

LÍLIAN SANCHES MELO

**A ESCOLA NAS PÁGINAS DOS JORNAIS:
O DISCURSO DA QUALIDADE DO ENSINO NA *FOLHA DE S.PAULO*
1996-2006**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação, no Programa de Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Prof. Dr. Bruno Bontempi Júnior

PUC- SÃO PAULO

2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

BANCA EXAMINADORA

A maneira como se tem encarado a liberdade de imprensa nem sempre é a mais correta. Tende-se a reduzi-la ao privilégio de quem edita jornais, de divulgar opiniões que julga de seu interesse e de informar sobre o que lhe parece merecer mais atenção da opinião pública. Esta é sem dúvida uma consequência da liberdade de imprensa nas sociedades de mercado. Corresponde, também, a um limite real das empresas jornalísticas, na medida em que nenhum indivíduo ou grupo encarna a generalidade das opiniões, a totalidade dos interesses, em suma, a suposta posição da verdade absoluta (Capelato & Mota, 1980, p. 257)

Agradecimentos

De início, agradeço o professor Bruno Bontempi Júnior pela leitura sempre atenta e crítica que demonstrou durante o curto período de orientação desta pesquisa.

Agradeço à Paula Perin Vicentini, professora que iniciou a orientação deste trabalho me auxiliando nos primeiros passos da pesquisa.

Agradeço as sugestões e críticas das professoras Alda Junqueira Marin e Dislane Zerbinatti Moraes, no Exame de Qualificação.

Agradeço a colaboração dos colegas da Diretoria de Ensino Regional de Carapicuíba que acompanharam de perto as dificuldades de realização deste trabalho. E, também, aos colegas do mestrado pela boa convivência e pelas discussões proveitosas sobre os dilemas da educação no país. Em especial, agradeço as amigas Carolina, Lúcia, Zuleide, Kátia e Carina pela amizade e pelo apoio.

Agradeço à minha família: à meu pai (*in memóriam*) pelos bons exemplos, em especial, o hábito da leitura. À minha mãe, que sempre esteve ao meu lado, me auxiliando em toda a minha trajetória escolar. Aos meus irmãos, em especial ao Adriano, pelo apoio permanente e pelos exemplos de disciplina e perseverança que foram decisivos na minha formação acadêmica.

Agradeço imensamente ao Marcelo, companheiro, amigo, que com muita paciência e serenidade vindas de sua experiência de bom pesquisador, me ajudou a enfrentar todas as dificuldades deste trabalho. Muito obrigada!

Por fim, agradeço a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo pela concessão da Bolsa-Mestrado e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo pela realização desta pesquisa.

Resumo

Nesta pesquisa analisam-se as matérias sobre educação no jornal *Folha de S.Paulo*, com vistas a identificar a natureza das discussões nele desenvolvidas acerca do conceito de qualidade do ensino na educação básica. Trata-se de investigar quem fala, o que se fala e como se fala, considerando a hipótese que esse discurso tem força decisiva nas representações sobre a escola pública brasileira. Delimitou-se este estudo às matérias publicadas na década subsequente à promulgação da atual LDB 9394 – 1996 a 2006, período em que se criam as avaliações de rendimento escolar em grande escala.

As matérias foram divididas de acordo com o tipo de discurso produzido: pedagógico, econômico e político, e de modo geral, mostram que a discussão da qualidade do ensino como necessidade para o desenvolvimento econômico, visto nessa ordem, justifica e conforma o conteúdo das discussões sob uma ótica economicista. No jornal essa conformação aparece, especialmente, na sessão “Tendências e Debates” representada por agentes dos campos político, empresarial e econômico, em opiniões que homogeneízam esse tipo de discurso e no espaço que o jornal anuncia como local que acolhe a diversidade de opinião da sociedade civil. A análise do material esteve apoiada nos conceitos de *campo jornalístico* e *poder simbólico* enunciados por Pierre Bourdieu.

Palavras-chave: qualidade do ensino; avaliação; grande imprensa; *Folha de S.Paulo*

Abstract

In this work it is analyzed the articles about education in the *Folha de S. Paulo* newspaper, with the goal to identify the nature of the developed discussions about the concept of quality of basic education. It is investigated who talks, what is discussed and how the discussion is performed, considering the hypothesis that this discourse have main importance in the representations about Brazilian Public Scholl. This study is delimited to the articles published in the following years to the promulgation of the present LDB 9324-1996 until 2006, period in which the school national exams in great scale are created.

The articles were divided according to the type of the discourse produced: politician, economic and pedagogical, and in a general way, show that the discussion of the quality of education as the need for economic development, observed in this sequence, justify and conform the content of discussions under a economical view. In the newspaper, this conformation appears, specially, in the “Tendências e Debates” section represented by agents of the politician, enterprise and economic fields, in opinions that homogenize this kind of discourse and in a space that the newspaper announces as the local which receives the diversity of the opinions of the civil society. The material analyses was based mainly on the concepts of *journalistic field* and *symbolic power* defined by Pierre Bourdieu.

Key words: quality of education; evaluations; mainstream press; *Folha de S.Paulo*

ABREVIATURAS

ABONG – Associação Brasileira das Organizações Não-Governamentais
 ABRELIVROS- Associação Brasileira dos Editores de Livros
 ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
 ANDI – Agência Nacional dos Direitos da Infância
 BM – Banco Mundial
 BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
 CBL – Câmara Brasileira do Livro
 CF – Constituição Federal
 CUT – Central Única dos Trabalhadores
 ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
 FHC – Fernando Henrique Cardoso
 FSP – *Folha de S.Paulo*
 FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
 FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
 IBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
 INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação
 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
 MAM – Museu de Arte Moderna
 MEC – Ministério da Educação e do Desporto
 NEMP – Núcleo de Estudos de Mídia e Política
 OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
 ONGs – Organizações Não Governamentais
 ONU- Organização das Nações Unidas
 PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
 PISA – Organização Internacional de Avaliação dos Estudantes
 PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
 PT – Partido dos Trabalhadores
 PCN – Parâmetros Curriculares Nacional
 PEC – Programa de Educação Continuada
 PSOL – Partido Socialismo e Liberdade
 SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico
 SARESP- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
 SEADE- Sistema de Estudos e Análise de Dados
 SEPOP – Secretaria de Pesquisa e Opinião Pública do Senado Federal
 UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
 UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
 USP – Universidade de São Paulo
 UNICAMP- Unicamp Estadual de Campinas
 UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I. O CAMPO JORNALÍSTICO	
I.1. O conceito de <i>campo</i> em Pierre Bourdieu.....	8
I.2. O poder simbólico do jornalismo.....	12
I.3. Notas sobre a <i>Folha de S.Paulo</i>	15
I.3.1. O Projeto editorial da <i>Folha</i>	18
I.3.2. O leitor da <i>Folha</i>	19
I.3.3. Caracterização do jornal.....	20
CAPÍTULO II. O CONCEITO DE QUALIDADE DO ENSINO	
II.1. A legislação educacional brasileira e o estabelecimento de um “padrão mínimo de qualidade”.....	23
I.1.1. Fundef: o insumo contábil para a melhoria da qualidade do ensino.....	24
II.2. A qualidade do ensino nos Indicadores Internacionais.....	25
II.3. A qualidade do ensino na literatura acadêmica.....	27
II.3.1. Qualidade do ensino: um distintivo de classe.....	33
CAPÍTULO III. O DISCURSO DA QUALIDADE DO ENSINO NA <i>FOLHA DE S.PAULO</i>	
III.1. Discurso Político.....	39
III.2. Discurso Econômico.....	54
III.3. Discurso Pedagógico.....	71
III.4. Cartas do leitor.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92
ANEXO I - Identificação das matérias selecionadas entre 1996 e 2006.....	102
ANEXO II. Identificação das Cartas do Leitor selecionadas entre 1996 e 2006....	120

Introdução

Há muito tempo que a preocupação com a qualidade do ensino expandiu-se do campo acadêmico e da agenda da política nacional para alcançar destaque no debate público. O estado da educação escolar (mediante estatísticas, tabelas, *rankings*) e suas implicações na organização e desenvolvimento social do país têm sido diariamente discutidos na grande imprensa: televisão, jornal, revista, rádio; por jornalistas, economistas, empresários, sob a premissa de uma “queda/deterioração” na qualidade do ensino ao longo das últimas décadas, que acenam para um estado de “crise” no sistema público de educação brasileiro. Qualidade, porém, é um conceito polissêmico, o que possibilita diversas interpretações e utilizações em diferentes contextos de tempo e lugar, já que acolhe a diversidade das representações sociais dos diferentes sujeitos.

A partir de 1980, e, sobretudo na década de 1990, várias reformas educacionais foram efetuadas, entre elas a criação das avaliações de rendimento escolar em grandes escalas: o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como forma de diagnóstico da realidade educacional brasileira e que permitiriam intervenções pontuais em seus problemas. Trouxe assim a concepção de mensurar a qualidade do ensino pela medição dos conhecimentos adquiridos pelos alunos em áreas específicas do conhecimento. Os resultados dessas avaliações são anualmente divulgados pelo MEC e pelas Secretarias Estaduais de Educação. Esses números ganham destaque nos meios de comunicação, que relacionam o baixo rendimento dos alunos, especialmente das escolas públicas, à baixa qualidade do ensino oferecido. Criam-se assim, *rankings* e posicionam-se as escolas em tabelas comparativas que constituem

matéria-prima para a produção de notícias, reportagens e artigos que discutem as causas e as soluções, sob diferentes abordagens, para o problema da qualidade do ensino.

Qualquer leitura superficial dessas matérias pode identificar, pelo linguajar, as interpretações e proposições de cunho economicista no tratamento da questão: *qualidade total* em educação, por exemplo. É recorrente nesse discurso a crítica à qualidade do ensino, considerando os problemas educacionais por uma ótica técnica (de funcionamento da escola e do sistema público) e atribuindo suas causas aos retrógrados métodos de ensino, à ineficiência na administração, à má formação dos profissionais da educação etc. De um modo geral, responsabiliza-se a escola por todos os problemas da educação nacional, ocultando assim, o imprescindível debate a respeito das políticas sociais e educacionais vigentes (Azanha, 1979; Silva, 1995).

Quanto à preocupação com a qualidade da informação sobre educação na grande imprensa, vêm se desenvolvendo no país, principalmente nas últimas duas décadas, estudos sobre educação e comunicação. Atualmente, há centros de pesquisas como o Núcleo de Estudos de Mídia e Política (NEMP) vinculado à Universidade de Brasília, e a Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI), sendo que essa última conta com a publicação de revistas trimestrais que acompanham a abordagem da educação na mídia impressa. No entanto, esses estudos atentam mais para a produção quantitativa de divulgação dos temas educacionais (somando a contribuição para o campo da pesquisa na formulação de informações estatísticas etc), ao passo que a análise acerca da natureza dessas matérias, próprio das investigações qualitativas, não é contemplada¹.

¹ A produção de pesquisas qualitativas sobre educação na grande imprensa vem crescendo nas Universidades do país (sobretudo, na última década), mas ainda é incipiente. Exemplos dessa produção podem ser vistos em Costa (1993), Mercado (1996), Castro (1997), Policarpo (1999), Larizzatti (1999), Bontempi Jr (2001), Vicentini (2002), Carvalho (2003).

O Fórum *Mídia & Educação: perspectivas para a qualidade da informação* reuniu, em 1999, diversos representantes dos setores nacionais para discussão do tema. Desse evento surgiram muitas críticas à divulgação dos temas educacionais na imprensa escrita: 83% das matérias relacionam educação ao Estado em *releases* de assessorias governamentais; há uma fixação em estatísticas e matérias sensacionalistas (filas, brigas, greves, etc). Em resumo, a Coordenadora de Comunicação do Ministério da Educação no período, Tânia Maria Viegas, diz que a cobertura da imprensa na área da educação é passiva e sem comprometimento social.

Desse modo, as perguntas fundamentais a que esta pesquisa busca responder são: qual a concepção de qualidade do ensino veiculada na grande imprensa? Quais indicadores são utilizados para aferir em escala a qualidade do ensino? Quais são as causas atribuídas à baixa qualidade do ensino? Em que perspectivas são discutidas as soluções para esse problema? De que modo se relaciona a qualidade do ensino com as questões sociais e econômicas do país? Nas opiniões emitidas a respeito do assunto quais segmentos da sociedade civil estão sendo representados?

Para responder a essas questões lançam-se as hipóteses iniciais: a concepção de qualidade do ensino está atrelada aos resultados das avaliações de rendimento escolar; há um discurso hegemônico e economicista no tratamento da qualidade do ensino; os autores que omitem suas opiniões estão relacionados, sobretudo, aos setores industriais e econômicos da sociedade; e o espaço que o jornal concede ao debate do tema reafirma a linha editorial “democrática-liberal” defendida pelo jornal.

Escolheu-se o jornal impresso como o local de enunciação legítimo de produção e difusão desses discursos. Isso porque esse veículo conta, no imaginário social, com um certo grau de credibilidade na mediação que realiza entre os fatos e a informação,

procurando, com frequência anunciar a imparcialidade na cobertura dos fatos sociais, bem como o pluralismo democrático na difusão de idéias. Essa legitimidade acrescida da representatividade e alcance social tem certamente papel decisivo na formação da “opinião pública” em torno da questão².

Para um exame atento do jornal como veículo de informação, a posição ocupada por ele na construção da realidade, seus interesses comerciais e políticos, considera-se esse impresso como um importante instrumento de produção simbólica e de integração social, que Pierre Bourdieu (2006, p. 9) julga tratar-se de uma forma de poder simbólico:

Poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências.

O apoio que esse autor traz no desenvolvimento das estruturas teóricas de abordagem dessa questão, ao lado de autores críticos que analisam o comportamento da grande imprensa brasileira, constitui o pano de fundo para o exame do discurso referente à questão da qualidade do ensino em um grande veículo de comunicação.

² Sobre isso, Tedesco e Morduchowicz (2003, p. 85) ao se dedicarem aos estudos de recepção da informação mostram como a imprensa escrita se revela um importante meio de determinar “em que pensar”, e, com isso, “és posible también que puedan incidir em su manera de pensar” (p. 40). Os autores, com uma amostra de 900 pessoas (distribuídamente) de Buenos Aires solicitaram a seguinte questão: Quién piensa Ud. Qu lo ayudo a formase una opinión sobre el tema? A maior parte (42%) respondeu “os jornais”, e 36% “a própria experiência”.

Optou-se aqui pela análise do jornal *Folha de S.Paulo*, tanto por ser o diário de maior tiragem do país: 299 mil em dias úteis e 370 mil aos domingos, como por sua tradição no registro e no envolvimento na história do país. O jornal foi fundado em fevereiro de 1921, como *Folha da Noite* por Olival Costa e Pedro Cunha, e vendido na década de 1960 aos empresários Octávio Frias de Oliveira e Carlos Caldeira Filho, passando, então, a ser chamado *Folha de S.Paulo*. Capellato e Mota (1980) apontam como característica desse impresso a tradição liberal no tratamento das questões nacionais, tendo a ordem como projeto social e condição de progresso. Logo, temas como trabalho e educação sempre fizeram parte de suas preocupações desde a sua criação: “Façamos de cada brasileiro um homem de corpo vigoroso e espírito culto e teremos criado um novo país, uma brilhante nacionalidade”. (*Folha da Manhã*, 1.1.1929, apud Capelato & Mota, 1980, p.85).

Atualmente, a *FSP* é composta por cadernos diários e suplementos semanais. Não há um caderno reservado à educação, logo, as discussões das questões educacionais encontram-se dispersas nos cadernos, sobretudo, em “Cotidiano”, com os colunistas Gilberto Dimenstein, Fábio Takahashi, e “Opinião”, com Clóvis Rossi, Roberto Mangabeira Unger, Antônio Ermírio de Moraes e outros. No caso do Caderno Opiniões, constam o editorial do jornal (portanto, textos não-assinados), o Painel do Leitor e a seção Tendências e Debates. Nesta última, o jornal publica artigos assinados por empresários, políticos, economistas, cientistas, divulgados como conteúdo independente da linha editorial.

O trabalho de coleta do material foi realizado no arquivo *on line* da *Folha de S.Paulo* e fez-se através da expressão “qualidade do ensino”. Para o objetivo dessa pesquisa de analisar mais detidamente o discurso na Educação Básica e, ainda sim, trazer

a representatividade necessária, houve a necessidade de seleção desse material. Assim, desconsideraram-se as matérias sobre o Ensino Superior e Educação Internacional, e aquelas que tratavam da qualidade do ensino de forma secundária. E por último fez-se a exclusão das matérias sem autoria, critério que não se mostrou tendencioso e nem um obstáculo à análise do material. Desse modo, foram selecionados 235 textos jornalísticos (entre reportagens, entrevistas e artigos), além de 16 cartas do Painel do Leitor.

O trabalho está organizado da seguinte forma:

O **Capítulo I. O campo jornalístico** apresenta considerações teóricas do sociólogo francês Pierre Bourdieu, especialmente sobre os conceitos de *campo jornalístico*, *poder simbólico*, e de outros autores que analisaram a ação comunicativa, e que juntos compuseram um quadro interpretativo para a análise do jornal. Também estão presentes alguns estudos sobre a *Folha de S.Paulo* e materiais produzidos pelo próprio jornal, que possibilitaram a compreensão da história, da linha editorial e do próprio trabalho diário desse impresso.

No **Capítulo II. O conceito de qualidade do ensino** aborda-se a discussão acerca do conceito de “qualidade”, primeiramente na legislação brasileira atual: Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 com o intuito de trazer e problematizar a definição expressa nesses documentos em relação ao estabelecimento de um padrão de qualidade do ensino. Em seguida recupera-se a discussão sobre a questão da qualidade do ensino por meio de estudos sobre a escola brasileira na segunda metade do século XX, concentrando-se naqueles que trazem uma perspectiva sociológica: a ideologia da meritocracia escolar e sua correspondência com a estruturação social – dialética da desclassificação e reclassificação nas sociedades contemporâneas.

No **Capítulo III. O discurso da qualidade do ensino na *Folha de S.Paulo*** analisa-se os discursos sobre a qualidade do ensino produzidos entre 1996 e 2006, distribuídos segundo a perspectiva de abordagem do tema: Política, Econômica e Pedagógica. E a seguir fez-se a análise das cartas dos leitores, na apreciação que fizeram sobre a discussão do jornal a respeito da qualidade do ensino.

CAPÍTULO I. O CAMPO JORNALÍSTICO

I.1. O conceito de *campo* em Pierre Bourdieu

Para compreender a ação comunicativa no campo jornalístico, precisamente, as estruturas específicas que tornam objetivas as análises dessas ações, são pertinentes os estudos de Bourdieu, em especial, o desenvolvimento dos conceitos de *campo*, *habitus profissional* e *poder simbólico*. Sem esgotar as inúmeras possibilidades que a apropriação desses conceitos trazem à temática, tem-se aqui o objetivo de aplicá-los a fim de compreender as influências que o jornalismo sofre e exerce, na estrutura social, e em que medida isso conforma a produção jornalística. Segundo esse autor,

Compreender a gênese social de um campo e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se gera, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir (Bourdieu, 2006, p. 69).

Para Bourdieu, a estrutura social (o macrocosmo) é formada por diversos microcosmos. Pode-se falar em campo político, religioso, jornalístico, educacional etc. Em todos esses campos há leis gerais (estruturas invariantes), de modo que é possível reconhecer na diferença estrutural, traduzida pela especificidade que caracteriza a existência de cada campo, homologias estruturais de funcionamento comuns a todos esses microcosmos.

O campo é um espaço de posições e de lutas. O capital específico distribuído desigualmente entre os agentes implica diferentes posições³ e determina a estrutura do campo. Assim, há dominantes e dominados que lutam (relação de força, estratégias e interesses) pela apropriação (quando não, da redefinição) e legitimação desse capital particular⁴. E, à semelhança de um jogo, “é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanes do jogo, dos objetos de disputas, etc” (Bourdieu, 1996 p. 89).

No campo jornalístico esse objeto de disputa gira em torno de um elemento moral: a idéia do “bom jornalismo”. Em torno dessa disputa, Barros Filho e Martino (2003) destacam o exercício da crítica operada entre os próprios jornalistas, uma vez que o produto dessa luta tende a conferir legitimidade a uma forma de fazer jornalismo, em detrimento de outras e, com isso, alcançar a “dominação tendencial do campo”. Nessa operação, “criticar alguns agentes do campo, sobretudo os ultradominantes no aspecto econômico, que tendem a angariar certa simpatia, bem como participar dos debates intelectuais internos confere à crítica a legitimidade simbólica para sua própria existência”. (Barros Filho e Martino, p. 128). Os autores mostram algumas dessas operações da crítica: denúncia da vinculação com outros interesses que não sejam os do interesse público, espetacularização da notícia, discussões e debates em torno de

³ Para Bourdieu, “o espaço social organiza-se segundo três dimensões fundamentais: na primeira dimensão, os agentes distribuem-se segundo o volume global do capital, de todas as espécies indiscriminadamente, que possuem; na segunda, segundo a estrutura desse capital, quer dizer, segundo o peso relativo do capital econômico e do capital cultural no conjunto do seu patrimônio; na terceira, segundo a evolução no tempo do volume e da estrutura do seu capital” (p. 16)

⁴ Ainda segundo o autor, “um estado de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores” (Bourdieu, p. 90)

elementos, como: ética, objetividade, mercado, etc (Barros Filho e Martino, 2003, p. 123).

E ainda, os interesses de cada agente, mobilizados e empenhados nas disputas, estão, de todo modo, ligados à manutenção da própria existência do campo. Logo, há uma forte socialização dos agentes, na conformação de um *habitus profissional* ajustado às necessidades do campo: “leis segundo as quais as estruturas tendem a reproduzir produzindo os agentes dotados do sistema de disposições capazes de engendrar práticas adaptadas às estruturas e contribuindo, por esta via, para reproduzir tais estruturas” (Bourdieu, 2005, p. 20).

Com o conceito de *habitus* o autor concilia a idéia do determinismo passivo dos agentes sociais e do positivismo estruturalista⁵, e o define como um:

Sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus atores sem terem sido expressamente concebidas para este fim (Bourdieu, 1997, p. 94).

É assim que no jornalismo, a formação do *habitus profissional*, em meio a um cálculo consciente das regras do jogo, que de modo algum fundamentam ou esgotam toda a ação do agente, orienta toda a produção jornalística. Segundo Barros Filho e Martino (2003) “a seqüência de situações análogas que caracterizam uma produção diária

⁵ Segundo o autor “devo insistir uma vez mais sobre o fato de que o princípio das estratégias filosóficas (ou literárias, etc) não é o cálculo cínico, a procura consciente da maximização do lucro específico, mas uma relação inconsciente entre um *habitus* e um campo. As estratégias de que falo são ações objetivamente orientadas em relação a fins que podem não ser os fins subjetivamente almejados. E a teoria do *habitus* visa a fundar a possibilidade de uma ciência das práticas, que escape à alternativa do finalismo ou mecanicismo”. (Bourdieu, p. 93).

naturaliza procedimentos que, aprendidos como ajustam-se por socialização, expectativas de ação e disposições de agir que, ao coincidirem em regra, dispensam reflexão sobre sua pertinência. (Barros Filho e Martino, 2003, p. 112).

Desse modo, o conceito de campo congrega “um conjunto de pressupostos e de crenças partilhadas, inscrito em certo sistema de categorias de pensamento” (Bourdieu, 1997, p. 67). Em outras palavras, trata-se do desenvolvimento teórico de uma filosofia da ação, na qual se propõe, para o estudo dos meios de comunicação, a análise do jornalismo como produção cultural.

Bourdieu, ao propor uma análise sistêmica entre o *habitus* profissional e as estruturas objetivas de funcionamento do campo, constrói e orienta os estudos para uma análise do jornalismo, como sistema de produção cultural, logo, instrumento de dominação. Isso porque, segundo o autor, os sistemas culturais são movidos por “categorias sociais de percepção, destes princípios, as de visão e de divisão, as diferenças nas práticas, os bens possuídos, as opiniões expressas tornam-se diferenças simbólicas e constituem uma verdadeira linguagem” (Bourdieu, 2001, p. 9).

A produção jornalística que deveria estar a serviço dos sujeitos (e é anunciada como tal), está a serviço dos interesses econômicos dos quais ela é dependente. (Bourdieu, 1997). Posto assim, a análise comunicativa deve ser analisada sob a ótica dessa imposição; uma dominação exercida continuamente em forma de uma violência simbólica:

Uma das propriedades mais importantes de todos os campos de produção cultural, que é a lógica propriamente mágica da produção do produto e do produto como feitiços – sem dúvida porque, sendo mais legítimo culturalmente, ele censura de modo menos vivo o aspecto econômico das práticas e está menos protegido contra a objetivação, que implica sempre uma forma de dessacralização (Barros Filho e Martino, 2003, p. 67).

I.2. O poder simbólico do jornalismo

Para Bourdieu, o poder simbólico dos sistemas culturais, tais como o jornalismo, é decorrente de uma violência simbólica exercida “com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la” (Bourdieu, 2005, p. 22).

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força as relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a domesticação dos dominados (Bourdieu, 2005, p. 11).

O autor mostra que o instrumento nuclear do poder dos sistemas simbólicos de produção cultural reside no exercício da luta permanente pela divisão (definição) do

mundo social, neste lugar que na verdade é “lugar de uma luta permanente para definir a realidade” (Bourdieu, 1996).

No jornalismo, essa operação reside, sobretudo, na produção da agenda jornalística, ou seja, daquilo que é selecionado e destacado como “fato jornalístico”. Muitos estudiosos, na intenção de verificar o poder de alcance que essa agenda tem por efeito na formação da opinião pública, debruçaram-se sobre a temática da recepção. De tudo, é possível concordar com Cohen (1963), quando afirma que os meios de comunicação “podem, na maior parte das vezes, não conseguir dizer às pessoas como pensar, mas tem, no entanto, uma capacidade espantosa para dizer aos seus próprios leitores sobre o que pensar” (Traquina, 2005).

Os jornalistas possuem o monopólio sobre os instrumentos de produção e difusão em grande escala da informação, com a imposição de categorias próprias de percepção do mundo, de modo que, “as representações que os agentes possuem das divisões da realidade contribuem para a realidade das divisões”. Segundo Bourdieu (1997, p.25) “os jornalistas tem ‘óculos’ especiais a partir dos quais vêem certas coisas e não outras; e vêem de certa maneira as coisas que vêem. Eles operam uma seleção e uma construção do que é selecionado”, estabelecendo sobre o que pensar sobre os “problemas da sociedade”. Desse modo:

Mesmo quando se limita a dizer com autoridade aquilo que é, ou então, quando apenas se contenta em anunciar o ser, o autor produz uma mudança no ser: pelo fato de dizer as coisas com autoridade, ou seja, diante de todos e em nome de todos pública e oficialmente, ele as destaca do arbitrário, sancionando-as, santificando-as consagrando-as, fazendo-as

existir como sendo dignas de existir, ajustadas à natureza das coisas, “naturais” (p. 109).

O poder de construção da realidade no jornalismo é exercido especialmente na enunciação: o que fala, quem fala e como fala; segundo Bourdieu, um discurso *performativo*. A eficácia desse discurso depende da pertinência do que é discutido e, sobretudo, do prestígio da posição social ocupada pelo enunciador (Bourdieu, 2005, p. 111).

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo, e deste modo, a ação sobre o mundo, portando o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isto significa que o poder simbólico não reside nos sistemas simbólicos em forma de uma ‘illocutionary force’ mas que se define numa relação determinada – e por meio desta... O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras (Bourdieu. 2006, p.15).

Abramo (2006), estudioso da imprensa brasileira, destaca e classifica, pela regularidade e recorrência, algumas operações de manipulação do impresso escrito: 1. Padrão de ocultação: que se refere à ausência e a presença dos fatos reais na produção da imprensa; 2. Padrão de fragmentação: seleção de aspectos, ou particularidades do fato e a

descontextualização; 3. Padrão de inversão: inversão da relevância dos aspectos, da forma pelo conteúdo, da versão pelo fato, da opinião pela informação e o contrário 4. Padrão de indução: onde o leitor é induzido a ver o mundo não como ele é, mas sim como querem que ele o veja.

I. 3. Notas sobre a *Folha de S.Paulo*

A *Folha* foi fundada por Olival Costa, Pedro Cunha e outros jornalistas em 19 de fevereiro de 1921 com o nome de *Folha da Noite*. Era um vespertino que esperava atrair leitores nas classes médias urbanas e na classe operária. Em julho de 1925, foi lançado um matutino com o nome de “Folha da Manhã”. Os jornais mudaram de dono pela primeira vez em 1931. Octaviano Alves de Lima, Diógenes de Lemos e o poeta Guilherme de Almeida compraram a empresa e alteraram a linha editorial, que passou a ser de defesa dos interesses os agricultores paulistas.

Em 1945, o jornalista José Nabantino Ramos assumiu o controle acionário da empresa, que passou a se chamar Empresa Folha da Manhã S/A, sua atual denominação. Foi fundado um terceiro diário, “Folha da Tarde”, em 1949. Os jornais da empresa voltaram a defender os interesses das classes médias urbanas. Nabantino implantou nas redações as “Normas de Trabalho”, que foram uma espécie de precursor deste manual. Em 1960, os três jornais foram fundidos num só, sob o nome de *Folha de S.Paulo*.

Em sérias dificuldades econômicas, o jornal foi vendido em 1962 para os empresários Octavio Frias de Oliveira e Carlos Caldeira Filho. Transformou-se, a partir dos anos 80, no diário de maior influência e circulação no Brasil.

O lema "Um jornal a serviço do Brasil" foi criado em 1960, quando houve a unificação dos jornais "Folha da Manhã", "Folha da Tarde" e "Folha da Noite". Aparece sempre sob o logotipo é publicado (como no alto das colunas de editoriais), o lema é seguido de três estrelas. Elas simbolizam os três jornais que deram origem à Folha (*FSP*, 1992).

Werneck Sodré e Juarez Bahia apontam uma radical diferença no tipo de imprensa que existira até meados do século XIX, daquela que veio a surgir e se desenvolver no início do século seguinte, sobretudo após a Primeira Grande Guerra. Até esse período, os órgãos de imprensa nasciam em defesa de uma causa, e, portanto, tinham uma posição política-ideológica definida e da qual dependia sua própria existência. Já no início do século XX esse modelo de "missão da imprensa" vai gradativamente se transferindo para a lógica econômica. Assim, "não se trata mais de um jornal cuja organização tem forma de empresa, trata-se de uma empresa que tem atividade jornalística" (Capelato e Mota, 1989, p. 27).

É à luz desse novo modelo de imprensa que nasce, em 1921, o jornal com o nome de "Folha da Noite", fundado por Olival Costa e Pedro Cunha. Desde o início, o jornal não nasceu na defesa de uma causa e se desenvolveu sem um editorial muito claro. Pelo contrário, segundo Capelato e Mota (1980) o jornal assumiu uma postura "oportunista" procurando atender a diversos interesses, entre eles da classe operária, dos funcionários públicos e das classes médias.

Dessa forma, Taschner (1992, p. 41, 42) mostra como esse comportamento que vincula e reflete a produção cotidiana de seu impresso à lógica da mercadoria, confirma sua participação na indústria cultural, na qual “a mensagem mercadoria serve à lógica e aos espaços do mercado e não necessariamente a opiniões do dono do jornal”. Outras características, além dessa preocupação em atingir diversos segmentos sociais, confirmam a participação da *Folha* nesse processo de industrialização, entre elas:

A publicação de mais de um título de jornal pela mesma empresa, a busca de uma feição mais leve e digestiva para a mensagem da *Folha da Noite*, a seção de esportes, a feminina, o tratamento novelesco de alguns fatos, traços que ganhariam maior relevância na imprensa com o correr do tempo, embora nem sempre nos mesmos tipos de jornal (Taschner, 1992, p. 49).

Sob essa orientação o grupo *Folha*, em meio a crises, alcançou na década de 1980, sob o comando de Otávio Frias de Oliveira, oriundo do campo do capitalismo financeiro e Carlos Caldeira da construção civil, o jornal de maior tiragem do país⁶:

Temos combatido muito a idéia de que o jornalismo tem uma missão a cumprir, no sentido mais político-partidário, ou romântico, meio místico, que existe em torno disso: a missão da imprensa. E a gente procura ver a imprensa como um serviço público prestado por particulares, daí a gente estar sempre procurando saber onde está o interesse do leitor, e vamos satisfazer esse interesse – porque a gente quer fazer um jornalismo mais

⁶ Com Alves de Lima, os jornais se subordinaram à defesa de interesses de um segmento da burguesia cafeeira paulista. Com Nabantino Ramos emergiu claramente a dominância da lógica empresarial. Frias e Caldeira deram início à construção do conglomerado com a compra da *Folha da Manhã*. (Taschner, p. 196)

exato, mais agudo, mais agressivo, a gente quer vender mais jornal, subir na circulação, etc (Taschner, 1992, p. 118-9)

Capelato e Mota (1980) mostram que é em meados da década de 1970 que o jornal “arma e fixa” posições. A morte do jornalista Herzog, a entrada de Bóris Casoy como editor-chefe e a figura de Cláudio Abramo, trouxeram gradativamente uma postura mais opinativa rumo ao processo de renovação política e naquilo que foi se consolidando sua marca registrada: a “defesa da cidadania” através do “liberalismo democrático”, frente ao totalitarismo, seja de direita ou de esquerda: ‘Estaremos preparados para um regime democrático que não conterà a política, como outrora se fez no Brasil, dentro dos limites estreitos e formais do liberalismo?’ (FSP, 19/08/77 *apud* Capelato e Mota, 1980).

Os autores vêem o efeito dessa reestruturação na criação da seção Tendências e Debates no caderno Opinião. Trata-se do espaço opinativo que pretendeu “acolher as opiniões da sociedade civil”. É, sobretudo, a partir desse período que os “neoliberais começam a aparecer, amiúde, e as propostas de reformulação partidária ensaiam seus primeiros passos na página 3” (Capelato e Mota, 1980, p. 237).

I.3.1. O Projeto Editorial da *Folha*

A *Folha* apóia-se em três princípios editoriais: produção de jornalismo *apartidário*, *pluralista* e *crítico*, e, ainda, segundo o jornal, tendo compromisso apenas com o interesse do seu leitor. Apartidário, porque “não se atrela a grupo, tendência ideológica ou partido político, mas procura adotar posição clara em toda questão controversa. Mesmo quando defende tese, idéia ou atitude, a *Folha* não deixa de noticiar

e publicar posições divergentes das suas”. Pluralista, já que “numa sociedade complexa, todo fato se presta a interpretações múltiplas, quando não antagônicas”. E por fim, o jornalismo crítico: “o jornal não existe para adoçar a realidade, mas mostrá-la de um ponto de vista crítico. Mesmo sem opinião, sempre é possível noticiar de forma crítica” (FSP, 1992). Em resumo:

Do ponto de vista político, sustenta a democracia representativa, a economia de mercado, os direitos do homem e o debate dos problemas sociais colocados pelo subdesenvolvimento. Como empresa, o jornal se enraíza nas forças de mercado e adota uma atividade de independência em face a grupos de poder. Procura melhorar a qualidade dos serviços que oferece, pautando – por uma política de competição comercial, modernização tecnológica e valorização da competência profissional. A Folha considera notícias e idéias como mercadorias a serem tratados com rigor técnico. Acredita que a democracia se baseia no atendimento livre, diversificado e eficiente da demanda coletiva por informações. O jornal busca uma relação de transparência com a opinião. Estimula o diálogo, a difusão de novas tendências e o desenvolvimento do próprio jornalismo (FSP, 1992, p. 13).

I.3.2. O leitor da *Folha*

Segundo a Folha o leitor influencia e pressiona a linha editorial do jornal, já que, como todo veículo de comunicação independente, é em função da compra (avulsa ou assinatura) que o jornal continua a existir. Para isso, o grupo *Folha* conta com o DataFolha, responsável em pesquisar periodicamente o perfil do seu leitor. E define seu leitor, em 2000, da seguinte maneira:

Tem 40 anos (mulher ou homem) e um alto padrão de renda e de escolaridade, tem formação superior, casado, empregado no setor formal da economia, com renda individual na faixa que vai até 15 salários mínimos e familiar na que ultrapassa os 30 mínimos, católico, possui tv por assinatura e utiliza internet (Datafolha,2000).

Além disso, 47% cursaram faculdade, 47% tem muito interesse por política, 85% são a favor da reforma agrária, 59% são a favor da descriminação do aborto, 50% são a favor da união civil entre homossexuais, 61% são contra a pena de morte no Brasil e 63% são contra a descriminação da maconha. Para o jornal,

Faz parte da filosofia editorial da Folha poupar trabalho a seu leitor. Quanto mais trabalho tiver o jornalista para elaborar as reportagens, menor trabalho terá o leitor para entender o que o jornalista pretende comunicar. O jornal deve relatar todas as hipóteses sobre um fato em vez de esperar que o leitor as imagine. Deve publicar cronologias, biografias e mapas em vez de supor que o leitor vá recordar ou pesquisar por conta própria. Deve explicar cada aspecto da notícia em vez de julgar que o leitor já esteja familiarizado com eles. Deve organizar os temas de modo a que o leitor não tenha dificuldade de encontrá-los ou lê-los (*FSP*, 1992).

I. 3.3. Caracterização do jornal

O jornal é composto por Cadernos Diários e Suplementos Semanais. Diariamente tem-se a publicação da Capa e dos Cadernos Opinião, Brasil, Mundo,

Ciência, Dinheiro, Cotidiano, Esporte, Ilustrada, Acontece e os Classificados. As matérias sobre educação são divulgadas especialmente no Caderno Cotidiano e no Caderno Opinião. No Caderno Cotidiano encontram-se, sobretudo, as reportagens (e em número menor notícias e entrevistas) que são redigidas pelos jornalistas do jornal. A Folha define reportagem como:

Relato de acontecimento importante, feito pelo jornalista que tenha estado no local em que o fato ocorreu ou tenha apurado as informações relativas a ele. A reportagem é o produto fundamental da atividade jornalística. Ela deve conter a descrição do fato a mais exata e objetiva possível, o relato das versões de todas as partes envolvidas no fato e, se possível, a opinião de especialistas (FSP, 1992).

O Caderno opinião é composto pelos editoriais, local que, segundo Melo (1992, p. 12), “acomoda as opiniões próprias dos donos da empresa com aquelas procedentes dos segmentos sociais com os quais o jornal mantém vínculo”. Arbex (1992, p. 15) mostra que, no caso da *Folha de S.Paulo* essa “interferência” política desses setores que participam da linha editorial ocorre de maneira sutil. “Isso não se dá através de pressões diretas, mas por intermédio de um mecanismo definido como ‘exercício de presunção’”.

A segunda página do Caderno Opinião é ocupada pelo Painel do Leitor, pela seção Erramos e pela seção Tendências e Debates. No caso dessa última o jornal concede opinião a diversas figuras da sociedade civil “que buscam espaços do jornal para participar da vida política e cultural da nação” sob o princípio do pluralismo: “o leitor da Folha deve ter assegurado seu direito de acesso a todas elas. Todas as tendências ideológicas expressivas da sociedade devem estar representadas no jornal” (FSP, 1992, p.

20). Diz ainda, que “embora a responsabilidade jurídica pelo artigo caiba a quem assina, as responsabilidades jornalísticas e políticas cabem ao jornal”.

Tanto os editoriais como os textos publicados em *Tendências e Debates* são redigidos em forma de artigo. Segundo a *Folha*, artigo:

Gênero jornalístico que traz interpretação ou opinião do autor. Sempre assinado. O jornal se reserva o direito de não publicar artigo que, na opinião de sua assessoria jurídica, veicule calúnia, difamação ou injúria, ou possa, por qualquer outro motivo legal, dar margem a processo judicial com base na legislação em vigor. Embora a responsabilidade jurídica pelo artigo caiba a quem o assina, a responsabilidade jornalística e política cabe ao jornal. Decisão quanto à publicação ou não de artigo compete à Direção de Redação (*FSP*, 1992).

Também na página 2 do Caderno Opinião encontra-se o Painel do Leitor, espaço onde o jornal publica as cartas dos leitores que apreciaram as matérias divulgadas pelo jornal. E essas cartas são recebidas pelo *ombudsman*:

Palavra de origem sueca que significa aquele que representa. Pronuncia-se “ombudsman”, mas no Brasil fixou-se a forma “ombudsman”. É o profissional pago por órgão oficial ou empresa privada para representar os interesses do público. Em jornalismo, é o advogado do leitor. Na *Folha*, onde o cargo existe desde 1989, o ombudsman é nomeado pela Direção de Redação. Cabe ao ombudsman atender os leitores da *Folha* e encaminhas suas reclamações à Redação (*FSP*, 1992).

CAPÍTULO II – O CONCEITO DE QUALIDADE DO ENSINO

II. 1. A legislação educacional brasileira e o estabelecimento de um “padrão mínimo de qualidade”

Em 2008 completam-se vinte anos da promulgação da sétima Constituição da República Federativa do Brasil. Esta foi promulgada no período de redemocratização da política nacional, representando para a educação um salto nas garantias de direito de acesso, equidade e qualidade (Oliveira; 2001). No que interessa a este trabalho, significou pela primeira vez a expressão do direito a um ensino de qualidade em uma Constituição.

O fato de a Constituição Federal reconhecer o direito a uma educação de qualidade e expressá-lo nos “princípios do ensino” mostra o acatamento legal de uma necessidade reclamada nesse período: a baixa qualidade da Educação Básica brasileira, colocada como a contra-face do processo de expansão das matrículas nesse nível de ensino, ocorrido nas décadas anteriores. No texto da lei, o Artigo 211 trata da competência da União (redistributiva e supletiva) em garantir a equalização das oportunidades educacionais e um padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Há com isso a tentativa de se estabelecer um padrão mínimo de qualidade, diminuindo as distorções de tipos diferenciados de ensino.

Essa mesma tendência é vista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), pois das sete ocorrências do termo qualidade, quatro referem-se a um ensino com padrão mínimo de qualidade (arts. 3, 4, 74 e 75), duas à melhoria e aprimoramento da qualidade (arts. 9 e 70) e uma referente à avaliação da qualidade do

ensino (art. 7). Diferentemente da Constituição Federal (1988), que não explicita o que seja esse “padrão mínimo”, a LDB 9394/96 define como sendo:

Art. 4, IX. Padrões mínimos de qualidade de ensino definidos como a variedade e quantidade mínimas por alunos, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996b).

Trata-se de uma definição descritiva, cuja principal característica, segundo Scheffler (1974), consiste em explicar um conceito a partir de outros – “um termo definido a outro”, os definientes, que, nesse caso, referem-se aos insumos (variedade e quantidade mínimas por aluno indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem). A principal dificuldade deste tipo de definição consiste na mensuração dos insumos que podem apresentar diferentes interpretações.

II.1.1. O Fundef: o insumo contábil para a melhoria da qualidade do ensino

A Constituição Federal, por meio da Emenda Constitucional no. 14, de 1996⁷ tentou responder a essa relativização em relação ao estabelecimento de um “padrão mínimo de qualidade”, com a criação de um Fundo Nacional, responsável por disciplinar a quantidade mínima de gasto por aluno na rede pública. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi instituído pela lei 9.424 em 24/12/1996 e vigorou por 10 anos, tendo sido substituído em 2007 pelo Fundeb (Educação Básica). De “natureza contábil”, alocava recursos advindos

⁷A Emenda Constitucional n. 14/96 modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Transitórias (BRASIL, 1996a).

de receitas públicas para a criação de um fundo destinado a investimentos no Ensino Fundamental. Esta foi a principal tentativa de estabelecer um padrão mínimo nacional de investimentos em educação, afim de equalizar as conhecidas diferenças regionais do país. O Fundef traz uma correspondência clara e direta entre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério e a melhoria da qualidade do ensino (art. 9), além de reafirmar a competência da União de incentivar a busca de um padrão na qualidade do ensino (arts. 13 e 14).

Contudo, mais de uma década desde a criação do Fundef este se mostrou incapaz de eliminar as desigualdades regionais no tocante aos investimentos em educação, e por efeito, o estabelecimento e a garantia de um padrão de qualidade nacional. Isso porque, conforme mostra o estudo de Carreira & Pinto (2007, p. 16), para tanto seria necessário o valor de R\$ de 1.618,00 aluno/ano – em referência ao ano de 2005 ao passo que, “em 2006 os gastos do Fundef em 11 estados (MA, PA, AL, BA, CE, PI, PB, PE, AM, GO, MG) da Federação foram inferiores a R\$ 100/mês por aluno, e em 6 estados (MA, PA, AL, BA, CE, PI) esses valores foram inferiores a R\$ 70/mês”.

Com isso o Fundef, ao criar um gasto mínimo por aluno para a melhoria da qualidade do ensino, inverteu o processo: “Não se parte da discussão do que seria um ensino de qualidade e em seguida discute-se o montante de recursos necessários para atendê-lo, mas do montante de recursos disponíveis no momento.” (Oliveira, 2001, p. 107).

II. 2. A qualidade do ensino nos Indicadores Internacionais

As discussões a respeito da definição dos insumos indispensáveis ao processo ensino-aprendizagem não ficaram reservadas no texto da legislação. Tem criado um verdadeiro conflito ideológico na busca de uma significação à definição proposta. Destacam-se algumas dessas discussões, elegendo o discurso dos principais organismos internacionais pela influência que esses têm nas decisões das políticas públicas educacionais nos chamados “países em desenvolvimento”. Essa influência vai desde o financiamento, até, e, sobretudo, assessoria técnica na área educacional, com medidas para melhorar o acesso, a permanência e a qualidade dos sistemas escolares (Torres, 1996).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) realiza o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) e sob a égide do resultado dessa avaliação associada ao questionário dos alunos, elege três insumos com prioridade para a eficiência dos sistemas educativos: formação do professores, número de alunos por sala e biblioteca (Oliveira; Araújo, 2005).

Para o Banco Mundial (BM) a qualidade da educação também é localizada no resultado do rendimento escolar dos alunos, isso porque “o valor agregado da escolaridade, traz o benefício do aprendizado e o incremento na probabilidade de uma atividade geradora” (apud Torres, 1996, p. 134). Para alcançar a qualidade do ensino, o BM considera nove insumos determinantes, e prioriza três deles: aumentar o tempo de instrução (prolongação do ano escolar), proporcionar livros didáticos e melhorar o conhecimento dos professores (priorizando a capacitação em serviço em detrimento da formação inicial).

A organização não-governamental Ação Educativa, junto a dois Organismos Internacionais: o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Programa das

Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com base em uma experiência piloto em 14 escolas em todo o Brasil criou um sistema de indicadores para avaliação da qualidade do sistema escolar: ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, ambiente físico escolar e acesso, permanência e sucesso na escola (Ribeiro, Ribeiro & Gusmão, 2005).

II.3. A qualidade do ensino na literatura acadêmica

Na literatura educacional brasileira também é possível encontrar um amplo debate sobre a questão da qualidade do ensino, mostrando que essa preocupação esteve presente no pensamento pedagógico ao longo do século XX, sobretudo, na segunda metade.

Florestan Fernandes, no texto *Balanço da situação do ensino primário, médio e superior*, texto de 1966, mostra um quadro interpretativo da educação brasileira por meio de sondagens estatísticas, apontando os avanços e mazelas desse sistema. Segundo o autor, podem ser consideradas revoluções as conquistas educacionais alcançadas no curto período de tempo. Especialmente, porque alteraram o *status* da educação na sociedade, elevando sua importância:

O último meio século, principalmente, deu alento a tendências que colocaram a educação brasileira sob a égide autêntica do padrão civilizatório a que ela se vincula: as oportunidades educacionais aumentaram com

progressiva rapidez, enquanto começaram a ruir as barreiras que as convertiam em privilégios sociais no passado recente (Fernandes, 1966, p.3).

Das mazelas: “tanto o número de escolas, quanto a qualidade da instrução nelas transmitidas se mantêm muito abaixo das necessidades educacionais prementes das várias regiões e das bárias camadas da população” (Fernandes, 1996, p. 5). O Estado Republicano teria falhado (por limitação orçamentária) em produzir “os modelos de educação sistemática exigidos pela sociedade de classes”. Esse problema fez com que se criasse uma bomba de sucção no sistema e uma pirâmide ao longo do fluxo escolar - de cada 31 alunos que ingressavam na 1ª. Série, apenas um alcançava o ensino superior. Sobre essa ambigüidade, afirma o autor:

O subsistema de ensino oficial demonstra quais são as conseqüências pedagógicas do combate de padrões educacionais incompatíveis entre si (aplicação de critérios “democráticos” na concessão de oportunidades educacionais de base e de critérios “aristocráticos” nas oportunidades educacionais restantes). (Fernandes, 1966, p. 24).

Essa contradição coloca em questão o alcance “democrático” do processo de expansão da rede escolar nesse período. Azanha (1979) problematiza essas mudanças no sistema educacional e o conceito de democracia⁸, “que passou literalmente, a significar todas as coisas, para todos os homens” (p. 25). Com isso o autor pretende destacar a

⁸ O autor cita na história brasileira algumas medidas ditas democratizadoras: Reforma Sampaio Dória tentou erradicar o analfabetismo, por tratar-se de uma exigência democrática-nacionalista. A expansão do ensino ginasial em 1968-70 e a renovação dos Ginásios Vocacionais 62-70 foram tentativas de democratização do ensino pelo plano pedagógico.

distinção que existe entre “a propaganda da educação democrática e providências no plano da ação”. (p. 27). Em decorrência da coexistência de diferentes posições ideológicas e políticas que assenta o conceito de democracia em diferentes momentos da história educacional brasileira: “E essa unanimidade na superfície e essa divergência profunda acerca do significado de “democracia” que torna muito difícil o esclarecimento da noção derivada de ‘ensino democrático’” (p. 26).

O discurso da democratização do ensino como prática de liberdade significa transformar politicamente a sociedade por meio da educação, ou seja, formar homens livres como condição para se edificar uma sociedade democrática, o que, segundo Azanha, trata-se de uma pretensa visão progressista e liberal que concebe a sociedade como mero reflexo e soma dos indivíduos que a compõem: “imaginar que a vivência da liberdade no âmbito da escola capacite para o exercício da liberdade na vida pública é, de certo modo, deixar-se embair por um simulacro pedagógico da idéia de democracia” (Azanha, 1979, p. 39).

Essa discussão é importante para a compreensão da relação que correntemente se estabelece entre o processo de oportunidades educacionais de acesso e a idéia de democratização, já que esse processo é aludido como a contra-face da queda da qualidade do ensino. Com isso, pretende-se reiterar, portanto, o caráter político em que se encontra a discussão quantidade/qualidade do ensino, ou seja, é necessário apontar que a extensão de oportunidades educacionais é, sobretudo, uma medida política e não uma simples questão técnica. Sendo assim, como uma intenção política, é sob esse terreno que a questão dual quantidade-qualidade deve ser examinada.

Segundo o autor, não se democratiza o ensino reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos. Com isso, responde as críticas em torno do discurso de uma

possível queda na qualidade do ensino pelo efeito da expansão do ensino – como um preço inadmissível à ampliação de vagas. Além disso, é um equívoco pensar que o problema da qualidade é contemporâneo, novo. Isso porque, há qualidade se não há em quantidade suficiente para todos, portanto, “não cabe falar em deterioração desse segmento do ensino brasileiro, mas, antes, em estagnação na ruindade” (Azanha, 1979, p. 28).

Beisiegel (2006) também analisa o conceito de qualidade sob a ótica da democratização e na mesma direção classifica como conservador esse discurso, que tenta associar a expansão do ensino à deterioração de sua qualidade. Segundo o autor essa crítica faz referência a uma realidade passada, e que na verdade “a escola não perdeu qualidade, uma vez que ela foi se alargando se estendendo a setores cada vez mais amplos da população. A escola mudou” (Beisiegel, 2006, p. 115).

Sendo assim, a queda dessa qualidade é relativa a um nível cultural anterior. Mas, que nível? Não, evidentemente, o da grande maioria até então desatendida. Para esta, até mesmo a “escola aligeirada”, de que falava Sampaio Dória, representa um acréscimo, uma elevação. É óbvio, pois, que o rebaixamento da qualidade do ensino, decorrente da sua ampliação, somente ocorre por referência a uma classe social privilegiada (Beisiegel, 2006, p.42).

O autor ainda reage à crítica da queda de qualidade, na medida em que essa se assenta na consideração de que a expansão das vagas não significou um processo de democratização do ensino – valendo-se das teses que alegam que a escola continua a reproduzir as desigualdades sociais. Ao contrário, segundo o autor, é preciso considerar e reconhecer dentro dessa discussão, o campo de tensões que a escola vivencia em uma

sociedade classes. E que para ele, trata-se sim de um processo de democratização e uma melhoria qualitativa:

No momento em que a sociedade brasileira oferecia ensino secundário para meia dúzia de filhos de famílias privilegiadas, o ensino poderia render muito bem naquilo que se chama sua dimensão qualitativa. Depois essa faixa de ensino foi se abrindo progressivamente à totalidade da população. No meu ponto de vista, isso significou uma indiscutível melhoria qualitativa do ensino (Beisiegel, 2006, p. 121).

Oliveira & Araújo (2005) vêem a qualidade do ensino como “uma nova dimensão da luta pelo direito à educação”. Segundo os autores, os processos de diferenciação e de exclusão mudaram de qualidade e lugar. Hoje, essa diferenciação faz-se em níveis mais elevados do ensino e através do discurso de sua qualidade. Assim “os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje. Mas a desigualdade de hoje não é mais a mesma e nem ocorre nos mesmos termos da que ocorria no passado” (p. 682)

Silva (1995, p. 13) considera que o discurso conservador e liberal em referência à qualidade do ensino refere-se a uma tentativa de “reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social”⁹. Esse autor, em outra perspectiva, mostra que o discurso da qualidade do ensino refere-se a uma nova exigência do mundo do trabalho, que reclama da educação formal, a formação de trabalhadores qualificados e eficientes, na medida em que esses atributos são considerados essenciais,

⁹ Em referência a Popkewitz o autor mostra essa operação como uma “epistemologia social”, na qual cria-se uma realidade que dificulta um pensar diferente sobre o que é produzido.

quando não responsáveis, na competição econômica internacional. Segundo o autor, diante desse discurso, muitas vezes é difícil para a crítica “perceber, captar, penetrar e contestar”, já que se pauta em noções e aspirações universais, racionais, instrumentais e afetivas: quem não quer ou é contra mais qualidade na educação? A grande questão que rapidamente é posta de lado nesse momento é: será que mais qualidade trará mais justiça social?

Gentili (1995) resume a operação que esse discurso realiza em uma dupla transposição: a primeira deslocando o problema da “democratização” ao da qualidade, e em segundo “no campo produtivo-empresarial para o campo das políticas educativas e para a análise dos processos pedagógicos” (p. 116). No primeiro caso, mostra que esse discurso afasta as discussões políticas em relação a processos reais de democracia do ensino, e no segundo, difunde-se livremente a adaptação e ajuste da educação formal as necessidades do mercado.

A transposição de princípios do campo econômico no âmbito das reformas educacionais é uma dessas operações. Um bom exemplo que autor nos apresenta é a idéia de observação e medição (própria do mercado industrial - “qualidade total”) operacionalizadas na educação através dos sistemas nacionais de avaliação. Gentili mostra ainda que as discussões realizadas em torno das questões que envolvem as avaliações do ensino são reduzidas a questões, tais como: centralização administrativa, isolamento pedagógico, influência de grupos formais.

Fernandez Enguita (1995), nessa mesma perspectiva de análise, mostra a origem e a difusão da palavra qualidade como questão de ordem no mundo empresarial no início do século com o Taylorismo. Mostra a relação que reformadores como Cubberley, Bobbit, e especialmente Spaulding (todos norte-americanos) ajudaram a criar,

transportando princípios da eficiência, da rentabilidade e produtividade, à cultura escolar, através da estimulação ideológica da meritocracia:

A idéia meritocrática, em suas origens associada ao desenvolvimento do mercado como mecanismo de atribuição de recompensas não vinculado ao nascimento, deixou de encontrar base nesse, devido à enorme desigualdade na distribuição da propriedade e das oportunidades, e passou a buscá-la de imediato na escola. (p. 103)

Segundo Azanha (1979), Silva (1995) e Apple (2000), trata-se de operações centrais do pensamento neoliberal em geral e, em particular, no campo educacional, que consiste em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas. Nesse discurso substitui-se o debate sobre questões como igualdade e justiça, pelas noções de qualidade e eficiência.

À luz das discussões trazidas nessa revisão bibliográfica, destaca-se, aqui, a imprescindível análise que se impõe ao estudo do discurso da qualidade do ensino na estruturação da sociedade brasileira na história recente. De uma forma resumida, têm-se colocada a seguinte questão: as discussões produzidas no âmbito social consideram o simples fato de que a falta de qualidade de uns deve-se ao excesso de qualidade de outros? (Silva, 1995, p. 22).

II.3.1. Qualidade do ensino: um distintivo de classe

A melhor forma de desvalorizar um título nobiliárquico é comprá-lo quando se é plebeu (Bourdieu, 2007, p. 155).

De fato, o processo de expansão das oportunidades de acesso à escola a camadas mais amplas da população reestruturou as formas de reprodução e de relação entre as classes sociais. Retirou, em grande medida, o monopólio do privilégio de uma fração da sociedade que dispunha da ação educativa institucionalizada como um importante mecanismo de manutenção de posição na estrutura das classes sociais. Bourdieu em *A Distinção* (2007), faz uma análise sociológica da sociedade francesa dos anos 1970 à luz de categorias de diferenciação construídas e constantemente reconstruídas pelos grupos sociais para demarcarem sua condição no grupo, segundo seu capital econômico e cultural para delimitação do que o autor concebe como classe¹⁰. Desse modo:

Aquilo a que corretamente se chama distinção, quer dizer, uma certa qualidade, as mais das vezes considerada inata (fala-se de ‘distinção natural’), da apresentação e das maneiras, não é na realidade senão diferença, desvio, traço distintivo, em suma, propriedade relacional que só existe na e pela relação com outras propriedades (Bourdieu, 2001, p. 6).

¹⁰ Trata-se de uma concepção construída e dinâmica de classe social que “não é definida por uma propriedade (mesmo que se tratasse da mais determinante, tal como o volume e a estrutura do capital), nem por uma soma de propriedades (sexo, idade, origem social ou étnica – por exemplo, parcela de brancos e negros, de indígenas e de imigrantes, etc. – remunerações, nível de instrução, etc.) tampouco por uma cadeia de propriedades, todas elas ordenadas a partir de uma propriedade fundamental – a posição nas relações de produção -, em uma relação de causa efeito, de condicionante a condicionado, mas pela estrutura de relações entre todas as propriedades que confere seu valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que ela exerce sobre as práticas” (Bourdieu, 2001, p. 101).

Segundo Bourdieu (2007), essa estruturação - dialética da desclassificação e reclassificação - ocorre sob diversas estratégias de manutenção e reprodução que dependem do “volume e da estrutura do capital” acumulados. E por meio de instrumentos simbólicos socialmente construídos e legitimados garantem o processo de reconversão entre diferentes espécies de capital. (Bourdieu, 2007). Essa construção consiste em um:

Conjunto de práticas, do ponto de vista fenomenológico, bastante diferentes, pelas quais os indivíduos ou as famílias tendem, inconsciente e conscientemente a conservar ou aumentar seu patrimônio e, correlativamente, a manter ou melhorar sua posição na estrutura das relações de classe (Bourdieu, 2007, p. 122).

Para tanto é necessário “envolver todos os grupos sociais em direção aos mesmos objetivos”, ou seja, comungar valores universalizados. As desigualdades sociais que já inicialmente asseguram posições diferenciadas e privilegiadas são por certo conformadas por discursos ideológicos que tendem a comparar as condições atuais às condições anteriores, ou seja, avaliam situações sociais distintas produzindo um estado de *histerese de percepção* naqueles que sofrem a desvantagem e a desvalorização. E essa imposição¹¹ tem por objetivo:

Impedir que, algum dia, seja possível determinar se o dominante aparece como distinto ou nobre por ser dominante; ou seja, por ter o privilégio de

¹¹ Bisseret fala do etnocentrismo cultural, que se exprime através da crença na existência de aptidões “humanas” em geral, desdobra-se num etnocentrismo relativo a sua posição enquanto classe dominante dentro de sua própria sociedade: os que não possuem suas qualidades só se definem por uma falta; só poderiam possuir a ausência de aptidões complexas e superiores. (Bisseret, 1979, p. 50)

definir, por sua própria existência, que o nobre ou distinto é, exclusivamente, o que ele é, privilégio que leva precisamente a marca de sua segurança, ou se é somente por ser dominante que ele aparece dotado dessas qualidades e único legitimado para defini-las (Bourdieu, 2007, p. 88).

As sociedades contemporâneas, à luz dos ideais da burguesia nascente, fizeram frente àquilo que a nobreza dispunha: o privilégio de nascença, e em nome da igualdade de oportunidades elevou a educação institucionalizada como redentora das desigualdades e produtora da justiça social. Desse modo, a educação, através da instrução pública e obrigatória, passou a ser a instituidora da igualdade de oportunidades. A ciência e o progresso foram sublimados aos valores universais e comuns entre as diferentes camadas sociais. E desse modo, a escola passa a ser o local institucionalizado e seus conteúdos legitimados na promoção do bem comum e reguladora da estruturação social. O mérito e a responsabilidade individual passam a responder pelas desigualdades do *status quo*: sendo todos livres e iguais no direito, o destino do ser humano não depende mais da ordem estabelecida, mas das capacidades individuais (Bisseret, 1979, p. 40).

No Brasil, o processo de expansão de acesso à escola, acentuado, especialmente a partir do início da segunda metade do século passado, trouxe como efeito a desvalorização dos diplomas escolares e obrigaram as classes sociais antes privilegiadas pelo acesso, a reestruturarem e criarem novas formas de diferenciação pela via escolar: “as frações da classe dominante e das classes médias, mais ricas em capital econômico, tiveram de intensificar a utilização que faziam do sistema de ensino”: prolongamento do tempo escolar e pela diferenciação da qualidade do ensino ¹² (Bourdieu, 2007, p. 123-4).

¹² E por outro, aqueles que passaram a freqüentar a escola continuam a atribuir o valor agregado que a escola possuía antes do processo de democratização numa *histerese de percepção*.

Desse modo entende-se o discurso da qualidade do ensino como uma das novas formas socialmente construída pela via escolar e legitimada pelo mérito individual de operar a reconversão do capital econômico e cultural em capital escolar. Portanto, uma força simbólica legítima de operação entre os indivíduos dos diferentes grupos sociais, que asseguram na educação uma forma de distinção.

CAPÍTULO III. O DISCURSO DA QUALIDADE DO ENSINO NA *FOLHA DE S.PAULO* ENTRE 1996 e 2006

Na verdade, a “Folha” nunca se afastou substancialmente da problemática escolar. Os contatos com a SBPC, desde o início, nos anos 40, a produção da crítica literária de Antônio Candido e Sérgio Buarque, as feiras de ciências, de J. Reis, bem como suas defesas dos professores cassados pelo golpe de 64, as contundentes colunas de Educação redigidas por Perseu Abramo sugerem que o jornal mantém vínculos quase estruturais com a escola. Vale lembrar, talvez, que a explicação disso residirá num certo tipo de republicanismo laico, em uma visão liberal democrática na qual a escola pública e gratuita assume importância fundamental (Capelato e Mota, 1980, p. 247).

De posse da caracterização do jornal é preciso operar a distinção entre aquilo que o jornal produz, daquilo que ele apenas divulga. No primeiro caso fala-se das reportagens (também, entrevistas e notícias) produzidas ao longo do jornal. Daquilo que o jornal apenas divulga tem-se a seção “Tendências e Debates” e o Painel do Leitor. No primeiro caso, apesar de os artigos não expressarem a opinião do jornal, é relevante analisar a quem é concedido esse importante espaço do jornal, sobretudo, por tratar-se de artigos de opinião. Na tentativa de identificar, ainda, se a *FSP* oferece um real espaço de debates ou apenas procura reiterar, nas opiniões que publica, a sua própria tendência editorial.

II.1. O discurso político

Nessa categoria analisou-se as matérias e artigos que discutiram a qualidade do ensino à luz das políticas educacionais federais, no período dos presidentes Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e Luis Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT). Seguiu-se essa demarcação na tentativa de identificar, analisar e demonstrar as variações do tipo de discurso produzido, inclusive, aquele divulgado pelos artigos de opinião do jornal, tendo em vista as apreciações das ações federais na educação.

- O discurso da qualidade do ensino produzido e divulgado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1996-2002)

A aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394) ocorrida no ano de 1996 foi destacada pelo jornal, sobretudo, pela participação do PSDB nesse processo: “A nova LDB está articulada a um projeto já bem delineado de educação para o Brasil” (*FSP*, 06/10/96); “semelhante ao que acontece na economia, a oposição faz críticas a pontos específicos, mas carece de um projeto global. E o PSDB impõe sua visão” (*FSP*, 09/10/96). Tal como a LDB, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foi recorrentemente elogiada pelo jornal, como a grande esperança para a melhoria da qualidade do ensino. Essa apreciação é apenas reforçada pelo jornal, que abre espaço nesse momento para a fala de representantes políticos, como a do próprio presidente Fernando Henrique Cardoso: trata-se de “um marco educacional, por mexer com a cabeça dos alunos e professores”, e o jornal complementa, dizendo que

esse material aumentará a eficiência do ensino, já que “eles implicam uma mudança na mentalidade e na forma de ensinar” (*FSP*, 16/10/97).

O programa TV Escola, implantado também nesse período, é saudado pelas reportagens como um meio eficaz de sanar as dificuldades de professores desqualificados e apoiar o trabalho de todos aqueles em exercício. O grande entrave, porém, teria sido a resistência dos professores “o maior desafio é mudar o modo de gestão e a maneira de atuar dos professores... As redes são muito grande e muita gente pensa da mesma maneira que há 20 anos” (*FSP*, 01/07/98).

O Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) também aprovado em 1996 é indicado como o responsável pelos bons resultados contra o analfabetismo, a evasão, etc. Essa apreciação é realizada, sobretudo, com base em falas de analistas do governo e em pesquisas encomendadas pelo próprio MEC: aumento médio de 12,9% nos salários dos docentes, a queda de 26% no número de professores leigos e o ingresso de 1,8 milhão de alunos” (*FSP*, 19/03/99).

A partir do ano de 1998 essas estatísticas ganham mais espaço, já que começam a representar um balanço do governo FHC: “segundo dados do censo escolar de 98, 96,5% das crianças brasileiras entre 7 anos e 14 anos estão matriculadas regularmente”, o jornal diz, “essa meta só precisaria ser alcançada em 2003”; “segundo pesquisa realizada pelo Serviço Estadual de Análise de Dados, aumentou a eficiência do ensino entre 1994 e 1998” (*FSP*, 8/12/98).

Diante da apresentação dessas ações federais e de estatísticas positivas, o jornal vai mostrando uma tendência bastante clara em relação ao discurso da qualidade do ensino nesse governo: um conjunto de iniciativas revolucionárias, realizadas com muito “esforço” e que foi conseguindo reverter os altos índices de analfabetismo e

universalizando o acesso ao Ensino Fundamental. E a qualidade do ensino? Essa questão ficou outorgada para a segunda etapa desse processo revolucionário, já que, segundo o jornal, não seria possível melhorar tudo de uma só vez: quantidade e qualidade.

Desse modo, as críticas à qualidade do ensino neste período são freqüentemente amenizadas, e especialmente compensadas pelos avanços na questão quantitativa: O Brasil não conseguirá cumprir integralmente as metas fixadas pela Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), em 1990. “Apesar disso, é um dos países em desenvolvimento que mais avançou no setor” (*FSP*, 11/06/99): “Críticos da política educacional dizem que o governo acerta no atacado, se esforçando para colocar todas as crianças na sala de aula, mas erra no varejo, por não melhorar a qualidade do ensino” (*FSP*, 27/03/01). O Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, afirma: “A avaliação geral é positiva, mas é claro que ainda há coisas por fazer. Atacamos o problema mais importante, a ampliação do atendimento. Agora, temos de nos preocupar em melhorar a qualidade do ensino”.

Os artigos

Em “Educação é cidadania” (*FSP*, 26/01/96), Eduardo de Azevedo, professor de matemática da USP, diz que “Estamos resgatando a educação de um círculo vicioso” e ressalta os primeiros resultados do governo federal, que conseguiu melhorar a qualidade do ensino, diminuindo as taxas de repetência e evasão escolar, aumentando, sobretudo o número de matrículas no Ensino Fundamental.

Arnaldo Niskier, professor titular da UERJ e membro da Academia de Letras, classifica como “Crime hediondo na educação” (*FSP*, 02/02/96) as ações do governo

Fernando Collor de Melo na distribuição dos livros didáticos no país. Em contrapartida, elogia a coragem do Ministro Paulo Renato Souza e as medidas para a melhoria da qualidade do ensino, citando duas delas. A primeira: “há uma perspectiva de melhoria dos salários dos professores e especialistas”; a segunda: “agora o MEC procura distribuir de forma adequada os livros didáticos ao ensino fundamental, para que cheguem a tempo às mãos dos alunos carentes que constituem sua principal clientela”.

Em “Demagogia contra o ensino” (*FSP*, 03/06/96), Eunice Durham, Iara Prado, Barjas Negri, todos membros do Ministério da Educação, respectivamente, Secretária de Política Educacional, Secretária do Ensino Fundamental e Secretário Executivo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, rebatem críticas “demagógicas” dirigidas ao governo federal no tocante a políticas educacionais. Sobre isso, defendem as ações federais, que priorizaram “melhorar a situação entre 1ª e 8ª. Séries e igualar oportunidades entre as regiões”, garantindo com isso a qualidade do ensino fundamental.

O editorial “Semeando Educação” (*FSP*, 19/01/97) aplaude o aumento do número de matrículas ocorrido no ano anterior (1996): “apesar da baixa qualidade do ensino brasileiro constatada pelos exames aplicados nacionalmente pelo Ministério da Educação, é auspicioso o aumento geral de matrículas no primeiro grau ocorrido em 1996”. Nota-se que o levantamento que concluiu o aumento do número de matrículas foi realizado pelo próprio jornal, efetuado com base em “19 Estados do país e no Distrito Federal”.

Em “Consenso não basta” (*FSP*, 06/10/97), Milton Flávio, urologista, também deputado estadual pelo PSDB de São Paulo, diz que “cresce entre nós a consciência de que, sem educação básica, gratuita e de qualidade, não chegaremos a lugar nenhum. Mas isso não é suficiente. É necessária uma reforma no Estado brasileiro: tributária,

administrativa e previdenciária, e destaca a última, criticando o “consumo” dos inativos, sobretudo, do setor público. Com isso, reconhece que “em que pese os esforços feito pelo governo federal e por diversos governadores (SP, MG, DF) em melhorar a qualidade do ensino” há muito o que ser feito.

O artigo “Façamos a revolução para que o povo a faça” (*FSP*, 04/08/98) de Oscar Schmidt, ex-jogador da seleção brasileira de basquete e candidato ao Senado pela coligação Viva São Paulo (PPB-PFL-PL-PST-PRN-PSL) destaca que “a educação de qualidade é a única forma efetiva de combate à violência, seja no campo ou na cidade”. O autor fala de sua candidatura ao senado, apoiada por Paulo Maluf, e diz que pretende fazer uma revolução educacional no país: “a integração de crianças abandonas à sociedade e a recuperação do infrator são exigências da cidadania que não podem ser mantidas apenas na retórica - dependem de projetos realistas, concretos e factíveis”. Segundo o autor, esses projetos estão subsidiados por “pesquisas de longo alcance e profundidade”, mas não cita nenhuma delas. Promete, se eleito, promete melhorar a rede física das escolas, elevar significativamente a qualidade do ensino de primeiro e segundo graus, revigorar os salários dos professores, dissolver os focos de violência, desestimular a delinqüência, entre outros. Isso tudo porque: Não há qualidade de vida sem educação de qualidade”.

O editorial “Entra-e-sai na educação” (*FSP*, 10/12/98) fala que uma das metas assumidas pelo governo para 2003 já estava sendo cumprida: a universalização do acesso ao ensino – 96,5% das crianças entre 7 e 14 anos. O jornal destaca a reprovação e a pobreza como fatores de desestímulo aos estudos. De todo modo, segundo o editorial, quanto à qualidade do ensino “é preciso reconhecer que os números do Unicef não retratam a má qualidade do ensino ministrado. Mas melhorias de qualidade levarão

decerto muito tempo até que se possa compensar o desmonte que o ensino básico sofreu décadas a fio no país”.

Após inúmeros artigos que saudaram as ações federais no âmbito educacional, aparece o artigo “Educação e o desgoverno”, de Cláudio Weber Abramo, jornalista, bacharel em matemática pela USP e mestre em lógica e filosofia da ciência pela Unicamp. Foi editor de Economia da Folha (1987) e secretário-executivo de Redação da “Gazeta Mercantil” (1987-88). Abramo representa uma voz de crítica ao governo federal, no tocante ao anúncio da reforma curricular do Ensino Médio, em que se previa que 25% das matérias seriam de escolha do aluno, como medida para melhorar a qualidade do ensino. Diante disso, o autor pergunta: Capoeira, *hip hop*, espiritualismo, disciplinas regionais? Como isso poderia melhorar a qualidade do ensino nas escolas, qualidade entendida não como atributo circular (“a satisfação dos clientes”), mas como eficiência para atingir finalidades não-pessoalizadas? (*FSP*, 04/03/99).

Clovis Rossi, colunista do jornal em “Quantidade e qualidade” (*FSP*, 28/06/00) fala do entusiasmo que se instaurou com o aumento quantitativo das matrículas no país, mas critica em especial o estado de SP, que com a Progressão Continuada, passou a empurrar os alunos, fazendo com que cheguem à 8ª. Série escrevendo: “preso”, “complexico”, “resolvido”, etc.

Como “Avanços na educação” (*FSP*, 08/05/00), o historiador Boris Fausto aponta com dados do IBGE de 1998, os avanços na matrícula e discute a questão da qualidade do ensino. Segundo ele, “não é certo afirmar que a universalização do ensino foi até aqui uma prioridade absoluta, deixando de lado a qualidade”. Elogia as ações federais, entre elas a aprovação da LDB 9494/96 e os PCN, e diz “mas os progressos na qualidade de ensino dependem bastante da formação adequada dos professores”. Quanto

a isso, o autor não cita que a formação adequada dos professores é de responsabilidade do Estado e, portanto, os elogios deveriam ser ponderados, já que as medidas federais, dentre aquelas citadas por ele, não abordaram a valorização ou a formação necessária.

No artigo “Educação, educação, educação” (*FSP*, 17/01/00), Arnaldo Niskier, jornalista, professor e escritor destaca que o projeto “Acorda, Brasil, tá na hora da escola!” apresentou resultados positivos. “No portal de um novo milênio, que julgamento pode ser feito do Ministério da Educação, há cinco anos ocupado pela mesma pessoa, num bom exemplo de continuidade?” Elogia as ações federais, em, em especial a aprovação da LDB, e ressalta: “Não é o caso de fazer apologia do MEC, como se tudo ali funcionasse perfeitamente. Mas não se pode deixar de reconhecer, olhando um pouco para trás, que houve brilho nos procedimentos ligados à avaliação. O Ministro Paulo Renato Souza, nesse caso, demonstrou muita coragem e discernimento, mexendo num vespeiro”, com isso refere-se aos programas de avaliação (desde a Educação ao Ensino Superior), e conclui: “o ministro da Educação, devidamente avaliado, passou com um bom conceito no teste”.

Em “A Culpa dos números” (*FSP*, 01/12/00), aparece um segundo artigo de crítica à política federal, escrito por Jânio Freitas. Nesse texto, o autor dirige crítica à política educacional do governo FHC e de seu Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, sobre a propaganda eleitoral dos números: de matrículas, doutorandos etc. Segundo o autor, a composição da defesa governista resume-se assim: “A queda (da qualidade) é natural, ocorre no mundo todo. Quando a escola incorpora novos contingentes, a sociedade ganha, mas a média (da qualidade) cai”. Daí a crítica do autor, que segundo essa análise, culpam-se os alunos e, claro, os professores, quando, na verdade, o governo só se preocupou com números.

Roberto Mangabeira Unger, colunista do jornal, em “Como cuidar do social”, (*FSP*, 19/06/01) diz que há três programas sociais que deram certo na história moderna do Brasil: a escola pública, o salário mínimo e a aposentadoria rural. Com essas experiências é possível deixar “descansar” as teorias e as ideologias e partir para as iniciativas simples e práticas. Inclui o processo de descentralização política, que transfere responsabilidades também aos Estados e municípios e colabora em um processo de redistribuição dos recursos.

“Direito à educação: fato ou retórica?” (*FSP*, 04/10/01) João Antônio Felício e Carlos Augusto Abicalil (respectivamente, presidente nacional da CUT – Central Única dos Trabalhadores, e presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) entram no terceiro artigo de crítica ao governo federal, em especial “a insensibilidade governamental no tocante alguns assuntos educacionais, como exemplo, a greve dos professores universitários. Quanto ao ensino fundamental “em que os alardeados 96% de crianças matriculadas fazem a festa oficial, a qualidade diminui ano a ano, e no Ensino Médio, ainda existem os sorteios. Os professores com jornadas esgotantes e com salários baixíssimos vivem na “síndrome da desistência”. Por tudo, a comemoração do dia 05 e do dia 15 de outubro deve ser de marcha, de protesto a tudo isso”.

O editorial “Melhorar o ensino” (*FSP*, 27/05/02) inicia dizendo que “a área da educação costuma ser citada como uma das que mais registraram avanços significativos durante os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso. Os dados do Censo Escolar de 2001, divulgados, na semana passada, segundo o jornal, confirmam essa tendência, mas também mostram que há muito a ser feito”. Conforme o artigo, é preciso aumentar a qualificação dos professores, que ficou carente nesse período. Desse modo, o

editorial conclui: “o desafio de universalizar a educação foi, em parte, vencido. Falta agora melhorar a qualidade do ensino”.

Em “Erros de uma segunda abolição” (*FSP*, 31/05/02), Márcio Pochmann, economista, professor licenciado de Economia da Unicamp, no período, secretário do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade da Prefeitura de São Paulo, considera necessário o comportamento de cautela diante das comemorações do Ministro Paulo Renato sobre os feitos na educação, sobretudo, a ampliação do acesso à escola:

Nos dias de hoje, a universalização da educação com qualidade pode equivaler à promoção de uma segunda abolição, especialmente no que diz respeito ao estágio de exclusão em que se encontram parcelas de brasileiros iletrados”. Sem qualidade, o autor vê que o acesso não trará mobilidade social, assim como o fim da escravidão, não trouxe a inclusão dos negros na sociedade.

Ao longo das reportagens e dos artigos de opinião nota-se a presença acentuada de representantes políticos do governo Fernando Henrique Cardoso como autores, fato que conforma um tipo de discurso sobre a qualidade do ensino veiculado nesse período. Essa tendência também foi vista, em outros assuntos, por Biondi (2006) que denunciou o comportamento, não só da *Folha de S.Paulo*, mas de grande parte da imprensa paulista na segunda metade da década de 1990. Segundo o autor, a imprensa valeu-se do reinado do oficialismo no período do presidente Fernando Henrique Cardoso: um certo monopólio de fontes e no uso de palavras de autoridades políticas etc. Diante dessas considerações impõe-se um campo de tensão para a análise do discurso da qualidade do ensino: de um lado, tem-se a reverência das ações federais no que concerne à tentativa de

universalização do Ensino Fundamental, de outro, as considerações no tipo de produção desse discurso, conformado pelo uso maciço de falas de representantes da política vigente, nas discussões sobre o tema.

- O discurso sobre da qualidade do ensino produzido e divulgado no governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006)

Ao contrário do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, frequentemente elogiado por sua coragem e altivez no encaminhamento das questões educacionais no país, sobretudo no tocante à quase universalização do Ensino Fundamental, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva há uma acusação recorrente, especialmente nos primeiros anos de seu mandato, de que o seu partido não possui um plano de governo para a educação.

Logo no primeiro ano do seu governo, depois de mostrar que houve poucas atitudes nessa área, Azuete Fogaça, professora de sociologia da UF Juiz de Fora, diz que “com todas as prepotências, em cinco meses o primeiro governo tucano já tinha as bases do Provão, dos parâmetros curriculares, e, sobretudo, da orientação dos recursos do Fundef” (FSP, 18/05/03). Em outra entrevista, no mesmo ano, Iara Prado, secretária de Ensino Fundamental do governo FHC, vê no governo Lula aparelhamento na gestão e falta de rumo na gestão do MEC, e diz ainda que “a profusão de projetos anunciados encobre a falta de um programa coeso para a educação, que tenha como norte a melhoria da qualidade do ensino a partir de mudanças na formação dos professores”. Ilustra com a célebre frase de Hannah Arendt: “As idéias se estilhaçam frente à realidade”, e a

realidade, segundo ela, se impõe. E finaliza: nos oito anos criando as condições para entrar na questão da qualidade... Agora, os números são jogados no lixo a começar pelo ministro”, em referência à Cristovam Buarque (*FSP*, 08/09/03).

Essa afirmação ilustra duas importantes situações que se repetem nas reportagens. A primeira refere-se à frequência com que membros do governo anterior, do Presidente Fernando Henrique Cardoso, são chamados a dar entrevistas em reportagens, fato que reflete ambigüidade, já que, no período do governo FHC também eram seus representantes políticos que apareciam, nas reportagens, a comentar as ações federais.

Os artigos

Em “Pode entrar que a escola é sua” (*FSP*, 24/08/03), Geraldo Alckmin, governador do Estado de São Paulo, escreve um artigo em apologia à política educacional de seu governo: Escola da Família, Espaço Paz, PEC, Teia do Saber, Parceiros do Futuro e resume o artigo a mostrar os benefícios desses programas para a melhoria da qualidade do ensino.

No editorial “Educação adulta” (*FSP*, 06/09/03), o jornal mostra o crescimento das matrículas na Educação de Jovens e Adultos e atribui tal fato à necessidade que a sociedade percebeu da importância da educação formal, e por isso os adultos voltam à escola para sanar essas deficiências de formação. Não há menção de ações governamentais nesse sentido.

Em “Educação sem projeto” (*FSP*, 17/05/04), o Governador de São Paulo mostra que o governo federal passado implementou o aumento da escolaridade e deixou para o governo federal atual, melhorar a qualidade do ensino. Mas, segundo ele, isso

requereria um projeto claro, o que o PT não possui. O que tem sido feito na esfera federal é a continuidade daquilo criado pelo ex-Ministro Paulo Renato Souza, ou seja, não há iniciativas para os novos desafios. “A política econômica do governo Lula, baseada no tripé de juros siderais, tributos escandinavos e corte indiscriminado de gastos, não produz o crescimento e não gera, portanto, receita suficiente para atender a área social”.

Em “Um projeto exemplar a ser seguido por todo o Brasil” (*FSP*, 28/11/05), Antônio Ermírio de Moraes, empresário e colunista do jornal, elogia Gabriel Chalita, Secretário da Educação do Estado de São Paulo, em relação à melhoria da qualidade do ensino. Não mostra dados que comprovem isso, mas anuncia alguns de seus projetos, dizendo serem suficientes, “uma injeção de ânimo”, para que o empresário saia de um “estado de desesperança”. E conclui: “Só com educação de boa qualidade se consegue formar seres humanos que conduzam bem suas vidas e contribuam para o progresso econômico e social na nação. Assim, conclui: “excelente propositura de nosso secretário Gabriel Chalita. Parabéns!”.

Em “A enorme deficiência do nosso ensino” (*FSP*, 12/06/05), Antônio Ermírio de Moraes anuncia uma pesquisa efetuada pelo Radar Social do Ipea em 2005, citando os altos índices de analfabetismo e reprovação no país. E “quanto à qualidade do ensino, o quadro é desalentador e educação sem qualidade é enganação”. Por isso, elogia o programa “São Paulo é uma Escola”, então recentemente lançado pela prefeitura da capital (José Serra), que oferece educação em tempo integral: saúde, teatro, esporte, visita a museus, tudo isso com o apoio e parceria de igrejas, ONGs e empresas. Mesmo recém-lançado, segundo o autor “esse tipo de esforço merece o nosso aplauso e o apoio de toda a sociedade”.

O editorial “Educação Paulistana” (*FSP*, 03/01/06) diz que “o saldo do primeiro ano da gestão do prefeito de São Paulo, José Serra (PSDB), na área educacional, não exhibe grandes feitos. Tampouco pode ser classificado de decepcionantes, isso porque 6 das 10 metas já haviam saído do papel”. O jornal não cita todos, e aqueles que cita referem-se ao espaço pedagógico, como mais aulas de reforço etc. A qualidade do ensino caminhou pouco, “mas nesse quesito em que as mudanças são necessariamente lentas, um ano é um tempo exíguo demais para permitir um julgamento razoável da gestão. De modo geral, o governo é condizente com o que se espera de um primeiro ano de mandato”.

No artigo “Fundeb: avanços e recuos” (*FSP*, 09/02/06) Ivan Valente, deputado federal pelo PSOL-SP e membro da Comissão de Educação, comenta a aprovação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica. Diz que o Fundeb representou a falta de compromisso da União no âmbito educacional. Segundo ele, para atingir a qualidade do ensino, o caminho é outro:

seria necessário uma virada na política econômica. Em vez de suprir o capital financeiro e os rentistas, os recursos públicos duramente economizados deveriam garantir acesso, permanência e qualidade do ensino proporcionar esse direito a milhões de crianças e jovens brasileiros. Sem remover esses obstáculos, qualquer fundo não passa de socialização da miséria na educação”.

Como “A revolução do Verbo” (*FSP*, 06/03/06) o Prefeito de São Paulo, José Serra, designa o programa municipal Ler e Escrever, ou seja, uma forma de “alçar a educação municipal a um novo patamar. Segundo ele, “no futuro, não haverá como

ignorá-lo, porque seus beneficiários não vão permitir. Acabam as aspas? “Ler e escrever, essa revolução do Verbo, que mobiliza milhares de profissionais e responde à demanda por qualidade, é, sim, uma exigência da economia, mas, acima de tudo, é uma questão de cidadania. Eis a escola libertadora que queremos”.

No editorial “Atraso educacional” (*FSP*, 27/04/06) o jornal critica as altas taxas de reprovação, piores do que em nações africanas. Esse é um dado que o artigo destaca para dirigir críticas ao governo: “o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que prometeu revolucionar o ensino, pouco fez para cumprir sua palavra... sua única realização digna de nota foi a criação do Fundeb”, pouco diante do “desafio oceânico” da educação nacional. Aponta que o caminho é a formação de melhores professores, e atrair “parte da elite do país de volta a essa nobre profissão”.

Por fim, o colunista Roberto Mangabeira Unger escreveu quatro artigos sobre o estado da educação nacional, são eles: “Ensino já” (*FSP*, 18/03/03), “Prioridade nacional” (*FSP*, 27/06/06), “Educação sem romantismo” (*FSP*, 03/01/06) e “Educação para valer” (*FSP*, 14/11/06). Em todos os textos o autor fala da necessidade de mais qualidade na educação e indica três lições para isso: 1. flexibilizar o federalismo: trabalho conjunto entre as esferas federal, estadual e municipal; 2. quanto a natureza do ensino: substituir o enciclopedismo informativo pelo domínio das operações conceituais como “analisar, formular e escrever idéias; 3. “ir no esforço de identificar, em todos os níveis de ensino, os alunos pobres mais talentosos e esforçados. E oferecer-lhes apoios econômicos abrangentes e oportunidades acadêmicas extraordinárias”. Essas três idéias compõem os quatro artigos, e são repetidamente citadas em todos eles.

A terceira idéia proposta refere-se à necessidade de uma atenção especial aos alunos pobres mais talentosos e esforçados, reclamando com isso o desperdício de talentos, na lembrança do autor: “Newton e Pascal que o país perde”. Essa reclamação é acompanhada e justificada pela construção de uma sociedade baseada no reconhecimento do mérito: “uma contra-elite republicana que concorra e substitua a elite de herdeiros” (*FSP*, 18/03/03), “a vanguarda republicana e a libertação do Brasil” (*FSP*, 27/06/06); “os bolsistas da República” (*FSP*, 31/06/06) e “uma contra-elite de merecimento a sacudir o Brasil, seria assim o começo da libertação do povo brasileiro” (*FSP*, 14/11/06).

Em apoio aos estudos históricos do conceito de aptidão, realizados por Bisseret (1999, p. 58), especialmente no desenvolvimento da Educação Moderna, é possível reconhecer que esse discurso é remanescente de “esquemas de pensamento” do século XIX, sobrevivente no imaginário social. Trata-se da ideologia defendida pela burguesia, que em detrimento do poder de nascença da nobreza, partiu em defesa do mérito como componente responsável pela estruturação da sociedade, apoiada na ideologia de oportunidades iguais (inclusive, escolares) para todos. Todavia, a crítica que se faz a esse tipo de discurso apoiá-se na idéia de que: “as categorias sociais sobre as quais se funda a análise das características diferenciais são essencializadas e não definidas pelo sistema relativo das relações concretas e simbólicas que elas mantêm umas com as outras”.

De modo geral, entre as reportagens e artigos é possível verificar a tendência crítica de apresentar um declínio na qualidade do ensino no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. A idéia da “queda” é associada à idéia de um retrocesso político, marcado pela falta de continuidade da revolução efetuada no governo Fernando Henrique Cardoso, sobretudo, em relação à quase universalização de acesso ao Ensino Fundamental. A continuidade a que se refere esse discurso diz respeito, essencialmente, á

questão da qualidade do ensino, considerada, naturalmente, como a etapa que se segue à ampliação quantitativa do ensino.

Esse conjunto de críticas é resultado, especialmente, do tipo de colaboração que o jornal efetua na concessão de espaço nas reportagens e nos artigos. Em outras palavras, a presença de assessores do presidente FHC, somadas à participação de representantes políticos como a de José Serra, prefeito de São Paulo no período, e do Governador Geraldo Alckmin, aliados políticos de FHC e opositores do Presidente Lula, explica o tom das críticas nesse governo, aqui, representadas, pelo debate da qualidade do ensino. Bourdieu (2005) mostra como o comportamento do agente político (e, inclusive, do tipo de discurso produzido) é comprometido com a posição que esse agente ocupa no campo, permanentemente em disputa. Nesse sentido, o campo político e o campo jornalístico têm em comum o fato de “estarem muito direta e muito estreitamente situados sob a influência da sanção do mercado e do plebiscito”, por isso procuram encaminhar-se no sentido da pesquisa de opinião¹³.

II. 2. O discurso econômico

As discussões dos problemas educacionais sob a ótica econômica (em especial aqueles relacionados à qualidade do ensino) são alicerçadas na crença de que a educação (responsável pela formação do cidadão) é considerada fator determinante para o crescimento econômico e desenvolvimento social do país. Em proposições conceituais e políticas – da “qualidade total” e de reformas curriculares, essas discussões são

¹³ Weber (2004) ao estudo do agente político, denomina como “demagogo” esse comportamento que vincula e conforma um tipo de discurso político proferido na imprensa, sob os desígnios do plebiscito.

desenvolvidas com base na relação direta entre indicadores educacionais e econômicos, traduzidos na abordagem de temas como: trabalho (qualificação, desemprego); recursos econômicos (investimentos estatais, gerenciamento) etc.

As reportagens da *Folha de S.Paulo* foram produzidas com base em dados de documentos e relatórios produzidos por Organismos Nacionais e Internacionais, tais como: o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e índices do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Sistema de Estatísticas e Análise de Dados (Seade), do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de renda *per capita*, e de encontros, como o Fórum Econômico Mundial etc. Esses dados são frequentemente acompanhados de menções curtas de representantes desses órgãos, bem como do campo político, como coordenadores e membros do Ministério da Educação (Conselho Nacional de Educação, Secretaria do Ensino Fundamental, etc). E com baixa frequência (duas ocorrências) de professores universitários: um de economia e outro da faculdade de educação.

É recorrente nas reportagens a comparação entre o desempenho escolar e a renda *per capita* de cidades e países, escolhidos em uma operação claramente efetuada pelo jornal, com a intenção de negar a relação direta que há entre esses indicadores. Em 9/12/98, a jornalista Daniela Falcão apresenta alguns dados: no tocante à evasão escolar, o Brasil é idêntico ao Paraguai (29% até a 5ª série) e maior do que a de Borundi, (África Central), 26%, isso tudo, com a renda *per capita* brasileira sendo duas vezes e meia a renda do Paraguai e 26 vezes maior que o país africano. Em outro texto, Dimenstein (*FSP*, 17/12/06) também afirma que essa relação não é direta e mostra que a renda *per capita* de São Francisco do Conde (BA) é 33 vezes maior que a média nacional (R\$ 9.000 – R\$ 315.000), e que apesar disso, o IDH nesse município é baixo, inclusive, por causa

dos índices educacionais, já que, segundo o autor, “grande parte da população vive de ‘favor oficial’”, como o “Bolsa Escola”.

Essas citações ilustram como o indicador renda *per capita* é livremente relacionado aos índices educacionais, no intuito claro de mostrar que maior renda não é sinônimo de melhor ensino. Contudo, na construção dessas relações não há discussões, por exemplo, que mencionem o fato de que a renda *per capita*, trata, na verdade, de um índice que mede a média da riqueza produzida e distribuída (estatisticamente) entre os habitantes de uma cidade, estado, etc; mas, em si mesmo, o não mostra o nível de discrepância que há na distribuição dessa riqueza entre todos os habitantes.

O tema mais recorrente nas reportagens aparece com o apelo por mais qualificação do trabalhador brasileiro. As discussões não se limitam no âmbito da Educação Profissional: Ensino Técnico, Ensino Profissionalizante. Ao contrário, esses apelos recaem, especialmente, sobre a Educação Básica, da qual se espera que desenvolvam no educando habilidades e competências que atendam às novas formas de trabalho. Nessa lógica, somente assim, com pessoas capazes de competir será possível enfrentar economicamente as potências mundiais, sendo freqüentemente citados os tigres asiáticos. Tem-se aí a motivação que suscita as discussões sobre mais qualidade no ensino. De modo bastante estreito, essas habilidades e competências (fortemente relacionadas às necessidades do mercado) são naturalizadas e se tornam medida para pensar e falar em qualidade no ensino. A fala do representante da Unicef no Brasil, Agop Kayayan (*FSP*, 09/12/98) expressa bem isso: “a criança chegar à escola não é mais suficiente, ela tem de chegar a uma escola de boa qualidade, que desenvolva suas habilidades ao máximo”. Silva (1995, p. 37 e 38) explica tratar-se de um movimento, que tenta, na verdade, transformar o proletariado em “cognitariado”, na medida em que se

apropriada de termos e expressões de ordem cognitiva (tais como abstração, trabalho em equipe) e passam a associá-las livremente a idéia de mais qualidade na educação¹⁴.

A falta desses atributos, entendida pela baixa qualidade do ensino brasileiro, é, por vezes, responsabilizada pelos altos índices de desemprego. Gilberto Dimenstein (*FSP*, 17/12/06), em referência à cidade que abriga a Companhia Vale do Rio doce escreve: “Aqui aparece um dos grandes absurdos brasileiros: muito desemprego e, ao mesmo tempo, muitas vagas sem gente para preenchê-las”.

Zenk (2000, p. 115) mostra que esse tipo de discurso dissemina a idéia de que “as normas e habilidades que os alunos aprenderiam na escola os preparariam para serem cidadãos responsáveis e produtivos no róseo futuro econômico que resultaria disso tudo”. Mas, segundo o autor, com dados da realidade norte-americana sobre educação e trabalho, é possível dizer que tal discurso decorre, na verdade, de uma “análise patológica” e, portanto, trata-se de “propaganda enganosa”. De acordo com o *Bureau of Labor Statistics* (Agência de Estatísticas do Trabalho), apesar do crescimento tecnológico das últimas décadas, os tipos de trabalho que estarão disponíveis a uma grande parcela da população “não serão tecnicamente superiores”. Ao contrário, “o mercado de trabalho será crescentemente dominado pelo trabalho mal pago e repetitivo no comércio varejista e no setor de serviços”¹⁵. (p. 135). E o autor complementa, dizendo que tal análise patológica constitui:

¹⁴ Segundo o mesmo autor esse processo de subordinação “busca efetivar-se mediante a delimitação dos conteúdos e da gestão do processo educativo. No plano dos conteúdos, a educação geral, abstrata, vem demarcada pela exigência da polivalência ou de conhecimentos que permitam a policognição” (p. 52)

¹⁵ E acrescenta: “na realidade, quando se examinam os exemplos de diferentes backgrounds econômicos se saem igualmente bem em medidas como testes padronizados amplamente utilizados, esta suposta igualdade de rendimento reduz em apenas um terço a diferença de ganhos que eles recebem quando adultos. A questão, então, não gira em torno do rendimento escolar, mas em torno das relações sócio-econômicas e das estruturas que organizam a sociedade”. (p. 141)

um princípio social darwinista, que distancia a economia da possibilidade de ser a causa principal de seus próprios problemas: a afirmação de que o desemprego é devido a falta de qualificação da força de trabalho sustenta uma crença nas virtudes básicas do sistema econômico. (p. 140-141)

Com pouca frequência, a relação entre educação e economia foi abordada sob a ótica dos problemas sociais e limitou-se a algumas ocorrências, sem profundidade. Em 24/01/00, diante de entrevistas com adolescentes que se evadiram da escola para trabalhar e de toda a dificuldade que esses disseram encontrar para voltar a estudar, a reportagem limitou-se a concluir, apoiada em dados de documentos sobre empregabilidade, que “o bom senso e os números indicam que largar a escola para enfrentar o mercado de trabalho é uma opção no mínimo arriscada”. As queixas, que nem precisariam estar presentes para revelar as dificuldades e privações sociais e econômicas que muitos jovens têm de enfrentar para permanecerem na escola, não foram suficientes para que o jornalista classificasse o comportamento de abandono da escola como uma “opção arriscada”.

Ainda na ótica social, há que se destacar a presença de uma entrevista com o cientista político Décio Saes, na reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), em 2003. O destaque vale pelo ângulo diferenciado de análise da temática, e, sobretudo, pela raridade com que esse tipo de discurso aparece, e, portanto, representa, no conjunto das matérias. Primeiramente, o título “Escola pública condena criança pobre” é retirado da fala: “A escola pública ministra ensino de classe média, que condena desde o início os filhos da classe trabalhadora ao fracasso”. Nessa entrevista, o pesquisador responde que os conteúdos da

escola atendem a uma fração da sociedade (a classe média), e que a extensão quantitativa, a escola para todos, parte de uma ideologia dessa mesma classe para instaurar o mito das oportunidades iguais. Ainda segundo ele, as discussões que normalmente se realizam sobre a temática da qualidade não focam essa problemática, e, sobretudo, a fazem, limitando-se à versão da formação para o trabalho. Por isso, para ele:

A questão da qualidade é secundária. É mais importante a mudança no padrão. Você pode melhorar a qualidade à enésima potência, mas melhorar sem mudar o padrão não vai diminuir o fracasso nem a evasão. Mantido o padrão, os alunos de classe média vão realizar a trajetória longa. Os demais vão realizar trajetória escolar curta – ensino fundamental e olhe lá (*FSP*, 27/10/03).

O destaque dessa entrevista mostra a raridade com que esse tipo de abordagem sobre a qualidade do ensino foi tratado no discurso econômico. Refere-se, aqui, à ausência de discussões que estudem o fenômeno, localizando-o na estrutura e organização da sociedade brasileira: classista, fortemente marcada pela desigualdade social. Pode-se com isso, dizer que no discurso econômico, essa discussão, salva exceção, fica completamente omissa. Com isso, nega-se a possibilidade de analisar a relação entre educação e economia sob outros ângulos e de perceber, por exemplo, que “contrariamente, a determinação dessa relação não está em si mesma, mas “em torno das relações sócio-econômicas e das estruturas que organizam a sociedade” (Apple, p. 141).

Os artigos

Com o título “Quem não lê não escreve” (*FSP*, 24/02/97), Wander Soares, vice-presidente da Abrelivros (Associação Brasileira dos Editores de Livros), diretor-adjunto da CBL (Câmara Brasileira do Livro) e diretor de marketing da Editora Saraiva, discorre sobre alguns problemas educacionais brasileiros. Segundo o autor, com base no baixo nível de rendimento escolar é fácil prever que teremos muita dificuldade de competir economicamente com outras nações. Nessa relação direta entre educação e competição econômica, paradoxalmente o autor critica os cursinhos, já que esses estreitam a natureza educacional à preparação para os vestibulares. Esse paradoxo, na verdade, é construído na crítica que o autor (diretor de marketing da Editora Saraiva) dirige às apostilas, consideradas por ele nocivas, já que delas não se espera que cultivem “valores humanos e culturais”, objetivos da educação.

O empresário e colunista do jornal, Antônio Ermírio de Moraes, com o título “Educação: a riqueza das nações” (*FSP*, 13/04/97) divulga e comenta um texto publicado na revista *The Economist* sobre investimento em educação e sucesso escolar. De acordo com testes (de ciências e matemática) aplicados em vários países, o economista afirma que essa relação “tem pouco a ver”, e cita os exemplos dos EUA e da Coreia. O colunista do jornal ensina ao leitor algumas lições para o sucesso escolar: “o modo de investimento conta mais do que o montante, o número de aulas tem pouco a ver com o sucesso escolar (o que importa é a qualidade do ensino), o ensino realizado em pequenos grupos não apresenta nenhuma vantagem sobre o que é feito em classes maiores”. Aliás, segundo o autor, “o que decide é a dedicação do professor, tarefa difícil de se garantir”.

Em “Todos à escola!” (*FSP*, 08/11/97), Miguel Jorge, jornalista e vice-presidente de Recursos Humanos e Assuntos Corporativos da Volkswagen do Brasil, discorre sobre a tese compartilhada entre Clinton e Fernando Henrique Cardoso: “sem

escola, não haverá empregos, crescimento econômico e igualdade social”, e segundo Clinton “onde houver um trabalhador educado e treinado existirá um emprego, ou um elo a menos na cadeia de pobreza e miséria”. Isso, porque é consenso, segundo o autor, a defesa de que a educação é “alavanca para a redução da pobreza no continente” e, portanto, cabe a ela resgatar o atraso nacional preparando pessoas para o patamar exigido pelo novo mundo do trabalho: a globalização. Cita a previsão econômica do professor José Pastore, da USP, de que “num futuro próximo mais de 60% da força de trabalho precisará de sólida educação geral”. Segundo Miguel Jorge, fala-se de um tipo de educação (de qualidade) “capaz de desenvolver nos futuros trabalhadores: raciocínio lógico, compreensão dos processos produtivos, capacidade de transferir conhecimento, prontidão para antecipar e resolver problemas, aptidão para o aprendizado contínuo e conhecimento de idiomas”.

Em “Educação prioridade número 1” (*FSP*, 01/08/04), Antônio Ermírio de Moraes, com base em dados da ONU e relatório do Banco Mundial de 2002, mostra que o país avançou na educação nos últimos dez anos. Mas “isso está longe das nossas necessidades, quando se considera a trajetória da economia globalizada na nova sociedade de conhecimento”. Isso, porque depende da educação (de qualidade) que a competição econômica ocorra em pé de igualdade. E no caso da educação nacional, o entrave nem sempre está na escassez de recursos, mas, sobretudo, na burocracia estatal. E finaliza com um grito de luta: “Só educando venceremos”.

No artigo “A Unesco e a educação no Brasil” Milú Villela escreve sobre a relação: crescimento da renda *per capita*, pobreza e educação. Com base em dados do Banco Mundial (BM) a autora conclui: “sem educação para todos, nenhum país conseguirá reduzir a pobreza nem suas desigualdades”, mas no Brasil, apesar do aumento

de 10% no aumento da renda *per capita*, a pobreza só caiu 6%. A autora mostra a participação importante da Unesco no país para sanar essas dificuldades, já que, “embora mais crianças, jovens e adultos estejam na escola, ainda temos menos escolas do que o necessário, menos professores preparados, menos infra-estrutura e muito menos qualidade do ensino” (FSP, 12/07/05).

A leitura dos artigos mostra a reafirmação dos temas, das abordagens e das operações discursivas das reportagens. Novamente a questão do financiamento da educação foi posta como secundária, em detrimento na eficiência no gerenciamento dos recursos e, para tanto, os artigos trouxeram índices estatísticos que comprovam as teses defendidas. A principal delas, da qualidade do ensino medida pela aquisição de habilidades e competências para o mundo do trabalho, ganhou reforço com a presença do empresário Antônio Ermírio de Moraes, autoridade empresarial amplamente reconhecida. Diante de todo esse consenso, são pertinentes alguns questionamentos:

Será que a política de ensino mais eficaz do ponto de vista da economia é necessariamente a mais equitativa? Não será preciso ver na identificação decisória das exigências da racionalidade economia e dos imperativos da justiça escolar algo como uma racionalização típica de sociedade que, ao menos para certos grupos, tendem a fazer da racionalidade econômica a medida de toda racionalidade? (Bourdieu, p.70).

As respostas a esses questionamentos retiram a qualidade do ensino da ótica econômica, reduzida aqui, sobretudo pelas proposições do mundo do trabalho, e apontam um outro sentido na abordagem do tema. Coloca-se em questão a organização da sociedade brasileira, suas formas de estruturação das desigualdades sociais e o modelo de

escola que parte da sociedade defende em compasso com seus interesses. De todo modo, o discurso econômico vale-se não só de discussões sobre os problemas apontados na qualidade do ensino; age, também, especialmente na figura de empresários, como protagonistas de ações do Terceiro Setor, em medidas que prometem melhorar a qualidade do ensino, amplamente acusada pelo atraso econômico nacional.

O “Terceiro Setor” na educação: ações para a melhoria da qualidade do ensino

Nessa categoria incluem-se os projetos e ações desenvolvidos na área de educação por associações, institutos, entidades, fundações, organizações sem fins lucrativos e não-governamentais (ONGs) que atuam no âmbito privado em prol de interesses públicos, como: saúde, educação, assistência social; na medida em que a oferta desses serviços pelo Estado é considerada insuficiente¹⁶.

No material analisado a motivação para a ocorrência dos textos aparece justificada pelos resultados positivos que esse setor alcança na educação. Além disso, justifica-se pela relação que a educação estabelece nos imperativos econômico e social do país. Há um caráter de filantropia, como a diminuição das desigualdades sociais, ao mesmo tempo, que, a educação é vista como o grande desafio para o desenvolvimento econômico:

Ora, deve-se assumir a educação como um assunto que afeta as empresas diretamente... Afinal, os horizontes do investimento e a capacidade de enfrentar tarifas de importação mais reduzidas dependem da qualidade dos

¹⁶ A definição de “Terceiro Setor” põe em disputas diversas posições ideológicas, portanto, assumimos o termo de forma genérica.

recursos humanos envolvidos nos processos de produção (John Edwin Mein, *FSP*, 19/05/08).

O crescimento desse setor, em especial, a partir da década de 1980, é visto como resultado da deterioração dos serviços públicos e o abandono à própria sorte de contingentes crescentes da população que levaram ao descrédito o governo, a classe política e um inoperante sistema judicial (Haddad & Oliveira, 2001, p. 69).

Teixeira (2001) mostra a atuação das ONGs entre o Estado e o conjunto da sociedade nas condições histórico-sociais pós-ditadura, que, com a redemocratização política, trouxeram a redefinição dos papéis até então desempenhados pelo Estado e pela sociedade. De um lado, foram criados espaços de interlocução – os conselhos gestores de políticas públicas, e por outro, estavam-se criando as condições para uma mudança estrutural que previa transferir responsabilidade do Estado para a sociedade e inserir as ONGs no projeto de colaboração em políticas compensatórias. Essa ambigüidade também é vista por Gohn (2000). Em uma perspectiva histórica a autora aponta uma distinção fundamental entre as primeiras ONGs na década de 1970, de caráter reivindicativo, fiscalizador do Estado no cumprimento de suas funções; e as atuais, criadas a partir da década de 1990, com ações de políticas compensatórias, pontuais e dirigidas por empresas, organismos internacionais e artistas famosos.

O terceiro setor é um tipo “Frankenstein”: grande, heterogêneo, construído de pedaços, desajeitado, com múltiplas facetas. É contraditório, pois inclui tanto entidades progressistas como conservadoras. Abrange programas e projetos sociais que objetivam tanto a emancipação dos setores populares e a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, com justiça social, como

programas meramente assistenciais, compensatórios, estruturados segundo ações estratégico-rationais, pautadas pela lógica do mercado. Um ponto em comum: todos falam em nome da cidadania (Gohn, 2000, p. 60).

Ioschpe (2000) apresenta uma outra posição em relação ao papel das ONGs na sociedade. Segundo a autora, trata-se da possibilidade de uma cidadania reivindicativa e participativa, tirando o monopólio estatal na prestação de serviços e passando de um Estado restrito a um Estado mais amplo. Haddad & Oliveira (2001), o primeiro, presidente da Associação Brasileira das ONG (ABONG), também veem o caráter de vigilância no trato da coisa pública, ou seja, como uma forma eficaz de combate à corrupção. Ao mesmo tempo, Haddad & Oliveira apreciam com cautela essa questão. No caso da educação, algumas ONGS ao serem chamadas a colaborar com o Estado, deslocam parte da responsabilidade pelo sistema escolar do plano das políticas universais públicas para o plano das políticas compensatórias (Haddad & Oliveira, 2001, p. 80).

O sucesso, ou seja, a sustentabilidade dessas organizações, depende de alguns fatores. De acordo com os dados do IBGE (2006), 57% recebem algum financiamento público das esferas municipais, estadual ou federal. Além do financiamento é preciso contar com a visibilidade social – em que pese à força da imprensa na publicidade dos trabalhos aliada à participação de agentes de notória visibilidade na sociedade que difundam esse discurso.

Segundo pesquisa realizada pela Secretaria de Pesquisa e Opinião Pública do Senado Federal (BRASIL, 2008)¹⁷, a imagem do Terceiro Setor na imprensa escrita é forte, com alta credibilidade e boa visibilidade, nítido perfil urbano e concentrada em

¹⁷ Pesquisa realizada no período de janeiro a outubro de 2006 em cinco jornais: *O Estado de S. Paulo*, *Folha de S. Paulo*, *O Globo*, *Jornal do Brasil* e *o Correio Braziliense*, em uma amostra de 347 matérias.

trabalho de cunho social (p. 1). Do universo estudado, as matérias que tratam do Terceiro Setor na Educação representam 4,9%.

No material analisado, a motivação para a ocorrência dos textos aparece justificada pelos resultados positivos que esse setor alcança na educação. Além disso, justifica-se pela relação que a educação estabelece nos imperativos econômico e sociais do país. Há um caráter de filantropia, como a diminuição das desigualdades sociais, ao mesmo tempo, que, a educação é vista como o grande desafio para o desenvolvimento econômico:

Ora, deve-se assumir a educação como um assunto que afeta as empresas diretamente... Afinal, os horizontes do investimento e a capacidade de enfrentar tarifas de importação mais reduzidas dependem da qualidade dos recursos humanos envolvidos nos processos de produção (John Edwin Mein, *FSP*, 19/05/08).

O terceiro Setor é representado por empresas (Natura, Câmara Americana de Comércio- um conglomerado de 60 empresas), por institutos (Ayrton Senna) e por organismos internacionais (UNICEF, UNESCO) e ainda a participação de emissoras de televisão (Rede Globo) e pessoas de amplo reconhecimento social: José Gerdau, Jorge Paulo Lemann, José Roberto Marinho, Luis Norberto Paschoal, Ana Maria Diniz, Milú Villela, Viviane Senna, etc. De forma geral, objetivam na área educacional a melhoria da qualidade ensino com a redução do analfabetismo, da repetência, da evasão escolar, bem como melhorar os índices de rendimento escolar dos alunos.

As ações vão desde a captação de recursos com a venda de produtos, a busca de soluções para problemas administrativos e logísticos, aproveitando a experiência bem sucedida de empresas para o trabalho na escola, a formação de professores e diretores de escola. São projetos que têm duração de uma semana (Semana da Ação Global pela Educação) e aqueles que devem ocorrer em longo prazo, como o “Compromisso Todos pela Educação”, com metas a serem alcançadas até 2022.

Os resultados são considerados todos positivos, pontuais e provisórios: “três escolas da periferia da cidade de São Paulo”, ou a experiência em reduzir a taxa de defasagem idade/série no município de Sapiranga (RS), onde a taxa caiu de 61,7% em 1996 para 8,7% em 2003, graças ao Programa Acelera Brasil do Instituto Ayrton Senna. Nessas matérias, no entanto, não há referência a Progressão Continuada - Reforma Educacional que trouxe, em diversos Estados, a inviabilidade da repetência, e, que por efeito, trouxe, uma queda considerável nas taxa de repetência, e, portanto, de defasagem idade/série.

Daquilo que foi divulgado, a relação que esse setor estabelece com a sociedade é a de prestação de contas dos resultados alcançados, mostrando assim pouca participação da sociedade civil na elaboração e execução desses projetos. A relação com o Estado aparece com o recebimento de recursos, por exemplo, Alfabetização Solidária recebeu 30 milhões da União em 2003, do total arrecadado de 50 milhões. E por outro, Em Goiás, o governo deixou de gastar R\$ 96 milhões nos últimos três anos graças à correção do fluxo escolar, efetuado pelo programa Acelera Brasil - Viviane Senna.

Trata-se, sobretudo, de duas relações, na classificação de Teixeira (2001): Encontro Participativo e Encontro Prestação de Contas. O primeiro caracteriza-se pela participação conjunta e harmoniosa desses dois setores na prestação dos serviços públicos

e, no segundo, “Prestação de Contas”, em que o Estado fornece recursos – Estado empregador – e às ONGs cabe a execução do Projeto. A autora também classifica como “Encontro Pressão” aqueles em que o papel da ONG é de fiscalização das ações do Estado no fornecimento dos serviços públicos, o que não teve ocorrência no material analisado.

Os slogans e as expressões ilustram bem o discurso do jornal em relação ao Terceiro Setor na educação: “É uma iniciativa que oferece mais cérebro do que bolso” (Élio Gaspari *FSP*, 06/02/05); “Sem a modorra do funcionalismo estatal” e “Grito de independência” (Gilberto Dimenstein, *FSP*, 01/09/00; 23/04/06); “2005, uma odisséia na educação” e “Quem sabe faz agora não espera acontecer” (John Edwin Mein – presidente da Câmara de Comércio, *FSP*, 19/05/98).

Os artigos

Na pesquisa realizada pela SEPOP (BRASIL, 2008), apenas 4,9% das matérias foram classificadas como opinativas, ou seja, 95,1%, eram informativas. Na análise feita por essa agência em termos de gênero da notícia, a imprensa ainda produz pouca “opinião” no que se refere à cobertura das ONGs.

Milu Villela, presidente do Museu de Arte Moderna (MAM) de São Paulo, do Centro de Voluntariado de São Paulo e da Associação Comunitária Despertar 1 e 2, escreveu três artigos no Caderno Opinião. No primeiro, “A força do 3o. Setor” (*FSP*, 09/12/99) discursa sobre o tema, motivada por uma cerimônia de premiação, “evento mágico” realizado pelo Banco Itaú e pela Unicef. Referindo-se as “entidades” como protagonistas das mudanças sociais, a autora não economiza elogios “virtudes valiosas:

desprendimento, capacidade de mobilização, força e seriedade”. Já o Estado, representado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro Paulo Renato Souza, apesar dos esforços, possui um sistema ineficiente do ponto de vista econômico. Nessa perspectiva entra em cena o papel importante do Terceiro Setor para a melhoria da qualidade do ensino e aumento da capacidade de competição internacional. Para tanto, a autora cita três experiências do voluntariado bem sucedidas: biblioteca móvel, um maestro que convida os meninos de rua de São Paulo a “batucar”, resgatando assim a sua auto-estima, e um programa em oito favelas do Rio de Janeiro, promovendo atividades artísticas, esportivas e de lazer. E finaliza: “a essas organizações que estão ‘fazendo a diferença’ após 500 anos de imobilismo social, nosso respeito e admiração”.

Da mesma autora, o texto “Uma revolução silenciosa” (*FSP*, 07/08/03) refere-se ao voluntariado educativo do programa Faça-Parte Instituto Brasil Voluntário, do qual Milú Villela é presidente. Nesse projeto os jovens complementam o trabalho do professor em sala de aula “com elementos enriquecedores para o tratamento de temas transversais e uso da metodologia de projetos com o objetivo de uma formação mais ampla desse jovem voluntário, despertando-o para suas ‘responsabilidades sociais’”. O título merece maior atenção. Primeiro, talvez, o termo “revolução” deva estar se referindo a uma hipérbole, com o objetivo de criar um efeito maior, e segundo, “silenciosa”, não pode ser tão silenciosa na medida em que consta no próprio texto a parceria com agências de publicidade e comunicação.

No artigo “Hora de pensar na educação” (*FSP*, 11/08/06), Milú Villela aproveita o momento da Copa do Mundo e escreve:

A melhoria da qualidade do ensino – sem dúvida, é a melhor forma de nos tornarmos uma potência mundial fora do campo da bola. Por meio de antíteses: futebol e educação na alma nacional podem assim ser resumida: à primeira, tensão, euforia, fervor cívico, orgulho, auto-afirmação, entusiasmo, mobilização, já à educação não provoca emoções nem torcida, o seu estado lamentável não causa indignação e há pouca exigência.

Nesse artigo a idéia central é a de que se todos fizerem a sua parte para melhorar a qualidade do ensino, reduziremos as históricas desigualdades sociais. E assim a autora apresenta o Compromisso Todos pela Educação - um grupo de lideranças, apoiado por organizações da sociedade civil e em sintonia com governos, um projeto “que pode mudar o país”.

Em “Um projeto exemplar para o Brasil” (*FSP*, 07/12/03), Antônio Ermírio de Moraes, diante de dados negativos do IBGE (24 milhões de pessoas não-alfabetizadas) e da qualidade do ensino (adolescentes que não conseguem entender o que lêem ou fazer as quatro operações aritméticas com desenvoltura), mostra a incapacidade do país competir com leões e tigres em produção, comercialização e serviços com outros países graças à boa educação que possuem os países da Europa do leste e Ásia. Todavia, segundo o autor, “nem tudo está perdido”, referindo-se ao programa Alfabetização Solidária, que, com denodo e simplicidade, numa linha de eficiência e austeridade no período de 1997 a 2003, atendeu 4 milhões de brasileiros - tudo feito sem alarde e sem marketing.

É possível verificar que os artigos de *Opinião* seguem a mesma linha editorial do jornal em relação à avaliação feita do Terceiro Setor na educação. A figura de Milu Villela como autora de três artigos e como integrante do Centro de Voluntariado de São

Paulo e da Associação Comunitária Despertar 1 e 2, implica uma posição clara no tratamento do tema e na construção social a respeito desse discurso.

A baixa qualidade da educação básica, sobretudo, no sistema público de ensino aparece como a causa, o grande problema que atrasa o desenvolvimento do país:

Os neoliberais usam muito bem o discurso sobre a crise econômica para trazê-la à baila. Eles fazem circular, porém, um retrato determinado desta crise. Neste retrato as escolas ocupam o centro do palco enquanto instituições detêm a parte do leão quanto á culpa pelos problemas econômicos e enquanto instituições que resolverão quase tudo o que está errado (Apple, 2000, p. 113).

De forma geral, há um reducionismo, como aponta Dagnino (2001), na associação que se faz da sociedade civil como pólo de virtude e o Estado como a encarnação do mal. Entende-se, no discurso do jornal, o mal do Estado, como sendo incompetente, ineficiente e insuficiente. Ao passo que o Terceiro Setor, representado pela difusão de “grandes resultados” e slogans, aparece como protagonista das mudanças em relação à melhoria da qualidade do ensino no país.

III. O discurso pedagógico

Nessa categoria incluem-se as matérias e artigos que discutem a qualidade do ensino relacionando-a a questões do âmbito escolar: o cotidiano escolar (condições

materiais - merenda, prédio escolar, violência), as avaliações de rendimento escolar e o trabalho docente.

- O Cotidiano Escolar

Em 1996, alguns textos da Folha de S.Paulo relatam mudanças curriculares com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): ética, educação sexual, e limitam-se a descrever as ações políticas seguidas de apreciações dos representantes políticos, todas favoráveis a essas reformas, na medida em que são consideradas imprescindíveis para o alcance da melhoria da qualidade do ensino: “essa política de ensino deve formar cidadãos críticos e aptos a dialogar” (*FSP*, 28/08/96); “a escola deve abrir a oportunidade para os alunos aprendam sobre temas normalmente excluídos e deve atuar propositalmente na formação de valores e atitudes”, diz trecho do documento editado pelo MEC e distribuído a todos os professores e escolas de ensino fundamental” (*FSP*, 09/02/98).

Gustavo Ioschpe, sobre a tese de que a “Escola não serve para quase nada”, argumenta que essa instituição “abandonou há muito tempo seu papel de disseminadora de conhecimento, estimulante de curiosidade e chave de libertação das consciências embrutecidas e passou a ser o presídio preocupado para cobrir ‘o que cai’, em impor suas regras, em doutrinar e sufocar os arredios”. Mas, depois de toda a crítica à escola, resume: “al fin y al cabo”, nada supera ou substitui a vontade do indivíduo.

Uma outra reportagem, de Gilberto Dimenstein, “Lugar de estudante é na rua” (*FSP*, 31/08/03), mostra a necessidade de aproximar a escola da comunidade, designando essa relação de “Laboratório de Engenharia Comunitária”, e explica que “os professores

seriam treinados para mesclar os saberes e fazeres daquela avenida [Paulista] com matérias como português, geografia, história e ciências a tal ponto que não se distinguiriam mais os limites entre escola e rua, ambas fundidas num só espaço educativo”. Assim, segundo o autor, “pode-se aprender anatomia numa escola de circo, através do movimento dos corpos, história numa aula de culinária, artes plásticas nas paredes de um beco, cidadania ao cuidar de um praça ou português elaborando um site”.

Nessas reportagens o intuito é mostrar que as soluções para a questão da qualidade do ensino podem ser simples. Esses jornalistas descrevem experiências consideradas bem sucedidas, sem que os resultados delas sejam confrontados com o aproveitamento dos alunos nas avaliações de rendimento escolar, principal medida de aferição da qualidade do ensino utilizada pelo jornal.

No único artigo “Efeito chatice” (*FSP*, 03/12/00), o editorial do jornal comenta a declaração do Ministro Paulo Renato de Souza, que, para explicar a causa da má qualidade do ensino básico, inclusive nas escolas particulares, diz que a escola está cada vez mais “chata”. O artigo critica essa fala, por tratar-se de uma explicação bastante comum, mas pouco convincente. Se hoje a escola enfrenta a concorrência do computador, em um período anterior ela também já enfrentou a concorrência da TV, das brincadeiras de rua, enfim. E encerra, dizendo que a escola sempre enfrenta fortes concorrentes, portanto, “é possível reciclar, mas é difícil reinventar”.

- Os sistemas de avaliação do rendimento escolar

Como conseguiram avacalhar “minha” escola conta um pouco da história do apartheid cordial que é o Brasil. No meu tempo, não havia pobres no Fênix.

Nem ricos. Era a classe média-média de um bairro idem. Veio a massificação do ensino, abriram-se as portas da casa-grande, digo da escola, para os mais pobres, mas derrubaram, simultaneamente, a qualidade do ensino. (...) Como não há substituto para a escola pública no ensino de massa, ou devolvam o “meu Fernão” ou seremos a mediocridade que somos pelo resto da vida (Clóvis Rossi, *FSP*, 16/02/06).

A leitura inicial das matérias relacionadas a essa categoria mostrou uma certa estrutura textual recorrente, o que possibilitou a esta investigação, a seleção, a organização e a análise desses elementos, na discussão que suscitam e desenvolvem no tocante à avaliação da qualidade do ensino, a saber: *os instrumentos de avaliação, os dados, as causas e as soluções*.

Recuou-se ao ano de 1994, data em que se intensificam as discussões no âmbito das políticas educacionais, sobre a necessidade de avaliar a qualidade do ensino brasileiro por meio do rendimento escolar dos alunos. Nesse ano, o então recém-eleito Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, logo após a confirmação de sua vitória, assume o compromisso, anunciado durante toda sua campanha eleitoral, de criar “testes para avaliar escolas públicas... cujo desempenho dos alunos indicaria a qualidade do ensino” (*FSP*, 20/11/94). Segundo a futura Secretária de Educação de São Paulo essas avaliações são importantes para o diagnóstico do ensino brasileiro e “tendo sido detectados os problemas, as escolas buscariam, autonomamente, treinamento de professores em unidades descentralizadas de atendimento” (*FSP*, 30/11/94).

A *Folha* logo anuncia que a SEE/SP diz que não divulgará os dados dessas avaliações, posicionando as instituições em escala, o que, segundo esse órgão, seria um desserviço à comunidade, já que haveria uma corrida desnecessária das famílias às

escolas com melhores resultados, e acrescenta não ser esse o objetivo das avaliações. No entanto, a Folha avisa ao leitor que disponibilizará esses dados, classificando o desempenho das escolas.

A produção dos chamados *rankings* pela imprensa escrita constitui a formação do mercado educacional, apoiado nos princípios da livre concorrência e da liberdade de escolha. Essa operação realizada pelo jornal visa a atender os interesses da classe média, que vêem nessa formatação uma maneira didática de consulta e auxílio na escolha das escolas para seus filhos. Como aponta Nogueira (1998, p. 48), Herán (1996) analisa esse comportamento na França, chegando às seguintes conclusões:

Enquanto os mais favorecidos culturalmente consultam os *rankings* de estabelecimentos elaborados pela imprensa especializada com base nos indicadores de desempenho fornecidos pelo Departamento de Avaliação e Prospectiva do Ministério da Educação, as famílias das camadas populares utilizam-se predominantemente do expediente do boca-a-boca.

Os principais instrumentos de avaliação que o jornal valeu-se nesse período foram: o Sistema Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP), o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), e os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

O tratamento dispensado aos dados dessas avaliações é de extrema importância, já que se trata de uma operação de seleção realizada pelo jornal entre aquilo que considera relevante e interessante destacar e discutir. Na realidade, não se trata só de uma

seleção ou destaque, mas de uma operação dos dados diante do que se deseja conhecer, comparar e divulgar. Como exemplo, tem-se no dia 28/09/06 a divulgação dos resultados de um levantamento realizado pela Folha, com base nas notas obtidas pelos estudantes na Prova Brasil, abrangendo 20 escolas do CEU e 26 escolas de lata em São Paulo (a pesquisa não mostrou o critério de escolha dessas escolas, bem a localização das mesmas). Esses resultados mostraram, segundo o jornal, que não há diferença nas notas dos estudantes, somente no “desconforto de se estudar em uma escola de lata”. E, portanto, conclui: “mais que piscina e teatro precisa-se de bons professores” (*FSP*, 28/09/06).

De forma geral, as notas servem para o mecanismo de comparação: comparação entre escolas particulares e públicas, onde é destacada a condição de superioridade das primeiras, ainda que essas estejam abaixo do esperado; comparação entre as regiões do país: destacam-se as proezas do Sul em relação ao Norte e Nordeste; comparação com anos anteriores, valorizando a queda, a piora; comparação do Brasil com outros países, com os mais pobres, especialmente africanos e asiáticos (Borundi, Congo, Camboja), e com os mais ricos, como Japão e Estados Unidos. Com esse mecanismo comparativo, há, por efeito, o destaque de algumas escolas. No caso das escolas públicas, em especial aquelas que apresentaram bons resultados nessas avaliações, atestando o argumento de que “na prática algumas escolas provam que é possível incluir um novo perfil de estudantes sem perda da qualidade do ensino”(em referência aos bons resultados de uma escola de formação de professores, no ENEM) Destacam-se também as melhores escolas particulares, consideradas “top”, cujos nomes o jornal divulga.

Para explicar as causas do problema da qualidade do ensino, o jornal elege, especialmente, representantes do governo: Secretária de Educação, Presidente do INEP,

Ministro da Educação, etc; em falas curtas e marcantes. Durante todo o período, as justificativas, variando mais na forma, apontam substancialmente o mesmo motivo: a entrada de alunos mais carentes no sistema escolar público. Consultados sobre o baixo rendimento, representantes do governo explicam assim: o Ministro Paulo Renato Souza: “Aluno carente, que não costumava ter acesso às salas de aula, puxou a média para baixo” (*FSP*, 22/11/00); segundo o Presidente do INEP: “a entrada de muitos alunos que antes não freqüentavam” (*FSP*, 26/11/00); MEC: “a expansão das matrículas - um aluno mais carente e menos preparado para o sistema de ensino” (*FSP*, 28/11/00).

Segundo as matérias publicadas na Folha, a má qualidade do ensino refere-se à entrada de alunos mais pobres (*FSP*, 30/03/02); “muitos deles [alunos] têm dificuldades decorrentes de fatores ligados à condição social” (*FSP*, 23/04/03); “nível socioeconômico explica boa parte do sucesso ou fracasso no público” (*FSP*, 28/07/04); “o fato de as escolas públicas receberem principalmente estudantes de baixo nível socioeconômico é prejudicial para a qualidade do ensino” (*FSP*, 25/06/06).

É claro que a discussão que se faz hoje diante da causas das dos maus resultados não assumem um caráter explícito de atribuição às “capacidades naturais” como já ocorreu na história educacional. Hoje, tem-se a consideração da questão social e econômica na determinação do sucesso ou fracasso escolar. Mas, segundo Mills esse raciocínio ainda não avança para a análise da *gênese das condutas específicas a certas categorias, privadas dos atributos socialmente valorizados* (p. 59), portanto, reafirma de outro modo, a essência da ideologia das aptidões naturais.

E, apesar de as causas do problema da qualidade do ensino serem atribuídas à condição social do aluno que freqüenta a escola pública, as soluções discutidas no jornal não sugerem políticas sociais, por exemplo, de redistribuição de renda, que, afinal,

tenderiam a minimizar o problema da pobreza, apontada como sendo a grande causa do baixo rendimento escolar dos estudantes das escolas públicas. Ao contrário, a discussão diz respeito estritamente ao âmbito pedagógico: melhoria da formação de professores e diretores, novos métodos de ensino, maior envolvimento com a comunidade etc. Assim, afirma-se: “os melhores professores deveriam ir para as escolas que precisam e curso de liderança para os diretores (*FSP*, 28/12/04); “segundo o MEC investir em capacitação e qualificação professores” (*FSP*, 23/04/04); “O professor tem que ensinar o aluno a ler. A concepção de alfabetização que nós temos, ninguém mais usa” (*FSP*, Rose Neubauer, 22/09/03).

Os artigos

No editorial “Atraso na escola” (*FSP*, 27/11/98), afirma-se que mais crianças estão na escola, porém, que esse é um “tempo perdido” já que estão aprendendo muito pouco, com base nos dados do SAEB de 1997. Segundo o artigo, é claro que o MEC não faria revoluções em dois anos (referindo-se ao segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. As principais causas apontadas pelo mau resultado são a “convergência de pobreza, ignorância e injustiça social: estudantes famintos, doentes e com pais analfabetos são candidatos certos ao atraso” (*FSP*, 27/11/98). Para reversão desse problema são necessárias: “a descentralização do ensino, o aperfeiçoamento dos professores e a maior participação da família e da comunidade”.

Em “Redenção da lavoura” Otávio Frias Filho, editor-presidente da *FSP*, em 16/12/99, diz que a única possibilidade de salvar o país é uma educação de qualidade. O texto traz um panorama das críticas dirigidas a Fernando Henrique Cardoso em relação às

políticas educacionais de seu governo. Mas segundo o autor, “ainda é cedo (*FSP*, 16/12/99) para tirar avaliações conclusivas do desempenho FHC na área, além disso, o governo mostrava que vinha estudando bastante os problemas, apesar de não resolvê-los”. Além disso, as avaliações, como o ENEM, estariam revelando que, o que mais influencia o desempenho dos alunos é a renda familiar associada à escolaridade dos pais.

Marta Salomon em “Como era gostoso o meu latim” (*FSP*, 27/11/00) critica o Ministro da Cultura, Francisco Weffort, que defende o retorno do ensino de latim nas escolas públicas; em referência aos dados do SAEB, que mostraram o desempenho “pífio” dos alunos em Língua Portuguesa. Segundo a autora, com relação à qualidade do ensino:

O anúncio da queda da qualidade do ensino vem acompanhado de um fato bacana: a entrada de 4 milhões na rede de ensino nos últimos cinco anos. E como a maioria é pobre e filha de pobre, evitar a queda do desempenho seria tão difícil como a um goleiro segurar um pênalti bem cobrado – democracia pela metade.

Em “Avaliação do ensino” (*FSP*, 14/12/00), o autor José Carlos de Azevedo, doutor em física pelo MIT (EUA) e reitor da UNB de 1976 a 1985, com base em dados do SAEB, mostra que nossos estudantes estão cerca de quatro anos atrasados em relação aos de países avançados. Critica as reformas e as leis realizadas pelo MEC nos últimos anos, que, como a “corrida maluca em Alice no país das maravilhas, não saem do lugar”. A solução para o autor é bem simples: giz, quadro-verde, apagador, biblioteca e carreira

do magistério que valorize o mérito. Esse governo teria errado em instituir o Bolsa-escola, em vez de dar emprego aos pais de alunos e de melhorar o salário dos professores.

Em “Desastre no ENEM” (*FSP*, 14/11/02), o editorial destaca os resultados do ENEM: média em conhecimentos gerais – 34, em escala de 0 a 100. Segundo o Ministro Paulo Renato, isso se deveu ao aumento de alunos de pais com baixa escolaridade e pobres no ensino médio. Segundo o artigo, a gestão de Paulo Renato no MEC teve o inegável mérito de praticamente universalizar o ensino fundamental e aumentar o acesso ao ensino médio, além de criar instrumentos de avaliação. Mostra que as deficiências reveladas nos resultados dessas avaliações devem ser traduzidas em políticas para melhoria de professores e diretores nas escolas, desejando que o próximo governo consiga avançar qualitativamente.

Em “A nota baixa do Ensino Médio”, Miguel Jorge (*FSP* 20/11/02) diz que a má qualidade do ensino é doença ainda pior do que a falta de vagas. De posse dos resultados do ENEM, compara os alunos brasileiros com os de outros países e dentro do país entre filhos das famílias mais pobres “ou economicamente excluídas”. Culpe-se, portanto, a realidade que cerca a família brasileira, em grande parte chefiada por pais de baixa escolaridade, fator que prejudica o acompanhamento e o desempenho escolar.

Em “Avaliação necessária” (*FSP*, 12/12/05), o Secretário Estadual de Educação de SP, Gabriel Chalita, mostra a contribuição dos instrumentos de avaliação como indicadores de qualidade da educação brasileira. Em especial, o SARESP tem como função realizar um diagnóstico anual das escolas para que o gestor público e a equipe de professores conheçam sua rede de ensino, analisem as deficiências e multipliquem experiências positivas (*FSP*, 12/12/05). Além disso, mostra que o objetivo é auto-

avaliação, e não a criação de *rankings*, e atribui o problema da qualidade do ensino a descontinuidades das políticas educacionais.

No texto “Recursos: só chegam 40% as salas de aula” (*FSP*, 02/01/05), Antônio Ermírio de Moraes elogia o trabalho de Gabriel Chalita, Secretário Estadual de Educação de São Paulo, que, com um programa intensivo de melhoria dos professores e aperfeiçoamento dos métodos de ensino, conseguiu alcançar resultados concretos: diminuição da evasão e melhoria do aprendizado (o autor não menciona com base em que avaliação, diz apenas: “melhoria do desempenho dos alunos de um modo geral”). No tocante ao desempenho nacional, segundo o autor, com base nos dados do teste da OCDE, de 41 países o Brasil ocupa o último lugar. Ainda de acordo com os dados dessa avaliação, o autor não vê simetria entre o PIB e os recursos aplicados pelos países com o desempenho dos alunos dos países. Com isso, quer mostrar que, o que influi nos resultados são as condições socioeconômicas dos alunos e a qualidade dos professores. E que, portanto, não é preciso aumentar os recursos, e sim usá-los bem: na melhoria dos professores e das escolas.

Nota-se que há uma convergência clara entre a posição do jornal, as matérias que citam as falas dos dirigentes políticos sobre a discussão da questão, bem como a posição dos autores que opinaram suas idéias em “Tendências e Debates”. As causas estão sempre relacionadas à condição social dos alunos e as soluções, repetidamente relacionadas a aspectos pedagógico-educacionais. Uma explicação refere-se à operação do jornal de sempre trazer à discussão discursos oficiais de representantes da classe política. Abramo (2006, p. 18) chama isso de “oficialismo da grande imprensa” e mostra que “a diversidade e a pluralidade de informações e opiniões deixam de ter seu espaço na sociedade, e se transforma em autoritarismo”. A crítica interna produzida pela *Folha*,

através do *ombudsman*, acena em um texto de 03/12/00 para esse problema, ou seja, os sujeitos ouvidos para compreender o fenômeno da baixa qualidade do ensino são sempre os mesmos (representantes do governo), e, portanto, explica-se o bojo da repetição produzidas nas matérias e reafirmadas pelas discussões e análises produzidas, tanto nos editoriais, como no espaço de “Tendências e Debates”.

O que professores e alunos têm a dizer sobre a queda na qualidade do ensino básico detectada pelo exame que o Ministério da Educação acaba de divulgar? O que se passa nas escolas? São perguntas tão óbvias que poderiam prescindir de registro, não tivesse o assunto permanecido mais de uma semana no noticiário sem que o jornal desse nomes e rostos ao diagnóstico oficial... A vantagem de sair da Redação e ir às escolas é que lá, à diferença do que ocorreu [no noticiário] existe a chance de o repórter se surpreender com o que vai ouvir. (Ombudsman, *FSP*, 03/12/00).

- *O Professor*

“O ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, e sua equipe não tem dúvida: ‘O problema é o professor’”, diz a secretária de Ensino Fundamental, Iara Prado, em matéria do dia 05/05/96 sobre o quadro desastroso dos alunos em avaliação aplicada pelo MEC”. Essa idéia, de responsabilizar e, inclusive, culpar o professor pela má qualidade do ensino é bastante recorrente nas reportagens, embora nem sempre de forma tão explícita. Na primeira metade do período analisado a grande preocupação referia-se à falta de professores qualificados, os chamados professores leigos: 21% de professores sem formação mínima (*FSP*, 11/02/98), *na falta de professores formados “TV vira*

professor-tampão no Nordeste” (FSP, 13/02/00). Amenizado esse problema quantitativo, de professores habilitados, a grande preocupação foi substituída pela questão da qualidade da formação docente, e daí as discussões sobre a necessidade de provão, que certifique aqueles professores qualificados, como medida para a melhoria da qualidade do ensino (FSP, 06/06/03).

O problema da formação recai diretamente sobre questões relacionadas ao trabalho docente nas salas de aula: “ a maioria dos professores se limita a exposições orais e ao uso do quadro-negro. Não são muitos os que promovem debates e discussões ou que recorrem a atividades de pesquisa em sala de aula. O ensino é mecânico, e as dificuldades aparecem quando o aluno enfrenta situações em que tem que raciocinar” (FSP, 05/05/96).

Esse tipo de crítica dirigida à formação ou ao trabalho docente atesta a fragilidade do campo educacional, visto aqui, especificamente na profissão docente¹⁸. Fernandes Enguita (1991, p. 43) em estudo desse processo histórico mostra as dificuldades e limitações sofridas na construção da profissionalização docente. A definição do estatuto de qualquer tipo de competência profissional é conquistada pelo princípio técnico, uma forma de saber quase “sagrado” do qual não pode ser avaliado pelos profanos. “Só um profissional pode julgar a outro, e só a profissão pode controlar o acesso de novos membros, já que só ela pode garantir e avaliar sua formação”. (Fernandez Enguita, p.43). Na definição do conceito de profissionalização é possível verificar como a profissão docente carece dessa atribuição: “seu saber não tem nada de sagrado e a educação é um desses temas sobre os quais qualquer pessoa se considera com

¹⁸ Albuquerque (1980, p. 3) caracteriza esse tipo de crítica dirigida aos professores, como um “equivoco bem sucedido” que tende a culpabilizar os membros, pelas eventuais disfunções da instituição (no caso, a escola).

capacidade para opinar, de modo que seu trabalho pode ser julgado e o é por pessoas alheias ao grupo profissional”.

No jornal, o julgamento do professor foi efetuado, majoritariamente, por representantes da classe política. Lawn percebe esse fenômeno como uma forma sutil de tentar recriar constantemente a identidade dos professores. Segundo Lawn (1991, p. 69) “as alterações na identidade são manobradas pelo Estado, através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controle e numa forma eficaz de gerir a mudança”.

O problema da remuneração aparece em alguns textos, mas ganha destaque no período da greve de 2000, nas escolas estaduais paulistas. Em entrevista com o presidente da Apeoesp, esse representante defende os professores da acusação de que esses só pensam em melhorar o próprio salário. Ao contrário, segundo ele, os professores com as greves querem diminuir a quantidade de horas e, é claro, melhorar a qualidade do ensino (*FSP*, 28/05/00). A secretária Rose Neubauer, entrevistada nesse período, defende o governo Mário Covas, dizendo que não há dinheiro para aumento de salários. E diz, em referência a qualidade do ensino:

toda escola pode pedir recurso para oferecer três horas de aula de recuperação a mais para os alunos que precisam. Eu vou divulgar todo o recurso que as escolas estão me cobrando (o fim da repetência é baseado em aulas de reforço). Agora, eu não tenho culpa se as escolas não levam a sério a recuperação do aluno. Elas podem formar grupos pequenos e oferecer quase aula particular (...)a rede não tem muita simpatia por mim, mas no fundo, todos sabem que eu defendo quem precisa: o aluno”. (*FSP*, 28/05/00).

Os artigos

O artigo “A preparação de professores em cursos normais superiores pode prejudicar sua formação?” (*FSP*, 05/02/00) comenta e critica o decreto presidencial 3.276/99 que descredencia os cursos de Pedagogia a ministrarem docência nas séries iniciais do ensino fundamental, em decorrência da exclusividade dada aos cursos Normais Superiores.

“Aprendizagem já!” (*FSP*, 28/11/02) Newton Lima Neto comenta que “nossas escolas não estão cumprindo sua função de ensinar e dois fatores centrais concorrem para isso: a exclusão social e o fracasso na formação dos professores”. Ao lado da baixa qualidade das universidades que formam esses profissionais, convive a questão salarial, que o autor menciona comparando-a com outros países da OCDE, bem como a discrepância no investimento por aluno. E conclui que na realidade brasileira sempre houve pouca preocupação em investimento na educação, o que segundo o autor, deverá se alterar com o governo Lula. O autor no período era prefeito de São Carlos (SP) e ex-reitor da Universidade Federal de São Carlos, e foi coordenador do programa de educação da Coligação Lula Presidente.

No artigo as “Faltas da educação” (*FSP*, 27/11/06), Nelson Ascher traz uma declaração em destaque: “Nem o melhor professor tornará cultas crianças cuja cultura de base lhes estreite os cérebros”. De forma poética, o autor relembra Horácio, que mostra como a educação está a serviço de transformar predadores potenciais em bons cidadãos, (aliás, segundo ele, predadores mais eficazes). Mostra que a lógica racional atribui a questão da qualidade do ensino aos professores: salário, formação etc. Mas, o erro dessa

lógica é desconsiderar que “quem, em última instância, determina a qualidade do ensino não é a burocracia, o currículo nem os professores, mas os alunos”.

Esse artigo mostra a convivência de duas concepções sobre o papel do professor para a melhoria da qualidade do ensino. De um lado, o discurso comum tende a valorizar o papel do professor, elevando-o à salvador do mundo, e, aumentado com isso sua responsabilidade e culpabilidade no processo educacional. Essa concepção convive com uma concepção de professores como “meros agentes” do sistema educacional. Segundo Nóvoa (1986, p. 57) “só reencontrando um equilíbrio e uma identidade profissional que perderam em meados deste século, os professores poderão definir estratégias de acção, que não podem mudar tudo, mas que podem mudar alguma coisa. E esta alguma coisa, não é coisa de somenos”.

Entre essas duas opções, o jornal escolheu a primeira: valoriza o professor, sobretudo, nas possibilidades, e, inclusive, determinações que sua atividade exerce sobre a questão da qualidade do ensino. O problema da formação, recorrentemente citado nas matérias, não avançou no sentido de discussões políticas, como por exemplo, a abertura de mais vagas em cursos superiores de licenciatura nas universidades públicas, e outras medidas políticas que efetivamente vão ao encontro do problema, amplamente anunciado pelo jornal, como atributo da má qualidade do ensino.

III. 4. Cartas do leitor

Na seção Painel do Leitor tem-se a divulgação da opinião dos leitores que comentam as matérias divulgadas no jornal. Essas cartas são encaminhadas ao *ombudsman* e, depois de apreciadas, são dirigidas à Redação do jornal. Segundo a Folha,

essas opiniões são muito importantes para o *ombudsman* discutir e produzir as críticas internas do jornal. As cartas sempre aparecem divulgadas com o nome de quem escreveu, às vezes seguidas da profissão e da cidade de origem. Em casos de notoriedade pública do leitor (como políticos, empresários, etc) há uma breve descrição da atividade ocupacional e do órgão representante. No material analisado, a maior parte das cartas aparece somente assinadas.

Nas cartas analisadas nota-se uma certa regularidade de formato na apreciação das questões relacionadas à qualidade do ensino. Com efeito, podem ser divididas em três grupos: crítica a representantes e ações da política educacional, elogio ao jornal pelo conteúdo de algumas matérias, e, em menor número, considerações (não aparece o termo *crítica*) às matérias divulgadas pelo jornal.

No primeiro conjunto as críticas são dirigidas às ações ou omissões de representantes políticos na área educacional no tocante a melhoria da qualidade (*FSP*, 09/02/98):

É inquietante a maneira insensível do governo do Estado, em especial da secretária da Educação, no tratamento das questões fundamentais do ensino: o fechamento de escolas, a reorganização política de delegacias de ensino, o corte de verbas, o não-cumprimento de compromissos de campanha, o cinismo das declarações, a 'recuperação de verão' para inglês ver e a declaração do governador de que o que importa mesmo é a educação e não o salário dos professores.

No conjunto “considerações”, aparece a resposta de alguns representantes políticos que utilizam-se desse espaço para se defenderem de críticas divulgadas pelo

jornal: “Em relação ao editorial 'Educação sem prova', é importante esclarecer que o Ministério da Educação introduziu recentes e estratégicas mudanças no programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003” Ricardo Henriques, secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Brasília, DF). (*FSP*, 14/09/04).

Em maior número aparece os elogios às matérias divulgadas pelo jornal: “parabenizo”, “cumprimento”, “excelente matéria”, sobretudo, quando dizem respeito a conteúdos de crítica ao “governo” no tocante a qualidade do ensino:

Quero parabenizar a Folha pela reportagem "Plano de Maluf contraria lei da educação". É muito importante esclarecer a população sobre as verdadeiras intenções que se escondem por trás de discursos de políticos que prometem melhorar a "qualidade" do ensino público (*FSP*, 29/11/02).

A situação que mostrou um número superior de apreciações positivas às matérias do jornal em detrimento das críticas sugere duas causas: 1. uma operação tendenciosa na seleção das cartas a serem divulgadas, já que os critérios de triagem não são divulgados, nem mesmo no Manual da Redação; 2. uma tendência convergente entre a opinião do jornal e a opinião dos leitores. Na segunda consideração, Arbex (1992, p. 94), em estudos sobre a opinião do leitor do jornal, mostra essa convergência como resultado da tentativa do jornal de ir ao encontro da opinião do leitor. Resultando assim, em “tendências e opiniões que oscilam dentro de um espectro definido pelos seus limites de classe (média, essencialmente) pressionada pela crise econômica e com valores relativamente conservadores em termos políticos”.

Considerações finais

Como campo de produção cultural, o jornalismo exerce uma luta permanente de definição do mundo social. Em um mecanismo sutil de definir *a priori* o que pensar sobre as questões educacionais, a discussão da qualidade do ensino aparece em uma relação direta com o desenvolvimento econômico e social do país, em que a qualidade é prerrogativa, causa, e, portanto, entrave para o crescimento nacional.

Esse poder de definição foi assegurado, sobretudo, pela eficácia do discurso: da pertinência do tema e da autoridade daquele que enuncia. No primeiro caso, o discurso da qualidade como necessidade para o desenvolvimento econômico, visto nessa ordem, justifica e conforma o conteúdo das discussões sob uma ótica economicista. No segundo caso, as pessoas que escrevem artigos opinativos no espaço “Tendências e Debates” são oriundas dos campos econômico, empresarial e político, avaliadas pelo jornal com autoridade suficiente para discutir a educação no país.

Essas considerações já determinam *a priori* como pensar a qualidade do ensino em relação aos assuntos nacionais. Essa determinação no modo de pensar parece bem registrada no consenso entre aquilo que o jornal publica em seus editoriais e na autoria de seus jornalistas, e aquilo que divulga na opinião dos colaboradores. Assim, o espaço “Tendências e Debates”, na verdade, seguiu uma tendência muito clara em reafirmar a linha editorial da *Folha de S.Paulo*.

Essa colaboração, na verdade, segundo Bourdieu (1997) segue uma lista de “bons clientes”, que pensam de forma muito parecida com as discussões produzidas pelo jornal, e que, portanto, não criarão problemas a linha editorial. Essa convergência também apareceu nos elogios que os leitores endereçaram ao jornal, considerando que as

cartas publicadas saudando o jornal foram proporcionalmente igual às recebidas, de uma forma geral. Ao lado desse consenso, ao expor todos os artigos opinativos do corpus, este trabalho procurou mostrar que houve vozes que divergiram da linha principal defendida pelo jornal; todavia, em menor número. Abramo (2006), em análise das formas de manipulação da grande imprensa, mostra o quão ingênuo é pensar que “toda a imprensa manipula sempre”, ou que esta manipulação ocorra esporadicamente “vez ou outra”. Isso porque, no primeiro caso, esse fenômeno seria autodesmistificador e autodestruidor, e no segundo, sua raridade traria pouca ou nenhuma relevância (p. 25).

Desse consenso há uma idéia geral de que a qualidade da Educação Básica pública piorou nas últimas décadas. A perspectiva histórica de referência é o ensino público da década de 1960. Portanto, a queda da qualidade coincide com o período de abertura da escola a camadas mais pobres da população. A operação de análise dialética entre quantidade/qualidade não parece fazer parte dessas discussões do jornal, fato que descontextualiza a abordagem da qualidade do ensino, da história educacional brasileira. O fenômeno da expansão da escola a camadas desfavorecidas da população é abordado em falas de representantes políticos (sobretudo, no conjunto das matérias sobre avaliação do ensino), que para se defenderem da acusação da baixa qualidade do ensino, justificam-na pela entrada de mais alunos pobres, que, por efeito, trouxeram o problema da qualidade do ensino.

Com o olhar voltado para essa nova população escolar, e coerente com a preocupação central do jornal, de desenvolvimento nacional, produziu-se um conjunto de discussões pautadas na ideologia do mérito, em matérias que reclamam o desperdício de talentos de crianças que estudam em escolas públicas de “baixa” qualidade”. Desse modo, a ideologia do dom (de virtudes inatas), conforma e eterniza “um mecanismo

ideológico que transforma os privilégios sociais em privilégios naturais” (Bourdieu, 2005, p. 241). Essa ideologia neutraliza as diferenças escolares produzidas pelas diferenças sociais e, portanto, impede, por exemplo, a discussão da “qualidade do ensino” como uma forma legitimada de distinção entre as classes sociais que assegura, pela via escolar, os privilégios naturais.

As avaliações de rendimento escolar em grandes escalas tiveram importante papel na discussão da qualidade do ensino, e, foram, sem dúvida, o principal mecanismo de medição da qualidade. Esses resultados constituíram fontes (em forma de documentos) para a classificação do jornal, sobretudo, nos títulos das matérias: entre “quedas” e “melhoras”, conforme a variação anual desses resultados, que, muitas vezes, devem-se a variações estatísticas padrão, do que necessariamente alteração do quadro qualitativo do rendimento escolar dos alunos.

As causas para o problema da qualidade foram frequentemente atribuídas a questões de ordem técnica, sobretudo, na figura do professor mal preparado e mal remunerado. E os encaminhamentos para solucionar esse problema mantiveram-se, também, bem próximos de questões relacionadas ao funcionamento da escola. Acrescenta-se que as críticas à ineficiência do Estado no provimento de uma educação de qualidade contribuíram para o argumento de defesa do mercado como gerenciador das políticas educacionais. Ou seja, as críticas às reformas políticas na educação ocorreram em contrapartida às *benesses* da economia, representadas tanto pela discussão ideológica no discurso produzido, como das ações que esse setor vem assumindo na esfera educacional. A expressão dessa concepção aparece na divulgação que o jornal realiza das Organizações Não-Governamentais (ONGs), representadas por empresas por empresas,

artistas, e que segundo o jornal conseguem resultados surpreendentes na área educacional, dos quais o jornal expressa na produção de grandes *slogans*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Perseu. 2006. *Padrões de manipulação na grande imprensa*. São Paulo: Fund. Perseu Abramo.

ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon. 1980. A Ideologia Institucional: um equívoco bem sucedido. In: *Ide*. No. 8 (6).

APPLE, Michael. 2000. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez.

ARBEX, José. 1992. Editorial. In: MELO, José Marques. *Gêneros jornalísticos na Folha de S.Paulo*. São Paulo: FTD.

AZANHA, Mário. 1979. Democratização do ensino: vicissitudes do ensino paulista. *Revista da Faculdade de Educação USP*, v. 5, n. 1/2, p. 93-108

BARROS FILHO, Clóvis, MARTINO, Luís Mauro Sá. 2003. *O habitus na comunicação*. São Paulo: Paulus.

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

BISSERET, Noelle. 1979. A ideologia das aptidões naturais. In: Durand, J. C. G. *Educação e Hegemonia de classes*. Rio de Janeiro: Zahar.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. 2001. *A cadeira de História e Filosofia da educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo entre a vida acadêmica e a grande imprensa*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BOURDIEU, Pierre. 1996. A força da representação. In: *A economia das trocas lingüísticas*. Oeiras: Celta.

_____. 1997. *Sobre a televisão*. Seguido de *A Influência do Jornalismo e os Jogos Olímpicos*. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. 2001. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papirus.

_____. 2005. *A economia das trocas simbólicas*. Trad. Sérgio Miceli, 6ª. Ed. São Paulo: Perspectiva.

_____. 2006. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____. 2007. *A distinction: a crítica social do julgamento*. Trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk.

BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado.

BRASIL, Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 1996a.

BRASIL, Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996b.

BRASIL, 2008. SECRETARIA DE PESQUISA E OPINIÃO PÚBLICA DO SENADO FEDERAL. As ONGs na Mídia: o perfil do Terceiro Setor na imprensa. Disponível em: “O Estado de S. Paulo www.datasenado.org.br. Acesso em junho/2008.

CAPELATO, Maria Helena, MOTA, C. G. 1989. *História da Folha de S.Paulo* (1921-1981). São Paulo: Impress.

CARVALHO, Ana Maria Lucchesi. 2003. *O jornal” e a educação brasileira no período de 1961-1965*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo.

CASTRO, Mario Ferreira de. 1997. *O debate sobre a educação no jornal “A Província de São Paulo” entre os anos de 1875-1889*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas.

COSTA, Belarmino César G. 1993. *O “Estado da “folha” de jornal”* – como os jornais de grande circulação abordam a questão educacional. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos.

DAGNINO, Evelina. 2001. Sociedade civil, espaços públicos e a construção democrática no Brasil: limites e possibilidades. IN: DAGNINO, E; ALVAREZ S. *Os movimentos sociais, a sociedade civil e o “Terceiro Setor” na América Latina: reflexões teóricas e novas perspectivas*. Campinas: Paz e Terra.

FERNANDES ENGUITA, Mariano. 1991. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: *Teoria & Educação*, 4, p. 41-61.

_____.1995. O discurso da Qualidade e a Qualidade do discurso. In: SILVA, T. T. & GENTILI, P. A. A. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*, Petrópolis: Vozes.

FERNANDES, Florestan. 1996. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus/Edusp.

FOLHA DE S.PAULO. 1992. *Novo Manual de Redação*. São Paulo.

GENTILI, Pablo. 1995. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. 2000. *Mídia, Terceiro setor e MST: impactos sobre o futuro das cidades e do campo*, Petrópolis, Vozes.

HADDAD, Sérgio. & OLIVEIRA, A. N. 2001. As organizações da sociedade civil e as ONGS de educação. *Cadernos de Pesquisa*, no. 112, p. 61-83.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. As fundações privadas e associações sem fins lucrativos/2006. Disponível em: www.ibge.org.br. Acesso em junho/2008.

IOSCHPE, Evelyn Berg. 2000. *3o. Setor: desenvolvimento social sustentado*, 2a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

LARIZZATTI, Dóris Sathler de Souza. 1999. *À luz dos olhos de um povo: os projetos educacionais no jornal "O Estado de S. Paulo", 1920-1934*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MELO, José Marques de. 1992. *Gêneros jornalísticos da Folha de S.Paulo*. SP: FTD.

MERCADO, Edna Aparecida. 1996. *A educação no jornal "O Estado de S. Paulo" 1890-1920*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MÍDIA e educação. 2000. *Perspectiva para a qualidade da informação*. Brasília, ANDI, MEC, UNICEF, NEMP, FUNDESCOLA e CONSED.

NOGUEIRA, Maria Alice. 1998. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v.1, n.7.

NÓVOA, Antônio. 1986. *Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios a história da profissão docente em Portugal (século XVI –XX)*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa

OLIVEIRA, Romuldo Portela; ARAÚJO, G. C. 2005. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, jan./apr.

_____ 2001. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs.) *Gestão, Financiamento e direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal*.

OZGA, Jenny.; LAWN, Martin. O trabalho docente: Interpretando o processo de trabalho do ensino. In: *Teoria & Educação*, 4, p. 140-158, 1991.

PINTO, José Marcelino. 2007. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. In: *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, Campinas, out.

POLICARPO JÚNIOR, José. 2001. *A educação na imprensa e no pensamento docente 1998-1999*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RIBEIRO V. M.; RIBEIRO, V.M.; GUSMÃO, J.B.. 2005. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 134, jan/abr.

SCHEFFLER, Israel. 1974. *A linguagem da educação*. Trad. Balthazar Barbosa Filho. São Paulo Ed. Universidade de São Paulo.

SILVA, Tomaz Tadeu da. 1995. A Nova Direita e as Transformações na Pedagogia da Política e na Política da pedagogia In: GENTILI, P e SILVA, T. T. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Paulo: Cortez.

TASCHNER, Gisela. 1992. *Folhas ao vento: análise de um conglomerado jornalístico no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra.

TEDESCO, Juan Carlos e MORDUCHOWICZ, Roxana. 2003. *El papel de los medios de Comunicación en la formación de la opinión pública en educación*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

TEIXEIRA, A. C. 2001. A atuação das Organizações Não-Governamentais: entre o Estado e o Conjunto da Sociedade. IN: DAGNINO, E.; ALVAREZ, S. *Os movimentos sociais, a sociedade civil e o “Terceiro Setor” na América Latina*. Campinas: Paz e Terra.

TORRES, Rosa Maria. 1996. *Melhorar a qualidade da educação básica?* As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, I. L.; WARDE, M. J.; HADDA, S. (orgs.). São Paulo: PUC, Ação Educativa.

TRAQUINA, Nelson. 2005. *O estudo do jornalismo no século XX*. São Leopoldo (RS): Unisinos.

VICENTINI, Paula Perin. 2002. *Imagens e representações de professor na história da profissão docente no Brasil (1933-1963)*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

ZENK, Christopher. 2000. Realidades americanas: pobreza, economia e educação. In: APPLE, Michael. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez.

WEBER, MAX. 2004. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Martin Claret.

Anexos

I. Identificação das matérias selecionadas entre 1996 e 2006

N	Data	Título	Autor	Caderno
1	26/1/1996	Educação é cidadania	Eduardo Azevedo	Opinião
2	30/1/1996	Governo quer punir reajuste acima de 45%	Malu Gaspar	Cotidiano
3	2/2/1996	Crime hediondo na educação	Arnaldo Niskier	Opinião
4	9/2/1996	Governo apura aumentos de 200%	Fernando Rossetti	Cotidiano
5	10/2/1996	Recusar selvageria	Sandra Starling	Opinião
6	15/2/1996	Prova inicia avaliação do ensino no estado	Fernando Rossetti	Cotidiano
7	26/3/1996	Estado quer municipalização do 1o. Grau	Fernando Rossetti	Cotidiano
8	5/5/1996	Pesquisa mostra quadro "desastroso"	Marta Salomon	Brasil
9	3/6/1996	Demagogia contra o ensino	Eunice Durhan, Iara Prado e Barjas Negri	Opinião
10	11/7/1996	Educadora aponta problemas	Fernando Rossetti	Cotidiano
11	19/8/1996	Pesquisas buscam melhoria do ensino	Fernando Rossetti	Cotidiano
12	28/8/1996	MEC quer sexo, tabu e	Marta	Cotidiano

		ética no currículo	Salomon	
13	1/9/1996	Teatro leva sexo as escolas de Salvador	Fernando Rossetti	Cotidiano
14	13/9/1996	União perde responsabilidades	Fernando Rossetti	Cotidiano
15	23/9/1996	Municaplicação do ensino	Bia Pardi	Opinião
16	28/9/1996	Para diretor, particular deve fazer prova	Fernando Rossetti	Cotidiano
17	6/10/1996	Lei revela projeto de PSDB	Fernando Rossetti	Cotidiano
18	19/10/1996	Governo quer liberar mensalidades	Sérgio Torres	Cotidiano
19	27/10/1996	Contrato de trabalho sofre alterações	Fernando Rossetti	Especial
20	7/1/1997	Educação e imprensa: lições de 1996	Jorge Werthein	Opinião
21	16/1/1997	PT tem a maior migração escolar	Vandeck Santiago	Cotidiano
22	23/1/1997	Meta é reduzir índices	Daniela Falcão	Cotidiano
23	25/1/1997	Educação é saída para estudantes pobres	Vandeck Santiago	Cotidiano
24	24/2/1997	Quem não lê não escreve	Wander Soares	Opinião
25	5/3/1997	Programa avalia aluno e treina professor	Célia de Gouvêa Franco	Cotidiano
26	25/3/1997	Bird deve emprestar US\$ 1,3 bi para o Brasil	Daniela Falcão	Cotidiano
27	13/4/1997	Educação: a riqueza das	Antônio	Opinião

		nações	Ermírio de Moraes	
28	1/5/1997	Estudo pede união de redes públicas do NE	Daniela Falcão	Cotidiano
29	7/5/1997	Premio ajuda projeto de apoio ao ensino	Rodrigo Vergara	Cotidiano
30	26/5/1997	Mogi forma professor de SP	Fernando Rossetti	Cotidiano
31	27/5/1997	Escola de 1o. E 2o. Graus terá provão no RJ	Rodrigo Hinrichsen	Cotidiano
32	28/7/1997	Debate defende mudanças no 2o. Grau	Fernando Rossetti	Cotidiano
33	31/7/1997	Mudança exige professor bem formado	Fernando Rossetti	Cotidiano
34	7/8/1997	Quando pais participam, rede pública tem bom desempenho	Fernando Rossetti	Especial
35	6/10/1997	Consenso não basta	Milton Flávio	Opinião
36	14/10/1997	MEC lança livros de parâmetro para o 1o. Grau	Betina Bernardes	Cotidiano
37	16/10/1997	MEC lança livros para orientar professor	Betina Bernardes	Cotidiano
38	27/10/1997	Começa hoje avaliação do ensino básico	Betina Bernardes	Cotidiano
39	8/11/1997	Todos a escola	Miguel Jorge	Dinheiro
40	1/2/1998	Má qualidade compromete oferta do ensino no país	José Roberto de Toledo	Cotidiano

41	8/2/1998	Reprovação e evasão paralisam o ensino no Brasil	Fernando Rossetti	Cotidiano
42	8/2/1998	Roleta russo do século 21	Aloízio Mercadante	Dinheiro
43	9/2/1998	Reforma elimina “enciclopedismo” dos currículos	Marta Salomon	Cotidiano
44	11/2/1998	País tem 21% de professores sem formação mínima	Mário Vitor Santos	Cotidiano
45	16/2/1998	Reação da sociedade	Roberto Felício	Opinião
46	27/2/1998	Leptospirose ameaça escola estadual	Fernando Rossetti	Cotidiano
47	28/2/1998	Escola de SP perde professora premiada	Fernando Rossetti	Cotidiano
48	2/4/1998	Sem vaga ganham nova sala de 1ª série	Carla Conte	Cotidiano
49	19/5/1998	2005, uma odisséia na educação	John Edwin Mein	Dinheiro
50	6/6/1998	Direito ao estudo	Walter Ceneviva	Cotidiano
51	27/6/1998	Criança não é apenas um número	Rita Nazareh	Cotidiano
52	1/7/1998	Tv escola não tem alcance desejado	Marta Avancini	Cotidiano
53	3/7/1998	Fundão ajuda cidade de 83% de analfabetos	Marta Avancini	Cotidiano
54	10/8/1998	Avaliação dos livros didáticos	Regina Hubner	Opinião*

55	11/8/1998	Eleição traz meta simplista para o social	Fernando Rossetti	Brasil
56	24/8/1998	O BID e o financiamento da escola particular	Eunice Durham	Opinião
57	31/8/1998	Escola X Pobreza	Editorial	Opinião
58	4/9/1998	Façamos a revolução para que o povo faça	Oscar Schmidt	Opinião
59	16/9/1998	80,04 % das escolas não têm bibliotecas	Gilberto Dimenstein e Marta Avancini	Cotidiano
60	19/9/1998	MEC suspende criação de escolas no Sul	Leo Gerchmann	Cotidiano
61	21/9/1998	Faltam água e alimentos para merenda	Daniela Falcão	Cotidiano
62	5/10/1998	Crer para ver realiza seminário	Kênia Zanatta	Cotidiano
63	5/10/1998	Ação da comunidade reduz analfabetismo para 14%	Betina Bernardes	Cotidiano
64	19/10/1998	O desafio dos professores leigos	Magno Maranhão	Cotidiano
65	26/10/1998	Ensino em Cooperativa sobe em 77% desde 95	Priscila Lambert	Cotidiano
66	27/11/1998	Atraso na escola	Editorial	Opinião
67	8/12/1998	1 milhão de crianças está fora da escola	Daniela Falcão	Cotidiano
68	9/12/1998	País falha no combate à evasão, diz Unicef	Daniela Falcão	Cotidiano
69	10/12/1998	Entra-e-sai na educação	Editorial	Opinião
70	4/2/1999	Ensino Médio e	Maria Alice	Opinião

		cidadania	Setúbal	
71	4/2/1999	Particulares do DF financiam 12 mil alunos de rede pública	Daniela Falcão	Cotidiano
72	1/3/1999	Corte de verbas estimula escola alternativa	Daniela Falcão	Cotidiano
73	4/3/1999	A educação e o desgoverno	Cláudio Weber Abramo	Opinião
74	19/3/1999	Fundão reduz miséria salarial nas escolas	Daniela Falcão	Cotidiano
75	20/3/1999	Formação continua sem regras	Marta Avancini	Cotidiano
76	10/5/1999	Aumenta escolaridade no interior paulista	José Roberto de Toledo	Cotidiano
77	11/6/1999	Brasil cumpre apenas duas metas básicas	Marta Avancini	Cotidiano
78	5/12/1999	Estamos pagando o preço da ignorância	Gilberto Dimenstein	Cotidiano
79	9/12/1999	A força do terceiro setor	Milú Vilela	Opinião
80	16/12/1999	Redenção da lavoura	Otávio Frias Filho	Opinião
81	17/1/2000	Educação, educação, educação	Arnaldo Niskier	Opinião
82	24/1/2000	Quase 1 milhão sem escola e sem trabalho		Folhateen
83	31/1/2000	Governo promete investir na formação de professores	Marta Avancini	Cotidiano

84	5/2/2000	A preparação dos professores	A. P. Grinover;	Opinião
85	11/2/2000	Escola “incha” classe com 48 alunos	Antônio Góis	Cotidiano
86	13/2/2000	Tv vira profesor-tampão no Nordeste	Daniela Falcão	Cotidiano
87	1/3/2000	Brasileiro fica mais tempo na escola	Daniela Falcão	Cotidiano
88	2/5/2000	Unesco quer financiar país pobre	Antônio Góis	Cotidiano
89	8/5/2000	Avanços na educação	Bóris Fausto	Opinião
90	19/5/2000	Menos mal, mas muito longe	Clóvis Rossi	Opinião
91	28/5/2000	Paralisação beneficia alunos, diz APEOESP	Antônio Góis	Cotidiano
92	28/5/2000	Greve no funcionalismo	Gabriela Athias e Nilson de Oliveira	Cotidiano
93	1/6/2000	Juiz vê convergência de interesses	Paulo Peixoto	Cotidiano
94	12/6/2000	Pra que serve a escola (de novo)	Gustavo Ioschpe	Folhateen
95	28/6/2000	Quantidade e qualidade	Clóvis Rossi	Opinião
96	29/6/2000	Agência vai controlar qualidade do ensino em todos os níveis	Lisandra Paraguassú	Cotidiano
97	4/9/2000	“Escola de qualidade” chega a 745 mil alunos	Antônio Góis	Cotidiano

98	27/9/2000	Êxodo escolar	Editorial	Opinião
99	20/10/2000	Site ajudará a fiscalizar qualidade da escola	Antônio Góis	Cotidiano
100	22/11/2000	São Paulo tem avaliação própria	Luciana Constantino	Cotidiano
101	22/11/2000	Ensino básico tem queda de qualidade	Antônio Góis	Cotidiano
102	26/11/2000	Ensino básico piora no Norte e no Nordeste	Lisandra Paraguassú	Cotidiano
103	26/11/2000	Chega ao fim a era das normalistas	Célia Chaim	Cotidiano
104	27/11/2000	Escola pública não se preparou para receber aluno carente	Antônio Góis	Cotidiano
105	27/11/2000	Como era gostoso o meu latim	Marta Salomon	Cotidiano
106	28/11/2000	Piora qualidade do ensino nas particulares	Antônio Góis	Cotidiano
107	1/12/2000	A culpa dos números	Jânio de Freitas	Brasil
108	13/12/2000	Longe da escola		Ombudsman
109	3/12/2000	Aluno carente não afetou qualidade em escola de SP	Antônio Góis	Cotidiano
110	3/12/2000	A luta contra a mediocridade	Antônio Ermírio de Moraes	Opinião
111	3/12/2000	Efeito chatice	Editorial	Opinião
112	14/12/2000	Avaliação do ensino	José Carlos de Almeida	Opinião

			Azevedo	
113	23/3/2001	Inep avaliará alunos de supletivos	Lisandra Paraguassu	Cotidiano
114	27/3/2001	Meta do governo é erradicação até 2010	Sandro Lima	Cotidiano
115	19/6/2001	Como cuidar do social	Roberto Mangabeira Unger	Opinião
116	4/10/2001	Direito à educação: fato ou retórica?	João Antônio Felício e João Augusto Abicalil	Opinião
117	7/10/2001	Saiba escolher o colégio certo	Liane Faccio	Especial
118	6/11/2001	Matemática moderna	Editorial	Opinião
119	5/1/2002	Fila qualitativa	Editorial	Opinião
120	21/2/2002	Falta de vaga não acaba já, diz nova titular	João Carlos Silva	Cotidiano
121	30/3/2002	Pai e professor culpam aluno por repetência	Antônio Góis	Cotidiano
122	17/4/2002	Literatura e educação	Paulo Renato Souza	Opinião
123	27/5/2002	Melhorar o ensino	Editorial	Opinião
124	31/5/2002	Erros de uma segunda abolição	Márcio Pochmann	Opinião
125	14/9/2002	Humanismo X Individualismo	Marcelo Rubens Paiva	Cotidiano

126	26/9/2002	Plano de Maluf contraria lei da educação	Newton Lima	Brasil
127	14/10/2002	11 colégios negociam fusão em segredo	Aureliano Biancarelli	Cotidiano
128	21/10/2002	PT pretende universalizar educação infantil	Newton Lima	Brasil
129	21/10/2002	Serra quer continuar avanços de FHC	Maria Amélia Sasaki	Brasil
130	22/10/2002	Rumo à qualidade	Editorial	Opinião
131	24/10/2002	Marta aplica projeto que Genuíno critica	Miguel Jorge	Brasil
132	14/11/2002	Desastre no ENEM	Editorial	Opinião
133	20/11/2002	A nota baixa do ensino médio	Miguel Jorge	Opinião
134	28/11/2002	Aprendizagem já	Newton Lima Neta	Opinião
135	6/12/2002	Exame mostra queda de nota na 4a. série	Antônio Góis	Cotidiano
136	19/12/2002	Número de estudantes é recorde; desigualdade na educação aumenta	Antônio Góis	Especial
137	11/2/2003	Marta nega ação de marketing em escolar	Paloma Cotes e Armando Pereira Filho	Cotidiano
138	18/3/2003	Ensino já	Roberto Mangabeira Unger	Opinião
139	22/3/2003	Falta melhorar qualidade	Luciana	Cotidiano

		do ensino, diz BIRD	Constantino	
140	1/4/2003	Municípios não têm investimentos para receber alunos do Estado	Antônio Góis	Cotidiano
141	14/4/2003	Campanha tenta dar a “maior aula do mundo”	Guilherme Werneck	Folhateen
142	23/4/2003	Para MEC, aprendizado é uma “tragédia”	Luciana Constantino	
143	28/4/2003	Avaliação da educação básica desnuda a carência do ensino	Luciana Constantino	Folhateen
144	28/4/2003	Tragédia educacional	Editorial	Opinião
145	18/5/2003	Entrevista	Azúete Fogaça	Entrevista
146	24/5/2003	MEC quer incluir na escola criança de 6 anos de idade	Luciana Constantino	Cotidiano
147	5/6/2003	Só 19 cidades têm 8 anos de escolaridade	Luciana Constantino	Cotidiano
148	6/6/2003	Cristovão anuncia provão para professores	Luciana Constantino	Cotidiano
149	8/6/2003	Meta inclui implantação do período integral	Luciana Constantino	Cotidiano
150	9/6/2003	Mapa mostra o tamanho do analfabetismo no país no século 21	Luciana Constantino	Folhateen
151	16/6/2003	Estudo avalia obstáculos a fundo para o ensino básico	Luciana Constantino	Cotidiano
152	6/7/2003	Escola privada segue cartilha do corte	Bruno Lima	Negócios

153	7/8/2003	Uma revolução silenciosa	Milu Villela	Opinião
154	24/8/2003	Pode entrar que a escola é sua	Geraldo Alckmin	Opinião
155	31/8/2003	Lugar de estudante é na rua	Gilberto Dimenstein	Cotidiano
156	2/9/2003	Educação de jovens e adultos cresce 12,2%	Antônio Góis	Cotidiano
157	6/9/2003	Educação adulta	Editorial	Opinião
159	8/9/2003	MEC suspende “provão dos supletivos”	Antônio Góis	Cotidiano
160	8/9/2003	Para tucana, também na educação PT exige lado	Iara Prado	Brasil
161	22/9/2003	Repetência volta a crescer no ensino médio	Antônio Góis	Cotidiano
162	23/9/2003	Iniciativas de Estados e de ONGS reduzem a repetência escolar	Antônio Góis	Cotidiano
163	3/10/2003	Escola alavanca índices no Nordeste	Antônio Góis	Brasil
164	21/10/2003	A escola também é sua		Folhateen
165	27/10/2003	ANPOCS: escola “condena” crianças pobres	Guilherme Bahia	Brasil
166	21/11/2003	Ensino segue desigual no país, revela ENEM	Luciana Constantino	Cotidiano
167	3/12/2003	A escola das cinzas	Gilberto Dimenstein	Cotidiano
168	7/12/2003	Educação é arma para a competição global, diz professor	Jorge Arbache	Dinheiro

169	7/12/2003	Um projeto exemplar para o Brasil	Antônio Ermírio de Moraes	Opinião
170	2/1/2004	Inclusão cultural	Ruy Martins e Altenfelder Silva	Dinheiro
171	7/1/2004	Câmara limita número de alunos por sala de aula	Mariana Viveiros	Cotidiano
172	3/2/2004	Consenso para educar	Roberto Mangabeira Unger	Opinião
173	16/3/2004	Ensino privado: Rede cresce mais que matrículas	Ana Paula Margarido	Cotidiano
174	23/3/2004	Professores reagem à idéia de terceirização	Fernanda Mena	Cotidiano
175	2/4/2004	Ensino fundamental: Lula quer avaliação semestral dos alunos	Julia Duailibi e Fábio	Cotidiano
176	4/4/2004	Uma notável aula de humildade	Gilberto Dimenstein	Cotidiano
177	23/4/2004	Educação: Pais vão avaliar o ensino básico público	Luciana Constantino	Cotidiano
178	17/5/2004	Educação sem projeto	José Serra	Opinião
179	24/6/2004	Tucanos omitem dados negativos do ensino	Cláudia Collucci	Cotidiano
180	28/6/2004	Só 1/3 do ensino particular é adequado	Antônio Góis	Cotidiano
181	1/8/2004	Educação – prioridade no	Antônio	Opinião

		1 da nação	Ermírio de Moraes	
182	10/8/2004	Eleições 2004/Campanha: Lula elogia “escolões” e beneficia Marta em SP	Chico de Góis	Brasil
183	30/8/2004	Educação insegura: Professores apontam violência nas escolas	Fernanda Mena e Cláudia Collucci	Cotidiano
184	9/9/2004	ONG brasileira recebe prêmio de alfabetização	Luciana Constantino	
185	15/11/2004	CEU deveria virar clube para pobres, sugere antropóloga	Rafael Cariello	Brasil
186	28/11/2004	Um exemplo a ser seguido por todo Brasil	Antônio Ermírio de Moraes	Opinião
187	14/12/2004	Pinotti anuncia suspensão de novos CEUs	Cátia Seabra	Cotidiano
188	22/12/2004	“Utopia é crescer e distribuir renda”	Folha	Dinheiro
189	28/12/2004	Educação: Capacitação de diretor melhora nível escolar	Antônio Góis	Cotidiano
190	2/1/2005	Recursos: só 40% chegam às salas de aula	Antônio Ermírio de Moraes	Opinião
191	6/2/2005	Empresários na escola	Elio Gaspari	Brasil

192	7/2/2005	Por uma educação de resultados	Gustavo Ioschpe	Opinião
193	23/3/2005	Educação: Ensino fundamental terá Provão mirim	Luciana Constantino	Cotidiano
194	7/4/2005	Avanço digital: Brasil pode cair mais em tecnologia	Cíntia Cardoso	Dinheiro
195	7/6/2005	O resgate da nação	Roberto Mangeira Unger	Opinião
196	12/6/2005	A enorme deficiência do nosso ensino	Antônio Ermírio de Moraes	Opinião
197	13/6/2005	Educação: MEC vai anunciar “pacote de bondades”	Luciana Constantino	Cotidiano
198	12/7/2005	A Unesco e a educação no Brasil	Milú Villela	Opinião
199	5/8/2005	Educação pública: Novo fundo corta gasto por aluno, diz estudo	Antônio Góis	Cotidiano
200	28/8/2005	A chocante falta de professores no ensino médio	Antônio Ermírio de Moraes	Opinião
201	4/9/2005	Educação: Projetos descontínuos afetam a qualidade do ensino	Amarilis Lage e Fábio Takahashi	Cotidiano
202	10/9/2005	Uma questão de prioridade	José Aristodemo	Opinião

			Pinotti	
203	23/9/2005	Atraso educacional	Editorial	Opinião
204	8/10/2005	Ensino Provisório	Editorial	Opinião
205	12/12/2005	Avaliação necessária	Gabriel Chalita	Opinião
206	3/1/2006	Educação paulistana	Editorial	Opinião
207	30/1/2006	Prefeituras de SP terceirizam a educação	Daniela Tófoli	Cotidiano
208	9/2/2006	Fundeb: avanços e recuos	Ivan Valente	Opinião
209	9/2/2006	Educação: Colégios do Rio têm o melhor resultado	Luciana Constantino	Cotidiano
210	16/2/2006	Devolvam a “minha” escola	Clóvis Rossi	Opinião
211	18/2/2006	Administração: Escolas municipais terão segundo professor	Fábio Schivartche e Simone Harnik	Cotidiano
212	5/3/2006	A revolução do Verbo	José Serra	Opinião
213	12/3/2006	Educação com louvor: Rede pública do Rio Grande do Sul se destaca	Luciana Constantino e Antônio Góis	Cotidiano
214	23/4/2006	Grito de independência	Gilberto Dimenstein	Cotidiano
215	26/4/2006	País tem repetência maior que a do Camboja	Fábio Takahashi	Cotidiano
216	27/4/2006	Educação reprovada	Editorial	Opinião
217	2/5/2006	Ponto negativo: Nome de escola opõe moradores e	Luísa Brito	Cotidiano

		Câmara		
218	14/6/2006	Um governo responsável	Aloízio Mercadante	Opinião
219	25/6/2006	Maior acesso não reduz desigualdade educacional na AL	Antônio Góis	Mundo
220	27/6/2006	Prioridade nacional	Roberto Mangabeira Unger	Opinião
221	10/7/2006	SP fica entre as piores no ranking do ensino	Daniela Tófoli	Cotidiano
222	11/7/2006	Hora de pensar na educação	Milu Villela	Opinião
223	19/7/2006	Educação, crime e desemprego	Antônio Delfim Netto	Opinião
224	30/7/2006	Serra declara que vai manter progressão no ensino público	Bruno Mestrinelli	Brasil
225	1/8/2006	Cai o número de aprovados no ensino médio em São Paulo	Fábio Takahashi	Cotidiano
226	6/8/2006	Brasil em tempo integral	Gilberto Dimenstein	Cotidiano
227	27/8/2006	Petista critica qualidade do ensino em São Paulo	Maurício Simionato	Brasil
228	28/9/2006	Alunos de escola de lata e de CEU têm desempenho igual	Daniela Tófoli e Fábio Takahashi	Cotidiano
229	3/10/2006	Educação sem	Roberto	Opinião

		romantismo	Mangabeira Unger	
230	26/10/2006	Procon recomenda negociar com escola	Fábio Takahashi, Simone Harnik e Vinicius Abbate	Cotidiano
231	14/11/2006	Educação para valer	Roberto Mangabeira Unger	Opinião
232	26/11/2006	A melhor lição de uma escola	Gilberto Dimenstein	Cotidiano
233	27/11/2006	As faltas da educação	Nelson Ascher	Ilustrada
234	11/12/2006	Piso na Bahia é inferior ao mínimo, afirma sindicalista	Luiz Francisco	Cotidiano
235	17/12/2006	Esses incríveis pobres ricos	Gilberto Dimenstein	Cotidiano

II. Cartas do leitor selecionadas entre 1996 e 2006

No.	Data	Título	Remetente
01	25/10/97	Educação	Carlos Augusto Abicalil, presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (Brasília, DF)
02	18/02/97	Qualidade do ensino	Roseli Fischmann, professora associada da Faculdade de Educação da USP _Universidade de São Paulo (São Paulo, SP)
03	05/02/98	Qualidade do ensino	
04	09/02/98	Educação em perigo	
05	11/07/98	Reforma do ensino	
06	27/11/99	Mensalidades escolares	
07	21/05/00	Ensino de qualidade	
08	17/12/00	Editorial	
09	29/09/02	Verdade por trás do discurso	Professora aposentada (São Paulo, SP)
10	13/04/04	Nova educação	
11	14/09/04	Educação sem prova	Ricardo Henriques, secretário de Educação Continuada,

			Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Brasília, DF)
12	22/02/05	Educação	
12	11/09/05	Uniformes	
13	04/01/06	Educação	José Aristodemo Pinotti, secretário municipal de Educação (São Paulo, SP)
14	21/03/06	Alfabetização	- Viviane Senna, presidente do Instituto Ayrton Senna (São Paulo, SP)
15	12/07/06	Ensino em SP	
16	02/08/06	Editorial	

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](#)