

PUCRS

ESCOLA DE COMUNICAÇÃO, ARTES E DESIGN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL
DOUTORADO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL

CRISTIELE MAGALHÃES RIBEIRO

**UM OLHAR COMPLEXO SOBRE A IMAGEM DO PROFESSOR NAS PÁGINAS DA
REVISTA VEJA NO PERÍODO DO GOVERNO LULA (2003 – 2010)**

Porto Alegre
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

CRISTIELE MAGALHÃES RIBEIRO

**UM OLHAR COMPLEXO SOBRE A IMAGEM DO PROFESSOR NAS PÁGINAS
DA REVISTA VEJA NO PERÍODO DO GOVERNO LULA (2003 – 2010)**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Juremir Machado da Silva

Porto Alegre

2019

Ficha Catalográfica

R484o Ribeiro, Cristiele Magalhães

Um olhar complexo sobre a imagem do professor nas páginas da
Revista Veja no período do governo Lula (2003 – 2010) /
Cristiele Magalhães Ribeiro . – 2019.

236 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em
Comunicação Social, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Juremir Machado da Silva.

1. Comunicação Social. 2. Revista Veja. 3. Profissão Docente. I.
Silva, Juremir Machado da. II. Título.

CRISTIELE MAGALHÃES RIBEIRO

**UM OLHAR COMPLEXO SOBRE A IMAGEM DO PROFESSOR NAS PÁGINAS
DA REVISTA VEJA NO PERÍODO DO GOVERNO LULA (2003 – 2010)**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 27 de fevereiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto
UNILASALLE

Prof^a. Dr^a. Claudia Peixoto de Moura
PUCRS

Prof^a. Dr^a. Luciana Backes
UNILASALLE

Prof^a. Dr^a. Rosane Rosa
UFSM

Prof. Dr. Juremir Machado da Silva (orientador)
PUCRS

Dedico a minha mãe, Alice Magalhães, inspiração para mim e meus irmãos, que fez todo o possível para que tivéssemos acesso a uma educação que promovesse a criticidade e a independência.

AGRADECIMENTO

Para aprender e reaprender, contei com inúmeros educadores que me inspiraram e mostraram o caminho fascinante do novo, do diferente, do estranho e do complexo.

Ao pai, que compartilhou tantas histórias vivenciadas com alunos e colegas, e à mãe, que, também já tendo sido professora, mostrou não haver idade para aprender e se desenvolver. Devo a eles o incentivo à leitura desde a infância e a crença de que tudo é possível para quem busca novos aprendizados incessantemente.

A todos aqueles que se fizeram presentes e atuantes em minha formação inicial, em especial à professora Ana Maria Terra que, no segundo ano do ensino fundamental, ligou para minha mãe a fim de dizer que, um dia, eu seria escritora e que não deixasse de me incentivar.

Aos professores da Universidade Federal de Santa Maria, em especial ao Adair Caetano Peruzzolo, que me apresentou à pesquisa científica e me apoiou, inclusive como egressa, anos mais tarde.

Aos professores da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em especial ao Juremir Machado da Silva, escritor e jornalista, a quem muito admiro e agradeço por ter aceito ser meu orientador, mesmo com o doutorado já em curso. Ao primeiro orientador, Roberto José Ramos, que me incentivou a estabelecer um ritmo intenso de leituras e de escrita. À Cristiane Finger, pelo fundamental apoio no momento em que mais precisei. Na Escola de Comunicação, Artes e Design (FAMECOS), senti-me acolhida e pertencente, participei de aulas com verdadeiros e inspiradores mestres, além de ter convivido com colegas muito especiais.

Aos colegas professores, gestores e técnico-administrativos da Universidade La Salle, em especial ao Márcio Michel e ao Irmão Cledes Antonio Casagrande, e, também, aos meus alunos e ex-alunos, que me possibilitaram aprender ensinando e ensinar aprendendo.

Ao meu parceiro de todos os dias, dos felizes e dos desafiadores, Marcelo Mansur Berny, que compreensiva e carinhosamente me apoiou na conciliação de todas as atividades, ensinando sobre a calma e a alegria de viver.

A todos vocês, meu agradecimento por me apoiarem na constituição de quem sou hoje.

Precisamos adivinhar a que impulsos obscuros, a que necessidades de nosso ser, a que idiosincrasia de nosso espírito obedece ou responde aquilo que consideramos como verdade. Em uma palavra, saber pensar significa, indissociavelmente, saber pensar o seu próprio pensamento. Precisamos pensar-nos ao pensar, conhecer-nos ao conhecer. É essa exigência reflexiva fundamental, que não é só a do filósofo profissional e não deve estender-se apenas ao homem de ciência, mas deve ser a de cada um e de todos (MORIN, 1986, p. 111).

RESUMO

A maneira de ensinar mudou ao longo dos séculos, assim como a representação e o papel do profissional de referência desta área. O professor já foi visto e tratado como escravo, “detentor de todo o saber”, “disciplinador”, “doutrinador político” e, também, como o responsável por suprir as lacunas educacionais deixadas pela família e pela sociedade. A imprensa, por sua vez, em suas matérias jornalísticas, cria estereótipos e mitos ao realizar, transformar e idealizar o papel desse sujeito e, também, dos demais envolvidos no processo de aprendizagem, ora enaltecendo-os, ora relativizando-os. Em face disso, o presente trabalho tem como objetivo geral conhecer a representação do professor na Revista Veja ao longo do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (entre os anos 2003 e 2010), contemplando a produção de sentidos. Queremos compreender e explicar como se dá a construção da imagem desse profissional e analisar a idealização projetada sobre ele nas reportagens publicadas nessa revista que está entre as de maior circulação mundial. Para tal, faremos uma pesquisa de cunho qualitativo utilizando como opções metodológicas o paradigma da complexidade, de Edgar Morin, e a análise do discurso, na linha de Eni Orlandi. O recorte de tempo foi definido ao realizarmos um levantamento prévio e identificarmos uma concentração maior de publicações sobre o tema educação nesse período. Das reportagens analisadas, extraímos as seguintes dimensões: o professor aprendente; o professor sob o sistema meritocrático; o “papel” do professor; o professor doente e sob pressão; e o professor de “esquerda”. De modo geral, as reportagens adotaram um viés negativo e ideológico caracterizando o professor como um profissional descomprometido com o ensino e com seus alunos, despreparado, estressado e com posicionamento político de esquerda, considerado defasado, tal qual seus defensores. Quanto mais repetida foi a imagem desse profissional no avançar das publicações, tanto mais silenciados foram esses sujeitos. Exemplos positivos provenientes de outros países foram apresentados, mas sem a exemplificação de como seriam passíveis de adaptação no Brasil. Ao invés de plural, realizando a interlocução entre diferentes posicionamentos, discussões e vozes, mostrou-se um veículo parcial, mantendo claramente seu posicionamento político conservador.

Palavras-chave: Comunicação Social. Revista Veja. Profissão Docente.

ABSTRACT

The way of teaching has been changing along the centuries as well as the professionals' representation and role regarding this area. Teachers had been already seen and treated as slaves, the ones who are the 'knowledge holders', disciplinarians, politics commentators and also as being the responsible ones for fulfilling the educational gaps left by family and society. The press, therefore, in its journalistic issues, makes up stereotypes and myths while it performs change and idealize this subject's role herewith the others who are involved in the process of learning, sometimes praising or relativizing them. In view of that, the present work has as its general aim to know the professor representation at *Veja Magazine* along the govern of Luiz Inácio Lula da Silva (between 2003 and 2010), considering the production of senses. We wish to comprehend and explain how this professional's image construction is made and analyse the idealization projected on him in the post published in this magazine which is among the world greatest circulation taker. For this purpose, we are making a research under qualitative imprint making usage of the complexity paradigm – from Edgar Morin – on methodological options as well as the speech analysis in the view of Eni Orlandi. The timing cutting was defined when we accomplished a pre research as we identified a greater concentration of periodicals on the education theme in this period. From the reports analysed, we could extract the following dimensions: the learning professor; the professor under the meritocratic system; the professor's role; the sick and under pressure professor; and "leftist" professor. On the whole, the reports adopted a negative and ideological view characterizing professors as professionals who are uncommitted towards learning and their students. One who is unprepared, stressful and leftist politics based being considerably called lagged just like their defenders are. The more repetitive the image of this professional was when the publications advanced, more silent these subjects became. Positive examples – provided from other countries – were presented. However, there was no exemplification of how they could be adaptable in Brazil. Instead of being plural by making the interlocution among different positions, discussions and voices, they were rather a partial vehicle by keeping their conservative politics positioning.

Key-words: Social Communication. *Veja Magazine*. Teaching Profession.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Educação para Todos	126
--------------------------------------	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrícula no ensino superior (presencial e a distância) 2000 – 2012 ... 139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de reportagens sobre educação na Revista Veja	24
Quadro 2 – Estado da arte sobre o tema professor	54
Quadro 3 – Distribuição quantitativa das publicações por seção editorial ao longo do governo Lula.....	142

LISTA DE SIGLAS

ANDE – Associação Nacional de Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES – Centro de Estudos e Sociedade
CMES – Conferência Mundial sobre Educação Superior
CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CPB – Confederação dos Professores do Brasil
CPC – Conceito Preliminar de Curso
CUT – Central Única dos Trabalhadores
ENC – Exame Nacional de Cursos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FIES – Financiamento do Estudante do Ensino Superior
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
IFES – Universidades Federais
IGC – Índice Geral de Cursos (IGC)
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU – Organização das Nações Unidas
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
FHC – Fernando Henrique Cardoso
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA – Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA)
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROUNI – Programa Universidade para Todos

TSE - Tribunal Superior Eleitoral

PSL – Partido Social Liberal

PT – Partido dos Trabalhadores

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU – Sistema de Seleção Unificada

UAB – Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 OPÇÕES METODOLÓGICAS	29
2.1 PARADIGMA DA COMPLEXIDADE.....	29
2.2 ANÁLISE DO DISCURSO	40
3 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA.....	47
3.1 ESTADO DA ARTE	47
3.2 OBJETOS DE ESTUDO.....	55
3.2.1 Políticas educacionais.....	56
3.2.2 O papel da educação	57
3.2.3 A imagem e os papéis dos sujeitos envolvidos com o processo ensino-aprendizagem.....	61
4 A IMPRENSA BRASILEIRA EM REVISTA: AS PUBLICAÇÕES DA VEJA EM FOCO.....	63
4.1 O DISCURSO MIDIÁTICO	63
4.2 A IMPRENSA BRASILEIRA	67
4.3. AS REVISTAS BRASILEIRAS – EM ESPECIAL, A VEJA	77
5 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E DA IMAGEM DO PROFESSOR	88
5.1 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO.....	88
5.2 A RELAÇÃO ENTRE CULTURA, CONHECIMENTO, PODER E EDUCAÇÃO ..	90
5.3 DISCUSSÕES ACERCA DA PROFISSÃO DOCENTE.....	98
5.4 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO	106
6 ANÁLISE.....	142
6.1 A IMAGEM DO PROFESSOR NA REVISTA VEJA.....	145
6.2 PROFESSOR, DOCENTE, DOCÊNCIA.....	148
6.2.1 O professor aprendente.....	148
6.2.2 O professor sob o sistema meritocrático	169
6.2.3 O “papel” do professor.....	178
6.2.4 O professor doente e sob pressão	183

6.2.5 O professor de “esquerda”	194
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
REFERÊNCIAS.....	211
ANEXO 1 – LINHA DO TEMPO – ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ...	231

1 INTRODUÇÃO

Falar de uma profissão que se vivencia, vê-la exposta nas páginas de uma revista impressa, nem sempre é como olharmo-nos no espelho, ou como relatarmos nosso dia a dia. Na infância, a imagem desse profissional correspondia a de alguém que, em geral do sexo feminino, apontava e desenvolvia potenciais, trazia notícias positivas de um país próspero recém-saído de um regime ditatorial, tinha o respeito de pais e gestores e dedicava seus dias a compartilhar o conhecimento adquirido em sua vida. Perante os olhos de uma criança, filha de pai professor, um dos poucos integrantes da família que teve acesso ao ensino superior, a imagem formada era a de um profissional que tinha e dava poderes. Tinha o poder de ensinar e enriquecer de sabedoria. Dava poderes de crescimento, de “ser alguém”, de deter a maior riqueza, que era o conhecimento. Em sua casa, livros, revistas de histórias em quadrinhos, incentivo à escrita de contos e poesias, estímulos múltiplos e valorização da aprendizagem.

Em apenas um parágrafo, contando uma pequena história de vida, compartilhamos a imagem idealizada que alguns podem ter de um profissional como o professor. Verdadeira ela é, pelo menos aos olhos dessa criança, mas que outros discursos existem sobre esse profissional? Ao vivenciar essa profissão, uma outra realidade se apresenta. Há sobreposições de papéis e atividades, cobranças quase inatingíveis que perpassam a metodologia utilizada em sala de aula, o atendimento do aluno a qualquer horário e de acordo com as suas expectativas, até o compartilhamento de um conteúdo próprio e atualizado quase em tempo real. Além disso, a percepção de que, com o advento da tecnologia e o acesso fácil à informação, há um apagamento desse profissional e o surgimento de substitutos com outras nomenclaturas e papéis (tutores com formação *lato sensu* atuando como mediadores é um dentre tantos exemplos). Somado a essas percepções pessoais, o olhar da imprensa disseminado em escala e a cores, sendo esse o foco da nossa pesquisa.

A comunicação e a educação que permeiam todo o presente trabalho, em sua essência, também permeiam a teia social na qual estamos enredados. Elas tecem juntas a possibilidade de promoverem a nossa interação e o nosso desenvolvimento cognitivo. Ambas estão imbricadas e sujeitas às influências da cultura e do poder, mantendo ou alterando o *status quo*, de acordo com as sociedades de cada época.

Enquanto a comunicação é necessária para relacionarmos-nos, aprendermos, estabelecermos vínculos e é imprescindível para a efetivação do processo educativo, pois auxilia o educando a desenvolver o seu senso crítico e de realidade (LUCKESI, 1986); o “ato educativo é, essencialmente, um ato comunicativo” (GOERGEN, 1986, p. 156), por meio do qual emissor e receptor estão constantemente trocando de posição. Para Freire (1983, p. 46), “a educação é comunicação, diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

A comunicação, no processo de ensino-aprendizagem, estabelece o caráter de univocidade, integração e participação. A educação é a “ação que tem por objetivo constituir uma estrutura comunicativa que sirva de base para a emancipação” (GOERGEN, 1986, p. 166). Ambas constituem, constroem e (re)constroem o ser social e, conseqüentemente, a sociedade como um todo, ao longo de sua existência.

A comunicação, através de seus diferentes meios, promove o entendimento do mundo, tem “a possibilidade de registrar e transmitir o acúmulo de conhecimentos já produzidos pela humanidade” (LUCKESI, 1986, p. 52), exercendo o papel de mediadora da realidade no processo de aprendizado. Ela é um processo de ensino-aprendizagem, possui um caráter de reciprocidade e requer um campo comum de entendimento, não ocorrendo em um sentido único (GOERGEN, 1986).

Nos veículos de imprensa, a comunicação ocorre por meio da disseminação de informações de interesse (ou que supõe ser) da sociedade de massa. Com o intuito de atingir o maior número de audiência possível, eles usam o seu poder e o seu alcance para informar, esclarecer e, muitas vezes, influenciar a opinião pública. O jornalismo revela, informa, espetaculariza o fato, leva ao conhecimento (SILVA, 2015, p. 22), “vê o mundo com as lentes da sua cultura e da sua mitologia profissional. Não há profissão que não conte para si mesma uma história que lhe dê sentido e exemplaridade” (SILVA, 2015, p. 69).

O grande problema do jornalista consiste em confundir “exato” e “verdade”. Quando um jornalista diz que sua função é informar, está correto. É exato. Quando garante que as técnicas do jornalismo servem para o cumprimento dessa tarefa, também é exato. Com frequência, o que é dito num jornal é exato. Mas não é a verdade. “O jornalismo produz versões” (SILVA, 2006b, p. 104).

A maioria da imprensa brasileira está vinculada à iniciativa privada e é dependente de resultados financeiros positivos, por isso, sofre influências das relações comerciais sobre o posicionamento editorial. Nesses processos, não há neutralidade, nem imparcialidade, como seus atores, algumas vezes, tentam afirmar. Esses são possuidores de interesses próprios, inseridos em um contexto social em que os poderes econômico e político influenciam diretamente no bem-estar social e, nem sempre, as relações de poder existentes são visíveis para as pessoas neles envolvidas. Tal qual a educação, têm o poder de transformação, mas, também, de reforço de padrões e de discursos ideológicos.

O processo educativo que ocorre por meio da escolarização independente do seu nível (da alfabetização à formação universitária), potencializa capacidades operacionais e intelectuais quando atua de maneira complexa e abrangente e ensina a se comunicar (GOERGEN, 1986). Porém, também pode ser reducionista quando sua ação for pautada na simples reprodução de (não) saberes, sem a promoção da reflexão e do desenvolvimento cognitivo do indivíduo. O reducionismo está representado, por exemplo, no vocabulário comumente utilizado que coloca o currículo em grades, os estudantes em formas (formaturas), fraciona conteúdos, por vezes não conectados, em disciplinas (palavra que também pode significar obediência).

Para Morin (2011b, p. 49), o conhecimento humano “significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”. Em consonância com Morin, Jacques Delors no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação do século XXI, afirma que a educação está baseada em quatro pilares ao longo da vida de cada sujeito, que são o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser; sendo que o primeiro pilar citado possibilita compreender o outro e perceber as interdependências “– realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (UNESCO, 2010, p. 19).

Devido ao seu poder de transformação ou de padronização, de ampliação de consciência ou de reforço e repetição de padrões, a educação costuma ser tratada como uma política social regulamentada, controlada e à mercê de investimentos financeiros provenientes da sociedade, seja via órgãos governamentais, seja por pessoas diretamente envolvidas (como alunos e familiares). Currículos escolares

que estabelecem quais conhecimentos serão difundidos, mesmo com o intuito de promover a igualdade entre os sujeitos, promovem exclusões, já que é dessa forma que as comunidades racionais se estabelecem (MACEDO, 2012).

O discurso educacional é mais fechado e enquadrador, oficial, mais autorizado. Validado por autoridades, não é questionado. Neste sentido, é autoritário, posto que é selecionado e imposto em forma de currículo a alunos e professores. O discurso comunicacional, ao contrário, é desautorizado, desrespeitoso e aberto, no sentido de que está sempre à procura do novo, do diferente, do inusitado. Enquanto a educação está presa ao Estado - fragilizado, sem poder e pobre -, naquilo que o Estado tem de pior, que é a burocracia; a comunicação vincula-se ao mercado, aprimora-se constantemente, tem liberdade na construção do seu "currículo" e de sua forma de agir (SOARES, 2000b, p. 18).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 26, prevê o direito ao ensino, gratuito nos níveis fundamental e médio, com o objetivo de desenvolver a personalidade do indivíduo e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais para que a paz seja mantida (UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS, 1948).

Artigo 26. 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

A Constituição Federal Brasileira, em seu artigo 205, capítulo III, expressa que a educação é direito de todos “e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1988), ou seja, o Estado tem a obrigação de prover a todos o acesso à educação, sendo esse um direito do cidadão.

Sendo a oferta pública organizada através do “regime de colaboração” entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Art. 211) e o ensino livre à iniciativa privada (Art. 209). O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo sendo o Poder Público responsabilizado pelo não oferecimento ou oferta irregular (Art. 208, VII, § 1º) (BRASIL, 2014, p. 7).

Resumidamente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos visa à paz enquanto a Constituição Federal Brasileira visa ao exercício da cidadania e ao preparo para o mercado de trabalho. Ao longo dessa pesquisa, falaremos¹ sob a ótica da realidade brasileira, que é baseada em um sistema econômico capitalista e em um regime político democrático, o que é determinante para entendermos as relações envolvidas nos processos comunicacionais e educacionais.

A história do Brasil começa a ser contada, pelo menos na maioria dos livros, a partir do seu “descobrimento”, em 1500, ou do início da colonização portuguesa. Nesse país considerado jovem, se comparado aos europeus, sabemos que a imprensa, em geral, esteve ao lado das classes com poder aquisitivo. A forma com que as leis foram estruturadas favorece a existência de conglomerados de veículos de comunicação, a exemplo da Editora Abril, à qual pertence a Revista Veja, dificultando a pluralidade de discursos.

Veículos de comunicação de massa, como a Revista Veja, hoje a de maior circulação no Brasil (PUBLI ABRIL, 2017a) e a segunda no mundo (VEJA, 2017), imprimiram e imprimem (nos sentidos literal e figurado) a sua percepção e as suas expectativas sobre costumes, política, economia e, também, sobre a legislação, atribuições, avaliações e resultados dos processos educacionais. Essas percepções reverberam em seus diversos públicos e na sociedade como um todo. Por meio de um discurso permeado de ideologia e de traços culturais, demonstram e estabelecem relações de poder e influenciam dessa forma, além de enaltecerem e reduzirem sujeitos. Esses conceitos estão presentes no paradigma da complexidade de Edgar Morin e na obra de Eni Orlandi, por isso, ao longo da pesquisa, estabelecemos diálogos entre esses autores.

Apesar de ter sofrido censura no período em que o Brasil esteve sob um governo ditatorial, a Revista Veja sempre se direcionou para um público consumidor, facilmente identificado em suas reportagens e artigos de opinião. Ocorre que, em

¹ Utilizaremos, nesta pesquisa, a primeira pessoa do plural, pois, em um processo de doutoramento muitos de nós já vivenciaram ou vivenciam o “ser docente”, discutindo a própria profissão e o seu papel. Em alinhamento com o paradigma da complexidade, o conhecimento é um processo que abrange diálogos entre o sujeito e o objeto, entre teorias e pensamentos, onde um constitui o outro e ambos devem manter-se abertos, estando o conhecimento sempre em construção (MORIN, 2011a). Ou seja, para conhecermos os significados atribuídos ao nosso próprio fazer que, em sua essência, tem como um dos seus principais objetivos construir o conhecimento, é necessário analisarmos e dialogarmos com as diferentes esferas a ele relacionadas. O “nós” está entrelaçado não somente no discurso, mas, também, no fazer, no vivenciar; esta pesquisa não é pessoal, nem individual, ela ecoa no coletivo no qual todos os sujeitos que possuem relação com a educação estão inseridos.

2003, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) assumiu a presidência do país após três derrotas sucessivas nos anos de 1989, 1994 e 1998, constituindo-se como uma liderança que utilizou ao longo de sua trajetória política um discurso em prol da classe operária, dos desfavorecidos ou invisíveis da sociedade, sob a insígnia do Partido dos Trabalhadores (PT). Dois discursos conflitantes, um de meritocracia, outro de inclusão. Um de manutenção do *status quo*, outro de reforma social. Um de acumulação, outro de divisão. A Avaliação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001 – 2008 – Volume 1 (BRASIL, 2009c), documento que avalia as políticas, os planos e as ações educacionais do governo federal previstas no PNE, ressaltou que esse governo primava pela expansão da educação pública a partir do binômio inclusão/democratização.

Esse posicionamento político implementou, dentre outras mudanças, cotas para ingresso no ensino superior (em função da raça ou da baixa renda, desde que os candidatos fossem oriundos do ensino médio público). Tais mudanças repercutiram em discussões acirradas entre aqueles que apoiavam essa postura governamental e os que defendiam a manutenção de um sistema meritocrático, em que o desenvolvimento cognitivo conquistado nas melhores escolas ou o esforço “exclusivo” do candidato fossem os únicos determinantes para o ingresso no ensino público superior, subsidiado pelos contribuintes brasileiros.

A palavra meritocracia, tão citada nos discursos contrários ao estabelecimento das cotas, foi presença constante nas páginas da Revista Veja enquanto Lula esteve na presidência. Essa expressão foi cunhada em 1958 por Michael Young, no livro *The Rise of the Meritocracy, 1870-2033*, quando afirmou que as pessoas possuem diferentes habilidades, independente do seu talento ou da escola em que estudam, e que é natural indivíduos serem relegados quando um é escolhido. Segundo ele (YOUNG, 1971, p. 40), “para cada homem animado pela excelência, dez estarão amortecidos pela mediocridade, o objeto do bom governo é assegurar-se que o último não usurpe o lugar na ordem social que deveria pertencer aos melhores”. Essa definição desconsidera, por exemplo, a realidade social de toda a maioria de candidatos que é relegada no processo seletivo de ingresso nas universidades federais, que, antes do governo Lula, era baseada essencialmente no mérito. Em geral, ingressavam na universidade pública aqueles que tinham a oportunidade de estudar nas melhores escolas e tempo para se preparar para o vestibular. Com isso, até o início do governo Lula, a maioria das reportagens da

Revista Veja sobre educação tratava sobre como passar no vestibular, mostrando receitas de sucesso dos aprovados que, em geral, eram a personificação do público alvo da revista (pessoas com poder de consumo). A partir de 2003, esse discurso mudou: o “como ser aprovado” passou à “defesa da meritocracia”.

Mesmo que o discurso desse governo fosse o da promoção da igualdade social, de oportunizar o desenvolvimento das pessoas de baixa renda por meio do acesso à educação, de acordo com Bourdieu (2002, p. 41), ao invés de garantir a possibilidade de mobilidade social, garante, outrossim, a conservação social, “pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como natural”. Ao longo do processo educacional, agem mecanismos de eliminação com pesos desiguais conforme a classe social do indivíduo. Aqueles com maior poder aquisitivo têm a possibilidade de adquirir os melhores livros, de conhecer outras culturas e línguas, têm mais tempo para estudo e para seu autoaprimoramento, acesso à tecnologia de ponta e melhores condições de deslocamento do que aqueles que possuem condições financeiras inferiores. Esses, apesar da possibilidade de ingresso no ensino superior público por meio das cotas, teriam que buscar por vias próprias o conhecimento básico que não tiveram em um ensino possivelmente precário, além de ter que trabalhar, ajudar a cuidar e sustentar suas famílias, vivendo muitas vezes em situação de insalubridade, com dificuldades de acesso a saúde, alimentação e moradia. A escola, lugar determinado socialmente para a produção de conhecimento, é subjugada às relações de classe (SODRÉ, 2012). Para Bourdieu (2002), o nível cultural da família também influencia consideravelmente o êxito escolar dos indivíduos.

A escola é igualmente uma forma: uma forma moderna, ao lado de outras (como a nação, o mercado, etc.), pela qual se incorporam os saberes e se promovem entre eles as conexões pertinentes. Para defini-la, o essencial não está nos conteúdos (saberes, informações) nem nos suportes técnicos (a escrita, os impressos), mas na modalidade espaço temporal assumida pela transmissão cultural, isto é, em sua forma. Esta, sob as aparências de instituição voltada exclusivamente para a internalização de conteúdos técnicos e culturais, funciona de fato como uma máquina de adaptação cognitiva ao assujeitamento requerido pelo modo de produção dominante. É uma forma que metaboliza socialmente os parâmetros de reprodução do sistema (SODRÉ, 2012, p. 81).

O posicionamento do governo brasileiro estava em acordo com o proposto pelo Banco Mundial (1995, p. 88) que, sendo um importante financiador do ensino superior desde 1963 com vistas à redução da pobreza, afirmou que, para aumentar

a representação de grupos desfavorecidos na educação superior, seria necessário criar e utilizar “critérios de admissão meritocráticos, como por exemplo, reduzir as exigências, outorgar pontos adicionais nos exames de admissão, impor cotas de ingresso e utilizar combinações destes sistemas”, mesmo que esses representassem um alto custo, em especial nos países em que o ensino secundário tivesse uma qualidade variável.

Ao longo dos dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva, que totalizaram oito anos frente à presidência do Brasil, a Revista Veja publicou 113 reportagens sobre o tema educação, o que nos forneceu subsídios suficientes para analisarmos o seu discurso acerca da imagem da profissão docente. Escolhemos esse recorte de tempo não somente em razão do prazo restrito para a realização da presente pesquisa, mas, em especial, porque nele identificamos o ápice de publicações sobre o tema educação. Para tal, realizamos um levantamento prévio de reportagens publicadas ao longo de um ano a cada quinquênio, desde o ano de 1970. Como essa revista teve sua primeira publicação em 1968, definimos o início e o meio de cada década como o ano de levantamento.

Nas primeiras revistas levantadas, o tema educação não foi destaque dentre as reportagens; porém, fenômeno diferente ocorreu entre os anos 2007 e 2010. É possível, sabemos, ter havido mais espaço para o tema no decorrer dos quinquênios, mas, em função da relevância da amostra considerada e do tempo, estabelecemos primeiramente esse recorte para, então, definirmos o período da análise.

Detalhamos no quadro 1, a seguir, os dados quantitativos do levantamento realizado ao longo do primeiro semestre de 2017 junto à Biblioteca Central da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, que possui todo o histórico de revistas impressas da Veja, além do acesso online.

Não consideramos, em nosso levantamento, as entrevistas e artigos de opinião porque entendemos que, nesse conteúdo, a propriedade do discurso é de outrem e não do editorial da revista. Não consideramos notícias curtas, de uma ou meia página, pois em geral são apenas anunciativas, pouco argumentativas. Por fim, também não consideramos os guias, matérias intituladas com essa nomenclatura, pois, em geral, são manuais de como proceder (“como passar no vestibular”, “como estudar no exterior”, “como aprender inglês”).

Quadro 1 – Número de reportagens sobre educação na Revista Veja

Anos considerados no levantamento (em destaque os anos que correspondem ao governo Lula)	Número de reportagens sobre o tema educação
1970	3
1975	8
1980	8
1985	8
1990	11
1995	10
2000	15
2003	6
2004	14
2005	7
2006	12
2007	23
2008	19
2009	17
2010	15
2015	10
Total de reportagens publicadas ao longo de um ano a cada quinquênio desde 1970 – ao todo, 10 anos (1970, 1975, 1980, 1985, 1990, 1995, 2000, 2005, 2010, 2015).	95
Total de reportagens publicadas ao longo dos oito anos de governo Lula (2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010).	113

Fonte: Autora (2017)

Definimos como objetos de estudo apenas as reportagens em que está explícito um discurso da editoria da revista, mesmo que a maioria seja assinada por jornalistas e expresse a intenção de um posicionamento neutro, por meio da apresentação de dados e de pesquisas. Sabemos que todo discurso, nem mesmo o nosso de pesquisador, não é isento de opinião e que sempre é detentor de uma intenção de convencimento do seu interlocutor.

O uso das técnicas jornalísticas interpela o acontecimento e o sujeito desse acontecimento, assim como a extração de minério provoca a natureza. Não há neutralidade. (...) O que quer o jornalista? Tornar-se senhor das técnicas do jornalismo, orientá-las para os seus fins, dirigi-las para as suas missões (informação, formação, conscientização). O que consegue o jornalista? Enganar-se. Toda vez que acredita na neutralidade das suas técnicas, resvala para as mitologias da sua profissão e em lugar de controlar as suas técnicas vê-se ameaçado de controle por elas. O mesmo se dá com o pesquisador (SILVA, 2009, p. 14).

Em uma análise inicial das 95 reportagens que encontramos no levantamento realizado por quinquênios, entre 1970 e 2015 (vide quadro 1), identificamos nove sinalizações de assuntos relacionados à educação, que categorizamos para, assim, conhecermos o enfoque dado pela revista, revelando seus principais interesses, o que, de certa forma, também, revela os interesses dos seus leitores naqueles anos.

As reportagens tratam sobre a educação em outros países e suas características consideradas positivas, que poderiam servir de exemplo para a educação brasileira; diagnósticos do ensino praticado no Brasil em diferentes níveis; a educação vista como preparatória para o mercado de trabalho; a relação entre educação e religião; educação e economia e/ou classe social; a imagem e os papéis dos sujeitos envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, em que apenas professor e aluno são citados, apartadas a sociedade e/ou a família nesse processo; as metodologias e as modalidades de ensino (“receitas” e “modelos” de como ensinar); o papel da educação em conformidade ou não com as políticas públicas educacionais.

Ao verificarmos uma concentração de reportagens, sobre o tema nos anos de 2005 e 2010, período em que Luiz Inácio Lula da Silva esteve na presidência da República, decidimos realizar um levantamento ano a ano, desde o início de seu governo, em 2003. Assim, encontramos 113 reportagens: 6 em 2003, 14 em 2004, 7 em 2005, 12 em 2006, 23 em 2007, 19 em 2008, 17 em 2009, 15 em 2010. O maior número de publicações sobre o tema ao longo do governo Lula deu-se entre 2007 e 2010 (segundo mandato), tendo como ápice o ano de 2007.

No levantamento de assuntos publicados entre os anos de 2003 e 2010, identificamos as mesmas nove sinalizações de assuntos que encontramos no levantamento realizado em quinquênios, entre 1970 e 2015, aparecendo novamente os mesmos destaques e sequência de relevância. As políticas educacionais estão em primeiro lugar, com 35 publicações sobre esse assunto. O tópico principal é o ensino superior, seja o processo seletivo para ingresso de novos alunos e discussões adjacentes, como o sistema de cotas e a meritocracia, seja as avaliações a que é submetido pelo MEC. Em segundo lugar, constam as 22 publicações sobre o papel do ensino, em destaque a metodologia e a ideologia adotadas durante o processo. Em terceiro lugar, aparecem a imagem e os papéis dos sujeitos envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, contabilizando 21 reportagens.

Especificamente sobre o sujeito professor foram publicadas três reportagens, porém, a sua presença ou ausência nas demais também comunica, tendo em vista a existência de um discurso (im)explícito mesmo no silenciamento. Preliminarmente, antes mesmo de realizarmos uma análise mais aprofundada, identificamos que ele e o aluno são considerados os principais (ou pelo menos os mais citados) sujeitos do

processo educacional. O objetivo geral de nossa pesquisa é conhecer a representação do professor na Revista Veja ao longo do governo Lula, contemplando a produção de sentidos. Queremos compreender e explicar como se dá a construção da imagem desse profissional e analisar a idealização projetada sobre ele nas reportagens em questão.

Segundo Citelli (2012, p. 11), os veículos de comunicação padronizam a imagem do docente, gerando representações que são “traduzidas em papéis sociais, configuradores físicos e afetivos, lugares de classe, campos de expectativas etc.” dos quais decorrem, não raramente, estigmas, imagens de pessoas indesejadas. Os próprios professores, nessa época de transição, também têm questionado o sentido do fazer docente e os alunos, o sentido do que estão aprendendo.

Muitas vezes não vemos sentido no que estamos ensinando. E nossos alunos também não veem sentido no que estão aprendendo. Numa época de incertezas, de perplexidades, de transição, esse profissional deve construir sentido com seus alunos. O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que seja um processo verdadeiramente educativo. O grande mal-estar de muitos de nossos professores e de nossas escolas está no ‘viver sem sentido’ do que estão fazendo. O ato educativo está essencialmente ligado ao viver com sentido, à impregnação de sentido para nossas vidas (GADOTTI, 2003, p. 53)

Stobäus, Mosquera e Santos (2007) consideram importante a realização de pesquisas com foco na redescoberta do papel do docente porque estamos vivendo um momento de transformação (ou de necessidade de) da forma de educar. Eles apontam que as instituições educacionais estão em crise com relação a sua função e ações pedagógicas, que a tecnologia está influenciando na construção coletiva do saber, que existe uma rapidez na socialização das informações devido ao uso da internet, que as mudanças sociais estão influenciando no perfil dos atores envolvidos no processo educacional e, também, no que esperamos do ensino. Esse mau uso é feito inclusive pelos que antes nos censuravam informações e hoje propulsionam o compartilhamento de notícias falsas, distraíndo-nos com informações irrelevantes (HARARI, 2018).

Utilizamos, ao longo da pesquisa, os termos educação e aprendizagem, muitas vezes utilizados como sinônimos também pela Revista Veja. Segundo Biesta (2013), nos últimos tempos houve uma ascensão da palavra aprendizagem, enquanto houve um desmerecimento da palavra educação. Estabeleceu-se que o papel do ensino é o de facilitar a aprendizagem e o da educação é de promover

experiências de aprendizagem. Para ele, a aprendizagem deve ocorrer ao longo de toda a vida, em uma sucessão de eventos, durante a qual a sociedade precisa ser aprendente. Essa nova linguagem da aprendizagem ocorre devido a novas teorias de aprendizagem (a absorção de conhecimento não é passiva, o aluno é partícipe do processo), o pós-modernismo (educadores emancipam seus alunos por meio da construção do pensamento crítico), a “explosão silenciosa” da aprendizagem adulta (os indivíduos estão investindo mais tempo e recursos em função do seu próprio aprendizado), a erosão do Estado de bem-estar social (surgimento da ideologia neoliberal, em que o cidadão é consumidor dos serviços estatais), em que os aprendentes, assim como seus pais, atuam como consumidores, influenciando no que a escola precisa ensinar². Nessa visão, o processo de educação é visto e tratado como uma *transação econômica* e a educação, uma mercadoria; o aluno, um consumidor que possui necessidades e está sempre com a razão; o professor ou a instituição educacional, um provedor que deve ser flexível, satisfazer as necessidades do seu consumidor e “dar a seus aprendentes *value for money* (bom uso do dinheiro)” (BIESTA, 2013, p. 38).

Além do mais, sendo um serviço ofertado comercialmente, as instituições de ensino privadas buscam gerar a necessidade de um aprendizado que não se esgota ao longo de toda a vida do sujeito e atender as demandas de mercado, assegurando sustentabilidade do negócio. “O direito à educação transforma-se numa obrigação escolar interminável, necessária, onipresente. De direito da pessoa, a educação transforma-se então em bem de consumo” (GADOTTI, 1984, p. 134-135)

Nossa pesquisa está imersa nesse contexto contemporâneo e pretende conhecer o discurso de um grande veículo de comunicação de massa sobre o papel do professor. Para isso, buscamos, de forma transdisciplinar, relacionando os temas comunicação e educação, conhecermos e interpretarmos o discurso da Revista Veja, que considera aspectos da cultura nacional em suas matérias jornalísticas, cria estereótipos e mitos ao realizar, transformar e idealizar o papel desse sujeito e, também, dos demais envolvidos no processo de aprendizagem, ora enaltecendo-os, ora relativizando-os. Ademais, a Revista Veja incumbe-se de: a) apresentar e discutir o poder implícito nas relações do sujeito professor com a sociedade, a

² Vide exemplo na reportagem de ANTUNES, C. Ensino que é bom... Mãe ganha na justiça direito de protestar contra o colégio da filha. Na cartilha sobra ideologia e falta conteúdo. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2012, p. 78 – 79, 13 jun. 2007.

legislação e os parâmetros de qualidade estabelecidos pelo governo (avaliações, exames, dentre outros); b) questionar e prescrever a forma (e o escopo) de atuação desses profissionais e suas respectivas instituições de ensino; c) delegar responsabilidades para que outros agentes participem da promoção do desenvolvimento da sociedade; e d) relativizar (ou potencializar) a responsabilidade do Estado (poder) e suas respectivas leis voltadas para a educação e, também, das famílias e da própria sociedade.

Para a realização da presente pesquisa, utilizamos o Paradigma da Complexidade, de Edgar Morin, e a Análise de Discurso, de Michel Pêcheux, e, em especial, de Eni Orlandi, como métodos para a análise das significações provenientes das matérias publicadas na Revista Veja.

Apresentamos no primeiro capítulo a síntese do que será abordado ao longo do trabalho, como a questão central, a sua relevância e as motivações que levaram à realização da pesquisa, além de seu objetivo e percursos metodológicos. No segundo capítulo, explicamos como os três princípios do Paradigma da Complexidade e da Análise de Discurso são utilizados conjuntamente na realização das análises e na construção do conhecimento científico proposto neste trabalho. No terceiro capítulo, tratamos sobre as contribuições da pesquisa, apresentando um levantamento do que já foi pesquisado sobre o profissional docente e como a nossa pesquisa difere-se das demais. Também neste capítulo são apresentados os objetos de estudo (reportagens da Revista Veja) que são analisados. No quarto capítulo discutimos sobre discurso midiático, imprensa e revistas brasileiras, em especial a Veja. No quinto capítulo, escrevemos sobre o contexto histórico da educação e da imagem do professor, relacionando primeiramente comunicação e educação e, após, educação, conhecimento, cultura e poder. Ainda são apresentadas discussões sobre o profissional docente e os aspectos históricos da educação. No sexto capítulo realizamos a análise dos objetos de estudo por meio da metodologia escolhida, a luz do levantamento bibliográfico realizado e do contexto histórico em que foram publicadas. Por último, no sétimo capítulo, apresentamos as considerações finais, nossos principais achados, limitações e possibilidades de pesquisas futuras.

2 OPÇÕES METODOLÓGICAS

A boa metodologia é só isso. Como fazer passar do encoberto ao descoberto. As narrativas do vivido e do imaginário pretendem fazer falar o que há de real no imaginário e o que há de imaginário no real (vivido). Pressuposto: todo imaginário é real, todo real é imaginário. Nessa formulação há algo encoberto: não é obviamente que o real inteiro seja imaginário (operação de superfaturamento simbólico), mas o imaginário inteiro é real. Existe na sua dimensão. Passar do encoberto ao descoberto, no caso, significa identificar as camadas de imaginário no real (no vivido ou plasmado numa obra simbólica) e as camadas de real num imaginário (as marcas do concreto no redimensionado simbolicamente) (SILVA, 2015, p. 30).

Essa pesquisa não tem a intenção de apresentar respostas e caminhos definitivos, reduzindo possibilidades de pensamento. Ela tecerá conjuntamente temas como comunicação e educação, refletindo sobre a complexidade desses e as incertezas da contemporaneidade. “Uma metodologia é uma ferramenta (uma técnica), mas não é neutra, logo implica uma visão de mundo.” (SILVA, 2015, p. 35). Será uma pesquisa de cunho qualitativo, temporalmente situada nos oito anos consecutivos em que Lula esteve à frente da presidência da república (de 2003 a 2010), tendo como foco de análise a imagem do professor nas reportagens que foram publicadas nesse período pela Revista Veja sobre o tema educação. Escolhemos realizar uma pesquisa qualitativa, pois ela considera a pluralização das esferas da vida o que “exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões. [...] As narrativas agora devem ser limitadas em termos locais, temporais e situacionais” (FLICK, 2004, p. 17-18). A pesquisa qualitativa demanda apropriação de métodos e teorias, perspectivas dos participantes e sua diversidade, reflexividade do pesquisador e da pesquisa.

2.1 PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

O nó entre laço social e imaginário, em sociedades marcadas pela contradição e pelo conflito, depende do paradigma da complexidade: concilia-se o inconciliável nas vivências de cada dia. Na abstração racional, o contraditório deve ser expurgado. No concreto das práticas cotidianas, o paradoxo alimenta os imaginários. Em cada personagem, convivem o sim e o não, o bem e o mal, a verdade e a ilusão, a ideologia e a cultura, a compreensão e a explicação, o afeto e a desrazão (SILVA, 2006b, p. 21).

Sob o paradigma da complexidade de Edgar Morin, utilizaremos as técnicas de pesquisa bibliográfica e análise documental das reportagens, ampliando o debate

sobre o tema, encontrando novos olhares, desvelando pretensões e discursos implícitos, ampliando o conhecimento, tornando-o mais complexo.

Enquanto o pensamento complexo (*complexus*: o que está tecido junto), proveniente da contradição, resultou da sua vontade de unir diferentes conhecimentos, a verdadeira ciência é aquela que chega ao conhecimento da ignorância. O pensamento complexo integra modos simplificadores de pensamento, “mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e, finalmente, ilusórias de uma simplificação que se toma pelo reflexo do que há de real na realidade” (MORIN, 2011a, p. 9). Precisamos evitar a simplificação do pensamento que faz com que o conhecimento fique cego, assim como o conhecimento das fontes de conhecimento. Precisamos reconhecer que todo conhecimento, pensamento e obra possuem um caráter inacabado. Dessa forma, também não deveríamos considerar a educação como um processo suficiente por si próprio, ainda mais sendo ela um dos importantes meios de promoção de conhecimento. Possuímos a noção de conhecimento, mas, se a pusermos em xeque, ocorre uma fragmentação e novos questionamentos surgem, demonstrando assim a sua diversidade e multiplicidade. Esse papel de questionar e buscar constantemente a complexidade, considerando a realidade do ensino formal, não poderia ser somente do aluno, e, sim, também do professor, que assumiria não a posição de alguém dono da verdade, mas de construtor de novos significados, de pesquisador de novos sentidos. Devemos situar a busca pela verdade no centro do conhecimento, onde também se encontram a ignorância, o desconhecimento e a obscuridade. A refutação da completude é premissa do conhecimento do conhecimento, pois o conhecimento ignora inclusive o significado do conhecimento. Ele não pode se tornar um objeto como os outros, já que é fonte para conhecer os outros e a si próprio (MORIN, 2015).

Todo conhecimento comporta necessariamente: a) uma competência (aptidão para produzir conhecimentos); b) uma atividade cognitiva (cognição), realizando-se em função da competência; c) um saber (resultante dessas atividades). As competências e atividades cognitivas humanas necessitam de um aparelho cognitivo, o cérebro, que [...] necessita da existência biológica de um indivíduo; as aptidões cognitivas humanas só podem desenvolver-se no seio de uma cultura que produziu, conservou, transmitiu uma linguagem, uma lógica, um capital de saberes, critérios de verdade. É nesse quadro que o espírito humano elabora e organiza o seu conhecimento utilizando os meios culturais disponíveis (MORIN, 2015, p. 18).

A complexidade é tradução de um problema e não de uma solução, auxilia a revelar e ultrapassar o desafio e não a suprimi-lo (MORIN, 2011a). Ela assusta porque não apresenta respostas definitivas. O novo real é incerto e permeado pelo imaginário e pelo mito. A complexidade não possui as garantias que são próprias do pensamento fechado, não é “contra as ideias, mas contra a redução, a unidimensionalização, o fechamento, a racionalização, contra a maniqueização e contra a militarização do pensamento político” (MORIN, 1986, p. 155). Por essa ótica, a responsabilidade da educação formal passaria de “único meio de adquirirmos conhecimento” para um dos meios que provocariam novos questionamentos, buscando, assim, o conhecimento complexo e não simplificador. Esse posicionamento possivelmente seria assustador, pois demandaria o envolvimento de um maior número de pessoas, além dos públicos já conhecidos, e causaria desconforto e instabilidade na sociedade, sobretudo, nos familiares dos alunos que a consideram a fonte de todas as respostas e a solução de um futuro promissor. Nas instituições de educação formal, depositamos a expectativa de que comportem todo o conhecimento necessário para o nosso desenvolvimento intelectual e, até mesmo, profissional, bastando ao aluno ter acesso a aulas interessantes e estudar (ou memorizar) o “conhecimento repassado”.

A complexidade não elimina a simplicidade e não significa o mesmo que completude. O pensamento complexo deve efetuar uma dialógica cognitiva entre o certo e o incerto, o lógico e o metalógico (MORIN, 2003). Ele não é onisciente, sabe que sempre é local “situado em um tempo e em um momento. O pensamento complexo não é o pensamento completo; pelo contrário, sabe de antemão que sempre há incerteza” (MORIN, 1996b, p. 285). Como grifa o autor: “*O único conhecimento válido é o que se alimenta de incerteza e [...] o único pensamento que vive é o que se mantém na temperatura de sua própria destruição*” (MORIN, 2005, p. 39).

A ignorância está dentro do próprio saber científico, uma vez que esse ignora o que desconhece e o que conhece. A dúvida promove a reflexão e pode ser uma forma de resistência à simplificação, “o que é vital hoje em dia não é apenas aprender, não é apenas reaprender, não é apenas desaprender, mas *reorganizar nosso sistema mental para reaprender a aprender*” (MORIN, 2005, p. 35 [grifo do autor]). Ao adotarmos o paradigma da complexidade como método, procuraremos

evitar essa ignorância e os pontos cegos, apesar de sabermos que eles sempre existirão e que novas respostas sempre suscitarão novas perguntas.

Morin (1986) afirma que, para pensarmos, precisamos saber ver, examinar criticamente a imunologia ideológica, mantermos em funcionamento o sistema teórico, abertos para o intercâmbio e o diálogo entre teorias e pensamentos e trabalharmos de forma que a teoria não se transforme em doutrina, “teoria que afirma que sua verdade está definitivamente provada e refuta todos os desmentidos do real” (MORIN, 1986, p. 74). Se, para sabermos ver, é preciso saber pensar sobre o que vemos, não basta técnica, receita ou método; tampouco é suficiente verificar os dados da experiência utilizando-nos da lógica. É necessário que saibamos organizar os dados da experiência, compreendendo quais são as regras, os princípios que regem o nosso pensamento, fazendo-nos organizar o real; selecionando/privilegiando alguns dados, eliminando/subalternizando outros (MORIN, 1986).

Precisamos adivinhar a que impulsos obscuros, a que necessidades de nosso ser, a que idiosincrasia de nosso espírito obedece ou responde aquilo que consideramos como verdade. Em uma palavra, saber pensar significa, indissociavelmente, saber pensar o seu próprio pensamento. Precisamos pensar-nos ao pensar, conhecer-nos ao conhecer (MORIN, 1986, p. 111).

Se, ao lermos as matérias jornalísticas produzidas pelos grandes veículos de comunicação, não identificarmos intenções e ideologias submersas no texto, se não filtrarmos as informações postas e não as compararmos com tantos outros dados e fontes contrárias ou favoráveis a elas, estaremos abertos, vulneráveis, a somar sem questionar, a absorver como nosso o discurso reproduzido por esses veículos. Do contrário, se o nosso sistema de ideias estiver fechado para determinadas ideologias ou discursos, muito provavelmente deixaremos de acessar aqueles ou aquilo que contradiz o nosso pensamento, não acolheremos o novo e não confrontaremos suas informações com aquelas que consideramos corretas e verdadeiras. Precisamos estar abertos à confrontação de ideias provenientes de diferentes fontes, às teorias que contradizem (ou concordam com) o nosso próprio pensamento, para que possamos modificá-lo e evoluí-lo sempre em busca de uma proximidade com a verdade. Essas mesmas teorias precisam acolher em seu interior a sua própria contradição (MORIN, 1986).

A informação deve ter o poder de transformar ideias, enriquecendo-nos, mudando-nos, convertendo-nos, tornando visível o que não estávamos enxergando ou considerávamos inacreditável (MORIN, 1986). Os fatos são difundidos pelos sistemas de ideias e não devem tornar-se ideologias fechadas, precisamos permitir que eles falem por si mesmos. Precisamos “aceitar que o núcleo de nossa ideologia seja submetido ao controle da informação” e, reciprocamente, que essa “seja controlada pela racionalidade, isto é, o recurso conjunto à verificação empírica e verificação lógica” (MORIN, 1986, p. 47). Uma primeira verificação empírica é realizada quando as informações são confrontadas, por isso, a importância de que se tenha excesso delas (MORIN, 1986).

A ideologia, por meio dos nossos processos mentais, filtra a informação, fazendo com que a ignoremos, censuremos, rejeitemos, desintegremos, e a saturemos (deixar de ver o que está sempre à vista), que não vejamos o que estamos vendo, nos divertamos de forma a desviar a atenção das informações que estão a nossa disposição. “Eu quase poderia formular essa lei psicossocial: uma convicção bem arraigada destrói a informação que a desmente” (MORIN, 1986, p. 44). De forma obscura e extralúcida, impedimos que a informação atinja a ideologia, e essa, por sua vez, oprime e reprime a informação (MORIN, 1986), para que a vivenciamos “como um discurso universal, natural, que não precisa de explicação, cuja tipicidade não é percebida, em que tudo o que seja ‘exterior’ é relegado como margem, desvio: discurso-lei não percebido como lei” (BARTHES, 2003, p. 184).

A ideologia é linguagem, meio biológico pelo qual um tipo de discurso é envolvido. É a partir da linguagem, por meio de traços da discursividade, que se definem as “ideologias”. Dela emerge a palavra ideosfera, um sistema de ideias-frases, argumentos passíveis de cópia e de repetição que possui consistência (seu funcionamento é independente e funciona de dentro para fora), exerce a função de uma alavanca devido ao sistema de forças (ou de argumentos) e está vinculado a convicções pessoais. A ideosfera tem o poder de perpetuar-se, é resistente (BARTHES, 2003). Para defender-se, em um sistema de ideias que se transforma em doutrina e ideologia, utiliza-se da racionalização, do maniqueísmo e da mágica, fazendo com que a ideologia seja percebida como uma realidade verdadeira, embora não passe de ilusão e mentira.

Não somos totalmente receptivos às informações que nos chegam porque temos uma formação ideológica que emerge em questões culturais e essas nos

aproximam ou afastam das ideias emitidas por outras pessoas ou pela mídia (MORIN, 1986). Ao longo do governo Lula, em especial a partir de 2006, percebemos nas reportagens publicadas pela Revista Veja uma crítica à ideologia presente em sala de aula, seja nos discursos dos professores, seja no material formulado pelo MEC. Reflexos ou refletoras do discurso dos seus leitores, essas reportagens apresentaram um discurso de afastamento das ideias que, segundo suas afirmações, eram difundidas naquele período em sala de aula. Para Morin (2002), o termo ideologia é visto de forma pejorativa, porque perde sua profundidade e complexidade ao reduzir-se apenas em ideias centrais e simplificadoras, por isso toma o sentido de ilusão, de ausência e defeito.

As ideias são importantes para mantermos o contato com o real, pois dão forma, estrutura e sentido para o real, auxiliando-nos no nosso relacionamento com ele. Por um lado, as ideologias ou sistemas de ideias promovem visões do mundo e permitem-nos vê-lo, por outro, de uma maneira reducionista e simplificadora, dão forma a algo que está deformado. No momento da comunicação, a ideologia interpõe-se entre nós e o mundo, traduzindo-o em ideias. Se ignoramos que a forma com que o vemos é fruto das nossas ideias e que essas não são a tradução do real, tornamo-nos vítimas da ideologia, desconfiamos de tudo o que nos contradiga e tornamos errado o real quando ele contradiz nossas ideias. Quando repetida por uma coletividade ou tornada representação do pensamento de um Estado, a ideologia torna-se leitura da realidade (MORIN, 1986).

É nossa responsabilidade perdermos a ilusão da lucidez de que tudo está posto aos nossos olhos, de que estamos lúcidos e saudáveis. Nossos problemas vitais são invisíveis e inconcebíveis; a ideia, assim como o pensamento e o real, está doente; precisamos buscar o esclarecimento sobre a que estamos cegos e o que nos cega. As ideias que produzimos estão organizadas “em sistemas que possuem uma relativa autonomia, o que lhes permite retroagir sobre nossos espíritos, que são, contudo, sua fonte geradora [...]”. As ideias que possuímos são capazes de nos possuir” (MORIN, 1986, p. 91), levando-nos a agir e, até mesmo, em última instância, a morrer por elas. Passamos a identificar as nossas ideologias conosco, com nossas vidas, “nossas necessidades, aspirações, esperanças, experiências [...]”. Atacá-las, lesá-las, é prejudicar a nós mesmos. Assim, defendemos as nossas ideias. Mas, reciprocamente, nossas ideias se defendem por nosso intermédio” (MORIN, 1986, p. 91).

Se temos uma ideologia fechada, não consideramos as ideologias adversas a nossa, pelo contrário, a tendência é desqualificá-las, tal qual acreditamos que a Revista Veja tenha feito ao longo do governo Lula. Se os mesmos dados que precisam ser admitidos pela ideologia a questionam, ela tende a considerá-los periféricos, secundários. Seu sistema imunológico destruirá e ocultará dados que a ameacem. Ela também possui o poder de autorregeneração constante que, por meio de um sistema “aberto”, assimila os elementos externos que podem fazer com que ela evolua e se transforme (MORIN, 1986).

Somos sujeitos autônomos ao passo que também somos dependentes do meio em que vivemos (biológico, cultural ou social) e de nossa cultura (MORIN, 1996a), somente temos sentido em um ecossistema (natural, social, familiar, etc.) (MORIN, 2011a). Somos um eu-sujeito, precisamos referir-nos a nós mesmos e ao mundo externo. Somos egocêntricos ao posicionarmos-nos no centro do mundo (MORIN, 1996a) e não existimos fora da linguagem, estamos imersos nela (BARTHES, 1988).

Biesta (2013) afirma que o nosso espaço ético pode ser conhecido não por meio da pergunta “Onde estou?”, mas, sim, pela pergunta “Onde está você?”, dada a relação que nós, enquanto sujeitos, temos com o meio em que estamos inseridos. O nosso meio designa-nos responsabilidades antes mesmo do nosso ego.

Para conhecer o que é humano, individual, interindividual e social, é preciso unir explicação e compreensão [...]. É preciso reconhecer que, potencialmente, todo sujeito não é apenas ator, mas autor, capaz de cognição/escolha/decisão. A sociedade não está entregue somente, sequer principalmente, a determinismos materiais; ela é um mecanismo de confronto/cooperação entre indivíduos sujeitos, entre os ‘nós’ e os ‘Eu’ (MORIN, 2010, p. 127 - 128).

Podemos exercer liberdades, mas parte de nós é submissa, “nunca se sabe até que ponto [...] ‘Eu’ faço um discurso pessoal e autônomo, ou até que ponto, sob a aparência que acredito ser pessoal e autônoma, não faço mais que repetir ideias impressas em mim” (MORIN, 2010, p. 127). No caso do processo educacional, a escola não simplesmente dá voz aos seus estudantes, ela determina algumas vozes, e exclui outras de acordo com as premissas racionais sobre as quais foi construído o currículo (BIESTA, 2013).

Para falar do modo como se tecem as histórias, estamos no limite entre a vida vivida individualmente e a que irrompe na experiência com o outro. O lampejo da expressividade dá-se na relação, no contato entre o que se vive e a língua – elementos que são frutos de um constante atrito entre a experiência individual e a que se tem com o outro. Nesse lugar onde os eus se encontram, constroem-se discursos que, uma vez tecidos, refazem-se em narrativas. As histórias, tecidas por sujeitos-protagonistas, são produzidas e, ao mesmo tempo, produto desse lugar (RESENDE, 2009, p. 39).

Os nossos discursos estão imbricados com o que os outros esperam deles, ou seja, baseamos nossas falas no que os outros esperam de nós por uma questão de sobrevivência, por esse motivo abrimos mão de nossa voz e de nossa vontade. A fala de um professor, por exemplo, está relacionada com o que esperamos desse profissional, assim como a fala do aluno; ambos sofrem influência do exterior, da relação pedagógica que se estabelece. O professor e o aluno assumem papéis impessoais no processo educativo, já que nesse não há conversa, mas, sim, um “diálogo pedagógico, criado e definido pelas leis pedagógicas, na dinâmica das relações burocráticas e administrativas que didaticamente destroem a expressão, a comunicação e a educação” (SILVA, 1986, p. 183).

Melo (1986) compara a relação aluno - professor como sendo peculiar às corporações medievais, porém, sem supervisão e controle; para ele, ocorre um relacionamento instrumental, sem a efetiva interação entre educador e educando. O professor é considerado o centro do processo pelos agentes intermediários (diretores, secretários, etc.), pois executa as ações escolares. A relação que se estabelece entre ele e o aluno tornam-se centrais no processo educacional (CITELLI, 2000).

Um paradigma constituído por conceitos fundamentais e por categorias dominantes da inteligibilidade estabelece relações lógicas entre conceitos e categorias, organiza e controla de forma oculta todas as observações, todos os enunciados, todas as teorias que obedecem a seu comando (MORIN, 2003). O paradigma da complexidade de Edgar Morin contempla os sete princípios seguintes:

- Auto-eco-organização: nós, seres humanos, apesar de sermos autônomos, dependemos de nossa cultura, assim como a sociedade depende de seus aspectos geográficos e ecológicos. Ao mesmo tempo em que o sistema auto-organizador destaca-se do meio ambiente, fortalece a ligação na medida em que aumenta a abertura e a troca. O sistema não pode ser

autossuficiente, “ele só pode ser totalmente lógico ao abarcar em si o ambiente externo” (MORIN, 2011a, p. 33);

- Anel recursivo: esse princípio relata que, ao fazermos algo, esse algo também nos faz. O produto é produtor do que o produz, o efeito causador do que o causa (MORIN, 2003). A sociedade produz os indivíduos e resulta das interações com os mesmos, essas interações geram organizações com “qualidades próprias, em particular a linguagem e a cultura. E essas mesmas qualidades retroatuam sobre os indivíduos desde que vêm ao mundo, dando-lhes linguagem, cultura, etc.” (MORIN, 1996a, p. 48);
- Anel retroativo: as causas determinam os efeitos e os efeitos determinam as causas. Transforma processos desordenados em uma organização ativa, tornando circulares (forma organizacional) os processos irreversíveis, “as interações se tornam retroativas, sequências divergentes ou antagônicas dão origem a um ser novo, ativo, que continuará sua existência no e pelo fechamento” (MORIN, 2005, p. 230);
- Hologramático: a parte está no todo, assim como o todo está contido na parte (MORIN, 2003). O todo revela a parte e a parte revela o todo. Por isso, para estudarmos o todo e as partes, precisamos conjugá-los, sem “abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese” (MORIN, 2011b, p. 42), precisamos entender o que os separa e os reduz, em vez de tentar entender o que os distingue e os une. Ao mesmo tempo em que o nosso pensamento e a nossa consciência promovem o conhecimento do mundo físico, eles distanciam-nos dele;
- Sistêmico: para conhecermos as partes, precisamos conhecer o todo, e, para conhecermos o todo, precisamos conhecer as partes. O sistema, em substituição aos objetos, prima pela organização e pelas unidades complexas (MORIN, 2005). Um sistema não pode ser descrito ou explicado no nível das partes, “entidades isoladas, ligadas apenas por ações e reações. A decomposição analítica em elementos decompõe também o sistema, cujas regras de composição não são aditivas, mas transformadoras” (MORIN, 2005, p. 157). Devemos esclarecer “as relações entre partes e todo, em que cada termo remete a outro” (MORIN, 2005, p. 158);

- Reintrodução: o conhecimento é um processo em que há diálogos entre o sujeito e o objeto. É provisório. Abriga certezas e incertezas. “O mundo está no interior de nossa mente, que está no interior do mundo. Sujeito e objeto nesse processo são constitutivos um do outro” (MORIN, 2011a, p. 43). É necessário mantermos o sujeito e o objeto abertos. Segundo Morin (2010, p. 96), o problema cognitivo central desse princípio revela que “da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução / tradução feita por uma mente / cérebro, em uma cultura e época determinadas”; e
- Dialógico: os contraditórios possuem possibilidades de diálogos e, mesmo que possam excluir-se mutuamente (e eles tendem a fazê-lo), o pensamento deve assumi-los dialogicamente, porque “são indissociáveis em uma mesma realidade” (MORIN, 2010, p. 96). O princípio dialógico funda-se na associação complexa – complementar, concorrente e antagônica – de instâncias necessárias junto à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado (MORIN, 2003).

Na presente pesquisa, após divididas as reportagens em blocos temáticos e estabelecidas as formações e sequências discursivas, conforme a análise do discurso, de Eni Orlandi, realizamos a análise documental considerando os princípios recursivo, hologramático e dialógico, que, segundo Edgar Morin (2015), no livro *O método 3: o conhecimento do conhecimento*, estão inter-relacionados e são fundamentais no paradigma da complexidade.

Considerando o princípio anel recursivo, o professor, ao ministrar suas aulas, também é feito por elas, constitui sua imagem e seu fazer profissional por meio delas, reforçando uma representação que se perpetua por gerações. O produto (a aula) é produtor do que o produz (o professor). Por meio desse princípio, buscamos identificar, no discurso da Revista Veja, se o professor representado em entrevistas e citações também assume o discurso difundido a seu respeito, isto é, se igualmente autorrefere-se com uma imagem e um fazer adotados pelo senso comum, que lhe designa, exclusivamente, o papel de disseminar conhecimento, dentre outras responsabilidades, em geral, identificadas nos discursos implícitos e explícitos sobre esse sujeito, seus lugares e relações. Também buscamos entender como ocorre o desenvolvimento desse profissional, o estabelecimento do seu papel por meio das suas relações com o meio e com os indivíduos que estão envolvidos com o processo educacional.

Pelo princípio hologramático, investigamos como o professor está inserido no processo educacional, em dada sociedade e em dada cultura; como esses meios (educação / sociedade / cultura) contidos no professor também revelam e definem as suas práticas e vice-versa. Verificamos como ambos se sobrepõem, se conjugam, se relacionam e se separam, um revelando o outro. Por meio desse princípio, também averiguamos, sendo a educação um processo constituinte da construção de um cidadão e, por conseguinte, de uma sociedade, quais são as expectativas desta sociedade e de seus governantes (expressas em discursos e políticas públicas) sobre a profissão docente, sua atuação e seu relacionamento com os públicos ligados ao processo educacional, em especial os alunos.

Sob o princípio dialógico, examinamos contradições relacionadas à imagem do professor e como elas possuem possibilidades e diálogos, mesmo que possam excluir-se mutuamente. Seguem-se alguns exemplos. Se o professor é responsável pelo futuro exitoso dos indivíduos que ensina e sua imagem é construída utilizando-se de fatores negativos, como esperar que a sociedade se desenvolva? Por quais motivos a educação ainda é considerada tradicional ou não alinhada com as necessidades contemporâneas, se aparentemente a sociedade precisa dela para sobreviver e se desenvolver? Como estas e outras afirmações, apesar de contraditórias, possuem diálogos?

Para realizarmos esta pesquisa e aprendermos com ela, unimos o conhecido com o desconhecido, o reconhecimento e a descoberta, reconhecemos a obscuridade (e tentamos contorná-la) presente nela mesma e em todos os campos da ciência, consideramos a multidimensionalidade do conhecimento, “que não há nenhum fundamento seguro para o conhecimento e de que esse comporta sombras, zonas cegas, buracos negros” (MORIN, 2015, p. 23). Temos a responsabilidade de lutar contra o erro, problematizar, promover ideias, preservar a ética do debate, pensar o mundo, a vida, o ser humano e a sociedade; resistir à barbárie que se manifesta pelo ódio e mobilizar as qualidades intelectuais nas atividades políticas (MORIN, 2003) tão necessárias à humanidade.

A cobertura só se completa quando o descobrimento se realiza. Cobre-se para descobrir. Cobre-se para “desencobrir”. Esse processo passa por três fases: estranhamento (procedimento antropológico de saída de si por meio do qual o pesquisador tenta abstrair os seus valores, trocar de “lente” ou simplesmente colocar de lado os seus pré-conceitos), “entranhamento” (procedimento compreensivo e fenomenológico de empatia por meio do

qual o pesquisador mergulha no universo do outro, tentando, na medida do possível, colocar-se no lugar desse outro para sentir aquilo que lhe escapa, viver uma experiência que não é a sua, praticar a diferença como repetição de uma vivência) e, por fim, “desentranhamento” (procedimento por meio do qual o pesquisador sai do outro, volta a si, retoma os seus valores, afetado pelo objeto, e numa abordagem dialógica busca narrar o vivido como cronista do eu/outro) (SILVA, 2009, p. 13).

“Estranhamos” quando buscamos abstrair nosso fazer docente da presente pesquisa, separando (se é que é possível) o objeto de estudo do pesquisador, “entranhamos” quando mergulhamos nos levantamentos das reportagens e realizamos as análises e, por fim, “desentranhamos” quando voltamos aos nossos fazeres simultâneos de docente e de pesquisador. Com esta pesquisa, repensamos os processos educacionais e as representações envolvidas, posto que a educação é um processo mais complexo do que a racionalidade ou a técnica. Ao lançarmos um olhar para além de um método que simplifica, contribuímos, mesmo que modestamente, para a reforma do pensamento, o que, segundo Morin (2010, p. 96), é o pleno uso da inteligência, já que a “nossa lucidez depende da complexidade do modo de organização de nossas ideias”.

2.2 ANÁLISE DO DISCURSO

O funcionamento discursivo de uma revista de grande circulação, como a Revista Veja, reverbera em seus leitores, influenciando em suas ações e discursos. Nós, leitores, para interpretarmos um texto, utilizamos premissas culturais e ideológicas, sistemas de crenças e estruturas passionais nas quais estão baseadas nossas competências textuais (LOZANO; PEÑA-MARIN; ABRIL, 2002). Para entendermos um discurso, nem sempre expresso, não basta entendermos sobre Ciência, Direito ou Estado, é necessário considerarmos o cotidiano no qual estamos imersos. Nós, sujeitos pragmáticos, temos a tendência a usufruir de uma homogeneidade lógica para, assim, melhor gerirmos o cotidiano (PÊCHEUX, 1990).

Os significados são instáveis e dependem de nossas vivências. Nosso entendimento possui um antes e um depois, em que outras pessoas podem influenciar. A propósito, ele é constantemente interpelado pelas diferenças existentes, apesar de buscar uma identidade (HALL, 2001). Quando o sujeito significa o texto, ele também se significa. Enquanto leitor, o sujeito entra no discurso, constrói e é construído por ele (FOUCAULT, 1999). “O homem interpreta por filiação,

ou seja, filiando-se a esse ou aquele sentido, inscrevendo-se nessa ou naquela formação discursiva, em um processo que é um processo de identificação” (ORLANDI, 2003, p. 19). Quando a interpretação faz sentido, o sujeito se reconhece nela. Dessa maneira, os leitores da Revista Veja, para os quais esse discurso faz sentido, reconhecem-se nas formações discursivas sobre educação publicadas nessa revista. Reconhecem os professores dessas matérias jornalísticas como sendo os seus e os dos seus filhos, reconhecem-se também se tiverem essa profissão.

Para analisarmos o discurso da Revista Veja, utilizamos em especial os direcionamentos propostos por Eni Orlandi, sucessora de Michel Pêcheux, considerado o iniciador da Escola Francesa de Análise de Discurso. Essa pesquisadora, em nota à edição brasileira do livro *Semântica e Discurso* (1997), escreveu que ela aprendeu com Pêcheux um modo de pensar a linguagem, que lhe permitiu compreender que a reflexão é lugar para a emoção, o debate, a opressão, a resistência, mas nunca para a frieza. Sob o olhar de Edgar Morin, essas questões antagônicas são, aqui, na análise do discurso, complementares, necessárias para analisarmos a linguagem, o discurso.

Os discursos não são conjuntos de textos, são uma prática e, para encontrarmos sua regularidade, analisamos os processos de sua produção e não seus produtos (ORLANDI, 1988). Muitas vezes silenciosos, identificam épocas, culturas, formam identidades e deles emergem significações, por isso, estamos constantemente sujeitos à linguagem, à intencionalidade do discurso (não somos sujeitos neutros). Não existimos sem ideologia e o discurso não existe sem nós, ele é uma prática que faz a mediação da linguagem e da ideologia. A análise do discurso considera a determinação histórica do sentido, isto é, não há um sentido anterior definindo a essência das palavras (ORLANDI, 1994, 2003). “O conceito de enunciação é definido não pela complexidade intrínseca ao funcionamento da matéria significante, mas pela noção de intencionalidade, aspecto sobre o qual repousaria a completude” (NETO, 2007, p. 79).

A linguagem é considerada, na análise do discurso, a mediação entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação (discurso) possibilita ao mesmo tempo “a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do

discurso está na base da produção e da existência humana” (ORLANDI, 2007, p. 15).

Mesmo os jornalistas, cujo papel é intermediar a notícia, selecionando o que pode ser interessante para o leitor, precisam gerenciar conflitos de interesse e, quando expressam uma opinião, devem considerar o sentimento coletivo. Esses filtros influenciam na decisão sobre o que deve ou não ser publicado e se somam às convicções dos repórteres, que “construíram ao longo da vida uma série de crenças e padrões de comportamento que nem sempre se adaptam à tarefa que executam e, principalmente, às intenções daqueles que estão representando, isto é, os leitores” (LAGE, 2012, p. 24).

A fala é casual, mas o discurso – objeto em que o social (da língua) e o histórico (da fala) se conjugam de modo particular – tem suas normas, se inscreve em formações, se reporta a instituições com suas coerções. [...] O discurso (efeito de sentido entre locutores) é ideologicamente marcado, logo regulável, submetido à história. [...] A liberdade [...] é histórica. Ela é uma prática. Ela se dá em condições determinadas. [...] Os sujeitos são posições e essas posições não são indiferentes à história. Elas derivam de relações ideológicas. [...] A previsibilidade, a regularidade não são fatalidades mecânicas. São parte da história, das histórias dos sujeitos e dos discursos (ORLANDI, 2003).

A presente pesquisa não buscou verdades, mas, sim, sentidos que emergiram das reportagens analisadas, considerando a sua materialidade linguística, a sua história e suas pressuposições sociais. A análise do discurso auxiliou-nos a estabelecer uma relação menos ingênua com a linguagem utilizada nas reportagens, gerando reflexões, mas sem a pretensão de termos consciência de tudo o que nelas pode estar implícito. Diferentemente da análise de conteúdo, na análise de discurso, a linguagem não é considerada transparente. Ela busca compreender o “como” e não “o quê”, compreender “como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. (...) Implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido” (ORLANDI, 2007, p. 26 - 27). As reportagens analisadas são narrativas que gerarão outras, novos significados e sentidos, novas possibilidades de compreensão do cotidiano, mas não gerarão uma finitude (RESENDE, 2009). De qualquer forma, a narrativa jornalística tem incorporado “elementos da narrativa dramática como se fosse uma ficção (...), trama, desfecho, oposição marcada de papéis (bem e mal), simulação de contradições para dar profundidade psicológica aparente aos personagens” (SILVA, 2015, p. 26).

Nesse sentido, nossa pesquisa, que não teve a pretensão de apresentar conclusões finais, encontrou sentidos, regularidades e até mesmo silenciamentos no discurso jornalístico da Revista Veja. Tal qual deve ocorrer em uma pesquisa, produzimos validações, “impressões de consistência, hipóteses, conceitos, verdades parciais e informações quantificáveis” (SILVA, 2009, p. 15).

Analisar implica, portanto, encontrar a diferença na repetição e a repetição na diferença. Em outros termos, analisar é fazer emergir a contradição, o paradoxo, a diferença, a repetição, o encoberto, o recoberto, o descoberto sob o familiar. Cobrir (como jornalista ou pesquisador) é fazer exprimir-se o cotidiano para descobrir as repetições nas suas diferenças e as diferenças nas suas repetições. Essa operação discursiva funciona como narrativa (des) legitimadora, revelando as mitologias de cada época, lugar ou cultura e assinalando os rastros do diálogo permanente entre exatidão e verdade (SILVA, 2009, p. 16).

As formações discursivas tratam-se das formações ideológicas projetadas na linguagem (ORLANDI, 2006). Por meio delas, formam-se sentidos que estão vinculados a como se espera que se interprete determinado signo ou texto. Para realizarmos essa interpretação, precisamos relacionar essas formações à ideologia, ao que se apresenta constantemente em determinado discurso e em determinado contexto social e histórico, o que evidenciará relações de poder.

A ideologia, na análise do discurso, está na produção da evidência do sentido (só pode ser 'este') e na impressão do sujeito ser a origem dos sentidos que produz, quando na verdade ele retoma sentidos pré-existentes. Daí a necessidade de se pensar o gesto de interpretação como lugar da contradição: é o que permite o dizer do sujeito pela repetição (efeito do já-dito) e pelo deslocamento (historicização). A interpretação se faz assim entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos da memória (interdiscurso). No domínio do arquivo a repetição congela, estabiliza, no domínio do interdiscurso a repetição é a possibilidade do sentido vir a ser outro, no movimento contraditório entre o mesmo e o diferente (ORLANDI, 1998, p. 16).

Na análise do discurso, a memória (historicidade) é tratada como interdiscurso (ou memória discursiva), o que “fala antes, em outro lugar, independentemente. [...] Saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2007, p. 31) e, mesmo que já esquecido, determina o que dizemos. O intertexto não significa o mesmo que interdiscurso, pois tem como objetivo apenas encontrar relações entre diferentes textos.

A formação discursiva não funciona como uma máquina lógica. Ao contrário, ela é uma unidade dividida, uma heterogeneidade em relação a si mesma. Há um deslocamento contínuo em suas fronteiras, em função das “jogadas” da luta ideológica, dos confrontos político-sociais. (...) Ela não é imóvel e fechada. Cada formação discursiva define-se em sua relação com as várias outras formações, em sua articulação (contraditória) com a ideologia (ORLANDI, 1988, p. 109).

Por meio da metáfora (considerada “transferência” na análise do discurso), podemos, ao analisarmos determinado discurso, verificar o significado das palavras, já que cada uma delas pode ter diferentes significados, dependendo da formação discursiva em que estão inscritas. Para analisarmos um discurso, precisamos tentar descrever o que o formulador do discurso colocou como interpretação, porém, cientes de que nós também somos influenciados pela nossa própria interpretação e que os discursos são abertos, possuindo outras tantas possibilidades de interpretação. Precisamos utilizar um dispositivo teórico que interfira na nossa relação com o discurso que estamos analisando, de forma que se produza um deslocamento em nossa relação de sujeito com a interpretação, permitindo que trabalhem no entremeio da descrição com a interpretação (ORLANDI, 2007).

Segundo Orlandi (2007) e Pêcheux (1990), para a realização da análise do discurso, é necessário que sejam percorridos os seguintes três caminhos:

- 1) Do acontecimento: passar a superfície linguística para o objeto discursivo (de texto para discurso). Tomamos um enunciado como exemplo e trabalhamos a partir dele. Nessa etapa, descrevemos as materialidades discursivas, reconhecendo o real da língua (e não linguagem) em que ela se instala. Para realizar uma pesquisa linguística, identificando manipulação de significações e transformações do sentido, é necessário “construir procedimentos (modos de interrogação de dados e formas de raciocínio) capazes de abordar explicitamente o fato linguístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico” (PÊCHEUX, 1990, p. 51);
- 2) Da estrutura: passar de objeto discursivo para processo discursivo (formação discursiva), partindo de uma questão filosófica. Para Pêcheux (1997, p. 92), “todo o processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes”. Como o texto não é fechado em si mesmo, há inúmeras possibilidades de interpretação, porém, é necessário que se determine o lugar e o momento em que ela ocorre, em relação ao da

descrição. Não se pode negar o ato de interpretação que ocorre no mesmo momento em que falamos. É ilusão pensar que, se sabemos o que estamos falando, as pessoas nos compreenderão bem.

- 3) Da tensão entre descrição e interpretação no interior da análise do discurso: verificar a formação ideológica do processo discursivo, atendo-se à análise de discurso francesa. Nessa etapa, identificamos interpretações e posicionamentos explícitos, possibilitando uma interferência (desestruturação – reestruturação) nas redes de memória e trajetos sociais desse discurso e a identificação das suas origens sócio-históricas. De acordo com a análise do discurso, a descrição propicia reconhecer e considerar as interpretações como tomadas de posição reconhecidamente assumidas como tais.

Os enunciados podem remeter (Bedeutung) a um mesmo fato, sem construírem as mesmas significações (Sinn). A imagem do professor em matérias escritas no campo educacional, como é o caso da presente pesquisa, é retratada por meio de diferentes significações dadas pelos veículos de comunicação. Cada um deles “trabalhará” de uma forma diferente, fazendo com que o confronto discursivo continue através do acontecimento, construindo, assim, uma cadeia de acontecimentos históricos baseada mais em uma prática de interpretação do que em uma retratação do real (PÊCHEUX, 1990). As reportagens que analisaremos na Revista *Veja*, então, não podem ser consideradas “reais”, elas são significações construídas pelo corpo editorial desse veículo.

Para a realização da análise do discurso de reportagens sobre educação na Revista *Veja*, o *corpus* (textos enquanto exemplares do discurso) para a análise foi escolhido pela exaustividade das suas temáticas e objetivos. As reportagens escolhidas são reguladas por formações discursivas que, por sua vez, estão relacionadas a uma formação ideológica em que é possível visualizarmos marcas regulares, constantes e sistemáticas. Analisamos como recortes desses textos (e não textos inteiros) produzem sentidos e o que organizam em sua discursividade, considerando a ordem da língua e a das coisas. “O texto é um conjunto de relações significativas individualizadas em uma unidade discursiva. Essa ‘individualização’ de relações significativas é que constitui a especificidade, o ineditismo de cada texto enquanto acontecimento discursivo” (ORLANDI, 2003, p. 11).

No procedimento de análise devemos procurar remeter os textos ao discurso e esclarecer as relações deste com as formações discursivas pensando, por sua vez, as relações destas com a ideologia. Este é o percurso que constitui as diferentes etapas da análise, passando-se da superfície linguística ao processo discursivo. Correspondentemente, passamos pela análise dos esquecimentos e chegamos mais perto do real dos sentidos na observação das posições dos sujeitos (ORLANDI, 2007, p. 71).

Ao longo da análise, quando encontramos um processo significativo relevante para o nosso objetivo, buscamos-lo ao longo de todos os recortes de textos. A formação discursiva foi observada por meio da regularidade com que se inscreve nos textos. Ela, o interdiscurso e a ideologia podem também ser considerados como não dizeres, pois sempre quando dizemos uma informação, deixamos de informar outra. Esse não dizer, ou silenciamento significativo, pode auxiliar o sentido a fazer sentido (ORLANDI, 2007).

A significação não se desenvolve sobre uma linha reta, mensurável, calculável, segmentável. Os sentidos são dispersos, eles se desenvolvem em todas as direções e se fazem por diferentes matérias, entre as quais se encontra o silêncio (ORLANDI, 1993, p. 48).

O silenciamento, ou o pôr em silêncio, ocorre quando o silêncio possui um sentido, ligado à história e à ideologia. Para identificá-lo, é necessário entender que mesmo as palavras possuem silenciamentos e que “há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta do que se tem estudado sob a rubrica do ‘implícito’” (ORLANDI, 1993, p. 12). Podemos relacionar o princípio dialógico de Edgar Morin ao silenciamento, pois, para Orlandi (1993), todo dizer está relacionado ao não-dizer, os contraditórios estão relacionados.

3 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

3.1 ESTADO DA ARTE

Para conhecermos parte do que já foi pesquisado sobre o assunto no Brasil, realizamos um levantamento junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br>), ao Catálogo de Teses e Dissertações (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>) e à base de teses e dissertações das instituições de ensino superior da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por estarem localizadas na cidade em que foi escrita essa pesquisa e por possuírem cursos de graduação, mestrado e doutorado nas áreas de Comunicação e Educação. Consideramos as publicações realizadas de 1968 (ano de lançamento da Revista Veja) até o momento (2018) e as seguintes palavras-chave: revista, revista veja, docente(s) e professor(es). Sabemos que não tivemos, dessa forma, acesso à totalidade de pesquisas realizadas sobre o assunto, mas tínhamos que, de alguma forma, tentar delimitar o nosso tema e o nosso objeto de estudo para que a presente pesquisa fosse inédita.

Das vinte pesquisas encontradas (quinze dissertações e cinco teses), dezesseis tinham como preocupação central a configuração da imagem da profissão professor, seus aspectos identitários, sua profissionalidade e profissionalização, frente ao discurso de diferentes veículos de comunicação. Dessas dezesseis, cinco utilizaram como objeto de estudo a Revista Veja.

Nenhuma das pesquisas que utilizou a Revista Veja como objeto de estudo era proveniente da área da Comunicação. Também nenhuma focou em um período político determinado como a nossa, que analisa, dentre outras questões, o impacto da postura governamental e suas políticas públicas no discurso dessa revista sobre a educação, em especial, sobre a imagem do professor. E é considerando esse viés e a utilização do Paradigma da Complexidade, além da Análise do Discurso, para realização da análise e construção do conhecimento, que a nossa pesquisa se diferencia das demais.

O tema profissionalidade e profissionalização docente foi tema da dissertação de Rosilene de Souza Carvalho Bites, defendida em agosto de 2012 no mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás. Ela analisou os seguintes textos

publicados pela Revista Veja entre 2007 e 2010: *Longe dos Dogmas*, entrevista com Fernando Haddad; *Salário de Professor*, de Cláudio de Moura Castro; *Escola para professores*, de Camila Pereira, e *Como melhorar a educação brasileira – parte 1*, de Gustavo Loschpe. Ao longo da dissertação, Bites (2012) faz um cruzamento e uma análise considerando publicações internacionais, a legislação brasileira e o discurso acadêmico crítico, chegando à conclusão de que o discurso da Revista Veja está alinhado às políticas internacionais e brasileiras, mas distante do discurso de que a educação deve ser acessível a todos. O materialismo histórico dialético foi utilizado como método e, como procedimento de análise, foi utilizada a análise do discurso.

No mestrado em Educação da Universidade de São Paulo, em novembro de 2015, Alaina Alves apresentou a dissertação: *A profissão docente em foco: um estudo acerca das imagens de professores na Revista Veja (1996-2008)*. Essa pesquisadora utilizou como objeto de análise, fotografias que representaram os professores da educação básica em 668 exemplares, entre 1996 e 2008, abrangendo a influência política de dois diferentes governos, o de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002), do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) e o de Luiz Inácio da Silva – Lula (2003-2010), do PT (Partido dos Trabalhadores). A pesquisadora chegou à conclusão de que a Revista Veja representou o professor do ensino básico de forma bastante distinta considerando os dois governos. No de FHC, a revista apresentou como exemplo professores criativos que se dedicavam as suas aulas e, no de Lula, a imagem criticada é a de um professor esquerdista, despreparado, que reclama das condições do ensino e do seu salário e se vale das vantagens atribuídas à categoria; além disso, apresenta como modelo de ensino o que é praticado em países com a Coreia e a Finlândia.

Eloiza de Oliveira Frederico, em sua dissertação *A representação midiática do professor brasileiro nas páginas brandas e amarelas de Veja x Carta Capital*, desenvolvida junto ao mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo e apresentada em março de 2014, utilizou como objetos de estudo artigos, entrevistas e reportagens publicadas entre janeiro de 2012 e janeiro de 2013, nas revistas Veja e Carta Capital, que tratassem sobre o professor brasileiro independentemente do nível de ensino. A pesquisadora identificou o uso de estereótipos e clichês e de um discurso naturalizado que considera esse profissional um vilão ou uma vítima.

Na dissertação do Mestrado em Letras, intitulada *O Professor avaliado em textos jornalísticos: análise da avaliatividade em reportagens de Veja e Isto É*, realizada junto à Universidade Federal do Pará e defendida em 2010, a pesquisadora Eunice Braga Pereira utiliza como objetos de estudo doze reportagens (seis de cada revista) publicadas entre 2006 e 2008. Em sua pesquisa ela verifica que o professor, na revista *Veja*, é um profissional julgado, em geral, negativamente; e, na revista *Isto É*, há um equilíbrio entre os julgamentos positivos e negativos, com uma tendência para os positivos.

A pesquisadora Daniela Barbosa Buttler, em sua tese de doutorado na área de Linguística defendida em 2009, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada *A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas*, analisou as crônicas publicadas entre 2000 e 2006 nas Revistas *Veja São Paulo* e *Nova Escola*. Na primeira, a pesquisadora relata ter encontrado um contraponto entre a ação docente do professor do passado e o da atualidade, em que o primeiro exigia e agia e o segundo apresenta-se impotente para agir devido aos novos papéis vivenciados por alunos e professores. Na revista *Nova Escola*, a pesquisadora identificou saudosismo com relação ao professor do passado e orientações sobre como o professor da atualidade deve ensinar e gerir sua carreira.

O pesquisador Tiago Cortinaz da Silva, em sua dissertação *A Revista Veja e os discursos jornalísticos sobre educação no Brasil*, defendida em 2014, junto ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, analisou, na Revista *Veja*, entre 2002 e 2012, seis publicações sobre o tema educação, em que ele observa críticas às escolas que a revista considera “tomadas por ideologias de esquerda”, bem como a centralidade do professor, que está entre o estereótipo do vilão e a possibilidade de redenção.

Em tese defendida junto à pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2007, intitulada *A mídia como dispositivo neoliberal: os discursos sobre educação nas revistas Veja, Época e Isto É*, a pesquisadora Vera Regina Serezer Gerzson analisou matérias e anúncios publicados nessas revistas entre 2003 e 2005. Ela identificou aspectos voltados para a mercantilização da educação ao observar que esses veículos evidenciam que a educação deve desenvolver habilidades que tornem os estudantes produtivos, dando ênfase a aspectos como competência, resultados e excelência.

Também encontramos pesquisas que tratavam sobre a representação do professor em outros veículos de imprensa, como jornais e revistas diversas. Na dissertação *Da missão nobre ao desprestígio: representações da identidade docente nas páginas da Tribuna de Minas*, realizada na área de Comunicação, na Universidade Federal de Juiz de Fora, e defendida em fevereiro de 2014, Monique Ferreira Campos, analisou o conteúdo de cento e dezesseis notícias publicadas nesse jornal entre fevereiro e junho de 2013 e realizou um grupo focal com professores. A pesquisadora verificou que a atividade docente é tratada como algo que resulta em sacrifício e que há a necessidade de adaptar a educação aos parâmetros curriculares. Segundo ela, esse jornal defende a necessidade de inovação e apresenta um docente desvalorizado, vítima do sistema, sendo algo ultrapassado a imagem do professor herói. Esse jornal utilizou como principal fonte de notícia o sindicato e o Estado, sendo que alunos, professores e comunidade não tiveram voz.

A dissertação *Ofertam-se serviços: anúncios de professores no jornal O Publicador (1864 -1885), na província da Paraíba*, foi defendida em dezembro de 2015, por Camila Almeida de Araújo, junto à área de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Para entender a representação do professor nesse jornal e como ele demonstrava dessa forma a sua posição na sociedade imperial, a pesquisadora analisou vinte e um anúncios de oferta de serviços publicados entre 1864 e 1885. Não encontramos os resultados da pesquisa porque no repositório da universidade o acesso a esta dissertação direciona-se equivocadamente para uma tese de doutorado. Contatamos a universidade para entender o motivo, mas não recebemos retorno³.

Em tese realizada na área da Educação da Universidade de São Paulo, defendida em 2012 e intitulada *Quando o professor é notícia? Imagens de professor e imagens do jornalismo*, Katia Zanvettor Ferreira (2012a) utilizou como objetos de estudo notícias e artigos publicados pelo Jornal Folha de São Paulo entre janeiro de 2009 e janeiro de 2010 e realizou a análise do discurso para compreender a imagem do professor do ensino básico retratada por esse veículo de imprensa. A pesquisadora identificou um discurso que apresenta uma imagem homogeneizada e pejorativa desse profissional e sugere como solução para promover a melhoria a

³ Não disponível virtualmente

educação, a substituição desse por outro melhor preparado, que tenha um capital cultural e social mais elevado.

Em 2012, a pesquisadora Marta Fontoura Queiroz Cantuário defendeu a dissertação *A autoria e a leitura no discurso do professor autor de textos na Revista Educadores em Ação*, realizada no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Utilizando-se de pesquisa histórica, da análise do discurso francesa e de objetos de estudo que consistiram em artigos escritos por professores no período de julho de 2002 a dezembro de 2009, e em entrevista com três desses professores-autores, Cantuário relata discursos sobre uma infância com pouco acesso à leitura, salas de aula multisseriadas, que dificultam um ensino básico de qualidade, a falta de tempo para leitura, atualização e preparação das aulas pelo professor, a falta de valorização profissional refletida inclusive no salário.

Na dissertação *O discurso da Nova Escola: procedimentos e valores*, defendida em 2013, junto ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Juliana Contti Castro analisa, por meio da semiótica francesa e da visual, o discurso pedagógico desse veículo de comunicação nas edições do quadriênio 1997-1998 e 2011-2012. Em sua pesquisa, Castro identifica que a Revista Nova Escola busca instrumentalizar o professor para o saber-fazer, valorizando ora o saber prático, ora o saber acadêmico, alegando nobreza nessa profissão, independente das dificuldades; tratando-a como uma vocação, em que a vontade do professor tem o poder de sobrepor qualquer dificuldade que o meio possa apresentar. A pesquisadora também identifica um reforço da questão de gênero quando essa revista apresenta imagens femininas relacionadas a crianças para representar a educação.

A dissertação realizada por Edivania Pinheiro Ferreira Cancian junto ao Mestrado em Linguística da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2008, intitulada *O discurso de uma revista especializada em educação: um olhar sobre a construção metafórica do professor*, também utiliza como fonte publicações da Revista Nova Escola, realizadas ao longo de 10 anos (de janeiro de 1997 a janeiro de 2006). A pesquisadora encontrou 266 metáforas linguísticas e 266 metáforas conceituais, detendo-se na análise das quatro principais: professor é candidato de um concurso (inferência: ensinar é um concurso e a imprensa é um jurado), professor é ator (inferência: aluno é espectador e a escola é um teatro, ensinar é encenar), professor é peça de uma estrutura (inferência: aluno é construção e a

educação é construção) e professor é treinador / competidor (inferência: pedagogia é treinamento, dar aula é competir, aluno é desafio / adversário e educação é competição). Além disso, a pesquisadora identificou que as metáforas remetem a um professor que reproduz o conhecimento e um aluno que absorve esse conhecimento passivamente.

A Revista Educação foi *corpus* da dissertação *As representações do professor em capas de revistas destinadas ao profissional de educação*, defendida em 2012, junto ao Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, pela pesquisadora Diana Mara da Silva, que analisou três edições da Revista Educação (agosto de 2009, outubro de 2009 e outubro de 2010) e identificou uma tendência à incoerência na comparação realizada entre manchetes, imagens e subtítulos das capas e os conteúdos apresentados internamente. Segundo ela, essa revista defende a necessidade de atualização do professor, sendo que esse deve acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade atual; apresenta uma imagem caricata e estereotipada desse profissional, indicando que ele precisa se conformar com a falta de reconhecimento profissional e os baixos rendimentos salariais.

Em dissertação apresentada junto ao Mestrado em Letras – Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, em 2012, a pesquisadora Cinthia Morelli Rosa utilizou, como *corpus*, editoriais (Seção Caro Educador) e cartas dos leitores (Seção Caixa Postal) da Revista Nova Escola, publicados entre outubro de 2009 e outubro de 2010, para conhecer como essa representa o agir do professor. A dissertação *O agir do professor em foco: um estudo de editoriais e cartas do leitor da Revista Nova Escola* teve como principais achados as prescrições realizadas por essa revista ao professor, sugerindo que esse atualize as suas práticas pedagógicas; apresentando por vezes aulas prontas e um discurso motivacional, como sendo o professor o único responsável pela mudança nos problemas encontrados hoje na educação brasileira.

Na tese defendida em 2010, no doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos, *Nova Escola a revista de quem educa: a fabricação de modelos ideais do ser professor*, a pesquisadora Rosaine Ripa, com o intuito de demonstrar como a Revista Nova Escola opera na construção de “modelos do ser professor”, realizou um mapeamento de reportagens sobre os projetos dos “educadores nota 10”, eleitos pelo Prêmio Victor Civita de cada ano, publicadas nessa revista ao longo de 10 anos (entre 1986 e 2006). Tais reportagens

apresentavam uma imagem caricata da profissão docente e consistiam em demonstrar prescrições de como ser um bom professor de educação básica, conforme os parâmetros da revista.

Já Andreza Roberta Rocha (2007), em dissertação realizada junto ao programa em pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, intitulada *Relato de experiência publicados na revista Nova Escola (2001-2004): modelo de professora ideal*, analisou quarenta e oito edições da revista Nova Escola (entre 2001 e 2004) para verificar a existência de um imaginário acerca da “professora ideal”. Nesse sentido, observou que se espera dessa profissional uma disposição para atuar em escolas públicas, em especial com públicos “carentes”, que trabalhe baseada em metodologia de projetos, que siga os preceitos para ser uma boa docente, indicados pela revista e que tenha como modelo ideal o que é evidenciado nos projetos vencedores do Prêmio Victor Civita Professor Nota Dez.

A pesquisadora Rejane Klein, em sua tese de doutorado em Educação, intitulada *O discurso sobre as novas tecnologias e a subjetivação docente: a docência na rede*, defendida em 2008 junto à Universidade Federal do Paraná, pesquisou, em notícias e propagandas publicadas entre 1986 e 2007 na revista Nova Escola, a definição de docente no contexto das novas tecnologias. Segundo ela, a revista considera dois tipos: aquela pessoa aberta, atualizada, cooperativa, que contribui para um ensino de qualidade e utiliza as novas tecnologias; e aquela pessoa denominada como pré-digital, que não é adepta às novas tecnologias, tida como um professor despreparado e antiquado.

A pesquisa de Marize Carvalho Vilela, em dissertação defendida em 1997 junto ao mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada *Deixar falar a “educação”: escuta de um discurso pedagógico*, consistiu em uma análise da Revista Educação (1927 – 1930) para interpretar o discurso daqueles que escreviam em suas páginas. Como a mesma não está disponível virtualmente, não tivemos acesso aos resultados encontrados pela autora⁴.

A dissertação realizada por Dora Alice Belavenutti Martins da Silva, intitulada *A mídia a serviço da educação: a revista Nova Escola*, foi defendida em 2009, no Mestrado em Comunicação da Universidade de Marília, e identificou que o discurso reproduzido por essa revista era resultante de uma parceria entre os saberes

⁴ Não disponível virtualmente

promovidos pelo poder e a cultura desejada pela sociedade que ele representa. O quadro a seguir apresenta um resumo do estado da arte levantado.

Quadro 2 – Estado da arte sobre o tema professor

Pesquisador	Nível de Ensino		Área do Curso			Tema central da pesquisa		Veículo de comunicação	Período de publicação do objeto pesquisado	Ano da defesa	Instituição de Ensino
	M	D	E	C	O	E	P				
Rosilene de Souza Carvalho Bites	x		X				x	Revista Veja	2007 - 2010	2012	Universidade Federal de Goiás
Alaina Alves	x		X				x	Revista Veja	1996 - 2000	2015	Universidade de São Paulo
Eloiza de Oliveira	x		X				x	Revistas Veja e Carta Capital	2012 - 2013	2014	Universidade Metodista de São Paulo
Eunice Braga Pereira	x				x		x	Revistas Veja e Isto É	2006 - 2008	2010	Universidade Federal do Pará
Daniela Barbosa Buttler		x			x		x	Revistas Veja São Paulo e Nova Escola	2000 - 2006	2009	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Tiago Cortinaz da Silva	x		X			x		Revista Veja	2002 - 2012	2014	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Vera Regina Serezer Gerzson		x	X			x		Revistas Veja, Época e Isto É	2003 - 2005	2007	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Monique Ferreira Campos	x			x			x	Tribuna de Minas	fevereiro - junho de 2013	2014	Universidade Federal de Juiz de Fora
Camila Almeida de Araújo	x		X				x	Jornal O Publicador	1864 - 1885	2015	Universidade Federal da Paraíba
Katia Zanvetor Ferreira		x	X				x	Jornal Folha de São Paulo	janeiro de 2009 - janeiro de 2010	2012	Universidade de São Paulo
Marta Fontoura Queiroz Cantuário	x		X				x	Revista Educadores em Ação	julho de 2002 - dezembro de 2009	2012	Universidade Federal de Uberlândia
Juliana Conti Castro	x		X				x	Revista Nova Escola	1997-1998 e 2011-2012	2013	Universidade Federal do Espírito Santo
Edivania Pinheiro Ferreira Cancian	x				x		x	Revista Nova Escola	janeiro 1997 - janeiro 2006	2008	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Continua

Continuação

Pesquisador	Nível de Ensino		Área do Curso			Tema central da pesquisa		Veículo de comunicação	Período de publicação do objeto pesquisado	Ano da defesa	Instituição de Ensino
	M	D	E	C	O	E	P				
Diana Mara da Silva	x				x		x	Revista Educação	agosto 2009, outubro 2009 e outubro 2010.	2012	Universidade de Taubaté
Cinthia Morelli Rosa	x				x		x	Revista Nova Escola	outubro 2009 - outubro de 2010	2012	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Rosaine Ripa		x	X				x	Revista Nova Escola	1986 - 2006	2010	Universidade Federal de São Carlos
Andreza Roberta Rocha	x		X				x	Revista Nova Escola	2001-2004	2007	Universidade de São Paulo
Rejane Klein		x	X				x	Revista Nova Escola	1986 e 2007	2008	Universidade Federal do Paraná
Marize Carvalho Vilela	x		X			x		Revista Educação	1997	1927 – 1930	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Dora Alice Belavenutti Martins da Silva	x			X		x		Revista Nova Escola	1998 - 2008	2009	Universidade de Marília

Legenda:
m = mestrado / d = doutorado / e = educação / c = comunicação / o = outros / p = professor

Fonte: A autora (2018)

3.2 OBJETOS DE ESTUDO

As formações discursivas, analisadas à luz da análise do discurso e do paradigma da complexidade, são provenientes das cinquenta e duas reportagens que citam (ou representam) o profissional docente.

Relacionamos aqui, as reportagens que são objetos de estudo da presente pesquisa, com suas respectivas referências bibliográficas. Além do título, incluímos também os subtítulos das reportagens, para que a descrição do assunto esteja mais detalhada.

3.2.1 Políticas educacionais

As nove reportagens que tratam sobre políticas educacionais nesse período e citam a profissão docente estão relacionadas a seguir e possuem os seguintes focos: meritocracia; impacto da corrupção na qualidade; regulamentações do MEC; sistema de cotas para ingresso no vestibular; processo seletivo para ingresso nas universidades; (in)eficiência do setor público.

- Meritocracia:

FRANÇA, R. A lição do mérito. As primeiras experiências brasileiras de premiar os melhores professores em sala de aula começam a dar resultado – e sinalizam um bom caminho para tirar nossos alunos das últimas colocações nos rankings mundiais. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2154, p. 106 – 108, 03 mar. 2010.

WEINBERG, M.; TODESCHINI, M. Medir, avaliar e premiar: o novo pacote de Lula para a educação promete resolver o atraso brasileiro de um jeito sensato: premiando o mérito. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2006, p. 94 – 95, 02 maio 2007b.

- Impacto da corrupção na qualidade do ensino:

PEREIRA, C. Os ladrões de qualidade: uma nova pesquisa mediu pela primeira vez o impacto da corrupção sobre o desempenho dos alunos. Quanto mais se rouba, mais as notas caem. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2100, p. 106 – 107, 18 fev. 2009c.

- Regulamentações do MEC:

ANTUNES, C.; TODESCHINI, M. Educar é medir, ter metas e cobrar: novo indicador do MEC diz quanto cada escola do país deve progredir. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2014, p. 82 – 86, 27 jun. 2007.

WEINBERG, M. As notas no provão dos melhores cursos superiores. Veja conseguiu com exclusividade as notas dos dez melhores cursos de 26 carreiras. Os resultados mostram que o conceito “A” pode esconder médias baixas. O dado positivo é que muitas faculdades melhoraram seu ensino graças à obrigatoriedade do exame. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1847, s.p. 31 mar. 2004a.

- Sistema de cotas para ingresso no vestibular:

PEREIRA, C. Uma segunda opinião: o projeto que cria cotas raciais nas universidades federais brasileiras exige mais atenção do que a justiça da causa

sugere: ele pode ser igualmente ruinoso para negros e brancos brasileiros. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2102, p. 66 – 73, 04 mar. 2009e.

- Processo seletivo para ingresso nas universidades:

ANTUNES, C. As escolas campeãs: as duas mais bem classificadas no ranking do Enem mostram o que dá certo no ensino: bons professores e muitas horas de estudo. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1944, p. 92 – 93, 22 fev. 2006.

KOSTMAN, A. Procuram-se alunos: com quase 500 000 vagas sobrando, faculdades baixam preços e acabam com o vestibular. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1837, p. 61 – 62, 21 jan. 2004.

- A (in)eficiência do setor público:

LIMA, R. de A. Pecados pouco originais – Com vagas ociosas e ingerências indevidas, as novas federais nascem com os mesmos problemas do caro e ineficiente ensino superior público brasileiro. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2159, p. 102-104, 07 abr. 2010b.

3.2.2 O papel da educação

A educação deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro serão o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra... (MORIN, 2011b, p. 54).

As trinta e uma reportagens escolhidas que tratam sobre o papel da educação e citam o professor estão relacionadas a seguir e possuem os seguintes focos: exemplos nacionais e internacionais de ensino de sucesso, o ensino no Brasil, a presença da ideologia e da religião, o uso da tecnologia na educação, Escola do Movimento Sem Terra e gestão de escolas.

- Cases de sucesso no ensino, tanto brasileiros quanto internacionais:

CORRÊA, R. O futuro a jato. Como um colégio gratuito, mantido pela Embraer, consegue colocar a maioria de seus alunos – jovens carentes – na universidade. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1951, p. 126-128, 12 abr. 2006.

EDWARD, J.; TODESCHINI, M. Receita mineira. O bom exemplo de Minas, que emplacou as cinco universidades campeãs no novo ranking do MEC. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2015, p. 104-105, 4 de jul. 2007.

FAVARO, T. A melhor escola do mundo. Como a Finlândia criou, com medidas simples e focadas no professor, o mais invejado sistema educacional. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2048, p. 66-68, 20 fev. 2008.

LIMA, R. de A. Quando a aula chega à rede. As escolas precisam aprender a aliar a tecnologia ao ensino. Há um bom exemplo no Rio de Janeiro. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2182, p. 124-126, 15 set. 2010c.

_____. A. Uma lição de futuro. Inspirados por programa americano de sucesso, jovens talentosos darão aulas em favelas do Rio. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2189, p. 136-138, 4 ago. 2010d.

_____. Um plano para avançar: um grupo de especialistas acaba de formular um conjunto de propostas bem práticas para melhorar o ensino no Brasil. O objetivo do documento, que será entregue aos candidatos à Presidência, é tornar o debate menos ideológico – e mais racional. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2171, p. 116 – 118, 30 jun. 2010e.

PEREIRA, C. 7 medidas testadas e aprovadas. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2065, p. 128-130, 18 jun. 2008a.

_____. Lição bem-feita. Um novo ranking revela escolas estaduais de ótimo ensino. Elas serão premiadas por isso. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2037, p. 121-122, 5 dez. 2007b.

_____. Modelo de negócio: sistema implantado em Pernambuco aplica princípios empresariais na educação. Funciona. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2051, p. 78 – 80, 12 mar. 2008b.

TODESCHINI, M. Luxo zero, ensino nota dez. Pesquisa mostra um fato surpreendente: as melhores escolas públicas do Distrito Federal são também as mais pobres. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2006, s.p. 02 maio 2007.

WEINBERG, M.; TODESCHINI, M. A lição do Piauí. A escola campeã no ranking do MEC segue uma cartilha que deu certo em outros países: investe nos professores. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1997, p. 92-94, 28 fev. 2007a.

WEINBERG, M. 7 lições da Coréia para o Brasil. O que o país pode aprender com o bem-sucedido modelo de educação implantado na Coréia do Sul. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1892, p. 60-71, 16 fev. 2005a.

_____. Brasil entre Gana e Coréia. O desafio de repetir a incrível experiência da Coréia do Sul, que reconstruiu um país com base na educação. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1817, p.104-107, 27 ago. 2003.

_____. Na trilha coreana. Uma pesquisa mostra como dez escolas públicas conseguiram transformar-se em ilhas de excelência no desolador panorama educacional brasileiro. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1892, p. 72-74, 16 fev. 2005b.

_____. Revolução na sala de aula. No projeto em seu transformar em superpotência, a China copia tudo o que deu certo no Ocidente e investe na formação de um exército de cientistas. **Revista Veja**, n. 1968, p. 122-129, 9 ago. 2006.

- O ensino no Brasil:

ANTUNES, C.; WEINBERG, M. O x da educação. Pobres pagam para estudar nas faculdades particulares e ricos estudam de graça nas universidades públicas. Desmanchar esse xis é um grande primeiro passo. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1976, p. 84-88, 4 out. 2006.

BORSATO, C.; BETTI, R. Butiques de ensino. Poucos alunos, instalações de primeira e preço nas alturas. Essa é a fórmula de um grupo de faculdades que já figuram entre as melhores do país. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2135, p. 140-141, 21 out. 2009.

GASPAR, M. Na turma dos piores: avaliação da OCDE ressalta que o ensino no BR avançou na última década – mas não o suficiente para aproximar o país dos melhores na sala de aula. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2195, p. 142 – 143, 15 dez. 2010.

PEREIRA, C. Quando ensinar é uma guerra: alunos desmotivados, indisciplina, infraestrutura precária e violência. São muitas as adversidades enfrentadas pelos professores – e o maior prejudicado é, mais uma vez, o ensino. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2117, p. 96 - 102, 17 jun. 2009d.

WEINBERG, M.; PEREIRA, C. Você sabe o que estão ensinando a ele? Uma pesquisa mostra que para os brasileiros tudo vai bem nas escolas. Mas a realidade é bem menos rósea: o sistema é medíocre. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2074, p. 72 – 75, 20 ago. 2008b.⁵

VITÓRIA sobre o atraso: o ex-ministro Paulo Renato Souza lança livro que resume os avanços recentes da educação brasileira. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1880, p. 131 – 132, 17 nov. 2004.

- Discussões sobre a presença da ideologia no ensino:

BORTOLOTTI, M. Ideologia na cartilha: agora obrigatórias no ensino médio brasileiro, as aulas de sociologia e filosofia abusam de conceitos rasos e tom panfletário. Matemática que é bom... **Revista Veja**, São Paulo, n. 2158, p. 116 – 117, 31 mar. 2010a.

_____. Salto no escuro: seis de cada dez crianças brasileiras estudam segundo os dogmas do construtivismo, um sistema adotado por países com os piores indicadores de ensino do mundo. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2164, p. 118 – 122, 12 maio 2010b.

⁵ A reportagem de 20 ago. 2008 foi tema de capa – Os erros não são só dele. Os estudantes brasileiros estão nos piores rankings internacionais, mas... mais de 90% dos professores e pais aprovam as escolas.

PEREIRA, C. Obscurantismo na universidade. O venezuelano Chávez cria uma rede de instituições de ensino superior que faz propaganda do seu governo e tem como objetivo formar “o novo homem socialista do século XXI”. É a morte da razão. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2084, p. 138-141, 29 out. 2008g.

WEINBERG, M.; PEREIRA, C. Prontos para o século XIX: Muitos professores e seus compêndios enxergam o mundo de hoje como ele era no tempo dos tálburis. Com a justificativa de ‘incentivar a cidadania’, incutem ideologias anacrônicas e preconceitos esquerdistas nos alunos. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2074, p. 76 – 86, 20 ago. 2008a.

- A relação entre ensino e religião:

ROMANINI, C. Onde Darwin é só mais uma teoria. Nas escolas evangélicas, os alunos aprendem que o evolucionismo existe, mas que a razão está com a *Bíblia*. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2099, p.84-87, 11 fev. 2009.

TODESCHINI, M. Graças a Deus – e não a Darwin. As escolas adventistas aparecem entre as melhores do país, mas ainda sobrepõem o criacionismo à teoria da evolução. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2025, p. 116-118, 12 set. 2007.

- O uso da tecnologia digital no ensino:

WEINBERG, M.; RYDLEWSKI, C. O computador não educa, ensina. A tecnologia pode ser uma poderosa ferramenta para facilitar o aprendizado, mas não pelas razões que muita gente acredita. **Revista Veja**, n. 2008, p. 87-93, 16 maio 2007.

- O ensino no Movimento Sem Terra:

PEREIRA, C. Invasão na universidade – A última do MST: cursos exclusivos em faculdades públicas – com o patrocínio do governo. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2028, p. 72 – 73, 03 out. 2007a.

WEINBERG, M. Madraçais do MST: assim como nos internatos muçulmanos, as escolas dos sem-terra ensinam o ódio e instigam a revolução. Os infiéis, no caso, somos todos nós. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1870, p. 46 – 49, 08 set. 2004b.

- A gestão nas escolas:

ANTUNES, C. Escola pública, gestão particular: uma parceria que melhorou o ensino público em 190 cidades brasileiras. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1995, p. 94 – 95, 14 fev. 2007.

3.2.3 A imagem e os papéis dos sujeitos envolvidos com o processo ensino-aprendizagem

Encontramos doze reportagens que tratam sobre os sujeitos envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, além do professor, o aluno e a família/pais. As que tratam especificamente sobre os docentes, relacionadas a seguir, discutem sobre o seu papel, os consideram psicologicamente doentes, despreparados e que precisam estar em constante formação.

- O papel do professor:

BETTI, R. Lição de excelência na creche: a experiência da professora mineira Silvia de Jesus mostra que incentivar o aprendizado desde muito cedo pode surtir bons resultados. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2189, p. 130 -131, 03 nov. 2010.

RYDLEWSKI, C. Entre átomos e bits. A tecnologia digital aplicada a produtos educacionais permite que as crianças entendam melhor um mundo cada vez mais controlado pelos computadores. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1978, p. 86-88, 18 out. 2006.

SOARES, L. Com a palavra, o professor: pesquisa mostra que para superar a crise da educação é preciso dar mais atenção ao que se passa nas salas de aula. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1950, p. 108 – 113, 05 abr. 2006.

- Professores com fobia escolar:

COSTAS, R. Com medo dos alunos: provocado pela indisciplina na sala de aula, um distúrbio psicológico se alastra entre os professores: a fobia escolar. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1904, p. 62 – 66, 11 maio 2005.

- Professores despreparados:

PEREIRA, C. 100% (lá) x 48% (aqui): é essa a desvantagem do BR em relação aos países da OCDE num ponto crucial: o número de professores especializados em suas áreas. Concursos recentes expõem o problema. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2063, p. 168 – 170, 04 jun. 2008b.

_____. Mestres brilhantes: alunos de Harvard disputando vagas de professor em escolas públicas? Esse é o feito de um bom programa americano. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2082, p. 98 – 100, 15 out. 2008c.

_____. Sumidos da sala de aula: a história dos professores campeões em faltas chama atenção para uma lei benevolente – e prejudicial ao ensino. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2039, p. 122 – 124, 19 dez. 2007c.

- Formação docente:

PEREIRA, C. Escola para professores: os candidatos a ensinar na rede pública de SP terão agora de enfrentar um curso para reforçar os conhecimentos teóricos – e as técnicas didáticas. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2112, p. 88 – 89, 13 maio 2009b.

As reportagens que tratam sobre o sujeito aluno e que citam o professor estão relacionadas a seguir e envolvem os seguintes temas: alunos talentosos, desempenho por gênero e educação continuada.

- Alunos talentosos:

ANTUNES, C. Cultura do sucesso. Pesquisa mostra que jovens de origem asiática vão mais longe nos estudos e estão deixando os brasileiros para trás. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2009, p. 88-89, 23 maio 2007a.

LIMA, R. de A. Meninos prodígios: a história de um grupo de jovens com talento fora do comum para a matemática mostra como o estímulo precoce produz resultados extraordinários. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2165, p. 90 – 92, 19 maio 2010a.

As reportagens que tratam sobre o envolvimento da família com a vida escolar relatam sobre os métodos de estudo e o papel dos pais, conforme segue.

- Método de estudo e apoio dos pais:

PAULINA, I. Um plano da creche ao diploma. Quais as decisões corretas para levar os filhos ao sucesso na escola. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1979, p. 122 - 123, 25 out. 2006.

PEREIRA, C. Termômetro do bom ensino. Os rankings ajudam os pais num momento decisivo: o de escolher uma escola para os filhos. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2059, p.152-154, 7 maio 2008f.

4 A IMPRENSA BRASILEIRA EM REVISTA: AS PUBLICAÇÕES DA VEJA EM FOCO

4.1 O DISCURSO MIDIÁTICO

O que é exato no jornalismo? Cobrir para descobrir. Qual é a verdade do jornalismo? Espetacularizar, em graus variados, para vender e garantir a audiência (acumulação de ganhos ao menor custo). Como se pode produzir essa espetacularização (interpelação)? Pelo uso da técnica jornalística (construção da notícia, reconstrução do acontecimento, dramatização, leveza, pitoresco, fragmentação, identificação). Assim como a extração do carvão afeta a natureza, independentemente do uso que se fará desse minério (aquecimento de casas ou energia para máquinas), a formatação do acontecimento modifica a percepção do destinatário e irriga a sua bacia semântica de modo a influir, com o tempo, no seu imaginário (SILVA, 2006b, p. 106).

O jornalismo é dividido entre informativo (relatos e descrições dos fatos) e opinativo (análises e comentários sobre os fatos). Um mesmo fato pode ser divulgado por meio da informação, da opinião e da interpretação (aprofunda-se na análise, inclui notícias paralelas, mas não emite opinião), apesar de alguns evitarem a prática “do jornalismo interpretativo, alegando que, com ele, se pretende transmitir aos leitores opiniões disfarçadas em forma de análises e interpretações” (ERBOLATO, 1991, p. 34). É importante que haja interpretação e opinião, porém essa deve estar circunscrita ao editorial que, segundo Melo (1985, p. 79), é o “o gênero jornalístico que expressa a opinião oficial da empresa diante dos fatos de maior repercussão no momento”, com a intenção de dirigir a opinião pública. Quanto maior for o processo de análise, maior a tendência de haver opinião, o que não inviabiliza sua ocorrência também em relatos informativos.

Tanto os recursos denotativos quanto os conativos, utilizados pelo discurso jornalístico, possuem traços de ideologia. Não há objetividade jornalística, assepsia política ou imparcialidade nas informações que são difundidas. A seleção da informação já é uma forma de o veículo jornalístico expressar sua opinião, seja ao omitir, seja ao enaltecer determinado assunto. Porém, mesmo que haja um posicionamento ideológico ou uma linha política a ser seguida pelos jornalistas, dado o tamanho e a diversidade na composição das equipes, dificilmente pode-se estabelecer um controle total sobre o que (e como) será noticiado determinado fato, podendo existir opiniões diversas e fragmentadas. Os próprios títulos postos nos jornais possuem natureza ideológica e expressam a opinião do jornal (MELO, 1985).

Devemos considerar também a relação existente entre o contexto e a construção de um texto noticioso, já que esse comporta influências culturais, sociais e cognitivas. Tanto a estrutura do texto quanto os seus sentidos são o resultado dos “hábitos sociais e profissionais de jornalistas em ambientes institucionais, de um lado, e uma condição importante para o processamento cognitivo eficaz de um texto noticioso, tanto por jornalistas quanto por leitores, de outro” (DIJK, 1996, p. 123).

Os discursos, jornalísticos ou não, disseminam um conceito intencional, são constituídos por proposições assertivas (BARTHES, 2003), decorrem “de regras, de constrangimentos, de opressões, de repressões, maciças ou tênues no nível retórico, sutis e agudas no nível gramatical” (BARTHES, 2004, p. 31-32). Como a linguagem não é dialética, o discurso, oriundo da distinção e da diferença, avança com força indo ao encontro à doxa (opinião corrente, mas não científica) e ao que se fixa nele (BARTHES, 1975). Para Barthes (1988, p. 32), o discurso não é apenas uma adição de frases; ele é uma grande frase. No texto (que significa tecido), encontramos o sentido (a verdade), a ideologia, a representação e o sujeito (em que nele se desfaz); e, ao analisarmos um texto que nos dá prazer, nós não encontramos nossa subjetividade, mas o nosso próprio indivíduo, nosso sujeito histórico como “combinatória muito delicada de elementos biográficos, históricos, sociológicos, neuróticos (educação, classe social, configuração infantil, etc.)” (BARTHES, 2008, p. 73). O veículo de comunicação busca, então, ao dirigir-se ao seu público, a identificação do sujeito, o compartilhamento de interesses e ideologias, uma “grande frase” que é tecida conjuntamente.

A função do discurso é ‘fazer ver’ alguma coisa. Mas, ‘fazer ver alguma coisa’ significa também poder distorcê-la e dissimulá-la, quer dizer, ‘fazer ver’ alguma coisa que não é. Como não há desvelamento do fenômeno sem discurso, é impossível separar a ambiguidade do discurso da ambiguidade do fenômeno e inversamente. A ambiguidade do discurso finda-se na ambiguidade do fenômeno. Um discurso pode assim ser verdadeiro ou falso. O ‘ser verdadeiro’ do discurso quer dizer que ele arranca da obscuridade o ente do qual ele fala, ele o faz ver, ele o *descobre*, ele o desvela; correlativamente, ‘ser falso’ significa ‘enganar’, *recobrir*, colocar diante de alguma coisa, uma outra coisa que se faz ver e assim fazer passar a coisa recoberta por aquilo que ela não é (GADOTTI, 1984, p. 40).

O discurso de uma revista como a *Veja*, que se utiliza de uma linguagem de cultura de massa, de conversação, dirigido à doxa (BARTHES, 1988), é considerado enclítico. Esse tipo de discurso é baseado na repetição, desenvolve-se sob a “luz

(ou a sombra) do poder, dos seus múltiplos aparelhos estatais, institucionais, ideológicos” (BARTHES, 2008, p. 124).

O poder influencia na divisão da linguagem e está presente em todos os discursos, mesmo quando esses partem de fora do lugar do poder. Está presente em todos os mecanismos do intercâmbio social, dentro dos grupos, no Estado, nas classes, nas opiniões, nas relações entre os indivíduos, nos eventos em geral. O discurso de poder ocasiona o erro e a culpa de quem o recebe (BARTHES, 2004). A linguagem é um poder incontestavelmente humano relacionado à técnica privilegiada da retórica, está ligado à sua história e não somente à história política (BARTHES, 2001). “Falar é exercer uma vontade de poder: no espaço da fala, nenhuma inocência, nenhuma segurança” (BARTHES, 1975, p. 29).

A linguagem é um código, uma legislação, uma classificação que oprime, uma relação de alienação, uma rejeição generalizada, apesar de não enxergarmos o poder que possui. Apesar de ser uma tarefa árdua, os intelectuais brigam contra os poderes, mas esses emergem no novo estado das coisas. A linguagem (língua) se inscreve no poder e nela servidão e poder se confundem, a liberdade existe somente fora da linguagem, porém, ela é um lugar fechado, não tem exterior (BARTHES, 2004); ela está presente nas prescrições e nos hábitos em comum dos escritores (no caso dessa pesquisa, jornalistas) de um mesmo período histórico (BARTHES, 1974). Ela não se extingue em sua própria mensagem, pois tem a capacidade de superá-la e “nela fazer ouvir, numa ressonância muitas vezes terrível, outra coisa para além do que é dito, superimprimindo à voz consciente, razoável do sujeito, a voz dominadora, teimosa, implacável da estrutura, isto é, da espécie enquanto falante” (BARTHES, 2004, p. 14).

A língua é constituída por signos, e esses, por estereótipos, para esses existirem, precisam ser reconhecidos, o que ocorre por meio da repetição (BARTHES, 2004). “Sem repetição não há signo, porque não se poderia reconhecê-lo e o *reconhecimento* é o que fundamenta o signo” (BARTHES, 2009, p. 301). Os signos não constituem provas, todos podem produzi-los com falsidade ou ambiguidade, mas é provisoriamente verdadeiro o que é dito. Cada falar é uma ficção que prima pelo combate à hegemonia e, se o poder está sob sua alçada, atinge o cotidiano da vida social, tornando-se doxa, naturalizando-se. Ocorre quando os homens políticos consideram a sua própria fala apolítica, é o falar dos

grandes veículos de comunicação, dos representantes do governo e até mesmo a conversa que ocorre fora do poder (BARTHES, 2008).

A acumulação de signos caracteriza a persuasão. Tenta-se pela proliferação de mensagens obter o silêncio do outro. Da mesma forma, a multiplicação desenfreada das mensagens de desejo marca a sugestão. Ao contrário, a manipulação opera numa ausência do discurso, na sonegação da mensagem, no intervalo das palavras e das imagens. Já a sedução, imaginal por natureza, baseia-se numa contra-ordem estética, não-racional, irracional, passional, violenta, bárbara, libertária, irreduzível ao utilitário (SILVA, 2006b, p. 28).

O discurso midiático, objeto dessa pesquisa, é o principal produto, o resultado final do funcionamento da mídia, que se apresenta como acabado e, aparentemente, funciona. Esse discurso é ininterrupto, encadeia enunciados prontos sem apresentar o seu processo de construção. É uma tarefa complexa tentarmos delimitar as fronteiras de um discurso, pois ele é fluido, heterogêneo, multifacetado, polimórfico e, sendo ele midiático, a complexidade aumenta, devido a sua competência de construir práticas discursivas (RODRIGUES, 1997).

Entendemos que não existe definição clara sobre o termo reportagem, mas consideramos nessa pesquisa que se trata de matérias jornalísticas que buscam profundidade nos temas que abordam e que, para tal, utilizam-se de resultados de pesquisas, de observações sobre o fenômeno objeto do discurso jornalístico, entrevistam diferentes sujeitos, utilizam-se de referências múltiplas e relatos, na tentativa de demonstrar proximidade com a realidade, uma verdade interessante ao seu leitor. “Pode-se dizer que a reportagem é o conto jornalístico – um modo especial de propiciar a personalização da informação ou aquilo que também se indica como ‘interesse humano’” (SODRÉ e FERRARI, 1986, p. 75).

A diferenciação entre notícia e reportagem possui fronteira tênue, conceitos utilizados para definir notícia, como denunciar, anunciar, enunciar e pronunciar, também são utilizados para definir reportagem. Essa não tem como premissa noticiar algo importante e, apesar de não prescindir de atualidade, não precisa se utilizar do imediatismo dos fatos como o fazem as notícias. Na reportagem, os fatos são narrados de forma objetiva por meio de textos de natureza impressionista, constituindo um relato humanizado cuja intenção é gerar a reflexão do leitor e o seu posicionamento crítico. É uma narrativa jornalística “– com personagens, ação

dramática e descrições de ambiente – separada, entretanto, da literatura por seu compromisso com a objetividade narrativa” (SODRÉ e FERRARI, 1986, p. 9).

Não necessariamente verdadeira, a reportagem precisa ter um caráter verossímil, precisa parecer real. Também não possui o caráter imediato da notícia, mas precisa ser atual. Detalha e contextualiza fatos que já foram divulgados. Discursivamente trabalhada, “é uma extensão da notícia e, por excelência, a forma narrativa do veículo impresso (embora a entrevista, sobretudo o perfil, possa também, às vezes, assumir uma forma-narrativa)” (SODRÉ e FERRARI, 1986, p. 11).

A reportagem possui os seguintes modelos: a reportagem de fatos (*fact-story*), em que os fatos são narrados por ordem de importância; a de ação (*action story*), o repórter é parte de uma narrativa que tem como intenção envolver o leitor como em um filme (repórter entrevistando um refém enquanto o sequestro acontece, comprando drogas para filmar pontos de tráfico, por exemplo), começa pelo fato mais atraente; e a documental que se aproxima bastante da pesquisa, apresentando diferentes fontes (SODRÉ e FERRARI, 1986).

Para Lage (2012), o repórter é um tradutor de discursos que confronta diferentes perspectivas, percebe o que é dito e o que acontece e seleciona fatos e versões para auxiliar na orientação do seu leitor perante a realidade.

4.2 A IMPRENSA BRASILEIRA

O surgimento e o desenvolvimento dos veículos de comunicação sempre estiveram relacionados à história da sociedade capitalista, influenciando o comportamento das massas e dos indivíduos, buscando a unidade e a uniformidade e sendo menos livre quanto maior for a empresa, universalizando valores éticos e culturais e padronizando comportamentos (SODRÉ, 2011). Também chamados de *mídia*, aumentaram as possibilidades de conhecermos o mundo, mas, também, promoveram ignorância e deformação, tornando-se objetos de cegueira, visto os poderes que controlam a informação e a transformam em subinformação e pseudoinformação.

São aparatos, em geral, mantidos por grandes grupos econômicos que, atentos aos seus públicos de interesse, utilizam estratégias de mercado para manter-se lucrativos. Mesmo os veículos que não são privados sofrem ações do

poder vigente. As notícias transmitidas por eles constroem acontecimentos por meio da linguagem, sendo que essa constitui o que é por ela representado (ela não descreve, apenas), impossibilitando a reivindicação de neutralidade e imparcialidade. A credibilidade da imprensa, considerada o seu principal capital, por sua vez, procura pautar-se na comprovação do relato, utilizando-se de recursos como a instantaneidade para ratificar o acontecimento, não distinguindo fatos de relatos. Ela possui uma luta interna para decidir quais assuntos serão colocados na pauta (e quais serão excluídos), a quem será dada voz (e de quem tirarão a possibilidade), o que será considerado legítimo de vir ao grande público (e o que não será considerado) (BERGER, 1998). “A técnica jornalista não suporta o não acontecimento. Logo, constrói o acontecimento jornalístico (ênfase no local, no nacional, na competição, no anedótico, na identificação, no culto às celebridades, no espetacular, etc.)” (SILVA, 2015, p. 25).

Nas democracias liberais, os sistemas de comunicação são vistos como essenciais para o exercício completo dos direitos de cidadania. Com o crescimento dos conglomerados transnacionais, o aumento da concentração da mídia em escala mundial e as exigências colocadas sobre os veículos de comunicação para maximizar os lucros e atingir audiências maiores, a capacidade dos grupos de mídias nacionais de continuar a manter o compromisso com o interesse público estão cada vez mais sendo colocados em xeque (MATOS, 2008, p. 14).

A existência de um público letrado, a tipografia e a criação de veículos responsáveis pela atividade jornalística são relativamente recentes no Brasil, se compararmos a outros países. O comércio de livros iniciou no final do século XVIII (SODRÉ, 2011). Em 1808, Hipólito José da Costa editou, em Londres (em função de restrições impostas pela família Real), o primeiro jornal brasileiro, intitulado *Correio Braziliense*, importado para o Brasil até ser proibido pelo governo, em 1809, o que não impossibilitou as vias clandestinas. Esse jornal era “favorável aos princípios liberais, ao fim do trabalho escravo, à monarquia constitucional, à liberdade de opinião, ou seja, reformas modernizadoras que, aos olhos absolutistas, pareciam revolucionárias” (ROMANCINI, LAGO, 2007, p. 26).

A imprensa brasileira passou a operar livremente após independência do Brasil, em 1822. Antes desse ano e, inclusive, antes da tipografia, havia os pasquins, panfletos com viés crítico e, algumas vezes, satírico (ROMANCINI, LAGO, 2007). Até então, apenas o *Gazeta do Povo*, diário oficial do governo, podia circular (MATOS, 2008).

O *Diário do Rio de Janeiro*, considerado o primeiro jornal informativo brasileiro, foi lançado em 1821 e evitava abordar temas políticos em suas matérias. Em contrapartida, o *Diário Constitucional*, lançado também em 1821, não buscava neutralidade política e é considerado o primeiro jornal a defender assuntos de interesse da população brasileira. Em 1900, o *Jornal do Brasil* torna-se o primeiro jornal brasileiro a fazer edições diárias (SODRÉ, 2011).

Na entrada do século XX, a imprensa sofreu uma transformação devido à ascensão da burguesia e ao avanço das relações capitalistas. Os jornais de empreendimento individual ficaram restritos às cidades do interior e houve uma diminuição do número de periódicos (SODRÉ, 2011).

Até a Primeira Guerra Mundial, o jornalismo brasileiro viveu uma fase artesanal e foi influenciado por países europeus, como a França e a Grã-Bretanha; após isso, a imprensa entra em uma fase industrial, sendo os Estados Unidos seus principais influenciadores, o que se intensificou ainda mais após a segunda guerra mundial. Esse tem um viés mais comercial, com rotinas profissionais (MATOS, 2008; SODRÉ, 2011).

O jornalismo voltou-se para a tecnocracia, tornando-se o centro de uma “magistratura da Consciência e do Conselho, como na época áurea dos jesuítas. Trata-se de uma moral moderna, [...] mas garantida pela ciência, e para a qual a opinião do especialista é mais requerida do que a do sábio universal” (BARTHES, 1993, p. 75). Cabe afirmar que a opinião do jornalista geralmente representa a opinião do corpo editorial, mesmo que essa informação não esteja expressa.

No final do século XIX, devido à inexistência da indústria livreira, a revista, assim como o jornal, propagava valores culturais. Compacta e de consumo fácil, tinha uma aparência luxuosa que incluía ilustrações e propagandas e conquistava um número expressivo de leitores diferenciados. As edições refletiam o período vivenciado, seus conflitos e transformações e representava as vozes de diferentes gerações. As revistas, desde então, ilustravam a realidade de forma a atenuar contradições, apresentavam padrões de comportamento e comprometiam-se com o que o seu público leitor queria ver em suas páginas. Nesse mesmo período, o jornalismo tornou-se empresa e, com o objetivo de gerar lucro, passou a atender interesses de determinados grupos ao veicular matérias que fossem rentáveis. Ao divulgar a realidade de acordo com os interesses desses grupos, e impulsionado por recursos da propaganda e publicidade, o periodismo triunfou e “tornou-se

instrumento preferencial a serviço das relações capitalistas que permeavam a sociedade como um todo” (MARTINS, 2001, p. 23).

A França foi pioneira na publicação de periódicos literários ao lançar em 1665 o semanário *Journal de Sçavans*; a Itália lançou, cerca de três anos depois, o *Giornale de Letterati*. Os jornais apresentavam notícias de tema político e divulgações, e as revistas tratavam de temas diversos por meio de um noticiário diversificado, distribuído periodicamente, rápido, de baixo custo (comparado ao dos livros), ilustrado com imagens, com informações elaboradas e instantâneas. No final do século XIX, a matéria política coube aos jornais e a moda e o entretenimento ficaram no âmbito das revistas, o que fez com que as revistas ilustradas paulistas não sofressem com a censura ostensiva na virada do século. Para Martins (2001, p. 127), a maioria dessas publicações consolidaram os valores propagados pelo poder vigente, “suas imagens confirmavam a utopia da Ordem e do Progresso”. Segundo ele, nesse período, a imprensa tornou-se indústria, o que exigiu um comprometimento com a rentabilidade financeira, que, por sua vez, funcionou como uma censura na escolha dos assuntos que se tornariam pauta. Caso não fosse assunto *vendável*, não se tornaria notícia. Assim ocorreu da *Ilustração Brasileira*, impressa em Paris desde 1905, até a *São Paulo Ilustrado*, impressa a partir de 1920.

A utilização de imagens e símbolos (de partidos a governos) para ilustração da revista tornou-a o veículo de comunicação ideal para um país que possuía 80% da população analfabeta. A escassez de papel na segunda década do século XX foi justificativa para que a imprensa aumentasse o preço das revistas, ocasionando a diminuição do seu consumo, ao passo que aumentava a demanda por espaço nos jornais e revistas para a divulgação da situação internacional. Nesse período, retraiu-se também o mercado publicitário, diminuindo a demanda por espaços e dificultando a sobrevivência das revistas. A primeira guerra mundial resultou em retração do setor, no fechamento de unidades, na diminuição do número de páginas e das exportações. O papel tornou-se um negócio rentável para grandes investidores estrangeiros que estabeleceram parcerias com forças políticas brasileiras e, assim, instalaram novas fábricas (MARTINS, 2001).

Além da possibilidade de fazer a assinatura anual da revista ao preencher o encarte que vinha anexado a mesma, os leitores podiam comprá-la de um representante comercial, em livrarias, estações ferroviárias, hotéis, dentre outros. Os jornalistas preocupavam-se em condicionar o leitor ao consumo desse veículo ao

vinculá-lo às seções, tornando-o dependente de forma que ele mantivesse a renovação da assinatura. “Estratégias de toda ordem foram experimentadas pelos editores, muitas delas reveladoras do interesse do momento, de valores em curso, de atrativos em voga” (MARTINS, 2001, p. 237).

Para obter recursos, era comum as revistas publicarem homenagens a grandes industriários, tecendo elogios e destacando-os pelos seus grandes feitos. Além disso, anunciavam-se fascículos colecionáveis, publicavam-se sátiras e caricaturas de figuras políticas com o intuito de gerar suspense e zombaria; faziam-se concursos literários, de beleza e de palpites políticos; incluíam-se indicadores comerciais úteis (cotação da bolsa, preços, endereços de estabelecimentos comerciais), classificados, lançamento de livros, fotografias de crianças, dentre outros artifícios para a captação e manutenção de novos consumidores. A revista tornou-se o suporte ideal para a propagação da publicidade e da propaganda no Brasil e transformou-se em objeto de entretenimento, imediato e de fácil leitura (MARTINS, 2001).

As revistas diferenciam-se dos jornais em função dos tratamentos visual (papel e impressão com melhor qualidade, maior liberdade na diagramação e na utilização de cores) e textual, já que não têm o imediatismo da televisão e dos jornais; ambos possuem publicação periódica de formato e temática variados (NASCIMENTO, 2002). É fonte de pesquisa porque documenta “o passado através de registro múltiplo: do textual ao iconográfico, do extratextual – reclame ou propaganda – à segmentação, do perfil de seus proprietários àquele de seus consumidores” (MARTINS, 2001, p. 21).

Para Sodré (2011), as publicações da imprensa brasileira tendem à unidade e à uniformidade (e não à diversidade) de posições, perdendo sua credibilidade; universalizam valores éticos e culturais, padronizando comportamentos e discursos, sendo esses pautados no perfil do público leitor. A imprensa brasileira está inserida em um contexto de negócio, que possibilita a compra e a venda de notícias de acordo com o interesse do leitor; ela utiliza-se do seu poder para modificar ou esconder a realidade, promovendo uma separação entre o que seus leitores pensam e acreditam e o que ela veicula por meio de revistas, rádios e televisão. Esses veículos pertencem a grandes corporações, detentoras de considerável poder econômico, capazes de promover grandes campanhas, não só de produtos e serviços, mas, também, de pessoas. Além disso, podem arrasar reputações,

manipular opiniões, induzir preferências e percepções e até mesmo derrubar governos. No Brasil, a pequena imprensa foi praticamente exterminada, restando como única opção os grandes conglomerados que se ampliam por meio da incorporação de revistas, emissoras de rádio e televisão.

As revistas, juntamente com os jornais impressos e as transmissões via televisão ou rádio, eram, até o final do século XX, antes do advento da internet, os únicos canais pelos quais poderíamos acessar notícias nacionais e do mundo sobre política, economia, comportamento e até mesmo entretenimento. Nos últimos anos, muitos veículos de comunicação de massa foram extintos (ou estão em fase de), pelo alto custo da operação e pela multiplicidade de alternativas de fontes de informação, mas ainda restam principalmente aqueles que estão vinculados a grandes corporações. Mesmo que as agências de notícias padronizem ainda mais as matérias que chegam até o grande público e existam tantas outras fontes de consulta, muitos desses veículos de comunicação de massa ainda têm suas notícias consideradas pelo grande público como confiáveis e passíveis de compartilhamento e discussão. A maioria desses veículos migrou para o mundo virtual, ou mantém as duas formas de veiculação (a impressa e a online), assim como ocorreu com o objeto foco dessa pesquisa, a Revista Veja.

A história da imprensa é a mesma do desenvolvimento da sociedade capitalista, influenciando o comportamento das massas e dos indivíduos. No final do século XX, a imprensa brasileira era caracterizada pela presença de grandes jornais e pela oligopolização (SODRÉ, 2011) advinda da modernização dos processos produtivos da informação, a exemplo da inserção dos computadores nas redações e do surgimento da TV a cabo, que deram início a um cenário de convergência entre os veículos de comunicação e impactaram o mundo todo. O fato da ausência de uma imprensa pluralista é preocupante, porque dificilmente há espaço para todas as vozes (opiniões e interpretações) representantes da sociedade, impedindo a composição de “uma esfera de debate e esclarecimentos públicos” (ROMANCINI, LAGO, 2007, p. 169). A ausência de pluralismo na imprensa brasileira, que impacta diretamente na escolha das informações que serão divulgadas e como isso ocorrerá, advém do fato de a grande mídia estar sob o comando de um número restrito de famílias.

Um número limitado de famílias controla a grande mídia brasileira, incluindo as empresas jornalísticas das Organizações Globo, dos Marinho (TV Globo, *O Globo*, *Extra*, *Valor Econômico*, Rádio Globo e CBN, Editora Globo, revista *Época*, portal Globo.com e a TV a cabo Net); o grupo Abril, dos Civita, que publica *Veja* e mais um total de 90 revistas de entretenimento; os Mesquita (*O Estado de São Paulo*, Agência Estado, Estado.com); os Frias (*Folha de São Paulo*, o Portal UOL, Agência Folha, *Diário Popular* e *Valor Econômico* (em parceria com Globo). As outras sete principais famílias no setor de rádio e televisão são: nacional – a) Saad (Bandeirantes); b) Abravanel (SBT) e regional – a) Sirotsky (RBS), em Porto Alegre; b) Daou (TV Amazonas); c) Jereissati (TV Verdes Mares), no Ceará; d) Zahran (Mato Grosso e Mato Grosso do Sul) e e) Câmara (TV Anhanguera) (MATOS, 2008, p. 33).

Em 1937, iniciou a ditadura no Brasil, o que impactou diretamente na imprensa. A partir daquele ano, houve censura, proibição e fechamento de jornais, privação das liberdades civis, repressão. Em 1939, foi criado o DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda, cujo propósito era controlar e manipular a opinião pública, e, dentre outras atribuições, produzir o programa radiofônico *Hora do Brasil*, exibir obrigatoriamente cinejornais nos cinemas, enaltecer o Estado Novo e apresentar a figura de Getúlio Vargas como “uma autoridade zelosa, uma espécie de pai simbólico da nação, que distribuía benefícios ao povo em troca de fidelidade” (ROMANCINI, LAGO, 2007, p. 100). “Ninguém podia escrever livremente, nem nos jornais, nem nas revistas, nem mesmo em livros; fogueiras deles encheram as ruas e praças, bibliotecas foram vasculhadas e expurgadas, sob o clima de terror que abafava tudo” (SODRÉ, 2011, p. 564).

Na prática, geralmente os censores viam todo o material que estava sendo preparado para a publicação no local em que ela era produzida (na redação ou na oficina de impressão), e liberavam, vetavam ou liberavam com restrições (suprimiam palavras, frases ou parágrafos, por exemplo) os textos, imagens ou fotos examinados, a partir das instruções regulares emanadas pela Polícia Federal (ROMANCINI, LAGO, 2007, p. 129).

O *Repórter Esso* foi criado na Rádio Nacional do Rio de Janeiro, em 1941, para informar a população brasileira sobre a segunda guerra mundial. Foi um jornal radiofônico bastante popular, que teve 27 anos de existência. Os jornais assumiram posição antifascista em 1942, quando cinco navios mercantes brasileiros foram afundados por submarinos alemães (ROMANCINI, LAGO, 2007).

No final de 1945, foi eleito o marechal Eurico Gaspar Dutra, a que se seguiram 18 anos de democracia. Logo após as eleições, surgem jornais de cunho comunista e *O Estado de São Paulo* é restituído aos legítimos donos. Em 1964,

ocorreu o golpe que destituiu João Goulart e estabeleceu o regime militar. A imprensa e as liberdades civis foram cerceadas e houve controle dos meios de comunicação (ROMANCINI, LAGO, 2007).

A grande imprensa, em geral, apoiou o golpe de 64, assim como parte da população brasileira, principalmente setores das classes médias e grupos conservadores preocupados com os rumos esquerdizantes do governo João Goulart e com os problemas econômico-financeiros do país (inflação, dívida pública). É certo, porém, que num primeiro momento, dificilmente se poderia acreditar que a autointitulada 'revolução' de 64 resultaria num ciclo autoritário que durasse tanto tempo (ROMANCINI, LAGO, 2007, p. 119-120).

A Rede Globo e outros grupos de comunicação ligados à TV receberam aporte financeiro advindo de uma política de integração nacional, fazendo com que ocorresse um avanço da indústria cultural brasileira e, conseqüentemente, um aumento do número de cursos de graduação em Comunicação e Jornalismo. O crescimento econômico influenciou positivamente no crescimento da imprensa, embora estivesse controlada, fazendo com que surgisse a imprensa alternativa (ROMANCINI, LAGO, 2007). As escolas de Comunicação surgiram no Brasil, na década de 1960, em Brasília e em São Paulo, mas o ensino de Comunicação existe desde a década de 1940, quando a Cásper Líbero criou o curso universitário de Jornalismo (MELO, 1986).

No período do governo de transição de José Sarney (1985 – 1990), o primeiro civil a assumir a presidência depois de anos de governo militar, houve uma ampliação do processo democrático e, conseqüentemente, uma maior liberdade de imprensa. Os anos de ditadura e censura tinham ficado para trás e o próximo presidente (Fernando Collor de Mello) seria eleito pelo sufrágio universal. Nesses anos, porém, paradoxalmente, ocorreu uma maior concentração da propriedade dos meios de comunicação. A imprensa brasileira é reconhecida internacionalmente pela qualidade técnica, profissionalização mercadológica e poder de influência e de formação de opinião, apesar dos problemas estruturais, dentre eles, a dificuldade de fiscalizar o Poder Executivo. A maior liberdade de imprensa não esteve vinculada ao aumento da credibilidade dos veículos de comunicação brasileiros, já que, para isso, era preciso enfrentar a “complacência com grupos econômicos, o apoio a determinadas propostas políticas em detrimento de outras e o baixo índice investigativo” (ROMANCINI, LAGO, 2007, p. 170). Tradicionalmente as questões

mercadológicas e políticas são influências diretas na imprensa brasileira devido às concessões e às legislações a que estão submetidos os grandes grupos e, também, devido aos interesses dos seus mandatários.

Apesar de ter sido oficialmente anulada, a censura de Estado sobre a mídia ainda era utilizada. Em 1984, ela parecia ser uma sombra escondida em todas as redações. Devido aos temores, a maioria da grande imprensa se engajou inicialmente de forma tímida na campanha das Diretas-Já, com uma tendência a reproduzir os pontos de vista do regime e a de se atrelar aos discursos oficiais, apoiando o movimento cívico basicamente nos últimos meses. O jornal *Folha de São Paulo* emergiu como o primeiro grande diário a explicitamente levantar a bandeira a favor das eleições diretas, ao assumir uma posição militante e ativa destacada na época em relação aos outros jornais, principalmente devido às críticas agressivas ao *establishment* militar (MATOS, 2008, p. 50).

Em 1989, ocorreram as primeiras eleições presidenciais após 20 anos de ditadura. A cobertura da mídia foi partidária e tendenciosa, influenciando negativamente no aprofundamento da democratização do país. A população buscava um salvador da pátria, já que o plano Cruzado não tinha solucionado o problema da inflação e a Assembleia Constituinte, ocorrida em 1988, não estava atendendo às suas necessidades. Fernando Collor de Mello ficaria pouco tempo na presidência do país, sofrendo *impeachment* em 1992, quando se passou a exigir mais transparência na política e ética nas ações da imprensa (MATOS, 2008).

Argumenta-se que a ausência de sólidos valores do jornalismo liberal na mídia impediu uma cobertura mais equilibrada das primeiras eleições presidenciais da fase da pós-ditadura. Semelhante ao cenário socioeconômico e político de 1984, a maioria da imprensa ainda estava sendo influenciada e moldada pela cultura autoritária política e social brasileira, encontrando dificuldades em lidar com a democracia político-ideológicas. Em 1989, a imprensa se apresentou ao público como apartidária e movida pelo profissionalismo comercial (MATOS, 2008, p. 99).

O ano de 1994, em que Fernando Henrique Cardoso obteve o maior número de votos nas eleições presidenciais, ocorreu em meio às discussões sobre a promoção do crescimento econômico por meio do Real, além da ascensão das ideias neoliberais e da integração dos empreendimentos nacionais ao mercado externo. O Plano Real gerou estabilidade econômica ao Brasil, mas sob o crescimento da recessão e da diminuição de conquistas sociais (MATOS, 2008).

Nas eleições de 2002, quando Lula, representando o PT, foi eleito, já havia um maior equilíbrio político nas redações e uma plataforma de centro (centro-esquerda). A reportagem política nesse período, diferentemente do que ocorreu nas

eleições de 1989 e 1994, apresentou Lula e o PT “de uma forma bem mais simpática e menos preconceituosa, com o ex-sindicalista sendo apresentado nas páginas dos grandes jornais como um socialdemocrata que prometia avançar e ‘humanizar’ o capitalismo brasileiro ‘selvagem’” (MATOS, 2008, p. 202).

Alguns fatores tiveram papel-chave na legitimidade dada ao político do PT e ao seu papel como principal candidato presidencial em 2002, como o fato de Lula ter caminhado rumo ao centro e melhorado a sua imagem desde as eleições de 1994; as pressões crescentes da sociedade civil, exigindo mudanças, e o fato de ele ter sido um candidato que representava a preocupação com a temática social. Isso sem falar na própria maximização dos valores do jornalismo liberal nas redações (como o equilíbrio de forças políticas), o que permitiu que uma plataforma de centro (centro-esquerda) fosse incluída na arena midiática, e que esta ainda encontrasse alguma representação na sociedade (MATOS, 2008, p. 201).

Na contramão do que deveria ser, a imprensa torna-se cada vez menos livre na medida em que cresce frente à sociedade capitalista. Quanto maior a empresa, menos liberdade tem o jornalismo. Há infiltração de capital estrangeiro, resultante da desnacionalização e das ações do imperialismo, que indiretamente exerce controle sobre a imprensa dos países dependentes, ao estabelecer neles a sua própria imprensa (SODRÉ, 2011).

Para compreendermos o jornalismo, é preciso termos conhecimento sobre os vínculos estabelecidos com patrocinadores e consumidores. Mesmo que alguns jornais assumam uma postura mais intelectualizada, ainda assim estão submetidos a interesses corporativos, em especial, mercadológicos; e aos vínculos estabelecidos com os poderes: econômico e político (BERGER, 1997b, 1998).

A imprensa contemporânea encontrou-se mergulhada no dilema de ter de responder aos anseios dos leitores-cidadãos ao mesmo tempo que reforçava a concepção da notícia como produto destinado ao consumo. De um lado ela funcionou como arena restrita de debate público, em resposta à crescente democratização da sociedade brasileira e ao aumento da participação na política, e de outro, teve de atender às pressões comerciais. Tais tensões foram o resultado do fortalecimento da democracia política civil e da necessidade dos mercados de se expandirem (MATOS, 2008, p. 254).

O espaço que o acontecimento ocupará em uma página é um dos critérios para tornar-se notícia e tem estreito vínculo com a proposta editorial (ideológica) do jornal. O espaço ocupado pelas reportagens que serão analisadas nessa tese demonstra o interesse de a Revista Veja colocar em discussão o tema educação. Apesar de alegar imparcialidade e isenção ideológica, o jornalismo organiza

discursivamente as notícias sobre o mundo de acordo com interesses dominantes (BERGER, 1997b).

A imprensa está em crise não só no mundo, mas em especial no Brasil. Dentre os fatores, está a necessidade de importação do papel, sujeitando-o ao impacto da política de comércio exterior e de câmbio; e, ainda, da utilização de maquinários modernos e importados que exigem mão de obra especializada para a sua operação, o que a torna de alto investimento (SODRÉ, 2011). Considerando que o público leitor está migrando para plataformas *online*, a precificação do material impresso (potencial de retorno financeiro) não pode ser alta. A maioria das revistas disponibilizadas virtualmente está cobrando mensalidades, tal qual alguns jornais e emissoras de televisão.

Nóvoa (1997, p. 13) afirma que a imprensa é um meio importante para a apreendermos a multiplicidade do campo educativo, ao revelar suas múltiplas facetas, considerando “uma perspectiva interna ao sistema de ensino (cursos, programas, currículos, etc.), mas também no que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias e pelas instâncias de socialização de crianças e os jovens”, ilustrando o campo educativo. A imprensa tem um papel fundamental ao fornecer notícia e “é o lugar de uma afirmação em grupo e de uma permanente regulação coletiva [...]. A feitura de um periódico apela sempre a debates e discussões, a polêmicas e conflitos”, mantendo presente a controvérsia. Na análise que realizaremos das revistas publicadas ao longo dos dois mandatos do governo Lula, identificaremos a visão e o posicionamento da Revista Veja acerca da imagem que constrói dos professores.

4.3. AS REVISTAS BRASILEIRAS – EM ESPECIAL, A VEJA

Nenhum fato é bruto, sendo sempre uma construção. Mas construção não é invenção. Veja funciona como tecnologia do imaginário (interpelando a subjetividade), o que é muito diferente de tecnologia de manipulação, ainda que esta possa ocorrer em alguns casos, e de tecnologias de crença. Nas tecnologias do imaginário, o sujeito tem sempre um papel a desempenhar, nunca sendo mero objeto de uma intervenção exterior definida na produção. Nesse sentido, Veja cumpre a sua função (SILVA, 2006a, p. 13).

As revistas existem no Brasil há mais de 200 anos, quando o país ainda era uma colônia de Portugal, mais precisamente desde 1812, ano de lançamento da revista *As Variedades ou Ensaios de Leitura*. A maioria das primeiras revistas

consistia em publicações institucionais e eruditas, chamadas de “ensaios” ou “folhetos”. Em 1876, treze anos antes da instituição da República no Brasil, foi lançada a *Revista Ilustrada*, fenômeno de popularidade que atingiu a tiragem de 4.000 exemplares, índice que até então não havia sido alcançado por nenhum periódico ilustrado na América do Sul. A população brasileira nesse período era de cerca de 10 milhões de pessoas. Nesse mesmo ano, foi lançada uma revista de luxo, intitulada *Ilustração do Brasil*, que não teve, porém, o mesmo sucesso da *Ilustrada* (SODRÉ, 2011).

Já no século XX, entre 1928 e 1975, circulou mensalmente a revista *O Cruzeiro*, que integrava os Diários Associados, do grupo de Assis Chateaubriand, considerada um marco para o jornalismo brasileiro e pioneira na reportagem (NASCIMENTO, 2002). O trabalho do fotojornalista começou a destacar-se nesse período, pois a representação por imagens foi fundamental para essa revista ser um sucesso de tiragem. O declínio das suas vendas deu espaço para o lançamento da *Revista Veja*, em 1968 (SOUZA, 2004), apenas quatro anos após a instauração do regime militar que duraria 21 anos. A revista, então, viveria os seus primeiros dezessete anos sob as restrições impostas pela censura de um regime ditatorial.

As revistas, no final do século XX, eram segmentadas de acordo com o público que queriam atingir. Para obter sucesso, elas precisavam refletir a realidade do país, promovendo programações de interesse do seu público, em que ele se enxergasse como principal destinatário. Na fase em que surgiram “as grandes questões que abalariam o regime, discutindo-se problemas essenciais ou importantes, era preciso estender a influência e não limitá-la ao elemento culto, intelectualizado, afortunado” (SODRÉ, 2011, p. 331).

Escolhemos a *Revista Veja*, da Editora Abril, pelo poder de influência que representa por ser a brasileira de maior tiragem, cerca de 1,2 milhão, conforme o Instituto Verificador de Circulação de março de 2017 (PUBLI ABRIL, 2017a) e a segunda maior no mundo, perdendo apenas para a revista *Times* (VEJA, 2017). Mensalmente o seu site recebe 23 milhões de visitantes únicos, além disso, somando as plataformas de *Veja* (soma do total de leitores no impresso, digital e visitantes únicos, no site veja.com), estima-se uma audiência de 20 milhões de pessoas (PUBLI ABRIL, 2017b), demonstrando a importância da veiculação também em plataforma digital. Nosso levantamento ocorreu na Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, que possui o acervo impresso

completo dessa revista. Tínhamos a possibilidade de realizar a pesquisa também via plataforma digital, porém, percebeu-se que, curiosamente, o tempo de pesquisa seria maior, já que a mesma precisava ser “folheada” página a página, dependendo, assim, da velocidade da internet.

A Editora Abril, criada em 1950, já desde o lançamento da *Revista Realidade*, na década de 1960, possuía um soberano complexo gráfico em sintonia com o crescimento da indústria brasileira da época (VILLALTA, 2002) e estava preparada para lançar uma revista de circulação de periodicidade semanal e grande tiragem. Grupos empresariais robustos com foco na área da cultura, como a Editora Abril, surgiram devido ao capitalismo monopolista, em que somente poucos (e grandes) monopólios passaram a ter capital suficiente para investir em organismos culturais (MOREIRA, 1997).

Ainda de acordo com Moreira (1997), a *Revista Realidade* foi estudada mercadologicamente com o intuito de representar o espírito de seu tempo e nasceu em um período histórico em que o setor cultural era visto como um gerador de capital. Os meios de comunicação precisavam existir para divulgar o milagre brasileiro (executado pelos militares). A infraestrutura tecnológica necessária para promover rapidez no processo comunicacional estava alinhada ao desenvolvimento do setor industrial, da publicidade e à comercialização eficaz dos seus veículos. Esse período foi reconhecido mundialmente como do espírito da contracultura, de contestação, dos movimentos estudantis, de emancipação feminina, das minorias étnicas, dentre outros, ao passo que as populações de muitos países vivenciavam períodos ditatoriais, de censura, privações e repressões.

Para lançar a *Revista Realidade*, anterior à *Revista Veja*, Roberto Civita, que desejava gerir uma revista convidativa e com reportagens de impacto, reuniu os melhores repórteres e escritores da época para comporem a redação. Mesmo em tempos ditatoriais, *Realidade* tratou de assuntos não abordados em outros veículos, como drogas (maconha), tabus (dentre eles, o casamento de padres), fome, racismo, a pobreza nos estados do Nordeste brasileiro, a realidade na Amazônia e as mazelas existentes nas grandes cidades. Em seu primeiro mês de veiculação, a *Revista Realidade* alcançou a marca de 500 mil exemplares vendidos, perdendo espaço, ao longo dos seus dez anos de existência, para jornais modernizados, revistas semanais e a televisão que, mesmo com imagens em preto e branco, estava cada vez mais presente nos lares e apresentava um telejornalismo que

supria as necessidades de informação (MARTINS, DE LUCA, 2011). A derrocada das revistas semanais iniciou no final da década de 1960, por isso, mesmo que as revistas *Cruzeiro* e *Manchete* tivessem adotado cores nos seus editoriais para concorrer com as imagens televisivas, tendo assim superado padrões técnicos de outros países e elevado a sua tiragem e distribuição, não foi o suficiente para a manutenção da sua existência (VILLALTA, 2002).

A *Revista Veja* foi lançada sob intensa e cara propaganda no dia 9 de setembro de 1968, ano que marcou a história mundial devido aos manifestos juvenis e de contestação por direitos civis que ocorreram em especial na Europa e nos Estados Unidos. O Brasil, por sua vez, vivia há quatro anos sob um regime de repressão devido ao Golpe de Estado e à instauração do Estado Militar. Em dezembro de 1968, começaria um cerceamento ainda maior da liberdade de expressão com a edição do Ato Institucional Número 5, lei de exceção autoritária que promoveu a censura da imprensa (VILLALTA, 2002).

Apesar do período político que incitava a repressão e a censura, a *Revista Veja* ganhou espaço no mercado editorial (NASCIMENTO, 2002) apenas após seus seis primeiros anos de distribuição. “*Veja* esgotou setecentos mil exemplares na primeira edição. E foi caindo, caindo, até chegar abaixo de cem mil. A expectativa gerada [...] fez com que a revista ilustrada aguardada por quem comprou o primeiro número fosse um enorme desapontamento” (MARTINS, DE LUCA, 2011, p. 218).

Sob propriedade e direção do ítalo-americano Victor Civita, ilustrada e de circulação semanal, era inspirada nas revistas norte-americanas *Time* e *Newsweek*, e não na *Oggi*, de origem italiana. Civita e Mino Carta (o primeiro diretor da *Veja*) visitaram redações das principais revistas semanais da Europa e dos EUA para a desenvolverem, além disso, formaram uma equipe de jornalistas que tinha como objetivo verificar a veracidade das informações que seriam publicadas e possuía recursos técnicos de ponta para a realização do trabalho (MARTINS, DE LUCA, 2011).

Para capacitar seus futuros colaboradores de acordo com a sua linha editorial, em uma época que, assim como hoje, não se exigia diploma de jornalismo, a Editora Abril desenvolveu um curso intensivo de jornalismo, com duração de 90 dias. A oportunidade foi divulgada como sendo para pessoas que tivessem diploma universitário, independente da área. Essa ação ocorreu no final de 1967 e resultou em 1.800 intenções de participação, sendo que destas cem pessoas participaram do

curso e cinquenta foram contratadas. Dentre elas, colaboradores que trabalharam na revista por mais de 15 anos, como José Roberto Guzzo, que dirigiu a revista de 1976 a 1991 (MARTINS, DE LUCA, 2011). O diploma de jornalista começou a ser exigido daqueles que ainda não estavam atuando na imprensa apenas a partir de 1970, por meio do Decreto-Lei número 972 e ainda hoje é alvo de discussões (ROMANCINI, LAGO, 2007).

Em seu lançamento, para atrair a atenção dos seus futuros leitores, à *Revista Veja* foram atribuídas características humanas quando foram distribuídas cópias da sua “certidão de nascimento” às seiscentas pessoas presentes no jantar de lançamento que ocorreu na boate paulistana O Beco. No jantar, no restaurante da Editora Abril, para jornalistas, também foram distribuídos charutos cubanos e conhaque francês, anunciando o “nascimento” da revista; símbolos que representavam o nascimento de uma criança de família de alto poder aquisitivo. Também foi parte da estratégia de lançamento a realização de uma campanha publicitária em nível nacional para transmitir, por meio de todas as redes de televisão, a produção da revista e o trabalho dos repórteres durante doze minutos. Foram convidados para conceder entrevista, para a primeira edição, artistas e autoridades conhecidas, como, por exemplo, o presidente do Conselho de Segurança das Nações Unidas (GERZSON, 2007). Apesar de a estratégia de divulgação e o lançamento terem sido um sucesso, a revista, a partir da segunda edição, teve cada vez menos leitores, pois esses esperavam que ela se parecesse com a *Manchete*, em formato e paginação, mais colorida e ilustrada, fazendo com que, então, tivesse que ser reinventada (COELHO e VALLE, 2008). Deixar o texto acessível, diagramado com cores e imagens de forma a provocar o interesse do leitor, continua sendo uma preocupação premente nos dias atuais.

A primeira capa de *Veja* fez alusão à invasão da Tchecoslováquia pelo pacto de Varsóvia. Sob um fundo vermelho, colocou as imagens de mãos segurando foice e martelo e a chamada *O grande duelo no mundo comunista*. No seu interior, a matéria intitulada *Rebelião da Galáxia Vermelha* iniciou informando que a Rússia continuava querendo ser o centro do comunismo, uma “galáxia” regendo todos os “planetas”, porém, alguns desses, de tempos em tempos, tentavam rebelar-se, enfraquecendo a imponência desse comando que procurava ser único e incontestado. A segunda capa, também em fundo vermelho, apresentou insígnias e imagens de padres, questionando “Para onde vai a igreja?”. A matéria, sob o título

Novas crenças na igreja, iniciava com uma chamada informando que o significado de pecado estava mudando e que os principais assuntos que dividiam a igreja eram a sua missão social, o celibato e a renovação litúrgica. Já a terceira capa, sob fundo branco e com a foto de uma mulher com o rosto coberto por suas mãos, perguntava “Por quem chora Ana Maria Palmeira? Seu marido, Vladimir, é um líder foragido” e iniciava a reportagem de título *O líder foragido e sua mulher* com o relato de Vladimir Gracindo Soares Pereira sobre as torturas a que foi submetido junto ao DOPS (Departamento de Ordem e Política Social), órgão de repressão do governo militar brasileiro (atualmente nesse local está aberto à visita o Memorial da Resistência de São Paulo, que preserva celas em que presos políticos foram torturados, objetos, fotos, relatos, dentre outras referências à época da ditadura militar brasileira).

Estas três primeiras reportagens, de capa da *Revista Veja*, levantaram expectativas sobre o quão provocativas seriam as suas matérias ao longo de sua história. Ainda, em 1969, ela assumiu seu posicionamento como cobertura política (CONTI, 2012), o qual sempre foi alegadamente parcial, em defesa de determinados partidos políticos e classes sociais, o que possivelmente impulsionou a publicação de um considerável número de matérias sobre o tema educação ao longo do governo Lula, dito de esquerda, que tinha em seu discurso a política pública da educação como uma de suas bandeiras.

Ela foi considerada compacta e com texto em demasia para leitura, operando no vermelho durante os seus seis primeiros anos, conforme o relatado anteriormente, e mantida em operação nesse tempo devido à insistência de Roberto Civita, por uma questão pessoal, já que esse era considerado um grande sonho seu (MARTINS, DE LUCA, 2011). O formato da *Veja* gerou falta de interesse dos leitores e, conseqüentemente, decepção dos anunciantes e da classe jornalística (VILLALTA, 2002).

A fim de conquistar mais leitores, Roberto Civita utilizou-se de sua experiência como editor de fascículos, encartando-os em *Veja* e distribuindo-os, como aqueles que relataram a ida do homem à Lua (1969), a década de 1960 (1969) e a história do século XX (1974). Além disso, em 1971, a exemplo das revistas semanais americanas, a Editora Abril criou um departamento comercial para a realização das vendas por assinatura. Outra inovação foi a implantação de uma estratégia inédita no mundo, que consistia em distribuir gratuitamente, encartada na revista nacional, uma revista sobre São Paulo e outra sobre o Rio de Janeiro. O ineditismo causou

frisson em editores internacionais, que não imaginavam o sucesso de uma revista gratuita sobre cidades, nesse caso, capitais, distribuída junto com a nacional (MARTINS, DE LUCA, 2011).

No seu primeiro ano, quando cobriu os principais acontecimentos do Movimento Estudantil, oscilou na forma e no conteúdo entre o engajamento político e o jornalismo de entretenimento, utilizando-se de fórmulas do jornalismo espetacular. “O jornalismo espetacular forja o seu destinatário, cria o seu receptor e programa o seu jornalista” (SILVA, 2015, p. 22). Algumas matérias apresentavam linguagem próxima de uma fotonovela (lembremo-nos das capas das primeiras duas revistas publicadas, citadas anteriormente), apelando às emoções para impulsionar a venda do produto notícia por meio da provocação de reações imediatas nos leitores. Apesar de não ser possível enquadrá-las como sendo de uma imprensa sensacionalista, seus longos textos procuravam situar o leitor dentro do contexto dos fatos e apresentavam elementos sensacionalistas quando davam destaque à temática da violência, tanto nas chamadas para as matérias quanto nos seus títulos. Em suas matérias, transformou lideranças em celebridades, expondo suas vidas pessoais e os elementos relacionados ao seu engajamento com o movimento antiditatorial, “desde a possibilidade de sofrerem violências nas mãos do aparato repressivo até as disputas internas entre as diferentes correntes políticas presentes no movimento estudantil” (COELHO e VALLE, 2008, p. 144). A utilização de uma linguagem mais popular e a criação de personagens têm como intuito envolver o leitor emocionalmente, tal qual no gênero ficcional, porém, a função de um veículo de imprensa, como a *Revista Veja*, é expor o real, produzindo informações coerentes e críveis (BERGER, 1997b).

De gênero opinativo, a revista era voltada para o público de classe média, defendia abertura de governo, mas por ele mesmo, ou seja, desencorajava o movimento estudantil, tendo uma posição mais popular no período das “Diretas Já”. Com a decretação do AI-5, em 1968, a repressão aumentou, assim como a censura aos veículos de imprensa. Costa e Silva, ao assinar o AI-5, deixou de ser visto pela *Revista Veja* como o “salvador da pátria” e passou a ser o vilão. O engajamento político dos jornalistas da revista que trataram sobre a violência política acabou, gerando ainda mais medo na população, fortalecendo o regime ditatorial. O AI-5 reprimiu violentamente o Movimento Estudantil, que “só recuperou sua capacidade de organizar manifestações públicas contra a ditadura militar na segunda metade da

década de 1970, no mesmo momento em que a Revista Veja consolidava comercialmente o projeto de uma revista semanal de informação” (COELHO e VALLE, 2008, p. 152).

Em 1968, *Veja* lançou uma edição em que estampou a tortura em sua capa, causando a sua apreensão (MARTINS, DE LUCA, 2011). Quando o presidente Arthur Costa e Silva editou o AI-5 e fechou o Congresso Nacional, um coronel dirigiu-se até Roberto Civita comunicando censura à *Revista Veja*. A próxima capa da revista ilustrou uma foto de Costa e Silva sozinho no congresso, sem uma única chamada, o que culminou com a apreensão da revista nas bancas (AUGUSTI, 2005). Nos oito anos que se sucederam, a revista viveu sob censura, porém, de forma mais intensa, entre os anos de 1974 e 1976. Nos espaços em que notícias não foram publicadas devido à censura, o Grupo Abril inseriu figuras medievais de diabos, anjos e a própria logomarca da empresa.

O crescimento provocado pelo regime militar ao longo dos “anos de chumbo”, chamado de Milagre Econômico, ocasionou também o crescimento da imprensa, mesmo que, naquele momento, ela estivesse inserida em um ambiente repressivo que tentava controlá-la para legitimar-se (ROMANCINI, LAGO, 2007). A relação da *Revista Veja* com o regime militar era contraditória. Ao passo que destinou espaço para diferentes discursos, publicou denúncias de tortura e, também, manifestações que reivindicavam a existência da ditadura. Na edição de 18 de dezembro de 1968, por exemplo, em poucas páginas, é possível encontrar uma matéria sobre Costa e Silva e o estabelecimento do AI-5, sob o título *Revolução, ano zero*; a extinção da UNE (União Nacional dos Estudantes), a não libertação dos seus principais dirigentes e a facilidade que o governo teria para encaminhar a reforma universitária; um relato sobre o estilo e a vida de Marcio Moreira Alves, deputado do MDB, considerado um aristocrata que defendia os presos políticos; e a censura imposta ao Jornal do Brasil, subentendida nas imagens colocadas nas páginas dedicadas aos editoriais, nas palavras substituídas e nos anúncios classificados colocados ao longo de todo o jornal, suprimindo partes de notícias importantes e prejudicando a disposição gráfica.

Em dezembro de 1975, um dos principais articuladores, para o lançamento da revista e seu primeiro diretor, Mino Carta, foi afastado devido a negociações da revista com o regime militar para a obtenção de um empréstimo e, também, por um abrandamento da censura sofrida até então, o que demonstra a proximidade entre a

Veja e o regime e a sua parcialidade editorial. A censura prévia à revista terminou quatro meses após sua saída. Desde sua concepção, *Veja* autodeclara-se parcial, sempre tomando uma posição acerca da política brasileira, tendo apoiado a campanha das Diretas Já, diferentemente da Rede Globo de Televisão (SILVA, 2005). Naquele mesmo ano, Carta participou da concepção da Revista *Isto É*, do Grupo Três, também voltada para a informação e de tiragem semanal (ROMANCINI, LAGO, 2007).

Também tem como uma de suas diretrizes a demonização dos movimentos sociais, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Na edição de 3 de junho de 1998, por exemplo, na capa está estampada a foto de um dos líderes do movimento, João Pedro Stedile, juntamente com a chamada “a esquerda com raiva”. “Stedile aparece com feições demoníacas, com metade do rosto sombreado de vermelho. Chocante até para quem não se solidariza com o movimento” (ROMANCINI, LAGO, 2007, p. 211). No primeiro ano do governo Lula, a capa da edição 1807, de 18 de junho de 2003, estampa a foto do rosto de José Rainha Júnior, líder e um dos fundadores do MST. Com o boné do movimento, testa franzida, boca entreaberta como se estivesse falando e a mão direita no ar, Rainha assemelha-se a alguém que está pregando algo, algum missionário. A chamada *A esquerda delirante* indica o tom e o posicionamento da reportagem e apresenta o indicativo de quais leitores quer atrair. Além disso, dentro de um box em destaque, a capa informa que Rainha “ameaça” desenvolver um acampamento gigantesco similar ao de Canudos, que Antônio Conselheiro criou no sertão baiano há cem anos.

A Revista *Veja*, dizendo-se conhecedora da realidade nacional e internacional, alega que as notícias publicadas devem ser de interesse dos seus leitores e, para isso, utiliza-se de pesquisas e das opiniões desses sobre as suas matérias. Publica manuais de comportamento e, em algumas vezes, dita regras voltadas para o seu público, predominantemente classe média (AUGUSTI, 2005). A utilização de pesquisas é uma estratégia para gerar credibilidade ao jornalismo, mesmo que ela esteja bastante próxima da persuasão já que, “no diálogo com o leitor, valem os ‘efeitos de verdade’, que são cuidadosamente construídos para servirem de comprovação, através de argumentos de autoridade, testemunhas e provas” (BERGER, 1998, p. 21-22).

As pesquisas realizadas por *Veja* englobam, inclusive, as utilizadas nos processos eleitorais e sobre assuntos polêmicos (violência, religião, dentre outros). *Veja* “se justifica por se colocar como portadora do que seria o melhor para toda a sociedade brasileira, representada na ‘opinião pública’. Ela fala em nome do que seriam esses consensos, sobre os mais variados assuntos” (SILVA, 2005, p. 106). Na capa da edição 1789, por exemplo, há a foto de uma mulher executiva sentada e, sentada no chão, abraçada em suas pernas, com seu filho ainda criança. Utilizando-se da chamada *Filhos e carreira*, a revista, em tópicos, tenta chamar a atenção dos seus leitores para os temas: muitas mulheres adiam a maternidade para chegar ao topo, a angústia de quem deixou passar a hora certa de ser mãe e como as mulheres bem-sucedidas conciliam a vida doméstica com o trabalho. Quase como um guia de comportamento sobre como ser uma mulher de sucesso, a revista reforça, em sua capa, o estereótipo de que a mulher é a única responsável pelos filhos e pelos afazeres domésticos e, também, de que há “hora certa” para ser mãe.

Augusti (2005) afirma que a revista atribui status a si mesma, mas protege-se da responsabilidade que isso provoca, ao assumir o discurso ao mesmo tempo em que se distancia dele. A revista atribui a opinião à Revista *Veja*, não falando em primeira pessoa do singular e, sim, na terceira do singular, promovendo o distanciamento. Na *Carta ao Leitor* da edição 1775, de 30 de outubro de 2002, que anunciou a vitória de Lula no segundo turno das eleições para presidente, *Veja* informa que a democracia venceu as eleições que há apenas um ano era uma *quimera* a possibilidade de um partido de esquerda vencer as eleições diretas no Brasil e elogiou o último debate entre candidatos (Lula e José Serra) na Rede Globo, considerado *civilizado* e *positivo*. Na capa, Lula segura a bandeira do Brasil, em fundo azul, com a chamada *Triunfo histórico*. Além disso, sinaliza que o desafio de Lula será “retomar o crescimento e corrigir as injustiças sociais sem colocar em risco as conquistas da era FHC”. Esse posicionamento é diferente do publicado pela revista na semana anterior, na edição 1774, de 23 de outubro de 2002, em que, com fundo azul, do corpo de um cachorro com rabo pontiagudo (aparentemente de natureza maléfica) emergem três cabeças identificadas como as de Lenin, Trotsky e Marx, com a chamada *O que querem os radicais do PT*. Informa, ainda, que os radicais equivalem a 30% dos petistas e, apesar de silenciosos durante a campanha, *cobrarão a conta* quando Lula assumir o governo. A revista, ciente dos resultados do primeiro turno (Lula havia conquistado quase 50% dos votos e José Serra havia

ficado com praticamente a metade desse percentual), posicionava-se sobre qual candidato estaria defendendo. Na *Carta do Leitor* dessa edição, declara que, ao longo do ano eleitoral, falou sobre todos os prováveis presidenciais, suas personalidades e biografias, quase que afirmando sua tentativa de imparcialidade, mas encerra o texto informando que, na presente edição, será abordada a ala radical do PT e que, mesmo tendo defendido uma posição centro-esquerda, mais moderada, ao longo da campanha eleitoral, a revista poderia interferir em seu governo caso o partido viesse a vencer as eleições.

O exato, no jornalismo, transparece também ao nível do conteúdo. Quando a revista *Veja*, na semana decisiva da eleição que levou Lula à presidência da República, em 2002, destaca na capa (cobertura) os “radicais” do Partido dos Trabalhadores, age com exatidão. Mas e a verdade? É exato que os radicais existiam e estavam lá. Não havia novidade nisso. Explicar a exposição, requeitada, disso, naquele momento, implicaria descobrir a verdade – fazer vir do escondido ao não-escondido – sobre a opção política da revista. O mesmo vale para a revista *Carta Capital*, que tomou o caminho inverso e focalizou o voto consciente em Lula, desprezando a hipótese de que parte da população estaria com medo da ascensão do PT. O voto consciente era exato. O medo também. A verdade era, para bem ou para mal, a ausência da objetividade e de isenção, o que derruba as mitologias do jornalismo e contradiz os discursos, em geral, dos próprios veículos (SILVA, 2006b, p. 111).

Veja produz sentidos e forma opiniões, não pode ser definida como sendo de jornalismo informativo ou opinativo, nem pode ser enquadrada em gêneros tradicionais de texto jornalístico. Ela utiliza-se de adjetivos, advérbios e figuras de linguagem para expressar suas opiniões e “construiu, de si mesma, uma forte imagem de legitimidade para proferir saber – frente a um suposto não saber dos leitores, da população em geral e, em certos momentos, das próprias fontes” (BENETTI, 2007, p. 42). *Veja* não se coloca apenas na posição de relação com seus leitores, ela fala para uma “elite”, para “formadores de opinião” e permite-se à função de intervir no funcionamento da sociedade brasileira, por meio de ação partidária. Ao fazê-lo, forma uma classe dirigente “que deverá, segundo sua perspectiva, definir os ‘rumos da história’, embora pouco saibamos ainda sobre quem são os efetivos sujeitos que são representados nesse Sujeito/*Veja* e que têm no editor o seu porta-voz” (SILVA, 2005, p. 119).

5 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E DA IMAGEM DO PROFESSOR

5.1 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

A interface entre os termos “comunicação e educação” é definida por neologismos como “*educomunicação* [...], *educação para os meios*, *literacia mediática*, *mídia-educação*” (ROMANCINI, 2015, p. 26). Ela ocorre devido à necessidade de utilização de modernos meios tecnológicos para educar e, também, à preocupação com o teor ideológico desses meios (ROMANCINI, 2015).

A busca pelo entendimento da relação entre comunicação e educação iniciou nas décadas de 30 e 40, impulsionada pela expansão dos *media* no século XX, que reconfiguraram o significado de conhecimento, educação e ensino/aprendizagem. Havia uma preocupação inicial com os danos que seriam causados aos jovens que acessavam os veículos de comunicação, já que estes não consideravam faixa etária, moral ou comportamento e poderiam influenciar no afastamento dos livros e na geração de hábitos socialmente negativos (CITELLI, 2000).

Na década de 1970, período de governo ditatorial, havia a desconfiança com os veículos de comunicação de massa que estariam reproduzindo o “imperialismo cultural” e a “manipulação de consciência”. Na década de 1980, foi realizada uma série de encontros regionais sobre o tema, questionando a onipotência dos meios de comunicação e, em 1998, ocorreu o Primeiro Encontro Internacional de Comunicação e Educação, em São Paulo. Na América Latina, os meios de comunicação são pensados atualmente, sobretudo, como *tecnologias educativas* voltadas para a melhoria da qualidade da educação (ROMANCINI, 2015).

Em 1999, em Bogotá, ocorreu o Seminário Internacional sobre Comunicação e Educação, que resultou na publicação do livro *Comunicación-Educación, coordenadas, abordajes e travesías*, coordenado por Carlos Eduardo Valderrama, um marco das aproximações teóricas entre os campos comunicação e educação na América Latina. Nesse período, no Brasil, o Ministério da Educação promoveu o Fórum sobre Mídia e Educação, em que, devido à importância da informação para a promoção dos saberes, os participantes reconheceram a existência de um novo campo teórico e profissional proveniente da intersecção dos temas comunicação e educação (SOARES, 2002).

Segundo Soares (2000a, p. 63), a Educomunicação é um campo destinado para o planejamento, execução e avaliação “de políticas de comunicação educativa, tendo como objetivo a criação e desenvolvimento de ecossistemas comunicativos mediados pelos processos de comunicação e por suas tecnologias”. Esses ecossistemas são criados em escolas, veículos de comunicação (como emissoras de TV, rádios educativas), centros culturais, em instituições voltadas para a criação e propagação de materiais de ensino a distância ou presencial. Ela permite, segundo Soares (2000b), as seguintes intervenções sociais: reflexões sobre a relação entre os produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens no processo de comunicação; a mediação tecnológica na educação; a gestão da comunicação no espaço educativo e a reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação enquanto fenômeno cultural.

O atual ensino precisa ter o compromisso de promover o aprender a aprender por meio de um “diálogo crítico com as realidades comunicacionais e tecnológicas. [...] É imperioso pensar o ensino como algo integrado em projetos de trabalho que façam sentido na perspectiva formadora do educando” (CITELLI, 2000, p. 141-142). Esta hibridização diminui a distância entre os sujeitos professores e alunos, aumentando o convívio e a proximidade entre eles; mesmo o acesso ao conhecimento tornou-se muito mais facilitado e próximo. “Não só um imenso estoque de temas e problemas foi disponibilizado à sociedade como também se alteraram os modos de operacionalizá-los e cifrá-los conceitualmente” (CITELLI, 2000, p. 244).

A escola e a comunicação social são aparelhos ideológicos que favorecem a existência de uma cultura hegemônica. Não há revolução educacional se a sociedade que determina suas premissas permanece a mesma; para tal, é necessário um processo de conscientização que gere o processo de questionamento. O senso crítico precisa ser ensinado, fazendo com que a consciência passe de mágica (quando a explicação de mundo é supersticiosa, mitológica) à ingênua (os meios de comunicação e a escola modernizada podem influenciar na existência dessa consciência simplista) e, então, à crítica, que somente existe por meio do aprendizado de uma criticidade (SOARES, 1986).

A educação formal possui uma lógica temporal diferente porque é marcada por configuradores institucionais que estabelecem um tempo mais lento para a sistematização, a reflexão e o aprendizado, mesmo em uma realidade em que

vivenciamos o encolhimento do presente. O significado do substantivo formação (*erfahrung*) “diz respeito aos vínculos dos sujeitos com os planos objetivos e subjetivos, [...] articulados no território da experiência, logo, da vivência/maturidade” (CITELLI, 2016, p. 16); por isso, justifica-se a existência de uma lentidão nos processos educacionais e da conseqüente fragilidade do sistema de ensino, dada a tensão temporal.

A tecnologia tem influenciado na mudança de um modelo de comunicação linear para um modelo em redes, de comunicação distribuída, que afeta diretamente o fazer educacional (SOARES, 2002). Ela, juntamente com a aceleração do tempo social, a intimação à velocidade e os mediadores da comunicação, “marcam a fundo os modos de ser, aprender e conviver dos jovens e cujas convergências encontram, por vias diretas ou indiretas, os espaços da educação formal” (CITELLI, 2016, p. 17).

As novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa pois podem, de lá, acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem a distância, buscar “fora” – a informação disponível nas redes de computadores interligados – serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. Por outro lado, a sociedade civil (ONGs, associações, sindicatos, igrejas...) está se fortalecendo, não apenas como espaço de trabalho, mas também como espaço de difusão e de reconstrução de conhecimentos (GADOTTI, 2003, p. 15).

Os discursos estabelecidos pelos veículos de comunicação desvelam o seu posicionamento sobre assuntos que consideram de interesse público, apontando problemas, soluções, questionamentos. Nesse caso, a educação como um todo costuma ser tema recorrente. Na presente pesquisa, faremos uma reflexão epistemológica sobre a construção da imagem do professor pelas reportagens publicadas na Revista Veja nos oito anos em que Luiz Inácio Lula da Silva esteve à frente da presidência da república. Apesar de essa proposta não estar totalmente inserida no campo da Educomunicação, consideramos importante contextualizá-lo, já que estaremos inter-relacionando a comunicação e a educação enquanto fenômenos da cultura.

5.2 A RELAÇÃO ENTRE CULTURA, CONHECIMENTO, PODER E EDUCAÇÃO

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não

apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. A educação deverá ilustrar este princípio de *unidade/diversidade* em todas as esferas (MORIN, 2011b, p. 50 [Grifo do autor]).

O nosso conhecimento é organizado por meio da aceitação, rejeição e hierarquização das informações a que temos acesso, e das suas projeções mentais, realizando dessa forma a construção social da realidade, “em que o real se substancializa e dissocia do irreal, em que se arquiteta a visão de mundo, em que se concretizam a verdade, o erro, a mentira” (MORIN, 2002, p. 25 – 26). O espírito humano emerge em uma cultura e “é inconcebível sem o cérebro, que é inconcebível sem inter-retro-poli-computações. O conhecimento humano é ao mesmo tempo cultural, espiritual, cerebral e computante” (MORIN, 2015, p. 224). Para Sodré (2012), o conhecimento ocorre quando temos contato com algo visando a um saber novo. É diferente de reconhecimento, pois requer a busca de um saber ainda não produzido. Também é diferente de informação, porque necessita qualificar o pensamento frente à realidade.

A cultura institui condutas e regras que geram processos sociais, organizam a sociedade e administram os comportamentos individuais; não tendo nunca existido uma sociedade humana isenta de cultura (MORIN, 2002). Ela tem a capacidade de modificar o conhecimento, de atualizar tanto o saber acumulado do indivíduo quanto a sua linguagem, conduzindo e controlando paradigmas, a lógica, os esquemas, conceitos, estruturações doutrinárias, a articulação dos conceitos, a ordem dos discursos, os métodos de aprendizagem, “de investigação, de verificação, etc., mas, ao mesmo tempo, ela os fecha e os inibe com suas normas, regras, proibições, tabus, o seu etnocentrismo, a sua autossacralização [...]” (MORIN, 2002, p. 20). Coprodutora da realidade que concebemos e percebemos, a cultura forma o pensamento, modela (governa, algumas vezes) os conhecimentos individuais, trata-se mais de uma estrutura interna do que de um determinismo sociológico exterior. Nossas percepções são controladas por constantes fisiológicas, psicológicas, culturais e históricas.

A cultura mantém a identidade humana naquilo que tem de específico; as culturas mantêm as identidades sociais naquilo que têm de específico. As culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular. Mas, na realidade, são também abertas: integram nelas não somente os saberes e as técnicas, mas também as ideias, os costumes, os alimentos, os indivíduos vindos de fora. As assimilações de uma cultura a outra são enriquecedoras (MORIN, 2011b, p. 51).

A cultura auxilia o espírito a contextualizar, a globalizar, a antecipar. O humano é um ser simultaneamente biológico e cultural que desenvolveu as potencialidades da vida e somente se realiza como tal pela cultura e na cultura (MORIN, 2003). Cada cultura possui as suas próprias “crenças, ideias, valores, mitos e, particularmente, aqueles que unem uma comunidade singular a seus ancestrais, suas tradições, seus mortos” (MORIN, 2011b, p. 51).

A educação, juntamente com a tradição e a linguagem, está no centro da cultura, e por sua vez, caracteriza as sociedades humanas por meio da linguagem e dos conhecimentos adquiridos coletivamente (saberes, fazeres, regras, estratégias, crenças, mitos, valores), disseminados de geração a geração, reproduzindo-se nos indivíduos, controlando a existência da sociedade e mantendo a complexidade psicológica e social. A cultura pode ser considerada como uma língua, um sistema geral de símbolos (BARTHES, 1988), por meio do qual se manifestam as “representações coletivas”, ‘consciência coletiva’, ‘imaginário coletivo’” (MORIN, 2002, p. 19).

Na história da humanidade, o poder controla o saber para, assim, controlar o poder do saber, o que faz com que a atividade cognitiva interaja “de modo ao mesmo tempo complementar e antagônico com a ética, o mito, a religião, a política” (MORIN, 2015, p. 18). Ao decidir o que se deve saber, decide, também, o que não se deve saber; coloca os saberes em uma escala de importância de acordo com as necessidades da sociedade (ou de quem está no poder) naquele período.

Morin (2010) aponta que, para quebrar esse conservadorismo mantenedor do *status quo*, deverá ocorrer uma reforma do pensamento, sendo que essa, por sua vez, terá consequências éticas, físicas e existenciais. Para ele, o conhecimento deve ser permanentemente revisto, repensado, já que ele é o que há de mais importante para o indivíduo e a sociedade. Ele deve unir conhecimentos fragmentados, promover a solidariedade humana e a cidadania, ser inclusivo ao não se fechar no local e no particular. Ainda de acordo com Morin (2011b) são sete os saberes

fundamentais que as escolas têm como missão ensinar: 1) as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; 2) os princípios de um conhecimento pertinente; 3) a condição humana; 4) a identidade terrestre; 5) o confronto com as incertezas; 6) a compreensão, e 7) a ética do gênero humano.

Para Maturana (1998) a educação reproduz o conservadorismo do mundo em que vivemos, possui efeitos de longa duração, que não mudam facilmente, sendo um processo contínuo que dura toda a vida. Imaginemos que adultos bem-sucedidos colocarão seus filhos nas melhores escolas, enquanto famílias advindas de classes sociais operárias não terão condições financeiras para tal. Considerando o pensamento de Maturana (1998) e Morin (2010), acreditamos que, sim, o conhecimento pode demorar a surtir os efeitos desejados, mas somente através dele é possível que ocorram modificações na sociedade. Contudo, para tal, a escola, independente do seu nível (primário, secundário ou terciário), deve ter como um dos seus papéis a promoção da reflexão sobre o mundo, os indivíduos e sobre si mesma. Morin (2011b) afirma que a escola precisa mostrar que todos os destinos estão entrelaçados, que somos dependentes uns dos outros e, também, do mundo e das outras espécies; promovendo o estudo da complexidade humana e a tomada de consciência sobre a importância de todas as culturas, povos e diversidade de indivíduos.

A palavra educação, para Durkheim (2012, p. 43), designa “o conjunto das influências que a natureza ou os outros homens podem exercer sobre a nossa inteligência ou vontade”, e seu objetivo depende da arbitrariedade individual. As sociedades complexas existem com base na reflexão, no pensamento pautado na ciência, por isso, os indivíduos sentem a necessidade do saber na medida em que as sociedades em que estão inseridos provocam neles essa necessidade, já que elas mesmas a sentem. A educação provoca isso no indivíduo, que se submete ao modelamento fomentado pela sociedade, ao que há de melhor nele, às condições humanas propriamente ditas. O homem somente é considerado como tal se viver em sociedade.

A educação, promovida pelos adultos para os mais jovens, desenvolve nestes “estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular” (DURKHEIM, 2012, p. 53-54). Esse mesmo autor acredita que a criança seja uma “tábula rasa” que deve ser desenvolvida, que ela não traz nada para o processo de

aprendizagem a não ser a sua natureza de indivíduo (egoísta e associal), que deve ser substituída com rapidez por uma moralidade e pela capacidade de viver com outras pessoas, criando um novo ser. Para este autor, a sociedade não consegue sobreviver se não houver uma homogeneidade mínima entre os seus indivíduos, e a educação, por sua vez, fortalece essa homogeneidade. Diferentemente de Durkheim (2012), Freire (1996) não acredita em seres humanos “tábulas rasas”, independentemente da idade, e, sim, em seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, realizadores de sonhos, que aprendem uns com os outros. Para Freire (1983), não existe “transmissão” de conhecimento ou “domesticação” de pessoas por meio da educação.

Repetimos que o conhecimento não se *estende* do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (FREIRE, 1983, p. 22).

A educação reproduz, mas também desmascara a ideologia dominante e, sendo uma experiência humana, intervém no mundo (FREIRE, 1996). Ela promove a interrogação filosófica, “é um lugar onde o homem se interroga, responde diante do outro e por si mesmo, ao problema do sentido da existência, de seu ser-no-mundo” (GADOTTI, 1984, p. 31). Quantas vezes na história livros foram escondidos ou queimados, intelectuais foram perseguidos ou mortos, apenas porque, ao pensarem diferente daqueles que estavam no poder, tornaram-se uma ameaça. Tentava-se, assim, evitar que os indivíduos tivessem acesso ao conhecimento, a novas possibilidades de existência e de pensamento.

A educação tem um *papel político* fundamental. [...] Ela deve desempenhar um papel eminentemente democrático, ser um lugar de encontro, de permanente troca de experiências. E isso não se faz sem certa preocupação com uma transparência, sem uma maneira de ser, sem uma ética de valores. Um mundo que não é compartilhado, não pode servir de mediação para o ato educativo. Estar no mundo significa participar cotidianamente de um mundo comum (GADOTTI, 1984, p.157).

As questões de educação estão interligadas às relações entre os seres humanos e, não sendo um fenômeno neutro, sofrem interferências do jogo do poder (ARANHA, 2006). O Estado, por meio de legislações, define as condições de acesso e a permanência dos indivíduos na escola, cria as linhas curriculares a serem seguidas, a inspeção escolar, a titulação mínima para a docência, o registro de

professores e a emissão de diplomas. Em função disso, o ensino na atualidade ainda sente reflexos do industrialismo, de visões que não incluem o aprender a aprender no processo de construção do conhecimento. Esse é visto como sinônimo de acumulação, como se os saberes estivessem isentos da influência dos esquecimentos e mecanismos seletivos. O conhecimento que separa em vez de visar à transformação das relações sujeito/mundo possui

(...) informações e dados muitas vezes superados ou divididos entre ser/pensar/fazer, [...] banalizou-se e perdeu a perspectiva do valor (que tem, inclusive, servido como referência para justificar o sistema produtivo contemporâneo) (CITELLI, 2000, p. 101).

A educação esteve vinculada, ao longo da história, com o progresso das civilizações. Todavia, apenas dois agentes foram responsabilizados pelo seu compartilhamento e desenvolvimento: os professores (que aceitaram esse papel) e o Estado; excetuado o terceiro tripé (a família) (NÓVOA, 1994). Essa ideia ainda é bastante presente na sociedade, quando os pais acreditam no poder transformador da escola, sem considerar a importância da sua própria participação ativa nesse processo.

A educação geralmente envolve grupos, pequenos (como a família) ou grandes (como a comunidade), e depende de como se encontra o corpo social, “toda a mudança na estrutura política, econômica, social desse grupo mais amplo influencia na Educação” (COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ, 2001, p. 50). As necessidades de cada período histórico influenciam na educação praticada pela sociedade, a exemplo da sociedade romana, que não teria sobrevivido caso sua educação fosse marcada por um individualismo como o existente na atualidade, assim como a civilização latina e, também, a moderna. A importância que concedemos hoje à reflexão livre teria impedido a sobrevivência das sociedades cristãs da Idade Média (DURKHEIM, 2012).

A escola, segundo Cunha (2009), desenvolve a cultura produzida e acumulada pela sociedade. Atualmente a estrutura física de muitas das salas de aula ainda é, praticamente, a mesma desde o início do século XX: as janelas permanecem no alto, muitas vezes com grades, de forma que entre luz suficiente para ministrar-se a aula, mas com visão ineficiente para que se enxergue o que está ocorrendo fora dela. Essa estrutura, iniciada no século XIX e agravada no século XX, acompanha a “grande separação entre a cultura das humanidades e a cultura

científica” (MORIN, 2010, p. 17). As classes enfileiradas, umas atrás das outras, fazem com que os alunos permaneçam voltados para o professor, de modo a referendar o “dono” do saber. Mesmo que o ensino tenha passado por profundas mudanças sociais e demográficas no século passado, ele não sofreu alterações estruturais, mantendo, em geral, a mesma proposta do início do século (NÓVOA, 1999).

Durante o século XX, criou-se a ideia de “redenção pessoal” e de “regeneração social” ao serem misturadas as concepções pedagógicas, psicológicas e sociológicas da infância com as “ideologias da salvação”, eximindo a responsabilidade das famílias e das comunidades da promoção da educação e da cultura, transferindo para a escola essa missão. Foram inseridas no currículo “técnicas de saberes novos, assim como um conjunto interminável de programas sociais, culturais e de apoio”, ilustrando “o amálgama no qual se transformou a nossa ideia de educação” (NÓVOA, 2008, p. 220-221).

No século XX, creditou-se importância à educação, mas a sociedade abdicou desse compromisso. Houve preocupação afetiva com relação às crianças, mas essas estiveram longe do seio familiar. O que a sociedade e as famílias não conseguem realizar ou atender, credita-se a responsabilidade à escola (NÓVOA, 1999). Nesse período, a educação já não é exclusividade de uma elite de privilegiados e estende-se para a maioria dos adolescentes. Esses são afastados dos adultos e, também, do processo produtivo (do trabalho), resultando em problemas psicológicos vivenciais e em conflitos entre gerações. Ocorre a tentativa, sem sucesso, de extinguir o antigo sadismo pedagógico, substituindo-o pela “pedagogia da bondade e da permissividade numa escola feita ‘à medida da criança’: as raízes do sadismo são mais profundas e os paliativos psicológicos são insuficientes” (MANACORDA, 2006, p. 359).

No século XXI, a obrigação pelo zelo da educação das crianças continua sendo dos pais, porém, mesmo que na legislação brasileira não esteja prevista essa situação, há casos em que os pais abrem mão da compulsoriedade da educação escolar para eles próprios ensinarem os seus filhos em casa, seja por desacreditarem no atual sistema de ensino, seja pela não adaptação dessas crianças e jovens. Em inglês, a expressão ensino em casa é chamada de *homeschooling* (BARBOSA, 2013). Atualmente proibida no Brasil, essa prática de ensino, segundo Nóvoa (2008), reduzida às elites, foi promovida no século XIX e

representa hoje um sistema de educação paralelo e uma maneira de divisão social. Voltada à proteção dos herdeiros, tem como apoio empresas de iniciativa privada que desenvolvem programas de formação e de apoio pedagógico, fornecendo material curricular e didático. Para Sodré (2012, p. 153), o *homeschooling* não demonstra especificamente uma crise na proposta pedagógica de capacitação técnica e profissional, “mas a insuficiência educacional do processo em seus termos mais amplos, ou seja, a insuficiente comunicação de valores e significados atinentes ao sentido da vida humana” (SODRÉ, 2012, p. 153).

Segundo Durkheim (2012), não podemos criticar a educação praticada em outros períodos históricos, desconsiderando as realidades vivenciadas em cada período. A história pode apenas ocupar-se de conhecer o que ocorreu e pensar sobre o que pode vir a ser feito. A educação impõe-se aos indivíduos, ao longo da história de uma sociedade, exercendo uma força irresistível, tornando improvável a educação de nossos filhos como quisermos ou o êxito do *homeschooling*.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Tecnologia (UNESCO), em 2012, em Londres, ao considerarmos a realidade de uma criança de apenas sete anos e a escola em que ela estuda, podemos saber se um dia ela conseguirá ter acesso a uma das melhores universidades, onde estudam os futuros líderes da Inglaterra. Em países como Reino Unido, Estados Unidos, Austrália, Canadá e Nova Zelândia, a educação tornou-se comércio, com foco na venda de produtos, estimulando a competição e não a cooperação solidária. A escola, nesse sentido, funciona quase como um *apartheid*, em que precocemente sabe-se se uma criança terá condições de tornar-se bem-sucedida e desde sempre se sabe da quase improbabilidade de que ela ascenda socialmente.

Ainda, segundo a UNESCO (2012, p. 57) é necessário que tenhamos acesso a uma educação superior de qualidade e a instituições de pesquisa adequadas, que tenham como objetivo formar uma massa crítica de pessoas preparadas e cultas, para que os países possam desenvolver-se de uma forma endógena genuína e sustentável, reduzindo a desigualdade existente entre países desenvolvidos, subdesenvolvidos e pobres; defendendo que o compartilhamento “de conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias” ofereça novas oportunidades para a redução dessas diferenças.

5.3 DISCUSSÕES ACERCA DA PROFISSÃO DOCENTE

O cerne da história da profissão docente constitui-se na relação dos professores com o saber e na natureza do saber pedagógico (NÓVOA, 1991). A palavra docente que remete àquele que ensina, instrui e informa, surge na língua portuguesa em 1877. Tem sua origem no latim *docens, docentis*, participio presente do verbo latino *docere* (ensinar) (MARTINS, 2005).

A identidade profissional do professor abarca o desenvolvimento de seus alunos, tanto o intelectual, quanto o afetivo, o moral e o estético, promovendo a cultura, a ciência e a arte, “articulado com a diversidade social e cultural, capacitando-os a pensar e atuar criticamente na transformação da realidade” (LIBÂNEO, 2015, p. 33). A presença do professor é política e não se pode omiti-la. O professor precisa ser um sujeito de opções que demonstra aos seus alunos “sua capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. [...] De fazer justiça, de não falhar à verdade” (FREIRE, 1996, p. 110). Para falarmos sobre sua identidade profissional, que abrange conhecimentos e práticas utilizados no trabalho com os conteúdos em sala de aula, é preciso considerarmos as condições salariais e de trabalho, sua formação e carreira (LIBÂNEO, 2015).

Segundo Ghiraldelli Junior (2009), até a década de 70, os professores brasileiros exerciam uma atividade que tinha prestígio e que lhes rendia uma remuneração diferenciada, o que não ocorre mais no século XXI. A lógica estatal do ensino encontra-se enfraquecida e é uma probabilidade a extinção de seu monopólio; também se faz necessário questionar o papel exclusivo dos professores frente à organização e à direção das escolas e colocar em prática novos tipos de poderes e de avaliações do ensino (NÓVOA, 1999).

O que vemos em nosso país é a precarização da profissão docente no que se refere a salários, condições de trabalho, formação e carreira, o que deságua na desvalorização social da profissão. Com isso, muitos professores da educação básica vêm abandonando a profissão. Os salários e a carreira não têm atratividade, há visível diminuição por parte dos estudantes da procura dos cursos de licenciatura, explicada em boa parte pelos salários baixos, poucas chances de ampliação do salário e más condições de trabalho nas escolas (LIBÂNEO, 2015, p. 34).

O Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE),

identificou que o Brasil é um dos países que mais alunos possui em sala de aula no primeiro ano do ensino médio (37), em torno de vinte e dois alunos por professor, perdendo apenas para a Colômbia, que possui vinte e sete, o que influencia diretamente no desenvolvimento das aulas. No Brasil, a profissão docente é vista como de poucas exigências e de baixa qualificação, o que faz com que praticamente 90% dos professores acreditem que a sociedade desvaloriza sua profissão. De acordo com essa pesquisa, os brasileiros que têm interesse em cursar licenciatura, em geral, são aqueles que possuem menor desempenho escolar. Além disso, 20% dos que ingressam no ensino superior buscam essa área devido ao número de vagas disponíveis para estudar nas universidades quanto para atuação no mercado de trabalho, ainda que a remuneração não seja atrativa (BBC, 2018).

O relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) publicado em junho de 2018 apontou que o salário de professores da educação básica é, em média, 25,2% mais baixo, em comparação com profissionais de mesma escolaridade. Uma pesquisa realizada em maio desse mesmo ano pelo movimento Todos pelo Brasil, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), apontou que 49% dos professores não indicariam a sua profissão a um jovem. Além disso, ainda segundo os estudos da OCDE, nos últimos dez anos, o índice de jovens de 15 anos interessados em ser professor caiu em torno de 5 pontos percentuais (de 7,5% para 2,4%) devido à desvalorização profissional e à falta de atratividade salarial (ESTADÃO, 2018).

O fim da ideia de “Estado educador”, aquele responsável pela educação dos indivíduos, não leva ao fechamento de escolas, mas, sim, à abertura de outras possibilidades, como a criação de um novo espaço público para a educação. Para Nóvoa (2008), a educação é tratada, nesses tempos mercantis, como uma mercadoria. O culto à inovação, ao caráter único e à individualidade pauta o século XXI em todas as esferas, é uma característica da cultura contemporânea. Porém, é importante compreendermos que discursos, com propostas bastante similares, circulam de uma cultura para a outra. Esse mesmo autor (NÓVOA, 1999, p. 15) alega que, apesar da retórica existente no espaço universitário sobre “inovação”, “mudança”, “professor reflexivo”, “investigação-ação”, a universidade é considerada uma instituição conservadora, não instigando os professores a saberem melhor (ou mais sobre) aquilo que já sabem.

O papel da sala de aula e do professor é discutido à medida que surgem empresas que oferecem cursos livres (sem vínculo algum com instituições de ensino), que vendem a ideia de que estão alinhadas às necessidades da atualidade, e são desenvolvidos diferentes facilitadores tecnológicos de aprendizagem, como *games*, aplicativos e cursos *on-line* gratuitos fornecidos por instituições conhecidas mundialmente. Esses facilitadores, por meio das suas cores, movimentos e líquidas conexões virtuais, ativam a necessidade de cognição dos alunos e atraem sua atenção para as palavras e imagens que surgem em suas múltiplas telas (*tablets*, *notebooks*, *smartphones* e afins). Segundo Morin (2010, p. 18), o desenvolvimento do sistema neurocerebral artificial, que impropriamente denominamos informática, faz com que ocorra “um crescimento das características cognitivas das atividades econômicas, técnicas, sociais, políticas”. Devido a esta realidade, surge a discussão sobre a necessidade de os professores adaptarem-se ao novo perfil de aluno e desenvolverem novas metodologias de ensino e aulas mais interativas. Em algumas situações, como cursos realizados a distância, entra o papel de um novo profissional, o tutor. Os conteúdos e atividades são disponibilizados *on-line*, possuindo pouco ou quase nenhum envolvimento de um professor, e os alunos contam com o apoio de um profissional técnico-administrativo que esclarece dúvidas e realiza uma “tutoria”.

O professor não planeja mais o trabalho com a sua matéria, as aulas já vêm nos pacotes. Não precisa mais atualizar conteúdos nem preocupar-se com as metodologias de ensino, ele apenas tem que saber preparar os alunos para responder testes. Também não precisa se encarregar da avaliação do processo de ensino-aprendizagem e do acompanhamento dos alunos, apenas precisa saber aplicar os instrumentos de avaliação externos. [...] O professor vem se transformando num executor de tarefas sobre as quais não decide; tem seu trabalho desqualificado porque seus conhecimentos e habilidades profissionais se perdem na medida em que é transformado num “operador” de regras externas; é retirado dele o controle sobre seu próprio trabalho, fica submetido ao controle e às decisões do sistema; ao mesmo tempo em que seu trabalho é intensificado, perde sua autonomia profissional (LIBÂNEO, 2015, p. 32).

Segundo Silva (1986), a estruturação estática e regulamentada do ensino fazia com que o professor não conhecesse efetivamente seu aluno, tendo que ministrar uma aula orientada a um aluno fictício. No final da década de 1980, a internet ainda não era de uso popular, ao contrário do que ocorreu por volta de dez anos depois e, mesmo assim, de forma muito incipiente comparado ao que

vivenciamos agora. Podemos acessar rapidamente a informação, a comunicação ocorre em tempo real independentemente do local em que nós e nossos interlocutores estamos, o que afeta todas as esferas de nossa vida, incluindo o ensino, como ele é realizado e as relações entre seus sujeitos. Via plataformas virtuais e softwares, os professores têm acesso não somente aos relatórios de produção dos alunos, mas, também, a diferentes possibilidades de comunicação com eles. Seria utopia afirmar que este profissional conhecerá plenamente todos os alunos com os quais tem contato ao longo do ano ou do semestre, porém, a possibilidade e o incentivo (da instituição em que trabalha, dos alunos, dos familiares e da sociedade) para que isso ocorra é muito maior e, em alguns casos, um pré-requisito para manutenção do contrato de trabalho. Os meios para estabelecer comunicação com outras pessoas multiplicaram-se e em muitas instituições de ensino são adotados para estabelecer proximidade com o aluno, seus familiares e a sociedade. Segundo Freire (2013), somente por meio da comunicação é possível ocorrer a colaboração entre os sujeitos professor e aluno.

Segundo Morin (2010), o compartimento dos saberes em disciplinas enquanto vivemos em uma realidade cada vez mais polidisciplinar, transversal, multidimensional, transnacional, global e planetária, muito provavelmente tem gerado em professores e alunos uma situação de desconforto com relação à forma de trabalhar os conteúdos em sala de aula. Para ele, o ensino requer *eros* para despertar o desejo, o prazer e o amor dos discentes, ou seja, requer que os professores tenham prazer em ensinar, amor pelos saberes e pelos alunos, sendo que o *eros* está ligado aos benefícios gerados pela doação e não pelo poder. É importante que o ensino auxilie o indivíduo a compreender a sua própria vida, a pensar livremente. É necessário que os homens reconheçam a sua diversidade cultural, que fazem parte da mesma humanidade, e a educação do futuro precisa necessariamente ser centrada na condição humana.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a 'outredade' do 'não eu', ou do *tu*, que me faz assumir a realidade do meu *eu* (FREIRE, 1996, p. 46).

Morin (2002) afirma que as interações cerebrais/espirituais entre os indivíduos resultam na existência da sociedade e na formação, conversa, transmissão e desenvolvimento da cultura. Da mesma forma, Maturana (1998) afirma que o aprendizado se dá pela história das interações e está interligado com as mudanças estruturais que ocorrem em cada pessoa, por isso os ambientes educacionais e seus principais agentes precisam estar preparados para promover tais interações. Cita ainda que, para que essas ocorram de forma recorrente, é necessário que haja *emoção*, pois são necessárias ações de aceitação mútua para que os indivíduos sejam sociais. Não há docente sem discente, esses não são objetos um do outro, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1996, p. 25).

A sala de aula, considerada um local de produção e reprodução dos saberes, tenta utilizar-se da tecnologia e da realidade de um mercado de trabalho, que exige saberes, cada vez mais conectados, e profissionais mais capacitados que saibam, sobretudo, trabalhar em equipe, indo na contramão dos inconvenientes decorrentes da divisão do trabalho, como superespecialização, confinamento e despedaçamento do saber (MORIN, 2010), que precisam ser revistos, a começar pelos ambientes educacionais. A escola precisa promover a transformação de um lugar-comum em um conhecimento elaborado, do empirismo em conceito, ensinando ao sujeito que ele precisa “reconhecer-se no processo de transformação, transformando-se. Por isso, a necessidade de o aluno ser entendido como sujeito *com* linguagem que exercita um discurso central para a efetivação do ato pedagógico” (CITELLI, 2000, p. 111). Alunos e professores são sujeitos não somente no ato de desvelar a realidade “e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento” (FREIRE, 2013, p. 77-78). O professor tornou-se “um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem” (GADOTTI, 2003, p. 16).

Não há a possibilidade de conhecermos o humano se o separarmos do seu universo. Para que o conhecimento seja pertinente, precisamos de inteligibilidade e explicação, é necessário que contextualize quem somos enquanto sociedade, onde estamos, de onde viemos e para onde vamos. Esclareça a situação humana frente ao universo, promova a compreensão mútua que decorre da apreensão do texto e do contexto, da parte e do todo. “[...] O desenvolvimento da compreensão pede a

reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro” (MORIN, 2011b, p. 17).

O planeta exige um pensamento policêntrico capaz de apontar o universalismo, não abstrato, mas consciente da *unidade/diversidade* da condição humana; um pensamento policêntrico do mundo. Educar para este pensamento é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar, na era planetária, para a identidade e a consciência terrenas (MORIN, 2011b, p. 56).

Uma área nevrálgica para que ocorram mudanças é a formação dos docentes. É preciso adotar modelos profissionais que não se enquadrem na dicotomia do fazer acadêmico ou do fazer prático (NÓVOA, 1999), na qual, usualmente, a pesquisa desmerece a prática de mercado e vice-versa. Também é necessária uma preocupação com a formação da mente dos alunos, “de sua capacidade de análise e crítica dos fatos e das coisas” (CAGNIN, 1986, p. 177), do entendimento do seu papel enquanto protagonistas, juntamente com o professor, para que a educação seja efetiva e contribua para seu desenvolvimento. Não basta um professor ser intelectual, capacitado para a prática docente e envolvido com os princípios da educação, se o aluno não tiver ciência da importância do seu papel nesse processo. O aluno precisa ter sua voz reconhecida como sendo de valor perante outras vozes, inclusive as dos seus professores. A educação precisa transformar o aluno em sujeito do conhecimento, considerando e respeitando a sua realidade e cultura. Assim, a sala de aula passa “a ser entendida como lugar carregado de história e habitado por muitos atores”, que circulam entre o palco e a plateia, a medida que estiverem exercitando o seu discurso (CITELLI, 2000). O conteúdo científico precisa estar relacionado ao conhecimento cotidiano dos alunos, o que exige uma atitude humanista dos professores, que incorpore essa “relação no cerne tanto das práticas de organização e gestão da escola e da sala de aula como nos próprios conteúdos e na metodologia de ensino” (LIBÂNEO, 2015, p. 42).

Os professores com dupla ou tripla jornada (seja em busca de complementação econômica, cultural, intelectual, profissional...), a ausência do papel da instituição de ensino em promover o repensar o ensino e a formação docente perpetuam um ensino departamentalizado, sem transversalidade, e a visão de que a escola é apenas um conglomerado de salas de aula, reduzindo o professor a um mero funcionário ou a um especialista. O Banco Mundial, em 1995, apontou

que professores que não recebem remuneração suficiente certamente buscariam “outros empregos, em detrimento das de suas obrigações acadêmicas” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 76).

O ensino não pode ser apenas utilitarista, voltado para o mercado de trabalho, uma função ou especialização. O docente “uma tarefa de saúde pública: uma missão. Uma missão de transmissão que exige, evidentemente, competência, mas também requer, além de uma técnica, uma arte” (MORIN, 2010, p. 101). Para a UNESCO (2010, p. 34), “o professor deve ser reconhecido como tal pela sociedade, além de dispor da autoridade necessária e das ferramentas adequadas para exercer sua função”. Porém, a sobrecarga de trabalho, a falta de reconhecimento, a pouca remuneração, a mecanicidade e a regulamentação que engessa limitam a atuação do docente, possibilitando a geração de uma imagem negativa. “Em lugar do profissional respeitado [...], sobreveio um tipo que vive à beira de um ataque de nervos, da busca de licença médica, do baixo salário, da inapetência formativa” (CITELLI, 2012, p. 10).

Somado a isso, citamos também a violência praticada por alunos contra os professores, que muitas vezes os veem como a própria instituição escolar. O docente comunica a ordem implícita no discurso da escola, o que não é percebido por seus “clientes” e “instâncias intermediárias e a lógica que opera o conhecimento parece esvaziar-se, restando o professor como único ponto visível do conflito” (CITELLI, 2000, p. 113).

O atual sistema de ensino ainda é rígido, inflexível, fechado, sendo que muitos professores estão acostumados a seus hábitos e autonomias disciplinares, resistindo à reforma do pensamento (MORIN, 2010). Além disso, é burocrático e reduz o potencial dos professores e das escolas. Segundo Nóvoa (1999), há uma retórica sobre o papel do professor que destina a ele a responsabilidade pela construção da “sociedade do futuro” e, também, sobre a importância de a sociedade valorizar esse profissional para que ele tenha uma melhor imagem social. Afirma que não é possível progredirmos se não refletirmos sobre a ausência da sociedade que, por sua vez, projeta as expectativas e esperanças que não consegue realizar sozinha sobre os professores. É importante que os professores estabeleçam laços fortes com o espaço comunitário e que as escolas se adaptem à diferença (sendo esse um dilema da profissão docente) (NÓVOA, 2008).

Além disso, o fato de o conhecimento tornar-se obsoleto rapidamente exige que os professores não somente o reproduzam, mas, também, precisem criar conhecimento, desenvolver novos espaços de aprendizagem, fazer aprender e continuar aprendendo. Os docentes precisam abandonar a ideia do século XIX de que sua função é “transmitir” o conhecimento e assumir uma postura mais relacional, dialógica, cultural. Os professores não são meros executores de um currículo e a educação é responsabilidade de toda a sociedade.

A educação ao longo da vida implica, diretamente, o conceito de “sociedade educativa”: nesta sociedade, são oferecidas múltiplas oportunidades de aprender, tanto na escola quanto na vida econômica, social e cultural. Daí, a necessidade de multiplicar as negociações e as parcerias com as famílias, o meio econômico, o mundo associativo, os atores da vida cultural etc. (UNESCO, 2010, p. 34-35).

Atualmente o saber científico e pedagógico é tão reconhecido quanto as atitudes do indivíduo (GADOTTI, 2003). Não se pode apenas ministrar aulas com conteúdo técnico e esperar que assim os alunos pensarão por si mesmos, tendo uma liberdade limitada, evitando as grandes narrativas (desejo das escolas liberais), pois eles ainda não têm a capacidade de construir uma narrativa coerente e com sentido e, “se esta geração não tiver uma visão abrangente do cosmos, o futuro da vida será decidido aleatoriamente” (HARARI, 2018, p. 322).

Há discursos no mundo inteiro conferindo ao professor o papel de formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico, formar as gerações do século XXI e/ou preparar os jovens para a sociedade da informação e da globalização. O discente tem acesso a muita informação e ao professor cabe, agora, ensiná-lo a como extrair um sentido, entender o que é e o que não é importante e, também, “combinar os muitos fragmentos de informação num amplo quadro do mundo” (HARARI, 2018, p. 322).

Ao mesmo tempo em que cobra do professor uma solução, esse discurso é uma tentativa de isentar as demais esferas (social, política) da responsabilidade, em função das sociedades estarem sofrendo perda de legitimidade política. Esse discurso legitima-se em sociedades em que há menos participação na política e há déficit de participação. Os professores vivenciam a desconfiança daqueles que os consideram medíocres e são “bombardeados com uma retórica cada vez mais

abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural” (NÓVOA, 1999, p.13-14).

5.4 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO

No surgimento da civilização no Egito, há relatos de que a educação existia com o intuito de ensinar às classes dominantes estratégias sobre como exercer o Poder, assim como lições sobre o sagrado, a agricultura, a matemática, a geometria e a astronomia. À classe pobre (composta por muitos indivíduos) cabia o aprendizado sobre como trabalhar (MANACORDA, 2006). Nesse período, a educação apoiou a manutenção das pessoas em suas respectivas classes sociais, sem a possibilidade de ascensão; somente as classes dominantes eram ensinadas a liderar e a dominar pessoas e/ou territórios. Atualmente, no Brasil, também existe muita diferença entre o ensino praticado em escolas particulares, voltado para uma pequena elite, e a educação pública, voltada para as classes sociais menos favorecidas. A diferença encontra-se desde a estrutura das escolas até o salário dos professores.

No Antigo Império, a educação era passada de forma autoritária de pais para filhos, com o intuito de disseminar preceitos morais. No período feudal, quando surgiram os estudos sobre a educação física (preparação para a guerra), o professor ministrava aulas, sentado em uma esteira, cercado pelos seus alunos, que estudavam os textos, recitando-os juntos; até então, o aprendizado dava-se unicamente por via oral. Nesse período, o aprendizado começa a dar-se também por meio da escrita, o que valoriza a profissão do escriba e faz com que sejam considerados sábios não mais aqueles que tinham o conhecimento pela experiência, mas, sim, aqueles que tinham o conhecimento erudito, obtido por intermédio dos livros. No antigo Egito, eram utilizados jogos e brinquedos para educar crianças, a ludicidade era utilizada para promover o ensino (MANACORDA, 2006).

Ao realizarmos um contraponto entre o Antigo Império e a atualidade, percebemos que as salas de aula interativas existentes atualmente em algumas escolas e/ou universidades tendem a ter a mesma proposta dessa do período feudal, em que o professor, responsável por um grupo pequeno de alunos, senta-se junto com os mesmos de maneira informal (não existe mais o púlpito ou o palco), facilitando o surgimento da empatia e a proximidade entre os envolvidos. A recitação

em conjunto e a repetição não são metodologias de ensino muito utilizadas, no entanto, existe o resgate da utilização da ludicidade também no ensino de adultos, com o intuito de incentivar a criatividade e a formação de cidadãos mais reflexivos. Gemignani (2012, p. 1) afirma que há um grande desafio no século XXI, que é evitar o ensino técnico e profissional, buscando novas metodologias de ensino para formar um sujeito “ético, histórico, crítico, reflexivo, transformador e humanizado”. Os alunos precisam ser desafiados enquanto seres do mundo e com o mundo. Dessa forma, compreenderão o desafio e o tratarão “como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada” (FREIRE, 2013, p. 98).

Com relação ao número máximo de estudantes em sala de aula, atualmente o Ministério da Educação Brasileiro (BRASIL, 2009a) não apresenta ato normativo, há apenas uma orientação de que as instituições adaptem o espaço físico com o número de estudantes para que seja realizada a renovação do ato autorizativo de cada curso. As negociações coletivas, realizadas com sindicatos patronais, a exemplo do Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (SINPRO), que representa os professores de todos os níveis e modalidades do ensino privado desse estado, reivindicam que as salas de aula do ensino superior comportem no máximo cinquenta alunos para evitar o adoecimento dos docentes e garantir a qualidade do ensino (SINPRO, 2015).

Na Grécia, os processos educativos eram definidos de acordo com as classes sociais. A sociedade, como um todo, era considerada responsável pela Educação e existiam disciplinas voltadas para a elevação do espírito com o objetivo de atingir a disciplina suprema (dialética ou filosofia). Nesse período, meninas, pobres e escravos começaram a ter acesso à Educação, assim como foi valorizado o trabalho do professor (geralmente um estrangeiro banido de sua pátria), por meio de melhores pagamentos e prestígio social, que incluiu a construção de monumentos e inscrições públicas (MANACORDA, 2006). Nas sociedades gregas e latinas, a educação influenciava o indivíduo a subordinar-se à coletividade, diferente do que ocorre atualmente, em que o indivíduo é considerado uma personalidade autônoma pela Educação (DURKHEIM, 2012).

Em Roma, era dever do pai ensinar a educação moral, a cívica e a religiosa. A educação era valorizada (aprendia-se a ler, escrever e falar), ao passo que os

professores eram escravos. As disciplinas não tinham *corpus* específico, como as de hoje, a construção do conhecimento se dava a partir da leitura e interpretação de textos, provindos da sua própria cultura literária (MANACORDA, 2006). A educação tinha o papel de transformar as crianças em homens de ação, preparados para a guerra e indiferentes às artes e às letras (DURKHEIM, 2012).

Na Idade Média, “a educação era acima de tudo cristã” (DURKHEIM, 2012, p. 46), a Igreja Católica pregava que todos deveriam ter acesso à instrução e aos mestres (clero), sendo que, por volta dos anos 1000, os mestres eram leigos ou clérigos que buscavam atender às necessidades das novas classes sociais que emergiam da economia mercantil. Eram ensinadas as artes liberais, a medicina, a jurisprudência e, depois, a teologia. Temos, nesse período, os primeiros registros do surgimento das universidades (*Studim generale*), onde se podiam ter formações que seriam reconhecidas em outros locais. Logo no início do século XIII, há a consolidação e a difusão das universidades, surgindo novas ordens religiosas (dominicanos e franciscanos). Nesse período, já havia 80 universidades na Europa, e o ensino, bastante diferente do ensino monástico, era voltado para o desenvolvimento da cultura urbana. No Brasil, a implantação das universidades ocorreria apenas nas décadas de 1930 e 1940 (ARANHA, 2006; MANACORDA, 2006).

Com o desenvolvimento dos novos modelos de produção, surge a necessidade de formações específicas. Entre 1300 e 1400, nasceu a escola de uma sociedade mercantil, em que os mestres podiam trabalhar de forma livre, sem vínculo com a Igreja ou com o Império, de forma autônoma. Organizavam-se em cooperativas, contratavam outros mestres e forneciam serviços às corporações, o que possibilitou uma revolução nos métodos de ensino. Nesse período, surge o humanismo, que repensa o homem e sua educação (de caráter laico e literário) e desmerece a cultura medieval e sua forma de produzir conhecimento de forma repetitiva e severa, em prol da liberdade dos mestres e contra o vínculo entre cultura e profissão. A pedagogia humanística preocupa-se com os problemas da formação do homem, considera as diferentes fases da vida, valoriza os exercícios físicos e, também, a poesia, a música e as artes de uma maneira geral, bem como incentiva a leitura direta dos textos da literatura grega e preza pela convivência entre mestres e alunos de uma maneira lúdica e interativa (MANACORDA, 2006).

Entre 1500 e 1600, o Concílio de Trento recomendava as escolas jesuíticas para leigos como forma de lutar contra o protestantismo. O sistema escolástico jesuítico era organizado em classes, horários, programas, disciplinas, e dividido em cursos que ensinavam gramática, humanidades, poesia, retórica, filosofia (lógica, física, ética), metafísica, matemática superior, psicologia, fisiologia e teologia. A conquista da terra e a difusão da cultura propiciam o surgimento dos centros de pesquisa científica. A educação religiosa propõe-se a oferecer homens que reconhecem os problemas sociais, mas não agem sobre eles (MANACORDA, 2006).

Antes de 1549, quando chegaram os primeiros jesuítas no Brasil, a educação na tradição tribal ocorria sob três elementos básicos: o da tradição como orientadora das ações humanas, o da ação como orientadora do aprender fazendo e o do exemplo, em que os jovens aprendiam com os mais velhos que tinham, por sua vez, a missão de serem modelos tanto em seus comportamentos quanto em suas palavras proferidas. Os jesuítas foram determinantes para a implementação da Educação formal, voltada para os interesses da Coroa Portuguesa de converter para a religião católica os que nessa terra viviam, situação bastante diferente das demais congregações religiosas que existiam nesse período no Brasil, que não contaram com o apoio da Coroa. Com poucos recursos, essas congregações contavam apenas com o apoio das comunidades em que estavam inseridas (SAVIANI, 2008).

Em 1552, foi fundado por Manoel da Nóbrega, em São Paulo, o primeiro colégio brasileiro, Colégio São Paulo. Faziam parte do plano de ensino aulas de português, doutrina cristã, o ensino da leitura e da escrita e, para os alunos mais avançados, música instrumental e canto orfeônico. O plano de Nóbrega evoluiu para a adoção do sistema do *Ratio Studiorum* (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009). A educação tinha como motivadores a exploração da terra e a subjugação dos que nela viviam, a inculcação de valores europeus nos nativos (aculturação) e a promoção da catequese para converter os colonizados à religião dos colonizadores (SAVIANI, 2008).

A educação superior no Brasil seguiu os preceitos, definidos pelos jesuítas, por meio da *Ratio Studiorum* (Ordem dos Estudos), de 1599, baseada nas unidades do professor, do método e da matéria, por meio da qual os alunos estudavam três anos de filosofia e quatro anos de teologia, acompanhados pelo mesmo professor, seguindo normas rígidas para tornarem-se os futuros dirigentes do país. Esse sistema somente foi alterado no fim do século XIX, com a entrada do Positivismo, a

derrocada da Monarquia e o início da República (UNESCO, 2012). Por meio da contribuição financeira da Coroa, os jesuítas educavam meninos brancos nos colégios instalados nas principais vilas da colônia e, com a justificativa de que o seu intuito era formar os padres da Companhia, recusavam mestiços, mamelucos e índios. A língua cotidianamente falada no Brasil era o tupi, mas nos colégios havia uma classe especial para o ensino da língua portuguesa. Os jesuítas inseriam seus alunos na cultura europeia, ensinando-os com base em práticas pedagógicas ocidentais. Ao final do curso, eles participavam de uma viagem de estudos para a Europa (HILSDORF, 2011).

Em 1700, os irmãos lasallistas criaram as primeiras escolas técnico-profissionais, também consideradas as primeiras “normais” para leigos, onde eram instruídos para realizarem atividades antes dedicadas apenas ao clero. Os mestres ensinavam utilizando uma vara, além de sinais realizados com as mãos, olhos e cabeça. Recompensavam com artigos religiosos os alunos que se destacavam em aproveitamento ou assiduidade ou pelos quais tinham piedade. O castigo também fazia parte desse sistema de ensino tanto por meio de palavras quanto por meio de penitências, palmadas, chicotadas e expulsão. O professor poderia machucar o aluno sem que esse esperasse ou tivesse feito algo grave, desde que concluísse que o aluno estava “ofendendo” Deus. A educação, nesse sentido, também foi uma forma de exercer poder, ampliar domínios e oprimir (MANACORDA, 2006).

Durante 200 anos, o ensino no Brasil foi de responsabilidade dos jesuítas, que consideravam obra do demônio as religiões dos índios e africanos. Quando esses foram expulsos pelo Marquês de Pombal, iniciaram a circular as ideias pedagógicas laicas provenientes da visão iluminista (SAVIANI, 2008). Em 1773, quando extinta a Companhia de Jesus (ordem dos jesuítas), a educação tornou-se um assunto estritamente estatal. Desenvolveu-se a fábrica, ao mesmo tempo em que surgiu a escola de Estado e a ciência da economia política, fazendo com que o ensino brasileiro sofresse reformulação (HILSDORF, 2011). Apesar de haver um processo de politização, democratização e laicização do ensino, permaneceu a ideia de que era pedagógico reprimir a criança utilizando-se a coação física.

Entre 1700 e 1800, surgiram as primeiras monitorias, em que adolescentes, instruídos pelos seus mestres, orientavam outros adolescentes com relação à conduta e aos materiais didáticos. A competição estava presente nas escolas, coexistindo com o “espírito militarista e a mecanicidade na didática” (MANACORDA,

2006, p. 260). Valorizava-se mais o saber aplicado do que a investigação científica, sendo que, no Brasil, havia a influência das ideias de estudantes brasileiros que retornavam depois de um período de estudos na Europa, em especial na Universidade de Coimbra (HILSDORF, 2011).

No Brasil, no século XIX, o foco foi a educação de jovens e crianças, poucas cidades possuíam curso superior. Aqueles que tivessem interesse em realizar um curso superior, precisavam ir para Olinda ou São Paulo, onde teriam acesso a cursos jurídicos, para o Rio de Janeiro, onde poderiam estudar engenharia na Escola Politécnica, realizar o curso da Marinha, estudar artes, ensino religioso ou medicina (este último também na Bahia) (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

No início do século XIX, as conquistas do processo educacional envolveram universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade, renovação cultural e a preocupação com relação ao problema do trabalho. A universidade sofreu uma grande transformação, respondendo ao desafio do desenvolvimento das ciências, tornando-se laica e questionadora, tornando-se mais aberta às culturas exteriores à Europa; porém, ainda nos dias de hoje é necessário problematizar “o progresso, a ciência, a técnica, a razão” (MORIN, 2010, p. 103), revelando as suas ambivalências.

A organização do conhecimento em disciplinas foi realizada também nesse período, com a formação das universidades modernas, e desenvolvida no século XX, quando a pesquisa científica foi impulsionada. As disciplinas compartmentam de forma estanque os conteúdos, fazendo com que nem mesmo os professores percebam as relações que eles possuem entre si (CAGNIN, 1986). Elas reforçam uma ideia de descontinuidade e de atomização “das diferentes áreas do saber como aprofundam a percepção segundo a qual o particular sobrevive enquanto soma de diferenças, jamais como possibilidade dialógica universalizável” (CITELLI, 2000, p. 110). Esta fragmentação atinge o tempo, as pessoas e o conhecimento, dificultando a interação e a comunicação, dificultando ou inviabilizando “o discurso pessoal subjetivo, [...] minimizando o seu poder de mobilizar, infantilizando o seu teor e invalidando o seu significado, instalando a todos e a cada um no seu devido lugar” (SILVA, 1986, p. 184).

O ser humano, objeto último da educação, é recortado em seções científicas, (filosofia, história, sociologia, psicologia, administração, didática, etc.) e analisado, evidentemente em perfeita coerência com as leis da lógica

científica, a partir da perspectiva de cada uma delas. Esta divisão isola, adultera, empobrece, ao invés de somar para um conhecimento mais profundo (GOERGEN, 1986, p. 162).

Com a reforma que resultou na criação de departamentos, e na conseqüente hiperespecialização, em que foram introduzidas as ciências modernas, as culturas das humanidades e a científica passam a coexistir, sem se comunicar, impactando também na democratização do ensino universitário; por isso, para reformar a universidade, é necessário, antes, reformar o pensamento (organizar o conhecimento), evitando a “coisificação” do objeto estudado e o isolamento entre as disciplinas e seus respectivos problemas (MORIN, 2010).

O *Manifesto Comunista*, escrito por Marx em 1848, tratou sobre a educação pública e gratuita para todas as crianças, rechaçando a didática baseada no jogo, recusando a interferência político-ideológica na escola e apoiando uma instrução livre e laica (tanto da Igreja quanto do Estado) (MANACORDA, 2006). Na metade do século XIX, ocorreu uma renovação pedagógica e criou-se um consenso social em torno da missão dos professores, que foram investidos de todos os poderes, inclusive o de ganhar guerras. Houve uma conscientização dos professores, enquanto profissionais da educação e, também, a criação de associações, que acrescentaram “à *unidade extrínseca* do corpo docente, imposta pelo Estado, uma *unidade intrínseca*, construída com base em interesses comuns e na consolidação de um espírito de corpo” (NÓVOA, 1991, p. 16), resultando em prestígio da profissão de professor, que foi investida de importante poder simbólico.

Nos primeiros decênios de 1900, surge a “escola ativa” interligada a uma democratização da educação, proporcionando a experiência, a pesquisa, o trabalho coletivo e a valorização dos interesses espontâneos do indivíduo. Houve a tendência de o aprendizado para o trabalho ocorrer na escola ao longo do processo da instrução técnico-profissional e, também, o surgimento de estudos sobre a psicologia infantil. Tornaram-se elementos educativos a espontaneidade, os jogos e o trabalho (MANACORDA, 2006). A escola americana ensinava seus alunos a encontrarem as suas próprias respostas, aprendendo fazendo e, no Brasil, houve um interesse no aumento do número das escolas privadas, com o intuito de exterminar o analfabetismo, considerado uma vergonha nacional (SAVIANI, 2008).

No Brasil, o atraso no enfrentamento do analfabetismo deu-se em especial devido ao interesse do Império em manter a ordem escravocrata. Os presidentes de

Província do Império e os defensores da República clamavam pela educação popular, gratuita, livre e de acesso universal; tema defendido em pronunciamentos oficiais, mas não posto em prática. Havia interesse em manter o *status quo* anterior, degenerar os ensaios de renovação e ampliar ainda mais o poder de quem já dirigia o Brasil. A alfabetização, um dos temas recorrentes nos discursos de Olavo Bilac e Coelho Neto, não recebeu sequer um projeto de incentivo, sendo que, em torno de 1890, apenas 20% dos brasileiros eram alfabetizados. Essa porcentagem aumentava no Estado de São Paulo devido ao trabalho desenvolvido por escolas da maçonaria que funcionavam à noite e entidades laicas particulares que originaram na implantação de uma rede de escolas públicas nesse Estado (MARTINS, 2001).

A reforma de ensino brasileira, ocorrida entre os anos 1917 e 1920, tinha a intenção de desenvolver um novo sujeito, indo além da alfabetização. Houve um recrudescimento da homogeneização do aprendizado e o cerceamento da multiplicidade de escolas particulares (a maioria estrangeiras), que não estavam alinhadas aos interesses das classes dominantes. A ocorrência da Primeira Guerra Mundial “e consequentes tomadas de posição em face dos grupos beligerantes, levou o governo a controlar e/ou suspender escolas de origem italiana e alemã, ratificando o momento nacionalista” (MARTINS, 2001, p. 319).

Em 1930, Getúlio Vargas assumiu o Poder, era chefe do “Governo Provisório” no Brasil. Houve intensa industrialização e migração do campo para a cidade, fazendo com que as pessoas evitassem o trabalho braçal e procurassem mais escolas e educação. Vargas instituiu, então, o Ministério da Instrução e Saúde Pública e, em parceria com os Estados, promoveu o ensino público, especialmente o técnico-profissionalizante. A primeira gestão desse Ministério, sob a responsabilidade de Francisco Campos, somente no ano de 1931, estabeleceu o Conselho Nacional de Educação, regulamentou o ensino superior, organizou a Universidade do Rio de Janeiro e o ensino comercial, organizou e consolidou o ensino secundário (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

No ano seguinte, foi assinado o “Manifesto de 1932”, inspirado em diferentes tendências de pensamento, como as de John Dewey e Émile Durkheim, que previa uma nova concepção pedagógica e delegava à educação a responsabilidade pelo desenvolvimento da sociedade brasileira, atrelando as reformas educacionais às reformas econômicas, afirmando que a educação deveria estar fundamentada no trabalho, defendendo a educação integral pelo Estado (e não pela família) em todos

os níveis, para todos os cidadãos que estivessem em situação de inferioridade econômica. Esse manifesto defendia, ainda, a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade do ensino para menores de 18 anos e a coeducação dos sexos, com o intuito de proporcionar igual desenvolvimento a homens e mulheres. A educação, proposta pelo “Manifesto de 1932”, indicava que o professor devia conhecer o educando e considerar suas características pessoais no processo do ensino e, ao promover o ensino por meio de experiências e alegria, satisfaria as necessidades do indivíduo, respeitando suas aptidões e interesses. Evitando a pauperização das pessoas que estavam migrando das áreas rurais para as cidades, esse manifesto previa a educação profissionalizante (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

Na década de 1930, influenciaram a educação os ideários liberal (previa a liberdade individual, em especial, para comprar e vender bens, e estava vinculada à democracia), católico (decreto estabelecendo como facultativo o ensino da religião nas escolas públicas, tentativa de bloquear a pedagogia libertária – ou proletária, na linguagem dos católicos, o método ou a atividade não deveria ser o fim e, sim, o meio para a formação pedagógica), integralista (a cultura era questão fundamental, o ensino secundário e a universidade seriam realizados somente por aqueles que tivessem capacidade e inteligência, escola profissionalizante voltada para a indústria, educação feminina voltada para a valorização da mãe e não da mulher) e comunista (pedagogia marxista) (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

Em 1934, a Constituinte determinava a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário integral, condicionava o reconhecimento das instituições de ensino privadas mediante o pagamento de salários dignos aos professores, apresentava a tendência à gratuidade do ensino secundário e universitário e isentava de impostos as escolas privadas de educação primária ou profissional (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009). A escolarização primária tinha fins pragmáticos, fundamental para que os alfabetizados pudessem votar e trabalhar (MARTINS, 2001).

Em 1937, mediante o estabelecimento da ditadura de Getúlio, estabeleceram-se as Leis Orgânicas do Ensino que desobrigaram o setor público a oferecer ensino gratuito, delegaram aos ricos o provimento do estudo dos mais pobres e instituíram a caixa escolar, donativo obrigatório para subsidiar a escola pública paga. Foi também no período do “Estado Novo” (1937-1945), período ditatorial e voltado aos interesses econômicos do regime econômico capitalista, que foram criados, dentre outros, o Instituto Nacional de Ensinos Pedagógicos (INEP), o Serviço Nacional de

Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). No SENAI e no SENAC, os indivíduos recebiam salário para estudar ao mesmo tempo em que aplicavam o conhecimento adquirido nas empresas. Também nesse período desenvolveu-se a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e uma segregação social, pois indivíduos da elite eram encaminhados a um tipo de escola (com a possibilidade de estudarem por mais tempo) e indivíduos da classe trabalhadora, para outro tipo de escola (onde estudavam em um período de tempo menor para poderem ingressar o mais rápido possível no mercado de trabalho) (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

Na década de 1930, o movimento Escola Nova impulsionou uma discussão sobre a necessidade de descentralizar a gestão do sistema, ou seja, dar às escolas mais liberdade para trabalhar seus projetos pedagógicos e diminuir o peso do governo federal, cedendo mais espaço a estados e municípios. Embora tenham ganhado força nas discussões sobre a Constituição de 1934, essas ideias não foram adiante, entre outras razões porque o documento teve vida efêmera – sendo substituído, em 1937, por outro mais centralizador, elaborado durante o Estado Novo de Getúlio Vargas (ANDI, 2009, p. 20).

Entre a década de 1940 e o início da década de 1960, surgiu uma série de campanhas ministeriais, apoiando a educação elementar voltada ao público infantil (ensino primário) e à alfabetização de adultos tanto na área urbana quanto na rural. A alfabetização era premissa para o voto, por isso, o especial interesse dos governantes no assunto. A política populista e o movimento em prol do desenvolvimento nacional estimulavam a mobilização das massas, e essas, por sua vez, eram as responsáveis pelos resultados no processo eleitoral. Na década de 1950, a maioria da população brasileira tornou-se urbana e o nacionalismo desenvolvimentista expandiu-se pela sociedade e pela educação (SAVIANI, 2008). Nessa mesma década, voltou-se a debater sobre a descentralização do sistema de ensino, o que ocorreu ao longo de anos no Congresso Nacional. “A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que começou a ser desenhada após a Constituição de 1946, foi encaminhada ao Senado dois anos depois, mas somente em 1961 foi definitivamente aprovada” (ANDI, 2009, p. 20).

Desde o final da segunda guerra mundial, quando iniciou um período de prosperidade econômica, considera-se que o ensino está em crise devido a sua massificação e generalização, à unificação com o objetivo de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, desenvolvendo ainda mais a economia, e, por fim, ao

esforço em democratizá-lo. Essas mudanças devem-se à influência política proveniente de uma demanda por escolarização que impactou em uma diminuição no nível dos estudos, na desvalorização dos diplomas e na reconfiguração da relação entre alunos e professores, com menos formalismos (TARDIF; LESSARD, 2008).

A educação é um mercado privilegiado porque não existe sobre ela mecanismos de controle social. Existe um mercado inesgotável que é a “escolaridade obrigatória”. E a escola, para garantir a sua clientela, joga em duas frentes: conserva-se parasita do sistema social e, ao mesmo tempo, reserva-se uma certa área de autonomia, querendo permanecer aparentemente marginal ao sistema. Cria ilusão que fora dela não existe educação. Essa ilusão cria no público um comportamento doentio que podemos chamar de *carência de educação* e contínua dependência em relação às instituições de “dar” educação (GADOTTI, 1984, p. 134).

Em 1958, o Substitutivo Lacerda configurou-se como apoiador das escolas privadas, assim como a Igreja Católica, provocando o movimento dos defensores da escola pública, divididos entre as correntes de pensamento liberal-idealista, liberal-pragmatista e de tendência socialista, que o viam como uma possibilidade de retrocesso nas conquistas obtidas na esfera do ensino público. A primeira corrente, representada pelo jornal *O Estado de São Paulo*, tinha como premissa que o homem é um ser racional e livre; a segunda, representada pelos educadores do movimento renovador, considerava o homem como um valor absoluto; e a terceira (que tem como líder Florestan Fernandes) defendia que a educação é um fator de transformação social e que, para compreendê-la, seria necessário considerar seus determinantes sociais. As escolas confessionais, onde estudavam os alunos de classes de maior poder aquisitivo, precisavam renovar-se, atualizar suas metodologias de ensino para evitar a evasão de alunos, sem perder de vista seus objetivos religiosos (SAVIANI, 2008).

Na primeira metade da década de 1960, houve uma preocupação com a participação política das massas, e a educação foi vista como uma possibilidade de conscientizar a população e promover uma tomada de consciência da realidade do Brasil. O termo “educação popular” passou a ser sinônimo de “uma educação do povo, pelo povo e para o povo” (SAVIANI, 2008, p. 317), e emergiu com o intuito de superar a ideia que se tinha de que a educação praticada anteriormente era voltada para os interesses das elites que pretendiam controlar e dominar o povo.

O Plano Nacional de Educação, que seguia as premissas da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 4.024/61), estabeleceu que o Poder Público tratasse igualmente as instituições de ensino privadas e públicas, constituindo metas quantitativas e qualitativas de alunos cursando o ensino primário, o secundário e o superior. Pelo menos metade dos concluintes no ensino secundário precisariam ingressar no ensino superior, sendo que 30% dos professores e alunos precisariam dedicar-se em tempo integral. Esse Plano foi extinto tão logo ocorreu o golpe militar, em 1964 (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009). Os planos dos governos militares negaram todas as políticas populistas educacionais estabelecidas nos anos anteriores e destituíram a democracia e a política educacional aliada à política social.

No início dos anos 1960, surgiram movimentos e centros populares voltados para a cultura e a educação: a União Nacional dos Estudantes (UNE), ligada à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e a “pedagogia libertadora”, criada e desenvolvida por Paulo Freire (também chamada de pedagogia problematizadora, conscientizadora, popular e do diálogo), que o fez viver no exílio até 1979 (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

O Movimento Paulo Freire guiava-se pela orientação católica, apesar de autônomo com relação à hierarquia da Igreja (SAVIANI, 2008). Os fundamentos filosóficos da pedagogia de Freire eram voltados para movimentos populares e, diferente de antes, quando existia uma preocupação apenas com relação à educação da classe popular, auxiliavam professores a trabalharem com as diferenças culturais, éticas, de gênero (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009), estabelecendo uma horizontalidade entre o docente e o educando para a promoção do diálogo e problematizando a realidade do educando com o intuito de que esse desenvolvesse uma conscientização sobre a mesma.

Paulo Freire era contra a formação universitária que perpetuava elites, voltada basicamente para a oratória e a realização das atividades burocráticas. Intitulou a educação tradicional como “bancária” ou opressora, pois, para ele, o ensinar era um ato político e a educação deveria ter como propósito a libertação do indivíduo que deveria ser sujeito da história (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009). A educação “bancária” foi considerada por ele um dos instrumentos da ideologia da opressão, pois baseava-se na doação de conhecimento de um sábio (professor) para alguém que nada sabia (aluno) (FREIRE, 2013). Para esse pensador, havia, além da

dificuldade, “boniteza” nos papéis vivenciados por alunos e professores, atribuindo a este último a tarefa de desvelar “a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem” nesse processo (FREIRE, 1996, p. 134).

Para Citelli (2000, p. 101), a metáfora educação “bancária” “aponta as ideias de acumulação [...]; reprodução, a dominância das paráfrases diluidoras; e burocratização, existe uma ordem do discurso que responde à lógica da hierarquia”. Freire afirmava que o homem era um ser dialogal e crítico, mas que sua realidade social o impedia de viver plenamente em comunhão com outros homens devido ao interesse das forças dominantes em mantê-lo alienado e dominado (SAVIANI, 2008).

Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 2013, p. 80-81).

O ano de 1964 foi marcado pelo início da ditadura militar que duraria 21 anos e resultou no exílio de muitos pensadores, dentre eles, Paulo Freire. Nesse período, foram interrompidas quaisquer movimentações em prol de uma cultura e de uma educação popular que promovesse e se preocupasse com a inclusão das massas (SAVIANI, 2008).

No dia 15 de dezembro de 1967, foi lançado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cujas atividades iniciaram efetivamente em 1970, com o objetivo de alfabetizar brasileiros de 15 a 35 anos que vivessem em áreas urbanas. Em 1974, a faixa etária atingida aumentou de 9 a 14 anos. Nesse mesmo período, por meio do Decreto-Lei nº 236/67 e da Portaria 408/70, estabeleceu-se o Projeto Minerva, em que as emissoras de rádio, estendido também para as emissoras de televisão (que produziram a “novela educativa” *João da Silva*), transmitiam um programa educativo durante cinco horas por semana, entre 7 e 17 horas,

direcionado para pessoas de 17 a 39 anos que estivessem cursando o ensino supletivo (CUNHA, 1979).

No governo militar, houve o “fechamento de escolas experimentais e centros de pesquisa e a formação de grupos com forte orientação ideológica que prepararam as leis das reformas do ensino superior em 1968” (ARANHA, 2006, p. 25). Nesse ano, ocorreu a separação entre o ensino para a formação profissional e o para a pesquisa aplicada, além de ter sido criado um sistema gradativo de educação superior (graduação, mestrado, doutorado).

Após 1968, houve uma expansão do ensino universitário com o incentivo fornecido ao surgimento das faculdades privadas, o que impactou na vida universitária e na qualidade do ensino ofertada. Houve a departamentalização do ensino, a implantação da mentalidade (e não a performance) empresarial baseada no taylorismo (originalmente com ênfase em tarefas e eficiência), e a burocratização que tornou lento o processo nas universidades estatais. Entre 1960 e 1970, foram implementados a interdisciplinaridade, o sistema de créditos (provocando a despolitização e dispersando os alunos) e a promoção da extensão para estreitar os vínculos do ensino superior com a sociedade. Segundo Ghiraldelli Junior (2009, p. 117), “a Lei 5.540/68 criou a departamentalização e a matrícula por disciplina, instituindo o curso parcelado através do regime de créditos. Adotou-se o vestibular unificado e classificatório”; enquanto, em 1972, o ensino público de segundo grau tornou-se completamente profissionalizante, as escolas privadas (por meio de fraude) mantiveram-se voltadas para a preparação dos seus alunos para o acesso ao ensino superior.

Citelli (2000) afirma que a Lei 5.692, de agosto de 1971, assinada pelo então Ministro da Educação, coronel Jarbas Passarinho, defendia o ensino profissionalizante em detrimento do modelo propedêutico. Baseada no desenvolvimentismo, na tecnocracia e no controle exercido pela ditadura militar, ocasionou o desmonte da estrutura do ensino público que até então existia.

No período de 1969 e 1980, além da preocupação com os altos índices de evasão escolar e de repetência e a reduzida escolarização de crianças, havia a necessidade de preparar mão de obra para atender à demanda das multinacionais que ingressavam no Brasil. Com isso, houve uma difusão do ensino técnico, reflexo das “ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo)” (SAVIANI, 2008, p. 369) e, também, dos princípios de eficiência e

produtividade. Alterou-se o papel dos sujeitos envolvidos na relação de ensino-aprendizagem, pois na pedagogia tradicional a questão central é aprender, o professor é o responsável pela iniciativa e detentor da decisão; na pedagogia nova, a questão central é aprender a aprender e a relação professor-aluno é baseada na intersubjetividade e na interpessoalidade, professores e alunos decidem quais meios utilizarão, deslocando a iniciativa para o aluno. Libâneo (2015) alerta para que a aprendizagem não seja baseada apenas em interações sociais, pois essas não garantem a transformação interior.

Ações escolares baseadas nas interações sociais, práticas participativas, na intersubjetividade, precisam culminar na subjetivação, na interiorização dessas atividades, implicando uma atividade psicológica interna. A escola é mais do que um lugar apenas de compartilhar experiências, vivenciar práticas de sociabilização ou de trabalhar temas da vida cotidiana, pois cabe-lhe tratar os objetivos, a realidade, como objetos de pensamento, para além dos fatos da experiência cotidiana (LIBÂNEO, 2015, p. 40-41).

Na pedagogia tecnicista, o principal é aprender a fazer, o professor e o aluno assumem papéis secundários, é o processo que define como será desenvolvida a relação de ensino-aprendizagem, sendo que o elemento principal é a organização racional dos meios, “a organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção” (SAVIANI, 2008, p. 382). O advento da pedagogia tecnicista provocou um processo de burocratização nas escolas, que, conseqüentemente, gerou descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação na área da educação.

Seguindo os mesmos propósitos da educação tecnicista, inspirados no modelo de estrutura organizacional estadunidense (ênfase no aspecto técnico-operativo) e na implantação dos programas europeus que tinham a ênfase no aspecto teórico (professores de pós-graduação tinham formação com influência europeia), a pós-graduação também foi pensada como meio de formação de profissionais nos campos da ciência e da tecnologia para promoverem o desenvolvimento do Brasil (SAVIANI, 2008).

O ensino pós-graduação foi institucionalizado pela Lei nº 5.540 de 28-11-68, a chamada lei da reforma universitária. Os objetivos que lhe eram atribuídos eram os de formar professores para suprir o ensino superior (de graduação) em grande expansão e sob ameaças de deterioração de qualidade; de formar pessoal de alta qualificação para as empresas públicas e privadas e para a burocracia governamental; e, finalmente, de estimular estudos e pesquisas que servissem ao desenvolvimento do país. [...] O ensino pós-

graduado confere diplomas (de mestre e doutor) que trariam a marca da *raridade* que é o que lhes confere um alto valor, tanto econômico (elegibilidade para as ocupações mais remuneradoras) quanto simbólico (atribuição de maior “quantidade” de prestígio) (CUNHA, 1979, p. 245).

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* cresceram muito entre o final da década de 1970 e início da década de 1990 e geraram, por meio de pesquisas, inúmeras publicações (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009) sobre as contradições da sociedade brasileira. Na década de 1980, essas pesquisas foram reconhecidas pela comunidade científica, representada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). O fomento à pesquisa e ao ensino foi promovido por esses agentes federais e pelas fundações de diferentes estados brasileiros (SAVIANI, 2008).

Para Chauí (1995, p. 56), o projeto ditatorial reduziu verbas e recursos das universidades públicas, resumindo a atuação docente apenas à escolarização. O incentivo por meio da instrumentalização, mesmo que considerado insuficiente para que a universidade funcionasse adequadamente, motivou o apoio da classe média ao regime político vigente e fez com que as universidades públicas recebessem ainda mais alunos provenientes da escola privada.

A Lei 5.692/72 estendeu a “tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial” (SAVIANI, 2008, p. 365), promoveu o segundo grau profissionalizante, desativou a Escola Normal e criou a “Habilitação Magistério”. Esse curso tinha o intuito de formar os professores das quatro séries iniciais do ensino básico, mas “na prática passou a ser reservada aos alunos que, por suas notas mais baixas, não conseguiam vagas nas outras habilitações que poderiam encaminhar para o ensino superior” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 125).

Ao departamentalizar o ensino e possibilitar a matrícula por disciplinas, possibilitou-se a diminuição da oferta de disciplinas que possuíam o mesmo conteúdo, enxugando, assim, o quadro de pessoal (professores) e melhor aproveitando as salas de aula (CUNHA, 1979). Essas ações foram na contramão do que Morin (2015) considera necessário para o alcance da Luz e o término do obscurantismo. Para ele, o conhecimento é um fenômeno multidimensional que não

deve ser separado (ou, nesse caso, departamentalizado), porém, na nossa cultura, a organização do conhecimento dividiu esse fenômeno, impedindo o conhecimento do conhecimento, fazendo com que as pessoas (mesmo os especialistas) ignorassem o saber existente, gerando um novo obscurantismo, algo que permanece desconhecido para os que produzem o saber. “Mesmo sendo totalmente dependente das interações entre os espíritos humanos, o conhecimento escapa-lhes e constitui uma potência que se torna estranha e ameaçadora” (MORIN, 2015, p. 20).

Em 1968, houve revoltas em que universitários tomaram várias escolas superiores, reivindicando uma reforma universitária, pautada na concepção humanista moderna (SAVIANI, 2008), provocando mudanças na pedagogia, na cultura e nos costumes. Foi “uma tomada de consciência da educação como opressão, como afirmava Tolstói, e que pretende ser uma crítica de fundo e um projeto de uma nova educação” (MANACORDA, 2006, p. 346). O horário livre destinado à pesquisa dos estudantes foi excluído do programa das universidades e, insatisfeitos com o rumo dado à educação, universitários resistiram ao governo ditatorial brasileiro e, mesmo que por um curto espaço de tempo, invadiram várias universidades (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009). Já na França, em maio de 1968, os estudantes pediram por uma maior integração entre a sociedade e as universidades e influenciaram o ensino no mundo inteiro (UNESCO, 2012).

As manifestações contrárias ao governo vigente foram consideradas subversivas e, para reprimi-las, foi promulgado o Decreto-Lei nº 477, em 26 de fevereiro de 1969, que consistia em um desdobramento do Ato Institucional nº 5 de dezembro de 1968 e atribuía aos representantes universitários e educacionais o poder de desligar por até três anos os estudantes que estavam se manifestando. Durante esse período, os estudantes desligados não podiam matricular-se em outra instituição de ensino superior do país. Além disso, funcionários e professores que se manifestassem contrariamente ao governo vigente eram demitidos e impedidos de atuar durante cinco anos no ensino universitário brasileiro (CUNHA, 1979).

Para Ghiraldelli Junior (2009, p. 112), além da repressão que ocorreu durante as duas décadas de governo ditatorial brasileiro, a educação foi afetada por meio da criação de uma legislação confusa, da desmobilização e da privatização do ensino. A classe popular foi excluída de um sistema de ensino de qualidade, o ensino profissionalizante foi institucionalizado na rede pública de ensino e foi instituída uma pedagogia voltada para a técnica.

As discussões acerca da educação, no início da década de 1980, abordaram o uso da informática, a realização do ensino e da pesquisa em um contexto multidisciplinar voltado para o desenvolvimento, a realização de atividades que provocassem maior imbricação entre o ensino superior e os demais níveis de ensino, a educação a distância e as redes cooperativas de ensino. Essas discussões, em 1995, deram origem à criação de um documento que ditava orientações para o ensino superior no mundo e foi apresentado em Paris, em 1998, na Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES). Em síntese, apresentava as seguintes premissas: dar acesso a todos em iguais condições ao ensino superior; educar cidadãos; desenvolver a função crítica por meio da verdade e da justiça; praticar a qualidade por meio da pesquisa para promover o conhecimento; priorizar os estudantes na tomada de decisões; diversificar sistemas, instituições e programas de estudo; fomentar o aperfeiçoamento de pessoal; utilizar novas tecnologias; tornar a educação superior um bem público; criar redes que promovam a solidariedade e a igualdade entre os membros da academia (UNESCO, 2012).

Na década de 1980, foram criados a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos e Sociedade (CEDES), que congregaram educadores com diferentes vínculos profissionais. Algumas associações transformaram-se em sindicatos após a Constituição de 1988, pois, até então, era restringida a sindicalização de funcionários públicos. Esses sindicatos aglutinaram esses educadores, de diferentes níveis de ensino, em âmbito nacional e filiaram-se à Central Única dos Trabalhadores (CUT) (SAVIANI, 2008).

Em 1986, as entidades de professores das escolas públicas de 1º e 2º graus filiaram-se à Confederação dos Professores do Brasil (CPB), sendo que essa, em 1989, mudou o nome para Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). Os professores de ensino superior criaram as associações docentes, ao longo da década de 1970, nas instituições em que trabalhavam, e essas passaram a participar da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior, a partir de 1981, quando ocorreu o Congresso Nacional de Docentes de Ensino Superior. Nessas instâncias, foram reproduzidos interesses de caráter corporativista que resultaram em greves acionadas com o intuito de pressionar o governo, impactando na formação dos alunos (SAVIANI, 2008).

A democratização do país, a partir de 1985, contemplou a elaboração da Carta Magna. Nela, a educação consta em mais de um tópico e não só no que foi destinado especialmente para esse tema, passou a ser considerado um direito social, sendo que a família, a sociedade e o Estado têm o dever de “assegurar à criança e ao adolescente o direito à Educação como uma prioridade em relação a outros direitos” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 169). O tópico destinado exclusivamente à educação afirma que ela visa ao desenvolvimento pleno do indivíduo, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o trabalho e, ainda, responsabiliza juridicamente os governos que não oferecerem ensino obrigatório.

A Constituição determinou a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual definiu que o professor universitário deveria estar em sala de aula por, no mínimo, 8 horas semanais, tratou sobre o que deve e o que não deve ser ensinado nas escolas (surgindo, assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs), favoreceu instituições privadas no sentido de captação de recursos públicos, definiu o que poderia ser considerado despesa para a manutenção do ensino, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e possibilitou a criação dos institutos superiores de educação (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

No governo Sarney, foi instituída, em 1986, a “Emenda Calmon”, que destinava 13% dos recursos orçamentários brasileiros para a educação. Com isso, o MEC tornou-se o segundo ministério a mais receber verba. Nesse ano, o número de livros didáticos distribuídos dobrou (de 40 para 80 milhões), estendeu-se a distribuição de merenda escolar para o período das férias escolares e foram instituídos os programas “Nova Universidade”, o de ensino técnico, o “Educação para Todos” e o que distribuiu material didático para professores nordestinos. Como o “Plano Cruzado” criado por esse governo não conseguiu manter a alta inflacionária, todos os setores foram prejudicados, inclusive o da educação (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

No governo Fernando Collor (1990 – 1992), houve recessão econômica, confisco das poupanças e investimento contra as instituições fomentadoras de pesquisa CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e CAPES (Coordenação de Avaliação do Pessoal do Ensino Superior). Após o impedimento de continuar seu mandato, assumiu o vice-presidente Itamar Franco (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009). Até 1994, o ensino superior cresceu destituído de

uma avaliação rigorosa de seus cursos e instituições. Nesse período, possuía um caráter elitista, pois as instituições públicas ofertavam a maioria dos seus cursos durante o dia, restringindo a oferta dos cursos noturnos e, quem precisasse trabalhar durante o dia, realizava cursos noturnos nas instituições privadas (COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ, 2001).

Em 1990, quando ocorreu a Conferência Mundial da Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, os representantes de 164 países signatários do Compromisso de Dakar firmaram compromissos a serem cumpridos até 2015. Esse evento foi promovido pelo Banco Mundial e outros organismos multilaterais ligados às potências econômicas que estabelecem, por meio de conferências internacionais como essa, políticas para a educação em países pobres e parâmetros para o controle das relações econômicas e comerciais entre os países (LIBÂNIO, 2015).

É dessas políticas que vem a orientação para implantação de uma escola para proteção social da pobreza, expressa num currículo de resultados voltado para empregabilidade, adequando a escola ao mercado de trabalho. [...] São estabelecidas as funções da escola: a) introduzir um currículo instrumental, pragmático, visando empregabilidade para os mais pobres; b) um currículo de conteúdos mínimos; c) uma aprendizagem controlada por testes elaborados externamente; d) uma escola de acolhimento e integração social para controlar conflitos (LIBÂNIO, 2015, p. 36).

Dentre as ações que o Banco Mundial estabelece para, segundo ele próprio, promover o desenvolvimento e erradicar a pobreza, está “o investimento nas pessoas, especialmente por meio da saúde e da educação básica” (ONU BR, 2018). O investimento no sistema educacional consiste em apoio financeiro e técnico, inclusive na definição de políticas e inovação, implementação de padrões de qualidade e equidade e medição do desempenho (BANCO MUNDIAL, 2010).

No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades. Conhecimento e qualificações contribuem também para que um indivíduo possa ter uma família saudável e instruída, e participe na vida cívica (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 3).

Na ocasião dessa conferência, o Brasil figurava entre os nove países com maior taxa de analfabetismo no mundo. Estavam entre as metas estipuladas pelos presentes: assistência maior para a primeira infância, acesso universal à educação básica e redução da taxa de analfabetismo dos adultos à metade do total até o ano 2000, melhoria nos resultados de aprendizagem, diminuição da desigualdade dos

índices de analfabetismo entre homens e mulheres, aumento dos serviços de educação básica e de formação para jovens e adultos, aumento dos conhecimentos, capacidades e valores necessários para indivíduos e famílias viverem melhor (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

A imagem abaixo, formulada pelo MEC e publicada no Relatório Educação para Todos no Brasil 2000 – 2015 (BRASIL, 2014, p. 6), resume esse acordo:

Figura 1 – Educação para Todos



Fonte: BRASIL (2014, p. 6)

Para atender essas metas, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) desenvolveu o Plano Nacional de Educação, que fixou as seguintes prioridades: garantir o ensino fundamental obrigatório de oito anos a todos os indivíduos de 7 a 14 anos; garantir o ensino fundamental a todos os que não o concluíram; ampliar o atendimento nos demais níveis de ensino; valorizar os profissionais da educação; e desenvolver sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino (PNE) (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009). Durante esse governo, houve uma proliferação de programas governamentais voltados para a educação.

Em 1996, o país enfrentava sérios déficits educacionais: a) havia atraso no percurso educacional das crianças (principal motivador da evasão); b) a

precariedade do ensino, a exclusão e a marginalidade de determinados segmentos sociais influenciavam no número de crianças fora da escola; c) havia reduzido número de matrículas no ensino médio; d) em comparação com os demais países da América Latina, o Brasil apresentava os piores índices de acesso ao ensino superior, mesmo com o crescimento do setor privado. Como reação, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) estabeleceu ou manteve sistemas de avaliação de ensino: o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), criado em 1990, o Sistema de Avaliação do Ensino Médio (ENEM), implantado em 1998, e o Exame Nacional de Cursos (“Provão”), voltado para a avaliação do ensino superior (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

Desta forma, o Banco Mundial é um importante agente que ressalta a função controladora da avaliação, promotora da competição e de uma hierarquização do ensino. O conceito de qualidade propagado por estes órgãos está atrelado à redução de gastos com os recursos humanos, por isso temas como “parcerias”, “voluntariado”, “a hipervalorização da criatividade” são divulgados constantemente, a fim de construir um consenso de que não há falta de recursos para a educação no Brasil (ROTHEN; SANTANA, 2015, p. 181).

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no Brasil, em 1996, “permitiu que as empresas do setor de ensino superior obtivessem o status jurídico de instituições com fins lucrativos” (SOUZA NETO, 2011, p. 69), tendo, entre os seus reflexos, a triplicação do número de instituições de ensino superior (IES) privado e um aumento do número de ingressos, expressivamente, de pessoas com uma renda mais baixa. Com a criação da LDB, as instituições de ensino superior começaram a ter diferentes tipos de abrangência ou especialização (art. 45 da LDB). Realizou-se uma diferenciação entre as IES públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos (Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997). Possibilitou-se a criação de universidades especializadas por campo de saber e de centros universitários caracterizados pela autonomia para desenvolverem cursos de uma ou mais áreas de conhecimento em suas sedes, vinculando pesquisa, extensão e ensino. Além disso, a criação de cursos sequenciais cujo interesse consistia em atender às demandas do mercado de trabalho, como uma alternativa aos cursos de graduação (FERREIRA, 2012b).

Em 2001, foi instituído o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), que possibilitou o preenchimento de parte das vagas no ensino superior privado, por meio de verbas públicas. Em 2000, foi criado o Programa de

Estímulo à Interação Universidade-Empresa, com o intuito de promover a inovação por meio de parcerias estabelecidas entre universidades, centros de pesquisa e o empresariado. Nesse período, houve redução no destino de verbas públicas, para as instituições públicas, levando a universidades federais a captação de verbas provenientes de outras fontes (FERREIRA, 2012b).

O governo de FHC tentou desvincular a ideia de que o ensino superior deveria ser um serviço público estritamente estatal, diminuindo investimentos e financiamentos nesse setor, incentivando o investimento de outras fontes e o estabelecimento de parcerias público-privadas, voltando o papel do Estado para a regulamentação. Incentivou a criação de cursos a distância e um ensino voltado para o mercado de trabalho, fazendo com que o ensino superior passasse a ser visto de forma pragmática e utilitária na sua prestação de serviços educacionais, independente do seu intuito, se formação profissional, produção de ciência, de tecnologia, dentre outros, mudando a maneira de a sociedade perceber a sua relevância social e finalidade (FERREIRA, 2012b).

As reformas realizadas no Brasil durante o governo de FHC, que teve no decorrer de seus dois mandatos um só ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional. Essas mudanças foram determinantes de novas relações entre as diferentes esferas administrativas na matéria educacional, especialmente nas relações entre União e municípios. Muitos elementos trazidos por essas reformas foram duramente criticados pelos movimentos sociais que estiveram na base eleitoral do presidente Lula (OLIVEIRA, 2009, p. 202).

O posicionamento de FHC estava em acordo com o apontado pelo Banco Mundial (1995), segundo o qual as instituições de ensino deveriam criar planos de estudo que contemplassem o desenvolvimento de especialistas de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, em especial, focando nas áreas de engenharia e ciências naturais. Também deveriam acompanhar o desempenho dos seus egressos, em quesitos como salário e colocação, além do número de vagas para, assim, repensarem os seus currículos. Além dessas recomendações, defendeu que estivessem à frente dos programas de formação permanente, de administração, engenharia, educação e ciências da saúde pessoas com reconhecida experiência profissional e não acadêmica, o que facilitaria a comunicação e a troca

com os empregadores de seus egressos. Foi considerado importante o vínculo estreito entre as instituições de ensino e os setores produtivos.

Na campanha eleitoral ocorrida em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) venceu o pleito apresentando o mote “Uma escola para todos” como programa de governo (DAVIES, 2004). Ao assumir o governo em 2003, encontrou um país em que a população com 15 anos ou mais havia estudado, em média, 6,7 anos; com uma diferença de dois anos entre a população branca (7,6 anos) e a negra (5,6 anos). Mesmo defendendo projetos e programas de financiamento com o objetivo de aumentar esses índices, em 2009, penúltimo ano do seu segundo mandato, a realidade não havia mudado muito. Passados quase sete anos de governo, a população com mais de 15 anos estava com uma média de 7,5 anos de estudo (a média havia aumentado em 1,2 anos ao longo de 7 anos), sendo que os brancos estavam estudando em média 8,4 anos (não chegou a aumentar um ano com relação a 2003) e os negros, 6,7 anos (aumentou pouco mais de um ano) (IPEA, 2010). Um dos maiores avanços na área de educação em seu governo foi a redução da taxa de analfabetismo, já que, em 2003, 11,6% da população brasileira com mais de 15 anos era analfabeta (IPEA, 2010), e, em 2011, esse percentual havia diminuído para 8,6% (redução de 3%) (IBGE, 2016).

Considerando o desenvolvimento social, por meio das políticas públicas efetivadas ao longo do governo Lula, segundo resultados apontados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE), em novembro de 2005, os índices demonstravam uma diminuição na desigualdade existente no Brasil. Um dos programas sociais mais conhecidos foi o Bolsa Família, ampliação do Bolsa Escola, criado no governo de FHC. Esse foi bastante criticado, porque se baseava apenas na transferência direta de dinheiro público para a população pobre e em condições de extrema miséria, sem que houvesse ações que visassem ao desenvolvimento da autonomia desses indivíduos (OLIVEIRA, 2009). Uma das condições para se obter o benefício era que as crianças das famílias tivessem frequência na escola (BRASIL, 2014).

No governo de Lula (2003 – 2010), algumas das diretrizes adotadas pelo governo FHC foram continuadas, dentre elas estavam as recomendadas pelo Banco Mundial em 2005. Suas diretrizes tinham a marca do individualismo e do mercado de trabalho devido ao enfoque na formação por competências, e a educação estava alinhada aos princípios neoliberais, o que lembrava uma afirmação insistentemente

realizada ao longo do governo de FHC, de que não havia falta de empregos, mas, sim, de indivíduos “empregáveis” (FRIGOTTO; CIABATTA; RAMOS, 2005). “Ao perder o foco das funções específicas da escola voltadas para o conhecimento e formação de conceitos, recai nos mesmos limites das propostas neoliberais” (LIBÂNEO, 2015, p. 40).

Relacionamos aqui as principais iniciativas do governo Lula no campo da educação, de acordo com o respectivo ano em que foi criado. Em 2004, por exemplo, foi lançado o Programa Escola de Fábrica com o intuito de desenvolver a aprendizagem profissional, em parceria com empresas e indústrias nacionais interessadas no desenvolvimento de ações de responsabilidade social que tinham como objetivo qualificar, para o trabalho, jovens de 16 a 24 anos, de família com renda *per capita* de até um salário mínimo e que estivessem cursando a educação básica, o ensino fundamental, o médio, a educação de jovens e adultos ou o Brasil Alfabetizado (FRIGOTTO; CIABATTA; RAMOS, 2005). Nesse período, ocorreu uma reestruturação do MEC, colocando o ensino médio sob a alçada da Secretaria de Educação Básica, separando-o da educação profissional.

Ainda em 2004, no dia 14 de abril, por meio da Lei nº 10.861, foi lançado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que substituiu o Exame Nacional de Cursos (ENC) e “a avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação do governo FHC” (FERREIRA, 2012b, p. 462), já que, segundo o governo vigente, era baseada unicamente em uma prova realizada no final do curso de graduação. Essa lei foi interpretada como meritocrática, por conter uma lógica produtivista e confirmar o papel avaliador e regulador do governo. O SINAES estava pautado no tripé aluno, curso e instituição, sendo que todos os envolvidos passariam por distintas avaliações, considerando tanto os instrumentos que seriam utilizados quanto a sua temporalidade. Em 2008, foram criadas as avaliações de Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), que reestabeleceram os *rankings* entre as universidades, tal qual ocorria no período em que existiu o Provão (AGUIAR, 2016).

Também foi criada a Lei de Inovação Tecnológica, que apoiava a inovação e a pesquisa científica voltada para as exigências das empresas privadas e para as normas que possibilitaram ao governo a contratação de parcerias. Foram estabelecidos os Decretos Presidenciais de nº 5.225, que propiciou a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica, e o de nº 5.205, que regulamentou

as fundações de apoio privadas no interior das instituições federais de ensino superior. Já a normatização da educação a distância possibilitou o crescimento do capital estrangeiro no mercado educacional.

Além dessas iniciativas, podemos citar também a preocupação com o desenvolvimento de uma nação democrática, livre de preconceitos raciais, e a inclusão de pessoas carentes nas universidades, que se refletiu na criação da Resolução nº. 1, de 17 de junho de 2004, e no Programa Universidade para Todos (ProUni). Essa resolução teve como intuito estabelecer relações ético-sociais positivas e uma sociedade mais democrática, instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Estabeleceu a inclusão de disciplinas e atividades curriculares sobre esse tema nas instituições de ensino da educação brasileira, em especial nas que promovem a formação inicial e continuada de professores, e também no ensino superior, delegando aos conselhos de Educação dos Estados e Municípios a definição de como atender essa resolução.

Já o ProUni (Programa Universidade para Todos), criado em 2004, instituído em 2005 e tendo atendido até 2016 cerca de 1,9 milhão de estudantes (70% com bolsas integrais) (BRASIL, 2017c), visava à distribuição de bolsas integrais e parciais para alunos provenientes de famílias com renda *per capita* máxima de até três salários mínimos, isentando de impostos as instituições que aderissem ao programa. A seleção dos beneficiados dava-se pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), aliando inclusão e mérito. Era extensivo aos professores do ensino básico interessados em ingressar nos cursos superiores de licenciatura, nesse caso não era avaliada a renda familiar. Esse programa estava em acordo com o sugerido pelo Banco Mundial (1995), que indicava a necessidade de diminuir a desigualdade de acesso ao ensino superior, contemplando políticas voltadas para minorias étnicas, mulheres, pessoas em desvantagem econômica. A criação de diferentes critérios de admissão no ensino superior era uma das possibilidades, além do desenvolvimento de um ensino primário e secundário de qualidade.

Além disso, havia a Bolsa Permanência e o Fundo de Investimento Estudantil (Fies), para que os alunos pudessem financiar parte da mensalidade. O ProUni, juntamente com o Fies, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni),

a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2017d) ampliaram significativamente o número de vagas e de ingresso no ensino superior.

O ProUni concede a todas as instituições privadas (com ou sem fins lucrativos) que aderem ao programa isenção de Imposto de Renda de Pessoa Jurídica, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social. O aluno precisa comprovar sua condição socioeconômica e sua qualificação acadêmica e/ou profissional, atendendo alguns pré-requisitos: obter nota mínima de 450 pontos no ENEM; ter renda familiar, por pessoa, de até três salários mínimos, ter cursado o Ensino Médio completo em escola pública, ou o Ensino Médio completo em escola privada com bolsa integral, ou ser portador de deficiência, ou, ainda, ser professor da rede pública de Ensino Básico, em efetivo exercício, concorrendo a vagas em cursos de Licenciatura ou Pedagogia, sendo que, neste caso, a renda familiar por pessoa não é considerada (AGUIAR, 2016, p. 122).

No final de 2004, em 30 de dezembro, foi lançada a Lei Nº 11.079, que estabeleceu as Parcerias Público-Privadas (PPP) no campo da gestão pública. Por meio dessas parcerias, formalizadas em contratos, o setor público fazia concessões privilegiadas para o setor privado (MINTO, 2011).

Entre os anos de 2004 e 2006, houve aumento no valor da verba pública destinada para as universidades federais (Ifes), possibilitando a expansão para as cidades do interior e a contratação de novos professores.

Em 2005, o foco foi o desenvolvimento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esse programa buscava integrar essas duas modalidades de ensino, evitando sobrepor em importância o trabalho manual ao intelectual e vice-versa, com o intuito de formar profissionais dentro de uma lógica de currículos integrados e de metodologias e estratégias de assistência que evitassem a sua evasão (BRASIL, 2007a). O PROEJA fez com que as instituições federais de educação básica e tecnológica destinassem em 2006 um montante de 10% das vagas oferecidas no ano anterior (2005) para jovens de 18 anos e adultos, que tivessem cursado até então apenas o ensino fundamental, cursarem o ensino médio de forma integrada à educação profissional. Um ato do MEC definiria o percentual de vagas a serem destinadas nos anos posteriores. Esse programa tinha como objetivo ampliar o acesso de adultos à educação pública, voltada para a

formação profissional, como forma de universalizar o acesso à educação básica (FRIGOTTO; CIABATTA; RAMOS, 2005).

Em 16 de agosto de 2006, houve o lançamento do programa PROJOVEM (Programa Nacional de Inclusão de Jovens), por meio da Resolução CNE/CEB nº 3/2006, que tinha como objetivo promover ações educacionais articuladas que elevassem o nível de escolaridade dos jovens brasileiros, visando à conclusão do ensino fundamental e, também, à sua qualificação profissional. Sua proposta principal era promover a inserção dos jovens no mercado de trabalho, desenvolvendo-os como cidadãos, enquanto eram realizadas “ações comunitárias de exercício da cidadania, com práticas de solidariedade e de intervenção na realidade local” (BRASIL, 2006, p. 2). O programa contribuía com a inserção digital desses jovens, como instrumento de comunicação e trabalho. O público desse programa eram jovens de 16 a 24 anos que já tivessem concluído a quarta série e não a oitava série do ensino fundamental, e não possuíssem vínculos formais de trabalho. Ao longo de um ano, os alunos teriam 5 horas diárias de formação, o que totalizaria 1.600 horas. Tanto o PROJOVEM quanto o PROEJA preocupavam-se basicamente com a formação educacional dos indivíduos e não com a melhoria de renda das suas famílias e efetiva (re)colocação no mercado de trabalho, já que não havia o envolvimento de “um conjunto de mecanismos associados que se situam na interface da escola e do trabalho (centros de emprego, programas de auxílio ao emprego, entre outros)” (FRIGOTTO; CIABATTA; RAMOS, 2005, p. 1102).

Em 2007, os programas de governo na área de educação foram voltados para a expansão das universidades federais, a oferta de cursos a distância por instituições públicas, o aprimoramento do ensino médio e profissionalizante e a criação de indicadores de qualidade de educação. Nesse ano, foi lançado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tinha como objetivo aumentar o financiamento daquelas universidades que atingissem as seguintes metas até 2012: aumentar o número de vagas nos cursos de graduação, ampliar a oferta de cursos noturnos, promover a inovação pedagógica, desenvolver práticas que contivessem a evasão, elevar a taxa de aprovação para 90%, ter pelo menos 18 alunos por professor e ampliar a mobilidade estudantil entre as universidades (FERREIRA, 2012b).

Por meio da criação da Rede e-Tec Brasil, possibilitou-se a oferta de cursos a distância por meio de instituições públicas com o intuito de promover a educação

profissional e tecnológica de forma gratuita e democratizar o acesso ao ensino médio (BRASIL, 2007b). Já a iniciativa Brasil Profissionalizado, criada por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, estava prevista dentro do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Seu objetivo era aprimorar o ensino médio de forma integrada à educação profissional nas redes estaduais desta modalidade (BRASIL, 2017a).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) implantou a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que passou a servir como indicador de qualidade da educação. A escala avaliativa estabelecida considerava notas de zero a dez e tinha seis como meta, o que nos parece bastante audacioso, tendo em vista que era a mesma nota alcançada pelos países desenvolvidos classificados entre os vinte melhores do mundo e, também, a mesma estipulada pelos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que aplicam a metodologia do IDEB em seus resultados na área da educação (OLIVEIRA, 2009).

Em 24 de abril de 2007, por meio do Decreto de nº 6.094, estabeleceu-se o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que exigia a colaboração entre União, municípios, Distrito Federal e Estados, conjuntamente com as famílias e a comunidade, para o estabelecimento de programas e ações de assistência técnica e financeira que promovessem a mobilização social e o aprimoramento de uma educação básica de qualidade (OLIVEIRA, 2009).

Em 2008, as políticas públicas educacionais brasileiras estabeleceram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criaram trinta e oito novos institutos federais, desenvolveram políticas públicas voltadas para a Educação Básica do Campo, tornaram obrigatório o Censo Universitário e promoveram o ensino técnico gratuito para pessoas de baixa renda, egressos da educação básica ou trabalhadores.

A partir de 2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi formada pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais; e o Colégio Pedro II.

A Lei nº 11.892 possibilitou a criação de trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), sob a perspectiva de serem representantes de um modelo de educação profissional novo. Esses institutos passaram a ofertar cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrados e doutorados que considerem a realidade e a cultura local, com a proposta de que o próprio aluno construísse seu itinerário formativo, considerando os seus interesses e a sua realidade.

Em 28 de abril de 2008, a Resolução nº. 2 estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, que abrangia a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, voltada para o atendimento dos estudantes que vivem em comunidades rurais. Essa resolução contemplava a oferta do Ensino de Jovens e Adultos em comunidades que não tivessem acesso anterior à escola. As escolas comuns da rede de ensino regular deveriam acolher e incluir os portadores de necessidades especiais. Excepcionalmente seria realizada a nucleação rural, nos cinco anos iniciais, caso não houvesse a oferta na própria comunidade, privilegiando o deslocamento de crianças de campo para campo, evitando o deslocamento do campo para cidades. A nucleação consistiria em transportar alunos para escolas maiores que possuíssem estrutura mais completa, desativando aquelas que possuíssem apenas um docente dando aulas para alunos de diferentes séries simultaneamente. A preocupação em torno desse tema deveu-se a fatores como o decréscimo de mais de um milhão de matrículas em escolas localizadas na zona rural, ocorrido entre 1999 e 2006, e a diferença de escolaridade média entre a população de 15 anos da zona urbana (7,8 anos) e a da zona rural (4,5 anos), em 2007 (AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS, 2008).

Em um acordo firmado com entidades do Sistema S (Sesc, Sesi, Senai e Senac), estabeleceu-se um programa para promover a gratuidade do ensino técnico para estudantes de baixa renda egressos da educação básica ou trabalhadores (empregados ou desempregados). As duas primeiras entidades destinariam um terço de suas receitas para a oferta de vagas gratuitas em suas formações para esse público e as duas últimas destinariam dois terços.

Ainda em 2008, o Decreto nº 6.425 estabeleceu como obrigatório o Censo do Ensino Superior (criado em 1930). Por meio de levantamento eletrônico, as

instituições de ensino superior divulgariam os números que refletissem a sua realidade (desde número de alunos até os cursos que têm ofertado). O Censo foi uma das formas encontradas pelo governo para controlar essas instituições nos processos avaliativos, ao permitirem o cruzamento de informações importantes, “como, por exemplo, a titulação e o regime de trabalho de professores vinculados a um determinado curso”. Além disso, subsidiam o cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral Curso (IGC) (AGUIAR, 2016, p. 120).

Já em 2009, além de tornar a Filosofia e a Sociologia componentes curriculares obrigatórios no Ensino Médio (Resolução nº. 1, de 15 de maio de 2009) e estabelecer diretrizes para a remuneração de profissionais do magistério da educação básica pública (Resolução nº. 2, de 28 de maio de 2009), substituiu-se o Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT) pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), por meio da Resolução nº. 3, de 30 de setembro de 2009, que informou a finalidade desse sistema: acompanhar os programas e políticas públicas voltadas para a educação profissional e tecnológica, além de registrar e tornar públicas as informações sobre os diplomas dos cursos técnicos de nível médio e as ofertas de cursos técnicos de nível médio (BRASIL, 2009e).

A Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, estabelecendo que “os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (BRASIL, 2009b, p. 163), para que, dessa forma, os alunos pudessem socializar sem barreiras relacionadas ao acesso e/ou aprendizagem, tratando a educação especial sob uma perspectiva de inclusão, sem considerá-la substitutiva à escolarização realizada em classe comum. No AEE, atuariam professores com habilitação para a docência e com formação em educação especial, sob uma perspectiva de inclusão.

Em 17 de dezembro de 2009, a Resolução nº. 5 fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ofertada em creches e pré-escolas públicas e privadas para crianças de 0 a 5 anos, estabelecendo que seria dever do Estado garantir a oferta gratuita e de qualidade em creches próximas ao local em que a criança morasse, tornando obrigatória a matrícula na Educação Infantil de

crianças que completassem 4, 5 ou 6 anos até o dia 31 de março do ano em que fosse realizada a matrícula. As propostas pedagógicas da Educação Infantil deveriam contemplar a criança como

(...) sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009d, p. 97).

Por fim, foi criado o programa Profucionário com o intuito de incentivar a formação profissional “dos funcionários da Educação Básica Pública, em habilitação compatível com sua atividade educativa, na modalidade da Educação a Distância (EAD)” (BRASIL, 2014).

Para o preenchimento das vagas e a sustentabilidade financeira das instituições de ensino superior privadas, sem a necessidade de depender apenas dos egressos mais recentes do ensino médio, promoveu-se uma flexibilização das formas de ingresso no ensino superior, surgindo, então, o ensino a distância, os cursos mais rápidos, os processos seletivos facilitados e os mecanismos estatais (Fies e ProUni) que promoveram o financiamento dos estudos nessas instituições. Além disso, houve o incentivo para a realização de uma segunda graduação e um discurso corrente de que somente o indivíduo é responsável pelo seu próprio sucesso, tirando a responsabilidade de todas as outras esferas (MINTO, 2011). Ainda nesse ano, iniciou-se a discussão sobre um novo modelo universitário, também chamado de superuniversidade, megauniversidade ou multiuniversidade, que previu a criação e o financiamento de um consórcio de universidades federais do sul-sudeste mineiro, envolvendo sete universidades.

Outra estratégia utilizada foi a entrada de capital estrangeiro, negociado por meio de ações em bolsas de valores. A primeira rede que ingressou no Brasil dessa forma foi a *Laureate*, que se associou à Anhembi-Morumbi, de São Paulo, em 2005 (MINTO, 2011).

Uma estratégia fundamental para as empresas do ramo educacional é a da concentração de mercado (e de capital). Mediante processos de fusão, isto é, da compra de IES menores pelas maiores, em geral localizadas no interior do país e com problemas financeiros, formaram-se grandes grupos (ou “redes” na linguagem do setor). [...] Processo que converte a educação em mercadoria controlada por poucos grupos (MINTO, 2011, p. 255).

Em 19 de maio de 2010, a Resolução CNE/CEB nº 2 estabeleceu as diretrizes nacionais para que pessoas em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais pudessem dar continuidade aos seus estudos. A iniciativa teve como base o projeto “Educando para a Liberdade”, desenvolvido em conjunto pelos Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da UNESCO no Brasil. Essa política pública previa a educação formal, não formal (inclusive graduação e pós-graduação) e preparatória para o trabalho, considerando as modalidades: presencial e a distância (BRASIL, 2010).

Em 2010, havia 354 escolas federais de educação profissional no Brasil, totalizando 340 mil matrículas. Em sete anos de governo, houve um aumento de 214 escolas (eram 140 em 2003) e de 200 mil matrículas (eram 140 mil matrículas em 2003), sendo que o maior salto quantitativo ocorreu entre 2008 e 2010 (BRASIL, 2011a).

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2009 (BRASIL, 2011b), as mulheres representavam a maioria dos estudantes matriculados no ensino superior brasileiro, 55,1% dos alunos matriculados na graduação presencial e 58,8% do total de concluintes. No ensino superior a distância, as mulheres também eram a maioria (69,2% das matrículas e 76,2% dos concluintes).

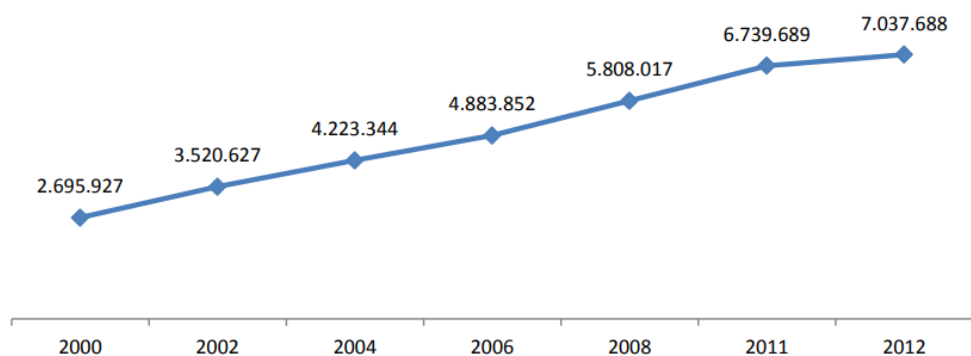
Com relação aos alunos matriculados em instituições particulares, a cada dez matriculados, três obtiveram bolsas de estudos provenientes de programas de incentivo governamentais. Também como forma de incentivo governamental, 36.294 vagas do ensino superior das instituições públicas foram destinadas para alunos provenientes de escolas públicas. Com base nesse levantamento, podemos afirmar ainda que, em 2009, 20.019 matrículas dos discentes do ensino superior tinham algum tipo de deficiência (30% com baixa visão, 22% com deficiência auditiva e 21%, física) (BRASIL, 2011b). Entre 2000 e 2010, o número de pessoas com deficiência matriculadas no ensino superior cresceu 933,6%. Em números absolutos, os “estudantes com deficiência passaram de 2.173, no começo do período, para 20.287, em 2010, sendo que 6.884 desses alunos são da rede pública e 13.403 da particular” (PORTAL BRASIL, 2012).

Segundo dados do IBGE (2011), entre 2000 e 2010, o número de brasileiros com mais de 25 anos, com ensino superior completo, aumentou 4% (de 6,8% para 10,8%), sendo que 12,5% das mulheres com mais de 25 anos tinham curso superior completo contra 9,9% dos homens. Nesse mesmo período e faixa etária, o número

de pessoas que havia concluído o ensino médio ou estava com o curso superior incompleto havia aumentado em 8,6% (de 16,4% para 25%); 49,3% dessa parcela da população tinham apenas o ensino fundamental completo ou não possuíam nenhuma instrução, e outros 14,7% possuíam ensino fundamental completo e/ou ensino médio incompleto, indicativos de que o país ainda teria uma longa trajetória até conseguir com que o acesso ao ensino fosse uma realidade para a maioria da população. Outro dado bastante interessante é que, em 2010, 10,8% (670 mil) dos mais de seis milhões de estudantes de curso superior de graduação já eram formados em outro curso de nível superior de graduação (2011).

Em 1995, havia um milhão e setecentos mil matriculados em universidades brasileiras, alunos esses considerados pertencentes à “elite” brasileira. Esse número saltou para seis milhões e trezentos mil em 2010, ou seja, em apenas 15 anos, o número de universitários no Brasil aumentou em 4,6 milhões (quase quatro vezes), fazendo com que o país estivesse alinhado ao que estava ocorrendo internacionalmente (AGUIAR, 2016). O Gráfico 1, a seguir, formulado pelo MEC/Inep/Deed (BRASIL, 2014, p. 41) demonstra o número de matrículas no ensino superior (presencial e a distância) nos últimos anos.

Gráfico 1 – Matrícula no ensino superior (presencial e a distância) 2000 – 2012



Fonte: Brasil (2014, p. 41)

Na presidência sob o comando de Dilma Roussef (2011 – 2016), ex-ministra da Casa Civil no governo Lula, foi criado, em 2011, o programa Ciência sem Fronteiras, subsidiando a ida de estudantes universitários, professores e pesquisadores brasileiros, para estudarem no exterior (FERREIRA, 2012b). No

governo Lula e Dilma, as políticas, voltadas para o ensino superior, tiveram como foco a “equidade social articulada com a concepção de desenvolvimento econômico, da capacitação de mão de obra e da elevação da empregabilidade”, tendo inclusive, para tal, construído, no interior do país, instituições federais de ensino superior e criado ações compensatórias, como os programas do ProUni e da Universidade Aberta do Brasil (FERREIRA, 2012b).

No dia 31 de agosto de 2016, com o *impeachment* de Dilma Rouseff, o ex-vice-presidente Michel Temer assumiu definitivamente a presidência (PALÁCIO DO PLANALTO, 2016). Esse, em 22 de setembro de 2016, baixou uma Medida Provisória (MP) que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e propôs modificações nos diversos níveis de ensino. Ainda, em fevereiro de 2017, essa MP tornou-se lei, promovendo o aumento de carga horária do ensino médio e uma base curricular de até 60% com disciplinas obrigatórias, como língua portuguesa e matemática, o restante do percentual o aluno preencheria com disciplinas do seu interesse, dentre “linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017b). Essa lei prevê ampliação da carga horária do ensino médio, a promoção do ensino técnico dentro dessa grade e a possibilidade de contratação de professores “com notório saber”, sem a necessidade de realizar curso e ter formação específica na área (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016).

Ao longo da história da humanidade, é possível percebermos a relevância do tema educação e sua estreita relação com o poder. Em muitos momentos consta o papel do professor naquele determinado período, porém, o destaque é dado para o papel do aluno e o da educação como um todo. Nossa intenção é conhecer como ocorre a representação do professor por um veículo de imprensa de grande circulação, como a Revista Veja, capaz de influenciar leitores por meio das suas reflexões e afirmações. Ao noticiar casos, publicar dados de pesquisas e relatos sobre o dia a dia do ensino, público ou particular, independente do nível, sobre os papéis de cada um dos envolvidos no processo educacional e o poder da legislação que causa mudanças e promove impactos em considerável parcela da população, o veículo de comunicação influencia na construção de discursos da doxa.

Por meio da formação discursiva realizada por esses veículos, são constituídos sentidos que, por sua vez, estão relacionados à interpretação de determinados signos ou textos. Para que ocorra a sua interpretação, é necessário

que sejam conjugados conhecimento, cultura e comunicação, dimensões da complexidade, ao que se mostra como constante em determinado discurso e em determinada conjuntura sócio-histórica.

6 ANÁLISE

A análise do *corpus* discursivo sobre a imagem do professor nas reportagens publicadas sobre educação na Revista Veja, entre os anos de 2003 e 2010, apontou estratégias discursivas desse veículo de comunicação que, em um movimento de significação, respaldam a construção de um imaginário coletivo sobre a profissão docente. O imaginário, importante ressaltar, “opõe-se ao real, na medida em que, pela imaginação, representa esse real, distorcendo-o, idealizando-o, formatando-o simbolicamente. (...) o imaginário é uma introjeção do real, a aceitação do inconsciente” (SILVA, 2006b, p. 9).

A análise é considerada “um procedimento de decupagem” (SILVA, 2009, p. 16), e, para tal, foram averiguadas as cinquenta e duas (52) reportagens que tratavam sobre o tema educação, mesmo que tangenciando o objeto “profissão docente”, o que, segundo a análise de discurso de linha francesa, trata-se do *corpus* empírico. Desconsideramos os artigos de opinião, entrevistas, editoriais e guias sobre o tema, além das reportagens que não citaram essa profissão.

No quadro 3, é possível verificar como todas as reportagens analisadas estão distribuídas quantitativamente nas seções editoriais da Revista Veja ao longo do período do governo Lula.

Quadro 3 – Distribuição quantitativa das publicações por seção editorial ao longo do governo Lula

Seção editorial em que o texto foi publicado	Ano em que foi publicada cada reportagem analisada e ocorrência por seção editorial							
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Brasil		1			1			
China				1				
Economia e Negócios	1							
Educação		2	1	5	10	7	4	10
Educação. Ideologia						1		
Ensino					1			
Especial		1	1				2	
Especial. Educação						1		
Outras			1	1				
Total	1	4	3	7	12	9	6	10

Fonte: A autora (2018)

Consideramos, na análise, os três caminhos indicados por Orlandi (2007) e Pêcheux (1990), sendo que o primeiro, chamado de caminho do acontecimento, em que passamos o *corpus* empírico (material levantado), as cinquenta e duas reportagens (*corpus* empírico) sobre o tema educação publicadas nesse período, para o *corpus* discursivo (discurso analisado).

Com isso, como opção metodológica, digitamos as duzentas e vinte e uma sequências discursivas (221 SDs) que citaram no texto a profissão professor e grifamos os trechos em que a mesma era evidenciada. Ressaltamos que consideramos apenas o texto verbal, o texto imagético foi desconsiderado devido aos poucos exemplares. Nessa etapa, reconhecemos o real da língua (e não a linguagem) em que o discurso da Revista Veja está instalado.

O objeto discursivo não é dado, ele supõe um trabalho do analista e para se chegar a ele é preciso, numa primeira etapa de análise, converter a superfície linguística (o *corpus* bruto), o dado empírico, de um discurso concreto, em objeto teórico, isto é, um objeto linguisticamente de-superficializado, produzido por uma primeira abordagem analítica que trata criticamente a impressão de 'realidade' do pensamento, ilusão que sobrepõe palavras, ideias e coisas (ORLANDI, 2007, p. 66).

Nessa pesquisa, buscamos pelo processo de paráfrase (repetição do mesmo em outras palavras), conforme Orlandi (1998), a sequência discursiva de referência (SDR), em acordo com Courtine (2009), relacionada às palavras professor, docente e docência. A paráfrase (reiteração do mesmo) e a polissemia (produção da diferença), mesmo sendo contraditórias, precisam uma da outra, tal qual apresenta o princípio dialógico de Morin (2010), ambas constituindo o eixo estruturante da linguagem, em cuja produção de sentidos incide a memória e o interdiscurso. A paráfrase ocorre quando há um retorno ao mesmo espaço dizível, em situações e locutores variáveis. Já a polissemia, nas mesmas situações e com os mesmos locutores, consiste em um deslizamento, um deslocamento do já dito. É essencial considerarmos a relação entre situação e locutores e a desses com a exterioridade (historicidade, interdiscurso) (ORLANDI, 1998). "Essa relação com a memória é constituída pela ideologia, seus efeitos, sem os quais não é possível apreender a relação entre o mesmo e o diferente" (ORLANDI, 1998, p. 15-16).

Para definirmos quais seriam as sequências discursivas de referência para, então, organizarmos o conjunto dos elementos do *corpus*, consideramos as suas condições de produção. O ato de enunciação está vinculado à regularidade de uma

prática e identifica uma conjuntura histórica. A sua identificação se dá por coordenadas espaço-temporais (reflexos das políticas públicas e/ou de um discurso político no Brasil entre os anos de 2003 e 2010 e a imagem sobre a profissão docente, conforme aspectos históricos anteriormente citados) e circunstanciais (tempo, lugar e circunstâncias da enunciação – o número de publicações, a sua distribuição e o posicionamento político-ideológico da Revista Veja). “A sequencialização das formulações no intradiscurso da SDR se realiza sob a dependência do processo discursivo da FD que a domina, ou *formação discursiva de referência* (FDR)” (COURTINE, 2009, p. 109).

Em um segundo momento (ou caminho), passamos os duzentos e vinte e um (221) objetos discursivos identificados para o processo discursivo (formação discursiva), “saímos de seu produto acabado, no qual estávamos presos, e cujos efeitos nos afetam linguística e ideologicamente” (ORLANDI, 2007, p. 66), encontrando possibilidades de interpretação ao relacionarmos o lugar e o momento em que ocorrem.

A partir das SDRs “professor, docente, docência”, destacamos as formações discursivas (FDS) que serão analisadas e o número de vezes que foram referenciadas pela Revista Veja. Importante frisar que cada SD pode conter mais de uma interpretação e/ou leitura, portanto, pode constar em mais de uma FD:

1. O professor aprendiz (73 SDs);
2. O professor sob o sistema meritocrático (43 SDs);
3. O “papel” do professor (39 SDs);
4. O professor doente e sob pressão (37 SDs);
5. O professor de “esquerda” (29 SDs);

No terceiro momento, verificamos a formação ideológica do processo discursivo, identificando interpretações e posicionamentos, origens sócio-históricas, possibilitando, segundo Orlandi (2007) e Pêcheux (1990), interferências nas redes de memória e trajetórias sociais na constituição da imagem sobre a profissão docente. Juntos, o segundo e o terceiro momento orientam e direcionam a análise das formações discursivas ao longo do subcapítulo 8.2, intitulado *Professor, docente, docência*, apresentado no decorrer do estudo.

Para Courtine (2009, p. 107), o *corpus* discursivo se estabelece por meio de um conjunto de arquivos em forma de *corpus* que preveja tanto a determinação das condições de produção de uma sequência discursiva de referência quanto a

determinação das condições de formação de um processo discursivo no interior de uma formação discursiva (FD) de referência e a articulação entre essas duas etapas.

6.1 A IMAGEM DO PROFESSOR NA REVISTA VEJA

O número de reportagens sobre educação na Revista Veja intensificou-se entre 2003 e 2010. O professor, em especial, o brasileiro, aparece nessas matérias, em geral, como um profissional que possui uma qualificação equivocada ou insuficiente, que se posiciona politicamente como sendo de “esquerda”, que precisa ser motivado por meio de um modelo meritocrático que privilegie apenas aqueles que obtêm os melhores resultados em sala de aula. Em algumas reportagens, aparecem as situações insalubres em que atua, como escolas sem infraestrutura básica e alunos violentos, indisciplinados, bem como a tensão e o estresse por ministrar disciplinas para as quais não tem formação, atuando devido à falta de profissionais qualificados em suas áreas. Ele, na maioria das reportagens, é culpabilizado pela situação em que se encontra, já que deveria ter estudado, trabalhado, se relacionado mais e melhor. Se ele tivesse feito isso, possivelmente seria (ou, pelo menos, deveria ser) reconhecido por meio de vantagens diferenciadas. Aqueles que o fizeram, considerados casos de sucesso, demonstram que se pode fazer muito com pouco, como, por exemplo, dedicar horas de trabalho ao atendimento de alunos e pais e à elaboração de material didático.

Segundo a revista, os piores alunos buscam a atuação como docente. A formação universitária, voltada para as áreas humanas, é permeada de ideologia de esquerda. Mesmo mediante essa representação, a esse profissional é conferida a responsabilidade de desenvolver um processo educacional melhor e, conseqüentemente, um país melhor.

As coberturas jornalísticas, seja na área da educação, seja em outras áreas, sempre estão à mercê da simplificação ou da generalização e da possibilidade de oscilação entre o pessimismo e o encantamento. Por vezes, a imprensa busca na pauta do poder público o agendamento das reportagens, sem provocar os seus próprios questionamentos ou analisar as propostas e decisões políticas brasileiras e de outros países (ANDI, 2009). Existe uma tendência entre os grandes veículos midiáticos de promover uma ideia de que a educação brasileira beira o caos devido, segundo eles, à incompetência, ao descaso e à ineficiência (CITELLI, 2012).

As revelações que sustentam o argumento central incorporam desde as fragilidades formativas dos estudantes, passando pelos resultados dos exames para avaliar os diferentes níveis de ensino e indo, em tempos de profunda revolução tecnológica, à indefinição dos modelos educativos formais. O professor ocupa, quase sempre, lugar especial, estando afeito a discursos judicantes para os quais ocorrem termos e expressões como desinteressado, leniente, malformado (CITELLI, 2012, p. 9).

Observamos o silenciamento dos professores nas reportagens analisadas, o que, segundo a Agência de Notícias dos Direitos das Crianças (2009), era comum na época devido às chamadas “leis da mordça”, em que professores e diretores, devido a leis que determinavam a atuação de servidores públicos, eram proibidos de expressar sua opinião em veículos de comunicação. Segundo levantamento realizado em 2008 pela organização não-governamental Ação Educativa, tais leis vigoravam em 18 estados brasileiros, prejudicando qualquer informação que fosse noticiada sobre a área da educação e explicando o motivo por não encontrarmos em nosso levantamento muitos exemplares de professores expressando sua opinião (ANDI, 2009).

Antes de fornecer qualquer depoimento para veículos de comunicação, esses profissionais precisam solicitar uma autorização às assessorias de imprensa. Mesmo quando autorizados a falar, ainda assim, correm o risco de ser punidos – caso a opinião emitida seja considerada depreciativa. Por essa razão, em muitas ocasiões, a única maneira de conseguir o depoimento de um profissional de educação é apelando ao recurso do off (ou seja, sua identidade não pode ser revelada publicamente) (ANDI, 2009, p. 88-89).

Sabemos que um discurso sempre é permeado de ideologia, que “não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 1998, p. 13). O discurso jornalístico representa uma construção da realidade, dele não podem ser dissociados o sujeito jornalista e, também, a cultura organizacional do veículo de comunicação. “O fato observado é aprisionado pelas normas, leis, modos de enunciar de cada veículo, até porque é necessário dar-lhe uma forma para que atinja o espaço social e seu cotidiano” (ROSA, 2002, p. 4).

Com isso, a representação do professor pelos grandes veículos de comunicação, como a Revista Veja, é caricaturada, indo do desprestígio da profissão, à acusação de incompetência, de despreparo e até mesmo à extinção desse profissional. Essa representação é considerada comprovadora, compõe a “massa dominante de informações postas em circulação diariamente pelos agentes

mediáticos e que, de certo modo, naturaliza o real ou pretense mundo por onde circulam profissionalmente os educadores” (CITELLI, 2012, p. 15).

Para Nóvoa (1999), há excesso nos discursos e pobreza nas ações. Há excesso na retórica política e na dos *mass-media* e pobreza das políticas educativas. Há excesso nas linguagens dos especialistas e pobreza nos programas de formação de docentes. Há excesso no discurso científico educacional e pobreza nas práticas pedagógicas. Há excesso das “vozes” dos professores e pobreza das práticas associativas docentes.

É grande a tentação de enveredar por uma planificação rígida ou por uma “tecnologização do ensino”. Estes caminhos levam, inevitavelmente, a uma secundarização dos professores, ora obriga dos a aplicarem materiais curriculares prépreparados, ora condicionados pelos meios tecnológicos ao seu dispor. O reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência, parece ser a única saída possível (NÓVOA, 1999, p. 18).

O tema da pesquisa é instigante, pois o discurso desse veículo é reverberado em outras esferas e reflete-se na ação docente e nos resultados dos processos educacionais. Percebemos uma linearidade entre as reportagens, uma repetição de enfoque facilmente perceptível. Sabemos que, se tivéssemos a possibilidade de levantar e analisar todas as reportagens publicadas ao longo da história da revista (desde 1968), possivelmente perceberíamos as diferenças de enfoque entre os períodos, considerando as influências políticas, sociais e culturais. Entretanto, mesmo que tenhamos feito a análise considerando apenas o período de um determinado governo político brasileiro, ainda assim a pesquisa é relevante considerando o tempo em que foram realizadas as publicações (8 anos), as influências que essas sofreram e o entendimento sobre o posicionamento de um veículo mediático de grande circulação, que tem o poder de influenciar o discurso do público leitor, a criação de novas leis e discursos acerca da área da educação. As contextualizações teóricas e históricas anteriormente apresentadas reforçam a importância do tema principal, a imagem do professor, agendamento do tema em grandes veículos de comunicação e o seu poder para construir essa imagem e propagá-la.

Utilizaremos a análise discursiva francesa e os princípios do paradigma da complexidade dialógico, hologramático e recursivo, para analisarmos o *corpus* considerando as cinco formações discursivas apontadas anteriormente e focando no tema principal: a imagem do professor nas publicações da Revista Veja.

6.2 PROFESSOR, DOCENTE, DOCÊNCIA

6.2.1 O professor aprendente

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (FREIRE, 1996, p. 26).

Ao longo de setenta e três (73) SDs, é possível perceber uma linearidade do discurso que trata sobre a qualificação do professor ou, pelo menos, da expectativa que se tem com relação a sua formação, que ele deve ser referência em sua área, precisando, para tal, estar constantemente em aprimoramento. Espera-se que o professor desenvolva competências técnicas e comportamentais em seus alunos, mas, para tal, precisa estar preparado. Em alinhamento a esse discurso, Gadotti (2003) afirma que o professor precisa ser um aprendiz permanente. As sequências discursivas dessa formação discursiva apresentam, em especial, a paráfrase, um retorno constante a um mesmo espaço dizível de que o professor precisa ser o detentor de todo o conhecimento, ser referência acadêmica em sua área para poder exercer essa profissão e promover um ensino de qualidade.

Na SD 66, de 2004, há uma afirmação de que, ao contratar professores com menos qualificação, as escolas conseguem diminuir os preços das mensalidades, mas, possivelmente, isso resultará em alunos insatisfeitos. A formação acadêmica do professor é relacionada diretamente à satisfação dos alunos, sendo que a SD não considera a influência da didática ou da experiência desse docente na sua área. Em acordo com essa SD, está a 67 e a 200, desse mesmo ano, segundo as quais devem ser mais valorizadas (e, assim, podem cobrar a mais por isso) aquelas instituições de ensino que possuem professores com alta titulação acadêmica. Nessas SDs, os fatores econômicos e educacionais estão imbricados, sendo que a SD 67 apresenta como objetivo fim o preparo dos alunos para o mercado de trabalho, ou seja, uma visão tecnicista do processo educativo.

SD 66 O problema nesse caso diz respeito à forma como as instituições conseguirão prestar bons serviços com **preço tão baixo**. É inevitável que o número de alunos por sala aumente e que as universidades optem por contratar **professores menos qualificados por salários mais baixos**.

Pesquisa com alunos que se formaram em 2003 revela que mais da metade deles (56%) achou os cursos fracos (KOSTMAN, 2004, p. 62).⁶

SD 67 Deverão ser valorizadas instituições que tiverem mais professores qualificados com títulos de mestres e doutores, bibliotecas e laboratórios bem equipados e, principalmente, que preparem o aluno para o mercado de trabalho (KOSTMAN, 2004, p. 62).

SD 200 Aumentou o valor das mensalidades para triplicar o salário dos professores e, com isso, conseguiu **atrair profissionais de primeira linha das melhores faculdades**. De nenhum professor com mestrado, a instituição reforçou seu quadro com **75% de mestres e doutores** (WEINBERG, 2004a, s.p.).

Historicamente havia uma separação entre os conhecimentos utilitários, voltados para o trabalho, e a alta cultura e a socialização; porém, atualmente ambas estão relacionadas. A respeito do ensino superior, especificamente, Santos (2013) alega que é necessário considerarmos a dicotomia educação-trabalho, já que esta busca conciliar a educação humanística com a formação profissional.

O trabalho, que fora inicialmente desempenho de força física no manuseio dos meios de produção, passou a ser também trabalho intelectual, qualificado, produto de uma formação profissional mais ou menos prolongada. A educação cindiu-se entre a cultura geral e a formação profissional e o trabalho entre o trabalho não qualificado e o trabalho qualificado (SANTOS, 2013, p. 383).

Entre 2005 e 2008, além de uma em 2010, há uma sequência de SDs que identifica a instituição de ensino séria e diferenciada como aquela que contrata professores com titulação acadêmica obtida no ensino superior (graduação, pós-graduação *lato* e *stricto sensu*), mais uma vez reafirmando a importância da formação do professor para promover a qualidade do ensino, colocando-o no centro da discussão.

Com isso, é possível identificar os princípios recursivos (ao contratar professores com menos formação, diminui o valor da precificação do serviço educacional, mas, também, a satisfação dos alunos com relação à qualidade do ensino; ao contratar professores com titulação mais alta, a instituição de ensino oferece mais qualidade, pode ter uma precificação mais alta e preparar melhor seus alunos) e dialógico (são contraditórios aqui, o preço e a qualidade do ensino, porém, ambos estão relacionados, são indissociáveis, mesmo que possam excluir-se mutuamente).

⁶ Os trechos destacados em negrito ressaltam os pontos principais da análise.

As SDs 97, 141 e 163 além de citarem como influenciadores de um ensino de qualidade a titulação dos professores, também apresentam a infraestrutura adequada das escolas (SDs 97 e 141) e o sistema meritocrático ao qual estão vinculados os docentes (SDs 97 e 163).

SD 97 Além da infraestrutura, o dinheiro despejado nas escolas produziu na Coreia **salários bastante atrativos para os professores, que estão entre os mais bem pagos do mundo**. De acordo com a OCDE, um professor experiente de ensino fundamental ganha na Coreia um salário mensal médio de 6.000 dólares, numa medição internacional que leva em conta o poder de compra no país. É seis vezes mais dinheiro do que embolsa um profissional brasileiro de mesmo nível. Trata-se de uma carreira que confere status. Uma pesquisa feita pela Universidade Nacional de Seul chegou a uma conclusão interessante sobre o assunto, para mulheres da Coreia, o professor é visto como o “melhor partido para casar” porque tem emprego estável, férias longas (raridade no país), jeito para lidar com crianças – e ótimo salário. Além de dinheiro no bolso, ele dispõe de condições de trabalho exemplares, com dedicação exclusiva a uma só escola e direito a quatro horas diárias para preparar aulas e atender os estudantes. **Leva-se o ensino tão a sério que até professor de jardim-de-infância precisa ter diploma de ensino superior (e a maioria conta com a pós-graduação)** (WEINBERG, 2005a, p. 63-64).

SD 141 (...) Além de um **bem formado quadro de professores**, ela exhibe modernos laboratórios de ciências e um computador para cada três estudantes (ANTUNES, 2006, p. 93)

SD 163 De novo, o Ideb remete à ideia do esforço para chegar ao bom ensino. Em escolas campeãs, como a de Marco Aurélio, **os professores não só cultivam o hábito de preparar as aulas (básico, porém raro no país) como também estudam mais. Enquanto 32% dos professores brasileiros nunca pisaram numa universidade, nas vinte melhores escolas do país 92% têm diploma de graduação, sendo que 63% poliram seu currículo com uma especialização**. Em alguns casos, o que os atrai às boas escolas é um fator meramente subjetivo: “Elas levam o ensino a sério”. Noutros casos, essa elite de professores é motivada por meio de bons planos de carreira, como o do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp), campeão no ranking de 5ª a 8ª série. Tem-se lá um sistema raro – e de bom resultado. **A cada nova especialização, os professores ganham aumento de salário e licença de até quatro anos para prosseguir com os estudos**. Com esse tipo de política, o CAp segura em seus quadros profissionais como a professora Ana Lúcia Mayor, de 44 anos, doutora em literatura. **“Aqui se valoriza o mérito”**. A professora pertence a uma minoria de escolas patrocinadas pelo governo federal. **Elas recebem quatro vezes mais dinheiro do que os outros colégios** e emplacaram oito das vinte campeãs do novo ranking (ANTUNES, TODESCHINI, 2007, p. 84-86).

Já nas SDs 111, 138, 139, 140, 152, 153, 164 e 172, apenas a titulação dos docentes é citada como fator de diferenciação entre escolas, reduzindo ao docente a responsabilidade de promover um ensino satisfatório.

SD 111 Primeiro, ela oferece jornada de estudos esticada, de oito horas – o dobro da média nacional. No tempo extra, **os estudantes recebem aulas de reforço e os professores corrigem lições.** (...) **Os professores estão visivelmente envolvidos com o projeto educacional. Quase todos decidiram cursar uma universidade** (ANTUNES, WEINBERG, 2006, p. 86)

SD 138 Colégio São Bento. O que faz a diferença no corpo docente: **80% dos professores possuem mestrado ou doutorado** (ANTUNES, 2006, p. 92 – QUADRO)

SD 139 (...) O que explica parte do **sucesso de duas escolas** de origens tão distintas é uma característica comum entre elas: ambas **contam com um quadro de professores de alto nível**, uma raridade no ensino médio brasileiro. No São Bento, **80% dos docentes têm mestrado ou doutorado**. Na Joaquim Venâncio, **70% dos professores apresentam esta formação**. O resultado do Enem reforça aí uma constatação para a qual outras pesquisas já haviam apontado. “Um bom quadro de professores faz toda a diferença no resultado acadêmico de uma escola”, diz a educadora Maria Helena Guimarães de Castro (ANTUNES, 2006, p. 92).

SD 140 Escola Joaquim Venâncio. **O que faz a diferença no corpo docente: 70% dos professores possuem mestrado ou doutorado** (ANTUNES, 2006, p. 93 – QUADRO)

SD 152 **O que observar na escola dos filhos? Corpo docente – recomenda-se pedir à escola informações sobre os diplomas e títulos de seus professores**, os cursos de atualização que tenham feito e também sobre a equipe pedagógica de apoio, que deve ser formada por supervisores e orientadores experientes (PAULINA, 2006, p. 123).

SD 153 Quais os critérios para a escolha da faculdade? **Corpo docente – uma boa faculdade exhibe um equilíbrio entre professores de perfil acadêmico (que se dedicam apenas a ensino e pesquisa) e outros que atuam paralelamente no ramo em que lecionam**. Consultar publicações acadêmicas e visitar empresas ajuda a pesquisar quais as universidades de maior prestígio (PAULINA, 2006, p. 123).

SD 164 Cartilha nota 10. **Um levantamento sobre as vinte escolas campeãs no novo ranking do Ministério da Educação (MEC)** ajuda a entender por que elas se tornaram raríssimas ilhas de excelência no ensino brasileiro. **Professores com curso superior completo:** Escolas campeãs: 92%. Média brasileira: 68% (ANTUNES, TODESCHINI, 2007, p. 84 – QUADRO).

SD 172 Professores do ensino fundamental com mestrado: Finlândia – 100% Brasil – 2%. **O mestrado é pré-requisito para um professor ser contratado na Finlândia**. No Brasil, basta ter o diploma de nível superior, que se tornou obrigatório no ano passado (FAVARO, 2008, p. 66 – QUADRO)

A SD 105 (2005b) também apresenta a relação formação docente *versus* qualidade do ensino, mas contraditoriamente às SDs anteriores, apresenta o caso brasileiro em que uma escola municipal, mesmo situada em uma região violenta e desfavorecida economicamente, está bem posicionada em ranking de melhores

instituições de ensino devido ao investimento realizado na formação dos seus docentes.

SD 105 (...) **A formação do corpo docente é outro diferencial da escola.** Dos oitenta professores, todos com formação superior, **51 têm pós-graduação e nove estão fazendo um curso desse tipo.** Esse aspecto, afirmam especialistas, tem **reflexos automáticos no aproveitamento dos alunos.** “As notas dos estudantes caem até 20% quando seu professor nunca passou por uma faculdade”, afirma a educadora Maria Helena Guimarães de Castro. Na Escola Municipal Dermeval Barbosa Moreira, em Nova Friburgo, no Rio de Janeiro, a atualização dos professores é um requisito obrigatório. Ao menos três vezes por ano, eles passam por cursos dados por especialistas em educação. **Encravada numa região pobre e violenta da cidade, a escola é a nona colocada no ranking das melhores instituições** (WEINBERG, EDWARD, 2005b, p. 74).

Já a SD 173 (2008) apresenta, além da formação docente, o acesso do aluno a um currículo que inclui conhecimentos não apenas tecnicistas, mas, também, aprendizados sobre música, arte e língua estrangeira.

SD 173 O segredo da boa educação finlandesa realmente não está na parafernália tecnológica, mas numa aposta nas duas bases de qualquer sistema educacional. **A primeira é o currículo amplo, que inclui o ensino de música, arte e pelo menos duas línguas estrangeiras. A segunda é a formação de professores. O título de mestrado é exigido até para os educadores do ensino básico** (FAVARO, 2008, p. 67)

As SDs 106 e 104 (2005b) apresentam como fórmula de sucesso a titulação acadêmica do docente e a participação da família no ambiente escolar, não colocando apenas sob a responsabilidade do professor o processo de ensino-aprendizagem. Segundo a SD 104 a participação dos pais na vida escolar ainda é rara no Brasil e, mesmo sendo muito importante, é silenciada na maioria das reportagens analisadas. Até esta etapa da análise, além dos professores, apenas os órgãos reguladores e seus instrumentos de avaliação foram colocados pela Revista Veja dentre os agentes no processo educativo.

SD 106 **A fórmula das campeãs.** O que as dez escolas públicas mais bem colocadas no ranking do ensino têm em comum. **Os professores: todos possuem curso superior ou estão cursando a universidade, frequentam pelo menos dois cursos de atualização por ano, dedicam ao menos duas horas diárias ao preparo das aulas. Os pais: participam ativamente da vida escolar,** contam com atividades extracurriculares como teatro e poesia. A infraestrutura: todas possuem biblioteca. Fonte: pesquisa feita pelo professor Francisco Soares com base em dados do Ministério da Educação (WEINBERG, EDWARD, 2005b, p. 74 - QUADRO).

SD 104 No que diz respeito à formação do corpo docente, todas, sem exceção, têm 100% de **seus professores munidos com diploma de ensino superior ou cursando uma universidade.** Para completar, estimulam o que parece ser uma das chaves para o sucesso do

aprendizado: **a participação dos pais na vida escola dos filhos** – uma prática lamentavelmente incomum no Brasil (WEINBERG, EDWARD, 2005b, p. 73)

Conforme a SD 159 (2008e), as instituições de ensino que por cinco anos consecutivos tiveram notas baixas, tiveram uma diminuição no número de candidatos inscritos em seus vestibulares, fazendo com que, na busca por qualidade, aumentassem o quadro de professores mestres e doutores. Já as SDS 181 (2008) e 58 (2010a) reforçam a ideia de que os professores devem ter titulação acadêmica e serem avaliados, seja por processo seletivo rigoroso e/ou avaliações do Ministério da Educação (MEC) realizadas após o seu ingresso na profissão.

SD 159 Quem não **eleva o nível das aulas** provavelmente perderá alunos. Isso já ocorreu com universidades, cuja qualidade de ensino é avaliada e comparada há mais tempo no Brasil. Uma pesquisa feita pelo MEC mostra que, em faculdades com cinco anos consecutivos de notas baixas, as inscrições no vestibular caíram pela metade. **A reação? Elas dobraram o número de professores com mestrado ou doutorado.** A avaliação das escolas no Enem é algo mais recente, portanto ainda não há sobre ela dados tão consolidados. Existem, no entanto, alguns bons exemplos de como certos colégios têm feito esforço para avançar (PEREIRA, 2008e, p. 152-154)

SD 181 **A exigência com os professores é alta** e a carreira, concorrida. O vestibular para ser professor é um dos mais disputados do país. Apenas 10% dos candidatos são aprovados. **Exceto na pré-escola, o mestrado é pré-requisito para lecionar** (FAVARO, 2008, p. 68 – QUADRO)

SD 58 A razão central para o flagrante atraso em relação aos demais países diz respeito ao baixo nível dos professores. Para se ter uma ideia, apenas 4% dos docentes do ensino fundamental se especializaram na área. Entre os que têm o diploma, a situação não melhor muito: em exame aplicado pelo MEC aos recém-formados, menos de um terço das questões foi respondido corretamente (LIMA, 2010a, p. 92).

Nas SDs 99 e 100 (2004), o repórter faz uma relação entre o resultado da avaliação dos cursos de graduação, o Provão, lançado em 1996, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), substituído pelo SINAES, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (DURHAM, 2010), e o aumento do número de professores com formação *stricto sensu*, fator que estaria impactando diretamente no aumento da avaliação positiva das instituições em que atuam. Nas SDs 149 e 150 (2006), o repórter cita o Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEB), lançado em 1996, e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), lançado em 1998, ambos pelo presidente FHC, mostrando a influência das políticas públicas de caráter avaliativo sobre o aumento da formação acadêmica do corpo docente e, conseqüentemente, da qualidade do ensino.

Nesses casos, segundo a AD, temos uma paráfrase (são repetidas inúmeras vezes que a qualidade do ensino está diretamente relacionada à formação dos professores), e, segundo o paradigma da complexidade, identificamos dois princípios. Considerando o hologramático, o ensino está dentro das políticas públicas e essas estão dentro do ensino, ou seja, estão diretamente correlacionados, principalmente em um país como o Brasil em que o Estado determina a regularização de toda a educação formal, independentemente do nível, desde como e quando os alunos podem ingressar até mesmo a determinação dos pré-requisitos para a oferta e posterior avaliação dos cursos realizados em território nacional. Considerando o anel recursivo, as políticas públicas influenciam diretamente na qualidade do ensino, conforme o apresentado nas reportagens, mas também ocorre o contrário. Se os alunos (ou egressos) estiverem melhor preparados, com capacidade de reflexão crítica e atuação responsável, cientes do seu papel na sociedade, certamente influenciarão na construção e revisão das regulamentações que regem a educação no país.

SD 99 Depois do Provão, o número de professores da rede privada com mestrado ou doutorado no currículo saltou de 28% para 50% (WEINBERG, 2004a, s.p.).

SD 100 Algumas escolas melhoraram tanto que passaram a ombrear com as melhores do Brasil nos rankings do MEC. Entre elas, está o Centro de Ensino Superior de Valença, no Vale do Paraíba, a 160 quilômetros do Rio de Janeiro. A instituição conseguiu o terceiro lugar na lista das dez melhores em 2003, depois de ter tirado dois conceitos 'C' e um 'E'. Para arrancar esse resultado, toda a diretoria da faculdade foi afastada em 2001 e boa parte dos professores, demitida. De 10% de mestres e doutores, **o quadro docente agora conta com 60% de profissionais com pelo menos um título de pós-graduação.** A pequena Universidade Estadual de Feira de Santana, que apareceu entre as melhores do Brasil em direito, enveredou pela mesma trilha. Fez um convênio com a Universidade Federal de Pernambuco para matricular seus professores no mestrado da instituição pública. Atualmente, **metade do corpo docente tem o título que garante um melhor ensino** (WEINBERG, 2004a, s.p.).

SD 149 É inequívoca a ligação entre a melhoria da formação dos professores e o desempenho de seus alunos, como avalia o próprio Ministério da Educação. Entre os fatores que contribuem para uma boa escola, o **documento do Saeb acentua a escolaridade do professor** (SOARES, 2006, p. 113)

SD 150 Quando o profissional em sala de aula possui formação superior, a média dos seus estudantes no Sistema de Avaliação é 172 e, quando a formação é de nível médio, cai para 157 pontos, diz o documento final do último SAEB, realizado em 2003. O exemplo da Escola Joaquim Venâncio, do Rio de Janeiro, a terceira colocada no Enem deste ano, é eloquente. Trata-se de uma escola pública – pertencente, portanto, a um grupo que apresenta resultados médios sofríveis no exame. Mas, além

de trabalhar com o dobro de carga horária média das escolas brasileiras e ter boa infraestrutura, **70% de seus professores possuem mestrado ou doutorado** (SOARES, 2006, p. 113)

As SDs 103, 116, 135 (2007), 171, 176 (2008) e 33 (2009) apresentam terminologias bastante utilizadas no setor capitalista privado e tratam, em especial, sobre a necessidade de treinar, capacitar, preparar professores para que possam exercer a docência, já que as universidades não os preparam adequadamente. Uma delas traz, inclusive, a expressão “bem treinado exército de professores” (SD 154 - 2007), tropa de soldados “exercitados” em direção ao combate da ignorância, liderados pelas leis da nação para seguir um processo educacional pré-estabelecido. Leia-se nesse discurso uma expectativa com relação ao docente de poder, de dominância, de rigor. Stobäus, Mosquera e Santos (2007) discordam dessa visão de que o professor deve agir com uma postura linha dura, já que, para uma melhor convivência, é necessário que se trabalhe solidariamente. Acreditam que a luta de poder existente nas escolas, explícita ou latente, advém da falta de uma educação política avançada. A “democracia é uma convivência social negociada, na qual todos têm espaço; está afastada a ameaça de torração, de doutrinação e dogmatismo. Lembramos que as ideias triunfam por seu próprio valor e não por impor fanatismo” (STOBÄUS; MOSQUERA; SANTOS, 2007, p. 265).

Na SD 33 (2009), há a afirmação consensual de que é uma raridade um professor bem formado no Brasil, porém, não cita quem são os sujeitos que estão em concordância com essas ideias, ou seja, há uma tentativa de representar a opinião pública. Para Hall (2003, p. 79), atualmente é “raro haver algum consenso nacional significativo sobre quaisquer assuntos sociais críticos, sobre os quais há profundas diferenças de opinião e de experiência vivida”.

O que ocorre é que grandes veículos de comunicação, como a Revista Veja, são considerados grupos de pressão na formação de opinião pública, porque dispõem habilmente suas matérias de forma a persuadir seus leitores a concordarem com o discurso posto (ANDRADE, 1964). Esse processo é facilitado pelo fato de que é impossível estabelecermos uma barreira entre o que é opinião e o que é informação em uma matéria jornalística, já que nela sempre haverá a marca discursiva do jornalista (CHANAPARRO, 2007).

Boaventura de Souza Santos (2013) afirmou ocorrer uma marginalização da universidade como *locus* de formação docente quando se terceirizam essas

formações, a exemplo da escola criada com esse intuito pelo então governador de São Paulo, José Serra (SD 33 – 2009). Descobriu-se um nicho de mercado emergente para a promoção dessas formações, proliferando-se a abertura de instituições privadas com esse fim.

SD 33 Existe um consenso de que **nada é tão decisivo para o ensino quanto um professor bem formado – uma raridade no Brasil**. Daí a relevância de uma medida anunciada, na semana passada, pelo governador de São Paulo, José Serra. Trata-se da criação de uma **escola de formação de professores**, concebida com um propósito bem diferente do dos tradicionais cursos de aperfeiçoamento de docentes. Enquanto esses últimos funcionam como uma espécie de recauchutagem para quem já dá aula em escolas públicas, o novo curso **vai atender os professores antes de eles assumirem a função. A passagem por tal escola não será opcional**, mas sim um pré-requisito para que esses profissionais possam ensinar na rede estadual de São Paulo, a maior do país. Significa que, para conseguir o emprego de professor, **não bastará mais ser aprovado em concurso público**. Com a mudança, **o candidato será avaliado uma segunda vez**, com base numa prova cujo objetivo é medir o conhecimento que assimilou ao longo do curso. Ali, todos permanecerão por quatro meses, durante os quais terão dois tipos de aula: as teóricas, em que receberão reforço nas disciplinas que pretendem lecionar, e as práticas, durante as quais farão um estágio supervisionado dentro das escolas. O novo sistema já deve valer a partir de setembro, data do próximo concurso (PEREIRA, 2009a, p. 88)

As SDs 34 (2009) e 59 (2010) afirmam a insuficiência dos cursos superiores em Pedagogia em desenvolver os futuros docentes para a sala de aula, deixando-os despreparados com relação à didática e ao conteúdo (SD 34 – 2009) e sem uma visão realista da sala de aula (SD 59 – 2010), sendo necessário o acompanhamento de tutores em início de carreira (SD 195 – 2008).

Para que a universidade esteja próxima das escolas e os professores preparados para a docência, Santos (2013, p. 477) propõe uma reforma universitária progressista e democrática que estabeleça mecanismos institucionais que visem à integração entre a formação profissional e a prática de ensino. Dessa forma, será necessário valorizar a formação inicial e articulá-la com os programas de formação continuada, reestruturar os cursos de licenciatura, assegurando a interlocução entre a formação profissional e a acadêmica, estabelecer a colaboração entre professores universitários e de escolas públicas, criar “redes regionais e nacionais de universidades públicas para desenvolvimento de programas de formação continuada em parceria com os sistemas públicos de ensino”.

SD 34 Por que, mesmo depois de cursar uma faculdade de pedagogia, alguém precisa estudar por mais quatro meses para se tornar professor? A

razão remete a um cenário desolador: **grande parte dos docentes no Brasil se forma sem saber o que nem como ensinar**. “As faculdades se perdem em teorias dissociadas da prática em sala de aula e não cumprem sua função básica: formar um profissional realmente capaz de exercer seu ofício”, avalia a consultora na área de educação Guiomar de Mello. Para se ter uma medida do problema, nada menos do que **3 500 professores de São Paulo cravaram nota zero em uma prova aplicada, em dezembro**, pela própria secretaria. Não custa lembrar que o propósito dessa prova era medir o domínio que eles tinham das matérias que já ensinavam – nenhum. **Além da deficiência em relação aos conteúdos, faltam-lhes noções mínimas sobre técnicas didáticas**. Apenas 20% das aulas nos cursos de pedagogia se dedicam às metodologias de ensino, e **raras vezes os alunos têm alguma experiência prática antes de pisar numa sala de aula como professor**. “A escola de formação de docentes é justamente uma resposta às lacunas deixadas pelas faculdades”, diz o secretário de Educação do estado de São Paulo, Paulo Renato Souza (PEREIRA, 2009a, p. 89)

SD 195 Em países de bom ensino, **ninguém se forma sem antes fazer o básico: entrar numa sala de aula na função de professor**. Não se trata de um estágio comum. **Os universitários são acompanhados por espécies de tutores, professores experientes** cujo papel é orientar os novatos do momento em que se sentam para planejar uma aula até quando corrigem a lição. Mais do que isso: aos tutores é designada a tarefa de avaliar o desempenho dos aspirantes a professor, corrigir eventuais falhas e ensinar tudo na prática – chance que os estudantes brasileiros raramente têm. A decisão de criar essa função, tomada por governos de diferentes países, ajudou a elevar o nível dos professores recém-formados. Deu tão certo que, em alguns lugares, tais profissionais já são figuras permanentes nas escolas, caso da Inglaterra. Lá, eles não apenas dão consultoria aos principiantes como avaliam, diariamente, o nível geral do ensino (PEREIRA, 2008a, p. 129)

Citelli (2010, p. 83) afirma que as formações voltadas para o exercício da docência precisam contemplar a aprendizagem continuada, o modo de interconectar o conhecimento, evitando a razão instrumental, a mera reprodução. Para ele, é necessário atender às “demandas sociais resultantes da crescente presença das linguagens complexas, videotecnológicas e dos modos diferenciados de organizar e disponibilizar o conhecimento e a informação”. É necessário sair de um campo teórico, com o intuito de entender e apropriar-se dessas tecnologias e, também, de como o ser humano está aprendendo, onde e como ele está buscando informar-se. Antes, quem definia quando a criança teria acesso a um determinado conhecimento, era a família em primeiro lugar e, depois, a escola. Agora a informação está disponível e a tecnologia, incorporada, em especial pelas crianças de famílias com maior poder aquisitivo. Não podemos generalizar, esquecendo que ainda muitos vivem à margem de condições mínimas de subsistência e, portanto, sem acesso à tecnologia. Em 2016, no Brasil, 25,4% da população viviam em situação de pobreza,

com uma renda familiar *per capita* de R\$ 387,00 por mês (AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS, 2017).

As universidades também precisam adaptar-se a essa realidade, visando a uma aproximação da sociedade e à democratização do acesso ao conhecimento. Esse, antes considerado convencional, está transformando-se em um conhecimento “pluriversitário, transdisciplinar, contextualizado, interativo, produzido, distribuído e consumido com base nas novas tecnologias de comunicação e de informação que alteraram as relações entre conhecimento e informação” (SANTOS, 2013, p. 463) e as relações entre formação e cidadania.

As sequências discursivas a seguir apresentam uma paráfrase, tratam sobre a necessidade de desenvolver e treinar os professores, uma vez considerados despreparados para a docência. Afirmam, inclusive, que os professores brasileiros constituem o grupo dos 30% piores egressos das escolas (SD 194 – 2008), o restante (os “melhores”) escolhe outra profissão porque não tem interesse na docência.

SD 194 Só os melhores ensinam – Poucos **fatores influenciam tanto a qualidade do ensino em um país quanto o nível de seus professores** – daí a relevância de recrutar os mais talentosos. Foi com esse objetivo que países como Coreia do Sul e Finlândia criaram **seleções tão rigorosas** quanto as de uma grande empresa. A triagem começa na escola. Só podem concorrer a uma vaga nas faculdades de educação aqueles 10% com o melhor boletim, dado especialmente espantoso diante da realidade de países como o Brasil: **os professores brasileiros compõem justamente a turma dos 30% com as piores notas**. Para sonhar com um lugar numa dessas faculdades (e muita gente lá sonha mesmo), é preciso ainda passar por provas, entrevistas e aulas demonstrativas devidamente avaliadas por especialistas. Com tantos filtros na entrada, a experiência aponta para três efeitos positivos: **não se desperdiça tempo nem dinheiro na formação de gente sem talento**, a qualidade dos cursos aumenta e a carreira de professor, naturalmente, ganha **novo status** (PEREIRA, 2008a, p. 128)

SD 7 O desastre revelado pelo novo levantamento é reflexo de dois problemas já antigos no Brasil. O primeiro diz respeito à **qualidade dos cursos superiores de formação de professores**, dos quais apenas 1% atinge a nota máxima na avaliação oficial. Salvo raras exceções, eles despejam nas escolas **gente sem o domínio básico das matérias que vai lecionar**. Outra questão, igualmente preocupante, se deve ao fato de **a carreira do professor não conseguir mais atrair os bons alunos**. Uma pesquisa conduzida pela consultoria McKinsey deu os números. Ela mostra que **em países de mau ensino os aspirantes a professor pertenciam, na escola, ao grupo dos 30% com as piores notas** – um contraste em relação aos países que aparecem no topo dos rankings, onde os 10% melhores estudantes escolhem lecionar (PEREIRA, 2008b, p. 170).

As SDs 102 (2004), 103 (2005), 116 e 131 (2007) apontam a importância de investimentos no aprimoramento da didática praticada pelos professores em sala de

aula, em como isso pode melhorar o rendimento do seu trabalho (o termo “rendimento” remete à produção de fábrica que visa a produtividade, eficiência) e, também, de classificar melhor as instituições de ensino nas avaliações instituídas pelo Ministério da Educação. Ao apresentar rankings classificatórios, reforça a ideia de competitividade empresarial.

Na SD 102 (2004), o resultado ruim em uma avaliação do MEC fez com que a Fundação Educacional de Barretos aumentasse a carga horária dos professores para que tivessem mais tempo para planejamento de aulas, desenvolvimento de novos projetos e participação em capacitações sobre didática. O reconhecimento dessa instituição, segundo essa SD, está diretamente ligado ao desempenho dos professores, que, inclusive, são reconhecidos por mérito no final de cada ano, caso tenham realizado um bom trabalho. As SDs 103 (2005) e 131 (2007) apresentam, além do investimento na formação dos professores, também o envolvimento dos pais no processo educacional e o incentivo à leitura dos alunos.

Há um silenciamento dos professores nessas matérias, que são avaliados pelas vias normativas, pelo público com o qual se relacionam (estudantes, familiares, gestores e sociedade) e pelo discurso dos veículos de comunicação, a exemplo da revista *Veja*. Stobäus, Mosquera e Santos (2007) defendem que os docentes estão com dificuldades para desenvolver seu trabalho de forma saudável em função da alta carga de trabalho, tempo reduzido para realizá-la, salas de aula lotadas de alunos, descrença no ensino e ansiedade em função das muitas inovações sociais e tecnológicas.

Os problemas que afligem a profissão docente não são algo novo, nem original, acham-se ligados à própria origem, ao desenvolvimento histórico e à valorização social dessa profissão. O que mais impressiona é o contínuo acirramento da problemática em quase todo o mundo e que, como o tecido social, a docência é desgastada ante as insatisfações grandemente justificadas dos professores, os descontentamentos dos alunos, a improdutividade do conhecimento (denominada má qualidade do ensino) e a desconfiança no aproveitamento social, além de elementos ligados à aprendizagem e suas perturbações (STOBÄUS; MOSQUERA; SANTOS, 2007, p. 262).

Além disso, há a sensação de aceleração do tempo, em função dos avanços tecnológicos e do incentivo ao consumo, aliados ao tempo lento (prolongado) que demanda o aprendizado e o envolvimento entre os sujeitos envolvidos com o ensino (CITELLI, 2016). Essas questões, assim como a importância dos demais segmentos da sociedade e, também, do Estado, para o desenvolvimento de uma educação de

qualidade, estão invisíveis no texto. Segundo Baccega (2009, p. 24), o tempo efetivo permanece o mesmo “e nessa condição tanto a angústia de nossos limites – aparentemente cada vez mais estreitos – como também nossa possibilidade de reorganização, de nova edição do mundo pautado e editado pela mídia, se embatem”. Temos a sensação de que o tempo está passando cada vez mais rápido, muito em função da velocidade com que acreditamos ter que nos informar, aprender e superar os próprios limites para que possamos sobreviver (ou nos destacarmos) em uma sociedade competitiva.

SD 102 Fundada em 1964, a pequena Fundação Educacional de Barretos, no interior de São Paulo, foi a surpresa no último ranking da engenharia civil. **Emplacou um terceiro lugar**, à frente das tradicionais USP e Unicamp. O que chama atenção no caso de Barretos é que nos exames anteriores a faculdade teve péssimo desempenho, acumulando dois conceitos ‘E’ seguidos. **Motivada pelo vexame no Provão**, a instituição tomou medidas simples para **melhorar o rendimento dos professores**, que deixava muito a desejar. Antes de mais nada, mudou o regime de trabalho. Metade dos profissionais deixou de ser remunerada por hora de aula e passou a ser contratada por jornadas semanais de até quarenta horas. O resultado foi excepcional. Com mais tempo para planejar as aulas e desenvolver novos projetos, o nível do ensino aumentou. **Outra medida tomada pela faculdade foi oferecer cursos de didática ao corpo docente** (WEINBERG, 2004a, s.p.)

SD 103 VEJA pesquisou as dez escolas públicas cujos **alunos apresentaram as melhores performances** na prova de língua portuguesa aplicada pelo MEC para medir a qualidade do ensino nas escolas. Elas foram classificadas por ordem de excelência pelo professor Francisco Soares, da pós-graduação em educação da Universidade Federal de Minas Gerais. VEJA submeteu cada uma delas a um questionário com dezoito perguntas, elaborado por especialistas, com o objetivo de identificar suas características. Os resultados revelaram que as campeãs brasileiras têm em comum o fato de adotar, sistematicamente, **o investimento na formação de professores**, o estímulo à participação dos pais na vida escolar dos filhos e o incentivo à leitura por parte dos alunos (WEINBERG, EDWARD, 2005b, p. 72-73)

SD 116 O **bom desempenho do Instituto Dom Barreto** deve-se, em boa parte, **ao investimento na formação e atualização dos professores**. Eles não lecionam sem antes assistir às aulas com os próprios autores dos livros didáticos, contratados pela escola para ensiná-los a fazer o melhor uso do material. São obrigados também a reservar uma hora do dia à confecção de um detalhado roteiro para a aula. Uma visita ao Dom Barreto revela um fato ainda mais incomum: longe das lamúrias típicas da classe, os professores de lá se declaram satisfeitos – 80% estão na escola há mais de uma década. Outro termômetro do contentamento geral vem de relatos como o da coordenadora Terezinha Ferreira, 42 anos, há dezoito no colégio. Ela conta que teve duas especializações e um mestrado patrocinado pela escola. Detalhe: ao longo de quatro anos, sua carga horária foi suavizada para que conseguisse dar conta dos cursos. ‘Eu relatava essa história a colegas de outras escolas e eles achavam que eu estava mentindo’, lembra Terezinha. Os **professores do Dom Barreto também concorrem a um prêmio anual**, dado ao melhor profissional em sala de aula, com base nas notas dos alunos. O campeão deste ano receberá uma viagem à Europa.

Ao contrário do que ocorre na maioria das escolas do país, **o mérito é reconhecido** – e estimulado. Os **maus resultados, por sua vez, ficam em evidência** (WEINBERG, TODESCHINI, 2007, p. 93).

SD 131 Um levantamento nos dez colégios do topo da lista revela a aplicação disciplinada de uma fórmula simples e eficiente. Além de diretores dispostos a encontrar soluções caseiras para a crônica falta de dinheiro, eles contam com **professores bem treinados**, prédios sem luxos, mas bem-cuidados, incentivos variados à leitura e **pais participantes** da vida escolar (PEREIRA, 2007b, p. 122)

As SDs 135 e 154, de 2007, 52 e 57, de 2010, apresentam como alternativas de melhoria na qualidade do ensino a utilização de cartilhas, apostilas, roteiros, métodos rigorosos pelos professores, já que o improvisado em sala de aula não é visto como algo positivo, apesar de existir na maioria das escolas brasileiras, segundo a SD 135 (2007). Mais uma vez, o discurso jornalístico utiliza-se do mecanismo de generalização sem citar dados ou fontes. Para Amaral (2005, p. 7), esse mecanismo é característica da matriz reacional-iluminista, em que o “particular só adquire significado quando aparece como objeto de generalização, processo que requer abstração”.

Também apontam o fato de ter um currículo bem estruturado (SD 59 – 2010) e a demissão de professores que não sejam bem avaliados por uma comissão de especialistas, mesmo que já tenham passado em concurso público.

SD 135 No ensino básico. Média: distribuir aos **professores cartilhas** que servem de roteiro para as aulas – e **treiná-los para que façam um bom uso** do material. Efeito positivo: preparados para dar aulas, os 180.000 professores da rede pública **não improvisam, como ocorre na maioria das escolas do país** (EDWARD, TODESCHINI, 2007, p. 105 – QUADRO).

SD 154 É o que ocorre com as escolas públicas sob o comando do **COC**, o primeiro **dos grupos particulares** a entrar nesse mercado, em 1997. A fórmula em vigor no interior de São Paulo reforça a eficácia de um tripé consagrado nos países onde a educação dá certo. Primeiro, conta com um **bem treinado exército de professores**. Um exemplo: exige-se dos docentes que assistam mensalmente a um curso no qual são apresentados ao material didático e recebem indicações para usá-lo de forma atraente aos alunos. Para lecionar, os **professores contam ainda com apostilas** que funcionam como roteiro para as aulas. Eles vêm com sugestões de exercícios e tarefas de casa para cada matéria. Ao contrário do que se passa em boa parte das escolas públicas do país, no interior de São Paulo faz-se o mínimo esperado para criar um ambiente favorável ao aprendizado: **o professor entra na sala de aula preparado para ensinar**. “Os alunos prestam atenção nas aulas e adoram ir à escola”, diz Kátia Biscaro, diretora de um dos colégios administrados pelo COC (ANTUNES, 2007b, p. 95).

SD 52 Um levantamento com base em dados da Prova Brasil, aplicada em escolas públicas pelo Ministério da Educação (MEC), constata que, **quando o professor se ancora em roteiros detalhados sobre o que e como ensinar, as notas sempre sobem. Num país como o Brasil, onde o nível**

geral dos professores é baixo, um currículo se torna imperativo – mas ainda é coisa rara. Apenas seis dos 27 estados conta com um, e isso é recente. Os efeitos já se fazem sentir, ainda que modestamente. Será preciso esperar mais para colher os frutos de outra frente de iniciativas promissoras, estas voltadas para **melhorar o nível dos professores – o principal obstáculo ao avanço brasileiro**. Na rede estadual paulista, criou-se uma **escola com o propósito de dar reforço a professores recém-aprovados nos concursos**. Antes de assumir o posto, eles serão treinados a lidar com situações reais da sala de aula, o que não aprendem na faculdade. Os efeitos são imensos. Ao longo de sua vida útil, um único professor atende cerca de 1000 alunos. A primeira turma dessa escola de professores em São Paulo contará com 10 000 profissionais, com chances, portanto, de ajudar 10 milhões de crianças. [...] Na semana passada, **a meritocracia na educação**, que já foi vista com imensa resistência no governo Lula, foi defendida pelo ministro Fernando Haddad: “Ela não desmerece, mas só valoriza os profissionais”. Reconhecer isso é, no mínimo, um bom começo (FRANÇA, 2010, p. 107?)

SD 57 Em um país como o Brasil, onde as carências educacionais são agudas, em especial a **má formação dos professores**, a existência de um **método rigoroso, de uma liturgia de ensino** na sala de aula, é quase obrigatória. A origem latina da palavra professor deveria ser um guia para todo o processo de aprendizagem. **O professor é alguém que professa, proclama, atesta e transmite o conhecimento adquirido por ele em uma arte ou ciência**. Nada mais longe da realidade brasileira, em que **menos da metade dos professores é formada nas disciplinas que ensina** (BORTOLOTTI, 2010b, p. 120).

SD 59 Oferecer formação prática aos professores. O primeiro passo seria a **criação de um currículo obrigatório** pelo MEC que estabelecesse, pela primeira vez no Brasil, o básico do que as universidades devem ensinar nos cursos de licenciatura e nas faculdades de pedagogia. A ideia central é finalmente **formar professores com uma visão mais realista da sala de aula**. Hoje não mais que 20% das disciplinas nas escolas de pedagogia são dedicadas às metodologias de ensino. O restante se concentra em teorias sobre a educação permeadas de ideologia. O resultado é desastroso: **a imensa maioria dos recém-formados assume a função de professor sem ter ideia do que e de como ensinar** (LIMA, 2010e, p. 92).

SD 134 Outra medida em prol do bom ensino foi tomada pelo governo do estado, no ano passado: **os professores que ingressam nas escolas por meio de concurso público passaram a ter o desempenho avaliado por uma comissão de especialistas**, ao longo de três anos. Ao contrário do que ocorre no restante do país, os maus professores de Minas podem ser demitidos, caso de 237 deles até então. Diretora na escola Professor Leon Renault, uma das melhores do país, Maria de Lourdes Sassy traduz os ganhos: “Finalmente, vou poder **dispensar os professores que não sabem ensinar**”. É um bom começo. (EDWARD, TODESCHINI, 2007, p. 105)

A dicotomia “bom/mau” está explícita na avaliação dos professores, apresentando exemplos de que como o incentivo pode se dar por meio de premiação dos que são considerados bons (SD 116 – 2007, 52 – 2010), colocando os maus também em evidência (SD 116 – 2007). Comunicam que o professor é o principal responsável pelo desempenho (SDs 5, 103 e 176 – 2008, 46 - 2009) e pela disciplina dos alunos (SD 147 – 2006) e, conseqüentemente, pela qualidade do

ensino (SD 38 – 2009, SD 194 – 2010). Essa última SD aponta que uma seleção criteriosa possibilita a contratação de melhores professores, já que não vale a pena investir no preparo daqueles que não tiverem talento, desqualificando o poder da própria educação.

SD 5 Poucos fatores influenciam tanto o desempenho de um aluno em sala de aula quanto o nível de seu professor. Por essa razão, é especialmente preocupante o que mostra um levantamento recente feito com base no desempenho de 260.000 professores em concursos públicos de quatro das maiores redes de ensino do país – Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo: 73% deles foram reprovados em testes básicos das áreas em que pretendiam lecionar, entre elas matemática, português e física. Quase todos já dão aula em escolas públicas ou particulares. Boa parte dos 27% restantes, esses aprovados, passou raspando. O resultado não é exatamente uma surpresa. **Há pelo menos três décadas o padrão dos candidatos vem caindo e não é raro que nem todas as vagas sejam preenchidas no fim de um concurso** desse tipo, como acontece mais uma vez agora. O que chama atenção no caso atual é o número recorde de notas vermelhas (PEREIRA, 2008b, p. 168-170).

SD 176 O segundo passo da reforma, em 1985, foi descentralizar o sistema de ensino. Por esse conceito, **o professor é o principal responsável pelo desempenho de seus alunos:** é ele quem avalia os estudantes, identificando os problemas, busca soluções e analisa os resultados. O Ministério da Educação dá apenas as linhas gerais do conteúdo a ser lecionado. 'Isso só é possível porque **os professores recebem um treinamento prático específico** para saber lidar com tanta independência', disse a VEJA Hannele Niemi, vice-reitora da Universidade de Helsinque, que trabalha com a formação de professores há três décadas. **O currículo escolar também é flexível, decidido em conjunto entre professores, administradores, pais e representantes dos alunos.** A cada três anos, as metas da escola são negociadas com o Conselho Nacional de Educação, órgão responsável por aplicar as políticas do ministério. **"Queremos que os professores e os diretores, que conhecem o dia a dia da escola, sejam responsáveis pela educação"**, diz Reijo Laukkanen, um dos membros mais antigos do Conselho Nacional de Educação (FAVARO, 2008, p. 67-68)

SD 46 **Existe o consenso de que contar com professores experientes e qualificados seria um bom começo para enfrentar a crise que se instaurou nas escolas – só que mais da metade deles no Brasil não tem sequer formação naquelas matérias que ensinam. A motivação dos alunos aumentaria, afinal, se os professores fossem melhores.** Agrava a situação o fato de que muitas escolas tampouco oferecem condições básicas para o trabalho. [...] "Os estudantes vivem com dor de cabeça pela ausência de luz, têm dificuldades de concentração, e **meu esforço para chamar atenção precisa ser dobrado**", diz Jane Maria Nunes, 34 anos, professora de uma escola na Ilha de Marajó, no Pará. [...] **"Meu desafio é mantê-las acordadas"**, reconhece o professor Vadísio Saraiva, 32 anos (PEREIRA, 2009c, p. 100?-102)

SD 147 Maria Inês Fini discorda frontalmente da avaliação de que a família é responsável pela indisciplina dos alunos na escola. **"O problema é que o professor é despreparado e o ensino, desinteressante.** É nisso que é preciso mexer", avalia. A professora também é francamente favorável à progressão continuada, assim como o economista Claudio de Moura Castro,

colunista de VEJA e nome respeitado internacionalmente em matéria de educação (SOARES, 2006, p. 111).

SD 38 Conflitos são inerentes à relação professor-aluno, e não estão circunscritos às escolas brasileiras. “Os choques são constantes em sala de aula do mundo todo”, afirma o ex-professor François Bégaudeau, protagonista e roteirista do premiado *Entre os Muros da Escola*, filme que retrata a rotina de um colégio público no subúrbio de Paris, onde os alunos estão entediados, os professores vivem frustrados e o convívio é penoso – como em tantos colégios no Brasil. Uma das fontes do problema é o “choque de gerações”. Não é apenas que os professores lancem mão de referências que pouco têm a ver com o cotidiano dos estudantes: a própria moldura de pensamento nas duas pontas da sala de aula é diferente. **Enquanto os professores preservam a tradição das aulas expositivas, como nas escolas do século XIX, os estudantes estão imersos numa cultura digital** que estimula o raciocínio não linear (PEREIRA, 2009c, p. 97).

Há uma paráfrase ao longo de trinta e três SDs que trata repetidamente sobre o despreparo dos professores, desde uma formação insuficiente até como ministram equivocadamente as suas aulas. Uma reportagem de Weinberg (SD 70 - 2004b) relaciona movimento social, educação e política, ao alegar que muitos dos professores que estavam atuando no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) não possuíam magistério completo. Todos foram contratados pelo Partido dos Trabalhadores quando esteve à frente do governo do estado do Rio Grande do Sul, o mesmo que estava no comando da presidência do país em 2004. A afirmação não apresenta evidências e dados estatísticos e informa que há uma busca de verba junto ao MEC para desenvolver esses professores. Frente ao paradigma da complexidade, podemos considerar o anel recursivo, em que a contratação de professores pertencentes ao MST faria com que fosse mais fácil manter a ideologia e o imaginário presente no discurso do partido que estava no poder e vice-versa, pois isso também fortaleceria o movimento.

A SD 22 (2008) relaciona a “ideologização do ensino” com o resultado da má formação docente, considerando-a como suporte desses professores para ministrar as suas aulas, reproduzindo slogans e fazendo da sala de aula um espaço para a doutrinação. Nas SDs 16, 21 e 23 (2008), a visão dos professores é dita como ultrapassada (comparada, por exemplo, aos carros do início do século XIX) porque, ao alegarem ensinar sobre cidadania, estavam incutindo ideologias e preconceitos esquerdistas nos alunos, enquanto os pais estavam cientes desse fato e os professores acreditavam ser esse seu papel principal. A SD 23 desqualifica, ainda, o educador Paulo Freire, que recebeu títulos honoríficos de 29 universidades europeias e da América (PRATT-ADAMS; MAGUIRE; BURN, 2010) e o Prêmio

Unesco 1986 e 1987 de Educação para Paz, em 1988, pelos 40 anos dedicados à educação e à alfabetização de pessoas pobres (UNESCO, 1988). Em contraste com seu reconhecimento internacional, segundo a reportagem, o premiado educador não contribuiu efetivamente com a civilização ocidental.

SD 70 Nos assentamentos, pelo menos a metade dos professores vem do MST. Já nos acampamentos, todos os professores pertencem ao movimento. **Muitos não têm o curso de magistério completo** – pré-requisito básico para a contratação na rede pública – e, alguns não chegaram sequer a terminar o ensino fundamental. “A realidade é que há pessoas atuando como profissionais da educação nessas escolas **sem o mínimo de preparo para exercer a função**”, reconhece o secretário estadual de Educação do Rio Grande do Sul, José Fortunati. O governo gaúcho diz que está de mãos atadas diante da situação, **porque herdou um grande número de professores contratados pelo governo anterior, do PT**. Pela proximidade com o MST, a antiga gestão teria sido mais complacente na contratação do corpo docente. A secretaria diz estar pleiteando junto ao MEC verbas para implantar um programa para **dar a esses professores o nível básico de estudo para que possam lecionar** (WEINBERG, 2004b, p. 49)

SD 22 Adversária do exercício intelectual, **a ideologização do ensino pode ser resultado em parte também do despreparo dos professores para o desempenho da função. No ensino básico, 52% lecionam matérias para as quais não receberam formação específica – 22% deles nunca frequentaram faculdade**. Para esses, **chavões de esquerda servem como uma espécie de muleta, um recurso a que se recorre na falta de informação**. “Repetir meia dúzia de slogans é muito mais fácil do que estudar e ler grandes obras. Por isso, a ideologização é mais comum onde impera a ignorância”, diz o historiador Marco Antonio Villa. A questão não é exatamente nova na educação. Meio século atrás, a filósofa alemã Hannah Arendt já alertava para o equívoco de fazer das aulas um lugar para a doutrinação ideológica, qualquer que fosse o matiz. Em *A Crise na Educação*, ela dizia: “Em vez de (o professor) juntar-se a seus iguais, assumindo o esforço da persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto” (WEINBERG e PEREIRA 2008a, p. 80).

SD 16 Muitos professores e seus compêndios **enxergam o mundo de hoje como ele era no tempo dos tálburis**. Com a justificativa de “incentivar a cidadania”, **incutem ideologias anacrônicas e preconceitos esquerdistas nos alunos** (WEINBERG e PEREIRA 2008a, p. 76).

SD 21 A pesquisa CNT/Sensus ouviu 3.000 pessoas de 24 estados brasileiros, entre pais, alunos e professores de escolas públicas e particulares. Sua conclusão nesse particular é espantosa. Os pais (61%) sabem que os **professores fazem discursos politicamente engajados** em sala de aula e acham isso normal. **Os professores, em maior proporção, reconhecem que doutrinam mesmo as crianças e acham que isso é sua missão principal** – algo muito mais vital do que ensinar a interpretar um texto ou ser um bamba em matemática. **Para 78% dos professores, o discurso engajado faz sentido**, uma vez que atribuem à escola, antes de tudo, a função de “formar cidadãos” – à frente de “ensinar a matéria” ou “preparar as crianças para o futuro”. Muito bonito se não estivessem nesse processo preparando os alunos para um mundo que acabou e diminuindo suas chances de enfrentar a realidade da vida depois que saírem do ambiente escolar. Para atacar um problema, o primeiro passo é reconhecer

sua existência. Esse é o mérito da pesquisa CNT/Sensus (WEINBERG e PEREIRA 2008a, p. 78-80).

SD 23 Muitos professores brasileiros se encantam com personagens que em classe mereceriam um tratamento mais crítico, como o guerrilheiro argentino Che Guevara, que na pesquisa aparece com 86% de citações positivas, 14% de neutras e zero, nenhum ponto negativo. Ou **idolotram personagens sem contribuição efetiva à civilização ocidental, como o educador Paulo Freire**, autor de um método de doutrinação esquerdista disfarçado de alfabetização. Freire goleia o físico teórico alemão Albert Einstein, talvez o maior gênio da história da humanidade. Paulo Freire 29x6 Einstein. Só isso já seria evidência suficiente de que se está diante de uma **distorção gigantesca das prioridades educacionais dos senhores docentes**, de uma deformação no espaço-tempo tão poderosa que talvez ajude a explicar o fato de **eles viverem no passado** (WEINBERG e PEREIRA 2008a, p. 82-84).

A SD 142 (2006), ao falar do livro *O professor refém*, de Tânia Zagury, apresenta a falta de formação dos professores, a alta expectativa depositada sobre esses apesar das atuais condições das escolas, da negligência da política educacional e da supervalorização do relacionamento professor-aluno (e não do conteúdo que é ensinado). Segundo a reportagem, o próprio professor reconhece as suas limitações.

SD 142 Os professores são hoje reféns de uma realidade que lhes é amplamente desfavorável. Espera-se deles muito mais do que é possível realizar nas atuais condições das escolas, algo que, aliás, não foi levado em conta em nenhuma mudança na política educacional feita nos últimos trinta anos no Brasil. **A formação dos docentes é deficiente** – algo que admitem com sinceridade impressionante: sua remuneração, insuficiente para atender a contento às várias demandas da mais que necessária modernização do ensino, uma vez que obriga a maioria a trabalhar em mais de um colégio. O livro também traz uma série de ideias recorrentes que se impõem no cotidiano da sala de aula, tornando o professor um grande bode expiatório das mazelas do ensino. Entre essas ideias, que Tania Zagury classifica como ‘mitos’, está a **supervalorização do relacionamento professor-aluno**, a ponto de considerar incompetente quem ‘simplesmente’ se preocupa com o conteúdo da matéria (SOARES, 2006, p. 109)

Entre 2008 e 2010, SDs discutiram sobre a falta de especialização dos professores em suas respectivas áreas, sendo que a SD 3 (2008) considera essa situação uma desvantagem do Brasil perante os países integrantes da OCDE. Os projetos de inclusão à informática nas escolas não estavam surtindo efeito porque ou os professores não sabiam ligá-los (SD 126 - 2007), ou não sabiam utilizá-los a seu favor para ministrar as aulas de forma que gerassem bons resultados (SD 90, 93 – 2010). A maioria dos docentes passava em concurso mesmo sem saber o mínimo para ministrar uma aula, existindo ainda aqueles que acreditam ser cobrados demais

pelo tanto que recebiam, o que os fez buscar alternativas de subsistência, como trabalhar em mais de uma escola.

SD 3 É essa desvantagem do Brasil em relação aos países da OCDE num ponto crucial: o número de professores especializados em suas áreas. Concursos recentes expõem o problema (PEREIRA, 2008b, p. 168).

SD 9 Não surpreende o fato de o número de professores especializados nas áreas em que lecionam estar muito aquém do necessário. Segundo o Ministério da Educação, apenas 48% dos professores brasileiros têm formação específica para a disciplina que ensinam. Na física, o número é pior ainda: só 11% se especializaram antes de entrar na sala de aula (PEREIRA, 2008b, p. 170).

SD 15 22% dos professores do ensino básico não têm diploma universitário (WEINBERG e PEREIRA 2008b, p. 75).

SD 30 Pesquisas mostram que escolas no mundo todo falham nessa missão básica, a de recrutar profissionais de alto nível, basicamente por não fazer da sala de aula “um ambiente desafiador”. Entenda-se por isso estabelecer e cobrar metas, distinguir os professores segundo sua capacidade de ajudar os alunos a avançar e lhes descortinar horizontes na carreira. O atual programa americano, que envia os novatos às escolas públicas, **trata todos como “CEOs do ensino”**. Eles passam a ter **objetivos bem definidos e precisam se explicar (e melhorar) caso não atinjam o resultado esperado**. Por tudo isso, cerca de 30% das pessoas jamais haviam cogitado virar professor decidem seguir na carreira. [...] **No Brasil, onde 22% dos professores sequer pisaram numa universidade**, algo parecido poderia contribuir para o necessário avanço da educação (PEREIRA, 2008c, p. 100).

SD 6 Resume o professor de matemática João Meyer, da Universidade Estadual de Campinas: “Quem não passa numa prova dessas não sabe o mínimo para entrar na sala de aula”. Mas a maioria entra (PEREIRA, 2008b, p. 170). Professores passam em concurso sem saber o mínimo do conteúdo.

SD 11 No Brasil, ao contrário, mesmo aqueles que tiram notas baixas têm espaço na escola. O matemático Emerson Nunes, de 31 anos, é um deles e resume o pensamento geral: **“Diante do que o estado oferece ao professor, somos cobrados demais nos concursos.** Eu me sinto perfeitamente apto a ensinar”. Nunes tirou 2 (numa escala de 0 a 10) no último concurso para professores de matemática em São Paulo. **Ele dá aula hoje em cinco escolas estaduais, em regime de contrato temporário.** Não é um cenário exatamente favorável para que os estudantes brasileiros melhorem – e o ensino no país avance (PEREIRA, 2008b, p. 170).

SD 126 A principal causa do fracasso de tais programas é a falta de preparo dos professores. Diz a psicóloga Afira Ripper, discipula de Seymour Papert no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT): ‘Está provado que o computador não surte efeito na classe de um mau professor’. A psicóloga remete a uma questão-chave para o sucesso de um programa como esse no Brasil: como tirar proveito dos laptops em escolas cujos professores mal conseguem formar estudantes capazes de concluir as operações fundamentais da matemática? As experiências brasileiras de levar computadores às escolas públicas, até então, foram um fiasco. Elas esbarraram em dificuldades básicas. A antropóloga americana Juliane Remold dedicou dois anos à observação de trinta escolas brasileiras equipadas com computador e traçou um cenário desolador. A metade das máquinas acumulava pó nos laboratórios porque careciam de manutenção

ou eram ignoradas pelos professores, que muitas vezes não sabiam sequer ligar o equipamento. O restante dos computadores, mesmo em uso, servia apenas às burocráticas aulas de informática (WEINBERG, RYDLEWSKI, 2007, p. 89-90)

SD 90 Só que 72% dos professores admitem **não estar preparados para fazer uso do equipamento, o que o torna inócuo** (LIMA, 2010c, p. 124)

SD 93 Desde a década de 70, quando surgiu o microcomputador, os educadores passaram a investigar **seus potenciais usos na escola – com muita experimentação, mas bem pouco resultado** (LIMA, 2010c, p. 126)

A SD 2 (2008) trata de uma polissemia porque vai na contramão dos demais discursos apresentados em nossa análise. Aqui ela apresenta um professor brasileiro competente, de “bom nível”, com formação rara entre os que atuam no ensino público, que é aprovado nos concursos de conhecimentos específicos, prepara aulas e possui um vínculo trabalhista exclusivo com uma escola. A paráfrase que se apresenta é que os alunos se entusiasmam pelos estudos em função da atuação do professor, trazendo para ele, novamente, a responsabilidade única pelo desenvolvimento daqueles que ensina.

SD 2 O que os fez, afinal, entusiasmar-se tanto pelos estudos? Um grupo de **professores de bom nível**, não há dúvida, foi um fator determinante. Em meio a milhares de concursados no estado, esses foram escolhidos a dedo, tal como os diretores. **Todos passaram por uma prova de conhecimentos específicos, são formados nas áreas em que lecionam e 83% têm uma especialização ou mesmo um mestrado** – raridade no cenário das escolas públicas do país. Por contrato, eles ainda prometem **dedicação exclusiva** à escola, o que lhes garante tempo para atender pais e alunos e preparar as aulas. Essa é também uma prática básica, mas incomum no Brasil. **Cada aula segue um roteiro bem amarrado** (PEREIRA, 2008d, p. 80).

Considerando a formação discursiva **O professor aprendente**, é possível verificar, considerando as recorrentes afirmações ao longo dos oito anos de publicações da Revista Veja, que quanto mais formação esse profissional tiver, graduação, pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, mais alto poderá ser o valor cobrado nas mensalidades das instituições privadas a que está vinculado, maior será a satisfação dos alunos e, também, a imagem positiva da instituição de ensino, a qualidade do ensino e as notas nas avaliações promovidas pelo MEC. Contraditoriamente, as publicações afirmam que as instituições de ensino superior não preparam didaticamente os docentes para a sala de aula, nem com relação ao conteúdo (considerado irreal), e que é necessária uma reforma universitária.

Segundo essas SDs, o professor precisa desenvolver suas aulas com mais rigor, sendo ele o único responsável pelo desempenho dos alunos. É recorrente o silenciamento desse profissional, que tem seu papel analisado, discutido, mas não possui espaço para expressar-se. Por fim, seu papel é considerado importante, sobre ele há inúmeras expectativas, mas é considerado despreparado, sem ter suas opiniões ouvidas nesse veículo de imprensa.

6.2.2 O professor sob o sistema meritocrático

O quantitativismo está intimamente ligado com o economicismo. Na sociedade contemporânea, o arquétipo do produto social definido quantitativamente é o produto industrial. O economicismo consiste em conceber o produto universitário como um produto industrial, ainda que de tipo especial, e conseqüentemente em conceber a universidade como uma organização empresarial (SANTOS, 2013, p. 411).

A citação de Boaventura de Sousa Santos (2013) que inicia esse subcapítulo trata especificamente sobre como a educação universitária tem sido tratada sob a lógica empresarial. Como vimos no capítulo anterior, a realidade não é diferente nas escolas de ensino médio privado. A preocupação com o salário dos docentes, o valor das mensalidades, o atendimento da satisfação dos alunos e de seus pais, um ensino voltado para o mercado de trabalho são constantes nas SDs, demonstrando uma necessidade de profissionalização, produtividade, reconhecimento e rentabilidade. A preocupação com a profissionalização dos professores iniciou por volta de 1990 e permaneceu na década posterior, “com as ações a favor da excelência, eficácia, competência, mérito aferidos por uma avaliação de desempenho” (SHIROMA, EVANGELISTA, 2011, p. 132).

As reportagens da revista *Veja* analisadas apontaram, que, sim, o professor precisava ser reconhecido desde que fizesse por merecer. A meritocracia foi citada algumas vezes ao lado das formas possíveis de se motivar e reconhecer aqueles que tivessem um bom desempenho, comprovado por meio de indicadores objetivos, como, por exemplo, as notas dos alunos, dos pais e do diretor e o cumprimento das metas acadêmicas. Os resultados esperados do trabalho do professor não estavam relacionados apenas ao aprendizado dos alunos, mas tinham também um cunho social, pois a responsabilização desse profissional perpassava pelo desenvolvimento de toda uma sociedade capitalista de produção (SHIROMA, EVANGELISTA, 2011). Ainda de acordo com estes autores, a meritocracia pode ocasionar prejuízos à

educação, porque tendo como única preocupação a eficácia e o alcance de resultados, faz com que estes não sejam um fim, mas um meio que permite que grandes corporações financeiras realizem a gestão da educação e o controle dos docentes.

A introdução da lógica da accountability e a comparação de resultados para premiar quem “fez mais com menos” pode acarretar prejuízos irreversíveis à educação pública. O desafio está em combater a política de maximização de resultados que se desenvolve à custa da minimização do humano uma vez que as próprias instituições encarregadas de produzir conhecimento crítico sobre as questões sociais encontram-se submetidas à mesma lógica da responsabilização e avaliação de resultados em que, cada vez mais, fazer mais, menos sentido faz. A busca frenética pela eficácia a qualquer custo faz do resultado não um fim – como é anunciado –, mas um meio para realizar a estratégia atualizada dos Bancos para a gestão da educação e o controle dos professores (SHIROMA, EVANGELISTA, 2011, p. 145).

Na contramão dessa lógica voltada para resultados quantitativos, é necessário considerarmos que muitas das profissões existentes hoje estão fadadas à extinção nos próximos anos, sem podermos precisar quantas ainda deixarão de existir devido à tecnologia e à automatização de muitas das atividades que realizamos. Os professores não podem mais ensinar apenas a técnica, sem promover a criticidade e a maximização do humano. Os alunos precisam aprender a resolver problemas complexos, a trabalhar em múltiplas equipes formadas para atuação em projetos específicos, a desenvolver habilidades sociais (relacionamento interpessoal e trabalho em equipe), a saber como e onde buscar conhecimento contínuo (PATI, 2017).

As escolas deveriam minimizar habilidades técnicas e enfatizar habilidades para propósitos genéricos de vida. O mais importante de tudo será a habilidade para lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar seu equilíbrio mental em situações que não lhe são familiares. Para poder acompanhar o mundo em 2050 você não vai precisar não só inventar novas ideias e produtos – acima de tudo, vai precisar reinventar a você mesmo várias e várias vezes (HARARI, 2018, p. 323).

Para Morin (2011b, p. 16), a educação não pode mais ignorar o destino planetário do gênero humano. É necessário conhecer os desenvolvimentos da era planetária e reconhecer a identidade terrena cada vez mais indispensável.

Havia na imprensa, naquele período, um acompanhamento e um julgamento em relação às políticas educacionais voltadas para os estudantes, que, com o objetivo de promover uma maior justiça social ofertavam, por meio do FIES e, também, do ProUni, bolsas de estudo universitário parciais e integrais para alunos

provenientes de famílias carentes. Tais políticas foram amplamente criticadas por serem consideradas populistas, indo na contramão de um sistema meritocrático. A SD 52 (2010), inclusive, cita que a meritocracia era vista com resistência pelo governo Lula, apesar de ser utilizada em países que são referência em ensino (SD 62 – 2010d).

O reconhecimento dos docentes por meio do pagamento de salários mais altos foi um dos mais citados, indicando que essa ação qualificaria mais o corpo docente, pois atrairia profissionais com melhor formação e expertise. Essa atração ainda dar-se-ia por meio de seleções mais rigorosas e de premiações não pecuniárias, como trocas e reconhecimentos profissionais (BANCO MUNDIAL, 1995). Além das SDs relacionadas abaixo, é possível citarmos algumas analisadas anteriormente, como as SDs 97 (2005), 200 (2004a) e 163 (2007). Essa última, inclusive, cita como incentivo o plano de carreira e a licença para estudos concedida aos melhores professores.

SD 96 O que o país pode aprender com o bem-sucedido modelo de educação implantado na Coreia do Sul. 3 - Racionalizar os recursos para dar **melhores salários aos professores** (WEINBERG, 2005a, p. 60 – CAPA).

SD 98 A Coreia também entendeu cedo que o **professor é a alma do processo de aprendizado**. Por isso, o governo fez desse ofício um dos **mais bem pagos e respeitados do país**. Para os professores coreanos, ter mais de um emprego, coisa comum no Brasil, não só é proibido por lei como soa ilógico. “Não entendo como pode funcionar assim no Brasil”, espanta-se a professora Yang Sue Lcyung. Por fim, a Coreia conseguiu implantar um sistema movido pela ideia do mérito, no qual os bons estudantes são premiados desde a escola até a vida adulta. Foi com essa cartilha que o país conseguiu entrar no século XXI capaz de alcançar renda per capita equivalente à de países europeus e um altíssimo nível de desenvolvimento tecnológico (WEINBERG, 2005a, p. 68).

SD 112 Na Coreia do Sul e nos Estados Unidos, países onde a educação dá certo, concedem-se **salários mais altos aos professores** que obtêm os melhores resultados em sala de aula segundo indicadores objetivos (ANTUNES, WEINBERG, 2006, p. 86).

SD 113 **Premiar os melhores professores**. O que deu certo em outros países: **conceder salários mais altos aos professores** que alcançam melhores resultados em sala de aula, segundo critérios objetivos. Como é no Brasil: há isonomia salarial (ANTUNES, WEINBERG, 2006, p. 88 - QUADRO).

SD 65 Um ponto central para o salto chinês foi canalizar esforços para o **aprimoramento dos professores, que receberam treinamento maciço, assim como salários atrativos – a ponto de hoje essa carreira figurar entre as mais cobiçadas pelos estudantes de Xangai**. Em contraste, **no Brasil o ofício é tão desprestigiado que apenas 2% dos alunos de ensino médio manifestam algum interesse em segui-lo**. Atenta a

especialista Maria Helena Guimarães: “A experiência internacional mostra que conseguir **atrair os melhores cérebros para a docência é o único caminho realmente eficaz rumo à excelência acadêmica**” (GASPAR, 2010, p. 142)

SD 136 Do primeiro colégio, inaugurado em 1896 na cidade de Curitiba, foi-se das aulas dadas por pastores no quintal da igreja às atuais unidades, nas quais diretores frequentam cursos superiores de administração escolar e **os melhores professores recebem bônus no salário. Reconhecidos pelo mérito**, eles rendem mais em sala de aula – algo básico, mas ainda raro no Brasil (TODESCHINI, 2007, p. 118).

SD 10 A situação soa absurda **nos países em que a educação traz bons resultados – e a carreira de professor figura entre as de maior prestígio**, caso da Coreia do Sul e Finlândia. **Para atraírem os melhores**, esses países não apenas estabeleceram um **bom piso salarial** como, sobretudo, conseguiram criar um ambiente em que os professores **têm o talento reconhecido e estimulado**. Lá, os piores ficam fora da sala de aula – e precisam enfrentar uma **acirrada concorrência caso queiram mesmo lecionar**. Eles sabem que conseguir **uma vaga lhes custa esforço** (PEREIRA, 2008b, p. 170).

SD 62 No meio escolar brasileiro, historicamente impregnado pelo **corporativismo, falar em metas ou ambiente profissional desafiador pode soar desagradável** ou, em alguns casos, repetitivo. Mas é necessário. Os países que registraram alguns dos mais representativos avanços nesse campo nas últimas décadas, como **Coreia do Sul ou Singapura, implementaram sistemas de estímulo a professores baseados no mérito** (LIMA, 2010d, p. 138).

SD 199 Em escolas públicas de países como a Finlândia, nada funcionou tão bem no combate à repetência como a implantação de um sistema para atender os estudantes com dificuldade de aprender, à parte das aulas. O reforço escolar é levado tão a sério que em cada escola há alguém designado para ministrar as tais aulas particulares. **Esses professores não costumam se queixar. Ganham mais e têm boas condições de trabalho**: são treinados durante um ano para a função e ainda contam com a ajuda de psicólogos para lidar com os casos mais difíceis (PEREIRA, 2008a, p. 130).

A homenagem também se dá por meio de viagens internacionais e, no caso da SD 116 (2007), citada na formação discursiva anterior, o indicador são as notas dos alunos. Do mesmo modo, é citada a seleção dos professores, em que serão aprovados aqueles que obtiverem as melhores notas. Apesar de as políticas públicas defenderem o contrário, há a crítica de que o governo brasileiro coloca no mesmo patamar os bons e os maus alunos e professores. Uma das soluções apresentadas, para que seja possível um pagamento mais alto a esses profissionais, é aumentar o número de alunos por turma pois, segundo as “medidas” implantadas por alguns países, esse fator não prejudica o ensino, diferente do “senso comum”, segundo o que é afirmado na SD 196 (2008). Nesse sentido, é relevante apresentarmos que a definição de senso comum contempla um “conhecimento compartilhado entre os sujeitos de uma relação social. Nela o significado a precede,

pois é condição de seu estabelecimento ou ocorrência” (MARTINS, 1998, p. 3-4), ou seja, não temos como comprovar essa afirmação, tendo em vista que se trata de um ponto de vista de quem a proferiu.

SD 130 No ano passado, o estudante Clinton Sung Shin, de 14 anos, foi o número 1 de sua turma. Vibrou. Agora mergulha nos livros para repetir a dose. Tímido, ele se assume nerd. “Entre meus amigos de família asiática, isso é sinal de prestígio, e não de vergonha, como para os brasileiros”, diz. Um detalhe sobre a escola de Shin, lá os **bons professores também são recompensados. Antes de serem efetivados, eles precisam responder a uma prova sobre a matéria que vão ensinar.** Os que vão mal ficam de fora. **Aqueles que se destacam, por sua vez, recebem os salários mais altos. A meritocracia que impera nessa e em outras escolas do gênero é coisa rara no Brasil. Em geral, o que predomina no país é um modelo que coloca os bons e os maus alunos (e professores) no mesmo patamar – e não incentiva ninguém**” (ANTUNES, 2007a, p. 89).

SD 1 Os professores, por exemplo, **são avaliados em quatro frentes:** recebem notas dos alunos, dos pais e do diretor e ainda outra pelo cumprimento das metas acadêmicas. **Aos melhores, é concedido bônus** no salário (PEREIRA, 2008d, p. 78).

SD 196 **Tornar atraente a carreira de professor** – A junção de duas medidas se revelou eficaz em uma dezena de países. Uma delas diz respeito ao **salário inicial dos professores:** quando o valor foi igualado ao de outras carreiras, houve um substancial aumento na procura por faculdades de educação. O detalhe é que tais países, entre os quais Coréia do Sul e Cingapura, não reservaram nenhum centavo a mais para a educação. Eles conseguiram mais dinheiro ao decidir **aumentar o tamanho das classes, medida que permitiu enxugar o quadro de professores** – e pagar mais aos recém-formados. Esses países não fizeram isso sem consultar as pesquisas. Segundo elas, **turmas maiores não prejudicam o ensino de maneira significativa**, como apregoa o senso comum. Por outro lado, um bom salário inicial tem funcionado como poderoso fator de atração de gente talentosa. Isso, no entanto, não é o bastante. Os mais brilhantes só passaram a procurar maciçamente a carreira de professor depois que esses países implantaram **sistemas meritocráticos, nos quais os melhores ganham mais dinheiro e responsabilidade** e vislumbram no horizonte a possibilidade de exercer diferentes funções, como a de “consultor de currículo” – tão prestigiada quanto a de diretor de escola (PEREIRA, 2008a, p. 129).

A SD 50 (2010) relaciona o reconhecimento dos melhores professores a melhor colocação dos alunos nos rankings mundiais e a SD 51 informa que devem ser reconhecidos aqueles professores que atuam nas escolas que obtiverem as melhores avaliações.

SD 50 As primeiras experiências brasileiras de **premiar os melhores professores em sala de aula começam a dar resultado – e sinalizam um bom caminho para tirar nossos alunos das últimas colocações nos rankings mundiais** (FRANÇA, 2010, p. 106).

SD 51 Nas redes de ensino, a ideia é distinguir, com base em avaliações, as boas das más escolas, **provendo incentivos financeiros e**

perspectivas à carreira para aqueles professores e diretores à frente dos melhores resultados. A adoção de mecanismos simples para **premiar os mais eficientes e talentosos profissionais** em escolas merece atenção por sinalizar, antes de tudo, uma mudança numa **velha mentalidade ainda arraigada na educação brasileira: a de que todos os professores devem ganhar o mesmo e sempre mais – à revelia do mau desempenho em sala de aula** e também do que mostram as pesquisas científicas. Uma das mais detalhadas, conduzida pelo economista Eric Hanushek, da Universidade Stanford, nos Estados Unidos, conclui: **“Sem meritocracia, não há como atrair as melhores cabeças de um país para a docência”** (FRANÇA, 2010, p. 106).

Já a SD 52 (2010), citada anteriormente, apresenta como os professores podem ter melhor desempenho ao utilizarem roteiros detalhados para as suas aulas, afirmando que o nível desses profissionais brasileiros, em geral, é baixo, sendo esse o maior obstáculo para o desenvolvimento do país, sem citar fontes ou como chegou a essa conclusão. Um roteiro é estático, é a apresentação de uma teoria, de conhecimento técnico, não possibilita discussões ou interpretações, mas assegura que o professor comunique aos seus alunos toda a informação considerada necessária. Conforme apresentamos anteriormente, essa visão do ensino é considerada ultrapassada, mesmo que compartilhada com a de muitos docentes, pois “aos próprios professores falta a flexibilidade mental que o século XXI exige, pois eles mesmos são produto do antigo sistema educacional” (HARARI, 2018, p.327). Para que os professores possam ministrar uma aula como a apresentada na citação abaixo, apesar de não referenciado, é necessário que tenham um roteiro detalhado, que os professores sigam exatamente o que foi orientado pelas regulamentações vigentes, tal qual o modelo de aula que se repete há mais de um século.

A Revolução Industrial deixou-nos como legado a teoria da linha de produção da educação. No meio da cidade existe um grande prédio de concreto dividido em muitas salas idênticas, cada sala equipada com fileiras de mesas e cadeiras. Ao soar uma campainha você vai para uma dessas salas junto com outras trinta crianças que nasceram, todas, no mesmo ano que você. A cada hora, entra um adulto e começa a falar. São pagos pelo governo para fazer isso. Um deles lhe fala sobre o formato da Terra, outro sobre o passado humano e um terceiro sobre o corpo humano. É fácil rir desse modelo, e quase todo mundo concorda que, a despeito de suas conquistas do passado, ele está falido. Mas até agora não criamos uma alternativa viável, muito menos uma alternativa adaptável, que possa ser implementada no México rural, e não apenas nos sofisticados subúrbios da Califórnia (HARARI, 2018, p. 327).

As SDs 102 (2007), 97 (2005) e 2 (2008), analisadas anteriormente, dentre outras, citam que professores com maior carga horária em uma instituição de ensino

possuem mais tempo para se preparar e, portanto, ministrar uma aula com mais qualidade. No Brasil, é bastante comum os professores serem contratados por “hora de trabalho”, fazendo com que tenham que atuar em mais de uma escola para compor sua remuneração.

Também foram apontados como problemas na educação brasileira o fato de que as faculdades voltadas para a formação de professores não ensinam o suficiente, faltando a abordagem prática; além do fato de que os professores brasileiros fazem parte do grupo de alunos do ensino médio com notas mais baixas (SD 194 – 2008a – citada anteriormente, SD 60 – 2010) e não são talentosos (SD 28 - 2008). Uma publicação sobre a educação universitária realizada pelo Banco Mundial, em 1995, apontou que, quando a promoção dos professores depende apenas de anos de serviços prestados e não de mérito, os profissionais graduados e qualificados buscam outros empregos, desistindo da carreira acadêmica (BANCO MUNDIAL, 1995).

Visando à vivência prática dos futuros docentes, a SD 35 (2009a) apresenta o exemplo do que ocorre em Cingapura, em que os professores novatos vivenciam a sala de aula junto com professores experientes e aprendem com eles as melhores práticas de ensino.

SD 52 Um levantamento com base em dados da Prova Brasil, aplicada em escolas públicas pelo Ministério da Educação (MEC), constata que, **quando o professor se ancora em roteiros detalhados sobre o que e como ensinar, as notas sempre sobem. Num país como o Brasil, onde o nível geral dos professores é baixo, um currículo se torna imperativo** – mas ainda é coisa rara. Apenas seis dos 27 estados conta com um, e isso é recente. Os efeitos já se fazem sentir, ainda que modestamente. Será preciso esperar mais para colher os frutos de outra frente de iniciativas promissoras, estas voltadas para **melhorar o nível dos professores – o principal obstáculo ao avanço brasileiro**. Na rede estadual paulista, criou-se uma escola com o propósito de dar reforço a professores recém-aprovados nos concursos. Antes de assumir o posto, **eles serão treinados a lidar com situações reais da sala de aula, o que não aprendem na faculdade**. Os efeitos são imensos. Ao longo de sua vida útil, um único professor atende cerca de 1000 alunos. A primeira turma dessa escola de professores em São Paulo contará com 10 000 profissionais, com chances, portanto, de ajudar 10 milhões de crianças. [...] Na semana passada, **a meritocracia na educação**, que já foi vista com imensa resistência no governo Lula, foi defendida pelo ministro Fernando Haddad: “Ela não desmerece, mas só valoriza os profissionais”. Reconhecer isso é, no mínimo, um bom começo” (FRANÇA, 2010, p. 107?)

SD 60 Premiar os bons mestres. A proposta é universalizar nas escolas um sistema baseado na **meritocracia**, tal como já ocorre, com sucesso, em São Paulo e em Pernambuco. Com isso, **os professores que alcançassem bons resultados em sala de aula – segundo as avaliações oficiais – receberiam incentivos financeiros**. Distinguir os talentos

individuais é um avanço em relação **ao modelo tradicional, em que o aumento de salário está atrelado ao tempo de serviço e à titulação**. Os especialistas concordam que a divulgação da cultura do mérito seria o melhor caminho para atrair jovens mais brilhantes à carreira de professor e reverter uma equação desfavorável ao ensino: hoje, **apenas 2% dos estudantes de nível médio se interessam pelo magistério – um grupo que concentra os alunos com as notas mais baixas** (LIMA, 2010e, p. 92).

SD 28 Uma área em que países como o **Brasil só têm colecionado fracassos: atrair os profissionais mais talentosos para dar aulas** (PEREIRA, 2008c, 98).

SD 181 A exigência com os professores é alta e a carreira, concorrida. O vestibular para ser professor é um dos mais disputados do país. **Apenas 10% dos candidatos são aprovados**. Exceto na pré-escola, o mestrado é pré-requisito para lecionar (FAVARO, 2008, p. 68 – QUADRO).

SD 107 Os principais professores do Juarez Wanderley não se equilibram em vários empregos, e sim **dedicam-se exclusivamente ao colégio** (CORRÊA, 2006, p. 127).

SD 35 O contato dos aspirantes a professor com o dia a dia de uma sala de aula é regra – e não exceção – em países de bom ensino, como a Coreia do Sul e Finlândia. **Em Cingapura, considerado um dos países mais eficazes do mundo na formação de seus docentes, pelo menos 30% do currículo nos cursos para professor é cumprido dentro dos próprios colégios. “Funciona como uma espécie de residência médica para os futuros profissionais**. Eles são acompanhados pelos professores mais experientes, que os orientam e indicam as melhores práticas de ensino”, define Lee Sing Kong, diretor da National Institute of Education de Cingapura (PEREIRA, 2009a, p. 89).

A SD 132 (2007b) apresenta o testemunho de um americano afirmando que o que mais provoca melhorias no ensino é a cobrança de resultados e a premiação por mérito. As SDs citam termos de mercado, como “consultoria pedagógica” e “CEOs do ensino”, relacionando a educação ao meio empresarial. O fato de que os professores precisam passar por rigorosas seleções e formações, trabalhar sob roteiros pedagógicos estruturados e engessados, vivenciando um processo meritocrático, de avaliações, resultados e premiações por desempenho, reforça essa aproximação e o entendimento de que não há como fazer educação de qualidade diferente dessa lógica, muito menos com discursos ideológicos, apontados como algo depreciativo.

SD 132 Em comparação com a média, os professores nesses oásis de bom ensino são visivelmente mais animados – e preparados – para o exercício da profissão, mas não ganham um centavo a mais por isso. O geral, eles dizem sentir-se “reconhecidos” e “incentivados” por iniciativas cuja maior qualidade é a simplicidade. Em Serra Negra, a diretora corre atrás de cursos de treinamento para os professores e organiza pessoalmente, para cada um, pastas nas quais inclui novos estudos sobre práticas pedagógicas e rankings de ensino. **Com o programa de premiação às melhores**

escolas, eles passarão, enfim, a receber um incentivo concreto pelos resultados alcançados na sala de aula. Tem funcionado em outros países. O estudo mais abrangente sobre o assunto foi feito pelo americano Eric Hanushek, doutor em economia da Universidade Stanford. Ele calculou o efeito das várias medidas para melhorar o nível de ensino, entre elas o aumento do salário dos professores. **Concluiu que nenhuma outra produz tanto impacto positivo quanto um sistema de cobrança de resultados e premiação de mérito.** Mais uma razão para prestar atenção na experiência de São Paulo (PEREIRA, 2007b, p. 122).

SD 155 Um segundo fator que tem impacto na qualidade do ensino dessas **escolas é o fato de estarem permanentemente sob avaliação.** Especialistas visitam a cada dois meses as salas de aula com o objetivo de diagnosticar deficiências e cobrar o cumprimento de metas. Dessa “consultoria pedagógica” (sim, nessas escolas públicas ouve-se o jargão do mercado) resulta uma espécie de boletim, que coloca em evidência os profissionais mais eficientes e joga luz sobre os que fracassaram ao lecionar. Os relatórios são enviados às secretarias de Educação locais. Estar sob os holofotes – no bom sentido – funciona como poderoso motivador para os professores, fato demonstrado há décadas pela experiência de países como Coreia do Sul e Irlanda, ambos referência de boa educação (ANTUNES, 2007b, p. 95).

SD 117 Na lista das 100 melhores na prova do MEC, treze se enquadram nessa categoria, entre elas a Escola Politécnica Joaquim Venâncio. Além do currículo básico, elas preparam os estudantes para exercer um ofício de nível médio. São uma espécie de elite na rede pública: **com mais dinheiro, atraem os melhores alunos e professores.** Resume o especialista Cláudio de Moura Castro. **“Elas estão voltadas para os resultados – não têm espaço para conversa fiada nem discurso ideológico”** (WEINBERG, TODESCHINI, 2007, p. 94).

Nessa formação discursiva, identificamos a recursividade em pelo menos três situações quando, por exemplo, as reportagens apontam que o resultado de um bom trabalho realizado pelo professor fará com que ele seja melhor remunerado. Da mesma forma, quando apontam que uma melhor remuneração atrairá melhores docentes, ou quando afirmam que o resultado gerado naquele momento nas escolas advinha da formação insuficiente ou inadequada vivenciada pelos professores. O princípio dialógico é identificado quando se verificam que as políticas educacionais vigentes não contemplam a meritocracia para alunos e professores e, divergentemente, as formações discursivas apontam-na como crucial para um ensino de qualidade.

Ao afirmarem que os países que possuem ensino de qualidade operam em sistemas meritocráticos e utilizam-se de conhecimento empresarial em sua gestão, utilizam-se da paráfrase, pois novamente estão vinculando a meritocracia e os resultados quantitativos à qualidade do ensino, do professor e até mesmo da instituição de ensino. Essa vinculação do ensino às ideias tayloristas (desempenho

vinculado a tarefas e eficiência) é proveniente do final da década de 60, quando houve a utilização da mentalidade (e não performance) empresarial nas instituições de ensino, em especial nas universidades privadas (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

6.2.3 O “papel” do professor

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 52).

As SDs 74, SD 76, SD 79, SD 80 (2005), 37, 40 e 45 (2009) apresentam a necessidade de o professor representar a autoridade em sala de aula, porém, há muitos alunos indisciplinados, que não reconhecem essa autoridade e até a ameaçam violentamente provocando nos professores, em algumas situações, a fobia escolar. A violência, o furto e o tráfico de drogas nas escolas e nas comunidades que as circundam são influenciadores dessa indisciplina. Há paradoxos na educação brasileira, como a existência de alunos que desejam assistir a “aulas-show” e outros que estão expostos a ambientes hostis e violentos. Em nenhum desses casos, é impossível separar a instituição de ensino da realidade em que está inserida como se fosse uma ilha, seja ela envolta ao caos social, sofrendo diariamente as consequências disto, pela criminalidade ou pela ausência crônica de recursos básicos de subsistência; seja ela alocada em uma região classificada como de luxo, onde existirá o estranhamento, o enfrentamento e, talvez, choque de realidade entre professor e aluno. Nesse caso, muitas vezes, é um aluno que conhece outras culturas, transcendendo a teoria apresentada em sala de aula, nem sempre conhecida *in loco* pelo professor pois, como consta nas SDs, frequentemente esse profissional não é bem remunerado.

Por volta dos anos 80, ainda existia uma relação de meio termo entre a autoridade e as relações informais, porém, em épocas passadas, a autoridade de um professor já havia se estabelecido de diversas formas, inclusive por meio de violência física, como palmadas, aplicação de penitências (como ajoelhar-se no milho ou ficar em pé), chicotadas e expulsão do aluno da sala de aula ou da escola.

A informalidade nas relações e a necessidade de manter o cliente satisfeito, fidelizado, “com razão” e realizando atividades prazerosas vão na contramão de uma antiga premissa (ainda presente para muitos docentes) de que estudar deveria ser

penoso, difícil, extenuante. A participação dos pais na vida escolar é vista como positiva pelas sequências discursivas, entretanto, não deve influenciar negativamente na relação de ensino estabelecida entre o aluno, o professor e a escola.

SD 148 A participação da família na vida escolar é importantíssima, mas tem sido confundida com a ideia de que o aluno sempre tem razão – o que **provoca confrontos e esvazia a autoridade da escola e do professor**. Escola e família têm de ser parceiras (SOARES, 2006, p. 111).

SD 42 Pesquisa da consultoria nGenera, feita nos Estados Unidos, mostra que 67% dos jovens consideram que estudo e trabalho precisam ser prazerosos – dados que ecoam no Brasil. **Já os professores sempre associaram tais atividades ao esforço, quando não ao sacrifício. ‘Os alunos esperam uma aula-show e os professores não acham que deva ser assim**. Existe um descompasso”, conclui Márcia. **Erodiu-se, por fim, um dos pilares do trabalho de transmissão de conhecimento – o princípio de autoridade do professor**. Foi um processo de longo curso, iniciado nos anos 60, com a ascensão dos movimentos estudantis e da contracultura, que puseram em xeque o conceito de hierarquia (PEREIRA, 2009c, p. 98).

SD 43 “Cheguei sonhando aplicar Piaget, mas logo entendi que, antes, **precisava humanizar alunos** vindos de ruas e lares dominados pela brutalidade”, conta Marcelo Rolim, 42 anos, diretor de uma escola estadual na favela do Acari, no Rio de Janeiro. A violência pode se tornar tão acentuada a ponto de os **professores terem medo de repreender os alunos**. ‘Quando é preciso se preocupar com segurança, o ensino acaba ficando em segundo plano’, reconhece Isabel Ribeiro, 35 anos, professora numa escola pública de Brasília onde alguns alunos já foram parar na delegacia por furto e porte de drogas. Mesmo quando a violência não alcança tais níveis, **os professores percebem o ambiente hostil, em que manter a ordem é missão duríssima** (PEREIRA, 2009c, p. 98-100?).

Percebemos que, nessas SDs, é necessário que o professor represente o papel da autoridade em sala de aula, no sentido de ser respeitado e ouvido, como estabelecedor da disciplina no ambiente. Também percebemos que se espera que o professor seja bem treinado para ministrar aulas com roteiros previamente estabelecidos e detalhados, e até mesmo com apostilas, conforme apresentaram as SDs anteriormente citadas: 135, 154, 116 (2007), 2 (2008) e 52 (2010). Nesse sentido, não são bem vistas a autonomia e o improvisado do professor.

SD 121 **Nas escolas campeãs, todos os professores seguem um detalhado roteiro para as aulas**, estabelecido no princípio do ano. Faz-se o básico: com planejamento, não há lugar para o improviso, um hábito ruim em escolas como a 411 de Samambaia, entre as piores do Distrito Federal. Lá, os professores é que escolhem o que será assunto de sala de aula, sem se guiarem por meta alguma. “Ensino o que considero interessante aos alunos”, diz a professora Nice Höhn. Não tem funcionado (TODESCHINI, 2007a, s.p.).

A formação dos professores foi apontada como importante influenciadora no desempenho dos alunos (SDs 139 – 2006; 2, 5, 30 – 2008, 32, 52 - 2010), já que ao professor cabia a transmissão do conhecimento adquirido por ele em uma arte ou ciência (SD 57 - 2010). O fato de serem graduados, especialistas, mestres e doutores favorecia positivamente o aprendizado, porém, apresentou-se o dado de que 22% dos professores que atuavam no ensino básico brasileiro em 2008 não eram sequer graduados. O nível dos professores brasileiros, conforme a aprovação em concursos, foi apresentado como preocupante, tendo em vista os altos índices de reprovação.

SD 32 Apenas 20% dos alunos mais pobres concluem o ensino médio. Pior ainda: entre os que chegam à formatura, uma minoria tem condições reais de cursar uma faculdade, ainda que ela seja gratuita. Metade dos alunos concluiu o ensino médio sem conseguir executar as operações fundamentais da matemática e sem entender o conteúdo de textos simples. **“Não há solução mágica para a democratização do acesso à universidade.** Isso apenas ocorrerá quando mais e mais estudantes forem preparados para competir de igual para igual”, diz Eunice Durham, especialista em ensino superior. Não há, claro, uma maneira de fazer isso que ignore o **investimento maciço na melhoria do nível dos professores das escolas públicas brasileiras** (PEREIRA, 2009d, p. 72).

Além disso, o professor precisaria ter a capacidade de estabelecer a disciplina em sala de aula, por meio de relações respeitadas e de confiança, em alguns casos até “humanizar” seus alunos (SD 43 – 2009), despertar seus interesses (SDs 37, 40 e 41– 2009, 79 – 2005, citadas anteriormente), responsabilizando-se pelos resultados alcançados (SD 160 – 2007). Porém, segundo a SD 184 (2007c), um fator que prejudicava é o considerável absenteísmo existente entre os professores das escolas públicas brasileiras.

SD 184 Nenhum fator numa escola é tão essencial ao bom ensino quanto um **professor preparado para o desempenho de sua função** – e isso já foi vastamente medido por pesquisas em sala de aula. Esses estudos se referem a duas qualidades fundamentais de um professor. A primeira delas diz respeito ao nível de conhecimento da matéria, um velho problema brasileiro. **A outra é a sua capacidade de despertar interesse nos estudantes, estabelecer com eles uma relação de confiança e, enfim, fazer-se respeitado.** Nesse caso, os professores brasileiros também patinam, antes de tudo por um motivo básico: muitos deles cultivam o **estranho hábito de não aparecer para dar aula.** Embora esse seja um dos maiores males da escola pública do Brasil, o absenteísmo dos professores é um fenômeno pobre de estatísticas. Os primeiros números consolidados sobre o assunto são do governo estadual de São Paulo (PEREIRA, 2007c, p. 122).

SD 160 Conclui Maria Helena Guimarães, secretária de Educação no Distrito Federal: **“Educador bom é aquele que leva o trabalho às últimas**

consequências e se responsabiliza pelos resultados” (ANTUNES, TODESCHINI, 2007, p. 83-84).

Saber utilizar a tecnologia como importante apoio no desenvolvimento das aulas também se tornou imprescindível. Chegou-se a cogitar que essa colocaria o papel do professor em segundo plano no processo de ensino, mas isso não ocorreu, pelo menos não ainda, o professor segue tendo um importante papel no aprendizado do aluno.

SD 92 Além de exibir filmes sobre experimentos e divulgar listas de exercícios e datas de provas, **o professor tira ali dúvidas dos alunos em animadas sessões virtuais** que atraem a classe inteira. “Estou conseguindo quebrar a monotonia”, ele festeja (LIMA, 2010c, p. 126)

SD 114 **Os computadores pessoais têm programas que monitoram a velocidade com que os estudantes estão aprendendo** as lições. Se o jovem avança rápido é estimulado a acelerar ainda mais. **Se não vai bem, professores são destacados para ajudá-lo** (RYDLEWSKI, 2006, p. 87).

SD 123 A chegada dos laptops às salas de aula de um número imenso de escolas brasileiras traz ao país uma **questão sobre a qual educadores no mundo todo estão debruçados: como fazer dos computadores**, que abriram à humanidade uma nova dimensão de acesso às informações e à produção de conhecimento, **um instrumento para transformar a velha escola**, praticamente congelada no tempo desde o século XIX? (WEINBERG, RYDLEWSKI, 2007, p. 87)

SD 124 Uma pesquisa conduzida pela OCDE (organização que reúne países da Europa e os Estados Unidos) revelou que os melhores estudantes de 41 países são aqueles que cultivam o hábito de utilizar o computador em casa. O estudo esclarece as razões. Uma delas é que esses alunos dedicam 30% mais tempo aos estudos, atraídos por aulas virtuais como as que dá o professor brasileiro Soleiman Dias – na Coreia do Sul. **Como os professores coreanos, ele reserva uma hora do dia para tirar dúvidas e propor desafios on-line. “Os alunos participam mais das aulas virtuais do que das tradicionais”**, constata Dias (WEINBERG, RYDLEWSKI, 2007, p. 88).

SD 125 A primeira experiência de uso da tecnologia como ferramenta de ensino deu-se com as máquinas concebidas pelo psicólogo americano Burrhus Frederic Skinner, programadas para fazer perguntas que ganhavam complexidade a cada resposta correta. Acreditava-se que o reflexo condicionado pela tal máquina estimularia o aprendizado. Com a explosão dos computadores na década de 70, o assunto ressurgiu na contramão do que pregava Skinner: a nova corrente de entusiastas da tecnologia, encabeçada pelo doutor em matemática, Seymour Papert, defendia a tese de que caberia às crianças programar as máquinas – e não o contrário. Elas aprenderiam por si mesmas, num processo que **relegava aos professores papel de meros coadjuvantes de uma infundável exploração virtual**. “A tecnologia substituirá a escola que conhecemos”, pregava Papert. O **radicalismo sugerido pelo matemático não vingou**, o que não o impediu de influenciar especialistas como o americano Nicholas Negroponte (WEINBERG, RYDLEWSKI, 2007, p. 88-89).

SD 128 **O professor coloca a matéria completa na rede**, o que facilita a vida dos estudantes faltosos e abre aos pais a chance de acompanhar de

perto a vida escolar dos filhos (WEINBERG, RYDLEWSKI, 2007, p. 92 - QUADRO).

O papel exercido pelos professores mudou ao longo do tempo, antes tinha reconhecido poder, em que a violência (inclusive física) contra o aluno, com o intuito de manter a disciplina, era legitimada; hoje se vê acuado, sofrendo de fobia escolar, dependendo do local em que atua. Atualmente os pais veem o professor como alguém responsável pelo aprendizado do aluno e, do mesmo modo, pelo seu bem-estar. A relação que se estabeleceu com a escola é que o filho precisaria ser feliz naquele ambiente, mesmo que isso decorresse em indisciplina. É importante pensarmos que estamos tratando de diferentes ambientes de ensino, pois muitos extrapolam uma relação comercial como a que ocorre em escolas privadas. É o caso das escolas públicas que estão em locais de risco, onde os professores enfrentam problemas como tráfico de drogas, violência doméstica e urbana e marginalidade. Os alunos, em ambos os casos, estão imbricados em seus contextos, agindo de acordo com o que aprendem e vivenciam neles. Nessas situações, é possível identificar o princípio hologramático, em que a parte (aluno/escola) está no todo (contexto/localização) e o todo está na parte, não é possível desvinculá-los. O anel recursivo é identificado na premissa de que o comportamento do aluno e do professor é resultado de como eles reagem ao contexto em que vivem ou atuam, sendo também verdade o contrário, quando o contexto influencia no comportamento de ambos, influenciando no desenvolvimento das aulas.

O princípio dialógico é considerado quando identificamos que escolas públicas e privadas, por mais que pareçam diferentes e opostas, estão interligadas, pois estão sob a mesma legislação e comportam relações entre alunos, professores e comunidade. Apesar de estarem em diferentes contextos e possuírem diferentes recursos, têm juntas a responsabilidade de promover o ensino e desenvolver indivíduos. Essa seria a concepção de “escola libertadora”, que teria poder de promover a mobilidade social, mas sabemos que a escola também tem o papel de conservação social, “pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 1998, p. 41). As oportunidades de acesso são diferentes, há uma desigualdade entre os indivíduos de diferentes classes sociais. Não podemos supor que o ensino e o aprendizado são os mesmos em realidades tão distintas.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998, p. 41-42).

Os professores brasileiros são apresentados, mais uma vez, como profissionais não capacitados, que faltam muito ao trabalho, necessitam especializar-se em suas áreas e usar a tecnologia a seu favor em sala de aula. Existe a expectativa de que eles disciplinem seus alunos ao mesmo tempo em que os humanizem, tendo inegavelmente um papel importante no seu aprendizado. Espera-se que sejam profissionais com grande conhecimento técnico e que tenham habilidades emocionais e afetivas para trabalharem com pessoas com vivências e capital cultural diversos dos seus. Por isso, não podemos desconsiderar a influência majoritária da família e da realidade do aluno, conforme afirmou Bourdieu (1998). O professor não é o único responsável pela determinação do sucesso ou do fracasso desse discente.

6.2.4 O professor doente e sob pressão

Somente na medida em que os homens criam o seu mundo, que é mundo humano, e o criam com seu trabalho transformador – se realizam. A realização dos homens, enquanto homens, está, pois, na realização deste mundo. Desta maneira, se seu estar no mundo do trabalho não lhe pertence, não podem realizar-se. O trabalho não livre deixa de ser um que fazer realizador para uma pessoa, para ser um meio eficaz de sua 'reificação' (FREIRE, 2013, p. 195).

Percebemos, nas reportagens, além da imagem de um professor despreparado, um professor doente, que sofre distúrbios psicológicos, como a fobia escolar (SD 72, 74 – 2005), que tem medo dos seus próprios alunos em função da ausência de hierarquia (SD 73 – 2005), considera-se desgastado físico e mentalmente (SD 79 – 2005) e impotente perante alunos que o tratam como um prestador de serviços devido à predominância de uma relação comercial, que prescinde da autoridade do professor sobre a relação educativa (SD 76 – 2005).

A sociedade contemporânea tem apresentado problemas que possivelmente estão desencadeando estresse nos professores, como, por exemplo, a

disseminação das drogas, a atividade sexual precoce, a violência doméstica e urbana, a falta de emprego, a situação econômica do país, a crescente tecnologia e o acesso à informação. Tudo isso faz com que os professores se deparem com situações inesperadas com as quais precisam lidar. A própria carência de educação familiar faz com que os alunos desrespeitem o professor e questionem sua autoridade. Além disso, a falta de participação nas decisões junto às instituições de ensino em que atua também pode resultar em mal-estar que, somado a uma situação familiar problemática, desencadeia o estresse (JUNIOR, LIPP, 2011).

As variações de atitudes e sentimentos sobre o trabalho do professor têm relação direta com as características pessoais de cada pessoa que exerce essa profissão. Essa variável pessoal tem importância significativa no desenvolvimento ou não do processo de stress, visto que vai influenciar a maneira como a pessoa interpreta o mundo em que vive, atribuir valor e importância as suas experiências, e assim definir as formas de respostas que ela dará frente às situações vivenciadas (JUNIOR, LIPP, 2011, p. 271).

Ainda segundo a SD 76 (2005), entre 2000 e 2005, foram abertas muitas escolas, o que fez com que surgisse entre elas uma competição por alunos, tornando-os, dessa forma, clientes (SD 76 – 2005) e, também, uma transformação das relações educativas em relações de mercado, em que agradar o aluno e seus responsáveis é um imperativo. O professor, então, ao ser considerado o principal responsável pelo aprendizado do aluno, precisa encontrar alternativas para que esse aprenda sem sofrimento, de uma maneira prazerosa, o que aumenta ainda mais a expectativa e a cobrança sobre esse profissional.

Para dar credibilidade às reportagens, há argumentos de autoridade, tanto, por exemplo, de um psicanalista (SD 74 – 2005), que afirma que os professores estão sofrendo de fobia escolar, patologia restrita anteriormente a crianças, quanto de uma professora aposentada (SD 76 – 2005), que afirma ter participado de reuniões escolares que abordaram a necessidade de tratar os alunos como clientes. O psicanalista, por ser um profissional da área da saúde, e a professora, por ter vivenciado a atividade docente ao longo da vida, falam de um lugar de autoridade, pois são considerados experts em suas respectivas áreas. Para Neto (2007, p. 79), o fato de o processo enunciativo utilizar-se de um “sujeito falante” faz com que seja restrita a esse sujeito a possibilidade de escolha sobre o que falar, já que ele define quais sentidos deseja expressar e, a priori, não ao veículo de comunicação. “A situação de comunicação se restringiria à própria cena, sem que processos mais complexos pudessem perturbar a sua constituição e seu funcionamento”.

SD 72 Provocado pela indisciplina na sala de aula, **um distúrbio psicológico se alastra entre os professores: a fobia escolar** (COSTAS, 2005, p. 62).

SD 73 Há um problema novo nas escolas brasileiras: a indisciplina nas salas de aula assumiu tais proporções que **muitos professores estão com medo dos alunos**. Não se trata de violência que, **nos bairros pobres, ultrapassa os muros escolares e ameaça fisicamente os educadores**, mas sim de um fenômeno de **subversão do senso de hierarquia** que ocorre em grandes redes de ensino privadas e também está presente em colégios tradicionais (COSTAS, 2005, p. 63).

SD 74 Uma explicação parcial para essa mudança de comportamento é a seguinte: **os alunos ignoram a autoridade do professor porque o veem como uma espécie de empregado ou prestador de serviços, pago por seus pais**. Uma das queixas comuns dos professores diz respeito ao **sentimento de impotência** diante de alunos indisciplinados. Certas escolas agem como se a lógica do comércio – aquela que diz que o freguês sempre tem razão – também valesse dentro da classe. **“Os professores estão sofrendo de fobia escolar, antes um distúrbio psicológico exclusivo das crianças”**, diz o psicanalista Raymundo de Lima, professor do departamento de fundamentos da educação da Universidade Estadual de Maringá, no Paraná (COSTAS, 2005, p. 63).

SD 76 Sempre fez parte do **desafio do magistério administrar adolescentes com hormônios em ebulição e com o desejo natural da idade de desafiar regras**. A diferença é que hoje, em muitos casos, **a relação comercial entre a escola e os pais se sobrepõe à autoridade do professor**. “Ouvi em muitas reuniões com coordenadores o lembrete de que **os pais e os alunos devem ser tratados como clientes e, como tais, têm sempre razão**”, diz Iole Gritti de Barros, de 54 anos, professora aposentada. (...) Em algumas escolas, o temor de desagradar aos pais e perder os alunos acaba se sobrepondo à necessidade de impor ordem na sala de aula. A postura leniente com a disciplina explica-se, em parte, pelo número crescente de cadeiras vazias. Em cinco anos foram abertas 2 000 novas instituições particulares de ensino fundamental e médio, enquanto a quantidade de alunos permaneceu inalterada (COSTAS, 2005, p. 63).

A violência escolar é citada ao longo das reportagens, apresentando um professor que sofre ameaças (SD 81 – 2005), agressões (SD 82 – 2005, 37 – 2009, 39, 40 – 2009), é discriminado (SD 79 – 2005), tendo, além disso, que trabalhar em uma infraestrutura precária (SD 36 – 2009). Também é representada por alunos que portam arma, agredem verbal e fisicamente, desconsiderando qualquer sentido de hierarquia. O medo dos professores sobrepõe-se a qualquer possibilidade de delação de tráfico de drogas que influencia, inclusive, no trabalho do professor. Segundo Chrispino e Dusi (2008), devido à complexidade e à sistematização da violência escolar, não se pode esperar que ações temporárias ou pontuais resolvam a situação. É necessário realizar análise, diagnóstico claro, planejamento, “convergência de ações entre os diversos atores para o fim determinado, avaliação

de processo e de resultado e, quiçá, responsabilização pelo feito e pelo não-feito no assunto” (CHRISPINO, DUSI, 2008, p. 602).

Novamente é possível identificar, nas reportagens, o uso de argumentos de autoridade como o de um professor que personifica o aluno agressivo da escola de periferia como sendo um sujeito que representa (negativamente) a valentia e a esperteza, qualidades que fazem com que ele se destaque socialmente. Há argumentos de uma educadora que relata a dificuldade de manter a disciplina em sala de aula, de uma professora que juntamente com seus colegas estão com medo de pedir silêncio ou até mesmo reprovar um aluno, de um professor que alega ter de ensinar princípios éticos aos alunos, perdendo tempo da aula para pedir ordem, e que seus colegas estão sob estresse. Além disso, são apresentados dados de uma pesquisa realizada com professores paulistas e porto-alegrenses que admitem que eles próprios agridem verbalmente, são irônicos e rudes com seus alunos. Ademais, são apresentados dados da Fundação Victor Civita (pertencente à editora Abril, a mesma da Revista Veja) e da UNESCO que conferem mais credibilidade ao texto, informando que pelo menos metade dos professores da rede pública foram agredidos dentro ou nos arredores da escola em que atuavam, mas silenciaram com medo de não sobreviver.

SD 81 Se o professor de escola particular precisa ter **jogo de cintura para lidar com a falta de disciplina em classe, o de rede pública necessita ser pós-graduado em regras de convivência**. “(...) Quem sobressai socialmente numa escola de periferia não é mais o aluno estudioso, mas o valentão, o sujeito esperto”, diz Douglas Martins Izzo, professor de geografia numa escola estadual em Itaquaquecetuba, na Grande São Paulo. **“As agressões verbais são as mais comuns, mas eu já fui ameaçado dentro da classe por um aluno que mostrou uma arma escondida** sob o casaco e me disse: “Aqui dentro você é o professor, **mas lá fora é uma pessoa comum”** (COSTAS, 2005, p. 66).

SD 82 De acordo com uma pesquisa da UNESCO de 2002, mais da **metade dos professores da rede pública de ensino do Brasil já foi agredida** por alunos dentro ou nos arredores da escola. **O tráfico de drogas é apontado pelos professores como o grande desafio** da escola pública. (...) O diretor e os professores sabem quem são os traficantes, **mas se recusam a delatá-los à polícia por uma questão de sobrevivência**. Em Itaquaquecetuba, uma professora que decidiu dar nomes ficou com o rosto deformado de tanta apanhar (COSTAS, 2005, p. 66).

SD 37 Os relatos dos professores que aparecem nesta reportagem lançam luz sobre um problema hoje disseminado nas escolas – públicas e particulares – do país: **a relação com os alunos é tensa, quando não violenta, e motivá-los nunca foi tão difícil. Para ensinar, é preciso enfrentar toda sorte de adversidades, da indisciplina que reina na sala de aula a, em casos mais extremos, agressões físicas. A essas situações, soma-se ainda o desafio de trabalhar, muitas vezes, em**

lugares onde não há sequer a infraestrutura mínima, como nas escolas em que chega a faltar energia elétrica. Um conjunto recente de números ajuda a mostrar quanto tudo isso piora o clima na sala de aula. Para se ter uma ideia, **52% dos professores ouvidos em pesquisa da International Stress Management Association (Isma), feita em São Paulo e Porto Alegre, admitem atitudes agressivas com seus alunos, tendo sido irônicos ou até rudes.** Não para por aí. Os próprios professores também são vítimas do ambiente ruim: de acordo com os dados da **Unesco, 47% já sofreram agressões verbais vindas de alunos.** Nesse contexto, não causa espanto o que conclui um estudo de abrangência nacional conduzido pela educadora Tania Zagury: ele mostra que **as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores são justamente manter a disciplina e despertar a atenção dos estudantes** – duas das condições básicas para uma boa aula. Diz Tania: “Não há dúvida de que o desafio de ensinar ficou maior” (PEREIRA, 2009c, p. 96-97).

SD 39 A professora de português Isabel Ribeiro está com medo. Só neste ano, nove alunos do colégio público onde ela trabalha, no Distrito Federal, foram parar na delegacia por crimes como furto e porte de drogas – todos praticados dentro da escola. Muitos dos alunos ali pertencem a gangues e alguns, condenados pela Justiça, cumprem pena em liberdade. Nesse ambiente de tensão, **é difícil impor disciplina e ensinar. “Eu e meus colegas não temos coragem nem de pedir silêncio, e dá medo até de reprovar um aluno”, reconhece Isabel, que, dia desses, foi ameaçada por um estudante.** “Vou quebrar a sua cara”, ele dizia, apenas porque a professora, fazendo valer uma regra da escola, **lhe pediu que tirasse o boné.** Como o rapaz passou a rondar suas salas de aula, numa atitude de intimidação, **Isabel registrou boletim de ocorrência. “É difícil focar no ensino. Penso antes na minha segurança”** (PEREIRA, 2009c, p. 97).

SD 40 Escola, lugar de conflito. Os embates entre professores e alunos são constantes nos colégios – públicos e particulares – do país. 46% dos professores dizem que sua maior dificuldade é conter a indisciplina – e despertar a atenção dos alunos; 52% admitem atitudes agressivas com os estudantes, tendo sido irônicos ou rudes; 47% já sofreram agressões verbais na sala de aula; 11% chegaram a ser agredidos fisicamente. Fontes: Fundação Victor Civita, International Stress Management Association e Unesco” (PEREIRA, 2009c, p. 97)

SD 79 “Os esforços para passar a matéria equivalem a uma parcela mínima do desgaste físico e mental do professor”, diz Marcos Hideaki Ono, de São Paulo, professor de física durante dez anos. O restante da energia é aplicado para **controlar a classe, motivar os alunos e, às vezes, ensinar aos adolescentes princípios morais e éticos básicos.** Ono, de 37 anos, conta que **não suportava mais a agressividade** dos alunos e, recentemente, **abandonou o ensino** para seguir carreira acadêmica em física. “Nos intervalos das aulas, era comum ver **colegas tremendo de raiva ou chorando na sala de convivência dos professores**”, diz Ono. Uma de suas **colegas pediu demissão depois que os alunos começaram a atirar-lhe moedas, insinuando que ela, por ser negra, era indigente** (COSTAS, 2005, p. 64 - 66).

SD 36 Alunos desmotivados, indisciplina, infraestrutura precária e violência. São muitas as adversidades enfrentadas pelos professores – e o maior prejudicado é, mais uma vez, o bom ensino (PEREIRA, 2009c, p. 96).

Com frequência, as SDs apresentam como responsabilidade do professor o estabelecimento da ordem e da disciplina em sala de aula. A SD 80 (2005) apresenta, por exemplo, um breve histórico sobre como a autoridade do professor e o respeito que os alunos têm por ele vêm diminuindo nas últimas décadas. Com isso, o professor não consegue castigar os alunos mais bagunceiros (SD 77 – 2005), nem atender às expectativas dos pais dos alunos (SD 201 – 2005). Para justificar essas situações, há o testemunho de um professor de escola pública que informa dar aulas em salas simultâneas, o que, segundo ele, resulta em indisciplina dos alunos (SD 45 – 2009).

Uma das entrevistas diz que os professores historicamente já esperam certa rebeldia dos alunos, minimizando fatos como a colocação de “tachinhas” na cadeira ou barbante estendido no chão para promover a queda do docente (SD 77 – 2005). Tais ações são agressivas, porém, perante a violência atual, são consideradas menores e, portanto, aparentemente aceitáveis. Os professores das escolas públicas são os mais expostos devido à existência de alunos armados, que possuem relação com o tráfico de drogas e agredem fisicamente aqueles que os delatam, independentemente de serem ou não professores. De acordo com um desses alunos, “lá fora” o professor é uma pessoa “comum” (SD 81, 82 – 2005).

Esse contexto vai exigir do professor um acentuado investimento de energia afetiva, pois a mediação do vínculo afetivo nessa relação torna-se fundamental. No entanto, se o ambiente e as condições objetivas forem hostis, desfavorecendo a vazão da afetividade, a tendência é o professor potencializar a dificuldade afetiva que venha a possuir, próprio de sua estrutura de personalidade, causando grande desconforto a ele e, em grau maior, desencadeando sofrimento psíquico; ocorrem desequilíbrios internos no professor, favorecendo o processo de stress (JUNIOR, LIPP, 2011, p. 272).

Chrispino e Dusi (2008) afirmam que se deve evitar a culpabilização de terceiros, no caso aqui, os alunos, já que esses, ao promoverem a violência, também são resultado dela. São alunos que vivem em ambientes violentos, com famílias desestruturadas, carentes financeira e moralmente. Podemos identificar aqui uma recursividade, o aluno agressivo produz a violência que o produz, esse aluno (produto) é produtor do que o produz. Ele vive em meio a violência, torna-se parte dela e a promove, gerando a recursividade. “Não se quer culpar ninguém, mas é certo que a criança e o jovem são aqueles que menos participação têm no fato

violento visto que, mesmo quando promovem a violência, são eles próprios vítimas da mesma violência” (CHRISPINO, DUSI, 2008, p. 603).

SD 80 A autoridade do professor é importante no processo de aprendizagem do aluno. No passado, o respeito ao mestre era imposto de forma autoritária, sem deixar espaço para um relacionamento informal. Castigos e palmadas eram considerados excelentes métodos para moldar a personalidade dos alunos rebeldes e prepará-los para a vida adulta (...). Nas décadas de 70 e 80, ainda predominava um **meio-termo entre o respeito à autoridade do professor e a liberdade concedida aos alunos** (COSTAS, 2005, p. 66).

SD 146 A motivação dos alunos é o segundo problema mais grave, de acordo com a avaliação dos professores. Esse item interfere diretamente no primeiro, uma vez que é mais difícil manter a disciplina se os alunos não se interessam pelo que lhes está sendo ensinado. E a principal razão apontada para a desmotivação é aparentemente estranha: falta de interesse (SOARES, 2006, p. 111)

SD 201 Sem poder impor regras aos alunos, os professores acabam ficando impossibilitados de fazer aquilo que os pais esperam deles (COSTAS, 2005, p. 64)

SD 77 Todo o professor se prepara para as diabruras tradicionais dos alunos, como colocar tachinhas na cadeira em que ele vai sentar ou barbantes estendidos no chão da sala para vê-los tropeçar. São comportamentos que fazem parte do folclore escolar. A diferença agora é que em muitas escolas os bagunceiros não são mais castigados (COSTAS, 2005, p. 63).

SD 45 Duas aulas ao mesmo tempo. Dez minutos em uma sala, dez noutra. Nos últimos três meses, foi essa a maratona diária do professor de português Paulo Henrique Medeiros, 27 anos, na escola estadual Cotaxé, no interior do Espírito Santo. Ali, como em outras escolas do país, não havia professores em número suficiente para todas as classes. Daí a necessidade de se desdobrar para tomar conta de duas salas de aula ao mesmo tempo. Parece impossível – e é. [...] Mesmo quando o professor está em sala, **reina a indisciplina. Os alunos não prestam atenção, e com frequência Paulo Henrique se vê falando sozinho. “Fico exaurido e com a sensação de que não ensinei nada direito. Imagine o que é não conseguir concluir um único raciocínio”**. O ambiente para o aprendizado não poderia ser mais adverso e a frustração de Paulo, maior. “Sei que essas crianças não têm grandes perspectivas, e isso é o fim para um professor” (PEREIRA, 2009c, p. 99),

SD 49 No colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) [...], o ambiente das aulas é excepcionalmente bom. “Em 25 anos, só vi dois casos de agressão de alunos contra professores”, contabiliza Miriam Kaiuca, vice-diretora. Como a escola conta com o suporte da UFRJ, seus docentes recebem **salário mais alto do que a média** (algo como 3 500 reais), **70% têm pelo menos o mestrado e – eis um fator determinante – nada menos que 90% deles trabalham em regime de dedicação exclusiva**, raridade no Brasil. Diz o estudante Noah Miranda, 17 anos, do 3º ano do ensino médio: **“Nosso contato com os professores é permanente e o vínculo que nos une, muito forte”. [...] Os professores reservam ainda um horário para atender os pais individualmente, pelo menos uma vez por semana**” (PEREIRA, 2009c, p. 102).

Na SD 12 (2008), há uma tentativa de humor quando os jornalistas escrevem que, nas casas dos alunos, quando estão com suas famílias, o assunto sobre a escola resume-se a um comportamento extraordinário e inadequado do aluno, como fumar no corredor ou “beliscar o traseiro da professora”. Há uma omissão da família, sendo que, em pesquisa, foi apontado como sendo esse o motivo da indisciplina.

SD 12 [...] quando se discute sobre o que exatamente o Júnior está aprendendo na escola. Quando e se esse assunto é levantado, ele se resumirá às notas obtidas e a algum evento extraordinário de mau comportamento, como ter sido pego fumando no corredor ou ter **beliscado o traseiro da professora de geografia** (WEINBERG e PEREIRA 2008b, p. 72).

SD 144 Para agravar o quadro, existe um fator externo à escola. Trata-se da dificuldade dos pais em impor limites a seus filhos. O principal problema apontado na pesquisa é a **indisciplina, e os professores são praticamente unânimes em atribuir essa situação à omissão da família** (SOARES, 2006, p. 110).

Podemos interpretar como uma crítica à negligência da família a citação de que ela está mais interessada nos desvios de conduta do aluno do que efetivamente no ensino; em algo que, provavelmente, é pontual, e não no seu aprendizado. Segundo Libâneo (2013), o consumismo, a padronização de gostos, o individualismo e o egoísmo estão mudando valores éticos na sociedade, resultando em uma moral descartável.

Diz-se que escola é o espaço que a sociedade acredita ser o ideal para reproduzir seus valores tidos como importantes para sua manutenção. Ocorre que a própria família, em crise e em transformação como outras instituições sociais contemporâneas, passou a delegar à escola funções educativas que historicamente eram de sua própria responsabilidade, o que acarretou uma mudança no perfil de comportamento do aluno. Por outro lado, a massificação da educação trouxe para dentro do universo escolar um conjunto diferente de alunos, sendo certo que a escola atual – da maneira como está organizada e da maneira como foram formados os professores –, só está preparada para lidar com alunos de formato padrão e perfil ideal (CHRISPINO, DUSI, 2008, p. 599).

Para tornar as reportagens mais confiáveis, há depoimentos de professores, de um que foi a casas de alunos e falou com lideranças do tráfico para pacificar a escola (SDs 41, 44 2009), de outro que ministra aulas em duas turmas simultaneamente (SD 45 – 2009) e do ex-professor, protagonista e roteirista do filme francês Entre os muros da escola (SD 38 – 2009), que relata que os conflitos entre alunos e professores são inerentes à relação e ocorrem no mundo inteiro, não é exclusividade do Brasil. Considerando o caso do professor que conversou com

lideranças do tráfico, podemos verificar uma relação dialógica onde os opostos estão interligados, nesse caso a educação e o que não é moralmente aceitável. Ao passo que o professor busca alternativas para trazer os alunos para escola, utiliza-se dos jargões falados por eles, que têm sentido dentro da comunidade, para fazer com que se interessem e entendam o assunto.

SD 83 O professor de inglês Carlos Gomes Martins, que desde o ano passado dá aulas em uma escola estadual em Poá, também na Grande São Paulo, enfrentou uma **situação de perigo** logo no primeiro mês de trabalho. “Um aluno do ensino médio com o qual eu havia discutido **partiu para cima de mim** para me agredir durante a aula”, diz Martins. “Por sorte foi contido pelos colegas” (COSTAS, 2005, p. 66).

SD 41 O professor de educação física Marcelo Rolim, 42 anos, chegou a uma escola estadual em Acari, no subúrbio carioca, **com a ambição de aplicar Piaget e dar aulas de ginástica ao som de Ravel** – mas encontrou ali paredes cravejadas com 108 tiros e uma favela dominada por três facções do tráfico de drogas. [...] **Marcelo contabiliza quarenta ameaças de morte** feitas por alunos. “**Certa vez, um deles me apontou uma arma dentro do banheiro. Achei que não sairia vivo**”. Já como diretor, **ele se empenhou para transformar a escola em um local pacífico** – e teve êxito. **Foi à casa dos estudantes a fim de se aproximar dos pais e apelou até para as lideranças do tráfico. Seu atual esforço é para despertar o interesse desses alunos sem nenhum estímulo.** Tarefa duríssima. Outro dia, Marcelo ajudava um grupo a entender a regra de três aplicando o jargão local: “Lembrem que letras e números ficam sempre em lados opostos, é como o lado A e o lado B (como são conhecidas as facções do tráfico em Acari)”. Os alunos entenderam (PEREIRA, 2009c, p. 98).

SD 44 **Pais e professores em lados opostos. A bióloga Luciana Soares, 30 anos, acaba de abandonar as aulas de ciências que dava em escolas particulares de Minas Gerais havia uma década. Preferiu ensinar na pré-escola. Ela só decidiu mudar depois de muitas frustrações.** “É gritaria e conversa o tempo todo. Às vezes, os alunos simplesmente não querem aprender”. Não são raras as ocasiões em que **a bagunça descamba para a falta de respeito. Recentemente, Luciana tentava apartar uma briga entre alunas da 5ª série quando levou um tapa na cara. Não contou com o apoio dos pais nesta nem em outras ocasiões críticas.** Já chegou até a ouvir de um deles: “Nosso filho é ótimo. Você é que não está ensinando direito”. [...] **Luciana se sentia solitária – e impotente. “Agora estou feliz, ensinando crianças com quem consigo estabelecer uma relação de confiança e respeito”** (PEREIRA, 2009c, p. 99).

SD 38 **Conflitos são inerentes à relação professor-aluno, e não estão circunscritos às escolas brasileiras.** “Os choques são constantes em sala de aula do mundo todo”, afirma o ex-professor François Bégaudeau, protagonista e roteirista do premiado *Entre os Muros da Escola*, filme que retrata a rotina de um colégio público no subúrbio de Paris, onde os alunos estão entediados, os professores vivem frustrados e o convívio é penoso – como em tantos colégios no Brasil. **Uma das fontes do problema é o “choque de gerações”.** **Não é apenas que os professores lancem mão de referências que pouco têm a ver com o cotidiano dos estudantes:** a própria moldura de pensamento nas duas pontas da sala de aula é diferente. **Enquanto os professores preservam a tradição das aulas**

expositivas, como nas escolas do século XIX, os estudantes estão imersos numa cultura digital que estimula o raciocínio não linear (PEREIRA, 2009c, p. 97).

As reportagens relatam sobre um professor que treme e chora na sala dos professores, que precisa se preocupar em ensinar princípios éticos e morais básicos (SD 79 – 2005), ao mesmo tempo em que é apontado como positivo o estabelecimento de uma relação saudável entre alunos e professores (SD 49 – 2009). Esse mesmo professor precisa ter jogo de cintura para contornar situações como a de um aluno armado (SD 81 – 2005), sem ter que necessariamente distribuir afeto e carinho entre os alunos, mas tendo que ministrar uma boa aula (SD 145 – 2006). Para tal, é premissa que o docente esteja em sala de aula, mas no Brasil os professores são campeões em absenteísmo, conforme ranking da OCDE (SD 191 – 2007).

SD 145 O bom relacionamento em sala de aula não envolve necessariamente afeto e carinho. Não é razoável atribuir um eventual fracasso às características pessoais do professor – **desde que suas aulas sejam boas**, evidentemente (SOARES, 2006, p. 110).

SD 191 Existe uma comprovada relação entre o número de faltas de um professor e o desempenho de seus alunos. Na comparação internacional, **os professores brasileiros estão entre os mais ausentes em sala de aula** e os estudantes aparecem com as piores notas no ranking de ensino da OCDE (organização que reúne países da Europa e os Estados Unidos) (PEREIRA, 2007c, p. 123 – QUADRO)

O regime de progressão continuada adotado no ensino fundamental, em 1996, pelas escolas da rede pública, foi considerado um agravador da saúde dos professores porque resguardava o aluno da reprovação e, segundo as reportagens, fazia com esse fosse aprovado sem precisar demonstrar conhecimento efetivo sobre o conteúdo tratado ao longo do ano. Por fim, a culpa pelo não aprendizado desses indivíduos recaía sobre o professor (SD 143 – 2006). Esse regime foi criado em 1996 e era “um conjunto de orientações incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96, artigo 32, parágrafo segundo)” (NEVES, BORUCHOVITCH, 2004, p. 77).

SD 143 A progressão continuada, sistema que não prevê reprovação nos quatro primeiros anos do ensino fundamental (e é adotado em toda a rede pública), exigiria carga horária maior, professores com tempo para se dedicar a avaliações mais frequentes e escolas com estrutura para amparar os alunos com dificuldades. Como a medida foi implantada sem nenhum desses pré-requisitos, uma massa de alunos passa pelos quatro primeiros anos da escola sem aprender a escrever direito ou interpretar um texto. E

sobre quem recai a cobrança, uma vez que esse aluno sai da escola sem os instrumentos básicos para prosseguir sua formação e tornar-se um profissional capaz de conseguir espaço no mercado de trabalho? **Sobre o professor, claro. É evidente que ele não tem como ser a favor dessa medida.** A pesquisa mostra que 95% dos professores são contrários à progressão continuada (SOARES, 2006, p. 109-110)

A revista *Veja* apresentou um profissional doente, sob pressão, sobre o qual a sociedade deposita expectativas sem cobrar apoio de outras esferas, como de seus representantes no poder. Não foram citados ao longo das SDs exemplos em que a sociedade participou do processo de ensino de alguma forma, poucos foram os exemplos de participação da família e os comentários sobre a estrutura das escolas e das universidades. O professor precisa ensinar ao passo que é subjugado, silenciado, agredido. Ele revida, agride, cansa, fica doente, mas continua sendo tratado como o ator principal do processo de ensino. A situação é complexa, pois certamente ele não é o único responsável pela educação de um indivíduo.

Somos fruto das nossas relações, dentre elas, sim, as da escola; dos nossos estudos, das nossas leituras, da cultura, da sociedade, do período histórico e do meio em que vivemos. Mesmo considerando circunstâncias similares, ainda há a biologia de cada ser humano. Segundo Morin (1996a), o ser humano é dependente do meio em que vive e, apesar de ser um sujeito autônomo, não há como desvencilhá-lo desse meio (biológico, cultural ou social), nem de sua cultura. O ser humano é ator e autor que pensa, escolhe, decide (MORIN, 2010). Dessa forma, não poderíamos, então, esperar que o professor fosse o único educador, pelo contrário, a família, a sociedade, seus governantes também precisam ter responsabilidade sobre o desenvolvimento do indivíduo.

Um professor ameaçado pelo aluno, pela família, pela sociedade e por seus governantes (considerando, aqui, as relações de trabalho e reconhecimento da profissão) não terá a mesma dedicação, nem desempenho, a não ser que possa contar com todas essas esferas. Um professor ameaçado revida, silencia, se omite, não cumpre seu papel. Podemos observar, desse modo, os princípios hologramático e recursivo. No primeiro, um professor com medo vive dentro de uma sociedade agressiva e essa se reflete em seu modo de ser e se expressar, ele próprio é a representação (ou personificação) dessa sociedade. No segundo princípio, quando um aluno, familiar ou outro indivíduo/esfera da sociedade agride um professor, e a agressão aqui pode estar representada no atraso (ou não pagamento) de salário e

no desrespeito dos direitos mínimos de um docente (incluindo um ambiente inadequado de trabalho), esse professor possivelmente também reagirá em proporção similar, agredindo, afastando-se da sala de aula e das suas obrigações, não realizando um trabalho sério e comprometido. Não há como desvencilhar o trabalho de um docente do momento histórico, do meio, da sociedade em que vive; a análise feita pelas reportagens, dessa forma, deveriam ser mais abrangentes e complexas.

Segundo o Banco Mundial (1996), a qualidade do trabalho e da relação de um professor com o seu aluno está vinculada ao quão treinado e preparado ele está, aos incentivos financeiros e às oportunidades a que tem acesso, a um ambiente físico decente das instituições de ensino, aos materiais de aprendizado, a um currículo relevante e a uma linguagem apropriada de ensino (BANCO MUNDIAL, 1999, p.6).

6.2.5 O professor de “esquerda”

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciocidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza (FREIRE, 1996, p. 115).

Ao longo dos oito anos de publicações da revista *Veja*, o professor foi representado como um propagador de ideologias antiquadas que possui um posicionamento político de esquerda. Podemos citar como exemplo a SD 165 (2007) que afirma que o boicote de alunos e professores a avaliações institucionais ocorrem devido a questões ideológicas. Estas configuram-se como indicativos de que tais professores e alunos são antiquados, já que estão na contramão da “competição saudável” entre instituições de ensino que ocorre em outros países.

SD 165 O discurso-padrão de professores e alunos que preferem boicotar as avaliações baseia-se na ladainha ideológica segundo a qual é “injusto” comparar instituições egressas de realidades tão diferentes ou “humilhar” as piores ao dar visibilidade a seus fracassos. Esse discurso não cola mais. Eles ignoram o que há décadas se depreendeu da experiência internacional. Os rankings têm gerado em outros países uma saudável competição entre as escolas e universidades –

e servido como estímulo para que as piores elevem o nível das aulas (ANTUNES, TODESCHINI, 2007, p. 86).

A SD 68 (2004) apresenta duas escolas pertencentes ao MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), onde, segundo ela, os professores disseminam a ideologia desse movimento, trabalham com um calendário alternativo, que homenageia lideranças costumeiramente não contempladas no calendário oficial das datas comemorativas brasileiras e compartilham saberes diferentes, inclusive, do que consta na cartilha do Ministério da Educação. Os professores enaltecem os saberes e fazeres relacionados ao movimento, como a agricultura familiar, criticando o sistema capitalista e o agronegócio, reforçando a imagem de um professor com posicionamento de “esquerda”.

SD 68 Tanto a escola Nova Sociedade, em Nova Santa Rita, quanto a Chico Mendes, em Hulha Negra, exibem, nas classes e no pátio, a bandeira do MST; no currículo, **abordagens ausentes da cartilha do Ministério da Educação e que transmitem a ideologia sem-terra. Os professores utilizam, por exemplo, uma espécie de calendário alternativo** que inclui a celebração da revolução chinesa, a morte de Che Guevara e o nascimento de Karl Marx. O Sete de Setembro virou o “Dia dos Excluídos”, e a Independência do Brasil é grafada ente aspas. “Continuamos dependentes dos países ricos”, justifica o professor de história da escola Nova Sociedade, Cícero Marcolin (WEINBERG, 2004b, p. 47).

SD 69 Na escola Cícero Mendes, **professores exibem vídeos que atacam as grandes propriedades e enaltecem as virtudes da agricultura familiar**, modelo que o MST gostaria de ver esparramado no território nacional. (...) No fim da exibição de um filme, **o professor pergunta** quem da classe come margarina. A maioria das crianças levanta o braço. Tem início o sermão: “Margarina é à base de soja, que pode ser transgênica e, por isso, tem ve-ne-no” (WEINBERG, 2004b, p. 48).

SD 158 Os assentados só entram na disputa por uma vaga com o aval dos líderes. Em sala de aula, onde se ensina um currículo aparentemente convencional, predomina o **discurso anticapitalista e de ódio ao agronegócio. Dele, comungam os professores.** Diz Gelcivânia Mota, do curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia: **“Os professores acreditam nas propostas dos movimentos sociais do campo”** (PEREIRA, 2007a, p. 73).

As SDs 17 e 18 (2008) alegam que esse discurso ideológico não ocorre exclusivamente apenas nos movimentos sociais, mas, também, em escolas privadas e públicas. Há casos de professores brasileiros que, segundo as SDs, são a maioria, criticam o sistema capitalista. Na SD 19 (2008), os repórteres sugerem que os professores das melhores escolas brasileiras não têm condições de ler obra tão complexa como a de Karl Marx e, ao desmerecer este pensador em função de sua vida pessoal, também desmereceu aqueles que exercem essa profissão.

Já a SD 25 (2008), utiliza-se do testemunho de uma autora de livros pedagógicos para legitimar a afirmação de que os professores ministram aulas com viés esquerdista, tendo como facilitador a pouca participação dos pais no processo de ensino. Apresenta a ONG Escola Sem Partido que, em sua página *on-line*, exige a criação de uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar e uma educação sem doutrinação (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018). As diretrizes dessa ONG foram criticadas pela ONU, em 2017, devido à possibilidade de gerar censura e/ou autocensura aos professores, impedindo, inclusive, discussões sobre gênero ou identidade sexual, importantes para evitar a homofobia e o estereótipo de gênero entre os estudantes (UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS, 2017). Para Orlandi (1993, p. 81), a censura afeta diretamente a identidade do sujeito, no caso, aqui, os professores, “no autoritarismo, não há reversibilidade possível no discurso, isto é, o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o ‘lugar’ que lhe é destinado, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos”. A aprovação dessa lei faria com que as aulas fossem apenas transmissão de informação, apresentação de conceitos fundamentais, teóricos, sem abertura para discussões e pontos de vista. O professor estaria proibido de falar sobre questões consideradas importantes por ele, vide aqueles que disseram ter de ensinar sobre cidadania para, então, conseguir ministrar uma aula, do contrário. As SDs apontam que essa é uma forma de doutrinação.

A própria Constituição da República Federativa do Brasil (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1988) prevê, no artigo 2016, a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Ou seja, em um país democrático e com liberdade de expressão, os professores estão amparados pela lei para expressarem as suas ideias em sala de aula. A sala de aula não consiste em uma simples transmissão de conteúdo, isolado do contexto em que todos vivem.

Logo após ser eleita em outubro de 2018, a deputada estadual de Santa Catarina, Ana Caroline Campagnolo, do Partido Social Liberal (PSL), o mesmo do então presidente eleito Jair Bolsonaro, e defensora do movimento Escola Sem Partido, incentivou alunos de escolas públicas e privadas para que denunciassem, por meio do envio de vídeos gravados em sala de aula, professores que estivessem se posicionando politicamente contra Bolsonaro, como uma tentativa de policiar ideologicamente os professores. O ato gerou uma ação pública do Ministério Federal

de Santa Catarina, em caráter de liminar, para que a referida deputada pague pelos danos morais coletivos que provocou (VEJA, 2018).

Nas SDs, são apresentadas falas de professores, testemunhos, “provas”, coma intenção de demonstrar veracidade ao discurso que afirma que os professores têm vinculação política com viés de esquerda e utilizam a sala de aula como lugar de doutrinação. A ideia de incompetência novamente surge quando, na SD 19 (2008), há a afirmação de que os professores não têm condições cognitivas para ler e entender a obra de Karl Marx. Ainda com essa mesma intenção, na SD 25 (2008), apresenta-se a ideia de que os materiais didáticos, como são produzidos por professores que possuem formação marxista, também têm viés esquerdista. A dita doutrinação, segundo essa SD, ocorre porque os pais estão ausentes da escola, ou seja, não estão fazendo um papel de “fiscalização” do sistema de ensino em que os filhos estão inseridos.

SD 17 Tema para reflexão: vale a pena usar chocadeiras artificiais para acelerar a produção de frango? Deu-se com isso o início de uma das aulas de geografia no Colégio Ateneu Salesiano Dom Bosco, de Goiânia, escola particular que aparece entre as melhores do país em rankings oficiais. Da plateia, formada por alunos às vésperas do vestibular alguém diz: “Com as chocadeiras, o homem altera o ritmo da vida pelo lucro”. **O professor Márcio Santos vibra.** “Você disse tudo! **O homem se perdeu na necessidade de fazer negócio, ter lucro, exportar**”. E põe-se a cantar freneticamente *Homem Primata / Capitalismo Selvagem / Ôôô* (dos Titãs), no que é acompanhado por um energético coro de estudantes. Cena muito parecida teve lugar em uma classe do Colégio Anchieta, de Porto Alegre, outro que figura entre os melhores do país. Lá, a aula de história era animada por um jogral. No comando, **o professor Paulo Fioravanti. Ele pergunta: “Quem provoca o desemprego dos trabalhadores, gurizada?”**. Respondem os alunos: “A máquina”. Indaga, mais uma vez, o professor: “Quem são os donos das máquinas?”. E os estudantes: “Os empresários!”. É a deixa para Fioravanti encerrar com a lição de casa: ‘Então, quem tem pai empresário aqui deve questionar se ele está fazendo isso’. [...] Eles exemplificam uma **tendência prevalente entre os professores brasileiros de esquerdizar a cabeça das crianças** (WEINBERG e PEREIRA 2008a, p. 76).

SD 18 **A doutrinação esquerdista é predominante em todo o sistema escolar privado e particular. É algo que os professores levam mais a sério do que o ensino das matérias** em classe, conforme revela a pesquisa CNT/Sensus encomendada por Veja. Pobres alunos (WEINBERG e PEREIRA 2008a, p. 77).

SD 19 **Os professores esquerdistas veneram** muito aquele senhor que viveu à custa de um amigo industrial, fez um filho na empregada da casa e, atacado pela furunculose, sofreu como um mártir boa parte da existência. **Gostam muito dele, fariam tudo por ele, menos, é claro, lê-lo** – pois **Karl Marx** é um autor rigoroso, complexo, profundo que, mesmo tendo apenas uma de suas ideias levada a sério hoje – a Teoria da Alienação -, **exige muito esforço para ser compreendido** (WEINBERG e PEREIRA, 2008a, p. 77).

SD 20 Gente que vê maldade em chocadeiras e mal em empresários que usam máquinas em suas fábricas no século XXI não pode ter lido Karl Marx. É de supor que **não tenham lido muito**, quase nada. **Mas são esses senhores que ensinam nossos filhos** nas melhores escolas brasileiras – sem, diga-se, que os pais se incomodem com isso (WEINBERG e PEREIRA 2008a, p. 78).

SD 25 **“Eu e os meus colegas professores temos, sim, uma visão de esquerda** – e seria impossível isso não aparecer em nossos livros. Faço esforço para mostrar o outro lado”, diz a geógrafa Sonia Castellar, que há vinte anos dá aulas na faculdade de pedagogia da Universidade de São Paulo (USP) e escreveu *Geografia*, um dos best-sellers nas escolas particulares. [...] **“Reconheço o viés esquerdista nos livros e apostilas, fruto da formação marxista dos professores.** Mas não temos nenhuma intenção de formar uma geração de jovens socialistas”, diz Miguel Cerezo, responsável pelo conteúdo publicado nas apostilas do COC. [...] À luz de outra pesquisa em profundidade feita pelo Ibope em colaboração com a revista *Nova Escola*, editada pela Fundação Victor Civita, **os professores da rede pública revelam que, para eles, o principal problema da sala de aula é, de longe (77%), a ausência dos pais no processo educativo.** Repousam entre pais e professores a correção dos rumos do ensino no país e a aceleração da curva de melhora de desempenho que começa a se desenhar. **A questão do excesso de ideologização é um desses problemas que podem ser abordados em conjunto por pais e professores.** Demanda para o diálogo existe. O advogado Miguel Nagib fundou, há quatro anos, em Brasília, a **ONG Escola sem Partido**, com o objetivo **de chamar atenção para a ideologização do ensino na sala de aula.** Nagib se incomodou com os sinais do problema na escola particular de sua filha, então com 15 anos, onde o professor de história gostava de comparar Che Guevara a São Francisco de Assis. Foi ao colégio reclamar. Diz Nagib: **“As escolas precisam ficar sabendo que muitos pais não concordam com essa visão”** (WEINBERG e PEREIRA 2008a, p. 86)

As SDs identificadas na sequência discursiva “o professor de ‘esquerda” afirmam que o professor doutrina seus alunos por meio de uma ideologia de esquerda, antiquada, contra o sistema capitalista, utilizando conceitos comunistas e socialistas, sem efetivamente ter se apropriado de seus fundamentos. Apresentam exemplos de professores que atuam em movimentos sociais, sob calendários diferentes dos oficiais, homenageando personalidades e datas que fazem referência à ideologia de esquerda. Esse posicionamento está alinhado com o discurso do presidente que dirige o país nesse período e pouco sofre retaliação, além de ser contra o movimento Escola sem partido, ainda sem força política. A SD 24 (2008a), porém, apresenta uma polissemia ao afirmar que o governo então vigente não possui grande aprovação entre os professores como a população imagina, sendo que o que falam em sala de aula é apenas ideológico e não uma tentativa de indução do voto.

SD 24 As referências a Lula são contidas. **O presidente brasileiro obtém aprovação menor entre os professores**, segundo relatam os estudantes, do que aquela com que a sociedade brasileira em geral o brinda. [...] Ressalte-se aqui que é um **ponto louvável para os mestres** o fato de, como mostram os números relativos a Lula, eles **não fazem proselitismo eleitoral** em classe – mesmo que seja preciso revelar o fato de o ditador venezuelano Hugo Chávez ter merecido 51% de citações positivas. A neutralidade e o comedimento em relação a Lula desautorizam a interpretação de que os professores tentam direcionar o voto dos alunos, o que seria desastroso. É sinal de que **sua pregação mesmo equivocada, se mantém no nível das ideias** – o que é excelente (WEINBERG e PEREIRA 2008a, p. 84-86).

As SDs 166, 168 e 169 (2008) apresentam um posicionamento sobre o ensino na Bolívia, em que os professores são obrigados a posicionarem-se politicamente de acordo com o governo populista, sendo treinados e vigiados, mas não fazem um comparativo com o Brasil. A SD 167 (2008) afirma que a perseguição violenta aos professores chineses durante os anos de trevas da Revolução Cultural, de Mao Tsé-Tung, afastou aqueles que se posicionavam crítica e politicamente, empobrecendo culturalmente as universidades.

SD 166 Antes de entrarem na sala de aula, **os professores precisam provar afinidades com o regime populista de Chávez e ainda frequentar um “curso de indução”**, cujo nome já esclarece o propósito. Durante três meses, são apresentados à Constituição Bolivariana e recebem clara orientação para não falar mal do governo. “Alguns dos meus colegas não concordavam com essa linha e decidiram abandonar o curso”, conta a professora da Universidade Bolivariana Maria Graciela Alvino (‘chavista, do contrário não estaria lá’). Uma vez na sala de aula, os **professores são vigiados de perto**. O cientista social Robert Rodriguez, que lecionou na Universidade das Forças Armadas, chegou a fazer comentários desfavoráveis ao governo e aboliu um ritual que julgava excessivo: toda vez que entrava em sala, era saudado pelos estudantes com o slogan “Pátria, socialismo ou morte”. Ao fim do ano letivo, a universidade dispensou Rodriguez. “Não tenho dúvida de que foi uma represália. **Nas instituições chavistas, ou o professor segue à risca a cartilha, ou está fora**” (PEREIRA, 2008f, p. 141).

SD 167 Historicamente, as universidades têm sido alvo de regimes autoritários, como o de Hugo Chávez. **Durante os anos de trevas da Revolução Cultural chinesa, Mao Tsé-Tung perseguiu os professores de forma violenta e fez das instituições de ensino superior um deserto de ideias**. O modelo de Chávez guarda semelhanças com o Instituto dos Professores Vermelhos, sistema implantado na Rússia logo depois da revolução comunista (PEREIRA, 2008f, p. 141).

SD 168 Ao planejar suas universidades, Chávez **priorizou a formação de profissionais com o maior potencial de divulgar seu ideário, caso de professores** e jornalistas (PEREIRA, 2008f, p. 141).

SD 169 As universidades de Chávez. Como são as instituições de ensino superior controladas pelo governo venezuelano. **Professores: Antes de entrarem na sala de aula, eles são treinados para divulgar “os valores**

socialistas” e instruídos a não falar mal do governo (PEREIRA, 2008f, p. 141 – QUADRO).

Em 2010, a SD 55, apresenta a obrigatoriedade da oferta das disciplinas sociologia e filosofia no ensino médio brasileiro, vigente desde maio de 2009, por um lado, como uma aproximação com os países da América Latina; por outro lado, como um retrocesso em relação aos países mais avançados. Entretanto, no ano anterior, em 2009, a SD 193 havia afirmado que, nos Estados Unidos, país considerado desenvolvido, 80% dos professores do ensino médio estavam apresentando aos seus alunos o criacionismo como uma teoria cientificamente válida sobre a criação do mundo, assim como em escolas evangélicas brasileiras, dando sinais do avanço de dogmas bíblicos no meio educacional. Já a SD 31, de 2009, afirma que a corrupção influencia no mau ensino, pois a escassez de recursos afeta negativamente no treinamento de professores, na alimentação dos alunos e na atualização das bibliotecas. Nas regiões em que há mais desvios de verbas (corrupção), o reflexo moral faz com que a educação seja vista com menos seriedade.

SD 193 Uma pesquisa recente da Universidade da Pensilvânia mostrou que, nos Estados Unidos, **um em cada oito professores do ensino médio apresenta o criacionismo a seus alunos como “uma alternativa cientificamente válida para a explicação darwinista sobre a origem das espécies”**. No Brasil, não existem estatísticas sobre o assunto, mas, pelo avanço criacionista nas aulas de ciências das escolas evangélicas, pode-se apostar que os dogmas da *Bíblia* estão em alta no meio educacional (ROMANINI, 2009, p. 87).

SD 55 **“Está sendo duríssimo achar professores dessas áreas que sejam desprovidos da visão ideológica”**, conta Sílvio Barini, diretor do São Domingos, colégio particular de São Paulo. **Ao obrigar as escolas a ensinar sociologia e filosofia a todos os alunos, o Brasil se junta à maioria dos países da América Latina – e se distancia dos mais avançados** em sala de aula, que oferecem essas disciplinas apenas como eletivas (BORTOLOTTI, 2010, p. 2010a).

SD 31 O que explica a relação causa e efeito entre corrupção e mau ensino, antes de tudo, é algo previsível. Nos municípios onde os desvios são mais volumosos, de acordo com os relatórios da CGU, falta o básico. Leia-se: lanche na hora do recreio, biblioteca e **treinamento para os professores – este último, o mais prejudicial de todos ao ensino, segundo revela a pesquisa**. Outra razão para a queda das notas num ambiente onde grassa a corrupção diz respeito a um fator menos visível, mas igualmente nocivo. Nos lugares em que ela é mais percebida pelas pessoas, encare-se a educação com menos seriedade. **“A falta de comprometimento das autoridades serve de mau exemplo para professores, diretores, pais e até alunos”**, diz o especialista Francisco Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais (PEREIRA, 2009b, p. 106-107).

Para conferir veracidade às afirmações apresentadas nas SDs, utilizam depoimentos de professores e recortes de relatos sobre a sua postura em sala de aula. Na maioria das SDs, há paráfrase, pois, as vozes são uníssonas, fazem as mesmas afirmações reiteradamente.

As reportagens analisadas apresentam como exemplos na área da educação os seguintes países: Coreia do Sul (10 SDs), Finlândia (5 SDs), Estados Unidos (4 SDs), Singapura (3 SDs), China (2 SDs), Canadá (1 SD), Inglaterra (1 SD) e Irlanda (1 SD). A maioria das SDs está presente ao longo das formações discursivas já discutidas anteriormente, somente não foram apresentadas aquelas que não citavam o professor de alguma forma. Também foram citadas como exemplo as seguintes escolas e universidades brasileiras: Escola Politécnica Joaquim Venâncio (3 SDs), Colégio São Bento (2 SDs), Fundação Educacional de Barretos (SD 102 - 2004), CIEP Guiomar Gonçalves Neves, em Trajano de Moraes (SD 110 - 2006), Instituto Dom Barreto (SD 116 - 2007), Recanto das Emas (SD 122 - 2007), Polígonos - SP (SD 129 - 2007), Centro de Ensino Superior de Valença, no Vale do Paraíba (SD 100, 2004), Universidade Estadual de Feira de Santana (SD 100 - 2004), COC - São Paulo (SD 154 - 2007), Porto Feliz (SD 157 - 2007) e Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - CAp (SD 163 - 2007). Além disso, foi citada como positiva a iniciativa do governo do estado de Minas Gerais que designou uma comissão para avaliar durante três anos os novos professores, aprovados em concurso público (SD 134 - 2007). O sistema educacional de oito países desenvolvidos é citado como exemplo ao longo de 27 SDs, enquanto as instituições de ensino brasileiras são citadas positivamente em apenas 15 SDs, mais um indicativo do posicionamento da revista *Veja* acerca da necessidade de mudança e adequação do então sistema educacional brasileiro.

O entendimento que se apresenta nessas sequências discursivas é de que o professor, sendo então aparentemente o único responsável pelo ensino do indivíduo (os pais não participam da escola o que, conseqüentemente, também os afasta da educação dos seus filhos), tem total liberdade para ensinar, assim como os alunos tem para aprender tal qual se apresenta na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, garantindo o pluralismo de ideias. Ocorre que as SDs também apontam, indiretamente, a falta de participação do Estado, da família e da sociedade no processo de ensino, delegando unicamente a um profissional essa tarefa.

No anel recursivo, princípio do paradigma da complexidade que diz que ao fazermos algo esse algo também nos faz, a preocupação da revista e de alguns pais é que esses alunos também sejam propagadores de um discurso político de esquerda (considerado retrógrado), desconsiderando todo o seu contexto cultural e familiar, ante um sistema capitalista defendido pela revista como sendo o correto e contemporâneo.

Ao silenciar os professores que tenham um posicionamento político de direita, já que esses não são referenciados, procura generalizar o seu discurso dando o tom de veracidade. Há aqui a utilização do princípio hologramático em que, ao representar a parte, busca também apresentar o todo. Obviamente essa parte está no todo, mas o todo não é representado em função do silenciamento dos professores que possuem outro posicionamento político. Esses posicionamentos, apesar de opostos, estavam relacionados e dialogavam com o então cenário da política brasileira, já que o país vivia sob um regime democrático e tinha dentre seus representantes políticos pessoas com diferentes posicionamentos.

Identificamos o princípio dialógico na discussão sobre as premissas defendidas pela ONG Escola Sem Partido, que defende uma escola livre de doutrinação, contra o abuso da liberdade de ensinar e, na contramão, ou contraditoriamente, sobre os professores que, para conseguirem ministrar suas aulas, precisam ensinar sobre cidadania aos alunos. São entendimentos controversos sobre a postura de um professor em sala de aula, um que defende a liberdade de ensinar e informa que este profissional não tem condições mínimas para ministrar uma aula de qualidade em função de alunos displicentes e até violentos, e outro que diz que o professor tem poder para doutrinar um grupo de alunos, ignorando todo o seu contexto familiar e social e o seu *imprinting* cultural. Esse inicia desde o nascimento de cada humano tendo como influência primeira a cultura familiar e depois a escola, a universidade e a vida profissional (MORIN, 2011b), o que faz com que os alunos não sejam uma “tábula rasa”, uma “folha em branco” ao chegarem na escola, diferente do que afirmava Durkheim (2012). Porém, ambas as instâncias são necessárias em um regime democrático, pois se possibilita que elas se vigiem, regulem e controlem uma à outra, e, idealmente, se chegue a um ponto em que exista relacionamento e convivência, evitando o acometimento de abuso de nenhuma das partes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar é fascinante. A verdade é o único horizonte aceitável para um pesquisador. Nem sempre se chega a ela. O jogo recomeça. Novos lances são dados. Certas questões não encontram resposta num momento. Ficam de lado. Mais tarde, novas condições e conhecimentos permitem que sejam retomadas. A ciência exige homens pacientes e, ao mesmo tempo, obstinados. O relativismo pós-moderno não significa que nenhuma verdade existe (o que já seria uma verdade), mas que as provas apresentadas como provas definitivas para uma infinidade de questões e problemas não são provas convincentes. A transparência é fundamental. Esse é o grande desafio do futuro (SILVA, 2015, p. 90).

A finalização de uma pesquisa não é a finalização da busca de respostas, muito menos a possibilidade de uma conclusão definitiva. Ao vivenciarmos o papel de docente no dia a dia, mesmo não tendo uma formação na área de educação, ficamos pensando, durante as leituras, análises e descobertas, nos professores que tivemos ao longo da nossa história de mais de vinte anos de estudo, o que fez com que emergissem novos questionamentos passíveis de serem respondidos em pesquisas futuras. Será que, naquele período de convivência, ainda estavam em processo de aprendizagem ou já atuavam sob um sistema meritocrático? Como eram reconhecidos pelo seu trabalho? Como exerciam os seus papéis de educadores? Estavam sob pressão e/ou estresse e qual seu posicionamento político?

Identificar e analisar a representação desse profissional nas sequências discursivas foi uma tarefa longa. Ao passo que folhávamos as páginas, transcrevíamos e líamos com atenção, elas tornavam-se visíveis, saltavam aos olhos, repetiam-se continuamente. Mesmo que existam, sim, professores com diferentes posicionamentos e posturas, práticas em sala de aula, políticas de remuneração e de metodologias de trabalho, em especial quando diferenciamos o setor privado do público e até mesmo os diferentes níveis de ensino.

Para Goffman (2009), seria uma economia de tempo e energia emocional se pudéssemos tratar um profissional de acordo com sua imagem visível, citando o uniforme. Poderíamos mencionar aqui, em substituição ao uniforme, a representação desse profissional reiteradamente nas reportagens publicadas pela revista de maior circulação brasileira, resumindo em poucas palavras: incompetente, com posicionamento político de esquerda, defasado, estressado e descomprometido. Porém, considerando esses adjetivos, o tratamento certamente

não será positivo, permitindo-se baixos salários, agressividade em sala de aula e desvalorização do trabalho realizado, mesmo que não se conheça a realidade da sala de aula e desses profissionais. As reportagens apresentaram esses adjetivos, mas silenciaram esses sujeitos. O silêncio significa, possui uma dimensão política e pode ser interpretado tanto como integrante de uma retórica da dominação quanto de resistência, é considerado o “real do discurso” (ORLANDI, 1993, p. 31), “nos leva à compreensão do 'vazio' da linguagem como um *horizonte* e não como *falta*” (ORLANDI, 1993, p. 70, [grifo da autora]).

A ideologia está no encontro da materialidade linguística com a materialidade histórica, e o discurso é o lugar desse encontro (ORLANDI, 1993). Havia um governo com posicionamento político considerado de “esquerda” e uma revista de grande circulação que considerava esse posicionamento defasado. Os professores brasileiros, talvez influenciados por esse governo, segundo as publicações da Revista Veja, também possuíam o mesmo posicionamento. Em geral, toda a educação naquele período, nesse país, foi considerada defasada. É possível perceber nas sequências discursivas as diferenças de ideologia entre o governo e a revista.

No último ano de nossa pesquisa, ocorreu o processo jurídico contra o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva devido à corrupção e à lavagem de dinheiro ocorridas em seu governo, sendo que em 05 de abril foi expedida uma ordem de prisão pelo então juiz Sérgio Moro, responsável pela Operação Lava Jato. O presidente ficou as 26 horas após a expedição da ordem dentro do Sindicato dos Metalúrgicos, entregando-se à Polícia Federal no dia 7 de abril de 2018, mediante veiculação midiática em tempo real, com protestos de militantes e grupos favoráveis a sua prisão. Lula foi preso e condenado a 12 anos e um mês de prisão por crime comum, algo inédito na história brasileira. Antes dele, cinco ex-presidentes brasileiros foram presos, Hermes da Fonseca, Café Filho, Arthur Bernardes, Washington Luís e Juscelino Kubitschek, todos por motivos políticos. No site da Revista Veja, que acompanhou a trajetória de Lula entre a expedição da prisão até a sua efetivação, o editor Silvio Navarro, da TVeja, afirmou que a situação era educativa e sistólica e que resultaria em aumento de honestidade entre os brasileiros (VEJA.COM, 2018).

Enquanto realizávamos as últimas análises e escrevíamos as considerações finais, ocorreram eleições presidenciais e, após quatro eleições consecutivas em

que o Partido dos Trabalhadores (PT) venceu o pleito, agora foi a vez de um governo dito de direita vencer. O PT, em posse de uma liminar expedida pelo ex-presidente do Comitê de Direitos Humanos da ONU (Organização das Nações Unidas) e considerando que ainda não haviam esgotado os recursos na Justiça, iniciou a campanha eleitoral com Lula como seu representante, porém, no final de agosto de 2018, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) rejeitou a candidatura do ex-presidente (VENAGLIA, CAMPOS, 2018).

Jair Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL), foi eleito sob o mote “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. Começando, ao longo da campanha eleitoral, as discussões sobre mudanças a serem realizadas no processo de ensino, aumentando a visibilidade da ONG Escola Sem Partido e, também, o combate à “doutrinação”, citada quatro vezes em seu plano de governo e considerada um dos “maiores males”. No que tange à educação e à saúde, que informa estarem “à beira de um colapso”, a proposta de governo divulgada no site do Tribunal Superior Eleitoral (2018, p. 22) declara “eficiência, gestão e respeito com a vida das pessoas. Melhorar a saúde e dar um salto de qualidade na educação com ênfase na infantil, básica e técnica, sem doutrinar”, promete “expurgar” a ideologia de Paulo Freire, mudar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impedir a aprovação automática, estabelecer a disciplina dentro das escolas, valorizar o ensino de matemática, ciências e português; e considerar a educação a distância como alternativa para quem vive em áreas rurais. Declara ainda o péssimo desempenho dos estudantes frente aos investimentos já realizados, afirmando que é possível fazer mais com os atuais recursos, negando abordagens como, por exemplo, as de gênero e sexualidade. Apresenta como referência em ensino o Japão, a Coreia do Sul e Taiwan, países visitados pelo presidente eleito. Na semana que sucedeu às eleições, o então juiz Sergio Moro, que protagonizou a Operação Lava Jato e prendeu o principal opositor de Jair Bolsonaro, aceitou o convite para ser o ministro da justiça no novo governo (MARIN, 2018), demonstrando a sua afinidade política.

É importante salientarmos que o plano governamental e a campanha do presidente eleito em 2018, Jair Bolsonaro, refletiram muitas das premissas identificadas no discurso da Revista Veja, em especial a de que o professor é incompetente, deve ser vigiado, possui um posicionamento político de esquerda e doutrina os alunos em sala de aula. Em seu plano de governo, assim como nas reportagens que analisamos, o ensino praticado na Coreia do Sul, reconhecido pelo

rigoroso processo seletivo de docentes e sistema meritocrático de gestão, é considerado exemplar.

O posicionamento sobre o processo educacional, e certamente também serão as ações, é bastante diferente, para não dizermos oposto ao do presidente Lula. Portanto, em futuras pesquisas, será pertinente identificar as formações discursivas publicadas nos veículos de imprensa sobre o profissional professor ao longo do período de atuação desse novo presidente, comparando-as com as analisadas na presente pesquisa. Não sabemos se será possível utilizar o mesmo veículo de comunicação pois, em agosto de 2018, o Grupo Abril, ao qual pertence a Revista Veja, entrou com um pedido de recuperação judicial, anunciando uma reestruturação que incluía em torno de 800 demissões e o fechamento de algumas revistas, devido à ruptura tecnológica do modelo de negócio e aos efeitos da crise econômica que estaria impactando em todo o setor de mídia. A Revista Veja continuou no escopo do Grupo, mas, em relatório de auditoria emitido pela PricewaterhouseCoopers (PWC), consta a possibilidade de não continuidade operacional de todo o grupo devido às dívidas que ultrapassam R\$ 1,6 bilhão e, também, à venda de alguns títulos (SUTTO, 2018; ROSA, MATTOS, 2018).

Questionávamos, no início desta tese, sobre como o professor estava representado na Revista Veja ao longo do governo Lula, como se dava a construção de sua imagem e a idealização projetada sobre este profissional. Constatamos que no período analisado (2003 – 2010) havia uma crítica às políticas públicas voltadas para a educação que ora implícita, ora explicitamente era posta aos leitores. Não analisamos outros veículos de imprensa, o que seria bastante válido, e futuras pesquisas podem ter essa proposta, até mesmo para estabelecer uma comparação.

A formação discursiva “o professor aprendente” foi predominante, recorrente ao longo de setenta e três sequências discursivas. Identificamos uma paráfrase que vinculava a qualidade do ensino à formação dos professores, além dos princípios do paradigma da complexidade, hologramático, em que o ensino está dentro das políticas públicas e vice-versa, sendo regulamentado diretamente pelo Estado, e a recursividade que existe entre as políticas públicas e a qualidade do ensino, uma influenciando a outra. Se as políticas públicas não prezam pela qualidade no processo educacional, não primando pela valorização e desenvolvimento de seus professores e escolas, atuando sob interesses partidários, como o indicado pela

Revista Veja, certamente essa ausência impactará nas futuras formas de se governar por meio da atuação dos seus egressos.

A segunda formação discursiva que esteve mais em destaque foi a proposição de que a implantação de um sistema meritocrático na educação fará com que os professores entreguem melhores resultados. Quarenta e três sequências discursivas relacionaram a remuneração dos professores aos resultados que eles obtêm com seus alunos e à atração de profissionais melhores. Essas SDs reiteram que os professores não estão preparados, pois não tiveram formação adequada no ensino superior, ou seja, há indicativos de que os seus professores também não foram suficientemente competentes. Alegam que o número de alunos em sala de aula não influencia na qualidade do ensino, mas, sim, o tempo que o professor possui para planejar e preparar as suas aulas. Identificamos o princípio dialógico quando as SDs apontaram a necessidade de gestão profissionalizada e de reconhecimento por meio da meritocracia tal qual ocorre em países desenvolvidos, sem que essas (a gestão profissionalizada e a meritocracia) estivessem contempladas nas políticas públicas brasileiras. Ainda a remuneração docente está, em geral, vinculada ao tempo de trabalho e não aos resultados do trabalho desenvolvido. Apontar exemplos a serem seguidos implica sugerir que sejam adotados no Brasil.

A formação discursiva que tratou sobre o papel do professor atendeu-nos em outra inquietação apresentada no início desta pesquisa, que era conhecer o discurso sobre a responsabilidade do professor em compartilhar conhecimento e definir as metodologias de ensino, conhecer as expectativas sobre a profissão docente, a sua atuação e o seu relacionamento com os demais públicos ligados à educação, em especial, o aluno. As SDs dessa FD apresentaram uma família distante da escola, que possui a expectativa de que o filho aprenda e seja feliz de acordo com os seus próprios critérios, e não de acordo com os critérios do professor ou da escola. Para tal, estes acabam se adequando para atender um cliente, novo papel do aluno que se estabelece em muitas das escolas do sistema educacional privado. Não que essa expectativa também não esteja presente em escolas da periferia, nesse caso, porém, não há a relação comercial e a iminência de cancelamento de matrícula, a não ser as transferências contempladas em casos extremos, muito embora haja a presença da violência, da criminalidade e das ameaças intimidadoras. Nessas SDs, identificamos, por meio do princípio hologramático, o quanto a parte (aluno/escola)

está no todo e o influencia (contexto/localização) e o todo está na parte, influenciando-a. Não é possível analisarmos uma escola e seu público sem considerarmos o contexto em que ela está inserida, uma vez ser essa vinculação inerente ao processo. Identificamos também a presença do anel recursivo quando analisamos as SDs que tratavam sobre o comportamento do aluno e do professor e as suas reações ao contexto em que vivem ou atuam. O princípio dialógico foi identificado quando verificamos que, apesar das contradições existentes entre as escolas públicas e privadas, ambas estão sob a influência de uma mesma legislação, são impactadas pelas relações que se estabelecem entre seus públicos, possuem a responsabilidade de desenvolver indivíduos e promover o conhecimento.

Na formação discursiva que apresenta um professor doente e sob pressão, identificamos um aluno agressivo, a dificuldade do professor em manter a disciplina em sala de aula, o medo que possui de chamar a atenção, reprovar alunos e até mesmo não sobreviver e a autoimposição de ensinar princípios éticos aos alunos para, então, conseguir ministrar sua aula. O estresse instiga o professor a ser rude com seus alunos, fomentando ainda mais a violência no ambiente escolar. No princípio hologramático, o professor que vive, atua em uma sociedade sujeita à violência, é impactado por ela, tornando-se a personificação da mesma. Já no princípio recursivo, a violência e as restrições que atuam sob esse professor fará com que ele reaja, tornando-o violento ou até mesmo incapaz de exercer bem a sua função. Um professor ameaçado por meio de violência física ou verbal não tem condições de ministrar uma aula de qualidade. Há professores que já não expressam suas opiniões (tal qual a Escola Sem Partido defende) em função do medo, se (auto) censuram voluntariamente, em função da falta de estabilidade no emprego e/ou da pressão das famílias e da comunidade. A (auto)censura em sala de aula impede o pluralismo de ideias defendido pela Constituição Brasileira, impactando negativamente no desenvolvimento de um posicionamento crítico por parte de toda uma sociedade. A censura é considerada uma “interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas”, “proíbem-se certas palavras para se proibirem certos sentidos” (ORLANDI, 1993, p. 78).

Já na formação discursiva em que o professor é apresentado como um profissional com posicionamento político de esquerda, há uma generalização a silenciar aqueles que pensam diferente. O levantamento não é quantitativo, senão qualitativo, amparado em entrevistas e observações realizadas pelos jornalistas da

Revisa Veja. Portanto, considerando o princípio hologramático, o todo não está aqui representado. Esses diferentes e até mesmo contraditórios posicionamentos políticos estavam imbricados no sistema democrático sob o qual era gerido o país, os próprios representantes políticos eram compostos por pessoas de diferentes ideologias. Percebemos uma necessidade de tornar essa afirmação uma verdade ao serem apresentadas citações, gravações de aula e até mesmo depoimentos de professores que lecionam e desenvolvem materiais didáticos, sendo essa uma preocupação do atual presidente eleito, a de que os professores estão doutrinando em sala de aula, inculcando ideias esquerdistas nos alunos. Existe uma indicação de que o Estado, a sociedade e a família não estão presentes no dia a dia das escolas, dando uma liberdade indevida aos professores. Ocorre que, sim, está prevista na Constituição brasileira a liberdade total para aprender e ensinar, não sendo isso, até então, considerado demérito algum. As SDs apontam a preocupação da revista e dos pais, já que consideram retrógrado o pensamento político de esquerda, exaltando o sistema capitalista.

Nessa última formação discursiva, também identificamos o princípio dialógico na discussão entre o posicionamento da ONG Escola Sem Partido, tentando cercear o trabalho do professor e o posicionamento do próprio docente que diz ter de primeiro ensinar sobre cidadania para depois conseguir ministrar uma aula. Essas posturas contraditórias relacionam-se em uma sociedade democrática, pois ambas se vigiam, se regulam, e, idealmente (o que nem sempre ocorre), encontram um ponto de equilíbrio, evitando o abuso de atuação de ambas as partes.

Silva (2009, p. 15) questiona se o jornalista descobre mais do que o pesquisador e afirma que as metas impostas a este fazem com que o objeto e a cultura sejam interpelados, que as técnicas de pesquisa não desvelam os sentidos implícitos do que foi analisado, não geram compreensão e produzem sentidos sem descobrir significados. É fato que estamos em permanente construção e que nada, nem mesmo um fato, é bruto (SILVA, 2006a). Conforme anunciamos no início dessa tese, não buscávamos conclusões finais, certezas irrevogáveis, inadmissíveis na complexidade da contemporaneidade, mas, ao mesmo tempo, tínhamos a expectativa de que ficaríamos satisfeitos com o resultado do trabalho. Descobrimos sentidos e, sim, foram geradas mais novas curiosidades e inquietações do que considerações provisórias. Talvez essa seja uma característica do processo de pesquisa: sobre tantos outros achados que ficam em aberto geram-se novas

oportunidades de investigação. São muitas as análises, as divergências e as comparações possíveis, que, infelizmente, não cabem no tempo de escrita de uma tese. Fica também o receio sobre como o nosso *imprinting* cultural influenciou no desenrolar desse trabalho, mesmo que cientes da falta de precisão de uma possível resposta. Pesquisador e tema de pesquisa estão imbricados, correlacionados. Ao longo dos últimos quatro anos, estivemos um dentro do outro (princípio hologramático), um fez o outro, transformamo-nos, revelamo-nos (princípio recursivo) e fomos contraditórios em determinados momentos (quando questionamos sobre os nossos próprios fazeres, o de pesquisador e o de educador).

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **Educação melhora, mas ainda apresenta desafios.** (2008). Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13547-asi-educacao-melhora-mas-ainda-apresenta-desafios.html>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

_____. **Um quarto da população vive com menos de R\$ 387 por mês.** (2017). Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18825-um-quarto-da-populacao-vive-com-menos-de-r-387-por-mes>>. Acesso em: 02 out. 2018.

AGUIAR, V. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016.

ALVES, A. **A profissão docente em foco: um estudo acerca das imagens de professores na Revista Veja (1996-2008).** 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

AMARAL, M. F. Sensacionalismo, um conceito errante. **Intexto**, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 13, p. 1-13, jul./dez. 2005.

ANDRADE, C. T. de S. Mito e realidade da opinião pública. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v. 4, n. 11, abr-jun, p.107-122, 1964.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, C. A. de. **Ofertam-se serviços: anúncios de professores no jornal O Publicador (1864 -1885), na província da Paraíba.** 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

AUGUSTI, A. R. **Jornalismo e comportamento: os valores presentes no discurso da revista Veja.** 182 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. **Comunicação & Educação**, v. 3, p. 19-28, 2009.

BANCO MUNDIAL. _____. **Education sector strategy paper.** (1999). Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/education_strategy_1999.pdf> . Acesso em: 04 nov. 2018.

_____. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia.** Washington, D.C.: Banco Mundial, 1995.

_____. **Nota de conceitos sobre a estratégia para o setor da educação 2020.** (2010). Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2018.

BARBOSA, L. M. R. **Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?** 2013. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BARTHES, R. **Aula.** 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

_____. **Escritores, intelectuais, professores e outros ensaios.** Lisboa: Editorial Presença, 1975.

_____. **Mitologias.** 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A., 1993.

_____. **O neutro:** anotações de aulas e seminários ministrados no Collège de France, 1977-1978. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O óbvio e o obtuso.** Lisboa: Edições 70, 2009.

_____. **O prazer do texto.** 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **O rumor da língua.** São Paulo: Brasiliense SA, 1988.

BBC. **Salas lotadas e pouca valorização: ranking global mostra desgaste dos professores no Brasil.** (2018). Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44436608>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

BENETTI, M. A ironia como estratégia discursiva da revista *Veja*. **LÍBERO**, São Paulo, ano X, n. 20, p. 35-46, dez. 2007.

BERGER, C. A reestruturação da política em campos midiáticos. **Intexto**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-11, jan./jun. 1997a.

_____. **Campos em confronto:** a terra e o texto. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1998.

_____. Do jornalismo: toda notícia que couber, o leitor apreciar e o anunciante aprovar, a gente publica. In: PORTO, Sérgio Dayrell (Org.). **O jornal:** da forma ao sentido. Brasília: Paralelo 15, 1997b, p. 273-283.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem.** Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BITES, R. de S. C. **Profissionalidade e profissionalização docentes: o olhar da Revista *Veja*.** 2012. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Brasil profissionalizado**. [2017a?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663>. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. **Educação profissional e tecnológica**. Projetos e ações. [2011a?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7417-cartilha-projetos-aco-es-setec-web&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. **Ministro faz apelo por consenso pela educação durante sanção da Lei do Novo Ensino Médio**. (2017b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45231:presidente-michel-temer-sanciona-a-medida-provisoria-que-estabelece-novo-ensino-medio&catid=211>. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. **Mulheres são maioria entre os universitários, revela o Censo**. (2011b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16227:mulheres-sao-maioria-entre-os-universitarios-revela-o-censo&catid=212&Itemid=86>. Acesso em: 12 abr. 2015

_____. **Perguntas frequentes - Sesu**. Aluno por sala. [2009a?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=14063:perguntas-frequentes-sesu&option=com_content#ALUNO POR SALA>. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. **Profucionário**. [2014?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=12365>. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)**. [2007a?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288:programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos-proeja&catid=259:proeja-&Itemid=562>. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. **PROUNI**. Programa Universidade para Todos. [2017c?]. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. **Rede e-Tec Brasil - Apresentação**. [2007d?] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12326:e-tec-apresentacao&catid=293:escola-tecnica-aberta-do-brasil-e-tec&Itemid=665>. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. **Relatório educação para todos no Brasil 2000 - 2015.** (2014) Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010.** (2010). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. **Resolução nº 3, de 16 de agosto de 2006.** (2006). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_06.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** (2009b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. **Educação de jovens e adultos é prioridade para o governo.** (2016). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/204-10899842/41601-educacao-de-jovens-e-adultos-e-prioridade-para-o-governo>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 – 2009.** (2009c). Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume1.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2017

_____. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** (2009d). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. **Sistec.** [2009e?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12781%3Asistec&catid=190%3Asetec&Itemid=800>. Acesso em: 19 nov. 2017.

BUTTLER, D. B. **A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas.** 2009. 191 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CAGNIN, A. L. O novo currículo para as faculdades de Pedagogia. O espaço da comunicação. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **Comunicação e educação: caminhos cruzados.** São Paulo: Edições Loyola, 1986, p. 173-177.

CAMPOS, M. F. **Da missão nobre ao desprestígio: representações da identidade docente nas páginas da Tribuna de Minas.** 2014. 381 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

CANCIAN, E. P. F. **O discurso de uma revista especializada em educação: um olhar sobre a construção metafórica do professor.** São Paulo: PUC – SP, 2008. 95 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CANTUÁRIO, M. F. Q. **A autoria e a leitura no discurso do professor autor de textos na Revista Educadores em Ação**. 2012. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

CASTRO, J. C. **O discurso da Nova Escola: procedimentos e valores**. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CHAPARRO, M. C. **Pragmática do jornalismo**. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2007.

CHAUÍ, M. Em torno da universidade de resultado e de serviços. **Revista USP**, São Paulo/SP, v. 25, p. 54 – 61, março/maio 1995.

CITELLI, A. **Comunicação e educação**. A linguagem em movimento. São Paulo: SENAC São Paulo, 2000.

_____. Comunicação e educação: convergências educacionais. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v.7, n. 19, p. 67-85, jul. 2010.

_____. Comunicação e educação: o problema da aceleração temporal. In: NAGAMINI, Eliana (Org.). **Questões teóricas e formação profissional em comunicação e educação**. Ilhéus, BA: 2016, p. 11-23.

_____. Imagens e representações dos professores: situando o problema. In: CITELLI, Adilson (Org.). **Educomunicação**. Imagens do professor na mídia. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 9-17.

COELHO, C. N. P.; VALLE, M. R. do. A revista Veja e o movimento [...] entre o engajamento e o entretenimento. **Clio - Série Revista de Pesquisa Histórica**, Recife/PE, n. 26 - 1, 2008. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revistaclio/index.php/revista/article/viewFile/61/56>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

COLOSSI, N. CONSENTINO, A. QUEIROZ, E. G. de. Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. **Revista FAE**, Curitiba/PR, v.4, n.1, p. 49-58, jan./abr.2001.

CONTI, M. S. **Notícias do planalto**. São Paulo: Schwarcz S.A., 2012.

COURTINE, J. J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos, UFSCar, 2009.

CHRISPINO, A.; DUSI, M. L. H. M. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597-624, out./dez. 2008.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2009.

_____. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

DAVIES, N. O governo Lula e a educação: a deserção do estado continua? **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 245-252, abr. 2004.

DIJK, T. A. V. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1996.

DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. Uma visão comparada. **Novos Estudos**, n. 88, p. 153-179, nov.2010.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ERBOLATO, M. L. **Técnicas de codificação em Jornalismo**. Redação, captação e edição no jornal diário. 5. ed. São Paulo: Ática SA, 1991.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar**. (2018). Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

ESTADÃO. **Só 2,4% dos jovens brasileiros querem ser professor**. (2018). Disponível em: < <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,so-2-4-dos-jovens-brasileiros-querem-ser-professor,70002364548>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

FERREIRA, K. Z. **Quando o professor é notícia? Imagens de professor e imagens do jornalismo**. 2012a. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012a.

FERREIRA, S. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, n. 36, p. 455-472, maio/ago. 2012b.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman. 2004.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Plano do ensino médio abre mão de artes e educação física e repete meta**. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1815828-novo-ensino-medio-usa-meta-antiga-e-exclui-artes-e-educacao-fisica.shtml>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREDERICO, E. de O. **A representação midiática do professor brasileiro nas páginas brandas e amarelas de Veja x Carta Capital**. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes práticos à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 55.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, G.; CIABATTA, M.; RAMOS, M. A política da educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, especial out. 2005.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra SA, 1984.

_____. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GEMIGANANI, E. Y. M. Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Revista Fronteiras da Educação [online]**, Recife/PE, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

GERZSON, V.R.S. **A mídia como dispositivo da governamentalidade neoliberal** – o discurso sobre educação nas revistas Veja, Época e IstoÉ. 164 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOERGEN, P. A comunicação nas faculdades de Educação. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **Comunicação e educação**: caminhos cruzados. São Paulo: Edições Loyola, 1986, p. 155-167.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HARARI, Y. N. 21 lições para o século XXI. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HILSDORF, M. L. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Trabalho e Rendimento Educação e Deslocamento. [2011?] Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000011363712202012375418902674.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. **Brasil em síntese.** Educação. Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais. [2016?] Disponível em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **PNAD 2009** - Primeiras análises: situação da educação brasileira - avanços e problemas. (2010). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101118_comunicadoipea66.pdf>. Acesso em: 31 out. 2017.

JUNIOR, E. G.; LIPP, M. E. N. Estilo de liderança e stress: uma pesquisa em escolas estaduais de ensino fundamenta. **RBPAE**, v. 27, n. 2, p. 265-283, maio/ago. 2011. 265

KLEIN, R. **O discurso sobre as novas tecnologias e a subjetivação docente: a docência na rede.** Curitiba: UFPR, 2008. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2008.

LAGE, N. **A reportagem:** teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? A identidade do professor na contemporaneidade. In: BARBOSA, M. V. *et al* (Orgs.). **A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade.** Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 31-56.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2013.

LOZANO, J.; PEÑA-MARIN, C.; ABRIL, G. **Análise do discurso.** São Paulo: Littera Mundi, 2002.

LUCKESI, C.C. Presença dos meios de comunicação na escola: utilização pedagógica e preparação para a cidadania. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **Comunicação e educação:** caminhos cruzados. São Paulo: Edições Loyola, 1986, p. 29-52.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012

MANACORDA, M. A. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARIN, D. C. Imprensa do mundo destaca que Bolsonaro deu cargo a quem prendeu rival. 01 nov. 2018. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/mundo/imprensa-no-mundo-moro-vira-ministro-porque-limou-rival-de-bolsonaro/>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

MARTINS, A. L. **Revistas em revista:** imprensa e práticas culturais em tempos de República, São Paulo (1890 – 1922). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

MARTINS, A. L.; DE LUCA, T. R. **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2011.

MARTINS, E. S. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005.

MARTINS, J. S. O senso comum e a vida cotidiana. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 1-8, maio, 1998.

MATOS, C. **Jornalismo e política no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2008.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MELO, J. M. de. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. Ação educativa nas escolas de Comunicação: desafios, perplexidades. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **Comunicação e educação: caminhos cruzados**. São Paulo: Edições Loyola, 1986, p. 199-221.

MINTO, L. W. **A educação da “miséria”**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. 2011. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MOREIRA, R. S. C. A Revista Realidade e o processo cultural brasileiro dos anos 60. In: PORTO, Sérgio Dayrell (Org.). **O jornal: da forma ao sentido**. Brasília: Paralelo 15, 1997, p. 411-430.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. A noção de Sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a. p. 45-55.

_____. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b. p. 274-287.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

_____. **Meus demônios**. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **O método 4: as ideias habitat, vida, costumes, organização**. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. Brasília, DF: UNESCO, 2011b.

_____. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

NASCIMENTO, C. P. **Jornalismo em revistas no Brasil**: um estudo das construções discursivas em *Veja* e *Manchete*. São Paulo: Annablume, 2002.

NETO, A. F. Enunciação, auto-referencialidade e incompletude. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 34, dez. 2007.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 20, n. 1, p. 77-85, jan./abr., 2004.

NÓVOA, A. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D, B; BASTOS, M. H. C. (Orgs.) **A educação em revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 11-31.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 217-233.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun., 1999.

_____. Profissão professor. In: NOVOA, A. (Org.). **O passado e o presente dos professores**. Porto: Ed. Porto, 1991. p. 9-32.

_____. Relação escola-sociedade: Novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et al (Orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 1994. p. 27.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: ruptura e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago., 2009.

ONU BR. Nações Unidas no Brasil. **Banco Mundial**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/>>. Acesso em: 25 jun. 2018

ORLANDI, E. P. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 2003. p. 7-24.

_____. **Análise de discurso**. Princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. Análise do discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006. p. 33-80.

_____. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, Ano 14, n. 61, p. 53-59, jan.-mar. 1994.

_____. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

_____. Paráfrase e polissemia. A fluidez nos limites do simbólico. **Rua**, Campinas, v. 4, p. 9-19, 2018.

PALÁCIO DO PLANALTO. Presidência da República. **Michel Temer assume definitivamente a Presidência e toma posse nesta quarta (31).** Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/noticias/2016/08/michel-temer-assume-definitivamente-a-presidencia-e-toma-posse-nesta-quarta-31>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

PATI, C. **Se você tiver estas habilidades, robôs não vão roubar seu emprego.** (2017). Disponível em: < <https://exame.abril.com.br/carreira/se-voce-tiver-estas-habilidades-robos-nao-vaou-roubar-seu-emprego/>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

_____. **Semântica e discurso.** Uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PEREIRA, E. B. **O Professor avaliado em textos jornalísticos: análise da avaliatividade em reportagens de Veja e Isto É.** 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

PORTAL BRASIL. **Matrículas de pessoas com deficiência em universidades cresceram 933% em dez anos.** (2012). Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/10/ensino-superior-do-brasil-tem-recorde-de-matriculas-nos-ultimos-anos>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

PRATT-ADAMS, S.; MAGUIRE, M.; BURN, E. Changing urban education. **London, New York: A&C Black**, 2010.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Constituição da República Federativa do Brasil.** (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 05 nov. 2018

PUBLI ABRIL. **Circulação total.** [S.l.]: Julho, 2018a. Disponível em: <<http://publiabril.abril.com.br/svp/tabelas/circulacao>>. Acesso em: 01. Jul. 2018.

_____. **Veja.** [S.l.]: Setembro, 2018b. Disponível em: <<http://publiabril.abril.com.br/marcas/veja>>. Acesso em: 01. Jul. 2018.

RIPA, R. ***Nova Escola a revista de quem educa: a fabricação de modelos ideais do ser professor.*** 2010. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

ROCHA, A. R. ***Relato de experiência publicados na revista Nova Escola (2001-2004): modelo de professora ideal.*** 2007. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RODRIGUES, A. D. Delimitação, natureza e funções do discurso midiático. In: PORTO, Sérgio Dayrell (Org.). **O jornal: da forma ao sentido.** Brasília: Paralelo 15, 1997, p. 217-233.

ROMANCINI, R. Comunicação e Educação: as distintas trajetórias no espaço ibero-americano. In: NAGAMINI, E. (Org.). **Questões teóricas e formação profissional em comunicação e educação** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, p. 25-42.

ROMANCINI, R.; LAGO, C. **História do Jornalismo no Brasil.** Florianópolis: Insular, 2007.

ROSA, C. M. ***O agir do professor em foco: um estudo de editoriais e cartas do leitor da Revista Nova Escola.*** 2012.142 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

ROSA, J. L.; MATTOS, A. **Editora Abril fecha títulos e faz demissões.** (2018). Disponível em: <<https://www.valor.com.br/empresas/5715465/editora-abril-fecha-titulos-e-faz-demissoes>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

PORTAL BRASIL. **Matrículas de pessoas com deficiência em universidades cresceram 933% em dez anos.** (2012). Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/10/ensino-superior-do-brasil-tem-recorde-de-matriculas-nos-ultimos-anos>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

ROSA, R. **A natureza e os limites dos discursos jornalísticos.** In: XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Salvador/BA, 04 e 05. set. 2002, p. 1-9, 2002. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP2ROSA.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M. Avaliação e qualidade da educação para além do ranqueamento. In: BARBOSA, M. V. et al (Orgs.). **A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade.** Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 177-192.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011.

SILVA, D. A. B. M. da. **A mídia a serviço da educação: a revista nova Escola**. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade de Marília, Marília, 2009.

SILVA, D. M. da. **As representações do professor em capas de revistas destinadas ao profissional de educação**. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012.

SILVA, J. M. A questão da técnica jornalística: cultura e imaginário. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 39, p. 13-18, ago.2009.

_____. O governo Lula em revista: o jornalismo como fenômeno de descobrimento (a cobertura de Veja). **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 29, p. 7-15, abr. 2006a.

_____. **O que pesquisar quer dizer**. Como fazer textos acadêmicos sem medo da ABNT e da CAPES. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **As tecnologias do imaginário**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2006b.

SILVA, L. L. M. da. O espaço da comunicação no currículo da Pedagogia. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **Comunicação e educação: caminhos cruzados**. São Paulo: Edições Loyola, 1986, p. 178-184.

SILVA, T. C. da. **A Revista Veja e os discursos jornalísticos sobre educação no Brasil**. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SINPRO – Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul. **Sindicato denuncia instituições de ensino superior com excesso de alunos por turma**. Disponível em: <<http://www.limitedealunosporturma.com.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

SOARES, I. de O. Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social O caso dos Estados Unidos. **Eccos Revista Científica**, v. 2, n. 2, p. 61-80, 2000a.

_____. Educomunicação: um campo de mediações. **Revista Comunicação & Educação**, v. 19, p. 12-24, set./dez., 2000b.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Revista Comunicação & Educação**, v. 23, p. 16-25, jan./abr., 2002.

_____. Recepção crítica dos MCM. Projetos em desenvolvimento nas escolas. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **Comunicação e educação: caminhos cruzados**. São Paulo: Edições Loyola, 1986, p. 435-447.

SODRÉ, M.; FERRARI, M. H. **Técnica de reportagem**. Notas sobre a narrativa jornalística. 7. ed. São Paulo: Summus, 1986.

SODRÉ, N. W. **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: INTERCOM; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

_____. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA NETO, R. Como buscar recursos no mercado - e quando vale a pena aceitar sócios e ser transparente. **Harvard Business Review**, v. 89, n. 6, p. 69-71, jun. 2011. Segmento RM Editores Ltda.

SOUZA, E. F. de. **Do silêncio à satanização: o discurso de Veja e o MST**. São Paulo: Annablume, 2004.

STOBÄUS, C.; MOSQUERA, J. J.; SANTOS, B. S. dos. Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 259-272, out. 2007.

SUTTO, G. **Qual o futuro da Editora Abril após a recuperação judicial?** (2018). Disponível em: <<https://www.infomoney.com.br/negocios/grandes-empresas/noticia/7574966/qual-o-futuro-da-editora-abril-apos-a-recuperacao-judicial>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 255-277.

TACHIBANA, Thiago Yudi; MENEZES FILHO, Naercio; KOMATSU, Bruno. Ensino superior no Brasil. **Policy Paper**, Nº 14. Dez. 2015. Insper. Disponível em: <<https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2012/05/Ensino-superior-no-Brasil.pdf>> Acesso em 10 dez. 2017.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Proposta de plano de governo**. Jair Bolsonaro. (2018). Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018/propostas-de-candidatos>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Desafios e Perspectivas da Educação Brasileira para a Próxima Década 2010 – 2020**. (2012). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. **Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por>. Acesso em: 02 out. 2018.

_____. **UNESCO Prize 1986 e 1987 for peace.** (1988). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001229/122930Eo.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2018.

UNITED NATIONS HUMANS RIGHTS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** (1948). Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

_____. **Mandates of the Special Rapporteur on the right to the education; the Special Rapporteur on the promotion and protection of the right to freedom of opinion and expression; and the Special Rapporteur on freedom of religion or belief.** (2017). Disponível em: <<https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Opinion/Legislation/OLBrazilEducation.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2018.

VEJA.COM: **A prisão de Lula: como foram os dias até o petista se entregar à PF.** 05 abril 2018. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/politica/ao-vivo-a-prisao-de-lula-acompanhe/>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

_____. **Justiça impede deputada eleita de estimular denúncias contra professores.** [S.l]: 01 Novembro, 2018. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/politica/justica-impede-deputada-eleita-de-estimular-denuncias-contra-professores/>>. Acesso em: 02.11.2018.

_____. **Obrigado, leitor.** [S.l]: Junho, 2017. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/brasil/obrigado-leitor/>>. Acesso em: 24.06.2017.

VENAGLIA, G.; CAMPOS, J. P. **TSE decide que Lula é inelegível e não pode disputar a Presidência.** 31 ago. 2018. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/politica/tse-decide-que-lula-e-inelegivel-e-nao-pode-disputar-a-presidencia/>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

VILELA, M. C. **Deixar falar a “educação”:** *escuta de um discurso pedagógico.* 1997. [s. l.]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

VILLALTA, D. O surgimento da Revista Veja no contexto da modernização brasileira. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 25., 2002. **Anais ...** Salvador/BA: INTERCOM, 2002. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP2VILLALTA.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2017.

YOUNG, M. **The Rise of the Meritocracy 1870-2033.** *An essay on education and equality.* Baltimore: Penguin Books, 1971.

Corpus de análise

ANTUNES, C. As escolas campeãs: as duas mais bem classificadas no ranking do Enem mostram o que dá certo no ensino: bons professores e muitas horas de estudo. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1944, p. 92 – 93, 22 fev. 2006.

_____. Cultura do sucesso. Pesquisa mostra que jovens de origem asiática vão mais longe nos estudos e estão deixando os brasileiros para trás. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2009, p. 88-89, 23 maio 2007a.

_____. Escola pública, gestão particular: uma parceria que melhorou o ensino público em 190 cidades brasileiras. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1995, p. 94 – 95, 14 fev. 2007b.

ANTUNES, C.; TODESCHINI, M. Educar é medir, ter metas e cobrar: novo indicador do MEC diz quanto cada escola do país deve progredir. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2014, p. 82 – 86, 27 jun. 2007.

ANTUNES, C.; WEINBERG, M. O x da educação. Pobres pagam para estudar nas faculdades particulares e ricos estudam de graça nas universidades públicas. Desmanchar esse xis é um grande primeiro passo. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1976, p. 84-88, 4 out. 2006.

BETTI, R. Lição de excelência na creche: a experiência da professora mineira Silvia de Jesus mostra que incentivar o aprendizado desde muito cedo pode surtir bons resultados. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2189, p. 130 -131, 03 nov. 2010.

BORSATO, C.; BETTI, R. Butiques de ensino. Poucos alunos, instalações de primeira e preço nas alturas. Essa é a fórmula de um grupo de faculdades que já figuram entre as melhores do país. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2135, p. 140-141, 21 out. 2009.

BORTOLOTTI, M. Ideologia na cartilha: agora obrigatórias no ensino médio brasileiro, as aulas de sociologia e filosofia abusam de conceitos rasos e tom panfletário. Matemática que é bom... **Revista Veja**, São Paulo, n. 2158, p. 116 – 117, 31 mar. 2010a.

_____. Salto no escuro: seis de cada dez crianças brasileiras estudam segundo os dogmas do construtivismo, um sistema adotado por países com os piores indicadores de ensino do mundo. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2164, p. 118 – 122, 12 maio 2010b.

CORRÊA, R. O futuro a jato. Como um colégio gratuito, mantido pela Embraer, consegue colocar a maioria de seus alunos – jovens carentes – na universidade. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1951, p. 126-128, 12 abr. 2006.

COSTAS, R. Com medo dos alunos: provocado pela indisciplina na sala de aula, um distúrbio psicológico se alastra entre os professores: a fobia escolar. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1904, p. 62 – 66, 11 maio 2005.

EDWARD, J.; TODESCHINI, M. Receita mineira. O bom exemplo de Minas, que emplacou as cinco universidades campeãs no novo ranking do MEC. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2015, p. 104-105, 4 de jul. 2007.

FAVARO, T. A melhor escola do mundo. Como a Finlândia criou, com medidas simples e focadas no professor, o mais invejado sistema educacional. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2048, p. 66-68, 20 de fevereiro de 2008.

FRANÇA, R. A lição do mérito. As primeiras experiências brasileiras de premiar os melhores professores em sala de aula começam a dar resultado – e sinalizam um bom caminho para tirar nossos alunos das últimas colocações nos rankings mundiais. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2154, p. 106 – 108, 03 mar. 2010.

GASPAR, M. Na turma dos piores: avaliação da OCDE ressalta que o ensino no BR avançou na última década – mas não o suficiente para aproximar o país dos melhores na sala de aula. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2195, p. 142 – 143, 15 dez. 2010.

KOSTMAN, A. Procuram-se alunos: com quase 500 000 vagas sobrando, faculdades baixam preços e acabam com o vestibular. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1837, p. 61 – 62, 21 jan. 2004.

LIMA, R. de A. Meninos prodígios: a história de um grupo de jovens com talento fora do comum para a matemática mostra como o estímulo precoce produz resultados extraordinários. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2165, p. 90 – 92, 19 maio 2010a.

_____. Pecados pouco originais – Com vagas ociosas e ingerências indevidas, as novas federais nascem com os mesmos problemas do caro e ineficiente ensino superior público brasileiro. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2159, p. 102-104, 07 abril 2010b.

_____. Quando a aula chega à rede. As escolas precisam aprender a aliar a tecnologia ao ensino. Há um bom exemplo no Rio de Janeiro. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2182, p. 124-126, 15 set. 2010c.

_____. Uma lição de futuro. Inspirados por programa americano de sucesso, jovens talentosos darão aulas em favelas do Rio. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2189, p. 136-138, 4 ago. 2010d.

_____. Um plano para avançar: um grupo de especialistas acaba de formular um conjunto de propostas bem práticas para melhorar o ensino no Brasil. O objetivo do documento, que será entregue aos candidatos à Presidência, é tornar o debate menos ideológico – e mais racional. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2171, p. 116 – 118, 30 jun. 2010e.

PAULINA, I. Um plano da creche ao diploma. Quais as decisões corretas para levar os filhos ao sucesso na escola. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1979, p. 122 - 123, 25 out. 2006.

PEREIRA, C. 7 medidas testadas e aprovadas. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2065, p. 128-130, 18 jun.2008a.

_____. 100% (lá) x 48% (aqui): é essa a desvantagem do BR em relação aos países da OCDE num ponto crucial: o número de professores especializados em suas áreas. Concursos recentes expõem o problema. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2063, p. 168 – 170, 04 jun. 2008b.

_____. Escola para professores: os candidatos a ensinar na rede pública de SP terão agora de enfrentar um curso para reforçar os conhecimentos teóricos – e as técnicas didáticas. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2112, p. 88 – 89, 13 maio 2009a.

_____. Invasão na universidade – A última do MST: cursos exclusivos em faculdades públicas – com o patrocínio do governo. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2028, p. 72 – 73, 03 out. 2007a.

_____. Lição bem-feita. Um novo ranking revela escolas estaduais de ótimo ensino. Elas serão premiadas por isso. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2037, p. 121-122, 5 dez. 2007b.

_____. Mestres brilhantes: alunos de Harvard disputando vagas de professor em escolas públicas? Esse é o feito de um bom programa americano. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2082, p. 98 – 100, 15 out. 2008c.

_____. Modelo de negócio: sistema implantado em Pernambuco aplica princípios empresariais na educação. Funciona. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2051, p. 78 – 80, 12 mar. 2008d.

_____. Os ladrões de qualidade: uma nova pesquisa mediu pela primeira vez o impacto da corrupção sobre o desempenho dos alunos. Quanto mais se rouba, mais as notas caem. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2100, p. 106 – 107, 18 fev. 2009b.

_____. Quando ensinar é uma guerra: alunos desmotivados, indisciplina, infraestrutura precária e violência. São muitas as adversidades enfrentadas pelos professores – e o maior prejudicado é, mais uma vez, o ensino. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2117, p. 96 - 102, 17 jun. 2009c.

_____. Sumidos da sala de aula: a história dos professores campeões em faltas chama atenção para uma lei benevolente – e prejudicial ao ensino. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2039, p. 122 – 124, 19 dez. 2007c.

_____. Uma segunda opinião: o projeto que cria cotas raciais nas universidades federais brasileiras exige mais atenção do que a justiça da causa sugere: ele pode ser igualmente ruinoso para negros e brancos brasileiros. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2102, p. 66 – 73, 04 mar. 2009d.

_____. Termômetro do bom ensino. Os rankings ajudam os pais num momento decisivo: o de escolher uma escola para os filhos. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2059, p.152-154, 7 maio 2008e.

_____. Obscurantismo na universidade. O venezuelano Chávez cria uma rede de instituições de ensino superior que faz propaganda do seu governo e tem como objetivo formar “o novo homem socialista do século XXI”. É a morte da razão. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2084, p. 138-141, 29 out. 2008f.

PEREIRA, C.; WEINBERG, M.; BETTI, R. Vestibular - Vai mudar tudo, menos o mérito: a substituição do vestibular por uma prova unificada começa a valer já neste ano em centenas de universidades. O novo exame é menos massacrante para os alunos, mas continua a selecionar os melhores. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2108, p. 70 – 79, 15 abr. 2009.

ROMANINI, C. Onde Darwin é só mais uma teoria. Nas escolas evangélicas, os alunos aprendem que o evolucionismo existe, mas que a razão está com a *Bíblia*. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2099, p.84-87, 11 fev. 2009.

RYDLEWSKI, C. Entre átomos e bits. A tecnologia digital aplicada a produtos educacionais permite que as crianças entendam melhor um mundo cada vez mais controlado pelos computadores. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1978, p. 86-88, 18 out. 2006.

SOARES, L. Com a palavra, o professor: pesquisa mostra que para superar a crise da educação é preciso dar mais atenção ao que se passa nas salas de aula. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1950, p. 108 – 113, 05 abr. 2006.

WEINBERG, M.; TODESCHINI, M. Medir, avaliar e premiar: o novo pacote de Lula para a educação promete resolver o atraso brasileiro de um jeito sensato: premiando o mérito. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2006, p. 94 – 95, 02 maio 2007b.

TODESCHINI, M. Graças a Deus – e não a Darwin. As escolas adventistas aparecem entre as melhores do país, mas ainda sobrepõem o criacionismo à teoria da evolução. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2025, p. 116-118, 12 set. 2007.

WEINBERG, M. 7 lições da Coréia para o Brasil. O que o país pode aprender com o bem-sucedido modelo de educação implantado na Coréia do Sul. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1892, p. 60-69, 16 fev. 2005a.

_____. As notas no provão dos melhores cursos superiores. Veja conseguiu com exclusividade as notas dos dez melhores cursos de 26 carreiras. Os resultados mostram que o conceito “A” pode esconder médias baixas. O dado positivo é que muitas faculdades melhoraram seu ensino graças à obrigatoriedade do exame. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1847, s.p., 31 mar.2004a.

_____. Brasil entre Gana e Coréia. O desafio de repetir a incrível experiência da Coréia do Sul, que reconstruiu um país com base na educação. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1817, p.104-107, 27 de ago. 2003.

_____. Na trilha coreana. Uma pesquisa mostra como dez escolas públicas conseguiram transformar-se em ilhas de excelência no desolador panorama educacional brasileiro. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1892, p. 72-74, 16 fev. 2005b.

_____. Madraçais do MST: assim como nos internatos muçulmanos, as escolas dos sem-terra ensinam o ódio e instigam a revolução. Os infiéis, no caso, somos todos nós. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1870, p. 46 – 49, 08 set. 2004b.

_____. Revolução na sala de aula. No projeto em seu transformar em superpotência, a China copia tudo o que deu certo no Ocidente e investe na

formação de um exército de cientistas. **Revista Veja**, n. 1968, p. 122-129, 9 ago. 2006.

WEINBERG, M.; PEREIRA, C. Prontos para o século XIX: Muitos professores e seus compêndios enxergam o mundo de hoje como ele era no tempo dos tálburis. Com a justificativa de 'incentivar a cidadania', incutem ideologias anacrônicas e preconceitos esquerdistas nos alunos. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2074, p. 76 – 86, 20 ago. 2008a.

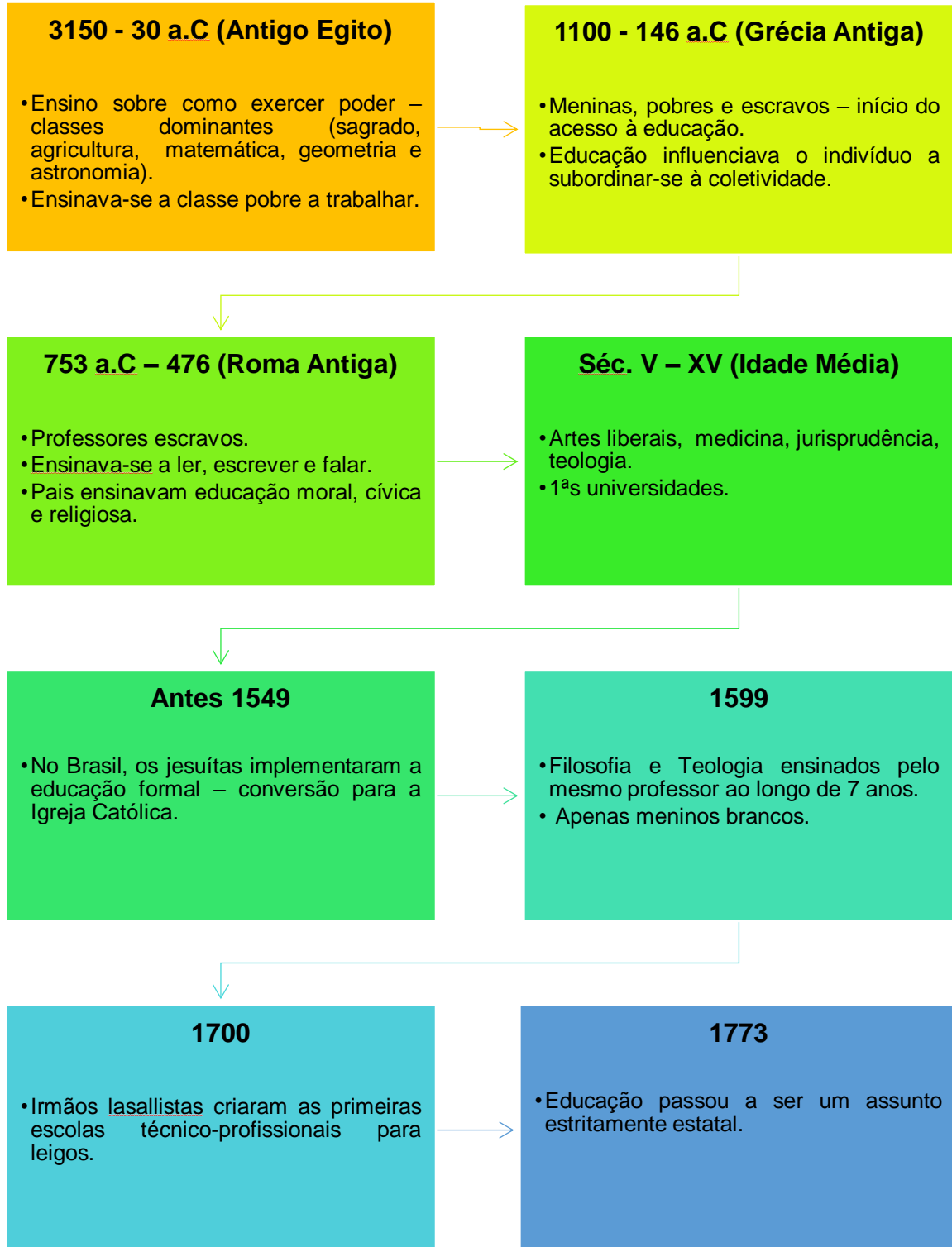
_____. Você sabe o que estão ensinando a ele? Uma pesquisa mostra que para os brasileiros tudo vai bem nas escolas. Mas a realidade é bem menos rósea: o sistema é medíocre. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2074, p. 72 – 75, 20 ago. 2008b.

WEINBERG, M.; TODESCHINI, M. A lição do Piauí. A escola campeã no ranking do MEC segue uma cartilha que deu certo em outros países: investe nos professores. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1997, p. 92-94, 28 fev. 2007a.

WEINBERG, M.; RYDLEWSKI, C. O computador não educa, ensina. A tecnologia pode ser uma poderosa ferramenta para facilitar o aprendizado, mas não pelas razões que muita gente acredita. **Revista Veja**, n. 2008, p. 87-93, 16 maio 2007.

VITÓRIA sobre o atraso: o ex-ministro Paulo Renato Souza lança livro que resume os avanços recentes da educação brasileira. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1880, p. 131 – 132, 17 nov. 2004.

ANEXO 1 – LINHA DO TEMPO – ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO



Continua

Continuação



Continua

Continuação



Continua

Continuação

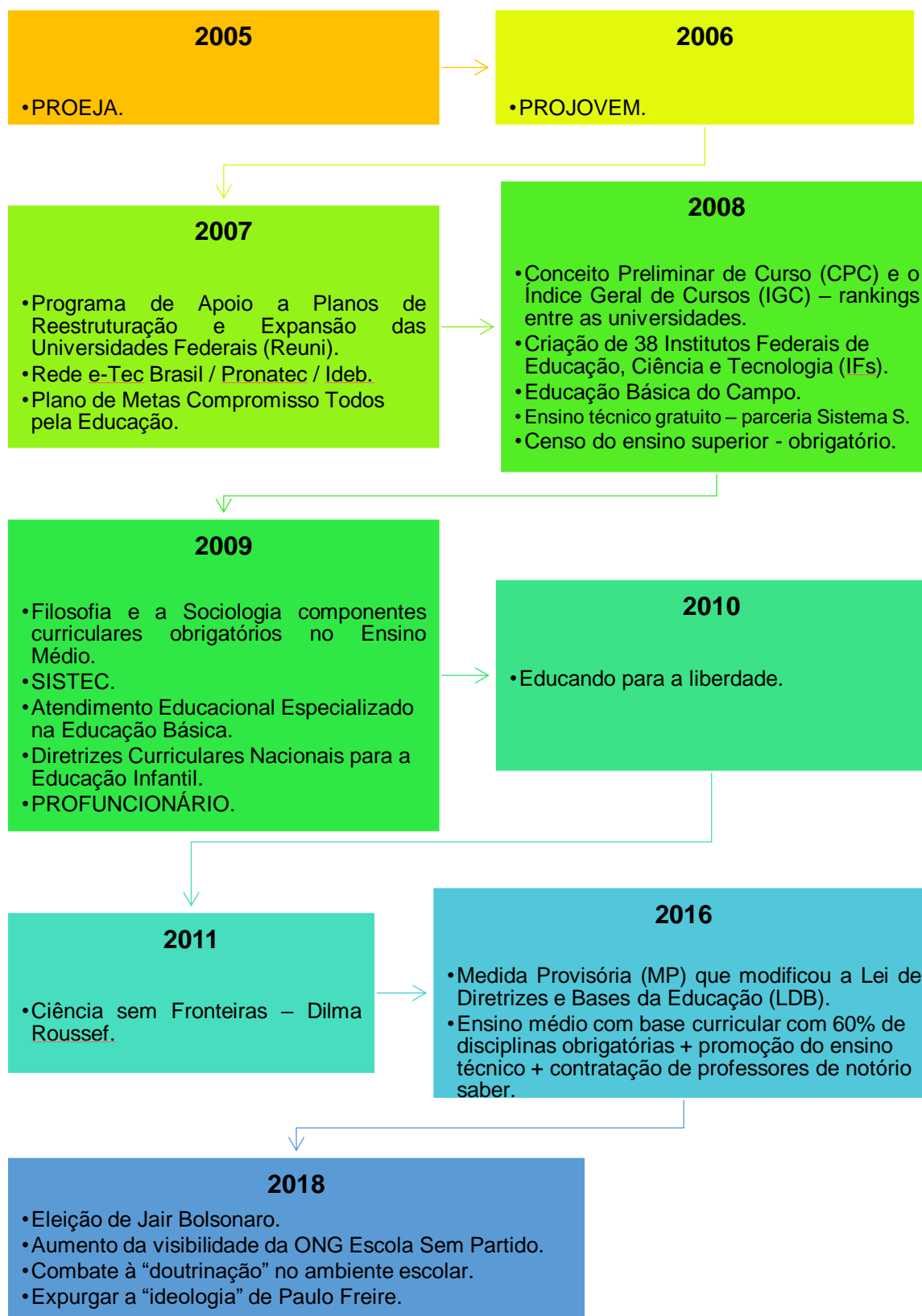


Continua

Continuação



Continua



(Fonte: autora, 2018)



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br