimizar esse atraso por meio de algumas ações. O Acre adotou as seguintes ações: melhoria na gestão; redução na burocracia central; diminuição do número de funcionários; constituição de reformas de escolas; escala de diretores por meio de concurso público e eleição.

Para recuperar os alunos repetentes foi criado o programa – Poronga, que se utiliza da experiência e dos recursos Telecurso 2000. O governo acreano assinou uma parceria com a Universidade Federal do Acre, para que, quanto mais alunos concluíam o ensino médio, o estado passe a financiar sua expansão em outros Municípios. Com isso, além de diminuir o número de alunos matriculados, melhorou “[...] os escores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica” (CASTRO, 2006b, p. 20), particularmente em Português.

Já o governo de Sergipe assinou convênio com o Instituto Ayrton Senna, por meio de dois programas, além de experimentar “[...] um novo método de alfabetização infantil [...]” (CASTRO, 2006b, p. 20).

O autor não focaliza prioritariamente o professor, mas indica a importância de se avaliar o seu desempenho, tal como ocorre no estado sergipano. Os melhores são recompensados com prêmios e subsídios para que os professores adquiram computadores.

A ênfase de Castro (2006b) recai sobre a necessidade de comprometimento dos governadores, transformando a educação em questão central.

O sexto texto – Precisamos de uma crise – de 26 de abril de 2006 é também do economista Cláudio de Moura Castro da seção Ponto de Vista. O autor inicia sua análise apresentando a crise produzida na Alemanha em 2000, com o 25º lugar obtido pelos jovens alemães no PISA, teste que mede a “[...] capacidade de leitura e a aprendizagem de matemática e ciências [...]” (CASTRO, 2006c, p.23). Esse resultado desencadeou a formação de comissões, organização de seminários e a produção de novas leis.

No mesmo teste, afirma Castro (2006c, p. 23), o Brasil obteve o último lugar. Diferentemente da Alemanha, tal resultado não gerou crise no sistema de ensino brasileiro. Contrariamente, “pesquisas com pais mostram um resultado quase inacreditável: eles estão satisfeitos com a educação oferecida aos filhos”.

O autor apresenta, ainda, os resultados do Sistema Nacional de Avaliação que indicam, no Brasil, o exorbitante número de analfabetos. Tais indicadores aludem que 55% dos alunos de 4ª série encontram-se analfabetos e outros 74% da população brasileira na condição de analfabetos funcionais.

O economista afirma que os brasileiros precisam se convencer da péssima condição na qual se encontra a educação brasileira, para, assim, melhorá-la. Porque, “[...] sem vencer a 1ª barreira, não vamos mudar a qualidade na educação”, conclui Castro (2006c, p. 23).

Além disso, indica que criar escolas, contratar professores e oferecer merenda escolar não resolveu o problema educacional. Compara o Brasil com outros países, cuja renda se equivalem e que, também “[...] pagam aproximadamente a mesma coisa aos professores” (CASTRO, 2006c, p. 23) e, mesmo assim, apresentam melhores indicadores. Adverte que o **problema deva estar em sala de aula**, já que é nesse locus que ocorre a educação.

O autor toma os dados de uma pesquisa recente, na qual há pista importantes:

Uma primeira pista discreta vem de uma pesquisa recente com professores (T. Zagury). De tudo o que disseram e reclamaram, em hora nenhuma mencionam que os alunos não estão aprendendo – no fundo, o único assunto importante. Ou seja, **aqueles que pilotam as salas de aula não reportam ser esse o problema** (CASTRO, 2006c, p. 23, grifo nosso).

Castro (2006c, p. 23) evidencia que a problemática educacional está na falta de cumprimento da função específica da escola – ensinar. Reverter o quadro de fracasso exige o estabelecimento de prioridades, especialmente a de “[...] ensinar a ler, a entender o que foi lido, a escrever e a usar números para lidar com problemas do mundo real”. Essa missão compete ao professor, bem como à sua capacidade, visto que “[...] o sucesso depende de o professor haver aprendido o assunto que vai ensinar [...]”. Neste contexto, “os que tiverem êxito na missão devem ser festejados e premiados” e, é avaliando, freqüentemente, o desempenho dos alunos que se chega a tal resultado.

O economista entende que, para melhorar a educação, primeiramente, é preciso existir uma sociedade indignada com a educação, fato que não está ocorrendo no Brasil e talvez, para que isso, aconteça seja necessário uma crise maior.

O sétimo texto – A República dos Alucinados – de 17 de maio de 2006 é da seção Ponto de Vista, de Lya Luft. O texto aborda os principais acontecimentos ocorridos, no período, acerca do Brasil e que estiveram estampados nos jornais brasileiros, relativos à política, economia, relações exteriores, postura dos políticos. Pontua as eternas filas do INSS; a questão das aposentadorias; a situação a Petrobrás na Bolívia. No entanto, dizem algumas autoridades que tudo isso é alucinação, ou seja, “[...] tudo é mania de perseguição, é coisa inventada” (LUFT, 2006a, p. 22) por nós brasileiros.

É nesse contexto que Luft (2006a, p.22) tece sua crítica, considerando o Brasil como a república dos alucinados. Adverte, em particular, em torno da falta de consciência da sociedade brasileira diante dessas situações calamitosas, incluindo aí a instituição escolar, uma vez que, nessa alucinação, isto é, “na nossa doença mental, inventamos também que as escolas estão em condições péssimas, o ensino elementar caindo pelas tabelas, o médio nem se fala, e a universidade desmoronando”.

A autora critica as condições nas quais se encontram as instituições escolares públicas brasileiras, em todos os níveis, relativas ao ensino propriamente dito.

Tece críticas às condições físicas dessas instituições, as quais já chegaram em seu limite máximo:

Nem comento mais do supérfluo papel higiênico nos banheiros dos professores (de alunos, nem fala), mas penso nas bibliotecas precárias, nos laboratórios antiquados, quando não destruídos por fanáticos amantes do atraso e da devastação. (LUFT, 2006a, p. 22).

Nessa crítica, traz à tona a situação dos professores brasileiros, afirmando: **“Professores pouco estimulados e pessimamente pagos, currículos absurdos, prédios em condições físicas inaceitáveis... e, de modo geral, a queda do nível de ensino”** (LUFT, 2006a, p. 22, grifo nosso).

A questão abordada pela autora em relação à educação escolar, de modo geral, é pertinente e muito profunda, porque envolve a formação intelectual de um país.

O oitavo texto – Por um pouco de limites – de 14 de junho de 2006, é da seção Ponto de Vista, também escrito por Lya Luft, na qual relembra a sua vida escolar e destaca algumas questões um tanto quanto abandonadas ou esquecidas, atualmente.

Conta que o colégio era severo; definia limites; havia respeito à autoridade; exigência de estudos; aprendia-se latim; memorizavam-se poemas em francês. Não ser aprovado para a série seguinte “[...] era o horror dos horrores”, diferentemente do que ocorre hoje. A avaliação era rigorosa, visto que “a gente recebia nota, sim, não conceitos vagos. Era reprovado, sim, com certa facilidade, o que significava um exame de segunda época no período das esperadas férias de verão e uma enorme possibilidade de repetir o ano [...]” (LUFT, 2006b, p. 22). Tudo isso, hoje, soa como situações irreais, segundo a autora.

Luft (2006b, p.22) faz referências ao uso da “[...] psicologia mal interpretada”, na década de 60 do século passado, já que a mesma orientou e conduziu ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que acreditou e ainda acredita que os alunos “[...] têm de aprender brincando”, esquecendo-se de “[...] que a vida não é brincadeira e que o colégio - como a família - deveria nos preparar para ela”.

Um outro aspecto que a autora chama a atenção do leitor está na transformação da “[...] escola num reduto familiar: professoras são tias, e muitas vezes a bagunça é generalizada, porque na família talvez seja assim” (LUFT, 2006b, p. 22).

Por fim, a autora afirma sobre a necessidade de se disciplinar as crianças e os adolescentes; criar uma relação mais respeitosa dos filhos para com os pais. Defende a necessidade de um certo discernimento.

O nono texto é uma publicidade da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, que traz como título: “Com uma educação de qualidade a gente escreve uma história diferente”, de 21 de junho de 2006. A publicidade ocupa duas páginas e faz referência à comemoração dos 60 anos dessa organização. A idéia principal veiculada é a seguinte:

Com apenas 11 anos de estudo, um brasileiro tem muito mais chance de sair da linha da miséria. **Se a qualidade da educação fosse melhor, não teria tanta gente abandonando as escolas, sem chance de crescer.** Se você também acredita nisso, você pensa como a UNESCO, que luta para todos poderem escrever uma história diferente. Melhor. A UNESCO luta há 60 anos por isso. Você vai começar quando? (COM..., 2006, p. 36-37, grifo nosso).

O conteúdo tem a intenção de mostrar que qualquer brasileiro tem muito mais chances de conquistar uma melhor condição social, isto é, “[...] sair da linha da miséria”, se conseguir estender a sua permanência na instituição escolar. No entanto, o que tem ocorrido no Brasil é que os alunos têm-se evadido porque falta qualidade da educação brasileira. Isso tem como conseqüência a diminuição das possibilidades de crescimento pessoal. Essa é a idéia essencial, trazida no início da publicidade.

Em seguida, a UNESCO convoca os leitores de Veja, que acreditam nessa proposição, a empreitar uma luta, a fim de que todos juntos possam “[...] escrever uma história diferente” dessa que está aí, isto é, muito melhor.

A relativização da convocação da UNESCO está posta na última idéia, ao informar que está lutando há 60 anos para que a educação escolar ganhe qualidade, e até o momento não conseguiu alcançá-la. Por quê? Para resolver esse problema convoca, individualmente, cada um dos leitores: “Você vai começar quando?”.

O décimo texto - O brasileiro da Nokia - de 19 de julho de 2006, é da seção Ponto de Vista, escrito por Cláudio de Moura Castro, de 19 de julho de 2006, no qual analisa a qualidade dos anos de escolarização de um brasileiro e de alunos de outros países, tomando como dado o Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, o qual verifica o desempenho de alunos na faixa etária dos 15 anos,

idade na qual está prevista, na maioria dos países, a finalização da escolarização básica obrigatória.

Para tal análise, o autor realiza uma comparação com dois funcionários hipotéticos da Nokia – um finlandês e um brasileiro. A formação de doze anos de estudos, na educação básica, de um finlandês é mais profunda, em termos de conhecimento, do que de um brasileiro graduado em curso superior, com uma escolarização que leva de quinze a dezesseis anos em média. Exemplifica que se um brasileiro “[...] for bacharel em direito, ainda assim não terá o nível de compreensão de leitura [...]” (CASTRO, 2006d, p. 22) de um finlandês, mesmo que este só tenha um simples diploma de curso em nível médio.

O autor critica a educação pública de péssima qualidade; afirma que tanto os alunos oriundos dessa educação quanto as empresas que os contratam não têm forças suficientes para realizar as mudanças necessárias. Os alunos, segundo Castro (2006d, p. 22), para compensarem “[...] a fragilidade das escolas, passam mais anos de vida estudando. [...] Pelo que nos dizem as pesquisas, aprendem muito nesses anos adicionais. Seu esforço traz grandes ganhos, mesmo para os mais fracos. Lucram os próprios alunos, as empresas e a sociedade”. No entanto, avalia o autor que essa forma compensatória “[...] não é uma boa opção de política pública, uma vez que alongar a permanência na escola é uma maneira pouco inteligente de substituir uma educação fraca”. Infelizmente, continua Castro (2006d, p. 22), “diante do fracasso da escola básica, é o melhor que poderia acontecer”.

O décimo primeiro texto – A opção pelo subdesenvolvimento – é do editorial Artigo Veja, de Gustavo Loschpe, de 30 de agosto de 2006.

O autor inicia seu artigo fazendo uma crítica ao caos no qual se encontra a educação brasileira. Tal crítica tem destinatários certos: professores e pedagogos que são resistentes, segundo Loschpe (2006b, p. 104), “[...] à intromissão de economistas, empresários e afins em seu território”, isto é, no reduto escolar. No entanto, é nessa intromissão “[...] que se encontrará a revolução educacional de que o país necessita”, devido à competência e experiência desses profissionais.

De forma direta, o autor afirma que o professor não é competente o suficiente, porque somente “[...] esses grupos conseguem deixar de tratar a educação unicamente como um fim em si mesma para entender que ela tem um papel vital – e urgente – a cumprir no desenvolvimento do Brasil”.

Em seguida, loschpe (2006b, p. 104) afirma que “é impossível a um país desenvolver-se no século XXI quando sua população ainda não resolveu problemas do século XIX. A comparação não é exagerada. Ainda não conseguimos ensinar nossas crianças a ler e a escrever [...]”. Novamente, observamos que há uma crítica à incompetência do professor.

Além do professor, o autor realiza uma crítica à má qualidade do sistema educacional brasileiro que só consegue oferecer a poucos 20% dos jovens estudantes condições para adentrar ao ensino superior. Não se trata mais da falta de vagas, mas da qualidade necessária para alcançar o progresso. Enfatiza que esse progresso só

[...] se dará pelo aumento de produtividade, pela geração de bens de alto valor agregado. O aumento de produtividade só vem com melhor instrução, com treinamento adequado, pelo desenvolvimento de novas tecnologias. A raiz de todos esses fenômenos é uma só: educação (IOSCHPE, 2006b, p. 104).

O autor ainda realiza várias outras considerações e, entre elas, a baixa renda dos trabalhadores brasileiros, a violência urbana, o submundo da marginalidade. Marca a desigualdade social centrada na “desigualdade educacional” sofrida pelos brasileiros, “[...] porque a escola falhou com eles” (IOSCHPE, 2006b, p. 105).

O décimo segundo texto – O X da educação – de 4 de outubro de 2006, é a reportagem das jornalistas Camila Antunes e Mônica Weinberg, na qual apresentam, também, os problemas do sistema educacional brasileiro. Em linhas gerais, as autoras discorrem acerca da seguinte problemática: **alunos de baixa renda pagam para estudar em faculdades particulares; alunos de renda superior estudam em universidades públicas**. Baseadas no levantamento realizado pelo Ministério da Educação – MEC – constatam que a maioria dos estudantes das universidades públicas formou-se na Educação Básica em escolas particulares, notadamente, quando se trata de cursos, como: medicina, direito, odontologia. Já os estudantes oriundos de escolas públicas ocupam o maior número de vagas em faculdades particulares ou, então, em universidades públicas, cujos cursos são considerados de baixo *status*, como: ciências sociais, pedagogia.

Antunes e Weinberg (2006, p. 85) chamam a atenção do leitor para o funcionamento da escola pública, por considerarem que a inversão – público → privado, privado → público ocorre em razão do mau funcionamento da instituição

pública da Educação Básica brasileira, cujos alunos “[...] patinam num patamar entre o ruim e o péssimo, vindos da rede de ensino público”.

As jornalistas divulgam um estudo realizado por João Batista de Oliveira, professor que tomou os dados do exame nacional aplicado às turmas de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, denominado Prova Brasil, e chegou à seguinte conclusão: “[...] os estudantes de escola pública apresentam um atraso de quatro anos nos conteúdos exigidos para a série em que estão matriculados” (ANTUNES; WEINBERG, 2006, p. 85). De acordo com Oliveira, apenas um milagre poderia oportunizar a entrada desses alunos em um vestibular extremamente concorrido como o é da instituição de ensino superior pública.

Em conformidade com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – no Brasil, cerca de 32% dos alunos matriculados na 1ª série são reprovados, anualmente. Esse é o pior índice dentre os 48 países monitorados por essa organização, que reúne os países mais industrializados do mundo.

No entanto, mesmo diante desse triste quadro, a reportagem traz o exemplo do CIEP Guiomar Gonçalves Neves, do município de Trajano de Moraes, no Rio de Janeiro que recebeu a melhor nota em Língua Portuguesa e conquistou o segundo lugar em Matemática, entre as 41 mil escolas avaliadas na Prova Brasil. Em que está fundado esse sucesso? Consoante as jornalistas, a escola está

[...] baseada num tripé de comprovada eficiência acadêmica. Primeiro, ela oferece jornada de estudos esticada, de oito horas - o dobro da média nacional. No tempo extra, os estudantes recebem aulas de reforço e os professores corrigem lições. Outro fator que ajuda a desvendar o sucesso dessa escola de interior são seus esforços para aumentar a participação dos pais na vida escolar. A direção promove festas e reuniões pedagógicas. Os professores estão visivelmente envolvidos com o projeto educacional. Quase todos decidiram cursar uma universidade (ANTUNES; WEINBERG, 2006, p. 87).

Para desfazer esse “xis” da educação pública brasileira, Antunes e Weinberg (2006, p. 88) se pautam em um quadro no qual destacam algumas possibilidades que deram certo em outros países: “ampliar a jornada de estudos; premiar os melhores professores; incentivar a participação familiar”.

O décimo terceiro texto – A coragem de cobrar caro – da seção Ponto de Vista, de 25 de outubro de 2006, é de Stephen Kanitz. O autor trata, em linhas gerais, que o brasileiro acomodou-se dentro das condições nas quais se encontra,

seja aquele que tem qualidades profissionais ou aquele que precisa de profissionais qualificados. Exemplifica que o profissional qualificado tem medo de cobrar mais caro, já que enfrentará um cliente mais exigente. Cobrar menos é a solução mais simples, uma vez que não se sentirá cobrado, não precisará enfrentar problemas ou mesmo reclamações pelo serviço prestado.

Ironiza que o melhor de tudo é não cobrar nada, “[...] oferecendo de graça ensino, saúde, segurança, cultura, aposentadorias, remédios, comida, dinheiro, enfim” (KANITZ, 2006, p. 28).

O autor critica a gratuidade de qualquer tipo de serviço, mormente, o público: “Se alguma coisa a história nos ensina é que o ‘tudo grátis’ traz consigo a queda da qualidade dos serviços públicos, a desvalorização do serviço, o desprezo pelo povo nas filas, a exclusão social, a corrupção e a desmoralização de todos os envolvidos” (KANITZ, 2006, p. 28).

Em seu texto, Kanitz (2006, p. 28) rechaça o ensino público e os professores das escolas públicas ao citar o programa Bolsa Escola. Afirma que o governo do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB foi inteligente ao “[...] incentivar as mães a manter os filhos nas péssimas aulas do ensino público. [...] Se o ensino fosse cobrado, em pelo menos 10% do valor, teríamos pais de alunos reclamando do péssimo ensino público e gerando pressão por melhoria e redução de custos”.

Destacamos que Kanitz (2006) defende o Estado neoliberal, considerando que a gratuidade do ensino público é uma “caridade estatal” e produz apenas mediocridade e pobreza.

O décimo quarto texto – Um plano da creche ao diploma – é da seção Guia, escrita por Iracy Paulina, de 25 de outubro de 2006. O texto trata do planejamento da educação que pais devem realizar para garantir o futuro educacional de seus filhos, uma espécie de fundo de previdência privada associada ao seguro-educação ou poupança.

No texto, há a informação de que, desde o ano de 2000, tem aumentado em torno de 20% o número de pais preocupados em assegurar o futuro de seus filhos por meio de fundos de previdência (PAULINA, 2006, p. 122). Isso, de certa forma, indica-nos o quanto a educação escolar tem sido considerada importante na formação dos filhos da classe média e média alta.

A jornalista apresenta alguns quesitos que precisam ser cuidadosamente observados pelos pais na hora da escolha da escola de seus filhos. Além das

questões básicas – mensalidade e distância entre a casa e a escola – os pais devem observar a “qualidade do ensino” e, para tanto, apresenta um “check-list básico”.

Em relação ao corpo docente, orienta a jornalista:

Recomenda-se pedir à escola informações sobre os diplomas e títulos de seus professores, os cursos de atualização que tenham feito e também sobre a equipe pedagógica de apoio, que deve ser formada por supervisores e orientadores experientes (PAULINA, 2006, p. 123).

Destacamos, nessa colocação, a preocupação com a formação inicial e continuada dos professores que constituem o corpo docente de uma instituição escolar. Além disso, aponta para a necessidade de uma equipe pedagógica com formação e experiência.

Um outro aspecto que deve ser observado pelos pais, de acordo com Paulina (2006, p. 123), está relacionado à metodologia.

Peça uma descrição detalhada das rotinas da escola, sobre como são preparadas as aulas e como os alunos são avaliados. Isso permite saber se sua linha pedagógica é colocada em prática ou fica só no discurso.

Em que pese não se tratar, especificamente, da metodologia de ensino, o texto aponta a importância de uma definição de método, de linha pedagógica, do planejamento de ensino, da avaliação. A escolha dos pais deve considerar, portanto, na proposta pedagógica da escola.

O décimo quinto texto escolhido está na seção Sobe e Desce, de 1º de novembro de 2006. À esquerda está a coluna Sobe; à direita está a coluna Desce. E é nessa coluna que se encontra a classificação da educação brasileira: “O Brasil ficou em 72º lugar no ranking da Unesco sobre educação. Pior que Bolívia e Paraguai”.

O pequeno texto informativo mostra-nos a situação caótica da educação no Brasil, na avaliação de desempenho de alunos das escolas públicas e privadas.

### 2.1.1.2 Professores da educação básica pública brasileira: textos diretos

O Quadro 3 foi constituído de quatro textos categorizados, em nosso estudo, como diretos. Esses textos são dos meses de abril, julho e dezembro de 2006.

Destacamos que o segundo texto: **Falência da educação brasileira**, escrito por Gustavo loschpe, de 26 de julho de 2006, apresentado no Quadro 3, foi analisado na introdução desta seção (às páginas 22 a 23), momento no qual buscávamos definir as fontes para a compreensão do nosso objeto de estudo. Nossa apresentação recairá, portanto, nos três textos que focalizam diretamente o professor.

M	Textos
Abr	Com a palavra, o professor – Soares
Jul	Falência da educação brasileira – loschpe (Introdução)
Dez	Como avaliar escolas – Antunes Educação de qualidade – não assinado

**Quadro 3** - Textos diretos selecionados no período de janeiro a dezembro de 2006.

Fonte: Revista Veja (2006).

O primeiro texto deste grupo – Com a palavra, o professor – de Lucila Soares, é da seção Educação, de 5 de abril de 2006.

O artigo foi produzido em seis páginas e traz, na primeira, a foto de uma possível professora, cujo subtítulo aparece em um quadro de giz com os seguintes dizeres: “Pesquisa mostra que para superar a **crise da educação** é preciso dar mais atenção ao que se passa nas salas de aula” (SOARES, 2006, p. 108, grifo nosso).

A jornalista afirma que a crise da educação brasileira se apresenta dentro de um conjunto de problemas bastante assustadores, cujas origens se encontram nos “[...] equívocos das políticas governamentais, a negligência em relação ao ensino fundamental, o descuido quanto à qualidade, o vergonhoso atraso do Brasil” (SOARES, 2006, p. 108).

Alguns dados são apresentados no artigo relativos ao desempenho dos estudantes brasileiros. Um deles destacados refere-se à leitura sofrível e à falta de domínio da linguagem matemática básica de alunos que concluem os onze anos da Educação Básica; outro relaciona-se à última e penúltima colocações obtidas em matemática e ciências pelos alunos brasileiros entre 41 países, em 2003, na

avaliação internacional realizada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE.

O artigo de Soares (2006) está baseado nos resultados da pesquisa desenvolvida pela educadora Tânia Zagury, autora do livro *O professor refém*, da editora Record, cujo lançamento estava previsto para a semana seguinte.

O grande mérito do estudo de Zagury, de acordo com Maria Inês Fini, fundadora do Instituto de Educação da Unicamp e coordenadora do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, uma das entrevistadas da jornalista, é trazer para o centro da discussão o professor, uma vez que

Os professores são hoje reféns de uma realidade que lhes é amplamente desfavorável. Espera-se deles muito mais do que é possível realizar nas atuais condições das escolas, algo que, aliás, não foi levado em conta em nenhuma mudança na política educacional feita nos últimos trinta anos no Brasil (SOARES, 2006, p. 109).

Por outro lado, os próprios professores entrevistados, em número de 1172, admitem que a formação de professores no Brasil é deficiente. A remuneração recebida não é suficiente para dar atendimento, de forma satisfatória, “[...] às várias demandas da mais que necessária modernização do ensino, uma vez que obriga a maioria a trabalhar em mais de um colégio” (SOARES, 2006, p. 109).

As mazelas da instituição escolar estão abundantemente apresentadas na pesquisa, entre as quais apresenta o mito do relacionamento professor-aluno. Um outro absurdo que envolve os professores é a progressão continuada, cujo sistema prevê a aprovação de todos os alunos das primeiras séries iniciais do ensino fundamental, mas sem oferecer as condições necessárias, isto é, carga horária maior, professores em tempo maior para poderem dedicar-se em acompanhar seus alunos com dificuldade e a oferta de condições materiais pela instituição escolar.

Soares (2006, p. 109), destaca que, como consequência da implantação desse sistema, “[...] uma massa de alunos passa pelos quatro primeiros anos da escola sem aprender a escrever direito ou interpretar um texto”. E sobre quem recai toda a culpa ou cobrança? Naturalmente, é sobre o professor, uma vez que seu aluno “[...] sai da escola sem os instrumentos básicos para prosseguir sua formação e tornar-se um profissional capaz de conseguir espaço no mercado de trabalho [...]”.

Por outro lado, os professores entrevistados apresentam alguns problemas vivenciados dentro da instituição escolar e em sala de aula. A indisciplina dos alunos relacionada à falta de cobrança de limites pela família; falta de motivação dos alunos, isto é, de interesse e que acaba por interferir na disciplina.

Maria Inês Fini não concorda que a família seja responsável pela indisciplina dos alunos e faz a seguinte afirmação bombástica para Soares (2006, p. 111): “O problema é que o professor é despreparado e o ensino, desinteressante. É nisso que é preciso mexer”. É bombástica porque parte de um membro da própria categoria profissional.

Um ponto importante apresentado no artigo refere-se à formação verticalizada do professor, apontada no documento final do SAEB realizado em 2003: “Quando o profissional em sala de aula possui formação superior, a média dos seus estudantes no Sistema de Avaliação é de 172 e, quando a formação é de nível médio, cai para 157 pontos” (SOARES, 2006, p. 113).

Essa constatação é exemplificada com os resultados obtidos pelos alunos cariocas da Escola Joaquim Venâncio, instituição pública, e que, normalmente, apresenta resultados péssimos a sofríveis nesse tipo de exame, mas que tem alcançado bons resultados, em razão de algumas qualidades, de acordo com Soares (2006, p. 113): “[...] além de trabalhar com o dobro da carga horária média das escolas brasileiras e ter boa infra-estrutura, 70% de seus professores possuem mestrado e doutorado”.

Mais uma vez a revista *Veja* enfatiza a importância dos anos de formação dos professores como um dos requisitos necessários para a melhoria da qualidade da escola pública brasileira.

O terceiro texto – Como avaliar as escolas – da seção *Guia Veja* é da jornalista Camila Antunes. A autora traz algumas orientações de especialistas em educação, tais como, Cláudia Costin – vice-presidente da Fundação Victor Civita; Ryon Braga - presidente da consultoria educacional Hoper; João Batista de Oliveira – consultor e ex-secretário executivo do Ministério da Educação; Claudio de Moura Castro – economista e especialista em educação.

Esses especialistas, de acordo Antunes (2006b, p. 124, grifo nosso), “[...] destacam o que os pais devem considerar nas visitas às escolas candidatas a receber seus filhos” A jornalista enfatiza que “em geral, vale mais o **bom professor** do que a estrutura invejável”.

Em relação ao professor, Costin destaca, na entrevista cedida à Soares (2006b, p. 124, grifo nosso), que é fundamental “[...] saber se os professores ficam na escola além do período de aula. O tempo extra deve ser usado para preparar aulas, corrigir tarefas e tirar dúvidas de alunos e pais”. Indica aos pais para não ficarem impressionados com o nome do método de ensino utilizado porque “na prática, o bom ensino depende mais da **formação do professor** do que do método sugerido pela escola – seja ele tradicional, seja construtivista [...]”.

O presidente da consultoria educacional Hoper, Braga, considera que seja fundamental “[...] saber quantas horas por ano os professores freqüentam cursos de capacitação. O recomendável é que sejam pelos menos 32 horas. ‘Abaixo disso, não se pode esperar que um professor desenvolva projetos inovadores’” (ANTUNES, 2006b, p. 125).

Oliveira apenas alerta os pais para observarem se, na escola pretendida, ocorre muito a rotatividade de professores, mas particularmente do diretor, pois isso indica “[...] que há problemas de clima no ambiente de trabalho e isso pode se refletir no ensino” (ANTUNES, 2006b, p. 125).

O economista e especialista em educação, Castro, de acordo com Antunes (2006b, p. 125), acrescenta que é fundamental “[...] saber a quantidade diária de tarefa de casa [...] para compensar o fato de a maioria das escolas brasileiras não ter período integral”. Uma outra informação valiosa é saber “[...] sobre a média da escola no Enem e sobre o índice de aprovação no vestibular”.

O quarto texto – Educação de qualidade – é uma das notas de leitura da seção Perspectiva 2007 - Idéias/Cultura, de 30 de dezembro de 2006. O texto informa que o Congresso Nacional aprovou, no dia 6 de dezembro de 2006, a proposta de emenda à Constituição brasileira, na qual institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, isto é, “[...] fundo que amplia, ao longo dos próximos catorze anos, os recursos aplicados pelo Estado no ensino básico” (EDUCAÇÃO de..., 2006, p. 134). A previsão é que os investimentos superem os 45 milhões de reais, cujo objetivo fundamental é vencer a batalha da qualidade do ensino brasileiro.

O texto informa que “[...] os indicadores de freqüência escolar melhoraram, mas isso não quer dizer que a escola brasileira seja boa. **Ela é muito ruim**” (EDUCAÇÃO de..., 2006, p. 134, grifo nosso).

Novamente, estamos diante dos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, cujos dados apontam para números impressionantes: “[...] 55% dos alunos da 4ª série são praticamente analfabetos no Brasil. Segundo a Unesco, 32% de nossos estudantes de 1ª série são repetentes - o que só nos deixa à frente de países como Gabão e Ruanda” (EDUCAÇÃO de..., 2006, p. 134).

O texto é enfático ao apontar para a maior urgência brasileira, caso se pretenda alcançar algum avanço, isto é, a necessidade de um choque de qualidade nas escolas da educação básica.

Ao finalizarmos o levantamento e a apresentação dos textos da revista *Veja*, destacamos que, de forma direta ou indireta, os mesmos enfatizam, sobremaneira, os problemas de várias ordens das escolas públicas brasileiras; além disso, destacam, na maioria dos casos, de forma indireta, a atuação do professor na formação de seus alunos.

Apesar das críticas aos professores, a maioria dos artigos aponta para a necessidade de recuperar a qualidade da instituição escolar e estender a formação de professores, para o nível de pós-graduação, como uma das possibilidades para romper com a problemática da qualidade do ensino brasileiro. No entanto, essas críticas estão circunscritas aos fatos isolados, não há questões contextuais em foco.

## 2.2 JORNAL FOLHA DE S. PAULO EM ARQUIVO *ONLINE*

O jornalismo *online*, atualmente, é o quarto meio de comunicação, só fica atrás da imprensa escrita, do rádio e da televisão. É produto da revolução tecnológica e do universo virtual, intensamente experienciado e vivenciado pelos homens a partir do final da última década do século XX.

Esse tipo de jornalismo é veiculado via internet, cuja transmissão de informações ocorre de maneira rápida, em tempo real, de forma muito dinâmica e de qualquer parte do mundo para qualquer parte do mundo.

O arquivo *online* do jornal Folha de S. Paulo, outra fonte de levantamento de dados para a nossa dissertação, faz parte do Grupo Folha, cuja história remonta a 19 de fevereiro de 1921, com a fundação do jornal “Folha da Noite”. Esse jornal foi produzido visando a alcançar os trabalhadores urbanos que queriam ter acesso às últimas notícias ao final do dia, após cumprimento da jornada de trabalho, uma vez que nessa década ainda não havia rádio.

Foi fundado pelos jornalistas Olival Costa, Pedro Cunha, Júlio Mesquita Filho que, à época, trabalhavam no jornal “O Estado de S. Paulo” e no “Estadinho”, fechado após o final da Primeira Guerra Mundial. Um acordo firmado entre os jornalistas e o jornal “O Estado de S. Paulo” possibilitou a impressão e a distribuição do novo jornal. De acordo com os dados do Grupo Folha disponibilizados no *site* [http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/historia\\_2000.htm](http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/historia_2000.htm), a primeira redação foi instalada em uma sala localizada no centro da capital paulista, cedida por dois taquígrafos da Assembléia Legislativa de São Paulo.

Em 1925, o grupo foi ampliado com a criação da “Folha da Manhã”. E, em 1949, foi criada a “Folha da Tarde”. Em 1º de janeiro de 1960, esses três jornais são fundidos para dar origem ao jornal “Folha de S. Paulo”, nome como os três jornais eram conhecidos no interior. Em 1962, Octavio Frias de Oliveira e Carlos Caldeira Filho passam a assumir o controle da empresa Folha da Manhã.

Esse jornal foi pioneiro na impressão *offset* em cores no Brasil, em 1967, e se tornou, também, o primeiro jornal brasileiro a utilizar-se do sistema eletrônico de fotocomposição. Além disso, foi o primeiro jornal da América Latina a ter a primeira redação informatizada por meio de instalações de terminais de computador em 1983.

Atualmente, a Folha de S. Paulo é o maior jornal de circulação no Brasil e um dos maiores do mundo.

Em 1996, o Grupo Folha lançou o Universo Online, primeiro serviço dessa natureza no Brasil. Nesse mesmo ano, há a fusão do Universo Online e o Brasil Online, este pertencente ao grupo Abril, criando a empresa “Universo Online S/A” – conhecido como UOL.

A Folha Online foi o primeiro jornal brasileiro, em tempo real, produzido na Língua Portuguesa. Sua produção é realizada por meio das redações da Folha Online, Agência Folha, FolhaNews, Agências Internacionais, Reportagens dos jornais Folha de S. Paulo e Agora.

O sistema de buscas desse meio de comunicação oferece condições para que os interessados possam ter acesso (varrer, na linguagem virtual) a mais de 2,5 milhões de textos. O programa de busca desenvolvido permite ao assinante UOL ou do jornal Folha de S. Paulo consultas rapidíssimas, “em décimos de segundo”, conforme indicado por seus membros. Os pesquisadores, como é o nosso caso, ou qualquer outro público interessado, podem acessar o arquivo da Folha Online a

partir do ano de 2000. Além disso, é possível fazer o acesso *online* de todo conteúdo que foi publicado pelo jornal Folha de S. Paulo, desde 1998, como este que realizamos para a nossa dissertação referente ao ano de 2006.

### 2.2.1 Professores da educação básica pública brasileira nos textos do jornal Folha de S. Paulo

O levantamento, tal como realizamos para a revista *Veja*, foi, também, encaminhado para o jornal Folha de S. Paulo *online*. Inicialmente, buscamos localizar, por meio das leituras, todas as reportagens que fizeram referências ao professor no ano de 2006. Em seguida, priorizamos a busca de reportagens exclusiva relativas ao professor da Educação Básica da escola pública brasileira.

Para concretização de tal proposta, primeiramente, acessamos à página do jornal - <http://www1.folha.uol.com.br> -, e, por meio da utilização de alguns descritores, tais como: educação, escola, educação básica; educação, professor, educação básica; escola pública, escola privada; Enem, Pisa, Prova Brasil, iniciamos as buscas dos textos. Este levantamento abrangeu as matérias publicadas no período de 1 de janeiro a 31 de dezembro de 2006.

A forma de organização dos quadros referentes aos jornais diferenciou-se daquela utilizada para a revista *Veja*, em razão das particularidades de cada um. Dessa forma, organizamos os quadros, com as colunas: **editorial, data, título, página eletrônica e categoria**. Utilizamos tal organização para facilitar a estrutura textual do trabalho.

Da mesma forma como realizamos para a revista *Veja*, classificamos os textos que discutem questões diretas sobre o professor com a letra “D”; os textos, cujas discussões principais são outras, mas que, em seu interior, de forma indireta, abordam, citam ou fazem alguma referência ao professor, indicamos com a letra “I”. Classificamos, portanto, os artigos em diretos (D) e indiretos (I).

No Quadro 4, apresentamos os textos diretos e indiretos, de acordo com as leituras que realizamos, dentro do período analisado.

Editorial	Data	Título	Pág. eletrônica	Cat.	
				D	I
Cotidiano	28/1	Verba para formação de professores custeará as despesas de água e luz	<a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff2801200615.htm">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff2801200615.htm</a>		X
Opinião	6/2	Terceiros na educação	<a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0602200602.htm">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0602200602.htm</a>		X
Cotidiano	7/2	11,5% das crianças de seis anos do país estão fora da sala de aula	<a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff0702200613.htm">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff0702200613.htm</a>		X
Cotidiano	9/2	SP tem 14 escolas top no ranking do Enem	<a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff0902200610.htm">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff0902200610.htm</a>		X
Cotidiano	11/2	Enem "reprova" 54% das escolas públicas de SP	<a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff1102200621.htm">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff1102200621.htm</a>		X
Cotidiano	15/2	Escola privada amplia domínio na Fuvest	<a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff203200606.htm">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff203200606.htm</a>		X
Cotidiano	12/3	Rede pública do Rio Grande do Sul se destaca	<a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff1203200606.htm">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff1203200606.htm</a>		X
Opinião	14/3	Melhor no interior	<a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1403200602.htm">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1403200602.htm</a>		X
Opinião	5/4	Educação básica	<a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0504200611.htm">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0504200611.htm</a>	X	
Cotidiano	26/4	País tem repetência maior que a do Camboja	<a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff2604200601.htm">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff2604200601.htm</a>		X
Opinião	19/6	Educação e responsabilidade social	<a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1906200608.htm">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1906200608.htm</a>		X
Cotidiano	10/7	SP fica entre as piores no ranking do ensino	<a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff1007200611.htm">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff1007200611.htm</a>		X
Cotidiano	13/7	Unifesp aprova cotas para professores	<a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff1307200632.htm">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff1307200632.htm</a>		X
Opinião	2/8	Alta na reprovação	<a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0208200602.htm">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0208200602.htm</a>	X	
Opinião	6/9	Todos pela educação de qualidade	<a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0609200609.htm">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0609200609.htm</a>		X
Cotidiano	6/9	Movimento quer melhorar ensino	<a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff0609200615.htm">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff0609200615.htm</a>		X
Cotidiano	28/9	Investir em estrutura não basta, dizem educadores	<a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff2809200607.htm">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff2809200607.htm</a>	X	
Cotidiano	28/9	Mérito é do docente, diz secretário	<a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff2809200608.htm">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff2809200608.htm</a>	X	
Cotidiano	28/9	Alunos de escola de lata e de CEU têm desempenho igual	<a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff2809200601.htm">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff2809200601.htm</a>	X	
Opinião	22/10	A revolução doce	<a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2210200609.htm">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2210200609.htm</a>		X
Cotidiano	27/10	Brasil fica em 72º em ranking de educação	<a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff2710200620.htm">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff2710200620.htm</a>		X
Opinião	12/11	Antídotos contra a subserviência	<a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1211200608.htm">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1211200608.htm</a>		X
Empregos	15/11	Falta de condições afasta profissionais de docência	<a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/empregos/ce1510200610.htm">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/empregos/ce1510200610.htm</a>	X	
Cotidiano	26/11	A melhor lição de uma escola	<a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff2611200627.htm">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff2611200627.htm</a>	X	
Cotidiano	20/12	Ensino público tem 33 escolas modelo	<a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff2012200610.htm">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff2012200610.htm</a>	X	

**Quadro 4** - Textos selecionados no período de janeiro a dezembro de 2006.

Fonte: Folha de S. Paulo *online*.

Dos 25 textos que encontramos na Folha de S. Paulo *online*, 8 tratam diretamente sobre o professor e 17 fazem referências ao professor de forma indireta.

O critério que adotamos para selecionar os textos do jornal Folha de S. Paulo *online* foi o mesmo que usamos para a revista Veja, ou seja, elegemos os textos que tratam, de modo explícito ou implícito, sobre o professor.

Intencionamos, nesta seção, levantar como caracterizar que textos um jornal *online* de grande veiculação, em nível nacional, traz textos acerca dos professores da Educação Básica pública brasileira.

O jornal Folha de S. Paulo *online*, assim como a revista Veja, aborda fatos do cotidiano, em especial, acontecimentos de grande repercussão nacional e internacional. São vários os editoriais que o compõem, entre os quais destacamos: Brasil, Mundo, Ciência, Dinheiro, Cotidiano, Esporte, Ilustrada, Equilíbrio, Educação, Informática, Turismo, Erramos, Especiais, A Cidade é Sua, Ambiente, Bate-papo, *Blogs*, Classificados, Colunas, Fovest, Galeria, Horóscopo, Loterias, Manchetes, Novelas, Painel do leitor, Tempo.

Nosso objetivo, aqui, não é estudar o jornal Folha de S. Paulo, mas levantar e analisar textos que, de forma direta ou indireta, situem o professor, a fim de compreendermos como a sociedade está, neste momento histórico, considerando esse profissional da educação brasileira.

Para a análise individual de cada texto, organizamos dois novos quadros, constituindo-os dentro da classificação direta e indireta.

#### 2.2.1.1 Professores da educação básica pública brasileira: textos indiretos

Iniciando nossa análise, apresentando o Quadro 5, concernente aos artigos que fizeram referência ao professor da Educação Básica pública, de forma indireta.

Editorial	Data	Título
Cotidiano	28/1	Verba para formação de professores custeará as despesas de água e luz – Constantino
Opinião	6/2	Terceiros na educação – não assinado
Cotidiano	7/2	11,5% das crianças de seis anos do país estão fora da sala de aula – Góis e Takahashi
Cotidiano	9/2	SP tem 14 escolas top no ranking do Enem – González
Cotidiano	11/2	Enem “reprova” 54% das escolas públicas de SP – não assinado
Cotidiano	15/2	Escola privada amplia domínio na Fuvest – Harnik e Takahashi
Cotidiano	12/2	Rede pública do Rio Grande do Sul se destaca – Constantino e Gois
Opinião	14/3	Melhor no interior – não assinado
Cotidiano	26/4	País tem repetência maior que a do Camboja – Takahashi
Opinião	19/6	Educação e responsabilidade social – Souza
Cotidiano	10/7	SP fica entre as piores no ranking do ensino – Tófoli
Cotidiano	13/7	Unifesp aprova cotas para professores – Takahashi
Opinião	6/9	Todos pela educação de qualidade – Vilella
Cotidiano	6/9	Movimento quer melhorar ensino – não assinado
Opinião	22/10	Revolução doce – Buarque
Cotidiano	27/10	Brasil fica em 72º em ranking de educação – Gois
Opinião	12/11	Antídotos contra a subserviência – Skaf

**Quadro 5** – Textos indiretos selecionados no período de janeiro a dezembro de 2006.

Fonte: Folha de S. Paulo *online*.

O primeiro texto do jornal Folha de S. Paulo *online* – Verba para a formação de professores custeará as despesas de água e luz – foi escrito pela jornalista Luciana Constantino, da sucursal de Brasília, no dia 28 de janeiro de 2006. O texto encontra-se no Editorial Cotidiano, e aborda os desvios das verbas federais, destinadas à formação de professores, para o custeamento de outras necessidades nas quais está afundado o ensino médio.

Constantino (2006a, f. 1) informa que

Cerca de 64% dos R\$ 400 milhões repassados no final de 2005 pelo governo federal aos Estados para aplicarem em ensino médio serão utilizados na contratação de professores temporários, pagamento de tarifas, como água e luz, e pequenas reformas.

Para as questões relacionadas especificamente ao ensino, a maioria dos estados brasileiros, em particular, da Região Nordeste, aplicará tão somente 7,6% em materiais didáticos, e irrisórios 8,2% em formação de professores.

O texto mostra o caos no qual se encontra a educação escolar brasileira, porque os problemas são tantos que verbas destinadas para a formação de professores, visando a atingir a qualificação dos profissionais, precisam ser redirecionadas para dar atendimento às urgências mais imediatas.

A jornalista informa, ainda, que o envio de recurso do governo federal ocorreu, pela primeira vez, em 2004, quando os estados do Nordeste brasileiro informavam que estavam diante de um “apagão do ensino médio”, uma vez que os salários dos professores se encontravam atrasados, as escolas necessitavam de reformas urgentes e sem condições financeiras para a abertura de novas vagas.

O segundo texto – Terceiros na educação – não é assinado, e foi editado no dia 6 de fevereiro de 2006. O mesmo encontra-se no Editorial Opinião e trata sobre a expansão dos convênios que os municípios paulistas estão assinando com empresas privadas “[...] para treinar professores, planejar a ação pedagógica e adquirir apostilas destinadas à rede pública” (TERCEIROS..., 2006, f. 1).

O texto informa que alguns educadores têm manifestado preocupação com esse tipo de relação público-privado, no entanto, manifesta a opinião de que, “bem administrada, a adoção dos convênios com a iniciativa privada na educação pode representar para os alunos um ganho” (TERCEIROS..., 2006, f. 1), já que o próprio poder público não consegue dar conta da formação de seus próprios professores.

O terceiro texto – 11,5% das crianças de seis anos do país estão fora da sala de aula – escrito por Antônio Góis, da sucursal do Rio, e por Fábio Takahashi, da reportagem local, é do dia 7 de fevereiro de 2006. O texto encontra-se no Editorial Cotidiano, e divulga as opiniões de alguns educadores a respeito da ampliação da escolarização de 8 para 9 séries a partir dos seis anos de idade.

O importante desse texto, para nosso estudo, está na questão da preparação do professor para tal mudança, uma vez que o aluno de seis anos poderá ser prejudicado em razão de cobranças por um nível de desempenho que o mesmo não pode apresentar e, como conseqüência, começar a vivenciar os conflitos gerados pela repetência. Nesse sentido, Rose Neubauer, ex-secretária de Educação do Estado de São Paulo, posiciona-se contrária, ao afirmar que “aumentar a escolaridade obrigatória aos seis sem resolver o problema da qualidade significa

enfiar essas crianças precipitadamente na cultura da repetência e submetê-las a uma pedagogia absolutamente inadequada para a faixa etária” (GOIS; TAKAHASHI, 2006, f. 2).

A especialista em educação infantil, Regina de Assis, avalia que “nada adiantará se os professores tiverem as mesmas deficiências que hoje têm no trabalho com alunos de sete” (GOIS; TAKAHASHI, 2006, f. 2). Portanto, ficam bastante evidenciadas, pelas colocações dessas especialistas em educação, os problemas associados à prática pedagógica dos professores.

O quarto texto – SP tem 14 escolas top no ranking do Enem – escrito por Christianne González, do UOL, é do dia 9 de fevereiro de 2006. O mesmo encontra-se no Editorial Cotidiano e apresenta os resultados do Enem (Exame desenvolvido e aplicado pelo Ministério da Educação para avaliar a qualidade do ensino médio do país) referente ao ano de 2005.

O Enem estabelece os seguintes critérios para avaliar o desempenho do ensino médio: insuficiente a regular (de zero a 40 pontos); regular a bom (acima de 40 a 70 pontos); bom a excelente (acima de 70 pontos).

O exame avaliou 1.197 escolas públicas e privadas da capital paulistana. Dentre as escolas avaliadas, apenas 14 atingiram a média acima dos 70 pontos, sendo 12 particulares e 2 públicas. Os primeiros lugares são das escolas particulares. As duas escolas públicas são o Centro Federal de Educação Tecnológica e a Escola Técnica Estadual de São Paulo, “[...] exceções no ranking das tops do Enem”, de acordo com González (2006, f. 2).

Para Garabed Kenchian, diretor-geral do CEFET de São Paulo, há razões para “[...] o bom desempenho dos alunos das escolas técnicas e tecnológicas” (GONZÁLEZ, 2006, f. 2), que são explicadas pelo aproveitamento da “[...] estrutura montada para os cursos de nível superior [...]” (GONZÁLEZ, 2006, f. 2). Acrescenta, o diretor que “[...] 30% dos professores têm mestrado ou doutorado. Esses docentes dão aulas tanto no ensino médio quanto nos cursos superiores” (GONZÁLEZ, 2006, f. 2). Além disso, “[...] os alunos podem utilizar os laboratórios montados para os outros níveis de ensino” (GONZÁLEZ, 2006, f. 2).

Um outro aspecto salientado é que existe uma grande demanda pelas vagas dessas escolas o que possibilita a seleção dos melhores alunos.

O quinto texto – Enem “reprova” 54% das escolas públicas de SP – é da Redação, não assinado, escrito no dia 11 de fevereiro de 2006. O texto é do Editorial

Cotidiano e trata dos dados do Enem, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no dia 8 de fevereiro, relativos ao desempenho das escolas públicas da cidade de São Paulo.

O editorial realiza uma comparação entre o ensino público e o privado e indica o grande abismo que existe entre ambos, por meio de alguns dados estatísticos obtidos junto ao INEP.

A comparação realizada está envolta em crítica à escola pública brasileira, uma vez que 53,9% das escolas públicas paulistanas “[...] obtiveram resultados considerados de insuficiente a regular [...] Entre as escolas particulares, esse índice foi de apenas 0,56%” (ENEM..., 2006, f. 1). O desempenho avaliado de bom a excelente foi de apenas 0,3% para a pública, e de 2,25% para a privada. Esse percentual é 7 vezes maior se comparados. Já em relação ao desempenho de regular a bom, a escola pública alcançou 43,9% e a particular obteve 71,75%.

O editorial é taxativo: “[...] salvo poucas exceções, as escolas públicas da cidade de São Paulo estão preparando muito mal os seus estudantes” (ENEM..., 2006, f. 1),

O sexto texto – Escola privada amplia domínio na Fuvest – escrito por Fábio Takahashi e Simone Harnik, da Reportagem Local, é do dia 15 de fevereiro de 2006 e encontra-se no Editorial Cotidiano.

O texto informa que, desde o vestibular da Fuvest de 2001, o de 2006 teve o maior número de vestibulandos das escolas particulares aprovados, “[...] apesar das iniciativas tomadas pela fundação e pela USP para tentar aumentar a proporção de alunos da escola pública na universidade” (TAKAHASHI; HARNIK, 2006, f. 1).

O índice de aprovação de alunos oriundos da rede particular continua alto, em torno de 73,2% o que pode estar indicando “[...] que as políticas de inclusão social adotadas até agora tiveram pouco efeito” (TAKAHASHI; HARNIK, 2006, f. 1), porque, desde 2001, a USP está tentando aproximar a universidade da população de baixa renda e a Fuvest aumentou de 10 mil para 65 mil o número de candidatos isentos da taxa de inscrição para o vestibular).

O editorial indica que ocorreu um aumento de 8,2% de inscritos, mas houve uma queda de 7,9% nas aprovações desses candidatos. Diante desses resultados, Roberto Costa, coordenador da Fuvest, afirma que “a única maneira de explicar esse fenômeno é estimar que o nível da escola pública continua caindo. [...] Como o

exame avalia o conteúdo, é difícil mudar o perfil dos aprovados” (TAKAHASHI; HARNIK, 2006, f. 1).

De outro lado, Selma Garrido Pimenta, Pró-reitora de Graduação da USP, considera que os resultados serão alcançados aos poucos, mas há necessidade de que a comunidade cobre e o governo estadual se responsabilize pela melhoria na educação pública. Afirma a Pró-reitora que “as porcentagens têm sido pequenas também como resultado da desqualificação geral que o ensino sofreu nestes últimos 20 anos” (TAKAHASHI; HARNIK, 2006, f. 1).

A professora Nídia Nacib Pontuschka, da Faculdade de Educação da USP, afirma que “[...] são muitos itens que devem ser considerados, desde a desvalorização da escola pública até o formato do vestibular” (TAKAHASHI; HARNIK, 2006, f. 1).

Há uma relação perversa entre a escola pública e o vestibular de uma Instituição de Ensino Superior – IES pública, uma vez que “[...] 85% dos estudantes do ensino médio do Estado cursam a rede pública, mas em geral eles são menos de 30% dos aprovados na USP” (TAKAHASHI; HARNIK, 2006, f. 1). A pergunta é: por quê?

O sétimo texto – Rede pública do Rio Grande do Sul se destaca – do dia 12 de março de 2006, foi escrito por Luciana Constantino e Antônio Góis, localizado no Editorial Cotidiano.

Trata-se de um outro texto que aborda acerca dos resultados do Enem, além de realizar comparações entre as regiões brasileiras. Em relação aos resultados obtidos, os jornalistas consideram que, na comparação entre as duas redes de ensino, existe um grande abismo entre ambas. Essa diferença se acentua mais ainda no Nordeste do que no Sul e Sudeste, marcada pelas “[...] desigualdades intra-regiões, freqüentemente maiores do que as desigualdades entre regiões” (CONSTANTINO; GOIS, 2006, f. 2), afirma Creso Franco, pesquisador da PUC-RJ.

A reportagem destaca que, se forem “[...] comparadas as médias por região, as melhores redes públicas estão no Rio Grande do Sul” (CONSTANTINO; GOIS, 2006, f. 1), nas cidades de São Leopoldo, Santa Maria, Caxias do Sul, Novo Hamburgo, Canoas, Porto Alegre e Pelotas. Por que os alunos das escolas públicas desses municípios alcançaram os melhores desempenhos?

De acordo com as autoridades desses municípios, há algumas condições fundamentais para esse sucesso, tais como: “[...] a tradição de valorizar a educação

herdada dos imigrantes, as universidades integradas à cidade e uma classe média que cobra resultados na escola pública [...]” (CONSTANTINO; GOIS, 2006, f. 2).

O prefeito do município de São Leopoldo afirma que a qualidade do ensino público é fruto da participação da comunidade na gestão da escola. Além disso, ressalta a importante participação da UniSinos que tem auxiliado na qualificação do corpo docente. O Secretário de Educação do município de Canoas considera que o ponto alto seja a qualificação docente. O município tem mais de 500 professores com pós-graduação, equivalendo, aproximadamente, a um terço do total de professores. Essa qualificação acaba refletindo na qualidade do ensino. A Secretário de Educação do município de Canoas afirma que foi um longo e persistente trabalho desenvolvido por toda a comunidade, aliado a “[...] uma tradição de valorização da educação herdada pela colonização européia” (CONSTANTINO; GÓIS, 2006, f. 2) e a grande prosperidade econômica.

O oitavo texto – Melhor no interior – de 14 de março de 2006, do Editorial Opinião, não é assinado.

O ensino médio da rede pública é um dos grandes desafios das autoridades brasileiras, de acordo com o editorial, em razão dos resultados do Enem, visto que os mesmos indicam onde se encontram os principais problemas, bem como as possibilidades de solução.

O texto informa que as melhores escolas públicas estão concentradas no interior no Brasil, sobretudo, no Rio Grande do Sul, conforme já indicado no texto anterior.

De acordo com o editorial, a razão desses bons resultados procede porque nas cidades do interior, e menores, “[...] a aproximação entre as comunidades e a escola tende a ser maior que em grandes centros, o que facilita a interlocução e as cobranças entre pais e professores” (MELHOR..., 2006, f. 1). Um outro aspecto é “a existência de uma cultura de aperfeiçoamento contínuo dos professores – em geral associada à presença de um bom centro superior de estudos no município – também favorece o resultados dos alunos” (MELHOR..., 2006, f. 1). Além disso, acrescenta o editorial, esses aspectos, “[...] associados a um quadro de menor desigualdade social” (MELHOR..., 2006, f. 1), favorecem uma presença maior de adolescentes da classe média na rede pública de ensino.

Ao final, o editorial aponta para a importância da qualificação dos professores: “[...] a saída parece ser a de reforçar – e muito – a capacitação dos professores”

(MELHOR..., 2006, f. 1), porque isso interfere substancialmente no desempenho dos alunos.

O nono texto – País tem repetência maior que a do Camboja – de 26 de abril de 2006, foi escrito por Fábio Takahashi com a colaboração de Simone Harnik, do Editorial Cotidiano.

Com a taxa de repetência é um dos principais indicadores para medir a qualidade na educação, o texto traz alguns dados percentuais que são assustadores, pois indica que a taxa de repetência no Brasil é de 21%, aproximando-se àquelas obtidas por Moçambique e Eritréia, que alcançam, respectivamente, o 168º e 161º do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH. O Brasil ocupa o 63º de uma lista de 177 países.

Essa taxa de repetência classifica o Brasil na frente, apenas, de 15 países (a maioria da África). A repetência reflete, na verdade, as “condições insatisfatórias de ensino e de aprendizagem”, maiormente a falta de condições do professor, de acordo com Célio da Cunha, assessor para a área da educação da UNESCO no Brasil, uma vez que, os professores “[...] não estão preparados para ensinar alunos com dificuldades socioeconômicas” (TAKAHASHI, 2006a, f. 2).

Para Vitor Henrique Paro, professor da Faculdade de Educação da USP, “Na prática, o que acontece na maioria das vezes é que a escola afirma que a culpa de não aprender é do aluno. Mas não diz que é o ensino que vai mal” TAKAHASHI, 2006a, f. 2).

O décimo texto – Educação e responsabilidade social – é do Editorial Opinião, cujo texto é de Paulo Renato Souza. O texto não trata acerca do professor em especial, mas aponta a falta de qualidade do sistema público de ensino.

O editorial foi escrito em 19 de junho de 2006 e, na época, seu autor anunciava a reunião, que ocorreria naquele mesmo mês, no período de 22 a 24 de junho, na Bahia, entre as lideranças empresariais do Brasil (Fundação Lemann e o Instituto Gerdau), da Suíça (Fundação Jacobs) e da América Latina (Conselho de Empresários da América Latina – CEAL), com ministros, acadêmicos e representantes de ONGs, com o objetivo de “[...] discutir como melhorar os sistemas de educação básica pública na região” (SOUZA, 2006, f. 2). Enfatiza o editorial que o importante é que todos eles “[...] querem fixar diretrizes e assumir compromissos concretos a partir da análise de experiências que já demonstraram ser eficazes” (SOUZA, 2006, f. 1).

Souza (2006) esclarece que, mundialmente, há uma insatisfação com o sistema educacional público, mas, na América Latina é dos mais críticos, especialmente, relacionado aos desafios impostos pela sociedade do conhecimento e a falta de qualidade da educação pública.

A organização da conferência é de iniciativa do setor privado e este aspecto é destacado pelo ex-ministro da educação brasileira, ao avaliar que seja o “[...] reflexo regional da crescente consciência de que o Estado sozinho não é capaz de resolver esses graves problemas num período curto de tempo” (SOUZA, 2006, f. 2). Emerge, aqui, a responsabilidade social das grandes lideranças empresariais que, outrora, desenvolviam “[...] ações meramente filantrópicas”, mas que, atualmente, “[...] são iniciativas para melhorar a qualidade dos serviços públicos e das políticas governamentais, atuando em parceria com os governos” (SOUZA, 2006, f. 2).

Souza (2006, f.2) entende “[...] que o poder público é capaz de cuidar do acesso aos serviços sociais, mas tem dificuldade para promover a melhoria da sua qualidade”, como é o caso da educação escolar por meio de “instituição de prêmios para melhores práticas, a difusão de experiências que tiveram êxito na educação ou o desenvolvimento de programas especiais de leitura, de treinamento de professores ou de diretores de escolas na gestão para o sucesso escolar”. Avalia que, com essas ações, o setor privado influencia o conjunto dos sistemas públicos de ensino, não se limitando a uma determinada escola ou a um grupo de escolas.

O autor do texto enfatiza que a melhoria da educação, em países da América Latina, por meio da parceria entre o setor privado e o setor público já vem obtendo resultados expressivos, como, por exemplo, Brasil e Colômbia, países que “[...] concentram muitos dos exemplos de ações mais significativas e eficazes” (SOUZA, 2006, f. 3).

Enfim, quais foram os objetivos dessa conferência? Souza (2006, f. 3) esclarece que foi “Estabelecer compromissos, fixar metas e avaliar a efetividade da ação empresarial na educação”.

O décimo primeiro texto – SP fica entre as piores no *ranking* do ensino – está localizado no Editorial Cotidiano, do dia 10 de julho de 2006, escrito por Daniela Tófoli. Trata-se de uma reportagem específica a respeito da cidade de São Paulo.

Por meio de dois subtítulos, Tófoli (2006, f. 1) chama a atenção do leitor: “Capital paulista ficou em 21º lugar entre 26 capitais (Brasília não foi incluída) em português e em 20º em matemática”; “Avaliação foi feita em 2005 pelo Ministério da

Educação; para especialistas, resultado é reflexo da formação deficitária dos professores”.

Esse *ranking* foi realizado pela Folha de S. Paulo e só foram divulgados dados específicos de cada escola no final de junho de 2006. Trata-se do desempenho de alunos da 4ª série do ensino fundamental, cuja avaliação foi realizada pelo Ministério da Educação por intermédio do Prova Brasil.

A média obtida pelos alunos da 4ª série das escolas municipais, em Português, 160, 42 e, em Matemática 166,86 não alcançando 50% do total de pontos possíveis 350,00 nessas provas. Além disso, esses alunos ficaram 12 e 13 pontos abaixo da média nacional em Português e Matemática, respectivamente.

A diferença entre a rede municipal de São Paulo e de Campo Grande, primeira colocada, é de 31 pontos em Português e, em Matemática, a diferença entre São Paulo e Curitiba, primeira colocada, é de 28 pontos

O Secretário Municipal de Educação de São Paulo – Alexandre Scheneider – afirma, em entrevista, que não se espantou com o resultado: “Esperava por esse desempenho porque já tínhamos detectado problemas na rede. Ele é fruto de anos de gestão que confundia educação com ação social” (TÓFOLI, 2006, f. 1), que ia desde a distribuição de uniformes até renda mínima. Um outro aspecto ressaltado foi o desvio da função do professor, porque “o corpo docente deixou de ter como única obrigação o desenvolvimento do programa pedagógico, que deve ser o foco principal da educação” (SOUZA, 2006, f. 2). Para resolver tal problema, já há um grupo de profissionais em parceria com a Secretária de Gestão estudando a distribuição dos projetos sociais, liberando escolas e diretores de tais encargos, visando retomar o foco para o ensino.

Tófoli (2006, f. 1 e 2) divulga, também, a opinião de Ana Rosa Abreu, que já coordenou os Parâmetros Curriculares Nacionais e, atualmente, integra a ONG Instituto Sangari, focalizada na educação básica. Para Abreu, “a rede da capital é hoje uma rede desgastada”, já que foram realizadas muitas capacitações, porém, “o professor não consegue aplicar o que aprende na sala de aula”, porque há “[...] um shopping de projetos de formação sem nenhum impacto na prática”. Ela acredita que há uma sobrecarga de funções para o corpo docente e isso acaba por comprometer a qualidade do ensino municipal paulista, no entanto, considera que a questão se encontra, de fato, na formação de professores.

A professora da Faculdade de Educação da USP – Lisandre Maria Castelo Branco – concorda que o maior problema esteja na formação do professor, uma vez que o mesmo “[...] não foi formado para ter uma preocupação em compreender a realidade dos alunos que o cercam nem para entender – e, assim, explicar – os motivos de ensinar determinadas matérias” (SOUZA, 2006, f. 2).

O décimo segundo texto – Unifesp aprova cotas para professores – é de 13 de julho de 2006, escrita por Fábio Takahashi, e se encontra no Editorial Cotidiano. O texto trata acerca da reserva de vagas para professores da Educação Básica pública em seis cursos (Química, Biologia, História, Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia) da Universidade Federal de São Paulo, uma vez que foram escolhidos apenas os cursos relacionados à formação de professores para a Educação Básica.

Os professores disputarão, entre si, 3 das 50 vagas desses cursos de licenciatura nos novos *campi* da UNIFESP (Diadema e Guarulhos).

O Pró-reitor de Graduação – Luiz Eugênio Mello – afirma que “até agora, as ações afirmativas em discussão focavam o resultado, ou seja, os alunos com um ensino deficiente. Agora, queremos atacar realmente o problema. O professor poderá transmitir o conhecimento para todos os seus estudantes” (TAKAHASHI, 2006b, f. 1).

Alípio Casali, docente do Programa de Pós-graduação da PUC-SP, avalia que a iniciativa é positiva, porque “[...] ajudará a qualificar o ensino público, com um efeito multiplicador importante” (TAKAHASHI, 2006b, f. 2).

O décimo terceiro texto – Todos pela educação de qualidade – publicado em 6 de setembro de 2006 no Editorial Opinião, foi escrito por Milú Villella, Presidente do Museu de Arte Moderna de São Paulo, do Instituto Itaú Cultural, do Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário e do Comitê Executivo do Compromisso Todos Pela Educação.

Villela (2006) toma os resultados da Prova Brasil que avalia o desempenho dos alunos do ensino público, cuja responsabilidade é do Ministério da Educação. A autora do texto fica perplexa e indignada diante da passividade dos brasileiros com os resultados obtidos pelos alunos, por não ter ocorrido uma manifestação pública de repúdio, de desagravo ao ser constatado que o nível de conhecimento de um aluno da 8ª série é igual ao da 4ª série do ensino fundamental. Aborda, também, a vexatória classificação obtida pelos alunos brasileiros nesse teste que avalia conhecimentos da língua materna, matemática e ciências.

Diante dessa problemática, foi lançado, na mesma data, o “Compromisso Todos pela Educação”, em São Paulo, no qual estabeleceu-se “[...] uma inédita aliança entre lideranças da sociedade civil, empresas, MEC, Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional de Dirigentes Municipais de Ensino)” (VILLELA, 2006, f. 2).

Esse movimento acredita “[...] que um país só poderá ser considerado independente se suas crianças e seus jovens tiverem um ensino público de qualidade, capaz de prepará-los para os desafios do século 21” (VILLELA, 2006, f. 2). Por outro lado, crêem “[...] que o ensino só vai melhorar quando os pais, especialmente, mas também educadores, líderes comunitários, conselhos tutelares e promotores públicos souberem valorizar a educação básica, verificar a sua qualidade e cobrar uma oferta melhor nas escolas de sua comunidade”. (VILLELA, 2006, f. 2).

O décimo quarto texto – Movimento quer melhorar ensino – é uma reportagem local, não assinada, de 6 de setembro de 2006, integrante do Editorial Cotidiano.

Essa reportagem trata da mesma discussão do texto acima apresentada, mas acrescenta que o movimento é constituído de um grupo com 180 pessoas, visando mobilizar a população para reivindicar uma melhoria na qualidade da educação escolar brasileira.

O grupo, constituído de empresários, educadores e representantes do poder público, fundou o movimento Compromisso Todos Pela Educação, mobilizados que ficaram em razão dos últimos lugares conquistados pelo Brasil em testes internacionais que avaliaram a aprendizagem de alunos da Educação Básica. Foram estabelecidas metas até 2022, ano de comemoração do bicentenário da Independência e tem como estratégia anunciar, via mídia, suas cinco metas: que todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos estejam na escola até o ano de 2022; que toda criança saiba ler até os 8 anos de idade; que todo aluno aprenda o condizente à sua série; que todo aluno conclua o ensino fundamental e médio; que todo investimento na educação básica seja garantido e bem administrado.

O grupo estuda “[...] qual será o aumento orçamentário necessário para se atingir os objetivos” (MOVIMENTO..., 2006, f. 2). Busca-se, também, o financiamento advindo dos próprios integrantes do movimento e, sobretudo, do governo.

O décimo quinto texto – Revolução doce – é do dia 22 de outubro de 2006, escrito por Cristovam Buarque e encontra-se no Editorial Opinião.

Buarque (2006) afirma que o Brasil alcançou o século XXI, mas tropeça em dois problemas graves: desigualdade social e atraso. As desigualdades separam os homens e dividem-nos em ricos e pobres. O atraso do Brasil separa-o dos demais países desenvolvidos, transformando-o em “meia nação”. Para romper com esses muros, o ex-ministro da Educação afirma que é necessário que se realize no país uma “[...] mudança de rumo, de uma revolução” (BUARQUE, 2006, f. 1).

Pequenos ajustes que já foram tomados e que marcaram a história brasileira não são mais suficientes hoje. É necessário, segundo o autor, que ocorra

Uma revolução com o lápis substituindo o fuzil; escolas no lugar de trincheiras; professores, em vez de guerrilheiros. Que distribua conhecimento, em vez de concentrar capital nas mãos do Estado. Que tenha a infância, e não o proletariado, como os portadores do futuro. Uma Revolução Doce (BUARQUE, 2006, f. 2).

Diferentemente de outros textos do jornal até aqui proporcionados, Buarque enfatiza e prioriza a educação escolar, sem apontar, de maneira direta, para a falta de qualidade da instituição escolar pública ou do professor dessa instituição. Em sua proposta, estabelece dez ações. Entre elas, destaca-se a terceira na qual define

[...] três pisos nacionais para a educação: um de salários, vinculado à formação e dedicação do professor, com a aprovação de um plano de cargos e salários dos professores, inclusive municipais e estaduais; um de padrão mínimo de equipamentos e instalações; e um de conteúdo mínimo de aprendizado de cada criança, em cada disciplina, em cada série (BUARQUE, 2006, f. 2).

Dentro da décima ação, Buarque (2006, f. 3) propõe “assegurar os recursos necessários no Orçamento para complementar os investimentos municipais e estaduais, para salário e formação de professores [...]”. Os investimentos reservados de início, de 7 bilhões para 20 bilhões, trariam imediatamente, dentro de um período de 4 a 5 anos, de uma rápida “[...] redução de gastos, pois ocorreria a diminuição da repetência e a elevação da produtividade econômica, com o conseqüente aumento da arrecadação”.

O décimo sexto texto – Brasil fica em 72º em ranking de educação – do dia 27 de outubro de 2006, foi escrito por Antônio Góis, da sucursal do Rio, e está localizado no Editorial Cotidiano.

O texto informa que o Brasil alcançou o 72º lugar entre 125 países, de acordo com o relatório anual da UNESCO, denominado “Educação para todos”, divulgado no dia anterior (26/10/06), e que tem por objetivo avaliar “o grau de cumprimento das metas traçadas na Conferência Mundial de Educação, no Senegal, em 2000” (GÓIS, 2006, f. 1). O indicador varia de 0 a 1, portanto, para alcançar as metas da UNESCO os países devem estar o mais próximo possível de 1. Esse indicador avalia a taxa de sobrevivência escolar; compara a escolarização no ensino fundamental; avalia a taxa de analfabetismo adulto, bem como a igualdade de gênero na educação.

O jornalista destaca que o Brasil está com um índice total mediano, isto é, alcançou 0,905, aparecendo uma posição à frente da Síria, mas uma posição atrás do Paraguai. O que tem prejudicado o desempenho do país, em conformidade com os resultados obtidos, “[...] são as altas taxas de repetência e evasão no ensino fundamental, que refletem negativamente no cálculo da taxa de estudantes que iniciaram o ensino fundamental e conseguem chegar ao menos até o quinto ano” (GÓIS, 2006, f. 1).

O consultor em educação, João Batista Araújo e Oliveira, não vê novidade alguma em relação a essa classificação do Brasil, porque, quando se trata de avaliar a qualidade da educação brasileira, o desempenho é péssimo e o atraso fica muito evidenciado. No entanto, “quando o indicador é de quantidade, o país costuma ir bem” (GÓIS, 2006, f. 1). E essa avaliação não é a primeira a classificar o Brasil em péssima colocação, situação semelhante ocorre com: Exame do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos); prova da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) que compara o desempenho de estudantes entre países.

O relatório da UNESCO indica que o Brasil apresenta “[...] sérios problemas de repetência, especialmente na primeira série do ensino fundamental”. Góis (2006, f. 2) informa, ainda, com dados do INEP, que 29% dos alunos brasileiros foram reprovados na primeira série do ensino fundamental em 2003. É nessa série que se encontra o problema crucial da educação básica. Mas, por outro lado, esse mesmo relatório “faz menções positivas ao Brasil ao citar os programas de transferência de renda para os mais pobres”, tais como, Bolsa Escola e Bolsa Família, porque

surtiram efeito positivo para as crianças pobres, além da diminuição do trabalho infantil.

O décimo sétimo texto – Antídotos contra a subserviência – de 12 de novembro de 2006, escrito pelo empresário e Presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP, Paulo Skaf, no Editorial Opinião, seção Tendências/Debates.

Seu texto é iniciado com uma indignação: “É inconcebível que, 179 anos depois, ainda não tenhamos vencido desafios que constavam de decreto assinado por d. Pedro 1º”. Segundo Skaf, trata-se do Decreto-Lei imperial de 15 de outubro de 1827, que criou o Sistema de Ensino Elementar do Brasil, no qual estão presentes algumas medidas, como descentralização escolar, admissão e remuneração de professores, combate ao analfabetismo.

No texto, Skaf (2006) aborda, entre outros aspectos, o preocupante alerta do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em relação à necessidade de se aumentar o número de professores se a sociedade quiser universalizar o ensino básico. A carência é de 18 milhões de professores já para a segunda década do século XXI.

O grande empecilho para que ocorra essa expansão está contida na falta de professores e no grande número de professores que trabalham em condições precárias e críticas. Especialistas do PNUD - Kemal Dervis, da UNESCO – Koichiro Matsuura, da OIT – Juan Somavia, e do UNICEF – Ann Veneman, afirmam que essa carência revela “[...] um problema grave, pois os docentes são o coração do sistema educacional” (SKAF, 2006, f. 1). Um outro aspecto que revela a gravidade da questão é que não há uma solução específica e que possa ser viabilizada para a falta de professores, de investimentos em treinamento e medidas concretas que possam promover o respeito aos profissionais da educação.

Skaf (2006, f. 2) avalia que os dados oferecidos pelas agências da Organização das Nações Unidas (ONU), os quais apontam que, no Brasil, há cerca de 11% de analfabetos plenos e 30% de analfabetos funcionais entre a população maior de 15 anos, são acachapantes. Para tanto, torna-se necessário, para “[...] consolidar e ampliar os avanços do ensino no Brasil [...]: contratação de mais docentes e melhoria das suas condições de trabalho e de sua remuneração”.

De outro lado, Skaf (2006) traz como “boa notícia” os sucessos alcançados fora do setor público como, por exemplo, do Serviço Social da Indústria – SESI e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, que somam juntos em torno de 7.049 professores e 1.025.000 alunos matriculados em suas 211 escolas, 83 centros de formação profissional e 68 unidades móveis.

### 2.2.1.2 Professores da educação básica pública brasileira: textos diretos

Para analisar os textos do jornal Folha de S. Paulo que abordam, de forma direta, o professor da escola pública brasileira, apresentamos, inicialmente, o Quadro 6.

Editorial	Data	Título
Opinião	5/4	Educação básica – Gonçalves
Opinião	2/8	Alta na reprovação – não assinado
Cotidiano	28/9	Investir em estrutura não basta, dizem educadores –Takahashi e Tófoli
Cotidiano	28/9	Mérito é do docente, diz secretário – não assinado
Cotidiano	28/9	Alunos de escola de lata e de CEU têm desempenho igual – Takahashi e Tófoli
Empregos	15/10	Falta de condições afasta profissionais de docência – Chiaverini
Cotidiano	26/11	A melhor lição de uma escola – Dimenstein
Cotidiano	20/12	Ensino público tem 33 escolas modelo – Constantino

**Quadro 6** - Textos diretos selecionados no período de janeiro a dezembro de 2006. Fonte: Folha de S. Paulo *online* (2006).

Este quadro está constituído de oito textos produzidos nos meses de abril, agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2006.

Lembramos que o quinto texto – Alunos de escola de lata e de CEU têm desempenho desigual – de 28 de setembro de 2006, escrito por Daniela Tófoli e Fábio Takahashi, foi analisado na introdução desta seção (conforme página 22), momento em que buscávamos definir as fontes para a compreensão do nosso objeto de estudo, da mesma forma como ocorreu com a revista *Veja*.

O primeiro texto recebe o título de Educação básica e está na seção Painel do Leitor do Editorial Opinião, de 5 de abril de 2006. Nessa seção, o leitor Adilson

Roberto Gonçalves, professor da Faculdade de Engenharia Química de Lorena-SP, escreve para parabenizar o jornal “[...] por promover discussões produtivas em relação à educação básica” (GONÇALVES, 2006, f. 2).

O leitor faz referências a outras reportagens do jornal que trataram a respeito das diferenças ou não de metodologias de alfabetização, e ao Editorial Opinião de 4 de abril de 2006, nos quais são mostrados “[...] que os maiores problemas da qualidade do ensino são financeiros e de falta de políticas públicas, incluindo a formação adequada do professor” (GONÇALVES, 2006, f. 2). O professor indica que Mangabeira Unger, também, discutiu essa questão no texto “Ensino e futuro”.

Gonçalves (2006, f. 2) afirma que são as universidades públicas que formam os mestres para a Educação Básica, no entanto, “[...] o descaso estatal, em todos os níveis, é grande e, quando o profissional ali formado é competente, dificilmente coloca o magistério como primeira opção”. Diante dessa situação, o leitor apresenta uma triste e caótica perspectiva: “[...] em mais uma geração, todos os líderes da nação, tanto econômicos como políticos, serão oriundos de uma escola depauperada e já não terão noção do que era uma boa formação educacional”.

O segundo texto – Alta na reprovação – não é assinado e está no Editorial Opinião do dia 2 de agosto de 2006.

O texto indica que o Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCE) detectou um aumento na taxa de reprovação no ensino médio da rede oficial paulista. Esse dado, no entanto, não causou surpresa, uma vez que “[...] sempre que cresce o número de alunos matriculados costuma haver queda nos indicadores de qualidade” (ALTA..., 2006, f. 1). Isso significa que “[...] mais pessoas sem formação básica adequada estão chegando (sic) ao nível médio, mas não conseguem o desempenho mínimo para progredir dentro desse ciclo” (ALTA..., 2006, f. 1), de acordo com o Editorial.

O texto traz alguns dados referentes às matrículas no ensino médio, de alunos entre 15 a 17 anos, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE:

Ano	Alunos matriculados
1999	49,9%
2004	67,4%

**Quadro 7** - Percentual de alunos matriculados no ensino médio.

Fonte: Folha de S. Paulo (2006).

O Editorial destaca que de 1999 a 2004 houve um aumento do número de alunos matriculados no ensino médio. No entanto, em relação aos percentuais de aprovação, aferidas pelo Tribunal de Contas do Estado, estes vêm caindo anualmente, conforme pode ser observado no quadro a seguir apresentado:

Ano	Percentual de alunos aprovados
1997	83,6
2004	78,3
2005	77,4

**Quadro 8** - Queda de aprovação dos alunos do ensino médio do Estado de São Paulo.

Fonte: Folha de S. Paulo (2006).

A taxa de 2005 foi, de acordo com o texto, a menor até hoje verificada na rede oficial paulista. Esse quadro mostra uma baixa perspectiva de melhoria, uma vez que o nível de exigência para aprovação está muito aquém do que pode ser considerado necessário. Diante dessa situação, o texto aponta para a necessidade de se “[...] promover uma revolução qualitativa no ensino fundamental” (ALTA..., 2006, f. 1), para que os alunos consigam chegar ao ensino médio com uma formação adequada.

Para tal conquista, é necessário “[...] tempo e mais investimentos em educação. É preciso qualificar professores, reduzir o tamanho das classes, aumentar a jornada escolar e aprimorar o sistema de progressão continuada, que, por ora, apenas serve para mascarar as dificuldades – e por um período curto, como mostram os números do TCE” (ALTA...2006, f. 1 e 2).

O terceiro texto - Investir em estrutura não basta, dizem educadores - é de Daniela Tófoli e Fábio Takahashi, datado de 28 de setembro de 2006, como reportagem local, localizada no Editorial Cotidiano.

O texto traz a análise de alguns educadores que foram entrevistados pelos jornalistas acerca dos resultados obtidos na Prova Brasil, especialmente, por duas

escolas: CEUs e as chamadas escolas de lata, já analisadas na introdução desta seção.

Os professores entrevistados não negam a importância da estrutura física das instituições escolares; da necessidade de investimentos em bibliotecas, oficinas de artes e quadras esportivas, visando ao desenvolvimento social das crianças. No entanto, afirmam que isso não é suficiente, porque, “para melhorar os conhecimentos dos alunos em disciplinas como língua portuguesa e matemática, é preciso atuar nas condições de trabalho dos professores e na organização pedagógica” (TÓFOLI; TAKAHASHI, 2006. f. 1). A Prova Brasil não avalia os problemas decorrentes da precariedade das instituições escolares, mas apenas o desempenho acadêmico dos alunos.

Para a professora Lisandre Castello Branco, da Faculdade de Educação da USP, “Não adianta uma estrutura magnífica sem um profissional competente” (TÓFOLI; TAKAHASHI, 2006. f. 2). Nesse aspecto, Alcir Ferreira, diretor do ensino fundamental do CEU Meninos, comenta que o melhor desempenho, obtido pelos alunos de sua escola, “[...] se deve mesmo à dedicação dos professores a um projeto que divide as turmas segundo graus de dificuldades por matérias” (TÓFOLI; TAKAHASHI, 2006. f. 2). Considera que a infra-estrutura dos CEUs ajuda em muito, “[...] mas o fundamental é a formação e o estímulo do corpo docente” (TÓFOLI; TAKAHASHI, 2006. f. 2).

O quarto texto – Mérito é do corpo docente, diz secretário – é de 28 de setembro de 2006, da reportagem local, não é assinado, localizado no Editorial Cotidiano.

Esse texto faz referências, também, aos resultados obtidos pelas escolas de lata na Prova Brasil. De acordo com Alexandre Schneider, Secretário Municipal de Educação de São Paulo, todo o mérito é do corpo docente, uma vez que o exame foi realizado antes de o mesmo assumir essa secretaria. Já a ex-Secretária municipal de Educação, Cida Perez, não ficou surpresa com os resultados semelhantes entre os alunos dos CEUs e dos demais da rede municipal, visto que essas escolas foram produzidas como pólos culturais e esportivos.

José Aristodemo Pinotti, secretário na gestão de José Serra, afirma: “priorizamos o corpo docente e o Projeto pedagógico em vez da infra-estrutura” (MÉRITO...2006, f. 1). Informa que foi criado o projeto São Paulo é uma Escola,

visando ao aproveitamento de todo e qualquer espaço da cidade para se transformar em “[...] um local de aula interessante” (MÉRITO..., 2006, f. 1).

O sexto texto – Falta de condições afasta profissionais da docência – é de 15 de outubro de 2006, do colaborador para a Folha, Tomás Chiaverini, localizado no Editorial Empregos.

O texto mostra as diferenças das condições materiais e profissionais entre uma escola pública e uma escola privada. A sala de aula da primeira, normalmente, está com quadro de giz mal cuidado, classes lotadas. A carga horária dos professores é de 40 horas. Um professor da rede pública com 30 horas semanais ganha em torno de R\$1.300,00, somados os benefícios. Já a sala de aula da escola privada tem tela computadorizada, salas de aula com 20 alunos. A carga horária semanal dos professores gira em torno de 16 horas semanais com um salário médio de R\$ 4.000,00.

Para Carlos Ramiro de Castro, na época Presidente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, a falta de condições mínimas de trabalho, bem como a má remuneração, não estavam adstritas, apenas, aos professores da rede de ensino público, seja ela estadual ou municipal.

As dificuldades enfrentadas pelos professores têm levado muitos deles a deixarem a profissão, migrando para outras áreas. Para Castro, “[...] se a situação não for revista, a educação básica enfrentará uma crise de falta de mão-de-obra em dez anos. Esse movimento de escassez já pode ser observado” (CHIAVERINI, 2006, f. 2). Entre 1999 a 2002 houve um crescimento na ordem de 6,5% de professores no ensino fundamental, mas entre 2002 e 2005 houve um decréscimo, ficando em torno de 3,38%, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

O sétimo texto – A melhor lição de uma escola – de 26 de novembro de 2006 foi escrito por Gilberto Dimenstein, e se encontra no Editorial Cotidiano.

No texto, o jornalista chama a atenção dos leitores sobre o alto desempenho alcançado pelos alunos do Colégio Visconde de Porto Seguro, criado pela colônia alemã, em 1878, em São Paulo, uma vez que os mesmos têm conquistado suas vagas nas melhores faculdades, inclusive fora do Brasil. Esse colégio é um dos dez melhores de São Paulo.

O referido colégio “[...] mantém em suas instalações, a Escola da Comunidade, com 850 crianças e adolescentes da vizinha favela de Paraisópolis, no

Morumbi” (DIMENSTEIN, 2006b, f. 1). Esses alunos são atendidos pelos mesmos professores do Colégio Visconde de Porto Seguro. Aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem recebem aulas de reforço e variadas atividades culturais. Entre as duas escolas há diferenças curriculares, mas que não são essenciais, segundo Dimenstein (2006b).

O autor destaca que, mesmo que a iniciativa do colégio seja para diminuir a distância entre os alunos que podem pagar e aqueles que não podem ter acesso à uma educação de qualidade, os resultados obtidos pelos alunos da Escola da Comunidade são inquietantes. Por quê? Porque formada a primeira turma de 76 alunos, apenas 12 conseguiram alcançar êxito, e entrarem em faculdades, mas todas são particulares. Por quê? O autor apresenta algumas conclusões, as quais destacamos a seguir.

A primeira delas: “o baixo número de aprovados demonstra que qualquer escola, por melhor que seja, tem os seus limites de desempenho” (DIMENSTEIN, 2006b, f. 2). Para tal argumento Dimenstein (2006b, f. 2) se apóia em cálculos realizados por economistas especializados em educação, os quais afirmam que apenas 30% da aprendizagem de crianças e jovens são advindas da sala de aula. Há outros aspectos que influenciam diretamente o processo de aprendizagem do educando, tais como: “1) o nível intelectual da família e o seu empenho na formação dos filhos; 2) a vivência cultural do indivíduo, que significa acesso a livros, filmes, peças de teatro, concertos, museus, viagens, notícias”.

Dimenstein (2006b) destaca como algumas famílias americanas, por razões religiosas, realizam a “escolarização” em casa (pai e mãe), com a ajuda de amigos. Informa que essas crianças, na média, apresentam notas muito semelhantes aos alunos matriculados regularmente nas escolas.

O jornalista explica não estar afirmando

[...] que não se deva investir na qualidade do ensino público [...]. Significa que não estamos mirando no alvo. Nos bairros pobres, especialmente favelas, cada mulher tem em média cinco filhos, os pais são ausentes, o analfabetismo funcional é disseminado. É comum o abuso de drogas, as doenças não corretamente tratadas (DIMENSTEIN, 2006b, f. 2).

Afirma, por outro lado, que, acrescido a isso, “[...] os professores e diretores são treinados (mal treinados, muitas vezes) – assim como os funcionários das

secretarias de Educação – a trabalhar nos limites das salas de aula”, uma vez que os mesmos desconhecem, inclusive, os graves problemas de saúde dos alunos que interferem na aprendizagem dos alunos.

O autor considera que

A lição da Escola da Comunidade vai muito além da favela de A Paraisópolis: se não for mudado urgentemente o conceito de educação pública, que vai muito além da escola, modelos de inclusão como o Bolsa Família, os programas de geração de renda e até o investimento na formação de professores serão sempre frágeis (DIMENSTEIN, 2006b, f. 1 e 2).

O oitavo texto – Ensino público tem 33 escolas modelo –, de 20 de dezembro de 2007, foi escrito por Luciana Constantino, da sucursal de Brasília, localizado no Editorial Cotidiano.

Constantino (2006b) comenta sobre os dados da pesquisa denominada “Aprova Brasil – O direito de aprender”, desenvolvida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em parceria com o Ministério da Educação e Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), cuja divulgação ocorreu em 19/12/06.

O INEP, tendo em mãos os resultados da avaliação Prova Brasil, aplicada em 2005, selecionou 33 escolas públicas municipais e estaduais brasileiras do ensino fundamental (14 estados e Distrito Federal) que, além de terem apresentado boas notas nesse exame, apresentaram, também, impacto no aprendizado dos alunos.

Essas escolas “[...] foram visitadas pelos pesquisadores do UNICEF para analisar os motivos que levaram ao bom desempenho” (CONSTANTINO, 2006b, f. 1). Os pesquisadores encontraram 4 eixos comuns: “professores empenhados e capacitados; alunos interessados e exigentes; projetos pedagógicos ligados ao cotidiano das crianças e gestão democrática, com o envolvimento da comunidade e dos pais” (CONSTANTINO, 2006b, f. 1). Além disso, foram ouvidos professores, diretores, conselhos escolares, pais e alunos.

De acordo com Marie-Pierre Poirier, representante do UNICEF no Brasil, as “[...] escolas envolvidas desenvolvem projetos pedagógicos simples, criativos e ousados” (CONSTANTINO, 2006b, f. 1). De outro lado, Maria de Salette Silva, consultora de educação do UNICEF e coordenadora da pesquisa, afirma que a demanda por infra-estrutura ocorre quando já existe alguma atividade sendo

desenvolvida. Os professores consideram que planos de carreira e projetos de capacitação são apontados como importantes.

Um outro aspecto presente na pesquisa refere-se ao controle de frequência dos alunos e à sua pontualidade.

Poirier (representante do UNICEF) considera que os resultados dessas escolas não devem ser tomados como “[...] uma receita pronta para o sucesso, mas sim uma inspiração para educação pública de qualidade” (CONSTANTINO, 2006b, f. 2).

Encerramos, neste momento, a apresentação de todos os textos levantados em dois meios de comunicação social acerca do professor da Educação Básica pública brasileira em 2006. Esse levantamento indica-nos a concepção produzida a respeito deste profissional da educação.

### 2.3 QUEM É O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA?

Algumas pesquisas na área de educação (PESSANHA, 1994; WENZEL 1994; KLEIN, 1995; SAMPAIO e MARIN, 2004; AZEVEDO, 2007) têm apontado para o processo de desvalorização do professor. Notícias veiculadas em diferentes meios de comunicação trazem de forma explícita ou implícita sua desvalorização profissional. A forma mais popular de folhetim – as novelas brasileiras – inclui, aqui, ali, situações que envolvem a escola ou professores de maneira caricaturada e, em muitas ocasiões, chegando a denegrir a imagem desse profissional que buscou formação para escolarizar crianças e jovens brasileiros.

Tudo parece evidenciar-nos que a desvalorização do professor está em processo. Mas, que processo é esse? Para esse entendimento, buscamos apreender o que a prática social poderia nos revelar a esse respeito. Portanto, a procura pelo conteúdo social.

Para tal, realizamos nosso recorte, baseado em dois meios de comunicação – revista Veja e jornal Folha de S. Paulo. Consideramos que os mesmos poderiam nos revelar como a sociedade realiza a leitura do professor, um dos profissionais da educação, especialmente daquele situado na Educação Básica Pública.

Em um total de 44 textos lidos, destacamos, para fechamento desta seção, uma vez que a discussão mais aprofundada ocorrerá na seção 4 desta dissertação,

que o professor da escola pública, de forma geral, é avaliado como um profissional incompetente, particularmente, ao se avaliar os resultados de desempenho dos alunos nos diferentes testes que são realizados em nível nacional e internacional. Excepcionalmente, são destacadas as atuações de professores de instituições escolares de maior tradição no Brasil com formação em nível de pós-graduação. São, ainda, evidenciados alguns trabalhos que algumas escolas públicas realizam com projetos simples, cujos alunos têm alcançado bom desempenho.

A escola pública, de forma geral, é apresentada como instituição que não consegue cumprir aquilo que designa sua função social: preparar adequadamente o homem para o trabalho. Observamos um forte apelo fundamentado nas políticas neoliberais, uma vez que a maioria dos textos pauta-se em conteúdos marcados por esses valores.

A maioria dos textos trata da questão profissional de forma indireta. Não criticam diretamente o professor. A idéia de que o professor não consegue cumprir sua função específica é mostrada por meio de dados que se apresentam nos índices de repetência, de evasão, de analfabetismo funcional. Nesse contexto é que observamos o processo de desvalorização que esse profissional vem sofrendo, como se o mesmo fosse o único e principal responsável pelo processo ensino-aprendizagem.

Levantada e constatada as críticas sofridas pelo professor socialmente, sentimos a necessidade de compreender como foi se “institucionalizando” essa desvalorização.

Para a compreensão do processo de desvalorização, consideramos necessário retomarmos as qualidades que já foram, historicamente, valorizadas nesse profissional, visando a formação escolar de crianças e jovens.

### **3 VALORIZAÇÃO–DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO SOCIAL: RECUPERANDO UMA TRAJETÓRIA**

O ponto de partida de nossa dissertação foi a realização de um levantamento mais sistemática da prática social, por meio de dois meios de comunicação escritos, a fim de que pudéssemos apreender melhor o que a mesma está nos revelando acerca de uma determinada categoria profissional da qual fazemos parte, isto é, o professor da Educação Básica pública brasileira.

Os primeiros levantamentos apontam-nos que, de fato, o professor da escola pública brasileira vem sofrendo uma intensa experiência de desvalorização social. Diante dessa constatação, consideramos necessário evidenciar a outra face desse processo, isto é, de valorização do professor, para que possamos realizar uma leitura crítica da prática social na qual estamos historicamente situados.

Partimos, inicialmente, nesta seção, da hipótese de que o processo de valorização do professor está diretamente vinculado a valorização da instituição escolar.

Ante tal decisão, é preciso esclarecer que nosso fio condutor não é explicar e nem mesmo discutir a história da instituição escolar e da escola pública, pois existem vários estudos que já se dedicaram a esse tipo de análise, tais como: Lopes (1981), Leonel (1994) e Alves (2001). Temos como propósito situar e explicar a função social do professor da instituição escolar pública em um momento histórico em que, se não foi de valorização, ao menos não foi estigmatizado como incompetente. Para tanto, não nos distanciamos muito no tempo histórico. Destacamos que é possível observarmos o movimento dialético de valorização – desvalorização – valorização – desvalorização do professor, uma vez que não podemos afirmar a linearidade desse processo. Historicamente, ele já foi desvalorizado, valorizado, desvalorizado. São as circunstâncias históricas que explicam essa dinâmica.

Consideramos necessário recuperar quem foi esse professor, valorizado socialmente, e que conseguiu cumprir um determinado papel?

### 3.1 O PROFESSOR E O CONTEXTO SOCIAL DE VALORIZAÇÃO

Para explicarmos a desvalorização pela qual o professor da escola pública brasileira vem sofrendo atualmente, é necessário compreendermos a origem histórica desse processo. Isso porque esse professor já foi considerado diferente, ou melhor, já foi valorizado socialmente.

Optamos, neste estudo, por realizar um recorte e localizar o professor a partir da denominada Educação Tradicional (SNYDERS, 1974) ou Pedagogia Tradicional (SAVIANI, 2003). Por outro lado, objetivamos relacionar o desenvolvimento desse modelo de educação junto à materialização da escola pública.

Sabemos que a escola pública, gratuita e para todos tem, em sua origem, as marcas do modelo social capitalista e do estabelecimento de uma classe social – a burguesia, no processo revolucionário de ruptura com o clero e a aristocracia.

Seu processo de institucionalização envolve um período que encerra parte do desenvolvimento social burguês. A escravidão já está combatida e as relações modernas de produção vivenciam a grande indústria. Nesse momento, o capital já se encontra em crise, urgindo a necessidade de contenção de desordens sociais. Para tal, era necessário educar “[...] o cidadão defensor da pátria amada [...]” (LEONEL, 1994, p. 185) nos moldes da concepção burguesa.

É desse desenvolvimento que houve a necessidade de criação de toda uma conjuntura social que pudesse abarcar e contribuir para a manutenção de um novo sistema. Naquele momento, segundo Saviani (2003, p. 6, grifo nosso):

Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da **ignorância**.

A ignorância era considerada como a maior barreira para que os homens pudessem tornar-se livres e alcançar a condição de cidadão. Essa condição só seria obtida por meio do conhecimento escolar.

Dessa estrutura, fez parte a escola pública. Mais do que um ideal de ampliação da instrução popular, tal movimento teve, em suas origens, uma necessidade burguesa de desenvolvimento do saber social. Desta forma, era indispensável uma nova conjuntura social, e, em seu interior, a escola, responsável

em educar homens para essa nova fase de desenvolvimento da sociedade capitalista.

De acordo com Saviani (2003, p. 6), “[...] só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados”, especialmente, em cidadãos burgueses. Nesse modelo, portanto, “[...] a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidaria no poder: a burguesia” (SAVIANI, 2003, p. 5).

O autor afirma, ainda, que, para a superação do antigo regime, o feudal, era preciso romper com as barreiras da ignorância para que os homens se tornassem livres. Mas livres de quê? Livres da miséria moral e da opressão do antigo regime.

A instrução, nesse momento histórico, está voltada ao entendimento das leis que regiam a nova sociedade, a capitalista, visando à “[...] liquidação da antiga ordem estabelecida” (LOPES, 1981, p. 67), isto é, a feudal, na qual a propriedade era um direito, exclusivamente hereditário. Para isso, tornou-se necessário um tipo de homem – o homem esclarecido de seus direitos, bem como cumpridor de seus deveres. Cabe, dessa forma, à educação a função “[...] igualizadora dos antagonismos sociais” (LOPES, 1981, p. 74).

E como alcançar esse ideal de liberdade? É por meio da educação escolar que deve acontecer a concretização desses ideais, particularmente, a formação do sujeito livre e ilustrado. A escola, nesse momento, torna-se uma instituição indispensável, o local responsável em transformar os homens em cidadãos esclarecidos por meio do conhecimento científico.

Por outro lado, em estudos realizados por Leonel (1994), observamos que, no processo de luta pelo poder, após a ascensão da burguesia, esta classe social dividiu, com seus livres aliados (populares urbanos e camponeses), apenas o pão espiritual – a escola – para não ter que dividir o pão material – o capital.

Torna-se importante enfatizar que, nessa conjuntura, a sociedade baseava-se pelos princípios do liberalismo. Conseqüentemente, a instituição escolar estava fundamentada pedagogicamente nesses princípios. Ela é classificada ou categorizada nos estudos de Libâneo (1986) dentro da tendência liberal.

É nesse contexto social que uma nova escola passa a ser valorizada, uma vez que ela se transforma em antídoto para combater a ignorância (SAVIANI, 2003); em equalizadora (LOPES, 1981); e em compensatória (LEONEL, 1994). Para tanto,

**que modelo de escola se tornou necessário aos homens para combater e vencer as barreiras da ignorância até então produzida socialmente e impingida aos homens? Quem seria responsável em oferecer essa ilustração?**

É dentro desse momento histórico que a sociedade precisa produzir uma escola que cumpra uma função social definida e importante para dar atendimento às suas necessidades. Uma escola que prepare o homem para funções predeterminadas na incorporação dos interesses da burguesia. A educação torna-se um meio de prover novas necessidades, por sua vez, voltadas ao conhecimento de novas verdades: o conhecimento científico.

**Que modelo escolar e professoral torna-se necessário para romper a ignorância dos homens? Qual é a função da escola nesse contexto social?** De acordo com Saviani (2003, p. 10), a escola tem como função social “[...] difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente”.

É, também, nessa perspectiva que Mizukami (1986, p. 12) aborda a escola dentro do ideário pedagógico da educação tradicional, visto que a mesma “[...] é o lugar por excelência onde se realiza a educação, a qual se restringe, em sua maior parte, a um processo de transmissão de informações em sala de aula e funciona como agência sistematizadora de uma cultura complexa”.

Para Ghiraldelli Jr. (1987), a escola, nesse momento, “[...] é o ambiente de ‘preparação para a vida!’ É o local onde crianças e jovens recebem ‘educação intelectual e preparo moral’”.

A importância dessa educação intelectual é ressaltada pela própria professora Alaíde Lisboa de Oliveira (1904-2006), em sua formação escolar, quando freqüentou o grupo escolar. Em entrevista que concedeu a Fonseca (2003, p. 66), no ano de 1998, essa professora, com 95 anos, relembra que estudou muito a história da Grécia e os filósofos gregos, conforme podemos observar nesta passagem de sua entrevista: “Antigamente podia haver um excesso de decoração, mas era interessante. Você ouvia falar de Camões, de Platão no grupo escolar. Podia não ter uma visão do que era a Grécia, mas ficava a lembrança daqueles nomes e das obras” (FONSECA, 2003, p. 66).

Os autores, nos quais buscamos subsídios, afirmam que a escola é uma instituição social localizada. Isso significa que a mesma está situada em espaços e tempos definidos e se constitui como ponto de referência para um determinado

propósito. É nesse sentido que a escola, na perspectiva da educação ou pedagogia tradicional, passou a ser concebida. Produzida como um espaço no qual deveria ocorrer a formação intelectual e moral de crianças e jovens, portanto, foi constituída intencionalmente.

A educação tradicional, portanto, necessitou de uma determinada forma de organização escolar. O primeiro aspecto a ser considerado é que essa instituição organizou-se na forma de classes, ou salas de aula. Para cada classe era necessária a presença de um professor para transmitir o conhecimento por meio de “[...] lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinarmente” (SAVIANI, 2003, p.10).

O modelo de organização definido trouxe para o centro do processo pedagógico o professor e o conteúdo escolar, ambos necessários e fundamentais à formação do tipo de homem pretendido – cidadão ilustrado.

Nesse sentido, Snyders (1974, p.16) afirma que o fundamento da educação tradicional era “[...] conduzir o aluno até o contato com as grandes realizações da humanidade: obras primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaboradas, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros”.

Para atingir esse fundamento, era necessário que a instituição escolar contasse com professores que apresentassem aos alunos as grandes realizações da humanidade, portanto, o professor era imprescindível, mas não um professor qualquer, aquele com grande domínio de conhecimento que tivesse condições de transformar o homem inculto em culto, ignorante em ilustrado e moralmente formado para as novas necessidades sociais.

O aluno não conseguia ascender a esse conhecimento sem um guia. Ele só conseguiria chegar a essas grandes realizações da humanidade por meio dos grandes modelos. E, para tal, “[...] é indispensável uma intervenção do professor, uma orientação do mestre” (SNYDERS, 1974, p. 24-25).

Para a educação tradicional estava muito clara a distância entre a criança e o conhecimento a ser adquirido. A clareza de que a apropriação do conhecimento é complexa e difícil situava o professor na condição de mediador, de intérprete da obra ou do modelo. Para tanto, “[...] só há um método para bem pensar: ter em conta pensamentos antigos e já provados [...]” (ALAIN *apud* SNYDERS, 1974, p. 21).

O professor mediador é, para Snyders (1974, p.22), aquele que encaminha a criança ao encontro “[...] com os bons autores, com os modelos [...]”, tais como, Pitágoras, Victor Hugo, para produzir a alegria da compreensão e que “[...] só pode ser atingida à custa de esforços e sofrimentos [...]”. Afirma ainda o autor: “para que o aluno possa chegar, e em condições favoráveis, a esta confrontação com o modelo, é indispensável uma intervenção do professor, uma orientação do mestre” (SNYDERS, 1974, p. 24-25).

Nesse momento histórico, acreditava-se que a criança só poderia alcançar um espírito perfeito por meio de referências que tivessem marcado a sociedade com um novo sinal. Para isso, considerava-se necessário que a criança apreendesse dos clássicos o seu espírito revolucionário.

Só pouco a pouco ela chegará a uma visão perfeita, a um estilo pessoal, ao seu ponto de vista próprio. E para conseguir, só poderá encontrar apoio nas personalidades fora de série que marcaram o mundo com um sinal novo. Só elas serão capazes de lhe fazer sentir o que é um ponto de vista original sobre os fenômenos do mundo (SNYDERS, 1974, p. 20).

O professor era o modelo adulto imprescindível no processo pedagógico porque transformava o conteúdo escolar, não assimilável à primeira vista, em conteúdo compreensível, ordenado, simplificado, encadeado, graduado.

Para isso, o professor era aquele que se preparava para o desenvolvimento de sua docência. Com exigências aos vários aspectos que envolviam o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Nesse sentido, Saviani (2003, p. 13) afirma que “[...] a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório [...]” do processo de formação.

Para a apropriação do conhecimento, isto é, o contato com os grandes modelos, era necessário que houvesse uma definida e clara ação disciplinar, porque “o aluno só poderá estar atento às obras dos mestres na medida em que tiver obtido o domínio de si mesmo [...]” (SNYDERS, 1974, p. 31).

É condição fundamental para a aprendizagem que o aluno adote um comportamento favorável para que a mesma ocorra. No entanto, não se espera que o aluno por si alcance esse nível. A intervenção do professor nesse direcionamento é indispensável.

Chartier (1978) esclarece que os variados exercícios utilizados na educação tradicional, tais como, caligrafia, geometria, os quais exigem organização, cuidado, atenção, tinham por objetivo dispor o corpo e a mente dos alunos ao encontro com o conhecimento produzido pela humanidade. Nesse aspecto percebemos a exigência de ordem, capricho como requisitos necessários para se alcançar esse conhecimento.

Neste ponto, recorreremos, novamente, à professora Alaíde Lisboa de Oliveira acerca da obediência como disciplina. Em uma determinada parte de sua entrevista, afirma o rigor de sua formação e a alegria de ir à escola para

[...] ver coisas diferentes. A gente ia como se fosse para assistir a uma festa diária, era com alegria! Como as crianças, em geral, eram obedientes em casa, eram também na escola. Não estranhavam as professoras, mesmo as mais rigorosas. Naquela geração, as mães e os pais, os pais principalmente, criavam os filhos com muita reserva. A gente chegava na escola, tinha posição para sentar, para levantar e para escrever. Tinha uma postura e eles cuidavam muito disso no Primário, depois no Secundário também. Quem passou por aquelas escolas rigorosas, não ficava corcunda (FONSECA, 2003, p. 64).

A ordem disciplinar estava presente, também, na pontualidade das atividades escolares. O aluno era determinado em seu tempo, visando fugir “[...] à mobilidade vaga dos seus desejos e embirrações” (SNYDERS, 1974, p. 34).

Era necessário, ainda, buscar os valores essenciais nesse processo formativo e que deviam ser trabalhados pela escola, mas que só poderiam ser adquiridos por meio de uma rigorosa disciplina escolar, conforme afirma Durkheim (*apud* SNYDERS, 1974).

Essa preocupação da educação tradicional está relacionada a uma determinada formação que constitui a iniciação à ordem moral.

Leva-nos a um estado de pureza em que os acasos, os limites da individualidade são ultrapassados, e sobretudo as tendências directamente interessadas são postas à margem, pois que cada um passa a sentir-se submetido às mesmas obrigações e assim unido a todos os demais (SNYDERS, 1974, p. 35).

Herbart (1776-1841) afirmava no início do século XIX que a criança, naturalmente, encontrava-se entregue aos próprios desejos imediatos, uma vez que

a mesma “[...] vem ao mundo desprovida de vontade [...]” (HERBART, 1971, p. 30), isto é, de vontade moral.

Nesse contexto, é preciso oferecer à criança educação moral, visando a formação de seu caráter, pois o homem que age conforme suas vontades torna-se fraco. É necessário, portanto, que o professor forme a consciência moral, em busca de um homem firme, determinado, suficiente. Observamos esse aspecto também em uma entrevista concedida a Fonseca (2003) pela professora Alaíde Lisboa de Oliveira. A vigilância constante, para que ocorresse a formação moral, pode ser destacada nessa passagem:

Eu me lembro, não fazia muito tempo que estava no colégio, na aula, fiquei com o olhar parado. A professora bateu na carteira e perguntou: “Em que você está pensando?” Ela quis sorrir, mas não sorriu. Pôs a note em francês e completou: “Alaíde estava distraída, mas não pensava mal”. Ela lia até o pensamento das alunas (FONSECA, 2003, p. 64).

A escola é a instituição escolar social para tal educação, ao propiciar, por meio dos grandes modelos, a formação da consciência, já que a vida cotidiana não permitiria esse tipo de formação. Ao contrário “[...] teme-se que a experiência quotidiana, a experiência directa confinem a criança na verificação das dificuldades, das misérias, das falhas” (SNYDERS, 1974, p. 17).

À escola era atribuída a responsabilidade para transformar o homem em um ser social. Era necessário ensinar regras gramaticais, leitura. Os códigos lingüísticos ensinados em sala de aula tinham objetivos amplos. Um deles era ensinar regras de convívio social, isso porque,

[...] a ordem humana se mostra nas regras, e seguir as regras, ainda que ortográficas, é polidez. Não há melhor disciplina. O selvagem animal, porque nasceu selvagem, fica assim civilizado e humanizado, sem pensar nisso, e apenas pelo prazer de ler (CHARTIER, 1978, p. 64).

A instituição escolar tinha uma função social extensa; era também nessa instituição que o homem torna-se homem, ou melhor, passava do estado individual para o social. É nesse espaço que estavam presentes o hábito, a rotina, a disciplina de uma conduta correta.

A finalidade maior da educação era o enobrecimento do homem, isso quer dizer que “[...] o resultado do ensino vai de encontro ao resultado da formação do caráter” (HERBART, 1971, p. 144).

É, sobretudo, pela educação moral que “[...] a criança poderá guindar-se a uma mais alta concepção de homem” (SNYDERS, 1974, p. 17), ou seja, do homem humanizado.

A intenção primeira da escola era modificar a criança, muito mais do que conhecê-la. Isso exigia do professor inculcar no aluno a necessidade e o interesse pelo conhecimento. No entanto, não era qualquer interesse, como assegura Herbart (1971), porque era preciso influir na criança o interesse pela moral, tirando-a de seu estado natural.

Para tal, tornava-se necessário o desenvolvimento de uma rigorosa disciplina diária, e isso exigia um convívio contínuo entre o professor e o aluno. Era esse convívio e disciplina que possibilitariam à criança ser preparada rigorosamente para a vida adulta. Alcançar tais propósitos exigia do professor ensinar, transmitir conhecimentos e aplicar exercícios, a virtuosidade formava-se gradualmente.

Percebemos, neste estudo, que o professor é o modelo de homem superior porque tem o conhecimento e uma conduta moral que são necessários socialmente; é disciplinado; é rigoroso. O professor é aquele capaz de deixar sua individualidade para se tornar um homem socialmente respeitado.

Na instituição escolar, o professor deve desempenhar sua função social, porque tem clareza dos objetivos e das finalidades a serem desenvolvidos pela instituição escolar naquele momento histórico. Ele tem a obrigação de dominar o conhecimento produzido e sistematizado historicamente para poder transmiti-lo aos alunos, de tal forma, que os mesmos alcancem a ilustração.

A transmissão desse conhecimento exigia-lhe o domínio de um método de ensino. De acordo com Chartier (1978, p. 6), “[...] o homem só tem importância pelo que obtém de si segundo o método severo; e aqueles que recusam o método severo nunca valerão nada”. Nesse caso, a preparação da criança para a vida adulta acontece por meio de um método. Ao professor cabe a incumbência da escolha de tal método. O método tem por objetivo distinguir os homens, isto é, oferecer-lhe a ilustração, o conhecimento.

O conhecimento escolar só pode ser acessado pelo aluno por meio de um ensino metódico e preciso, visando a sua libertação, ou seja, sair da ignorância.

Nesse caso, a emancipação não consiste em fazer o homem aquilo que lhe apetece, aquilo que lhe agrada de imediato, pelo contrário, consiste em fazer do homem um sujeito conhecedor de seus direitos e deveres de cidadão. Isso exige esforço e dedicação, que serão recompensados, sobretudo, pela sua inclusão na sociedade como homem ilustrado.

Chartier (1978, p. 14) afirma que “a escola é o local admirável. Acho bom que os ruídos externos não penetrem. Gosto destas paredes nuas. Não aprovo que nelas sejam penduradas as coisas que atraíam o olhar, ainda que belas, porque é necessário que a atenção seja levada ao trabalho [...]”. É preciso direcionar a atenção da criança para aquilo que seja, de fato, importante em sua formação: o conhecimento transmitido pelo professor.

Direcionar a atenção da criança aos objetivos da instituição escolar e do professor exige da educação tradicional um determinado rito, visando à ordem disciplinar. A disciplina é condição primordial na construção dos saberes escolares, bem como na concretização da aprendizagem. Por meio dela, a escola cumpre uma de suas funções sociais mais importantes: estabelecer condutas necessárias para transcender os desejos individuais.

O estabelecimento da ordem disciplinar direciona as ações e intenções da instituição escolar e do professor em uma seqüência lógica na condução do conhecimento. Para isso, torna-se necessária a determinação de hábitos e horários, acima de tudo, para fazer desse rito uma necessidade. Aprender é uma cerimônia que exige muito esforço e dedicação do aluno na presença do professor.

Nesse sentido, percebemos que a criança, no contexto da educação tradicional, não é um sujeito passivo como tem equivocado algumas discussões; ele é um sujeito ativo, porque alcançar o conhecimento exige dele atenção, concentração, memorização e muita disciplina.

O professor é conhecedor de que a atenção do aluno não ocorre naturalmente. Ela precisa, também, ser adquirida, por meio da educação. Essa atenção é conquistada pelo trabalho do professor. Daí, a importância na escolha dos conteúdos a serem transmitidos, ou seja, dos grandes clássicos. Só os bons autores são capazes de subtrair a banalidade e a dispersão da criança (CHARTIER, 1978). Por outro lado, é necessário que o aluno realize um grande esforço para que alcance o conhecimento apresentado pelos grandes autores.

A função social da escola na educação tradicional é oferecer o conhecimento produzido pelos homens, visando à formação da personalidade do aluno; é guiar o aluno naquilo que há de mais perfeito em uma cultura. Isso exige do professor, considerado um ser de conhecimento, uma formação sólida, advinda das fontes – os clássicos – uma vez que só se poderia ensinar por meio das fontes. Isso faz do conhecimento o principal instrumento de trabalho do professor.

O professor, nesse momento histórico, recebeu a incumbência de libertar o aluno da ignorância. A escola foi o local produzido pela sociedade para que essa libertação ocorresse. No entanto, Saviani (2003, p. 6) afirma que esse modelo de escola não conseguiu alcançar “[...] seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos)”. Além disso, continua o autor, “[...] ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar”.

Consideramos que seja importante realizar um destaque acerca da afirmação de Saviani (2003) em nosso estudo. Em que pese a frustração de sua não-consolidação, evidencia-nos as raízes de muitos dos problemas destacados, atualmente, em relação ao ensino da escola pública, em relação ao trabalho pedagógico do professor da escola pública, em relação à falta de conhecimento dos alunos da escola pública.

### 3.2 O PROFESSOR E O CONTEXTO SOCIAL DE DESVALORIZAÇÃO

Na subseção anterior, situamos o professor em um contexto social no qual foi valorizado e no qual se valorizou como tal. Em continuidade ao eixo escolhido para nortear nosso encaminhamento, buscamos situar as circunstâncias nas quais esse professor foi social, política, econômica e pedagogicamente engessado e engendrado, bem como o contexto no qual foi aceitando, de certa forma, as armadilhas impostas para a sua desvalorização.

Os subsídios para esta discussão pautaram-se, em Snyders (1974; 2001) e Saviani (2003), uma vez que não é nosso objetivo retomar as discussões das tendências pedagógicas, amplamente tratadas e analisadas por Libâneo (1986), Mizukami (1986), Ghiraldelli Jr. (1987). No entanto, queremos discutir como as pedagogias não-diretivas (entre elas podemos indicar: Pedagogia Nova, Pedagogia

Humanista, Educação Compensatória, Pedagogia Tecnicista; Escola de Summerhill, entre outras), assim denominadas pelo educador francês Georges Snyders (1908-), contribuíram para o processo de crescente e contínua desvalorização do professor veiculado, atualmente, pelos meios de comunicação, conforme discutido na segunda seção desta dissertação.

Quais acontecimentos estão presentes na sociedade para que o modelo educacional proposto, até então, sofra rejeição e ocorra a sua negação? Por que a Educação Tradicional ou Pedagogia Tradicional começa a ser rejeitada, e a sociedade passa a produzir uma nova teoria ou novas teorias educacionais?

Um aspecto fundamental é que a tão sonhada e expressa universalização da educação escolar não conseguiu alcançar a sua concretização. O problema, afirmado nesse momento, não é mais a ignorância dos homens, isto é, a falta de conhecimentos, propalada na proposta da educação tradicional. A questão básica, não resolvida pela educação tradicional, é a rejeição e a exclusão vivida pela maioria dos homens. Nessa perspectiva, esses homens continuam a ser marginalizados ou excluídos socialmente.

É no contexto de final do século XIX e início do século XX que começa a surgir “[...] uma outra teoria da educação. [...] Toma corpo, então, um amplo movimento de reforma cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de ‘escolanovismo’” (SAVIANI, 2003, p. 11) e denominada por Snyders (1974) de Educação Nova.

As origens das chamadas pedagogias não-diretivas ou pedagogias não-críticas podem ser situadas, historicamente, a partir da Educação Nova que, segundo Snyders (1974, p. 69), “[...] toma como ponto de partida as decepções e lacunas que se apresentavam como características da educação tradicional”, cujas críticas são formuladas ao final do século XIX. Os defensores da Educação Nova continuam a acreditar na instituição escolar como aquela que tem o poder de transformação social, bem como na equalização social; no entanto, realizam uma outra interpretação da educação, uma vez que a marginalidade continua existindo, mas agora na ótica da rejeição e não mais da ignorância, isto é da falta de conhecimento.

Esse movimento, no entanto, não pode ser reduzido apenas às questões metodológicas, conforme são comumente apresentadas, porque foi produzido em um contexto social, conforme afirma Lopes (1986), marcado pelas promessas feitas

pela burguesia à classe trabalhadora, cujo cumprimento não havia se efetivado desde a deflagração revolucionária no século XVIII. A falta de cumprimento das promessas é o mote para que a burguesia seja pressionada a construir escolas.

A pressão da classe trabalhadora ocorreu em razão da instrução recebida (alfabetização), baseada na pedagogia de Herbart, que enfatizava o binômio instrução-educação, melhorando qualitativamente sua participação social, especialmente, em suas reivindicações. Essa forma de luta assustou, sobremaneira, a burguesia que buscou interromper a organização da classe trabalhadora pela redução da jornada de trabalho. Se ocorresse essa conquista, os trabalhadores teriam mais tempo para o descanso, para o lazer e, naturalmente, para os estudos. Portanto, era urgente que fossem realizadas algumas mudanças visando interromper estas conquistas, solucionada com o movimento escolanovista, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos.

Um dos aspectos mais importantes tratados por Ghiraldelli Jr. (1987, p. 17) e que nos ajuda a entender o processo de desvalorização da instituição escolar pública e, em conseqüência, a desvalorização do próprio professor, está nesta explicitação:

[...] no início do século XX, a burguesia tinha plena consciência de que não era possível estancar o processo de crescimento da rede escolar. Se, por um lado, os trabalhadores reivindicavam escolas, por outro, o próprio desenvolvimento urbano industrial exigia um mínimo de escolarização às classes populares. O impasse era justamente este: como ceder aos trabalhadores mais educação, mantendo a escola como bandeira da tão propalada democratização de oportunidades, mas, ao mesmo tempo, negar aos trabalhadores acesso pleno à cultura?

Consideramos importante entendermos que esse movimento ocorre dentro de um mesmo sistema social, portanto, econômico. O “novo” esboço de se ver, conceber e interpretar a educação escolar é só aparentemente novo, porque se desenvolve em continuidade ao mesmo modelo social. Nesse momento histórico, não há ruptura do modelo capitalista, mas sua reestruturação em função da crise do sistema capitalista. Nessa perspectiva, Saviani (2003) considera que a renovação no sistema escolar assume caráter reacionário, porque existe a necessidade burguesa de manutenção do modelo social.

É, também, em decorrência da crise do sistema capitalista que houve a necessidade de modificação do modelo escolar, que passa a assumir uma nova função – redentora. A gênese das pedagogias não-diretivas está fundada, exatamente, nessa crise e na missão gigantesca da educação (LOPES, 1986).

Em continuidade à nossa caminhada de compreensão, precisamos, inicialmente, esclarecer o que significa a denominação Pedagogia não-diretiva? É uma denominação atribuída a alguns autores por Snyders (2001, p. 17), e “[...] que, sem dúvida, não irão reconhecer-se sob esta designação: não hão-de aceitar serem postos nesta categorização pedagógica, nem hão-de consentir em serem assimilados uns aos outros”.

O que os diferentes autores ou diferentes propostas apresentam em comum, ou melhor, em que se aproximam, para que possamos, concordando com Snyders, categorizá-los dessa forma? Há algumas características que marcam essa aproximação e que passamos a discutir.

A educação escolar passa a ser concebida de “[...] maneira integrada na existência da criança, irá aparecer-lhe como um aspecto, um pedaço da sua vida – e não uma necessidade a que terá de sujeitar-se, custe o que custar, para adquirir, a longo prazo, títulos e um emprego” (SNYDERS, 1974, p. 70). É a partir dessa concepção que os profissionais da educação consideraram que a escola é vida presente; é o novo local para sair do espaço que preparava o aluno visando ao futuro para dar espaço ao atual, ao imediato vivido pela criança. Rompe-se com a idéia de que o aluno se prepara e aprende para uma utilização posterior, em uma clara crítica à educação tradicional.

A infância deixa de ser um mal que deve ser rapidamente ultrapassado para se alcançar a vida adulta. A criança é diferente do adulto, mas não é inferior. Defende-se, nessa perspectiva, de acordo com os estudos de Snyders (1974, p. 71), que a criança “[...] não é um ser imperfeito, incapaz, insuficiente: realiza uma configuração original e coerente”, sendo função do educador “[...] respeitar essa dignidade, tomar a criança a sério” (SNYDERS, 1974, p. 42).

Nesse contexto, indagamos: **quais são as mudanças que ocorrem em relação à função social do professor? O ato de reconhecer e considerar as vontades das crianças como bem supremo e a concepção de democracia teriam influenciado para o engendramento de sua desvalorização?**

A escola é a instituição social responsável, agora, pela equalização social, uma vez que a sociedade passa a acreditar em seu poder de transformação. Nesse momento, a escola assume a função redentora e, portanto, há necessidade de modificação do modelo escolar. Sabemos que a instauração das “novas” pedagogias tem, em sua gênese, uma necessidade burguesa, neste caso, de reestruturação e de correção da distorção social que estava expressa na exclusão da maioria dos homens. Era necessário, da perspectiva burguesa, realizar a inclusão dos excluídos, dos marginalizados.

A rejeição era considerada a maior barreira para que a maioria dos homens fosse incluída socialmente; tal condição só poderia ser obtida com a escolarização. Acreditava-se que o fracasso escolar é que gerava os excluídos, grande e grave problema social da época. Livrar-se da condição de rejeitado só seria possível por meio de uma escolarização adequada, isto é, pela educação “nova”.

Nesse sentido, percebemos que o novo modelo escolar de educação parte do princípio de que o modelo tradicional de escola foi excludente. A constatação da rejeição sofrida pela maioria dos homens invoca a necessidade de integração social, e esta deve ocorrer por meio da aceitação de cada indivíduo pelo grupo, ou seja, ao grupo escolar, por intermédio do professor. De forma linear, a aceitação no grupo significa a aceitação de todos na e pela sociedade. Dessa forma, a educação, na instituição escolar,

[...] será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica (SAVIANI, 2003, p. 8-9).

A escola, na sua condição de redentora da classe trabalhadora, precisa salvar e incluir todos aqueles que se encontram à margem da sociedade e, portanto, “[...] a escola não seria uma parte da sociedade, função da sociedade, mas causa primeira [...]”, indica Snyders (2001, p. 65).

Nessa conjuntura, a preocupação é proclamar a democratização via educação e não só pela ampliação das oportunidades. Para tanto, não se pode aceitar qualquer educação; é necessária uma educação nova, de qualidade e que realize a integração de todos os homens, exatamente, naquilo que mais estava deixando a desejar – no processo ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, torna-se necessário explicarmos que, agora, são outros os fundamentos que orientam a função social da escola e do professor. É necessário buscar as contribuições da Biologia e da Psicologia, uma vez que a criança passa a ser o centro do processo ensino-aprendizagem. A Biologia e a Psicologia são necessárias para que os professores tenham conhecimentos acerca do “[...] crescimento da criança, seus estágios de maturação, organização das capacidades de aprender e diferenças individuais” (MELLO, 1986, p. 24).

Ocorre a cientificização da instituição escolar – espírito da época – e, como afirmamos acima, a criança não é mais o adulto em miniatura, uma vez que “[...] (nem mesmo a fábrica precisava mais dele), mas um ser com características próprias; sobre ele convergem-se estudos, testes, medidas, programas, métodos e metodologias” (MELLO, 1986, p. 24-25).

Nesse contexto, faz-se necessário encaminhar o processo educativo baseado em alguns princípios fundamentais para essa concepção de educação: **individualidade** (preparo das crianças para o exercício de suas capacidades), **liberdade** (democracia), **atividades** (preparação individual das crianças mediante situações trazidas de suas experiências e experienciais).

Consideramos importante enfatizar que, nessa conjuntura, a sociedade baseava-se nos princípios do liberalismo reformulados para nortear, novamente, a modificação da conduta dos homens.

Nesse momento, a corrente liberal postulava que os homens nascem com potencialidades e motivações diferenciadas, isto é, os indivíduos não são iguais, mas diferentes uns dos outros, por sua vez, tais diferenças devem ser respeitadas de acordo com a individualidade de cada um. O princípio da liberdade presume que um indivíduo seja tão livre quanto outro para atingir uma posição social vantajosa, em virtude de seus talentos e aptidões.

Acredita-se que o progresso está associado ao sucesso econômico e material do indivíduo, conquistado individualmente via liberdade. Dessa forma, o indivíduo tem o poder de escolher qual será a sua ação para desfrutar sua liberdade (CUNHA, 1979).

Nesse contexto, a igualdade e/ou não-igualdade de bens materiais é explicada com base no indivíduo. A igualdade entre os homens não é sinônimo de igualdade material, porque “[...] como os homens não são tidos como iguais em talentos e capacidades, também não podem ser iguais em riquezas” (CUNHA, 1979,

p.31), isto é, a riqueza material é explicada individualmente, a partir das capacidades e motivações de cada indivíduo. “Dessa forma, a doutrina liberal reconhece as desigualdades sociais e o direito que os indivíduos mais talentosos têm de ser materialmente recompensados” (CUNHA, 1979, p. 33).

Para Snyders (2001, p. 67), “encontramos-nos, neste momento, na junção do político e do psicológico. Do lado político, aquela liberdade é exactamente a do liberalismo econômico e do individualismo burguês: cada um protege-se, encerra-se em si mesmo, limita-se a si mesmo [...]”.

É importante salientarmos que o aspecto relevante à educação escolar é de “[...] compensar os insuficientes resultados do desenvolvimento econômico” (CUNHA, 1979, p. 21). Segundo o autor, a doutrina liberal não só aceita a sociedade de classes, como fornece subsídios à sua manutenção.

É, nesse sentido, que Saviani (2003) considera o novo modelo como reacionário, porque não gera transformações.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; **do professor para o aluno**; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade [...] (SAVIANI, 2003, p. 9, grifo nosso).

Identificamos, aqui, o início da não-diretividade do ensino, porque a instituição escolar e os professores são **orientados** a respeitar os interesses e as aspirações de cada criança e a aceitar todo e qualquer conhecimento advindo do aluno, visto que é necessário, agora, respeitar sua liberdade “natural”. O homem que tem sua liberdade ameaçada tende a tornar-se excluído ou marginalizado, como indica Saviani (2003).

No contexto educacional, o sentido principal da liberdade, tão enfatizada pela Educação Nova, está na libertação dos padrões rígidos da Pedagogia Tradicional. A educação adquiriu uma nova roupagem, a moderna. Entram, no cotidiano escolar, atividades como: jogo, atividades livres, socialização, interação com a comunidade, e a preocupação com o desenvolvimento afetivo da criança.

A instituição escolar perde a **autoridade**, antes visível, tangível e tão importante e necessária para a Escola Tradicional, e passa, segundo Mello (1986, p.

25), nesse momento, a ser “[...] conduzida por uma mão invisível. [...] anônima, portanto, inquestionável”. É uma instituição que se arroga ensinar tudo: liberdade, criatividade, cooperação, iniciativa, experiência, enfim, a vida. No entanto, é uma “[...] escola separada da vida da sociedade, estabelecendo um fosso profundo e por vezes intransponível entre o saber institucionalizado e o saber social” (MELLO, 1986, p. 25).

Para que os princípios da Educação Nova pudessem ser concretizados, era preciso, antes de tudo, romper com toda e qualquer forma de autoridade, já que a autoridade lembrava **autoritarismo**. Acreditava-se que era o **autoritarismo** do professor que impedia o desenvolvimento do aluno. Dessa forma, põe-se contra o suposto **autoritarismo**, considerando a prática fundamentada no desejo de afirmar uma superioridade. A disciplina definida e exigida pelo professor é sinônimo de suas pulsões agressivas, portanto, abolir a autoridade significa, unicamente, abolir o medo da criança em aprender.

Sob a nova concepção de educação, Saviani (2003) esclarece que o funcionamento e a organização da instituição escolar teriam que passar por reformulações. E, em seu interior, o professor, também, teria que, necessariamente, modificar o desenvolvimento de sua docência.

A instituição escolar é defendida como local propício para a superação das diferenças, porque é nesse ambiente que o aluno sentir-se-á aceito.

Em termos de sala de aula, a Pedagogia não-diretiva, em conformidade com Snyders (2001, p. 17), “[...] institui um grupo pequeno e um professor que esteja muito próximo dos seus alunos”. Nesse aspecto, essa pedagogia seduziu e atraiu os professores “[...] porque corresponde ao desejo de estabelecer, entre o professor e os alunos, relações mais directas, mais fraternas, mais humanas: relações que não sejam opressivas” (SNYDERS, 2001, p.17-18). O professor passa a acreditar que

[...] a não-directividade é um esforço constante para tomar em conta a vida real do grupo, intensificar as riquezas afectivas e intelectuais que se revelem no grupo-classe, quebrar o isolamento individualista, a incompreensão, a desconfiança e, por esta via, favorecer a vida democrática (SNYDERS, 2001, p. 8).

O aprender volta-se à aquisição de um comportamento democrático, isto é, “[...] a democracia aparece como a coisa mais simples de realizar; estabelece-se por

si mesma e muito naturalmente, desde que não haja imposições e intervenções exteriores, desde que deixem actuar os sistemas de regulação do próprio grupo” (SNYDERS, 2001, p. 34-35). Afirma, ainda, o autor que a “[...] democracia reduz-se a um jogo de relações num clima de amabilidade e indulgência a uma forma habilidosa de conduzir às relações humanas” (SNYDERS, 2001, p. 44).

Em tal circunstância, a relação entre professor e aluno não está mais centrada no conhecimento oferecido pela instituição escolar. A função do professor não é mais de repassar ao aluno os grandes modelos, mas de criar um ambiente aceitável pelo grupo. Dessa forma, podemos afirmar que há uma grande valorização da relação, do ambiente, podendo, inclusive, confundir-se democracia com amabilidades nas relações interpessoais e intergrupais.

Acreditamos que foi, exatamente, nessa forma de encaminhamento da educação escolar que se desvalorizou a função social do professor e se produziu, no ambiente escolar, um confuso laço familiar (segunda mãe; tia; prof; prô). Snyders (2001, p. 36, grifo nosso) analisa que “[...] a criança já não pode entregar-se ao professor como a um mediador para a coisa ensinada, mas unicamente numa **relação de pessoa a pessoa**. Quer dizer, **vai transferir para a escola o tipo primitivo de fixação, característico dos laços familiares**”.

A intenção da escola limita-se a “[...] agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de atividade livre” (SAVIANI, 2003, p. 9) O ambiente de excelência é o que transmite camaradagem, “[...] as relações de aluno a aluno, de aluno para professor, estabelecem-se na concórdia, na cooperação, na amizade” (SNYDERS, 2001, p. 88).

Indica Saviani (2003, p. 9) que ao professor caberia a função de estimular os interesses dos alunos, “[...] cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos”. O professor tem um definido papel: estimular seus alunos; organizar a sala em pequenos grupos; criar um ambiente estimulante. Os materiais didáticos ganham um papel de grande importância no processo ensino-aprendizagem à medida que contribuem para o desenvolvimento da espontaneidade da criança.

A intervenção do professor no processo de ensino é vista, praticamente, como desnecessária, por se acreditar que o desejo imediato da criança seja suficiente para orientá-la. Snyders (1974, p. 70) afirma que “o aluno trabalha, aprende não em vista duma utilização ulterior, mas para atingir uma satisfação actual, corresponder a desejos actuais”.

Nesse momento, cada indivíduo (aluno), desenvolvendo as suas atividades, contribui eqüitativamente para o resultado do grupo, segundo as próprias forças e desejos (SNYDERS, 2001). A criança é vista como possuidora de seus próprios princípios. Ao professor cabe o cuidado para não se tornar uma ameaça à espontaneidade do aluno, e nem mesmo se adiantar ao grupo como um todo.

A espontaneidade da criança é o cerne do processo educativo, sendo assim, tornam-se desnecessários conteúdos rígidos preparados pelo professor, já que é o aluno que escolherá os conteúdos que mais lhe agradam. A verdade deixa de ser importante em prol da alegria, mesmo que esta seja momentânea e imediata. Snyder (2001, p. 89) afirma que se, de outra forma, “[...] os alunos deparam com uma dificuldade, não há necessidade nem é questão de recorrerem a uma contribuição exterior: logo do próprio grupo surge a incitação capaz de resolver tudo”.

Os desejos da criança e do grupo são considerados como a força motriz da aprendizagem. Isso significa que “[...] seus interesses, ao manifestar-se livremente, poderão ser reconhecidos e propostos como base das suas atividades” (SNYDERS, 1974, p. 74). Para tal, é necessário inculcar uma ligação direta entre o mundo da criança com o mundo da escola, ou seja, “[...] uma educação que se incorpore à vida da criança e que, portanto, toma como centro a pessoa da criança” (SNYDERS, 1974, p. 73). Para isso, deixou de ser necessário o professor dentro da concepção da Educação Tradicional. Esse professor transformou-se em um orientador, facilitador, integrador.

O papel do professor consiste em **sublinhar** as expressões dos alunos, assumindo, assim, o papel de intérprete dos interesses de seus alunos; de integrador das contribuições individuais ao grupo; coordenador dos diferentes pontos de vista (cada um tem a sua verdade, portanto, é necessário respeitar as verdades de cada um). O ponto de vista de um aluno “[...] é realmente um ponto de vista, tem naturalmente o mesmo peso do meu” (SNYDERS, 1974, p. 78).

A intervenção do professor passa a ser um obstáculo ao desenvolvimento do aluno, ou melhor, à sua liberdade “natural”. Nesse sentido, “nenhum aluno deve sentir que uma dada palavra, uma dada resposta, pareçam ao professor mais correctas do que outras. Este não julga as opiniões emitidas, não critica nenhuma, não avalia o grau de verdade ou de erro delas” (SNYDERS, 2001, p. 87).

Todo conhecimento é considerado válido, os alunos são livres para exprimirem suas respectivas opiniões, sugestões em relação ao trabalho escolar e pessoal, por outro lado, “[...] quando as opiniões se divergem, devemos compreender o que cada uma significa, porque razão ele se apresenta como tal” (SNYDERS, 1974, p. 78). A compreensão e interpretação da verdade, ainda segundo o autor, o embate teórico-prático em busca da verdade “[...] já não encontram lugar, já nem são considerados; já não fazem parte do problema” (SNYDERS, 2001, p. 44).

Na perspectiva da não-diretividade, há um consenso de que

[...] sobre os pontos essenciais da educação, não há verdade, não se pode chegar a uma verdade, nem o problema pedagógico se põe em termos de verdade: é esta primeira recusa que nos parece constituir a ligação entre todas as tendências da não-diretividade [...] (SNYDERS, 2001. p. 57).

O professor torna-se um sujeito neutro no grupo, porque, segundo Snyders (2001, p. 87), “[...] não (controla) a discussão: entrega-se ao grupo, sem nada acrescentar, sem tomar posição, sem indicar qual é a sua própria posição; não dá resposta, nem mesmo a dele; [...]”.

A partir dessa proposta, o professor está proibido de realizar qualquer tipo de comparação entre os alunos, a fim de que não demonstre que há participações melhores ou piores, corretas ou incorretas. Portanto, cabe ao professor

[...] elaborar uma conclusão integrando todas as contribuições, sem ter de as avaliar, criticar e, ainda menos, rectificar, há uma condição indispensável: que não exista, entre as opiniões exprimidas, inclusive do mestre, qualquer divergência, nem verdadeiras oposições, mas na pior das hipóteses mal-entendidos (SNYDERS, 2001, p. 93).

Para isso, o professor tem como tarefa facilitar a comunicação da criança no grupo, comunicação esta de carácter simples e fácil para que a mesma sinta-se confiante para se expressar. O professor tem o papel de

[...] facilitar as comunicações, multiplicar os contatos entre os participantes, procurando fazer compreender a cada um o ponto de vista dos outros, de tal maneira que lhe desperte a aptidão para tomarem eles mesmos as iniciativas, para se decidires (SNYDERS, 1978, p. 26-27).

Consideramos, nesse contexto, que o papel do adulto (na sociedade), dos pais (na família) e do professor (na instituição escolar) foi-se desvalorizando e limitado a “[...] criar uma atmosfera de aceitação, livre de ameaças e receios [...]” (SNYDERS, 2001, p. 54). As atividades desenvolvidas com as crianças devem ter um sentido presente de alegria momentânea, indica Snyder (1974).

A centralidade do aluno determina o papel secundário do professor no processo ensino-aprendizagem. Ou seria no processo aprendizagem-ensino? Professor e alunos passam a ocupar o “mesmo lado do saber” (BRUNELLE, 1978, p. 85) escolar. Empossados em um mesmo espaço, o professor se encontra nas mesmas condições de aprendizagem de seus alunos. O professor passa a ser, também, um aluno, isto é, aquele que aprende junto com o aluno.

Um outro aspecto que destacamos é a crença no **autodidatismo**, como se cada indivíduo fosse capaz de guiar-se sozinho, aprender sozinho.

Nesse caso, o professor “[...] não prescreve os métodos a utilizar, nem os modos de execução do trabalho, nem o conteúdo desse trabalho, pontos estes que dependem da escolha e elaboração dos próprios alunos” (SNYDERS, 2001, p. 109).

O centro do ensino, em conformidade com Saviani (2003), estava centrado nas motivações e interesses apresentados pelas crianças e, por isso, capazes de responder às dúvidas e indagações individuais. Para dar tal atendimento, “o professor, o ‘facilitador’, adota a tarefa de se apagar, de abandonar todo o ponto de vista próprio e juízo pessoal, para não ser mais que receptividade ao que exprimem os outros: eis o sentido da aceitação” (SNYDERS, 2001, p. 164). Nesse acolhimento aos alunos, o professor precisa deixar de ser ele mesmo para que a distância entre ambos seja rompida.

Nesse sentido, cada indivíduo passa a dirigir sua própria formação, por meio da espontaneidade e de contribuições dos demais integrantes do grupo. Ao mestre a incumbência, apenas, de utilizar tais contribuições de maneira construtiva, de criar um ambiente agradável, ou seja, propício ao processo de ensino-aprendizagem. O ensino deixa de ser uma transmissão para tornar-se troca de experiências pessoais.

O professor, antes detentor de um saber e que dominava a erudição, viu-se, nesse contexto, submetido à simplificação do trabalho didático. Para Alves (2001, p. 173), isso “[...] gerou o barateamento dos serviços prestados pelos professores e, com isso, a queda dos custos de instrução”.

Em relação aos alunos, tal modelo educacional exortou o educando de trabalhar, impedindo o próprio progresso do aluno, visto que deixados à livre iniciativa, tal como proposto pelo pensamento liberal, sofreram a negação de uma educação de qualidade, bem como os professores foram impedidos de desenvolverem um ensino de qualidade.

Ao finalizarmos esta seção, especialmente esta subseção, alertamos aos leitores que, aqui, realizamos apenas os primeiros apontamentos acerca das pedagogias não-diretivas, visando entendermos a origem do processo de desvalorização que sofreu o professor, em particular, da escola pública.

Os estudos realizados indicam-nos que, ao investigarmos qualquer objeto, precisamos contextualizá-lo para que possamos entendê-lo e expressar as possíveis explicações. É isso que intencionamos realizar na próxima seção.

## 4 MUITA DESVALORIZAÇÃO E POUCA VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA

As reflexões apresentadas nesta seção estão baseadas nos dados que obtivemos da revista *Veja* e do jornal *Folha de S. Paulo online* (seção 2) e no entendimento do processo de valorização e desvalorização do professor (seção 3).

Na condição de pesquisadora, precisamos definir uma postura crítica, a fim de realizarmos uma leitura que não seja tendenciosa, maniqueísta, parcializada, em que pese confessarmos as dificuldades que enfrentamos nesta trajetória. No entanto, o esforço para tal desenvolvimento esteve presente o tempo todo.

A leitura crítica dos dados da segunda seção exigiu-nos um cuidado redobrado como pesquisadora, uma vez que precisávamos ter muito claro **de onde** jornalistas, economistas, literatos, técnicos, entrevistados (professores, empresários) estavam falando, suas intenções, suas concepções (sociedade, educação, escola e, principalmente, professor).

Apresentamos, a seguir, o nosso exercício de apropriação e entendimento de como esses profissionais, de diferentes áreas, concebem, discutem, criticam e situam o professor da Educação Básica pública brasileira atualmente.

Alertamos ao nosso leitor que a constituição desta seção poderia ser organizada de vários modos, com toda a certeza, no entanto, pensamos desta forma como a mais apropriada e possível neste momento.

### 4.1 A QUALIDADE DO ENSINO

A idéia de **qualidade** recorta a maioria dos textos analisados, conforme pudemos apreender durante as leituras e as primeiras reflexões que realizamos. A qualidade está relacionada à instituição escolar pública, ao **professor**, ao **conteúdo escolar**, ao **financiamento da educação**, às **políticas públicas**, em seus vários aspectos, que procuramos abordar nesta seção.

Em razão da ênfase dada à qualidade pelos jornalistas e seus respectivos interlocutores às questões relacionadas à escola pública brasileira e aos professores da Educação Básica pública brasileira, definimo-la como questão fundamental a ser, aqui, discutida. Para tal, iniciamos, perguntando: **o que é a qualidade?**

Temos certeza de que não há uma única resposta que possa dar conta dessa pergunta, uma vez que a mesma recebe vários significados. Podemos afirmar que ela é um atributo, uma condição, uma propriedade, uma insígnia, um sinal. Estes significados estão aí e são correntes em nosso cotidiano, expressos no léxico.

Demo (1994), por exemplo, considera que não é possível discutir qualidade em oposição ou confronto com quantidade, uma vez que não são dimensões dicotômicas e tanto uma quanto a outra são produzidas nas relações sociais.

Mas o que os textos jornalísticos querem dizer ao trazerem esse vocábulo no contexto onde é tratado, falado e escrito?

#### 4.1.1 **Confronto e comparação entre escola pública e escola privada: recontextualizando o discurso dos textos jornalísticos**

Ao abordarem a questão da qualidade, os responsáveis pelos textos jornalísticos não tratam da instituição escolar como um dos segmentos da sociedade, mas realizam um confronto entre um modelo e outro de instituição escolar – escola pública e escola privada para, então, compará-los. Esse confronto é intencional, já que há uma clara defesa da ideologia neoliberal de privatização.

A idéia geral que tem norteado os discursos dos textos é que, no Brasil, há muitas escolas públicas de má qualidade e poucas escolas que poderiam ser consideradas modelo. Destacamos, entretanto, que, mesmo impresso nos textos jornalísticos, e de forma explícita, o termo **qualidade**, pelos argumentos apresentados, parece nos indicar que os autores estão se esforçando em **qualificar**, ou melhor, **desqualificar** a escola pública, o professor da escola pública, antes de tudo.

Por que pensamos desta forma? A maioria deles procura indicar ou classificar as qualidades da escola e do professor com base em um dado modelo, em uma dada e clara concepção, em geral, que atende às necessidades empresariais, às exigências de mercado, mas de forma opinativa, sem uma **análise crítica**.

E o que isso quer dizer? Quer dizer que a análise crítica não ocorre de forma descontextualizada, uma vez que a produção desses dois modelos só será entendida se for apropriada em sua totalidade, em uma concepção histórica. Esta análise não ocorre de modo imediato, porque há necessidade de se articular a sua

produção; isso exige uma longa trajetória de estudos como realizou, por exemplo, Alves (2005); Saviani, Lombardi e Nascimento (2005); Beisiegel (2006).

A análise crítica não é parcial, aparente e tendenciosa, uma vez que é necessário realizar a leitura da realidade social e não se apresentar de forma recortada ou enviesada. Esta análise não se atrela e não compactua com a visão fragmentada, porque procura entender a produção desses dois modelos escolares com base na totalidade, para não cair nas armadilhas das pseudo-argumentações e pseudoproblematizações, como, por exemplo, realizou Cury (1978) em seus estudos de doutorado.

A desqualificação da escola pública é realizada tomando como referência a escola particular, apresentando-a como aquela que detém a qualidade do ensino. É por esta razão que afirmamos que as argumentações são tendenciosas, parciais, fragmentadas e superficiais.

Percebemos, no decorrer das leituras dos textos jornalísticos, que tanto a revista *Veja* quanto o jornal *Folha de S. Paulo online* são responsáveis pelo acirrado e competitivo confronto para comparar os modelos escolares com o objetivo de “bem informar” aos cidadãos brasileiros o que está ocorrendo entre um e outro modelo. Por quais razões esses meios de comunicação “compraram” essa defesa? De forma alguma podemos aceitar que ambos estejam trazendo a **verdade**, trabalhando com a **verdade**, informando seus leitores **verdadeiramente**. De outro lado, também, temos clareza de que alguns dados apresentados são constatáveis e até constatados nos textos jornalísticos como um esforço de constituir verossimilhança. No entanto, apresentam-se, fragilmente, parciais.

A questão da má qualidade do ensino da escola pública parece ser um consenso nos meios de comunicação, mas não somente lá. Encontramos, também, na academia um grupo muito forte e acirrado que deseja demonstrar a **má qualidade**, conforme aponta Machado (2007, p. 277, grifo nosso): “Existe um **aparente consenso** com relação ao fato de que a educação brasileira é de má qualidade. Os mais variados indicadores, em diferentes processos de avaliação, em âmbitos regionais, nacionais e internacionais, parecem tornar tal fato indiscutível”.

Essa aparência é que deve ser cuidadosamente analisada, uma vez que tem se tornado um foco de olhares intensos, trazendo falas, percepções, olhares, visões de diversos segmentos da sociedade. De acordo com Azevedo (2007, p. 7, grifo nosso), são eles:

Educadores, dirigentes políticos, mídia e, nos últimos tempos, economistas, empresários, consultores empresariais e técnicos em planejamento [que] têm ocupado boa parte do espaço dos educadores, emitindo receitas, soluções técnicas e, não raro, sugerindo a **incompetência dos educadores** para produzir soluções que empolguem a qualificação do ensino.

Esta fala introdutória do autor é, de fato, aquilo que identificamos ao longo das análises que realizamos dos textos jornalísticos. Consideramos que seja necessário indagarmos e destacarmos a seguinte questão: por que, mesmo com esse grande contingente de *experts*, apresentando soluções para a escola pública, ou melhor, para oferecer qualidade à escola pública, a mesma vem, continuamente, distanciando-se dela? O problema é interno e próprio da escola pública? É o que pretendemos entender e explicitar para o nosso leitor.

Esse tipo de ênfase já ocorreu na sociedade e na própria instituição escolar. Saviani (2003), por exemplo, afirma que, quando mais se falou em democracia, menos democrática foi a sociedade. Da mesma forma, vimos observando que, quanto mais se fala da necessidade de qualidade e são apresentadas soluções tecnocráticas, mais se tem afastado da formação “humana” do homem.

A discussão a respeito da qualidade da instituição escolar pública não é recente. Não está datada do final do século XX e nem mesmo do início do século XXI. Essa questão já nos acompanha há algumas décadas, desde o contexto social de acolhimento das pedagogias não-diretivas, de acordo com o que discutimos na seção anterior desta dissertação. Essa questão perpassa o século XX, basta retomarmos as leituras das obras, por exemplo, de Fernando Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970), Anísio Teixeira (1900-1971), Paschoal Leme (1904-1997), ou realizarmos a leitura do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova – A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo (TEIXEIRA, 1932) que a mesma questão emerge.

Constatamos que, nesse período, quem tratava ou discutia a respeito da qualidade da educação eram aqueles que se encontravam na educação e estavam inseridos na instituição escolar, ainda que suas formações fossem bastantes distintas (médicos, advogados, literatos), e faziam uma definida defesa.

Atualmente, no entanto, a preocupação com a perda da qualidade da escola pública, de acordo com Carvalho (2007, p. 307),

[...] deixou de ser um assunto restrito aos especialistas e profissionais da educação para ganhar a luz do debate público. Tornou-se, desde então, objeto de atenção dos mais variados segmentos da sociedade, com notória presença nos meios de comunicação de massa. Ano após ano, somos expostos a uma plethora de novos dados estatísticos e resultados de exames nacionais e internacionais que parecem sempre confirmar a crença numa queda constante e significativa no nível de desempenho dos alunos, reforçando a sensação de que nossas escolas públicas têm sido incapazes de oferecer um ensino de qualidade à população que a elas acorre.

Por que ocorreu essa invasão alienígena na área da educação escolar, especialmente em se tratando da escola pública? Não é por acaso que isso está ocorrendo e, por essa razão, nós, que somos da área, precisamos e temos necessidade de realizar uma explicitação histórica.

A interferência de profissionais de outras áreas em assuntos escolares é resultado da acirrada “[...] disputa ideológica dos centros de decisões mundiais em favor da implantação das reformas neoliberais” (AZEVEDO, 2007, p. 7), datadas, no Brasil, a partir da década de 90 do século XX, com conseqüências diretas para a classe trabalhadora. Entendamos um pouco esse contexto.

Nesse período, ocorre uma extraordinária “[...] expansão das ações educativas que potencializam a substituição do dever do Estado pela ação das empresas, no que se refere ao setor dos serviços sociais e, nesse caso, ao educacional” (FERNANDES, 2004, p.1). Há, portanto, nessa conjuntura social, uma acelerada transferência de responsabilidades e, entre elas, está a educação, particularmente, a escolarização da população trabalhadora que tem direitos de acesso à escola pública, assegurados legalmente, mas não amparados de fato.

Essa transferência de responsabilidades não é produto da década de 90, mas tem sua origem a partir das décadas de 60 e 70 do século XX, momento no qual se produziu a teoria do capital humano, isto é, o homem é visto e objetivado como recurso. Por essa razão, passa a ser enquadrado como recurso(s) humano(s). Investe-se nesse homem para obter retornos imediatos com vistas ao aumento da produtividade, somado ao discurso de superação do atraso e da recuperação econômica.

Na leitura e análise que estamos realizando, não podemos esquecer que nós nos encontramos em um modelo social cuja base é econômica. A partir da década

de 1960, portanto, há uma potencialização de grandes setores da economia, sobressaindo-se o setor empresarial. Este passa a investir na qualificação e requalificação dos trabalhadores, marcado pelo discurso ideológico das possibilidades de ascensão dessa classe. No entanto, os interesses estão voltados para a competitividade e produtividade e, nesse cenário, a educação torna-se necessária, e não pode ser qualquer escolarização.

A partir das décadas 80 e 90 do século passado, torna-se cada vez mais visível a interferência dos empresários nas questões da educação escolar de forma intencional, mas ambígua para a classe trabalhadora. De um lado, em nome da universalização da educação básica, o setor empresarial se aproxima dos trabalhadores e exige do Estado uma definida qualificação dessa classe e, de outro lado, quer resultados imediatos, mas não oferece condições para que a escola pública possa dar conta da formação do homem (já que não é essa a intenção da burguesia empresarial).

Nesse período, o setor empresarial marcou seu discurso pela questão da empregabilidade, mas, no atual momento, quando se tem disseminada a neoteoria do capital humano, conforme apontado por Gentili (2002), a nova teoria traz um outro argumento, muito apropriado para as justificações do estabelecimento e disseminação das desigualdades sociais: o mercado não comporta todos os trabalhadores, portanto, o emprego não será conquistado por todos, uma vez que essa conquista está na dependência e responsabilidade de cada um.

É nesse contexto que precisamos situar a escola pública e a sua qualificação discursada nos textos jornalísticos, a fim de que possamos compreender **de onde** os diferentes profissionais estão falando a respeito desta instituição social.

Situados os sujeitos que discutem a qualidade (perda) da escola pública e aqueles que falam sobre essa qualidade, queremos retomá-la, explicitando que o termo **qualidade** não é recente e nem monossêmico, ou seja, o mesmo já foi abordado em diferentes perspectivas e em outros momentos. Oliveira e Araujo (2005, p. 6, grifo nosso) esclarecem que a discussão da

[...] qualidade de ensino foi percebida em três formas distintas. Na primeira, a **qualidade determinada pela oferta insuficiente**; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados.

Um aspecto que consideramos necessário ser aqui discutido é a primeira forma como a qualificação de ensino é percebida nas discussões: a qualidade determinada pela oferta insuficiente. O que isso significa? Significa que, diante da oferta insuficiente de vagas para todos, o Estado precisou agir e concretizar a ampliação e expansão da escola pública. A idéia de qualidade estava, portanto, relacionada a uma necessidade histórica – democratização do ensino. Esclarecemos que esse acontecimento não ocorre aleatoriamente, isto é, existe uma intencionalidade social, por sua vez, condizente ao modelo político, econômico, social e, portanto, educacional do momento.

No Brasil, o rápido processo de expansão industrial e urbano fez da educação escolar uma necessidade imediata. A passagem da base econômica agrária para uma tardia industrialização evidenciou a necessidade de preparar o homem para nova realidade social. Nesse aparato, a escola transformou-se em *locus* próprio para a disseminação da ideologia capitalista.

De forma contraditória, a rápida expansão das escolas não seguiu os padrões de “qualidade”, considerados adequados porque “a demanda pela ampliação de vagas era muito mais forte do que a **reflexão** sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 7, grifo nosso).

Entendemos, nesse contexto, a produção da expansão em dois aspectos: uma, como necessária historicamente; a outra, sem condições estruturais para a sua oferta. Em síntese, são as condições materiais para a sua ampliação e expansão. É, por essa razão que consideramos os textos jornalísticos parciais, já que uma das desqualificações está, exatamente, neste aspecto.

Acreditamos que responsabilizar essa necessidade histórica, como aquela que favoreceu a má qualidade da escola pública, reduz a discussão a uma leitura anistórica, visto que, a democratização desse acesso à classe trabalhadora está relacionada à concretização dessa necessidade. Precisamos, por outro lado, ter muito claro que o pagamento dessa dívida – da burguesia para com todos os homens – não ocorre sem intenções. Leonel (1994) esclarece-nos que a democratização do ensino está relacionada à repartição do pão espiritual – escola – frente a crise do sistema capitalista, para que não houvesse a necessidade de repartir o pão material – o capital.

A expansão de escolas, de acordo com Hobsbawm (1995), durante o desenvolvimento da política de Bem-Estar Social, no período pós-guerras mundiais, foi uma resposta adequada da sociedade diante de uma situação política em que o sistema capitalista encontrava-se fragilizado.

O embate entre expansão e desqualificação da escola pública brasileira, presente em muitos discursos, está marcado por uma visão anterior de acesso, de acordo com Haguette (1990), cuja freqüência era quase exclusiva dos filhos da burguesia (elite). A ampliação de vagas trouxe para o interior da escola os filhos da classe trabalhadora. Paralelamente a esta abertura e acesso, a sociedade também se reorganizou e iniciou o processo de ampliação de escolas particulares, a fim de que os filhos das classes abastadas, antes localizados em instituições públicas de boa qualidade, passassem a ser atendidos pelas escolas particulares. O autor explicita que a produção do fracasso ao sistema público de ensino não reside em seu caráter público, mas é em razão dos homens (alunos) que ali se encontram não possuíam poder político.

Destacamos que, a partir deste momento, começa a ocorrer o deslocamento da função pública do Estado para os interesses particulares e particularizados de segmentos da sociedade. Além disso, começa a ocorrer, também, o deslocamento de investimentos do público para o privado, via Estado (HAGUETTE, 1990).

Não é então o setor público enquanto público que é incompetente; este setor é competente quando se dirige a classe dominante e às elites; ele se esvazia quando se dirige às classes populares [...] A migração dos filhos das classes abastadas para as escolas particulares diante da chegada das classes populares é a grande responsável pelo fracasso contemporâneo da escola pública de 1º e 2º graus. Com a saída destas classes, a escola perdeu sua atração, seu poder de pressão diminuiu ou mesmo desapareceu, as verbas sumiram, a inoperância administrativa se instalou [...] (HAGUETTE, 1990, p. 88).

Cardozo (2004, p.22) explicita-nos que investir altamente na educação básica pública significaria aumentar as possibilidades das classes até então sem acesso de se favorecerem socialmente, ou seja, inverter sua posição desigual. Por outro lado, o baixo investimento em educação garante ao trabalhador a manutenção mínima de empregabilidade. Justamente, é esse o objetivo, manter e estabilizar as relações de poder.

Para Barreto (2004), em decorrência do modelo neoliberal, a 'nova direita' promove políticas de desregulamentação e privatização, juntamente com programas massivos de vendas de recursos estatais, enfraquecendo o Estado e, simultaneamente, os direitos públicos, inclusive, a boa educação escolar.

Nesse contexto, todos os direitos humanos passam por um processo de minimização. O distanciamento do Estado lança ao indivíduo a responsabilidade pelos seus direitos. No campo educacional, a formação mínima cobra do indivíduo a responsabilidade de “[...] validar suas competências para que as empresas possam usar sem ônus, seus talentos, criatividade e autonomia” (CARDOZO, 2004, p. 22), estabelecendo-se uma perversa e violenta relação trabalho x educação.

O objetivo social, no momento, é educar o trabalhador conforme as necessidades e valores advindos do capital. Nesse modelo, tanto a força de trabalho quanto a educação são objetivadas como mercadoria, de acordo com Cardozo (2004).

A bandeira da qualidade da escola pública, que identificamos nos textos jornalísticos, expressa um modelo educacional que está subsidiado na teoria do capital humano, iniciada na década de 70 do século XX. Frigotto (2006, p. 7) esclarece-nos que “a fórmula seria simples: maior investimento social ou individual em educação significaria maior produtividade e, conseqüentemente, maior crescimento econômico e desenvolvimento em termos globais e ascensão social do ponto de vista individual”. Essa concepção de educação foi apropriada, de forma geral, pelas escolas privadas, em razão das suas condições materiais já explicitadas.

Segundo Frigotto (2006), esse modelo de educação é conseqüência das políticas educacionais vinculadas ao reducionismo econômico, por sua vez, resultante do tecnicismo que fragmentou os sistemas educacionais, e do processo de conhecimento. Conhecimento que produziu categorias, como: “[...] qualidade total, formação flexível, formação de competências e empregabilidade, que na realidade apenas efetivam uma metamorfose do conceito de capital humano” (FRIGOTTO, 2006, p. 9).

A educação escolar é responsabilizada para desenvolver aptidões cognitivas em seus educandos. Tais aptidões estão relacionadas ao mundo do trabalho. As competências, típicas da lógica empresarial, passam a articular a conduta

pedagógica, bem como os currículos escolares, visando à competência presente na lógica empresarial.

Essa lógica do mercado manifesta-se na desqualificação e/ou qualificação das escolas brasileiras, originária e típica das novas tendências empresariais, e refletem diretamente no sistema educacional. São essas competências, disseminadas na sociedade e acolhidas pelas instituições escolares privadas, que servem como critério para “avaliar” a qualidade ou a falta de qualidade. No confronto realizado entre os dois modelos escolares, o modelo escolar privado se apropria do nexos empresarial, devido, sobretudo, às suas condições estruturais e oferece respostas apropriadas ao mercado.

Um outro aspecto a ser destacado é que “[...] o conceito de qualidade vem sempre vinculado a métodos quantitativos de avaliação, afirma a meritocracia como aptidão para competitividade. A empresa é definida como modelo organizacional para a escola, onde se poderiam aferir resultados quantificáveis, medir e controlar” (AZEVEDO, 2007, p. 8). Encontramo-nos, exaltadamente, no cerne das reformas neoliberais.

Os textos jornalísticos enfatizam os maus resultados obtidos pelas escolas públicas nos exames externos do PISA, ENEM, ANEB, Prova Brasil para aferir quantitativamente, medir e controlar dentro da atual racionalidade econômica.

Ao finalizar estas reflexões, destacamos que a abertura da escola para a classe trabalhadora, por meio da chamada democratização do ensino, expôs e escancarou os graves problemas sociais, uma vez que esses alunos passaram a mostrar, de forma real, que tipo de homens a divisão de classes e o distanciamento social havia produzido. A escola pública viveu, de certa forma, a polarização social: de um lado, alunos como as condições consideradas necessárias para realizar a formação dentro de uma instituição social produzida para tal finalidade; de outro lado, recebeu alunos fora dessas condições, mas também visando a essa formação. Podemos afirmar que a contradição social entra em cena de forma abrupta, por estar dentro da escola, instituição de grande visibilidade social.

Nesse contexto social é que a escola acolheu as pedagogias não-diretivas. O que fazer com esses alunos que vão engrossando o ingresso nessa instituição? O que fazer com o conhecimento escolar necessário a ser desenvolvido em sua formação? O que fazer com as necessidades vitais dos alunos (alimentação,

saúde)? O que fazer com os problemas sociais, emocionais, afetivos vividos por esses alunos e que se evidenciavam e avolumavam na instituição escolar?

Se, antes, a escola tinha uma função social definida e tinha claro o que lhe cabia como responsabilidade e compromisso, nesse momento, ela se perde frente a tantas urgências que lhe são colocadas, exigidas, cobradas.

É necessário, portanto, que entendamos o contexto social no qual os homens estão produzindo uma escola para todos e porque esta escola é tão receptiva as pedagogias não-diretivas. Os estudos realizados na seção 3 indicam-nos que o enfraquecimento da instituição escolar no século XX está localizado nesse momento.

#### 4.1.2 Professores da escola pública: recontextualizando sua função social

Os professores da escola pública, de uma forma geral, são qualificados como incompetentes. Essa “qualidade” se apresenta relacionada aos dados resultantes das diversas avaliações de desempenho realizadas com alunos da Educação Básica brasileira. O confronto e a comparação estão, também, aqui presentes: ora entre professores dos dois modelos escolares (público e privado), ora entre os alunos da escola pública e da escola privada, ora entre os alunos do Brasil e de outros países. Destacamos, portanto, que o parâmetro é sempre o comparativo.

Os dados, de acordo com os textos jornalísticos, têm apontado para os problemas e as deficiências do ensino, tais como: incapacidade de leitura e compreensão dos alunos; conteúdos escolares deficientes; formação deficiente dos professores; necessidade de qualificação dos professores; curta jornada de estudos dos alunos na escola.

De outro lado, consideramos surpreendentes os resultados obtidos pelos alunos de escolas públicas que se destacaram em avaliações nacionais e internacionais, apresentando desempenhos comparáveis aos alunos das escolas particulares.

Consideramos, em nossa análise, que a questão da qualidade se encontra novamente presente. E, para o seu entendimento, é imprescindível que esclareçamos a intenção expressa de antagonismo presente nos conteúdos de tais textos acerca do professor da escola pública, porque é preciso

[...] romper com a aparência primeira, para se perceber que as idéias não constituem um mundo autônomo, mas mantém as relações

estreitas com a maneira como os homens desenvolvem a produção material e as correspondentes relações de produção (SNYDERS, 2001, p. 317).

Buscando romper com essas afirmações imediatas e aparentes é que perguntamos: os textos trazem dados reveladores da prática social? Acreditamos que sim, visto que revelar se apresenta, para nós, de forma dialética: ora se mostra, ora se oculta. É nesta relação que precisamos alcançar o entendimento e, para que isso ocorra, precisamos situar este profissional.

As afirmações de que o professor não está desempenhando a sua função social precisa ser compreendida de forma essencial e profunda, para ser discutida academicamente, pois, em contrário seremos cúmplices e coniventes com a naturalização de que a responsabilidade é apenas do professor, e, com isso contribuimos para a privatização dessa responsabilidade, conforme vem impondo a sociedade por meio do mercado. Nenhum homem, nenhum profissional, portanto, nenhum professor se produz sozinho. Ele é produzido socialmente.

Um das qualidades requeridas ao professor, de acordo com os textos jornalísticos, é o domínio do conhecimento escolar, no entanto, esse professor não tem demonstrado esse domínio, como pode ser observado nos resultados avaliativos, nas contratações de trabalhadores. Se, anteriormente, ele foi o responsável maior em tirar os homens da ignorância, atualmente, ele vem sendo (des)qualificado, indiretamente, como ignorante, incompetente, por não ser capaz de cumprir com sua função social.

Não podemos negar as afirmações e os dados apresentados (estatísticos, percentuais). Não podemos negar que há problemas sérios na formação dos alunos, na prática pedagógica dos professores, mas é preciso romper com a visão relativista, parcializada e fragmentada dos dados e indagarmos: será o professor o único responsável por sua falta de conhecimento?

Se, no passado, a função social do professor era retirar os homens da ignorância, como vimos em Saviani (2003), perguntamos: qual é a função do professor na atualidade? Quais são as condições reais, dadas socialmente, para que o professor desenvolva essa função? Quais são as diretrizes que têm orientado a formação de professores e para qual função realmente?

De forma geral, os sujeitos dos textos jornalísticos concebem que o professor é o único responsável pelo desenvolvimento de um ensino de qualidade. Sob esta

visão as afirmações, as opiniões, os posicionamentos são parciais e descontextualizados, de um lado, mas são intencionais de outro.

Em nosso estudo, localizamos o processo de desvalorização do professor junto ao processo de produção e de valorização das pedagogias não-diretivas. Isso significa que ocorreram mudanças, mas não transformações no processo ensino-aprendizagem. Negou-se e rejeitou-se a Pedagogia Tradicional, por ser diretiva, rigorosa, disciplinadora, transmissora de conhecimento, cujo conteúdo estava baseado em grandes modelos e em leituras dos grandes clássicos e, por essa razão, o professor era fundamental e tinha que ser o centro desse processo. Ao se negar e rejeitar tal Pedagogia, estavam abertas as condições para a proliferação do ideário das pedagogias que não primavam pela diretividade, pela transmissão do conhecimento produzido pela humanidade e sistematizado pela escola.

É nesse contexto que, também, fica marcada e definida uma nova proposta de formação de professores, em razão dos novos direcionamentos dados à educação. O conteúdo escolar, antes determinado, definido, fixado pela instituição escolar e pelo professor, passou, paulatinamente, a ser constituído com base na realidade do aluno, nas necessidades dos alunos e do mercado editorial. Passou-se a valorizar o conhecimento trazido pelo aluno, secundarizando-se o conhecimento escolar e, junto com ele, todo o rigor necessário para a aquisição desse conhecimento.

A desvalorização do conhecimento produzido pela humanidade e sistematizado pela escola favoreceu uma formação pela metade, se isso for possível. Não se apropriar do conhecimento é “[...] interditar-se a si mesmo e impedir os alunos de ter acesso a uma posição firme e coerente, é bloqueá-los numa vaga confiança que não pode ser senão aceitação das idéias ambientes, das opiniões espalhadas e das estruturas instaladas” (SNYDERS, 2001, p. 120).

As afirmações acerca dos professores precisam ser compreendidas historicamente, tornando-se por base as contradições estabelecidas socialmente. A produção dessas novas referências, conservadoras, conforme define Saviani (2003), também não foram produzidas espontaneamente. Elas estão situadas no movimento histórico da sociedade.

Para tanto, precisamos compreender que a desvalorização do professor está situada no processo de proletarização do trabalho e este ocorreu ao lado da divisão

do trabalho. O homem, antes detentor de todo processo produtivo, é, a partir desse momento, conhecedor, apenas, de uma parcela do trabalho.

Em seus estudos, Wenzel (1994, p. 22) analisa que

O parcelamento do trabalho, mediante a divisão técnica do trabalho, destrói efetivamente o produtor individual, pois nenhum trabalhador tem mais o controle sobre o processo global de trabalho. Os produtos resultam agora da produção social, portanto de vários trabalhadores integrados. Essa condição faz com que o planejamento do trabalho se torne uma ação de certa forma externa ao trabalho e da responsabilidade do capitalista, a quem cabe suprir o processo de produção com essa nova força produtiva.

Esclarecemos que nossa intenção não é discutir o modo de produção capitalista, mas situar a formação do professor, a atuação do professor no contexto de expropriação do trabalhador, uma vez que, nela, localizamos a precarização e/ou desvalorização da classe profissional dos professores.

A proletarização do professor ocorre, nesse contexto, de acordo com Wenzel (1994), em concomitância ao surgimento de **especialistas** (supervisor, coordenador), materiais didáticos, etc. O professor, a partir desse momento, começa a dividir a sua função – aquele que pensava o processo educativo – com agentes externos e com os especialistas, o que contribuiu para a sua **desqualificação**.

A respeito, ainda dos especialistas, Frigotto (2006, p. 169) analisa que

A divisão interna do trabalho escolar (surgimento dos chamados ‘especialistas em educação’), posta como um mecanismo de racionalização e maior eficiência do sistema de ensino, dentro das condições concretas da divisão social do trabalho, acaba se constituindo numa medida de esvaziamento e desqualificação do processo pedagógico.

Historicamente, a divisão do trabalho na instituição escolar e, portanto, no trabalho do professor foi acentuada pela relação que se estabeleceu entre trabalho intelectual e trabalho manual. A profissão, antes marcada pelo caráter intelectual, vai sendo substituída, em seu processo de desvalorização, pelo trabalho manual, descaracterizando a função social do professor, relegado, a partir de então, a um mero executor da gerência (atualmente, gestão). Daí resulta a divisão entre os que pensam e executam – especialistas pensam a respeito da educação para que os professores executem, em sala de aula, aquilo que foi pensado por outrem.

Uma outra condição que contribuiu para a divisão do trabalho e a desqualificação do professor (como aquele que dominava o conhecimento e todo o processo para o desenvolvimento desse conhecimento), desvalorizando-o, foi a produção mercantilista dos manuais didáticos, disseminados, notadamente, com a instauração da pedagogia tecnicista. Os manuais didáticos podem ser comparados, no processo produtivo capitalista, às máquinas que substituíram os homens em seu trabalho.

A produção exaustiva do livro didático e o seu uso dependente resultaram na crescente desqualificação do professor, uma vez que o mesmo perdeu o “[...] controle sobre o processo de produção” (WENZEL, 1994, p. 16). A afirmação de que os manuais didáticos libertariam os professores do trabalho manual para a produção de novos conhecimentos significou, na verdade, uma pseudolibertação, porque à medida que não foram dadas as condições necessárias para tal, isto é, perdido seu nível de qualificação para o desempenho da sua função, o professor perdeu seu valor como trabalhador.

Frigotto (2006, p. 169-170) esclarece-nos a respeito do momento no qual está em desenvolvimento a pedagogia tecnicista, orientando e determinando os rumos da educação brasileira:

A visão tecnicista da educação responde duplamente à ótica economicista de educação veiculada pela teoria do capital humano e constitui-se, a nosso ver, numa das formas de desqualificação do processo educativo escolar. Saviani demonstra, em suas análises, que a perspectiva tecnicista da educação emerge como mecanismo de recomposição dos interesses burgueses na educação.

As mudanças ocorridas no campo educacional, marcadas pelas novas tecnologias, pela produção de livros didáticos, pela formação de especialistas na área da educação, entre outras, não se converteram em melhorias para a educação escolar e nem mesmo para a atuação dos professores, ao contrário, precarizaram o trabalho do professor e desvalorizaram ainda mais o professor.

Wenzel (1994) afirma que, em termos salariais, o professor nunca foi mesmo valorizado, mas tinha prestígio social. No entanto, com todas as mudanças que foram ocorrendo social e pedagogicamente, ocorreu o rebaixamento ainda maior de seu salário e do próprio *status* até então mantido. Essa situação o degradou à condição de trabalhador coletivo.

Em estudos realizados por Sampaio e Marin (2004, p. 1210), as autoras abordam uma grave conseqüência vivida pelos professores em razão do recebimento de um baixo salário na sua formação cultural, isto é, “[...] a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais”.

Bem, frente a esse contexto, o professor foi perdendo sua visão de conjunto e passou a dar atendimento às exigências imediatas da escola, reflexo, atualmente, das exigências de mercado, definidas por Silva (1996, p. 44) como “[...] atomização do professor [...]”. Aos poucos, vai se envolvendo com as situações e os problemas sociais que estão dentro da escola, deixa de cumprir com sua função social para assumir vários outros papéis: assistente social, médico, dentista, psicólogo, pai, mãe, tia, amigo, servente. O professor deixa de ser aquele que professora, isto é, aquele que conhece, ensina, aprende, constrói, investiga, problematiza, produz (MACIEL, 2002). A escola deixa de ser um local, um espaço social voltado exclusivamente para o conhecimento (transmissão, produção, apropriação, socialização, intervenção).

Este conjunto de condições adversas tem afastado muitos licenciados da escola, dirigindo-se a outros setores ou, então, tem ocorrido a migração de professores para outras profissões. Se, no passado, a escolha pela profissão estava bastante vinculada ao *status* social que era conferido ao professor e, posteriormente, à professora, a perda desse *status* significa a perda de perspectivas para ingressar no magistério. No entanto, a afirmação de que bons profissionais não exercem a profissão, de acordo com alguns textos jornalísticos, é cometer um grande equívoco e apresentar uma contradição.

A educação escolar brasileira conta com excelentes, ótimos, bons, regulares e péssimos profissionais, como qualquer outro setor produtivo da sociedade. Nela, não estão apenas os professores incompetentes, desqualificados. Isso pode ser constatado nos estudos investigativos que são realizados pelas instituições de ensino superior brasileira, por meio de seus programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado; nas publicações de resultados de pesquisas, divulgadas nas revistas nacionais e internacionais; nos relatos de experiências de professores que estão atuando na Educação Básica e na Educação Superior; nos fóruns próprios, em que são discutidas as questões da educação escolar, tais como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd,

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE; nos eventos nacionais e internacionais como Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, Congresso de Leitura do Brasil – COLE, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC. O trabalho formativo desenvolvido com sucesso por muitos professores está ali apresentado, discutido e debatido, mas, esse não é o recinto que a mídia quer entrar.

A afirmação de que os melhores profissionais deixaram o magistério aponta, explicitamente, para a razão financeira, mas que os próprios meios de comunicação têm procurado negar, particularmente, a partir de 2007 e está adentrando 2008. Há uma intenção frontal de demonstrar aos seus leitores que o professor brasileiro recebe muito bem. Vejamos o discurso neoliberal, tecnocrata e economicista de Castro (2008, p. 16), na seção Ponto de Vista:

Com Gustavo Loschpe, fiz uma revisão de duas pesquisas meticulosas, cotejando o salário dos professores com o de outros grupos profissionais na América Latina. Os resultados colidem com os mitos. Em confronto com pessoas de educação equivalente, os professores não ganham menos. Calculando-se os salários-hora, aumenta a superioridade salarial dos mestres, inclusive dos brasileiros. Ou seja, não se pode dizer que os professores ganham mal, considerando a remuneração de profissionais com igual escolaridade.

Está posta a contradição. Por outro lado, os dois olhares tecnocratas (Castro e Loschpe) estão tratando a educação escolar e a formação do homem como mercadorias e, por essa razão, estabelecem esse tipo de relação com outros profissionais com o mesmo grau de formação. Academicamente, precisamos reagir a esse tipo de discurso conservador e reacionário de quem não enfrenta as condições reais da instituição escolar pública brasileira. A comparação que realizam fica restrita e reduzida aos números, aos dados estatísticos, aos percentuais, distanciados de uma leitura radical da prática social. Os óculos utilizados são do mercado.

Por outro lado, nem todos os professores, aludidos nos textos analisados, são considerados incompetentes. Existe o modelo professoral validado como competente nos mencionados textos jornalísticos. Trata-se, da instituição escolar privada. A incompetência está localizada nos professores da educação básica pública.

Como essa competência ou incompetência é “avaliada”? Por meio dos vários testes: PISA, ENEM, SAEB, Prova Brasil, cujos resultados são tomados como termômetros para aferirem a **qualidade** da escola.

Nessas avaliações, em geral, as escolas privadas têm alcançado os melhores resultados; em contrapartida, as escolas públicas têm conquistado as piores colocações. Os dados, em sua aparência primeira, demonstram que o ensino do professor da escola pública é ruim. Fica, portanto, de acordo com os textos jornalísticos, “provado” que o professor da escola privada é competente e superior ao professor da escola pública. No entanto, não podemos esquecer e ignorar que o modelo capitalista, intencionalmente, impõe o esvaziamento intelectual da classe trabalhadora.

E, no contexto de reestruturação da produção capitalista e instauração das tendências pedagógicas que primaram pela não-diretividade do ensino, foi produzida a desvalorização do professor, na condição de membro da classe trabalhadora, oferecendo-lhe uma formação direcionada para seu esvaziamento intelectual. E, como imputar esse esvaziamento a uma parcela dos professores, pertencentes à escola pública? Foi só o professor da escola pública que sofreu as conseqüências destas mudanças?

Diante dessa lógica, a do (mercado), temos, de um lado, um professor que “produz” alunos capazes, eficientes, competentes (muita qualidade) e, de outro lado, temos um professor que “produz” alunos incapazes, ineficientes e incompetentes (falta de qualidade). Toda crítica destinada aos professores da escola pública, da forma como está e vem sendo apresentada, ou melhor, informada, mostra o tratamento superficial dado a uma questão muito mais complexa do que se apresenta à primeira vista.

Gimeno Sacristán (1996, p. 158-159, grifo nosso) explicita em seu estudo que há, nessa lógica,

[...] uma grande quantidade de ideologia devidamente transmitida e algumas realidades sustentam a crença acerca da melhor qualidade do ensino privado comparativamente ao ensino público. Este é um forte debate em todos os sistemas educativos, o qual coloca em discussão num terreno aparentemente técnico e desideologizado: o da **qualidade concebida como qualidade dos produtos educacionais** e não como qualidade dos processos.

A qualidade localizada na escola privada é valorizada, sobretudo, porque atende à ótica do mercado, isto é, estabelece uma relação direta entre qualidade x produto final.

Silva (1996) afirma em sua análise que o termo **qualidade**, utilizado no campo educacional, é importado da concepção econômica, pragmática, gerencial e administrativa que atende pela Gerência da Qualidade Total (GQT). Acrescenta, ainda, que o termo qualidade, pelo seu significado e sentido, é apresentado de forma sedutora, mas também, de forma muito confusa:

“Qualidade” é um desses termos que, por sua carga semântica, por sua capacidade para mobilizar investimentos afetivos, por sua irrecusável desejabilidade, ocupa um lugar central no léxico neoliberal, especialmente no capítulo dedicado à educação (SILVA, 1996, p. 169, grifo do autor).

Ao mesmo tempo que é necessário estarmos alertas e realizarmos críticas aos fundamentos que orientam essa concepção de qualidade para a educação e na educação, torna-se fundamental que pesquisadores e professores,

[...] ligados às tradições mais democráticas se dediquem não apenas a uma crítica dos pressupostos dessa visão de qualidade, mas que, sobretudo, reafirmem e renovem seu compromisso com noções de qualidade que estejam relacionadas com considerações sobre o poder, sobre distribuição desigual de recursos e sobre processos de dominação e subjugação. É preciso que se aprofunde a discussão sobre uma noção de **qualidade que seja política e não técnica, sociológica e não gerencial, crítica e não pragmática** (SILVA, 1996, p. 171, grifo nosso).

Há uma crescente disseminação na sociedade de uma visão simplista de que o problema da má qualidade do ensino da escola pública está relacionado à falta de gestão eficiente, importada da lógica administrativa, econômica, enfim, de mercado. Está, aí, com certeza, a explicação da razão de profissionais dessas áreas discursarem, opinarem tanto acerca da educação escolar. Atualmente, são eles considerados os melhores conhecedores das questões educacionais. Essa é uma condição bastante perigosa, porque está ocorrendo o “[...] deslocamento na concepção de saber e de quem é considerado *expert* no campo educacional e pedagógico” (SILVA, 1996, p. 179), sobretudo, ao reduzirem a educação e os

aspectos pedagógicos a uma questão puramente técnica – de saber fazer. Esse capítulo da história da educação brasileira já foi visto, experienciado, e os resultados foram desastrosos, culminando nos graves problemas que estão sendo, inclusive, levantados pelos textos jornalísticos e que enfrentamos na atualidade. Repeti-la, é decretar, definitivamente, o fim ou a morte da instituição escolar pública e do professor, já que cada vez mais são retiradas as condições materiais necessárias para a sua existência.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este é o momento no qual nós precisamos encerrar um estudo, iniciado com o projeto de pesquisa. Consideramos que este é o nosso ponto de chegada da trajetória acadêmica, em movimento, definida e objetivada para um curto período de formação (se considerarmos os dois anos), mas intensamente estudado.

A intensidade da leitura não dá para ser quantificada, medida, uma vez que ela se apresenta de modo imediato nas referências indicadas ao final de um trabalho monográfico, de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas de Técnicas – ABNT, significando que o pesquisador as tenha utilizado em suas reflexões. Entretanto há, também muitas leituras realizadas, muitas sessões de orientações, muitas análises que foram necessárias e fundamentais nesse nosso processo formativo como pesquisadora. É esse processo que precisa ficar expresso e impresso nesta dissertação de mestrado. Este foi o esforço que desenvolvemos, física, afetiva e intelectualmente, para a produção de um conhecimento que fosse significativo para nós, para a educação escolar, para os professores da Educação Básica, para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, para outros pesquisadores.

Explicitamos, na introdução, porque nos mobilizamos a investigar o nosso objeto, a necessidade de entendermos o processo no qual ocorreu o movimento de valorização e desvalorização do professor, em particular, da escola pública brasileira, em razão da massiva crítica que vem recebendo ao longo de algumas décadas, mas sobretudo, nos últimos anos.

Ao realizarmos, de forma organizada e sistemática, o levantamento da revista *Veja* e do *Jornal Folha de S. Paulo online* tivemos a certeza de que o professor da educação básica pública brasileira encontra-se **extremamente** desvalorizado socialmente. Além disso, sem perspectiva alguma de mudança, de acordo com os textos jornalísticos.

No entanto, precisamos deixar claro que tanto a desvalorização quanto as críticas massivas dirigidas a este profissional estão registradas nesses dois meios de comunicação fora de um contexto histórico. Isso quer dizer que os autores das críticas e da desvalorização realizam pseudo-análises porque perdem de vista a condição de existência real do professor. A análise crítica exige uma visão histórico

social do problema, portanto, não pode cair nas armadilhas da fragmentação e da parcialidade.

Constatamos, ainda, que tal desvalorização está intimamente relacionada à própria produção social de decadência (queda) da escola pública e da instauração das Pedagogias Não-Diretivas, apresentadas, discutidas e analisadas por Snyders (2001). Acreditamos que foi neste contexto que o professor sofreu uma intensa formação profissional que o levou a um “esvaziamento” intelectual, marcada por uma formação aligeirada e que, atualmente, mostra-se por meio dos cursos de formação a distância. Este esvaziamento é consequência das relações sociais e que estão expressas nas correntes pedagógicas espontaneístas, cuja orientação retirou do contexto escolar a sua principal razão social – o conhecimento – em defesa da prática do cotidiano. Essa mudança altera a função social da escola, porque o **como ensinar** substituiu e descaracterizou o **que ensinar**.

De forma alguma estamos defendendo ou temos por objetivo retirar a responsabilidade do professor acerca desse esvaziamento. Somos também responsáveis pela crise educacional, pela crise da escola pública, por nos encontrarmos na condição histórica de pertencimento a este modelo social. No entanto, defendemos a necessidade de romper com a naturalização imposta à escola pública e aos professores desta escola. Para isso não podemos matar a escola, conforme analisa Klein (1995), e nem nos suicidarmos como categoria profissional. Trazemos uma pequena grande análise da autora ao fazer referência à ênfase dada, pela escola e pelo professor, ao cotidiano, substituindo e secundarizando o conhecimento escolar:

Ninguém nega que o cotidiano, ou seja, o exercício prático da vida diária, é a “escola” mais efetiva. Aprendemos quase tudo na vida cotidiana. Ela é rica em experiências e impõe necessidades de uma forma tão reiterada que é praticamente impossível não aprender aquilo que nela está presente. Mas, se o cotidiano é tão bom mestre – e ele de fato o é – por que precisamos de escola? A resposta comporta duas razões: ou porque aquilo que queremos aprender não está no presente no nosso cotidiano, ou porque está presente numa forma não imediatamente compreensível (KLEIN, 2000, p. 22).

À medida que a escola e o professor valorizam o cotidiano dos alunos, tanto um quanto outro se tornam desnecessários e são facilmente substituíveis.

Nessa perspectiva, consideramos que aquilo que qualifica, verdadeiramente, o professor e a instituição escolar é o conhecimento (histórico, geográfico, matemático, científico) que não está aí pronto, fácil de ser compreendido e apropriado pelo aluno e nem pelo próprio professor, uma vez que não se trata de uma mercadoria.

Se, de um lado, já vivemos e estamos sofrendo as conseqüências da valorização de “respeito ao cotidiano dos alunos”, por outro lado, estamos vivendo, na atualidade, uma ênfase da lógica neoliberal que articula a idéia de que o Estado sozinho não é capaz de oferecer os bens sociais conquistados, como o acesso à educação de qualidade. Daí a necessidade de emergir lideranças empresariais e ações privatistas, como identificado e analisado nos textos jornalísticos. São eles os considerados competentes.

A escola pública é apresentada e fustigada socialmente como uma instituição incapaz de oferecer serviços de qualidade, portanto, é incapaz de preparar os homens adequadamente para o trabalho. Nesse processo, difunde-se, ideologicamente, que o privado é sinônimo de qualidade e o público sinônimo de falta de qualidade, de ultrapassado, de velho. Essa negação do público e de tudo que se encontra em seu interior está articulada à negação de condições estruturais que lhe foi imposto. Portanto, sem essas condições para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, como oferecer um ensino de qualidade aos filhos da classe trabalhadora? Precisamos entender que há uma intenção objetivada, uma vez que a negação está intimamente vinculada às políticas de redimensionamento do papel assumido pelo Estado nas políticas sociais.

As conseqüências do modelo neoliberal de Estado – Estado Mínimo – são desastrosas para a escola pública e aos seus professores, principalmente porque lhes são exigidas ações educacionais que potencializam a substituição do dever do Estado pela ação das empresas, no que se refere ao setor dos serviços sociais (SALM, 1980). O papel da escola não é mais oferecer conhecimentos produzidos pela humanidade e sistematizados pela instituição escolar, mas voltar-se aos interesses do mercado.

O resultado dessa nova visão no processo do trabalho escolar é a produção do professor incompetente. Tal concepção parte da lógica da produtividade, implicando novas concepções, inclusive, de professor como profissional do ensino, de aluno como cliente, de conhecimento como mercadoria, de escola como

empresa. Portanto, exige-se uma nova escola – a produtiva – e um novo professor – o produtivo.

A escola pública, historicamente, não gerou e não gera produtividade porque sua função social esteve comprometida com o processo de formação do homem.

É nesse contexto que a escola privada e seus respectivos professores ganham espaço frente a essa “nova” forma de conceber a escola.

Entender a trajetória histórica de valorização e de desvalorização da instituição escolar e do professor da Educação Básica brasileira foi um processo intelectual árduo, exigindo-nos inúmeras leituras acerca da história dos professores, como também da história da Escola Pública. No entanto, a escassez de materiais que discute a respeito do assunto de forma contextualizada e/ou crítica, de um lado, dificultou-nos bastante, especialmente no início quando constituíamos nosso objeto, mas, de outro, provocou-nos a necessidade de realizarmos a articulação entre os diferentes estudos.

Essa foi a nossa condição como pesquisadora desta dissertação. No ponto de chegada um novo ponto de partida, uma vez que as discussões e as análises dos resultados aqui registrados precisam ser, agora, compartilhadas. As professoras que compõem a nossa Banca de Defesa são as primeiras a realizarem esta partilha conosco para outros, e sempre novos, aprofundamentos.

## REFERÊNCIAS

ALTA na reprovação. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial opinião, 2 ago. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0208200602.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2007.

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ANTUNES, Camila. As escolas campeãs. *Veja*. São Paulo, ano 39, n. 7, p. 93-94, 22 fev. 2006.

ANTUNES, Camila. Como avaliar escolas. *Veja*. São Paulo, ano 39, n. 48, p. 124-126, 6 dez. 2006b.

ANTUNES, Camila; WEINBERG, Mônica. O x da educação. *Veja*. São Paulo, ano 39, n. 39, p. 84-88, 4 out. 2006.

AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summos, 1998.

AZEVEDO, de José Clovis. Educação pública: o desafio da qualidade. *Estudos Avançados* 21. São Paulo, 2007.

BANCO DA CAPES. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=19965831001017001P>>. Acesso em: 13 out. 2007.

BARRETO, Marta do Socorro. A educação para além dos ideais neoliberais. *Educação em Debate*. Ceará. Ano 26, v. 1, n. 27, 2004.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Líber Livros, 2006.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida. *Um olhar sobre a diferença*. São Paulo: Papyrus, 1998.

BRANDÃO, Zaia. *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1979.

BRUNELLE, Lucien. *A não-diretividade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

BUARQUE, Cristovam. A Revolução Doce. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial opinião, 22 out. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2210200609.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2007.

CANAU, Vera Maria (Coord.). *Somos tod@s iguais?* Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A: 2003.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. O ensino médio e a formação para o trabalho: competências para quem e para quê? *Educação em Debate*. Ceará. Ano 26, v 1, n. 37, 2004.

CARVALHO, José Sérgio F. de. A qualidade de ensino vinculada à democratização do acesso à escola. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 307-310, maio/ago. 2007.

CASTRO, Cláudio de Moura. Qualidade ou inovação. *Veja*. São Paulo, ano 39, n. 8, 1 mar., p. 20, 2006a.

CASTRO, Cláudio de Moura. Em se plantando dá. *Veja*. São Paulo, ano 39, n. 11, p.20, 22 mar. 2006b.

CASTRO, Cláudio de Moura. Precisamos de uma crise. *Veja*. São Paulo, ano 39, n. 16, p. 23, 26 abr. 2006c.

CASTRO, Cláudio de Moura. O brasileiro Nokia. *Veja*. São Paulo, ano 39, n. 28, p. 22 19 jul. 2006d.

CASTRO, Cláudio de Moura. Salário de professor. *Veja*. São Paulo, ano 41, n 6, p. 16, 13 fev. 2008.

CHARTIER, Émile Auguste (Alain). *Reflexões sobre a educação*. São Paulo: Saraiva, 1978.

CHIAVERINI, Tomás. Falta de condições afasta profissionais da docência. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial empregos, 15 out. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/empregos/ce1510200610.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2007.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez: Campinas: UNICAMP, 1996.

COM uma educação de qualidade a gente escreve a história diferente. *Veja*. São Paulo, ano 39, n. 24, p. 36-37, 21 jun. 2006.

CONSTANTINO, Luciana. Verba para formação de professores custeará as despesas de água e luz. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial cotidiano, 28 jan. 2006a. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2801200615.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2007.

CONSTANTINO, Luciana. MEC quer disseminar no país modelo adotado por colégio com maior nota. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial cotidiano, 28 set. 2006b. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2809200611.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2007

CONSTANTINO, Luciana. Ensino público tem 33 escolas modelo. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial cotidiano, 20 dez. 2006c. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2012200610.htm>>. Acesso em: 3 abr. 2007.

CONSTANTINO, Luciana; GÓIS, Antônio. Rede pública do Rio Grande do Sul se destaca. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial cotidiano, 12 mar. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff1203200606.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2007.

CROCHIK, José Leon. *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Robe, 1995.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1979.

CURY, Carlos Roberto Jamil *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

DIMENSTEIN, Gilberto. Brasil em tempo integral. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial cotidiano, 6 ago. 2006a. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0608200621.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2007.

DIMENSTEIN, Gilberto. A melhor lição de uma escola. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial cotidiano, 28 nov. 2006b. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2611200627.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2007.

EDUCAÇÃO no Brasil. *Veja*. São Paulo, ano 39, n. 43, p. 57, 1 nov. 2006.

EDUCAÇÃO de qualidade. *Veja*. São Paulo, ano 39, n. 52, p. 134, 30 dez. 2006.

ENEM “reprova” 54% das escolas públicas de SP. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial cotidiano, 11 fev. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1102200621.htm>>. Acesso em: 3 abril de 2007.

ESCOLA de latas. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 2º editorial de 29 set. 2006.

FERNANDES, Andréa da Paixão. *O diálogo entre trabalho e educação de jovens e adultos e a formação do cidadão?* Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/qt18/t183.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2007.

FONSECA, Nelma Marçal Lacerda. Memórias de uma professora – Entrevista com Alaíde Lisboa de Oliveira. *Caderno do Professor*. Minas Gerais, n. 11, dez, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 85, dez: 2003. Disponível em: <<http://www.sceilo.br>> Acesso em: 21 jun. 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2006.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tadeu Tomaz. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *O que é pedagogia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *Didática e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GOFFMAN, Eving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GÓIS, Antônio; TAKAHASHI, Fábio. 11,5% das crianças de seis anos do país estão fora da sala de. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial cotidiano, 7 fev. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0702200613.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2007.

GÓIS, Antônio. Brasil fica em 72º em ranking de educação. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial cotidiano, 27 out. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2710200620.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2007.

GONÇALVES, Adilson Roberto. Educação básica. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial opinião, 5 abr. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0504200611.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2007.

GONZÁLEZ, Christianne. SP tem 14 escolas top no ranking do Enem. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial cotidiano, 9 fev. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0902200610.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2007.

HADDAD, Fernando. Educação básica. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial opinião, 9 jul. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0907200608.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2007.

HAGUETTE, André. *A luta pelo ensino básico: uma proposta pedagógico-administrativa*. Fortaleza: EUFC, 1990.

HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia geral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1971.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: O breve século XX 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras: 1995.

INVESTIR em estrutura não basta, dizem educadores. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial cotidiano, 28 set. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2809200607.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2007.

IOSCHPE, Gustavo. Falência da educação brasileira. *Veja*. São Paulo, ano 39, n. 29, p. 104-105, 26 jul. 2006a.

IOSCHPE, Gustavo. A opção pelo subdesenvolvimento. *Veja*. São Paulo, ano 39, n. 34, p. 104-105, 30 ago. 2006b.

KANITZ, Stephen. A coragem de cobrar caro. *Veja*. São Paulo, ano 39, n. 42, 25 out. 2006.

KLEIN, Lígia Regina. O professor decreta. *Intermeio*. Campo Grande, MS: UFMS, v. 1, n. 2, p. 20-25, 1995.

LEONEL, Zélia. *Contribuição à história da escola pública*. (Elementos para a crítica da teoria liberal na Educação), 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, SP, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1986.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1981.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Perspectivas históricas da educação*. São Paulo: Ática, 1986.

LUFT, Lya. A República dos alucinados. *Veja*. São Paulo, ano 39, n. 19, p. 22, 17 maio 2006a.

LUFT, Lya. Por um pouco de limites. *Veja*. São Paulo, ano 39, n. 23, p. 22, 14 jun. 2006b.

MACHADO, Nilson José. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. *Estudos avançados* 2. São Paulo, p. 277-294, 2007.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura. A investigação como um dos saberes docentes na formação inicial de professores. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Org.). *Desatando os nós da formação docente*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MELHOR no interior. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial opinião, 14 mar., 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1403200602.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2007.

MELLO, de Guiomar Namó. *Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola, 1986.

MÉRITO é do corpo docente, diz secretário. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial cotidiano, 28 set. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidianff2809200608.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2007.

MOVIMENTO quer melhorar ensino. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial cotidiano, 6 set. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidianff0609200615.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2007.

MIZUKAMI, Maria das Graças N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. *Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, de Dilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*. Minas Gerais, jan./fev./mar./abr., 2005.

PAINEL do leitor. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial opinião, 5 abr. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0504200611.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: uma história de submissão*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PAULINA, Iracy. Um plano da creche ao diploma. *Veja*. São Paulo, n. 42, p. 122-123, 25 out. 2006.

REDE pública do Rio Grande do Sul se destaca. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial cotidiano, 12 mar. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1203200606.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Educação pública: um modelo ameaçado. In SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo. *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

SALM, Cláudio L. *Escola e trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SALOMÃO, A. O preço da ignorância. *Revista Exame*. Brasil, 29 set. 2006. Disponível em: <<http://portalexame.abril.uol.com.br/>>. Acesso em: 2 out. 2006.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br.>>. Acesso em: 02 jul. 2006.

SANTOS, Marta Sorvi dos. *Professor primário: o estigma e a face*, 1996. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, RJ, 1996.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). *A escola pública no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCHIFF, Michael. *A inteligência desperdiçada: Desigualdade social, injustiça escolar*. Trad. Walkiria Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

SKAF, Paulo. Antídotos contra a subserviência. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial opinião, 12 nov. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1211200608.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2007.

SILVA, Tadeu Tomaz. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo. *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

SNYDERS, Georges. *Para onde vão pedagogias não-diretivas*. São Paulo: Centauro, 2001.

SOARES, Lucila. Com a palavra, o professor. *Veja*. São Paulo, ano 39, p. 108-113, 5 abr. 2006.

SOUZA, Paulo Renato. Educação e responsabilidade social. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial opinião, 19 jun. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1906200608.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2007.

TAKAHASHI, Fábio. País tem repetência maior que a do Camboja. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial cotidiano, 26 abr. 2006a. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidianff2604200601.htm>>. Acesso em: 27 mar. 2007.

TAKAHASHI, Fábio. Unifesp aprova cotas para professores. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial cotidiano, 13 jul., 2006b. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidianff1307200632.htm>>. Acesso em: 27 mar. 2007.

TAKAHASHI, Fábio; HARNIK, Simone. Escola privada amplia domínio na Fuvest. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial cotidiano, 15 fev. 2006a. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff203200606.htm>>. Acesso em 31 mar. 2007.

TERCEIROS na educação. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial opinião, 6 fev. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0602200602.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2007.

TÓFOLI, Daniela. SP fica entre as piores no ranking do ensino. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial cotidiano, 10 jul. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidianff1007200611.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2007.

TÓFOLI, Daniela; TAKAHASHI, Fábio. Investir em estrutura não basta, dizem educadores. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial cotidiano, 28 set. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidianff2809200601.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2007.

TEIXEIRA, Anísio. O Manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 65, n.150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

TOLEDO, Roberto Pompeu de. Educação ou Morte. *Veja*. São Paulo, ano 39, n. 4, p. 11-15, 1 fev. 2006.

TOLEDO, Roberto Pompeu de. Em torno da mesa, com Homero ou Machado. *Veja*. São Paulo, ano 39, n. 4, p. 126, 1 fev. 2006.

VILLELA, Milú. Todos pela educação de qualidade. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, editorial opinião, 6 set. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0609200609.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2007.

WENZEL, Renato Luiz. *Professor: agente da educação?* Campinas, SP: Papyrus, 1994.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)