

**UNESP**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

NATALIA MARIA CASAGRANDE

**ESTUDO ANALÍTICO SOBRE A CRISE DO SISTEMA  
ESCOLAR PÚBLICO: Produção de discursos, crenças, atores  
e instituições envolvidas.**



NATALIA MARIA CASAGRANDE

**ESTUDO ANALÍTICO SOBRE A CRISE DO SISTEMA  
ESCOLAR PÚBLICO: Produção de discursos, crenças, atores  
e instituições envolvidas.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

**Linha de pesquisa: Estado, sociedade e políticas públicas.**

**Orientadora: Maria Chaves Jardim**

**Bolsa: FAPESP**

ARARAQUARA – SP.  
2014

Casagrande, Natalia Maria

Estudo analítico sobre a crise do sistema escolar público : produção de discursos, crenças, atores e instituições envolvidas / Natalia Maria Casagrande – 2014

153 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

Orientador: Maria Chaves Jardim

1. Escolas. 2. Estado. 3. Família. 4. Crises. 5. Ética. I. Título.

NATALIA MARIA CASAGRANDE

# **ESTUDO ANALÍTICO SOBRE A CRISE DO SISTEMA ESCOLAR PÚBLICO: Produção de discursos, crenças, atores e instituições envolvidas.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título Mestre em Ciências Sociais.

**Linha de pesquisa: Estado, sociedade e políticas públicas.**

**Orientadora: Maria Chaves Jardim**

**Bolsa: FAPESP**

Data da defesa: 29/05/2014

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e orientadora:** Profa. Dra. Maria Chaves Jardim  
UNESP – FCL-Ar

---

**Membro titular:** Profa. Dra. Ana Lúcia de Castro  
UNESP – FCL-Ar

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Luciana Ferreira da Silva  
UNIFESP

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

À Janaina, pelo companheirismo, e aos meus pais Inês e José Antonio pelo apoio.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a agência de fomento FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) processo nº 2012/14026-9 pela bolsa de mestrado concedida em março de 2013 a fevereiro de 2014, através da qual foi possível realizar esta pesquisa que apresento na dissertação de mestrado e participar dos diversos encontros e congressos nacionais e internacionais. Agradeço também a agência de fomento CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), pela bolsa de mestrado concedida de março de 2012 a fevereiro de 2013, a qual beneficiou também de forma considerável o meu trabalho de pesquisa durante o primeiro ano de mestrado.

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Chaves Jardim pelo apoio e compreensão durante o mestrado, sobretudo na fase final, assim como o compartilhamento de seu conhecimento para a redação do projeto e da dissertação, com sugestões de leituras e a revisão e correção dos meus textos. Agradeço também o auxílio do seu grupo de estudos NESPOM.

À banca examinadora: Profa. Dra. Luciana Ferreira da Silva e Profa. Dra. Ana Lúcia de Castro que aceitaram prontamente participar desta banca de mestrado. Agradeço também a compreensão quanto à data do agendamento da banca, sobretudo a profa. Luciana que gentilmente desmarcou seus compromissos para poder estar presente. Assim, agradeço a atenção dos professores membros da banca, pelos quais tenho respeito e admiração.

À escola estadual “Victor Lacorte”, localizada em Araraquara, incluindo a diretora, coordenadores, professores e demais funcionários da instituição que prontamente sempre me atenderam auxiliando nas minhas pesquisas.

Agradeço a minha amiga Viviane Bassi Marques pelo carinho e compartilhamento de todos os momentos durante o mestrado, sempre me ajudando a superar as dificuldades encontradas pelo caminho. À Andresa Oliveira, Marlene Brito de Oliveira, Clóvis Oliveira e ao pequeno e alegre Luiz Eduardo por toda a atenção e amizade dispensada durante esta jornada. Ao Renato Aldrighi, Flávio Contrera, Clayton dos Reis Marques, Fernanda Feijó, Claudete Basaglia e Cinthia Galelli pela companhia e conversas dispensadas ao longo destes anos.

Aos meus queridos familiares, meu irmão Diego, um amigo sempre atencioso e disposto em me ajudar em todos os momentos. Ao meu tio Paulo, por toda a força e atenção para que eu pudesse superar os percalços encontrados pelo caminho e à minha tia Vilma pela preocupação. À minha avó Rosa, a quem tive a infelicidade de perder no último ano de mestrado, mas que estará sempre em nossos corações. Ao meu avô Idivir pelo carinho e atenção, e à minha avó Ednir por todo o seu amor e incentivo, a quem considero e amo muito (minha segunda mãe). À minha mãe Inês, pela qual me faltam palavras para descrever todo o meu carinho e amor – simplesmente agradeço por tudo e digo: “Te amo”. Você é a base da minha formação! Ao meu pai José Antônio, a quem amo e agradeço todo o suporte necessário aos meus anos de estudo.

À Janaina de Oliveira por todos os momentos em nossa caminhada juntas. Sua ajuda, amizade e carinho foram essenciais para que eu alcançasse este momento. É com muito amor e felicidade que agradeço a sua presença em minha vida durante esses anos!

## RESUMO

A pesquisa em questão apresenta como objeto a propalada crise da instituição escolar, em um contexto no qual suas políticas e estratégias de ação parecem ser impotentes para conter as problemáticas sociais que se acentuam. As escolas públicas possuem dificuldades de se relacionar com a complexidade apresentada de atores sociais, em um corpo societário que cada vez mais se transforma. Esse estudo auxiliará em debates acerca da Sociologia da Educação e da Sociologia Econômica, contribuindo para repensar, no âmbito escolar, a questão da crença e da moral vigente na escola pública contemporânea, isto é, o enfraquecimento da crença/moral cultural em detrimento da moral econômica. Por meio de um estudo analítico, o intuito é demonstrar que a categoria moral/crença – educação para a cultura – cede espaço à categoria econômica – educação para o mercado. Assim, busca-se desconstruir um diálogo sobre educação que se apresenta óbvio e legitimador de diferenças sociais, apresentando o papel do Estado, da escola, da família e da imprensa na crise do sistema escolar público, retirando dos professores e dos alunos a culpa pelo dito fracasso escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola; Estado; Família; Crise; Crença/Moral.

## **ABSTRACT**

The research in question has as its object the purported crisis of the school, in a context in which their policies and strategies seem to be powerless to contain the social problems that stand out. The public schools have difficulties to deal with the complexity of social actors presented in a body corporate that is increasingly fragmented. This study will help in discussions about Sociology of Education and Economic Sociology, by contributing to rethink, in the school environment, the issue of belief and moral in the contemporary public school, in other words, the weakening of cultural belief / moral in detriment of the economic moral. Through an analytical study, the intention is to demonstrate that the category belief / moral - education for culture - gives way to the economic category - education for the market. Such case attempts to deconstruct a dialogue about education that has obvious and legitimating social differences, with the role of the state, school, family and the media in crisis in the school system, by removing from teachers and students the blame for school failure.

**KEYWORDS:** School; State; Family; Crisis; Belief/Moral.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Agentes escolares entrevistados.	18
Quadro 2 - Mandatos do governo Lula (2003 – 2010)	51
Quadro 3 - Mandato governo Dilma (2011 – 2013)	62

## LISTA DE SIGLAS

<b>ANATEL</b>	Agência Nacional de Telecomunicações
<b>CEBRAP</b>	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>ENADE</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUST</b>	Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações
<b>HTPC</b>	Hora de trabalho pedagógico coletivo
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MP</b>	Ministério Público
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PNE</b>	Plano Nacional da Educação
<b>PROUNI</b>	Programa universidades para todos
<b>PSDB</b>	Programa universidades para todos
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SARESP</b>	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.
<b>SEE</b>	Secretaria do Estado da Educação

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Objetivos.....	16
1.2 Metodologia.....	16
2 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA REALIDADE.....	20
2.1 A construção social da crise do sistema escolar público.....	21
2.1.1 Profecia Autorrealizável.....	26
2.1.2 Contemporaneidade e a democratização do sistema escolar público.....	28
3 INSTITUIÇÃO ESCOLAR PÚBLICA E SOCIEDADE: RELAÇÕES ENTRE ATORES, CRENÇAS E DISCURSOS.....	32
3.1 Émile Durkheim e a relação escola/sociedade.....	33
3.1.1 A escola e o papel de integração moral.....	34
3.1.2 Funções e atuações da educação no corpo social.....	35
3.1.3 Impressões conclusivas sobre Durkheim e a educação.....	38
3.2 Pierre Bourdieu e a reprodução no âmbito escolar.....	39
3.2.1 Bourdieu e a discussão sobre fracasso escolar.....	41
3.2.2 Família, capital cultural e instituição escolar: desigualdades entre alunos de distintas classes sociais.....	43
3.3 Crise da crença na instituição escolar: comportamento dos agentes envolvidos no “jogo escolar”.....	45
4 A CRENÇA SOBRE A CRISE DA ESCOLA PÚBLICA – UMA ANÁLISE A PARTIR DA IMPRENSA.....	50
4.1 Quadros com os dados sobre as matérias selecionadas do jornal Folha de São Paulo ...	51
5 TEORIA E MUNDO EMPÍRICO: DIÁLOGO A PARTIR DE PESQUISA DE CAMPO EM UMA ESCOLA PÚBLICA.....	65
5.1 Análises das variáveis encontradas na pesquisa empírica na instituição escolar.....	65
5.2 Sala de aula: apontamentos empíricos.....	70
5.3 Entrevistas.....	75

5.3.1 Análise das entrevistas realizadas na escola estadual “Victor Lacorte” .....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	88
REFERÊNCIAS .....	92
ANEXOS .....	99
ANEXO A - MATERIAL COLETADO NO JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO – 2003 A 2013. ....	99
APÊNDICES .....	136
APÊNDICE A .....	136
APÊNDICE B .....	142
APÊNDICE C .....	145

## INTRODUÇÃO

O trabalho proposto traz como temática a análise da construção social do discurso existente no âmbito da sociedade civil, Estado e segmentos jornalísticos sobre a crise do sistema escolar público. Discurso que identificamos no presente trabalho estar relacionado à ideia de que a educação se reduz a um meio de ascensão social, considerando a crise contemporânea dos valores republicanos da escola e sua substituição para uma crença e moral que valorizam o economicismo, ou seja, o caráter utilitarista da escola, em diálogo com uma sociedade do consumo e do imediatismo. Partindo deste pressuposto, o argumento que pretendemos desenvolver é o de que a crise da escola pública é uma construção social; logo, queremos identificar atores, instituições e motivações envolvidas neste processo.

Deste contexto resulta, para o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1982), a lógica da reprodução no âmbito escolar – autor que inspira nosso trabalho. Sua perspectiva não se limita a uma observação da avaliação escolar - ultrapassa esta análise e se funda em uma verificação de aprendizagem, incluindo todas as nuances do legado cultural e as condutas morais dos alunos, implicando em uma sistematização dos seus habitus desde a sua gênese. Em outras palavras, a combinação dos resultados – fracasso ou sucesso - que os alunos demonstram na escola está imbuída de valores sociais e culturais que provêm do lugar que sua família ocupa no espaço social.

O ensino direcionado a uma promoção social – conseqüentemente adquirida através de uma posição de destaque dentro do mercado de trabalho – contribui para propagar a diferenciação entre classes, à medida que atribui importância àquilo que, em uma linguagem do senso comum, define o que você **vai ser quando crescer**. Neste processo, as crianças são educadas a sonhar com a riqueza, a qual seria teoricamente alcançada através do estudo, e a conseqüente contribuição para o alcance de um bom emprego. Ou seja, o discurso da escola voltada para o imediatismo prega a concorrência, o individualismo e o consumo – estes em detrimento dos valores e crenças, tais como a solidariedade e o trabalho em grupo que reforçam os laços de coletividade. A sociedade apresenta conflitos de valores educacionais, em um cenário no qual o sentido da educação para a cultura e da formação do ser humano complexo tem sido substituído, paulatinamente, pela educação enquanto comércio/mercado.

Este contexto nos traz questionamentos sobre a premissa da democratização da escola, isto é, o mesmo sistema que **democraticamente** inclui a camada social menos favorecida, **naturalmente** a exclui, à medida que considera certos alunos inaptos aos estudos superiores, o que é firmado através do mito do dom (BOURDIEU, 2001). Assim, a **escola democrática**

continua excluindo, porém de uma maneira mais dissimulada, conservando em seu interior os excluídos, adiando sua eliminação, e reservando estes aos setores escolares mais desvalorizados. Esta forma de exclusão da escola faz com que os alunos se sintam fracassados, já que teoricamente as chances são iguais para todos. A citação de Bourdieu (2001) é esclarecedora:

E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservados a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (BOURDIEU, 2001, p. 223).

Analisando o contexto de construção social da crise no âmbito escolar público, ressaltamos que nas salas de aula, comumente, o cenário é marcado pelo desinteresse, tanto no que se refere aos alunos, como aos professores. Disso resulta estudantes dando seguimento aos seus estudos sem o menor indício de convicção. Como ressalta Bourdieu, crianças e adolescentes levam adiante uma escolaridade que sabem não ter futuro. Para o autor, os problemas envolvendo o cotidiano escolar referem-se a uma das contradições fundamentais que envolvem o mundo social em seu estado atual. O autor ressalta:

[...] particularmente visível no funcionamento de uma instituição escolar que, sem dúvida, nunca exerceu um papel tão importante – e para uma parcela tão importante da sociedade – como hoje, essa contradição tem a ver com uma ordem social que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou mesmo políticos, mas sob as espécies fictícias da aparência, do simulacro ou da imitação, como se fosse esse o único meio de reservar para uns a posse real e legítima desses bens exclusivos (BOURDIEU, 2001, p. 225).

O que ressaltamos vai além do argumento sobre o reprodutivismo escolar. Isto é, mais do que a reprodução da cultura dominante via escola, largamente debatida por Pierre Bourdieu no que se refere ao contexto francês. Aquilo que nos instiga à redação dessa pesquisa é a construção do discurso sobre a crise da escola pública enquanto instituição que fornece emancipação - cultura - (ideários republicanos) pela qual passa a escola pública no Brasil, que cede espaço para o surgimento do economicismo no mundo contemporâneo.

A respeito da discussão abordada nesse trabalho, podemos nos remeter ao conceito de moral de Émile Durkheim (1999), presente no livro **Da divisão do trabalho social**, no qual expõe que a divisão do trabalho deve possuir caráter moral, já que as necessidades de ordem, harmonia e de solidariedade social são concebidas como morais. A temática em questão

perpassa também Bourdieu (1998), que mostra fundamentalmente como as crenças promovem *illusio*<sup>1</sup> e, por sua vez, a *doxa*, que é o senso comum de uma sociedade.

E, finalmente, Frédéric Lebaron (2000) - *La Croyance économique: Les économistes entre science et politique* - expõe que as Ciências Econômicas promovem crenças que são criadas e recriadas por atores engajados no Capitalismo (empresários, administradores, consultores, banqueiros, dentre outros). Posteriormente, Lebaron (2011) demonstrou que a crise econômica de 2008 resultou da crise de crença pela qual passa a Ciência Econômica. Ou seja, ateuve sobre o fato de que havia a necessidade de repensá-la, e sobre o surgimento de outra crença, já que a neoliberal chegou ao seu limite, cedendo espaço para a crença do retorno do Estado.

Além dos autores citados acima, o debate acerca da relação conflituosa entre escola e economicismo pode também ser compreendido através da noção de **reconversão**. Para Monique de Saint-Martin (1993), a reconversão é um esforço para manter o corpo social em fase de ameaças de desclassificação. Partindo desta concepção, entender as estratégias de reconversão é o ponto de partida para interpretar os mecanismos de mudança social ou ausência de mudanças das sociedades. Reclassificar, segundo a autora, significa obter resultado positivo com a reconversão. Assim, a escola pública aparece como possibilidade de reconversão no espaço social, saindo do espaço social da cultura para o espaço social do puro econômico.

Maria Jardim (2011), em diálogo com Saint-Martin (1993), ressalta: “Portanto, a ‘reclassificação’ e a ‘desclassificação’ são dois termos opostos no percurso da reconversão. Logo, as lutas de classificação (e de reclassificação) são fundamentais para definir as condições sociais” (JARDIM, 2011, p. 9). O argumento que o conceito de reconversão nos inspira é que a forma como a educação tem sido implantada via Estado prioriza a reconversão da educação para o campo puramente econômico. Utilizamos os autores citados para desenvolvermos nosso argumento central de que a crise da escola pública é, antes de tudo, uma construção social.

A originalidade dessa discussão consiste em investigar um tema bastante recorrente na literatura da Sociologia da Educação, em uma perspectiva contra intuitiva (DOUGLAS, 1998), ou seja, uma leitura que foge do intuitivo, do óbvio. Assim, a intenção é investigar motivações e principais atores/instituições na construção do discurso sobre a escola pública. Negando o discurso economicista que coloca como variável explicativa, sobretudo, o baixo

---

<sup>1</sup> Bourdieu utiliza o termo **jogo social**, no qual os agentes entram e se envolvem, e o levam a sério através da *illusio*. Assim, *illusio* significa estar no jogo, envolvido nele, isto é, estar preso ao jogo e pelo jogo.

salário dos professores e a falta de incentivo da parte governamental, consideramos que o sistema educacional passa por alterações simbólicas que se expressam sob a denominação de crise.

O estudo auxilia os debates acerca da Sociologia da Educação e da Sociologia Econômica, à medida que contribui para repensar, no âmbito escolar, seus valores simbólicos. Através de uma pesquisa analítica, pretendemos demonstrar que as análises sobre a crise para os engajados no processo perpassam o discurso que atrela educação e economia, ou seja, educação para o mercado/consumo.

Neste sentido, podemos afirmar que a escola passa por uma alteração simbólica. Ou seja, no atual panorama escolar as relações e posturas dos alunos são permeadas pelo valor de mercado. Assim, essa pesquisa justifica-se à medida que contribui para desmistificar o discurso proveniente do senso comum que relaciona a crise da educação às questões que permeiam somente o campo visível do problema, como baixo salário e despreparo dos professores, assim como desinteresse dos alunos e familiares pelo universo escolar. Além das questões materiais e objetivas, há também variáveis culturais, simbólicas e cognitivas a serem consideradas – objetivo do nosso trabalho.

Partindo deste pressuposto, a crise objetiva – problemas do cotidiano escolar - seria a consequência direta da variável moral, isto é, a ausência de um alicerce moral, de uma crença na educação enquanto formação humana, produzida pelo Estado via escola e reproduzida pelos agentes escolares e pelos familiares. Em contrapartida, tem-se uma moral, uma crença da escola levada ao extremo do economicismo.

Para demonstrar nossa hipótese, trabalhamos em duas perspectivas. Primeiramente, analisamos o discurso sobre a crise da escola pública via imprensa, no período que compreende o ano de 2003 – inserção do Governo Petista (presidente Luiz Inácio Lula da Silva), até o ano de 2013 - penúltimo ano de governo da presidente Dilma Rousseff). Em um segundo momento, partimos para a pesquisa de campo em uma escola do município de Araraquara. Assim, os discursos coletados pela imprensa são contrastados com os dados empíricos adquiridos na Escola Estadual Victor Lacorte, com características peculiares para o desenvolvimento da pesquisa - que serão relatadas no item **Metodologia**.

A intenção é compreender como a crise educacional se produz e reproduz no senso comum, sendo esta a justificativa para a escolha da imprensa como fonte de informações gerais referentes à problemática educacional, já que a mídia se configura na contemporaneidade como formadora de opinião, ou seja, produtora e reprodutora de crenças e ideologias.

## 1.1 Objetivos

A problemática apresentada afirma a existência de uma construção social da propalada crise envolvendo o sistema de ensino público. Sugere-se, entretanto, que a crise não se encontra na instituição escolar pública, mas sim que a escola vive uma crise de crença, ou seja, uma crise da finalidade escolar, resultado da alteração simbólica da mesma. Consideramos que a crise moral/crise de crença é um elemento fundamental para explicarmos o discurso sobre a crise na escola pública. Disto gera uma reflexão sobre o tipo de escola que cada sociedade pretende construir, logo, qual categoria de pensamento deve estar vigente nesta sociedade.

Com esse estudo, o objetivo é compreender, de forma analítica, a construção social da suposta crise que permeia o sistema de ensino público brasileiro, através das relações estruturadas entre o conjunto de crenças (produzidas pelo Estado, pela grande imprensa, pelos professores, alunos, familiares e demais atores envolvidos no campo escolar público) que dão alicerce ao projeto educacional e os seus reflexos junto aos atores engajados no universo escolar.

O argumento exposto é o de que o resultado desta crise de crença e moral pela qual passa o sistema escolar público predispõe a construção de uma representação social e cultural junto à sociedade em geral, a qual considera a existência de uma crise da educação e o consequente descaso/deslegitimação referente à escola pública. Como consequência, tem-se a crença de que a escola é uma instituição falha, sendo os discursos proferidos pela mídia orientadores para a construção da opinião social.

## 1.2 Metodologia

No que se refere à metodologia, recorreremos à revisão bibliográfica, coleta de dados secundários e documentais já existentes – jornais impressos e online - e à bibliografia científica, tais como artigos, teses e dissertações. Ressaltam-se os seguintes passos:

- Descritivo e global – neste, o objetivo da pesquisa apresentada é verificado a partir de uma dimensão macrossociológica, através do mapeamento de discursos nacionais via imprensa sobre os problemas do sistema escolar público comuns ao Brasil a partir de 2003 - inserção do Governo Petista (presidente Luiz Inácio Lula da Silva), até o ano de 2013 - penúltimo ano de governo da presidente Dilma Rousseff). A escolha por este período se dá em decorrência das inúmeras políticas públicas educacionais colocadas em pauta durante este governo. Analisa-se o pronunciamento da sociedade civil e dos governantes veiculado pela mídia. Atém-se às notícias que a mídia divulga a respeito da educação de uma maneira ampla.

Porém, para exposição no trabalho em questão, o jornal **Folha de São Paulo** – tanto em suas versões impressa como online – foi ressaltado, pelo fato de se apresentar como expressivo veículo de informação e formador de opiniões/crenças;

- Pesquisa de campo – nesta etapa, o trabalho é realizado de forma mais localizada, a partir de uma dimensão microssociológica. Para tal, um estudo de caso veio a ser posto em prática, levantando dados e entendendo de forma analítica – fugindo do senso comum – a construção social da crise que envolve o sistema escolar público. A escola pública escolhida para trabalhar neste estudo é a Escola Estadual **Victor Lacorte**, situada em Araraquara (SP).

A opção pelo colégio Victor Lacorte ocorreu em função desta instituição de ensino comportar alunos provenientes de distintas classes sociais, com trajetórias de vida diferenciadas e peculiares – contexto propício para o desenvolvimento da pesquisa, e que vai ao encontro da teoria proposta por Bourdieu (1982). Isto se dá pelo fato da escola localizar-se em um bairro central de Araraquara (Carmo), porém receber alunos também da periferia (em decorrência de questões relacionadas ao transporte escolar), além de boa parte dos estudantes moradores do assentamento rural Bela Vista<sup>2</sup>.

Ressalta-se também que o foco foi o Ensino Médio, mais especificamente uma sala do 3º ano, pelo fato desses adolescentes estarem próximos do mercado de trabalho e do vestibular. Assim, objetivando esta etapa metodológica, a proposta segue tais passos:

- Entrevistas semiestruturadas com agentes da unidade escolar em questão, como a diretora, coordenador e professores, abordando as temáticas referentes à propalada crise do sistema educacional – deficiências, retrocessos, avanços, rotina escolar, dentre outros pontos expressivos para a análise do contexto - de maneira a compreender a problemática do ponto de vista empírico. O quadro a seguir indica os nomes e as informações a respeito dos principais agentes entrevistados da referida escola.

---

<sup>2</sup> Situado no município de Araraquara, o assentamento Bela Vista é resultado da luta dos trabalhadores sem terra, constituindo-se em um dos projetos da Reforma Agrária na metade da década de 80.

**Quadro 1 - Agentes escolares entrevistados.**

NOMES	CARGO
Optou por não se identificar	Diretora
Optou por não se identificar	Coordenador
Emerson Antonio Lazaro Prata	Professor de Sociologia
Optou por não se identificar	Professor de História
Optou por não se identificar	Professora de Língua Portuguesa
Luís Roberto Moretti	Professor de Matemática
ESCOLHA DA AMOSTRA	
A opção em compor a amostra de pesquisa com tais agentes escolares se deu em função da importância de realizar as entrevistas com estes devido à nossa percepção de fontes grandiosas de informações indispensáveis para a pesquisa. No que se refere à escolha destes professores, a intenção foi abarcar um número considerável possível para ser trabalhado, aliado à tentativa de reunir áreas de disciplinas distintas.	

**Fonte:** Elaboração própria

Os autores utilizados na construção desse trabalho trazem à discussão, direta ou indiretamente, a crise da instituição escolar pública. Entretanto, a abordagem que estes utilizam, assim como a da discussão aqui proposta, foge da obviedade do discurso envolvendo esta questão. Pretende-se, através dessa pesquisa, entender a construção social do discurso sobre a crise, identificando variáveis que vão além daquelas objetivas como baixo salário dos professores, desmotivação dos alunos ou incapacidade, e desinteresse dos pais. Assim, o intuito é demonstrar a importância da variável **crença/moral**, ou seja, a dimensão cognitiva nesse fenômeno.

No que se refere à teoria empregada, a influência sobre a qual nos apoiamos advém da Sociologia Reflexiva, projetada por Bourdieu (2002). Partindo deste pressuposto, as variáveis aqui utilizadas não devem ser analisadas isoladamente, mas sim dentro de um amplo contexto. Portanto, a pesquisa tem como fundamento o mundo relacional, pois na visão do autor, o real é relacional<sup>3</sup>. Em termos concretos, para se entender a instituição **escola** é necessário que haja também a compreensão do que se discursa sobre educação, tanto referente ao Estado quanto aos atores envolvidos no campo escolar público, assim como os familiares.

Na investigação empírica, Bourdieu (2002) utiliza técnicas convencionais qualitativas, remetendo-se à significação epistemológica do tratamento ao qual será submetido o objeto. As técnicas qualitativas utilizadas são a entrevista, a conversação a partir de um roteiro de temas a serem abordados e a observação. Para concluir a pesquisa, pontuamos algumas questões: como são adquiridas as estruturas cognitivas, ou seja, quais os capitais simbólicos em jogo?

<sup>3</sup> “Se é que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba de uma instituição acerca da qual se julga saber tudo, porque ela nada é fora das suas relações com o todo” (BOURDIEU, 2002, p. 31).

Como o mundo educacional é percebido, dividido e registrado pelos agentes? O que é expresso sobre escola e sistema educacional? Como os autores engajados na escola (professores, coordenadores e alunos) reinventam os discursos produzidos sobre a crise do sistema escolar público? Ao respondê-las, encerramos o ciclo investigatório que desvela a síntese da problemática geral do campo.

Os resultados obtidos com essa pesquisa são analisados de forma a contrapor as informações referentes à aparente crise da educação relativa ao senso comum – obtidas por meio da imprensa (veículo de comunicação citado no tópico **Material e Métodos**) - com dados concretos alcançados através da pesquisa de campo efetuada na Escola Estadual Victor Lacorte.

## 2 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA REALIDADE

Para demonstrar que a crise da escola pública é uma construção social, construiremos nesse capítulo os primeiros passos em direção a esta argumentação. Portanto, o intuito do capítulo em questão é demonstrar a influência do contexto social na construção da realidade do sistema escolar público. Assim, nossa pretensão é analisar o processo no qual a realidade é construída socialmente. A partir desta proposição, utilizamos como embasamento teórico a Sociologia do Conhecimento, a qual mantém relações entre o pensamento humano e o contexto social. O conhecimento humano aparece na sociedade como um *a priori* à experiência individual, fornecendo a esta uma ordem de significação. Apesar de relativa a uma particular situação sócio-histórica, esta ordem aparece ao indivíduo como o modo natural de conceber o mundo.

Para Peter Berger & Thomas Luckmann (1985), na obra **A construção social da realidade**, a Sociologia do Conhecimento deve se ocupar dos processos a partir dos quais qualquer corpo de conhecimento é socialmente estabelecido como realidade. De acordo com os autores, o conhecimento segue uma trajetória até atingir a realidade em âmbito social:

E na medida em que todo ‘conhecimento’ desenvolve-se, transmite-se e mantém-se em situações sociais, a sociologia do conhecimento deve procurar compreender o processo pelo qual isto se realiza, de tal maneira que uma ‘realidade’ admitida como certa solidifica-se para o homem da rua. Em outras palavras, defendemos o ponto de vista que a sociologia do conhecimento diz respeito à análise da construção social da realidade (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 14).

A Sociologia do Conhecimento dá ênfase àquilo que os indivíduos conhecem como “realidade” na vida cotidiana. Assim, exalta-se o “conhecimento” do senso comum, e não as ideias. É este “conhecimento” que atribui significados a uma sociedade. Neste sentido, assinalamos a existência de uma construção social da realidade (BERGER; LUCKMANN, 1985). Em outros termos: “[...] a adequada compreensão da ‘realidade *sui generis*’ da sociedade exige a investigação da maneira pela qual esta realidade é construída. Esta investigação, afirmamos, constitui a tarefa da sociologia do conhecimento” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 35).

Neste sentido, a realidade acaba sendo construída e transmitida através das situações sociais. A sociedade aparece como um mundo feito por seres humanos, habitado por homens e que produz os homens em um contínuo processo histórico. E assim devemos analisar

também as problemáticas referentes à escola pública, à medida que consideramos haver mudanças na sociedade contemporânea que afetam a realidade escolar.

### **2.1 A construção social da crise do sistema escolar público**

De acordo com Berger & Luckmann (1985), o senso comum tem diversas interpretações a respeito da realidade cotidiana. Diante desta perspectiva, devemos entender o mundo como detentor de múltiplas realidades. A realidade da qual temos consciência é um produto construído pela sociedade, a qual é formada pelo próprio homem. Assim, ao mesmo tempo em que o homem constrói e molda a sociedade, é também por ela influenciado, isto é, moldado.

A realidade surge da relação com o outro. A partir desta relação, a construção social se apresenta em três níveis: indivíduos, grupo e sociedade. O indivíduo percebe os fatos, agrega a estes os seus valores e adquire conhecimento, gerando uma ideologia individual, isto é, um conjunto de ideias individuais. Em um segundo momento, nota-se que este indivíduo pertence aos variados grupos ou classes, sendo que suas ideias também contribuirão para a formação da ideologia destes grupos e classes, paralelamente ao contexto social no qual se encontra inserido. Os diversos valores e ideologias das classes vão coexistir e interagir entre si, formando o que pode ser denominado ideologia, ou seja, o conjunto das ideias da sociedade. Esta questão apresenta duplo sentido, já que tanto os indivíduos como os grupos constroem e influenciam a sociedade, assim como a sociedade influencia os grupos e os indivíduos.

A sociedade é um produto humano, a realidade é objetiva e o homem é um produto social. Simultaneamente, o mundo institucional exige legitimação, isto é, meios através dos quais possa ser explicado o fato do homem ser um produto social. Esta realidade é transmitida através da tradição, ou seja, somos inseridos nela, sem a possibilidade de não fazermos parte da mesma. Neste sentido, o sujeito é integrante de uma realidade institucionalizada com tipificações que demonstram como as coisas devem ser. O desenvolvimento dos mecanismos de controle torna-se primordial caso haja desvios de curso de ação institucionalizada (BERGER; LUCKMANN, 1985).

No que se refere ao contexto escolar, a realidade construída socialmente e os aspectos relacionados aos problemas envolvendo o sistema de ensino se fundem. Como cita Berger & Luckmann (1985):

Aprenho a realidade da vida diária como uma realidade ordenada. Seus fenômenos acham-se previamente dispostos em padrões que parecem ser independentes da apreensão que deles tenho e que se impõem à minha

apreensão. A realidade da vida cotidiana aparece já objetivada, isto é, constituída por uma ordem de objetos que foram designados como objetos antes de minha entrada em cena. A linguagem usada na vida cotidiana fornece-me continuamente as necessárias objetivações e determina a ordem em que estas adquirem sentido e na qual a vida cotidiana ganha significado para mim (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 38).

Portanto, de acordo com estes autores, a estrutura social é um elemento essencial da realidade da vida cotidiana. Sendo assim, as relações estabelecidas em sociedade referentes às diversas instituições – no caso da pesquisa em questão, a instituição escolar pública – sofrem reflexo das características comuns ao contexto social – no caso de nossa discussão, o contexto contemporâneo.

Dando seguimento à temática, insere-se a discussão de Bourdieu (1987), entendida como uma teoria das estruturas sociais. Nas investigações, o autor se esforça para apontar questões lógicas ou problemáticas que demonstram a presença de uma estrutura existente por trás do social. Afirma a existência de estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes. Mas estas estruturas são produtos de uma gênese social dos esquemas de percepção, de pensamento e de ação. As estruturas, as representações e as práticas constituem e são constituídas continuamente (BOURDIEU, 1987).

O habitus - termo adotado por Bourdieu (2007) - ocasiona uma lógica, uma racionalidade prática, irredutível à razão teórica. Adquire-se através da interação social, sendo classificador e o organizador desta interação. É condicionante e condicionador das nossas ações, e constitui a maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo de acordo com a nossa forma de agir. Para Bourdieu (2007), o habitus é formado pelo *ethos* - valores em estado prático, não conscientes, que comandam a moral cotidiana. Distinto da ética - a forma teórica, argumentada, explicitada e codificada da moral - o *ethos* é um conjunto sistemático de disposições morais, de princípios práticos.

O habitus é também formado pela *hêxis*, ou seja, os princípios interiorizados pelo corpo - posturas, expressões corporais, uma aptidão corporal adquirida pela natureza -; e pelo *eidos* - modo de pensar específico, apreensão intelectual da realidade - o qual é pressuposto de uma construção da realidade fundada em uma crença pré-reflexiva no valor inquestionável nos instrumentos de construção e nos objetos construídos (BOURDIEU, 2007).

Para Bourdieu (1997), somos produtos de profundas estruturas. Possuímos os princípios geradores e organizadores das nossas práticas, representações, ações e pensamentos. Partindo desta afirmação, Bourdieu (1997) não trabalha com o conceito de sujeito, mas sim de agente, à medida que os sujeitos possuem consciência de suas atuações,

senso prático, e um sistema de preferências, classificações e percepções. Os agentes sociais, individualmente ou em grupo, incorporam um habitus gerador – disposições que são adquiridas pela experiência – o qual oscila no tempo e no espaço. Ao longo de nossas vidas, reestruturamos nossos habitus, e condicionamentos as aquisições mais novas pelas mais antigas. Há uma estreita liberdade, através da qual percebemos, pensamos e agimos – liberdade proveniente da lógica do campo e da situação que dele fazemos parte (BOURDIEU, 1997).

As estruturas mentais - que são produtos da interiorização do social - responsáveis pelos agentes sociais apreenderem o social, geram visões de mundo que auxiliam para a construção deste próprio mundo. Assim, a história se insere em nosso corpo e mente como habitus, tanto no estado objetivado – livros, teorias – quanto no estado incorporado, através das disposições. E por meio deste processo é que o habitus funda condutas regulares – “as coisas que se fazem” e “as coisas que não se fazem” em campos específicos. Por meio deste processo é que aprendemos a antecipar o futuro de acordo com a experiência presente, não desejando aquilo que no nosso campo social se configura como pouco provável (BOURDIEU, 1987).

Sob esta perspectiva, no contexto escolar, o aluno traça seu futuro de acordo com a sua experiência do presente. Ou seja, ainda que o cumprimento da trajetória do Ensino Médio apareça como garantia da ascensão econômica e financeira de acordo com o discurso dos agentes escolares, a interiorização social destes adolescentes gera visões de mundo distintas daquelas que os professores, por exemplo, tentam transmitir em sala de aula. Assim, o aluno da escola pública constrói o “próprio mundo” (BOURDIEU, 1987) que, na maioria das vezes, vai estar em descompasso com o “mundo” que a escola tenta transmitir como sendo a recompensa. O habitus - adquirido através da interação social - do aluno da escola pública se estabelece de acordo com o relacionamento social comum à classe social a qual pertence. Desta maneira, a realidade do aluno cujos pais possuem uma condição financeira não privilegiada, na maioria das vezes não está em sintonia com a realidade que a escola tenta transmitir.

Em uma segunda problemática a respeito da questão, além do descompasso entre a realidade familiar e realidade escolar, há a problemática das mudanças na configuração da sociedade. Vivemos um conflituoso contexto social contemporâneo, marcado pela instabilidade no campo econômico e político, no qual a formação escolar já não é mais suficiente para a ascensão econômica e social. Assim, mais uma vez, verificamos uma contradição entre realidades, o que gera certo descrédito aos agentes do campo escolar

público, à medida que aquilo que a escola transmite é incoerente com as expectativas que a realidade nos apresenta para além da escola.

Partindo deste pressuposto, o habitus aparece como uma interiorização da objetividade social que resulta em uma exteriorização da interioridade. Além de estar inscrito no indivíduo, este se situa em um determinado universo social - um campo que determina um habitus. Aqui se situa uma das problemáticas educacionais, ao refletirmos e analisarmos que o campo escolar não é capaz de moldar sozinho a criança ou o adolescente em sala de aula. Os alunos também são integrantes de outros campos, a exemplo do familiar, e isto faz com que a lógica comum aos estudantes seja não somente a do próprio contexto escolar, como também a lógica de outros hábitos presentes nas demais instituições que compõe a sociedade.

Para Bourdieu (1997), o social é constituído por campos, microcosmos ou espaços de relações objetivas, possuidores de lógica própria, sem reprodução e irredutível à lógica que comanda os diversos campos. O campo é um “campo de forças” – estrutura que constringe os agentes envolvidos, assim como um “campo de lutas”, no qual os agentes agem de acordo com suas posições relativas no campo de forças, mantendo ou transformando a sua estrutura (BOURDIEU, 1997).

Os campos desenvolvem a doxa - senso comum - e o nomos - leis gerais que o governam. A doxa é aquilo sobre o que todos os agentes concordam, e abarca tudo o que é considerado como “sendo assim mesmo” - os sistemas de classificação, o que interessa ou não, e aquilo que tem ou não demanda. Quanto ao nomos, engloba as leis gerais, invariantes, de funcionamento do campo. As transformações das sociedades ocasionam o surgimento de novos campos, em um processo de diferenciação contínuo. Enquanto produto histórico, todo campo tem um nomos diferenciado. Tanto a doxa como o nomos são aceitos, legitimados no meio e pelo meio social conformado pelo campo. O campo vive o conflito entre os agentes que monopolizam o capital específico do campo, pela via da violência simbólica (autoridade), contra os agentes com pretensão à dominação (BOURDIEU, 1984).

No que se refere ao sistema de ensino, este é concebido por Bourdieu (2001) como empreendimento da cultura de classes. Para o autor, a cultura escolar, dominada pela cultura burguesa através dos códigos comportamentais, linguísticos e intelectuais, reproduz as ilusões – *illusio* - necessárias ao funcionamento e à manutenção do sistema, através das crenças compartilhadas em um campo. À medida que são integrantes de um campo, inscritos no seu habitus, não percebemos claramente as suas determinações. Bourdieu (2001, p. 111) cita:

A *illusio* é o encantamento do microcosmo vivido como evidente, o produto não-consciente da adesão à *doxa* do campo, das disposições primárias e secundárias, o *habitus* específico do campo, da cristalização dos seus valores, do ajustamento das esperanças às possibilidades limitadas que o campo nos oferece.

Bourdieu (2001) afirma que os agentes e as instituições dominantes, a exemplo da escola, nos impõem a cultura também dominante, ocasionando a reprodução do *habitus* e as desigualdades sociais. A vida social é governada pelos interesses específicos do campo e guiada pela *doxa* a respeito do que vale, tanto a respeito do que tem valor, ou seja, o que constitui o capital específico do campo, como no sentido do que é válido – isto tudo dentro da regra do jogo no campo. Cada campo possui interesse por aquilo que é comum a todos os agentes, ou seja, tem um interesse fundamental, que está ligado à própria sobrevivência do campo, tendo como primordial a determinação e a reprodução das posições sociais.

Para o autor, a realidade do campo empírico é dimensionada como um reflexo analógico das relações entre variáveis de uma estrutura teórica, que devem ser testadas. Assim, buscam-se encontrar o *habitus*, a *doxa*, as “leis sociais” que comandam um campo, a exemplo da reprodução do *habitus* adquirido através da educação formal. Tais leis são *nomos*, derivam do uso, do costume, possuem validade espaço-temporal, são impostas e mantidas por aqueles que delas se beneficiam, ou seja, os agentes e as instituições dominantes (BOURDIEU, 1984).

Neste contexto, a análise da posição dos agentes e das instituições que aparecem como objetos de estudo na estrutura do campo, ou seja, a construção da problemática é um passo a ser considerado. A preparação da investigação responde ao primado da razão sobre a experiência, o que ocasiona a construção de uma teoria — compreendida enquanto sistema de proposições — que antecede a experimentação. Para o autor francês Patrice Bonnewitz (1998), a construção do social consiste em definir detalhadamente um segmento da realidade – o campo – o que, na prática, significa selecionar certos elementos desta realidade com formas variadas e descobrir por trás das aparências um sistema de relações comuns ao segmento analisado.

Inserimos a discussão sobre a necessidade do pesquisador de se afastar do tradicional, do já estabelecido, apegando-se àquilo que por vezes se encontra inserido por trás das aparências e dos discursos socialmente estabelecidos, pois nem todo objeto social é evidente. Diante desta perspectiva, o pesquisador deve destruir as relações institucionais aparentes, fazendo surgir um novo sistema de relações entre os elementos, construído independente das opiniões e intenções dos sujeitos analisados. Isto porque estes sujeitos não possuem

consciência das estruturas sobre as quais se embasam seus pensamentos e seus discursos (BOURDIEU, 1984).

Bourdieu (1997) foca sua atenção para a gênese do habitus dos agentes, e procura encontrar o princípio de diferenciação que compõe o campo. Apontando a doxa – algo socialmente garantido ou “natural” no campo – verifica-se um possível questionamento e desnaturalização da doxa pelo aparecimento de uma doxa alternativa. Esta análise situa o objeto no interior do campo do qual faz parte, compreendendo um duplo movimento: estabelecer a posição dos agentes que produziram o objeto; e estabelecer a posição do objeto no campo analisado (BOURDIEU, 1998).

Neste sentido, busca-se encontrar os motivos do “pensar” e do “agir” dos indivíduos – este seria o principal passo para uma teoria da prática<sup>4</sup>. Os árbitros do campo de estudos são possíveis de serem julgados à medida que a teoria da prática se insere como uma teoria do senso prático. Assim, contrário à teoria do sujeito e à teoria do mundo enquanto representações, Bourdieu (1984) pretende teorizar o mundo social como propriamente ele se apresenta.

Ressaltamos aqui a importância da análise do contexto no qual o indivíduo se insere como integrante de determinada instituição. Estes indivíduos são classificados enquanto frutos da sociedade composta por agentes portadores de determinados habitus correspondentes aos campos específicos. Assim, as instituições necessitam ser analisadas de acordo com as suas relações sociais e estruturais, apegando-se na teoria, para que a realidade do campo empírico seja satisfatoriamente analisada e compreendida.

### 2.1.1 Profecia Autorrealizável

A partir desta discussão, inserimos a problemática a respeito do discurso que se apresenta sobre a educação e a relação que este mantém com estruturas já prontas do pensamento e da ação humana em sintonia com o contexto social. Para esta discussão podemos inserir Robert Merton (1968), à medida que debate sobre aquilo que denomina **Profecia Autorrealizável** – da qual faz parte um processo cuja crença interfere no resultado da forma como uma pessoa ou grupo se comporta e exprime determinada opinião. Merton ilustra: “Se os indivíduos definem as situações como reais, elas são reais em suas consequências [...]” (MERTON, 1968, p. 515).

Um prognóstico, ao se tornar uma crença, ocasiona sua própria concretização. A partir do momento em que as pessoas esperam ou acreditam que algo acontecerá, atuam como se a

---

<sup>4</sup>Bourdieu (1983) realiza uma crítica do teorismo e do intelectualismo no trabalho sociológico.

profecia já fosse parte da realidade, e assim a previsão se efetiva. Ao se assumir como verdadeira – mesmo sendo falsa – esta profecia pode influenciar o comportamento das pessoas, em decorrência do medo ou de uma espécie de confusão lógica, fazendo com que a reação destas torne uma profecia real.

Assim, ao questionarmos nessa pesquisa a crise da educação, contribuimos para o efetivo questionamento desta profecia autorrealizada criada em torno da crise da escola pública. Esta se concretiza, dentre outros exemplos, pelo êxodo dos alunos filhos de pais da classe média para a escola privada, tendo como justificativa o discurso referente à qualidade indesejável do ensino público – fato que produz e reproduz efetivamente a crise. À medida que estes atores saem do cenário educacional público, retira-se também aqueles dotados de capital cultural e econômico capazes de reivindicar pela melhoria da suposta crise do sistema escolar público.

Há indícios também da **Profecia Autorrealizável** e a sua relação entre aluno/professor. Nesta, os alunos considerados “capazes” pelos professores se desenvolverão cada vez mais, através dos maiores estímulos; enquanto os alunos considerados “não capazes” tenderão a se desenvolver cada vez menos, à medida que são desestimulados e inclinados a chamarem a atenção através do desinteresse e indisciplina. Neste sentido, é como se os professores atuassem como “profetas”, definindo apenas através de um primeiro olhar aqueles que terão ou não “sucesso” no âmbito escolar e, conseqüentemente, no ambiente social e financeiro após concluir seus estudos (como a discussão acima apontou). E este “primeiro olhar”, na maioria das vezes, é estabelecido através do próprio habitus dessas crianças e adolescentes (BOURDIEU, 1982).

A sociedade define as características de um “bom aluno” idealizado pelo professor como os mais bem vestidos, os mais asseados, os de pele mais clara, dentre outras características, que fazem com que, de antemão, estes alunos já estejam fadados a permanecerem na posição que sua classe social e econômica familiar já definiu<sup>5</sup> - e assim se cumpre a **Profecia Autorrealizável** (MERTON, 1968) presente na expectativa preliminar da relação aluno/professor.

---

<sup>5</sup> A Escola prolonga os determinismos sociais impostos pela classe de origem, assim como os de gênero. Há um certo profetismo sociológico invencível que não parece muito consonante com os novos tempos. As sociedades têm a necessidade de se reproduzirem (reprodução social), e a escola é um dos principais agentes neste processo. É interessante refletir também sobre o conceito de ação pedagógica enquanto um exercício de violência simbólica de indicação de arbítrios culturais, e também sobre a necessidade das relações de força se ocultarem sob a forma de relações simbólicas. Neste sentido, a ideia de que exista uma relação de comunicação entre a autoridade pedagógica e quem a ela se submete pode ser, segundo Bourdieu & Passeron (1982), ilusória.

### 2.1.2 Contemporaneidade e a democratização do sistema escolar público

A discussão que aqui se coloca abarca o sentido de compreendermos o novo cenário no qual se estabelece a educação expressa em um contexto marcado pela contemporaneidade. Assim, dialoga-se a respeito da característica que o sistema escolar público adquire a partir da democratização no âmbito do ensino, e o surgimento dos novos agentes nesta realidade.

Gérard Mauger (2012) contribui para a discussão, à medida que considera uma realidade empírica historicamente situada e datada como um caso específico do possível, apontando as diferenças que separam as instituições e os agentes nelas inseridas, procurando o que fundamenta estas disparidades nas especificidades das histórias coletivas distintas.

Francês, mas sempre se preocupando em transpor as análises da Reprodução no sistema escolar público (BOURDIEU; PASSERON, 1982) para outros contextos além da França, Mauger (2012) expõe que o conceito “democratização” apresenta duplo significado: anuncia, por um lado, um fenômeno histórico incontestável de disseminação progressista da instrução e, por outro, a igualização – por fim não realizada – das oportunidades escolares.

Sobre a democratização do sistema escolar, Mauger (2012) acentua:

Podemos associar dois estados da sociologia da educação a essas duas etapas da ‘democratização’ do sistema escolar. O primeiro é marcado pelo aparecimento da ‘teoria da reprodução’. À ‘segunda explosão escolar’ correspondem simultaneamente o aparecimento de novos discursos sobre as dificuldades da escola perante os ‘novos públicos’, sobre a intrusão dos ‘subúrbios’ no santuário pedagógico, sobre as ‘violências escolares’, sobre a necessária adaptação da escola a estes novos públicos de origem popular, etc., e, em paralelo, uma ‘segmentação das investigações empíricas’ e uma ‘dissolução do objecto em estudos parcelares’: o que acontece à teoria da reprodução quando posta à prova pelo que habitualmente apelidamos de ‘massificação’ do sistema escolar? (MAUGER, 2012, p. 7).

Para Mauger (2012), mesmo com a implantação da democratização no sistema de ensino, lidamos com mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das classes sociais menos favorecidas. De acordo com esta afirmação, podemos avaliar o cenário do sistema de ensino público brasileiro contemporâneo, à medida que o ingresso às oportunidades escolares é realizado de forma democrática, contudo o sucesso escolar ainda está atrelado à parcela social pertencente à classe social mais favorecida.

A respeito desta discussão, Mauger (2012) afirma que o fato do sucesso escolar ser menos frequente nas classes populares do que nas dominantes, se dá em decorrência das desigualdades das condições materiais de existência. Isto leva ao pressuposto de que o

sucesso escolar está na distribuição desigual do capital econômico. Mauger (2012, p. 9) ilustra:

[...] o sucesso escolar não depende da classe social de origem. E quando se concede que os ‘milagres’ são bastante menos frequentes nas classes populares do que nas classes dominantes, explica-se a desigualdade dos sucessos escolares através da desigualdade das condições materiais da existência. Se as famílias das classes populares não incentivam os seus filhos a prosseguirem estudos de longa duração (ou até disso os dissuadem), tal acontece porque lhes faltam os recursos materiais para este investimento e são obrigadas a fazê-los entrar na vida activa o mais cedo possível. A desigualdade dos sucessos escolares encontraria, assim, a sua origem na distribuição desigual do capital econômico.

Para o autor, o aproveitamento de determinada oportunidade dependerá do aproveitamento intuitivo das mesmas – fato que está intrinsecamente ligado à questão cultural. Sob esta perspectiva, a desigualdade do sucesso escolar se justifica no grau de afinidade entre os hábitos culturais de uma classe e as exigências do sistema de ensino público, ou os critérios que nele definem o sucesso apresenta distância muitas vezes desigual entre a cultura herdada da classe de origem e a cultura escolar.

Explicar as desigualdades escolares pela desigual distância das culturas de classe – herança cultural – à cultural escolar nos conduz a identificar o arbitrário cultural da cultura escolar – em afinidade com os valores e as tradições da cultura burguesa – e a reivindicar o surgimento das culturas paralelas comuns às classes menos favorecidas ao nível das culturas ministradas nas escolas.

Neste sentido, a discussão caminha para a compreensão de que as desigualdades de fato são transformadas em desigualdades de mérito, associadas à herança cultural. A este respeito, Mauger (2012) acentua:

Finalmente, a ‘Escola libertadora’ transforma desigualdades de facto em desigualdades de ‘mérito’, a herança social em ‘dom natural’ (com a ‘graça’ a ser assim colocada fora do alcance daqueles que não o possuem), sendo que a existência de ‘miraculosos escolares’ credibiliza o mito da escola libertadora junto dos que foram eliminados. As classes privilegiadas encontram na ideologia que se poderia chamar carismática (já que valoriza a ‘graça’ ou o ‘dom’) uma legitimação dos seus privilégios culturais, que assim são transmutados de herança social em graça individual, ou em mérito pessoal. Contudo, ‘além de permitir que a elite culta se sinta justificada por ser quem é, a ideologia do dom contribui para encerrar os membros das classes populares no destino que a sociedade lhes atribui, levando-os a interpretar como sendo uma aptidão natural algo que não é mais do que um efeito de uma condição inferior’. Desta forma, o sistema escolar contribui para legitimar as desigualdades econômicas e sociais, dando a uma ordem social fundada na transmissão do capital econômico e, cada vez mais, na

transmissão do capital cultural, as aparências de uma ordem fundada em méritos escolares e em dons individuais (MAUGER, 2012, p. 13).

Diante do exposto, percebemos que a atual situação do sistema escolar público une as aparências da democratização e a realidade da reprodução que se dão através de um elevado grau de dissimulação, acrescentando um efeito de legitimação social. E temos como consequência deste cenário a figura do sistema escolar público como objeto de esperança para o alcance de um bom emprego e ascensão social e, simultaneamente, fruto das decepções, originadas da existência da reprodução escolar, e o fato da herança cultural, como nas discussões acima já mencionadas, estar associada ao sucesso escolar.

A discussão aqui levantada nos remete a um dos pontos fundamentais da problemática analisada no presente trabalho. Há um impasse decorrente da falta de sentido por parte dos alunos de estarem dentro de sala de aula – fato atrelado à existência da reprodução, ligada à herança cultural. Trabalhamos com a perspectiva de que os alunos passam a notar essa reprodução, e se apresentam desmotivados a terminarem seus estudos com empenho em decorrência do fato de saberem que por pertencerem a uma classe social menos favorecida não há chance para o ingresso no mercado de trabalho e alcance de posição social de prestígio. E esta distinção atualmente se expressa, parcialmente, pela distinção entre alunos inseridos nas escolas públicas e particulares - distinção entre herdeiros e não herdeiros.

Remetemo-nos aqui à questão do desinteresse dos alunos pela escola, à medida que compreendemos a adaptação à rotina escolar como sofrida, apresentando dificuldades de aprendizagem precoces e resultados escolares muito fracos. As dificuldades de aprendizagem conduzem ao retraimento diante do jogo escolar - falta de atenção, fuga à avaliação escolar, práticas de sobrevivência no âmbito do espaço pedagógico, comportamentos perturbadores, apatia, passividade escolar, dentre outros. Para Mauger (2012, p. 30-31):

Quanto mais se cava o afastamento em relação às exigências escolares, mais a presença na aula surge como inutilmente humilhante, mais cresce a probabilidade de fugir à situação escolar e de perturbar a actividade pedagógica. A ‘ideologia do dom’ naturaliza estas dificuldades, que são antes de mais de linguagem, atribuindo-as, por exemplo, a ‘capacidades virtuais’ anuladas por problemas psicológicos, familiares, etc. ou lamentando a existência de ‘limites inultrapassáveis’. O insucesso escolar produz assim um sentimento de indignidade particularmente destrutivo e provoca frequentemente uma espécie de depressão escolar.

Diante desta nova configuração social, os professores enfrentam dificuldades em executar de forma segura o seu trabalho, sentindo-se impotentes na realização do mesmo, muitas vezes sendo alvo de críticas e responsabilizados pelas falhas do sistema educacional.

Isso gera o chamado “mal estar docente”. Mas a problemática não atinge somente os professores. Os alunos também se situam enquanto integrantes de um contexto educacional gerador de uma espécie de mal-estar. Mal-estar proveniente de um contexto social marcado por mudanças conturbadas - como aqui já foi assinalado.

Assim, à medida que consideramos ser o contexto social mantenedor das relações com o pensamento humano, entendemos a realidade escolar como influenciada pelas transformações contemporâneas sociais. Neste sentido, a instituição escolar deve tentar aproximar os alunos, independente da predisposição já existente relacionada à herança cultural. Deve haver uma reconfiguração de acordo com um contexto contemporâneo marcado pela sobreposição da tecnologia, em meio a uma fragmentação do social que se exacerba cada vez mais.

### 3 INSTITUIÇÃO ESCOLAR PÚBLICA E SOCIEDADE: RELAÇÕES ENTRE ATORES, CRENÇAS E DISCURSOS.

O debate proposto traz como temática a Sociologia da Educação e a discussão envolvendo a reprodução do ensino e a legitimação das diferenças sociais inseridas em um contexto no qual a ideia de educação é simbolicamente divulgada como meio de ascensão social. Preparar para o mercado de trabalho ou preparar para o vestibular, no cenário atual, se confunde com educar. Paralelo a isso, suprime-se um ensino com ímpeto humanizador e propulsor de senso crítico e autoconhecimento, o que, na linguagem de Émile Durkheim<sup>6</sup> (1999), seja capaz de fornecer bases para a solidariedade<sup>7</sup> entre os indivíduos.

Sugerimos que a escola democrática tem ajudado a reproduzir o *status quo* dominante e possibilitado a exclusão dos menos favorecidos. Para estes, resta uma escola sem perspectiva, voltada para a reprodução da cultura dominante e, ainda, uma escola cuja crença/moral predominante é a do mercado de trabalho, fenômeno aqui denominado **economicismo**.

O que se ressalta nessa discussão, entretanto, vai além do argumento sobre o reprodutivismo escolar. Isto é, mais do que a reprodução da cultura dominante via escola, largamente debatida por Pierre Bourdieu (1982) no que se refere ao contexto francês. Aquilo que nos instiga à redação desse texto é a crise de crença pela qual passa a escola pública no Brasil, que cede espaço para o surgimento do economicismo.

O argumento de crise da crença do sistema escolar público é baseado no conceito de moral de Émile Durkheim (1999), presente no livro **Da divisão do trabalho social**, no qual expõe que a divisão do trabalho deve possuir caráter moral, já que as necessidades de ordem, harmonia e de solidariedade social são concebidas como morais. Em uma perspectiva Durkheimiana, a escola passa por uma crise das formas de classificação da moral. Crise que se dá em função de sua base moral estar pautada no economicismo, reduzindo o espaço de solidariedade e, conseqüentemente, produzindo o enfraquecimento dos laços sociais.

Com relação à Durkheim (1978), convém ressaltar que, por vezes pouco reconhecido quanto à temática, insere consideráveis discussões a respeito da educação e sua relação com a

<sup>6</sup> Émile Durkheim (Épinal, 15 de abril de 1858 — Paris, 15 de novembro de 1917) é considerado um dos pais da Sociologia moderna. Fundador da escola francesa, combinava a pesquisa empírica com a teoria sociológica. É amplamente reconhecido por seu conceito de coesão social.

<sup>7</sup> Em **Da divisão do trabalho social**, Durkheim (1999) expõe que a existência de uma sociedade, assim como da coesão social, funda-se em um grau de consenso entre os indivíduos – denominado solidariedade. Para o autor, a solidariedade divide-se em: Mecânica – prevalece nas sociedades ditas “primitivas” ou “arcaicas” - na qual os indivíduos compartilham das mesmas noções e valores sociais; e Orgânica – tipo predominante nas sociedades “modernas” ou “complexas” - na qual não partilham das mesmas noções e valores sociais, além dos interesses serem distintos e a consciência dos indivíduos mais acentuada.

sociedade. Assim, demonstraremos suas contribuições no campo educacional, e a ênfase que atribui à Sociologia enquanto ciência capaz de compreender de forma mais adequada o que são as instituições pedagógicas e, em contrapartida, o que deveriam ser.

Remetendo-se aos fins da educação, o autor ressalta que somente a Sociologia pode auxiliar a compreendê-los, seja relacionando-os com os estados sociais de que dependem e que exprimem, seja para nos auxiliar a descobri-los, quando a consciência pública, conturbada e incerta, não saiba mais quais devam ser esses fins (DURKHEIM, 1978). A obra **Educação e Sociologia** merece destaque nesta discussão, à medida que se constitui como o mais expressivo livro do autor no que se refere à temática educacional.

### 3.1 Émile Durkheim e a relação escola/sociedade

O autor, ao expor sobre o conceito de consciência coletiva<sup>8</sup>, afirma que esta deve ser constantemente reafirmada. Neste sentido, a relação entre educação e sociedade implicaria na objetivação de laços sociais que concretizem a instituição escolar perante os indivíduos no âmbito social, ou seja, a educação exerce um efeito de coletividade. Para o autor, é errôneo pensar que o indivíduo se encontra na constituição natural do homem. A partir do exposto, entende-se que a escola realiza o homem que a sociedade pretende construir. Em **Educação e Sociologia**, Durkheim (1978) expõe que a finalidade da educação se pauta na constituição do ser social, afirmando que existe em nós dois seres:

Um é constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmo e com os acontecimentos de nossa vida pessoal: é o que se poderia chamar de ser individual. O outro é um sistema de ideias, sentimentos e de hábitos que exprimem em nós, não a nossa individualidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda a espécie. Seu conjunto forma o ser social. Constituir este ser em cada um de nós – tal é o fim da educação (DURKHEIM, 1978, p. 82-83).

Considerando esta afirmação, percebe-se que para este autor a relação escola/sociedade deve ser intrinsecamente analisada. Os principais processos através dos quais a vida social funciona devem ser encontrados na vida escolar. Para tanto, conhecer a sociedade é condição para melhor percebermos o que acontece na escola – esse microcosmo social (DURKHEIM, 1978). Entretanto, já assinalava que as profundas transformações que as

---

<sup>8</sup>Para Durkheim, essa **consciência coletiva** corresponde ao conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade que constitui um sistema determinado com vida própria, possuindo um mundo de sentimentos, ideias e imagens.

sociedades contemporâneas estavam para experimentar implicavam em “[...] transformações correspondentes nos planos de educação” (DURKHEIM, 1978, p. 90). Afirma, inclusive, que na totalidade das vezes que o sistema educativo passa por profundas transformações, isto ocorre sob a influência da ação generalizada da vida coletiva.

Assim, considerando a sociedade e as transformações no sistema escolar público que esta influencia, o que dizer sobre nossa sociedade contemporânea e seu período de instabilidade e desequilíbrio? Vê-se um cenário de insegurança intelectual e moral que clama por mudanças na relação entre sociedade e educação. A questão à qual nos deparamos apresenta-se sob o ímpeto de “[...] encontrar mesmo ideias que nos guiem” (DURKHEIM, 1978, p. 90). De acordo com Durkheim (1978), a sociedade deve ser interrogada e suas necessidades devem ser conhecidas, pois são a estas que a educação tem o dever de atender. Devemos compreender o “[...] movimento que arrasta o mundo, ao redor de nós e nós próprios com ele” (DURKHEIM, 1978, p. 91). Afirma que “[...] jamais a cultura sociológica foi tão necessária ao educador como hoje” (DURKHEIM, 1978, p. 91). Para o autor, a Sociologia pode fornecer a urgência de um corpo de ideias diretrizes que sejam o núcleo, sustentem e transmitam significado a toda ação educativa.

A sociedade, na contemporaneidade, exige uma espécie de reconfiguração na relação entre escola e sociedade. O sistema escolar público não mais atende ideias e sentimentos coletivos. O coletivo no âmbito do ensino se resume ao sucesso escolar dos alunos portadores de capital cultural legitimado pela classe dominante, enquanto que para aqueles não portadores desse capital resta o fracasso escolar legitimado por uma educação que, sob a aparência **democrática**, exclui **naturalmente** aqueles que não fazem parte dessa cultura dominante, sob o aspecto de fracasso escolar.

A esse respeito, Durkheim (1978) conclui: “E, realmente, só uma cultura amplamente humana pode dar às sociedades modernas os cidadãos de que elas têm necessidade” (DURKHEIM, 1978, p. 80). A questão que se coloca, embasando a discussão do autor até aqui levantada é: Será que o nosso sistema escolar público transmite aos alunos uma cultura amplamente humana (DURKHEIM, 1978)?

### 3.1.1 A escola e o papel de integração moral

Para Durkheim (1978) a escola exerce função de integração moral. A exemplo de sua abordagem sobre a religião nas sociedades primitivas em **As formas elementares da vida religiosa** (1989), a cultura educacional também propicia aos indivíduos um corpo em comum.

Assim, o autor entende a aprendizagem escolar como um dos mecanismos mais eficientes de integração moral das sociedades diferenciadas.

Durkheim (1999; 1989) se dedicou a entender os problemas morais desde a **Divisão do trabalho social** até **As formas elementares da vida religiosa**, buscando a essência da moralidade e o papel que esta ocupa nas sociedades. Como observa Célestin Bouglé<sup>9</sup> (1970), todos os estudos durkheimianos se relacionam com a sociologia moral, mesmo que indiretamente. Esta preocupação de Durkheim com a moralidade pode também ser ligada à construção que o autor faz sobre a sociedade. Segundo esta perspectiva, a sociedade é diminuída quando não existe uma organização de seus membros para cumprirem certas funções vitais. Neste sentido, de acordo com o autor, a sociedade possui a função de criar o ideal, passando a ser o habitat de uma vida moral (BOUGLÉ, 1970).

No livro **Sociologia e Filosofia**, observamos que a moral é tratada, de uma maneira geral e não apenas por Durkheim (1970), como um sistema de regras de conduta. No entanto, distinguindo as regras morais de outras regras, Durkheim (1970) observa que as regras morais portam uma autoridade especial, na qual a obrigação se dá como uma das primeiras características. Porém, a obrigação deve vir acompanhada de um significado, de um conteúdo, já que um ato não é cumprido meramente porque nos é ordenado.

Em **As formas elementares da vida religiosa**, Durkheim (1989) expõe que o império que a religião exerce sobre a consciência está associado, sobretudo, à autoridade moral. As ordens são aceitas não somente em função de estarem armadas contra a resistência, mas, sobretudo, porque é objeto de respeito verdadeiro. A religião sobrevive através das práticas e símbolos de suas crenças e formas de renová-las, e todos os ritos têm uma função social importante – o objetivo é manter a comunidade, acentuar o sentido da participação em grupo e revigorar a fé.

Os conceitos, mesmo quando construídos de acordo com regras científicas, baseiam a autoridade nos seus valores objetivos. Vale ressaltar, inclusive, que estes não bastam ser verdadeiros para que sejam aceitos – caso não harmonizem com as crenças, com outras opiniões, ou seja, com o conjunto das representações coletivas, serão negados.

### 3.1.2 Funções e atuações da educação no corpo social

Tendo como pressuposto a necessária análise intrínseca da relação escola/sociedade, Durkheim (1978) dialoga também no que se refere à palavra educação e seu emprego em

---

<sup>9</sup> Célestin Bouglé (1870 – 1940) foi um filósofo francês reconhecido como um dos colaboradores de Émile Durkheim e membro da *L'Année Sociologique*.

sentido demasiadamente amplo para designar o conjunto de influências que, sobre a nossa inteligência ou sobre a nossa vontade, exercem os outros homens, ou, em seu conjunto, realiza a natureza. Para o autor, a definição de educação engloba fatos diversos que não devem estar reunidos em um mesmo vocábulo.

Durkheim (1978) afirma que a educação varia com o tempo e com o meio. Cada sociedade, em determinado momento de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se coloca aos indivíduos de forma “irresistível”. A este respeito, ilustra:

É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; se os desrespeitamos, muito gravemente, eles se vingarão em nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em estado de viver no meio de seus contemporâneos, com os quais não encontrarão harmonia. Que eles tenham sido educados, segundo ideias passadistas ou futuristas, não importa; num caso, como noutro, não serão de seu tempo e, por consequência, não estarão em condições de vida normal. Há, pois, a cada momento, um tipo regulador de educação, do qual não podemos separar sem vivas resistências, e que restringem as veleidades dos dissidentes (DURKHEIM, 1978, p. 36-37).

Neste sentido, Durkheim (1978) atenta para a importância da observação histórica no que se refere aos sistemas de educação, afirmando que estes dependem da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado das indústrias, dentre outros, já que, separados de todas estas causas históricas, tornam-se incompreensíveis. Assim, a observação histórica apresenta-se indispensável para constituir a noção preliminar de educação.

Ainda sobre a definição durkheimiana de educação, ressalta-se que será preciso considerar os sistemas educativos que ora existem, ou tenham existido, compará-los e apreender deles os caracteres comuns. Todo corpo social possui um sistema de educação com duplo aspecto: o de, simultaneamente, apresentar-se como uno e múltiplo. Assim, a sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade, já que a educação a perpetua e reforça, fixando de antemão na alma da criança certas semelhanças essenciais, priorizadas pelo coletivo. Por outro lado, desprovido de uma ou outra diversificação, toda cooperação seria impossível, à medida que a educação também assegura a persistência desta diversidade essencial, diversificando-se a si próprio e permitindo especializações.

Em síntese, para Durkheim (1978), a educação significa para a sociedade o meio pelo qual se prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência. Partindo deste pressuposto, de acordo com o autor, a educação satisfaz, primordialmente, as

necessidades sociais. Durkheim (1978) discorre a respeito de pontos relacionados à educação no que se refere à sua função e à forma como atua ou recebe influência com relação ao meio social. A princípio, levanta uma breve discussão sobre o papel do Estado na esfera educacional. Ressalta que a educação é concebida como algo primordialmente privado e doméstico, o que ocasiona, sob este ponto de vista, a visão natural de redução da intervenção do Estado. No entanto, de acordo com o autor, a intervenção estatal não pode ser restrita ou de feição negativa.

Isto não significa, entretanto, que o Estado deva, necessariamente, monopolizar o ensino. A questão é não se portar de maneira alheia, já que a sociedade tem de ser o ponto de referência pelo qual a educação dirigirá seus esforços. Durkheim (1978, p. 48) ilustra:

Se a sociedade não estiver presente e vigilante, para obrigar a ação pedagógica a exercer-se em sentido social, essa se porá ao serviço de interesses particulares e a grande alma da pátria se dividirá, esfacelando-se numa multidão incoerente de pequenas almas fragmentárias, em conflito umas com as outras. Nada pode ser mais contrário ao objetivo fundamental de toda educação.

Dando seguimento à discussão relacionada às características educacionais no corpo social, o autor levanta a seguinte questão: como e em que medida a educação pode ter eficácia. Para Durkheim (1978), a função da educação é a de percorrer a distância entre as virtualidades indecisas que constituem o homem ao nascer e a personalidade definida que ele deve tornar-se, em função de seu desempenho na sociedade – “papel útil”.

Quanto à função do educador, destaca-se a questão da autoridade moral. Autoridade, para o autor, nada tem de violento nem de opressor. Traduz-se em ascendência moral. Ressalta, inclusive, que a autoridade do professor deve ter origem em si mesmo, à medida que este deve crer na missão que lhe cabe e na grandeza desta missão. Assim, a autoridade é constituída pelo respeito do mestre por suas funções – respeito transmitido através da linguagem, do gesto e da conduta, e de sua consciência para a consciência da criança. No que se refere à autoridade dos pais perante os filhos, Durkheim (1978) afirma que é uma ilusão pensarmos que os filhos podem ser educados ao gosto dos pais. Isto porque somos forçados a seguir as regras estabelecidas no meio social em que vivemos. A opinião nos é imposta, traduzindo-se como uma força moral cujo poder coercitivo não é menor que o das forças físicas.

Vale ressaltar, entretanto, que de acordo com o autor, para que compreendamos o sistema de nosso tempo, não bastará considerá-lo tendo como base seu caráter atual. Isto porque todo sistema educativo é produto histórico, sendo somente a história capaz de explicar.

Trata-se de uma instituição social. Neste sentido, torna-se imprescindível considerar como se formou a organização escolar, a proveniência dos seus caracteres distintivos, o que determinou, no passado, o lugar que hoje ocupa a escola, e quais as causas de seu desenvolvimento.

Segundo Durkheim (1978), a educação consiste em uma socialização metódica de cada nova geração. O ideal pedagógico exprime as necessidades sociais. Assim, ele é realizado nos indivíduos e pelos indivíduos. A respeito da importância da ação educativa e sua relação com a vida social, o autor assinala:

Como a vida escolar não é senão o germe da vida social e como esta não é senão o desenvolvimento daquela – os principais processos pelos quais uma funciona devem ser encontrados na outra. Pode-se, pois, esperar que a sociologia, ciência das instituições sociais, nos auxilie a compreender melhor o que são as instituições pedagógicas e a conjecturar o que ser elas, para melhor resultado do próprio trabalho (DURKHEIM, 1978, p. 88).

Ainda sobre a educação, Durkheim (1978) ressalta que esta atende sempre às necessidades sociais - são ideias e sentimentos coletivos o que ela exprime. E a respeito do estudo social da educação, este é característico dos dias atuais, quando não há uma estabilidade e equilíbrio – a partir do momento em que um sistema de educação se tenha estabelecido por tempo igual, sem contestação alguma, as únicas questões importantes que aparecem são as de mera aplicação. Assim, a educação se dá como importante, à medida que se faz como uma ponte entre escola e sociedade.

Portanto, segundo Durkheim (1978):

As transformações profundas que as sociedades contemporâneas têm experimentado, e estão para experimentar, necessitam de transformações correspondentes nos planos de educação. Se sentimos que essas transformações são fatais, não sabemos, porém, de maneira precisa, quais serão elas. Quaisquer que possam ser as convicções particulares dos indivíduos ou dos partidos, a opinião pública continua indecisa e ansiosa. O problema pedagógico já não nos aparece como a mesma serenidade que se propunha aos homens do século XVII. Não se trata de realizar ideias formadas, mas de encontrar mesmo ideias que nos guiem. E como descobri-las se não remontarmos até à origem mesma da vida educativa, isto é, à evolução da vida social (DURKHEIM, 1978, p. 90)?

### **3.1.3 Impressões conclusivas sobre Durkheim e a educação**

A utilização de Durkheim (1978) na questão educacional aqui exposta traz à discussão, direta ou indiretamente, o debate sobre a crise da instituição escolar. Entretanto, a abordagem que este autor utiliza, assim como a desta pesquisa, apresenta como intuito fugir

da obviedade do discurso envolvendo esta questão. Assim, Durkheim (1978) traz fundamentos para o entendimento da construção social do discurso sobre a crise, identificando variáveis que vão além daquelas objetivas como baixo salário dos professores, desmotivação dos alunos ou incapacidade, e desinteresse dos pais. Neste sentido, demonstra a importância da variável **crença/moral** no fenômeno. Trata-se da dimensão cognitiva da crise, ou seja, aquela que está no plano das ideias.

Assim, inspirando-se na teoria Durkheimiana, podemos levantar o argumento de que a crise não se encontra na instituição escolar, mas sim que a escola vive uma crise de crença, ou seja, uma crise da finalidade escolar - resultado das mudanças pelas quais passam o Estado, a família, a sociedade, dentre outras instâncias, na forma de pensar a relação com a escola. Consideramos que a crise moral / crise de crença é um elemento fundamental para explicar o discurso sobre a crise na escola. Mais do que afirmar que a escola pública está ou não em crise, pretende-se identificar elementos que permitam construir o discurso social sobre a crise da escola e do sistema escolar público.

Partindo desta proposição, a instituição fundamental para analisarmos a relação entre crença / moral escolar e sociedade seria, em um primeiro momento, o Estado. Como expõe Durkheim (1989), o Estado é fundamental na produção de categorias de pensamento, às quais alimentam moralmente a sociedade criando consenso e evitando a falta de sensação de pertencimento.

O resultado desta crise de crença e moral pela qual passa o sistema escolar predispõe a construção de uma representação social (DURKHEIM, 1978) junto à sociedade em geral, a qual considera a existência de uma crise da educação e o consequente descaso referente ao sistema escolar. Como consequência, tem-se a crença de que a escola é uma instituição falha, sendo os discursos proferidos pela mídia orientadores para a construção da opinião social.

### **3.2 Pierre Bourdieu e a reprodução no âmbito escolar**

Enquanto para Durkheim (1978) a escola exerce função de integração moral, para Pierre Bourdieu (1998), em seu livro **A Economia das trocas simbólicas**, ao discutir sobre a relação entre sistemas de ensino e sistemas de pensamento, a instituição escolar efetua o papel de integrar culturalmente. Durkheim (1978) entende a aprendizagem escolar como um dos mecanismos mais eficientes de integração moral das sociedades diferenciadas; Bourdieu acrescenta que, à medida que os conhecimentos progredem, a escola tende a assumir um papel de integração lógica cada vez mais completo e exclusivo.

Para Bourdieu & Jean-Claude Passeron (1982), na obra **A reprodução**, a escola não se apresenta enquanto uma instituição integradora e essencial para a ordem social – como expõe Durkheim (1984) – mas sim uma instituição que reproduz as desigualdades por meio da disseminação e legitimação dos valores e representações de uma classe detentora da hegemonia política e cultural em sobreposição à classe dos dominados. De acordo com estes autores, as classes dominantes diferenciam-se das classes dominadas através da existência de variados tipos de capital econômico, cultural, simbólico e social. Neste contexto, trava-se uma luta simbólica em prol da manutenção – para os dominantes - e da apropriação – para os dominados - destes distintos tipos de capital.

Assim, Bourdieu & Passeron (1982), apesar de não analisarem a escola sob a perspectiva durkheimiana relacionada à educação moral, utilizam a questão dos valores e a forma como estes são impostos às pessoas. Aproximando-se de Durkheim (1984), Bourdieu (1998) afirma que os indivíduos em sociedade compartilham um sentido comum, que gera consenso acerca do sentido do mundo, sobre o qual a instituição escolar tem relevância enquanto formadora de indivíduos que partilham as mesmas categorias.

Sobre o caráter reprodutivista da instituição escolar, no texto **Os excluídos do interior**, Bourdieu & Patrick Champagne (2001) dialogam sobre a escola enquanto instituição que mantém privilégios. Apesar do caráter dissimulado, o sistema de ensino ainda segue excluindo e reproduzindo as diferenças sociais, apresentando desajustamentos das estruturas e disposições, que cedem espaço a uma crise crônica pela qual passa a instituição escolar.

Em **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**, Bourdieu (2001) afirma ser o sistema escolar não um fator de mobilidade social, mas sim um eficaz fator de conservação social. À medida que fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, reafirma a herança cultural e o dom social sob a aparência de dom natural. Cada família transmite aos seus filhos, na maior parte das vezes por vias indiretas, certo capital cultural e *ethos* – sistema de valores implícitos e interiorizados – o que contribui para objetivar as atitudes frente ao capital cultural e à instituição escolar.

Neste contexto, a escola é o espaço de transmissão da cultura reconhecida como legítima em determinada sociedade, tendo como base o arbitrário cultural que se estrutura em relações de poder. A cultura, pertencente à classe social dominante, é imposta por meio de um processo cujo êxito dependerá da eficácia da comunicação pedagógica, englobando o trabalho do professor e de toda a equipe escolar, assim como das disposições – *habitus* - que os alunos têm incorporado e que contribuem para o reconhecimento e aquisição desta cultura.

### 3.2.1 Bourdieu e a discussão sobre fracasso escolar

Seguindo a discussão sobre sistema de ensino, no texto **Os excluídos do interior** Bourdieu & Champagne (2001) dialogam sobre o caráter da escola enquanto instituição que mantém privilégios. Apesar do caráter dissimulado, o sistema de ensino ainda segue excluindo e reproduzindo as diferenças sociais. Remontando aos fatos históricos referentes à França, os autores ilustram que até o final de 1950, as instituições de ensino de segundo grau vivenciaram uma estabilidade baseada na eliminação precoce e brutal das crianças provenientes das famílias culturalmente desfavorecidas. Assim, a seleção era realizada através de embasamento social, e aceita tanto pelos alunos quanto pelas famílias. Nesta perspectiva, era clara a ideia de que alguns indivíduos não foram feitos para as posições que podem ser alcançadas pela escola. Já a partir de 1950, dentre as transformações que afetaram o sistema de ensino, a entrada no jogo escolar das classes sociais até então excluídas da escola foi o que ocasionou maiores consequências.

Evidencia-se, portanto, contradições causadas em decorrência do acesso de novas camadas da população ao sistema de ensino. Com isso, surgem desajustamentos das estruturas e disposições, que cedem espaço a uma crise crônica pela qual passa a instituição escolar. Nas palavras de Bourdieu & Champagne (2001, p. 221), essas “[...] ‘disfunções’ são o ‘preço a pagar’ para que sejam obtidos os benefícios (especialmente políticos) da ‘democratização’”.

Acontece, porém, que se difunde a ideia de que o fracasso escolar já não é mais atribuído às deficiências pessoais, isto é, naturais dos excluídos. Como ressaltam os autores em questão, a lógica da responsabilidade coletiva segue, aos poucos, substituindo nas mentes a lógica da responsabilidade individual, ou seja, que o fracasso é de ordem individual. Assim, insere-se a dimensão de um sistema amplamente deficiente que é preciso ser reformado.

O sentimento de fracasso escolar – que entra em cena a partir da incorporação das formas de pensamento referentes às inaptidões escolares - sob a perspectiva aqui exposta pelos autores, é um dos efeitos mais potentes e ocultos da instituição escolar e das relações que mantém com as posições sociais às quais, supostamente, deve dar acesso. Um número crescente de indivíduos atingidos por uma espécie de mal-estar crônico – resultado da experiência pelas quais os alunos passam correspondentes ao fracasso escolar “[...] absoluto ou relativo, e obrigados a defender, por uma espécie de blefe permanente diante dos outros e também de si mesmos, uma imagem de si constantemente maltratada, machucada ou mutilada” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 222).

Remetendo-se ao contexto brasileiro, não podemos afirmar, obviamente, que a trajetória da democratização do ensino se deu da mesma forma que na França (países

diferentes, com contextos sociais e econômicos distintos, em hipótese alguma apresentarão a mesma estrutura relacionada à determinada instituição). No entanto, podemos ressaltar uma similaridade relacionada ao contexto referente à implantação do regime de progressão escolar continuada na rede pública de ensino implantada no Estado de São Paulo pelo Conselho Estadual de Educação (CEE, Deliberação nº 09/97) e adotada pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), a partir de 1998, na forma de ciclos<sup>10</sup>, para o Ensino Fundamental, Regular ou Supletivo. Isto porque, aos poucos, os alunos pertencentes à classe social menos favorecida que tem acesso ao ensino e progride de séries sem nenhum empecilho institucional, vão percebendo, aos poucos, que o diploma que irá obter ao finalizar o Ensino Médio não será suficiente para alcançar as posições sociais que anteriormente eram alcançadas por aqueles que atingiam o mesmo grau escolar.

E no que se refere ao momento em que o jovem de classe menos favorecida finaliza o Ensino Médio, e as perspectivas para este se inserir no mercado de trabalho, Bourdieu & Champagne (2001) indicam que esse diploma acaba se apresentando desvalorizado. E caso haja fracasso – o que é o destino mais provável – são excluídos de forma ainda mais estigmatizante do que se não tivessem tido acesso ao ensino, já que, aparentemente, obtiveram a “chance” de se inserirem no sistema de ensino que, hipoteticamente, seria responsável pela ocupação de cargos conceituados no mercado de trabalho e conseqüente prestígio social.

Assim, a instituição escolar, segundo os autores em questão, tende: “[...] a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 224). Lidamos, então, com uma espécie de exclusão branda, contínua, gradual e imperceptível, sendo despercebida tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas. E ao finalizarem suas trajetórias escolares, os alunos sentem que o tempo passado na instituição de ensino foi considerado como um “tempo morto” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001).

Um dos efeitos mais potentes e ocultos da instituição escolar e da relação que esta estabelece com o espaço das posições sociais às quais, supostamente, deveria dar acesso é que ela produz um montante cada vez maior de indivíduos atingidos por uma espécie de mal-estar crônico que se instala a partir da experiência do fracasso escolar – absoluto ou relativo – e da

---

<sup>10</sup>A partir de 1998 foram implantados dois ciclos no Ensino Fundamental para todo o Estado de São Paulo. Anteriormente a esta medida, em 1995, a rede escolar estadual passou por uma reestruturação física, separando os alunos de 1ª a 4ª séries daqueles de 5ª a 8ª séries em distintos prédios escolares.

obrigação de defender, através de certo blefe permanente diante dos demais e de si mesmos, uma imagem de si próprio maltratada. Sob esta perspectiva, a escola pratica uma espécie de “violência” sobre aqueles que “não foram feitos” para ela (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001).

Bourdieu & Passeron (2001, p. 224) denomina esta parcela de alunos como **os excluídos do interior** e, a respeito destes, esclarece:

Como sempre, a Escola exclui; mas, a partir de agora, exclui de maneira contínua, em todos os níveis do cursus (entre as classes de transição e os liceus de ensino técnico não há, talvez, mais que uma diferença de grau), e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados. Por conseguinte, esses excluídos do interior são votados a oscilar – em função, sem dúvida, das flutuações e das oscilações das sanções aplicadas – entre a adesão maravilhada à ilusão que ela propõe e a resignação a seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente.

Em decorrência de uma espécie de inércia cultural, é provável que continuemos dimensionando o sistema escolar como um fator de mobilidade social. Contudo, Bourdieu (2001) expõe que a realidade é oposta: a escola é um dos fatores mais eficazes de conservação social, à medida que transmite a impressão de legitimidade às desigualdades sociais, conferindo naturalidade à herança cultural e ao dom social.

### **3.2.2 Família, capital cultural e instituição escolar: desigualdades entre alunos de distintas classes sociais.**

O êxito escolar da criança ou adolescente em sala de aula tem sua medida através do nível cultural global da família. Segundo pesquisas desenvolvidas por Bourdieu (2001), a parcela de “bons alunos” cresce de acordo com a função de renda de suas famílias. E quando questionado a respeito do motivo pelo qual alguns alunos filhos de classe baixa ou média conseguem obter sucesso escolar, mesmo fugindo da lógica referente ao capital cultural, Bourdieu (2001, p. 43-44) assinala:

Da mesma forma que os jovens das camadas superiores se distinguem por diferenças que podem estar ligadas a diferenças de condição social, também os filhos das classes populares que chegam até o ensino superior parecem pertencer a famílias que diferem da média de sua categoria, tanto por seu nível cultural global como por seu tamanho: dado que, como se viu, as chances objetivas de chegar ao ensino superior são quarenta vezes mais fortes para um jovem de camada superior que para um filho de operário, poder-se-ia esperar encontrar, numa população de estudantes investigada, a mesma relação (40 / 1) entre o número médio de indivíduos com estudos

superiores nas famílias de estudantes filhos de operários e nas famílias de estudantes das camadas superiores.

No que se refere à assimilação e aquisição da cultura, Bourdieu (2001) ressalta que as classes médias se diferenciam das classes populares. As classes médias devem à sua família os encorajamentos e estímulos ao esforço escolar, além de um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e através da escola, permitindo a compensação da privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura. Já as crianças originárias das classes populares, segundo o autor, são duplamente prejudicadas - com relação à assimilação da cultura e a propensão para adquiri-la.

Assim, nota-se que as crianças, os adolescentes e suas famílias orientam-se sempre em relação às forças que as determinam. O capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, partem para uma concorrência em prol da definição das condutas escolares e das atitudes perante a escola, constituindo a base da eliminação diferenciada dos alunos das distintas classes sociais. Eliminação que, convém ressaltar, no Brasil, após a implantação do regime de progressão continuada na rede pública do estado de São Paulo, ocorre não mais no interior da escola, mas sim na efetiva atuação do indivíduo enquanto cidadão e, conseqüentemente, no mercado de trabalho. Neste sentido, as vantagens ou desvantagens sociais são convertidas em vantagens ou desvantagens escolares.

Sob esta perspectiva, a escola favorece os mais favorecidos, e desfavorece os mais desfavorecidos, ignorando as desigualdades culturais entre as crianças e adolescentes das diferentes classes sociais. Com isso, a igualdade formal que estabelece a prática pedagógica serve como justificativa camuflada para a indiferença com relação às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida/exigida (BOURDIEU, 2001).

Para Bourdieu (2001) seria, então, ingênuo esperar que do funcionamento de um sistema que realiza ele próprio seu recrutamento surjam contradições que carreguem a capacidade de ocasionar uma severa transformação na lógica em que este sistema funciona, impedindo a instituição responsável pela conservação e transmissão da cultura legítima de exercer suas funções de conservação social. Sendo assim, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitimam (BOURDIEU, 1982).

A respeito de tal discussão, Bourdieu (2001, p. 64)) finaliza:

[...] a melhor maneira de provar em que medida a realidade de uma sociedade 'democrática' está de acordo com seus ideais não consistiria em medir as chances de acesso aos instrumentos institucionalizados de ascensão social e de salvação cultural que ela concede aos indivíduos das diferentes classes sociais? Somos levados, então, a reconhecer a 'rigidez' extrema de

uma ordem social que autoriza as classes sociais mais favorecidas a monopolizar a utilização da instituição escolar, detentora, como diz Max Weber, do monopólio de manipulação dos bens culturais e dos signos institucionais da salvação cultural.

### **3.3 Crise da crença na instituição escolar: comportamento dos agentes envolvidos no “jogo escolar”.**

Analisar aquilo que se refere ao “jogo escolar” – relação social entre os agentes – é fundamental para melhor compreender a estrutura do sistema de ensino público e a maneira como este toma forma e confere àqueles nele envolvidos, direta ou indiretamente, o sentido para dar seguimento às suas funções relacionadas a certo contexto – no caso da escola pública, por exemplo, sentir-se como parte integrante do corpo de alunos, a partir do sentimento em comum com os demais membros do grupo.

Pensar em uma análise desta dimensão faz remeter à Bourdieu (1998) e ao seu conceito de *illusio*. A palavra “interesse” pode ser utilizada para focarmos no sentido de *illusio*, ou seja, atribuir importância a um jogo social, percebendo que aquilo que se pensa ou faz é importante para os envolvidos, para os que dele fazem parte. Para Jardim (2011): “‘Interesse’ é ‘estar em’, participar, admitir que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no jogo merecem ser perseguidos; é reconhecer o jogo e reconhecer os alvos” (JARDIM, 2011, p. 545). A *illusio* pode ser entendida como uma relação que “encanta” os jogos sociais através da “mágica social”. Assim, estes jogos sociais têm influência na rotina dos alunos, professores e demais agentes escolares envolvidos que acreditam na política escolar, juntamente com seus significados propagados, sob a forma daquilo que denominamos “sentido do jogo” (BOURDIEU, 2001).

Mary Douglas (1998) traz outra abordagem possível a respeito da discussão, à medida que afirma serem as crenças pessoais geradas e mantidas coletivamente a partir de uma decisão primeira de pertencer a certa comunidade. A autora argumenta que a crença é formada a partir de uma orientação cognitiva, com base na formação do laço social. Para Douglas (1998), as convenções/crenças não são frutos de um processo contínuo – para uma convenção se tornar uma instituição social legítima, é necessária uma convenção cognitiva paralela que lhe dê apoio, assim como um trabalho cotidiano de reforçar a crença.

Estas convenções, no entanto, necessitam de um princípio naturalizador (DOUGLAS, 1998). Assim, remetendo-se a este aporte teórico, pode-se afirmar que há uma naturalização das convenções sociais a respeito do sistema escolar, à medida que se tem, naturalmente, a escola enquanto uma instituição capaz de promover a ascensão social através da aquisição de

um trabalho com prestígio econômico e social. Há uma crença de que a escola seja o alicerce para o sucesso no âmbito econômico, através da possibilidade que ela oferece do alcance de um bom emprego.

No entanto, em um período contemporâneo marcado por incertezas e mudanças nos modos de produção e consumo, percebe-se que o sistema escolar público não mais aparece enquanto esta ferramenta de ascensão econômica e social. Com isso, a escola perde parte de seu sentido, ou seja, o sentimento que faz com que o aluno se sinta pertencente ao universo da sala de aula. A rotina escolar se torna vazia e sem significado, à medida que, sobretudo o adolescente que alcança o Ensino Médio, começa a perceber que os discursos proferidos pelos professores, pais e a mídia que anunciam ser a escola importante para “ser alguém na vida”, não mais condizem com a realidade verificada no mercado de trabalho.

Seguindo a discussão que permeia por aquilo que podemos denominar **dominação escolar** (SAINT-MARTIN, 2003), a autora em questão afirma que a escola contribui para a reprodução desta dominação, acrescentando: “A escola transforma, com efeito, aqueles que herdaram daqueles que merecem, e dá uma garantia irrecusável, em razão de sua aparente neutralidade social, à reprodução das relações sociais de dominação” (SAINT-MARTIN, 2003, p. 24).

Para Saint-Martin (2003), as instituições escolares reforçam constantemente a disposição dos alunos em ocupar as posições dominantes na sociedade, diante de uma ação de consagração. As práticas de distinção que esta consagração simbólica impõe reforçam as diferenças entre alunos de distintas escolas e, também, entre alunos de uma mesma escola. No entanto, de acordo com a autora, ao analisar o cenário francês (em consonância com a discussão apresentada até o momento sobre a educação em um contexto brasileiro), a passagem pelas Grandes Escolas nem sempre é suficiente para assegurar a legitimação de uma posição dominante, mesmo para o jovem da classe mais favorecida. Assim, sua formação passa a ser complementada por estudos e estádias no estrangeiro, sobretudo nos Estados Unidos. Com isso, evidencia-se, segundo Saint-Martin (2003), que a dominação passa também pelo domínio do espaço econômico e financeiro europeu e internacional.

Neste sentido, podemos afirmar que a dominação referente ao campo escolar permeia também demais instâncias que não somente à da própria escola. Escola que deve ser analisada também, em seu todo, com relação às demais variáveis – economia, família, Estado, mercado, mídia, dentre outras. Somente desta forma passaremos a entender a instituição escolar e os efeitos que esta gera à sociedade, assim como os conflitos da sociedade e os efeitos que esta ocasiona ao ambiente escolar público.

Sobre o papel da escola, Harry Brighouse<sup>11</sup> (2011) faz algumas considerações no que se refere à relação entre o estudante e a instituição escolar. O autor permeia certas instâncias que, conforme já citado anteriormente, influenciam no contexto escolar. E sobre esta relação dialoga, por exemplo, a respeito do papel da família. Segundo Brighouse (2011, p. 1): “Esperamos que as escolas dêem conta das conseqüências emocionais de estruturas familiares rompidas e cada vez mais complexas”. Ilustra também, a respeito do mercado de trabalho – questão de extrema importância para a discussão proposta -, ressaltando: “A nossa economia também é rica e complexa. Esperamos que as escolas preparem uma força de trabalho numerosa e talhada de forma variada” (BRIGHOUSE, 2011, p. 1).

Através destas afirmações, o autor sugere que por vezes atribuímos responsabilidade extremada às instituições escolares, à medida que vemos em tal a solução aos problemas dos indivíduos e da sociedade. A partir dos anos 1990, no entanto, surge uma cultura de testes, padrões e cobranças de responsabilidades, perdendo-se de vista os benefícios da escola para uma vida compensadora. Para Brighouse (2011), a escola é o único mecanismo formal e prático que serve para tentar garantir que todas as crianças e adolescentes alcancem um acesso razoável à educação.

De acordo com o autor, a autonomia é o principal benefício que a escola pode – ou ao menos poderia – proporcionar. Em um contexto escolar, a criança e o adolescente tem a oportunidade de realizar juízos refletidos sobre como seguir com a própria vida e agir com base em tais princípios. Embasando boa parte do pensamento liberal contemporâneo, pode-se apontar a importância da autonomia, à medida que somente a pessoa autônoma pode agir de maneira a ter valor moral. Assim, para Brighouse (2011) a autonomia é importante para o alcance da exigência de que toda criança seja submetida a uma educação projetada para facilitar sua vida. A educação deveria capacitar o indivíduo a levar uma vida de florescimento, promovendo a autonomia e exercendo um papel importante para capacitar o indivíduo a florescer na vida.

A este respeito, o autor cita:

Primeiro, para que realmente valha a pena, a vida tem de conter bens objetivos. Por mais que o avarento se deleite com o seu tesouro, este não faz a sua vida valer a pena, porque a vida dedicada a acumular dinheiro não vale a pena. Contudo, uma vida dedicada a criar filhos, a dominar habilidades complexas e difíceis, a dar alegria aos outros e gozar da sua companhia, a estudar a grande literatura, a imaginar grandes números cômicos pode valer a pena, porque contém *bens com valor objetivo* (BRIGHOUSE, 2011, p. 15).

---

<sup>11</sup> Harry Brighouse é professor de Filosofia da Universidade de Wisconsin-Madison e autor de **Sobre Educação** (2011).

Assim, diante da análise do autor em questão, e dos pontos até aqui abordados e defendidos, podemos afirmar que a instituição escolar na contemporaneidade não contribui para gerar valor objetivo à vida. Isto porque o trajeto educacional está intimamente ligado ao campo relacionado ao econômico – mercado de trabalho. Assim, o campo daquilo que é importante para a autonomia do indivíduo e a compreensão do mundo ao seu redor acaba sendo sufocado pela importância do dinheiro e do status econômico. E, com isso, os alunos acabam não mais se identificando com a instituição escolar, à medida que passam a perceber que a escola, na maioria das vezes, não é sinônimo de aquisição de um bom emprego, ou seja, prestígio econômico e social e, em contrapartida, também não veem na escola uma ferramenta de importante propagação de conhecimento.

Em detrimento destas questões, Brighouse (2011, p. 16) acentua:

[...] ter coisas objetivamente boas na vida não basta para atingir o florescimento. Para realmente florescer, é preciso se identificar com a vida que se leva. É preciso vivê-la de dentro para fora, por assim dizer. Ora, é preciso saber que o modo de vida que se adota é bastante adequado sem conhecer alternativas e sem pensar muito nelas, de maneira que não é necessário pensar criticamente nas alternativas para identificar-se com a vida que se leva. Entretanto, no mínimo, é preciso não sentir esse modo de vida como contrário aos interesses e desejos fundamentais vivenciados.

Diante do exposto, entendemos que o aluno deve se identificar com o ambiente escolar ao seu redor, fazendo da sala de aula um local onde o que é transmitido seja favorável aos seus interesses e desejos. E a autonomia é fundamental, já que, sem as habilidades pertencentes a esta, facilmente nos perdemos diante da complexidade moral e econômica da contemporaneidade. Uma vida autônoma exige informações sobre o mundo ao redor – e essa é a função da escola – antes do que qualquer finalidade ligada à entrada no mercado de trabalho ou ascensão econômica e social. Em contrapartida, Brighouse (2011) acentua que o sistema escolar não deve deixar de considerar a economia, já que a criança poderia vir a se sentir frustrada, ao passo que também é integrante do sistema capitalista que exige sua entrada no mercado de trabalho para a aquisição de renda econômica.

Convém ressaltar que a questão econômica não deveria ser atribuída enquanto sustentação para a educação, sobretudo no que se refere ao período contemporâneo no qual um diploma de Ensino Médio não é, na maioria das vezes, sinônimo de aquisição de emprego. Ou seja, para o autor, o crescimento econômico não deveria ser o imperativo que sustenta o abastecimento da educação, sendo que o conteúdo e a distribuição de oportunidades educacionais não deveriam atender aos interesses dos empregadores. A este respeito,

Brighouse (2011, p. 28) finaliza: “Lembrem-se, no âmago do argumento a favor da autonomia está a ideia de que a escola deveria nos equipar para uma vida de florescimento. Nas sociedades industriais modernas, para florescer é preciso ser capaz de se integrar, até certo ponto, à economia existente”.

Nos capítulos que seguem o intuito é apresentar o material coletado na imprensa a respeito do sistema escolar público na atualidade, além dos contatos realizados na Escola Estadual **Victor Lacorte**, através da observação do cotidiano escolar e da aplicação de questionários. A intenção é demonstrar, empiricamente, a construção social da suposta crise que permeia o sistema de ensino público brasileiro, através das relações estruturadas entre o conjunto de crenças (produzidas pelo Estado e divulgadas pela mídia) e seus reflexos e contrapontos junto aos atores engajados no universo escolar.

#### **4 A CRENÇA SOBRE A CRISE DA ESCOLA PÚBLICA – UMA ANÁLISE A PARTIR DA IMPRENSA.**

A seguir será realizada a análise das matérias do jornal **Folha de São Paulo**<sup>12</sup>, coletadas a partir do ano de 2003, estendendo-se até os dias atuais, e de acordo com a relevância para a discussão proposta. O período escolhido se deu em função da entrada do Partido dos Trabalhadores (PT) na presidência - partido que ainda se encontra no poder. Muitas mudanças referentes às questões sociais foram implementadas com este governo, inclusive a introdução das políticas públicas educacionais que alteram – ou possuem a capacidade de alterar – a estrutura do sistema de ensino público.

Assim, no intuito de compreendermos em que medida os problemas educacionais podem ou não ir além das questões estruturais (falta de investimento nas escolas, carência no envio de materiais para as escolas, baixo salário dos professores, dentre outras) tem-se, nesta escolha, um período consideravelmente adequado para a pesquisa neste sentido.

Para tal finalidade, utilizamos como ferramenta para a busca e seleção destas matérias o site **Resenha Eletrônica**, o qual disponibiliza publicações a respeito das políticas econômicas adotadas pelo Ministério da Fazenda, diariamente. A ferramenta traz um recorte das informações publicadas em diversos meios de comunicação, e tem como finalidade facilitar o acesso de pessoas interessadas em um determinado assunto, reunindo as matérias veiculadas em diversos jornais e revistas.

---

<sup>12</sup> As matérias na íntegra se encontram no Anexo A.

#### 4.1 Quadros com os dados sobre as matérias selecionadas do jornal Folha de São Paulo

**Quadro 2 - Mandatos do governo Lula (2003 – 2010)**

<b>Veículo</b>	<b>Dia/Mês/Ano</b>	<b>Título da matéria</b>	<b>Tese</b>	<b>Jornalista</b>
Folha de São Paulo	10/02/2003	Lula anuncia cortes e ações pontuais para a área social.	O presidente Luiz Inácio Lula da Silva determina um corte geral nas despesas do governo, ao mesmo tempo em que anuncia uma série de medidas simbólicas, destinadas a mostrar que o eixo de seu governo é também social, não puramente econômico.	Fábio Zanini; Leonardo Souza; Ranier Bragon.
Folha de São Paulo	16/06/2003	Educação e desenvolvimento	No Brasil, o problema da educação é, na verdade, a falta de educação. De acordo com o ministro Cristovam Buarque, se diminuísse o analfabetismo no país, o Judiciário teria menos trabalho. Desta forma, a afirmação política da educação como função de Estado e estratégia de governo para o desenvolvimento é preconizado pela administração do presidente Lula.	Carlos R. Antunes dos Santos
Folha de São Paulo	11/10/2003	“Não consigo ler com rapidez”, diz aluno.	Matriculado em um curso de aceleração - cursa a 6ª e a 7ª séries do Ensino Fundamental em um mesmo ano letivo -, o estudante Êmerson, de 14 anos, não consegue ler corretamente uma oração com mais de cinco palavras. "Eu sei que tenho muitas dificuldades para ler, mas acho que vou melhorar", disse.	Luiz Francisco
Folha de São Paulo	17/01/2004	Fundo viabiliza internet em escola	A Anatel - Agência Nacional de Telecomunicações - divulgou seu novo plano para levar internet rápida às escolas, bibliotecas, centros de saúde, entre outros estabelecimentos públicos, com recursos do FUST - Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações - criado para levar os serviços de telecomunicações.	Patrícia Zimmermann
Folha de São Paulo	11/07/2004	Reajuste anunciado por Alckmim foi	O reajuste concedido pelo governo de São Paulo ao funcionalismo público -	Virgílio Abranches

<b>Veículo</b>	<b>Dia/Mês/Ano</b>	<b>Título da matéria</b>	<b>Tese</b>	<b>Jornalista</b>
		eleitoral, dizem sindicatos e PT	anunciado na semana passada - foi uma "propaganda eleitoral". "Esse governo escolheu perto de outubro, está fazendo justamente devido às eleições. Eles não têm política salarial para o funcionalismo", disse o presidente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, Carlos de Castro.	
Folha de São Paulo	14/09/2004	Governo cria programa de bolsas por MP	O governo federal editou uma medida provisória para implantar o Prouni (Programa Universidade para Todos), antes mesmo de a Câmara votar o projeto de lei que tramita na Casa desde maio. Pelo programa, instituições privadas de ensino irão fornecer bolsas de estudo aos alunos carentes.	Luciana Constantino
Folha de São Paulo	31/03/2005	Baixa qualidade compromete alfabetização	País alcança meta antes de 2015, mas alunos saem sem domínio elementar de língua portuguesa e matemática.	Não especificado
Folha de São Paulo	13/06/2005	MEC vai anunciar "Pacote de bondades"	Em meio a uma crise política que se arrasta há quase um mês, o governo federal prepara para amanhã a divulgação de uma série de novas medidas na área educacional. Um dos destaques desse "pacote de bondades" é a obrigação de as escolas técnicas federais oferecerem, a partir de 2006, vagas no Ensino Médio integradas aos cursos profissionalizantes.	Luciana Constantino
Folha de São Paulo	20/11/2005	Educação e avaliação	O objetivo aqui é verificar se os elementos que compõem a unidade de ensino - a escola, no caso da educação básica, e cada curso de graduação oferecido por uma instituição, no caso da educação superior - estão bem moldados para a oferta de educação de qualidade.	Fernando Haddad
Folha de São Paulo	23/01/2006	Material eleitoral	O governador de São Paulo e pré-candidato à Presidência da República, Geraldo Alckmin (PSDB), anunciou na semana passada a entrega de 4,5 milhões de kits de material escolar para alunos das escolas do Estado. A medida vai beneficiar mais da	Não especificado

<b>Veículo</b>	<b>Dia/Mês/Ano</b>	<b>Título da matéria</b>	<b>Tese</b>	<b>Jornalista</b>
			metade dos 6 milhões de estudantes das escolas estaduais.	
Folha de São Paulo	09/07/2006	Educação Básica	Graças à ação coordenada dos dirigentes da educação dos três níveis de governo foi possível montar uma agenda de transformação da Educação Básica do país. A arrecadação para repasses da União aos Estados e municípios relativos ao salário-educação saltou de R\$ 3,7 bilhões em 2002 para R\$ 5,9 bilhões em 2005.	Fernando Haddad
Folha de São Paulo	11/12/2006	Fundeb segue a rota do Bolsa Família	Já privilegiados no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva com o programa Bolsa Família, os Estados do Norte e do Nordeste também serão os mais beneficiados com o Fundeb, novo fundo da educação básica brasileira - aprovado na última quarta-feira pelo Congresso.	Fábio Takahashi; Rogério Pagnan
Folha de São Paulo	24/04/2007	Aliança com governos potencializa ações	Desafio rotineiro na vida executiva, equilibrar projetos de resposta imediata, mas restrita, e programas de longa maturação, com resultados mais amplos, tornou-se uma meta para os investidores sociais. Em busca de perenidade para suas iniciativas, eles estão "descobrimdo" o governo como potencial parceiro para a promoção de grandes mudanças no país. Programas de promoção à educação, saúde e geração de renda podem ultrapassar a barreira de um mandato graças à gestão privada.	Juliana Graçon
Folha de São Paulo	09/07/2007	O despertar do gigante	O gigante adormecido despertou. A educação no Brasil passou a ser olhada como prioridade. Hoje, a sociedade está mobilizada pelo compromisso com a educação. Conta com a participação do governo, dos empresários, de lideranças políticas e sociais. Mas ainda é necessário envolver nesta cruzada a maioria dos cidadãos	Ricardo Knoepfelmacher
Folha de São Paulo	01/10/2007	A farsa da avaliação de desempenho	O artigo publicado pelo secretário de Estado de Gestão Pública de São Paulo, Sidney Beraldo,	Carlos Giannazi

<b>Veículo</b>	<b>Dia/Mês/Ano</b>	<b>Título da matéria</b>	<b>Tese</b>	<b>Jornalista</b>
			anuncia a intenção do governador José Serra de implantar no funcionalismo público a alardeada avaliação e remuneração por desempenho, concebida por alguns governos como a grande panacéia que solucionará a crise que há muito vem prejudicando a população usuária dos serviços públicos e de seus servidores.	
Folha de São Paulo	07/01/2008	Tempo precioso para a educação	O Brasil nunca viveu um momento tão propício para transformações profundas na educação pública do país. Uma convicção também expressa, de forma quase unânime, por gestores públicos de educação de diferentes esferas governamentais e partidos políticos - lideranças sociais, educadores e empresários.	Milú Villela
Folha de São Paulo	05/08/2008	Piso pedagógico	A Lei que fixou em R\$ 950 o piso nacional para o salário de professor do ensino básico é pedagógica em mais de um aspecto. Além de ter avançado no rumo de padrões mínimos para o bom exercício do magistério, sua tramitação no Congresso foi exemplo do desleixo com que assuntos prioritários são acompanhados pelos governantes.	Não especificado
Folha de São Paulo	06/10/2008	Ensino e saúde crescem, mas falta qualidade	O processo de descentralização administrativa preconizado pela Constituição de 1988 estendeu os serviços básicos de saúde e educação a quase todo o país, mas ainda é preciso levar qualidade aos sistemas públicos municipalizados para a normalização. A conclusão é de pesquisadores do Centro de Estudos da Metrópole do Cebrap (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento) que avaliaram o processo de transferência de competências entre as esferas do Poder Executivo do país nas últimas décadas.	
Folha de São Paulo	14/02/2009	Têm sido acertadas as ações do governo de SP	Nos últimos 15 anos, proliferou no país uma "febre" avaliativa nas políticas educacionais, que marca também as propostas do Estado de	Angela Soligo

<b>Veículo</b>	<b>Dia/Mês/Ano</b>	<b>Título da matéria</b>	<b>Tese</b>	<b>Jornalista</b>
		para melhorar a educação básica no Estado? Não	São Paulo. Para atender aos índices de desenvolvimento impostos pelo FMI e a pretexto de garantir a qualidade da educação, Provão, Enade, Enem, Saeb, Provinha Brasil e Saesp passaram a fazer parte do cotidiano das instituições de ensino em todos os níveis e, aos poucos, foram retirando do professor - responsável pela organização do processo de aprendizagem - a competência para avaliar segundo critérios realistas e justos.	
Folha de São Paulo	06/08/2009	Só terá aumento por mérito o professor que faltar pouco	Apenas os professores que faltarem pouco e estiverem há um tempo mínimo nas escolas poderão pleitear aumentos de 25% a cada três anos, a serem concedidos conforme o desempenho em uma prova. A gestão José Serra (PSDB) pretende incluir fatores de mérito para evolução na carreira do magistério.	Fábio Takahashi
Folha de São Paulo	22/11/2009	Educação e constituição	Uma boa maneira de julgar a atuação de um governante numa área específica é avaliar as mudanças constitucionais avaliadas por sua base de sustentação, sem a qual é impossível aprovar uma emenda constitucional, com ou sem o apoio da oposição. O governo Lula aprovou, com o apoio da oposição, duas emendas constitucionais (nº 53 e nº 59) que alteraram significativamente oito dispositivos da maior relevância para a educação.	Fernando Haddad
Folha de São Paulo	18/01/2010	O Ensino Médio continua órfão?	É verdadeiro o que se comenta sobre o Ensino Médio no Brasil. Cada novo gestor se sente atraído pela ideia de começar tudo de novo, como se houvesse uma plataforma de experimentação. O resultado é objetivo: há uma grande deserção no alunado desse ciclo, fato que se agrava pela natural necessidade de inserção dos jovens no mercado de trabalho.	Arnaldo Niskier

Veículo	Dia/Mês/Ano	Título da matéria	Tese	Jornalista
Folha de São Paulo	18/03/2010	O Ensino Médio continua órfão?	É incrível, mas verdadeiro, o que se comenta sobre a educação média no Brasil. Cada novo gestor se sente atraído pela ideia de começar tudo de novo, como se ali houvesse uma grande plataforma de experimentação. O resultado é objetivo: há uma grande deserção no alunado desse ciclo, fato que se agrava pela natural necessidade de inserção dos jovens no mercado de trabalho.	Arnaldo Niskier
Folha de São Paulo	02/04/2010	Num recado a Serra, Lula elogia greve dos professores	O presidente Luiz Inácio Lula da Silva aproveitou sua ida a um evento de educação para defender o direito de greve dos professores, e dizer que a categoria não é valorizada e afirmar que não se conforma com os baixos salários pagos a eles. Apesar de não ter citado a situação em São Paulo, a fala de Lula foi uma provocação ao governador e pré-candidato tucano à Presidência, José Serra, que enfrenta uma greve de professores há 25 dias. Os tucanos alegam que a greve é política.	Simone Iglesias

**Fonte:** Elaboração própria com dados do Jornal “Folha de São Paulo”.

De acordo com as matérias expostas no quadro acima, refletimos sobre a afirmação no presente trabalho que nega o discurso economicista, o qual coloca como variáveis explicativas questões estruturais envolvendo o sistema de ensino público, a exemplo dos baixos salários dos professores e demais questões envolvendo as problemáticas escolares que estariam relacionadas à falta de incentivo do Estado.

Nas matérias retiradas do jornal **Folha de São Paulo**, entre os anos 2003 e 2013, apontadas nos quadros acima – que também se encontram ao final do trabalho, no **Anexo A**, notamos que, na atualidade, correspondente ao período das matérias pesquisadas, há investimento do Estado no que se refere à melhoria da estrutura escolar através da implantação de algumas políticas públicas na área que beneficiam e teriam o potencial de resolverem certas demandas que, costumeiramente, são apontadas como causas para a situação precária do ensino. Contudo, continuamos a presenciar um contexto escolar público que, na maioria das vezes, não se sustenta em sua prática, no qual há uma conturbada relação

entre alunos e professores, assim como o simbólico presente no cognitivo destes atores com relação à instituição escolar que ocasiona aquilo que comumente é denominado de “crise”.

A primeira matéria intitulada: **Lula anuncia cortes e ações pontuais para a área social**, veiculada em fevereiro de 2003, é expressiva para analisarmos as ações das políticas públicas sociais. O texto traz a informação de que o presidente Lula se preocupa com investimentos não somente na esfera econômica, mas também social. É neste contexto que analisamos um maior investimento por parte do presidente petista referente às políticas públicas educacionais.

Seguindo a discussão aqui levantada que se refere à negação do discurso economicista, a segunda matéria, veiculada em junho de 2003, nos traz indícios de que a problemática envolvendo a educação não se refere somente à questão do investimento das políticas advindas do Estado. O texto traz como importante os investimentos em educação, mas também ressalta que é necessário encontrarmos os valores contemporâneos que são apontados somente através da educação, pois atribui como grande problema do país a “falta de educação” (SANTOS, 2003, s/p). No entanto, surge o seguinte questionamento: estaria a instituição escolar promovendo valores que seriam parâmetros para a vida em sociedade contemporânea?

Deste modo, à medida que pretendemos compreender a construção do discurso sobre a crise escolar, percebemos como este, ao se tornar uma crença, se concretiza. E tal afirmação pode ser ilustrada através da matéria publicada em outubro de 2003, intitulada: **“Não consigo ler com rapidez”, diz aluno**. Nesta, um estudante do ensino público, de 14 anos, relata não saber ler corretamente uma oração com mais de cinco palavras.

Esta matéria, em conjunto com as demais expostas, nos traz argumentos para constatar que, por um lado, no período pesquisado houve investimento estatal na área da educação. É considerável que a falta de verbas e incentivos por parte dos governos nas escolas ocasionam uma situação precária na estrutura do sistema de ensino público. No entanto, atualmente, fato comprovado, inclusive, pelas afirmações dos professores entrevistados na escola estadual **Victor Lacorte**, não é este o principal problema que verificamos, através de nossa proposta analítica, como causador do mal-estar envolvendo o cenário escolar. Nota-se que mesmo com a atuação das políticas públicas educacionais, ainda constatamos problemas referentes ao cotidiano escolar que nos apresentam como não palpáveis.

Assim, a primeira matéria aqui exposta nos traz a dimensão das ações políticas sociais desenvolvidas no governo Lula; a segunda nos remete ao cenário que se apresenta como crucial para o desenvolvimento de valores que guiam a sociedade contemporânea através da

educação; enquanto a terceira aponta ainda o problema de um aluno de 14 anos considerado semianalfabeto. A partir destas afirmações, notamos que os problemas envolvendo o sistema escolar público não se referem unicamente às iniciativas provenientes do Estado para a melhoria da educação. É importante entendermos esta variável como essencial para o desenvolvimento da educação pública no país. No entanto, mesmo verificando avanços por parte das políticas públicas, nos deparamos com um cenário no qual a escola, sobretudo a pública, objeto de nosso estudo, se apresenta como uma instituição que enfrenta problemas cujas causas vão além de questões estruturais relacionadas ao investimento estatal.

A realidade que se expressa é a de um sistema educacional que passa por alterações simbólicas, que por sua vez não acompanham as alterações que seriam necessárias também em âmbito estrutural. E a partir disto, têm-se uma crença de que a instituição escolar pública está em crise, que se expressa através de um discurso referente a esta própria crise e faz com que a mesma se concretize. Isto é comumente verificado nos discursos característicos dos agentes envolvidos no sistema escolar público (professores, alunos, familiares, coordenadores, diretores, dentre outros) que se remetem à problemática afirmando que a escola está em crise.

E as matérias seguintes retiradas do jornal **Folha de São Paulo** expostas no quadro acima caminham em sentido semelhante à discussão aqui proposta. Continuamos a verificar investimentos estatais na educação pública que, teoricamente, contribuiriam para solucionar ou ao menos amenizar a propalada “crise da escola pública”. Paralelamente, apontamos também matérias que ressaltam os problemas educacionais como questões insolúveis.

A matéria: **Fundo viabiliza internet em escola**, veiculada em janeiro de 2004, traz a dimensão sobre os investimentos estatais na área da educação. Preocupados em disseminar a tecnologia nas escolas, a Anatel (Agência Nacional de Telecomunicações), através de recursos provenientes do FUST (Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações), lançou um plano para levar internet rápida às escolas, e em alguns outros estabelecimentos públicos como centros de saúde e bibliotecas. Diante do exposto, verificamos que há o empenho em disseminar, como no caso citado, a tecnologia nas escolas. Porém, considerando haver este propósito por parte do Estado, como analisar a falta da utilização dos recursos tecnológicos nas escolas para o melhor aproveitamento e adaptação das aulas à nossa realidade contemporânea, marcada pelo constante uso da tecnologia, sobretudo a internet?

Já em 2005, publicada em março, nos deparamos com uma matéria que ilustra um considerável problema envolvendo a educação: alunos que finalizam o Ensino Médio semianalfabetos. O texto intitulado **Baixa qualidade compromete alfabetização** nos traz a

problemática da qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas do país. Neste sentido, como explicar uma educação que alcança metas, através de investimentos e programas em prol da redução no analfabetismo, mas que ainda apresenta resultados de aprendizagem demasiados baixos? O trecho a seguir é retirado da matéria em questão:

O Objetivo do Milênio (ODM) relacionado à universalização do acesso à escola será atingido no país bem antes de 2015, mas só quantitativamente. A qualidade de ensino continua baixíssima.

Relatório do Saeb 2001 (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), do Ministério da Educação, revela que o país forma cidadãos semi-analfabetos e que não dominam nem sequer operações básicas da matemática. A soma de conceitos "muito crítico" e "crítico" passa dos 52%, na quarta série, e dos 58%, na oitava. O percentual de "avançado", na quarta série, foi zero, e 0,1% na oitava.

Entre os alunos de quarta série, na prova de língua portuguesa, 22,2% não passaram do conceito mínimo, "muito crítico"; 36,8% tiveram desempenho "crítico"; 36,2%, "intermediário"; 4,4%, "adequado", e 0,4%, "avançado".

"Isso significa que mais da metade deles [59%] não entendeu nada da prova e a devolveu em branco ou rasurada ou entendeu algo, mas não conseguir montar uma única frase para responder", analisou o professor de macroeconomia da PUC-MG Márcio Antônio Salvato, 35, coordenador do laboratório do Sudeste de acompanhamento de testes do ODM para o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (FOLHA de São Paulo, 2005, s/p).

Assim, questiona-se: mesmo com os investimentos por parte do Estado, e a consequente estrutura básica para o funcionamento da instituição, o que justifica o fato de nos depararmos com uma educação que se apresenta com uma qualidade cada vez mais decadente e que não mais se sustenta em sua prática, sobretudo no que se refere à relação entre alunos e professores?

Outra matéria que demonstra o cenário dos investimentos às escolas públicas é a que recebe o título de **Educação básica**, veiculada em julho de 2006. Nesta, podemos verificar que a arrecadação para repasses da União aos Estados e Municípios relativos ao salário-educação aumentou de R\$ 3,7 bilhões em 2002 para R\$ 5,9 bilhões em 2005. Considerável avanço, que chega a impressionar apegando-se ao discurso que por vezes apresenta a questão do baixo salário dos professores como causador da "crise" da escola pública. E a matéria não demonstra avanços somente com relação aos salários pagos aos professores: "As transferências voluntárias da União, que em 2002 atenderam 497 municípios, passaram a atender 1.625, o que permitiu ampliar o acesso aos projetos federais voltados para a formação de professores, reforma e construção das escolas, equipamentos, material pedagógico etc" (HADDAD, 2006, s/p).

Outra passagem retirada da matéria em questão ilustra a discussão:

O investimento mínimo por aluno do ensino fundamental, no Fundef, teve reajuste de 26% acima da inflação. A merenda escolar, que teve seu valor reajustado em 70% (após uma década sem reajuste), foi estendida à educação infantil, e o livro didático foi oferecido aos estudantes do ensino médio (HADDAD, 2006, s/p).

A matéria intitulada **Tempo precioso para a educação**, veiculada em janeiro de 2008, também expressa o cenário referente à ampliação dos investimentos direcionados à educação pública. A passagem a seguir ressalta:

Vivemos na educação um momento histórico de mudança de paradigma. Sabemos que o ensino, a exemplo do que acontece em tantos outros setores, deve trabalhar na perseguição de resultados específicos e mensuráveis; sabe-se a importância de investir mais e, ao mesmo tempo, reconhece-se que a gestão adequada dos recursos -financeiros, físicos e humanos- é fundamental para qualquer sistema escolar; conta-se com sistemas de avaliação, que, embora possam ser aperfeiçoados, já oferecem uma radiografia relevante da situação das escolas brasileiras; e a urgência da educação como meio para o desenvolvimento, com justiça social, está estampada nas páginas dos jornais (VILLELA, 2008, s/p).

A mesma matéria também complementa, destacando as conquistas alcançadas no decorrer de 2007:

Entre elas, a criação do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica); o lançamento do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), proposto pelo Ministério da Educação para ser um projeto de nação, e não apenas de um governo com quatro anos de mandato; a mobilização em torno do fim da DRU (Desvinculação de Recursos da União) para a educação; e o debate crescente sobre a situação do ensino público na mídia (VILLELA, 2008, s/p).

Em fevereiro de 2009, a matéria: **Têm sido acertadas as ações do governo de SP para melhorar a educação básica no Estado? Não** traz a dimensão do avanço nos investimentos, contudo questiona a respeito das relações que estes mantêm com os agentes no espaço escolar. Tal texto nos traz indícios para compreendermos que nem sempre o bom andamento da instituição escolar vai depender somente da implantação das políticas públicas na área educacional. A jornalista Angêla Soligo (2009, s/p) afirma que: “Nos últimos 15 anos, proliferou no país uma "febre" avaliativa nas políticas educacionais, que marca também as propostas do Estado de São Paulo”.

No entanto, a jornalista também questiona que as ações do governo nem sempre funcionam de acordo com o ambiente educacional. As políticas avaliativas são exemplos desta afirmação:

Para atender aos índices de desenvolvimento impostos pelo FMI e a pretexto de garantir a qualidade da educação, Prova, Enade, Enem, Saeb, Provinha Brasil e Saesp passaram a fazer parte do cotidiano de instituições de ensino em todos os níveis e, aos poucos, foram retirando do professor -responsável pela organização do processo de aprendizagem- a competência para avaliar segundo critérios realistas e justos.

Esses processos avaliativos baseiam-se em instrumentos padronizados, inspirados na ideia de meritocracia: padronização na desigualdade -provas iguais para realidades e condições de aprendizagem e de existência desiguais (SOLIGO, 2009, s/p).

Publicada em janeiro de 2010, a matéria **O Ensino Médio continua órfão?** alerta sobre a necessidade da adequação do currículo para o Ensino Médio, tornando a educação mais atraente para os jovens. Tal discussão se apresenta em consonância com a problemática verificada envolvendo o fato da existência dos investimentos do Estado nas escolas públicas e a inexistência de um contexto escolar que apresente melhorias ou avanços na qualidade da relação ensino/aprendizagem diante das ações governamentais destinadas à educação. De acordo com o jornalista Arnaldo Niskier (2010, s/p), é necessário que o Ensino Médio encontre o seu caminho:

Esse hipotético "ensino médio nacional" deverá se basear numa grande mudança curricular, para o que seria essencial que o MEC e os governos estaduais operassem em perfeita harmonia, sem a mesquinha interferência político-partidária. O modelo, que se encaixa no Plano Nacional de Educação, deve representar considerável expansão de matrículas (o que é muito necessário, hoje), além de tornar a educação média mais atraente e de qualidade para os jovens. Há 2 milhões deles fora do ciclo escolar, muitos talvez por absoluta desmotivação. O ensino médio ainda não encontrou o seu caminho.

Inserir-se aqui, portanto, a necessidade de uma melhor adaptação entre políticas públicas educacionais, conteúdos curriculares e a realidade vivenciada em sala de aula, em paralelo com a vivência em sociedade dos agentes envolvidos no sistema escolar público.

**Quadro 3 - Mandato governo Dilma (2011 – 2013)**

<b>Veículo</b>	<b>Dia/Mês/Ano</b>	<b>Título da matéria</b>	<b>Tese</b>	<b>Jornalista</b>
Folha de São Paulo	20/03/2011	Barros Munhoz é acusado de pagar pizzas com dinheiro da educação	O presidente da Assembleia Legislativa de São Paulo, Barros Munhoz (PSDB), é acusado numa ação judicial de usar verba destinada à educação para pagar um jantar de confraternização para 285 pessoas em uma pizzeria. O evento ocorreu em outubro de 2004. À época, o deputado era prefeito do município de Itapira (SP).	Sílvia Navarro; Flávio Ferreira; Fernando Gallo
Folha de São Paulo	01/08/2011	Atraso escolar	Os avanços da educação no Brasil, em décadas recentes, têm trazido resultados ambíguos e preocupantes. A inclusão da quase totalidade das crianças de até 14 anos no ensino fundamental, durante a década de 1990, provocou uma inevitável queda no nível médio de aproveitamento dos alunos na rede pública.	Não especificado
Folha de São Paulo	08/11/2011	Professor mal pago	Aprova-se no Brasil a legislação federal que estabelece um piso para o salário do magistério estipulado em R\$ 1.187. No Ensino Básico, de acordo com pesquisa realizada pela Universidade de São Paulo a remuneração situa-se, em média, na faixa entre R\$ 1.404 e R\$ 1.603 – isto em escolas públicas e privadas.	Não especificado
Folha de São Paulo	25/02/2012	Alckmin chama professores reprovados para dar aulas	O governo paulista autorizou, pela terceira vez consecutiva, a contratação dos professores reprovados em uma prova de seleção aplicada pelo próprio Estado ou que nem se submeteram ao teste. A gestão do governador Geraldo Alckmin alega que a medida é necessária por conta da insuficiência de professores concursados ou aprovados no exame da rede do estado de São Paulo, e para suprir afastamentos dos professores contratados em caráter efetivo.	Não especificado
Folha de São Paulo	27/06/2012	Câmara aprova reserva de 10% do PIB para a	A reserva de 10% do PIB (Produto Interno Bruto) para a educação foi aprovada ontem pela	Flávia Foreque

<b>Veículo</b>	<b>Dia/Mês/Ano</b>	<b>Título da matéria</b>	<b>Tese</b>	<b>Jornalista</b>
		educação	comissão especial da Câmara dos Deputados que analisa o tema. O índice era o ponto mais polêmico do PNE (Plano Nacional de Educação), documento que define metas e estratégias para o setor no período de dez anos.	
Folha de São Paulo	09/10/2012	Piso de docente terá reajuste menor em 2013	O reajuste do piso nacional do professor em 2013 deverá ficar abaixo de 10%, menos da metade dos 21% previstos no início deste ano. O número está sendo finalizado pelos ministérios da Fazenda e da Educação, e é usado para corrigir o salário dos docentes da rede pública que lecionam do Ensino Infantil ao Médio.	Flávia Foreque
Folha de São Paulo	11/01/2013	MEC anuncia alta de 7,97% no piso dos professores	O Ministério da Educação anunciou que os professores da rede pública de ensino terão um reajuste salarial de 7,97% neste ano. Com isso, o menor salário de um docente da Educação Básica (Ensino Infantil ao Médio) passa a ser de R\$ 1.567, em contraponto ao anterior, que era de R\$ 1.451.	Flávia Foreque
Folha de São Paulo	06/06/2013	A missão da educação	Em épocas de prosperidade, alerta-se contra a ilusão do consumo. Como a economia é cíclica, as crises sempre chegam. Ninguém discorda de que a educação precisa melhorar no Brasil. Contudo, não é isso que está em jogo no debate econômico. O apelo à educação é um expediente de quem crê que o Estado não deve ter políticas monetária e fiscal ativas nem intervir nos esforços produtivos.	Marcelo Miterhof
Folha de São Paulo	01/08/2013	Órgão aponta falha em uso de fundo para a educação	Novamente em 2013, a questão da necessidade do aumento de salário dos professores é colocada em causa. Os Reajustes salariais são implantados no decorrer dos anos, mas o piso do salário ainda continua baixo e alvo de muitas manifestações e greves dos profissionais da área.	Não especificado

**Fonte:** Elaboração própria com dados do jornal “Folha de São Paulo”

Com relação ao governo Dilma – 2011 a 2013 – a matéria **Atraso escolar**, retirada também do jornal **Folha de São Paulo**, de agosto de 2011, é mais um texto que aborda a questão da importância da qualidade do sistema de ensino público. A publicação aponta que não basta somente as crianças e adolescentes estarem na escola. É preciso saber como a relação entre ensino/aprendizagem se efetiva perante os alunos e professores. Desta forma, discutimos aqui a necessidade do investimento do Estado também em políticas que priorizem também a qualidade:

Só o investimento na melhoria do ensino, com treinamento adequado dos professores e atenção especial aos alunos atrasados e repetentes, será capaz de aumentar as taxas de aprovação no ensino fundamental e mitigar as atuais distorções de aprendizagem e de trajetória escolar no Brasil (FOLHA de São Paulo, 2011, s/p).

E para finalizar a discussão referente às matérias aqui expostas, convém ressaltarmos a que se intitula **MEC anuncia alta de 7,97% no piso dos professores**, veiculada em janeiro de 2013. Nesta, podemos refletir a respeito do prolapado discurso envolvendo o baixo salário dos professores. Em contrapartida às reivindicações sobre a falta de políticas do Estado no que se refere ao salário dos professores, tal matéria ilustra a vertente, assim como das demais matérias acima expostas, do investimento estatal também relacionado a esta variável. Referente aos salários, a matéria expõe que:

O Ministério da Educação anunciou ontem que os professores da rede pública de ensino terão um reajuste salarial de 7,97% neste ano. Com isso, o menor salário de um docente da educação básica (ensino infantil ao médio) passa a ser de R\$ 1.567. Hoje, esse valor é de R\$ 1.451 (FOREQUE, 2013, s/p).

Assim, diante da exposição que levantamos através da discussão das matérias acima, percebemos que há investimentos estatais na área da educação pública, porém, por vezes, necessitam ser reconfigurados de acordo com a realidade escolar que caminha paralelamente ao contexto social contemporâneo. Devemos, portanto, investigar as motivações e os atores/instituições envolvidos na construção do discurso sobre a escola pública, à medida que negamos o discurso economicista, o qual comumente coloca como variável explicativa para as problemáticas educacionais o baixo salário dos professores e a falta de incentivo do Estado perante o sistema escolar público.

## 5 TEORIA E MUNDO EMPÍRICO: DIÁLOGO A PARTIR DE PESQUISA DE CAMPO EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Com o intuito de complementar as informações relacionadas à literatura já exposta e contrastar o material aqui levantado ao das notícias coletadas na mídia, o tópico em questão apresenta uma análise da pesquisa de campo efetuada na Escola Estadual “Victor Lacorte”, através do acompanhamento sistemático das atividades em uma sala de aula do terceiro ano do Ensino Médio, sobretudo com relação aos alunos, na disciplina de Sociologia, assim como a rotina do funcionamento escolar no que se refere ao trabalho da coordenação e direção da instituição em questão. Outro material utilizado de forma analítica foi um questionário aplicado à diretora, coordenador e alguns professores.

Assim, buscamos obter o panorama do discurso produzido sobre a crise da educação relativa ao senso comum através de algumas matérias coletadas da imprensa, além da concepção sobre escola já inculcada na sociedade. Desta forma, os dados concretos alcançados com a pesquisa de campo serão contrastados com os dados referentes ao senso comum, que denominamos doxa, pois é a naturalização de uma realidade social.

Apresentamos, portanto, neste capítulo o que foi apreendido na escola pesquisada através das entrevistas e observações. Com isso, dá-se suporte para que possamos interpretar o possível discurso produzido sobre a crise do sistema escolar público no que se refere à sua estrutura institucional.

### 5.1 Análises das variáveis encontradas na pesquisa empírica na instituição escolar

- **Alunos:** Diante do que foi analisado em sala de aula (aproximadamente 40 alunos), notou-se um desinteresse destes adolescentes pelo universo escolar. A educação atingiu um nível que não se sustenta – não mais gera estímulo para o estudo. É fato que todos anseiam por um bom emprego. Contudo, estes jovens sabem que há um árduo caminho pela frente, cujo êxito não será obtido unicamente com um diploma do Ensino Médio. Há outras etapas, sendo a faculdade a primeira delas. Mas estes adolescentes incorporam a crença de que não foram preparados para ingressar na universidade pública, e não possuem condições financeiras de cursarem uma universidade particular. Esta constatação remete à discussão realizada por Erving Goffman (2005), a qual demonstra que a sociedade cria “senso de lugar”, levando os indivíduos não apenas a aceitar a sua condição, como também afirmar: “isso não é

para mim”. Em uma linguagem de Bourdieu (1998) trata-se da eficácia máxima da violência simbólica. Dando continuidade aos dados alcançados no trabalho de campo, afirmamos que os adolescentes dão seguimento aos seus estudos sem convicção alguma de que a rotina escolar que os perseguem pela infância e adolescência trará algum êxito ao seu final. Diante deste fato, acabam se estendendo por uma escolaridade que acreditam não ter futuro perante sua vida – sobretudo no que se refere ao mercado de trabalho.

A indisciplina também é outra forte marca verificada em sala de aula. Não há uma relação de respeito do aluno com o professor, e as expressões de desdém aparecem através do passeio em sala durante a aula, ou do uso do celular com o intuito de ouvir músicas, acessar internet, ou enviar SMS (*Short Message Service*). Estas são algumas, das muitas expressões de indisciplinas verificadas em sala (serão demonstradas de formas mais pontuais em relatórios sobre as aulas).

Outro ponto a ser ressaltado é a respeito dos alunos desta sala que trabalham em período extra-aula – parcela da sala escolhida para a análise sistemática e aplicação de questionários. A partir da observação e diálogos, nota-se que, apesar de uma porcentagem bem pequena trabalhar por necessidade decorrente da situação financeira familiar, a maior parte destes jovens trabalha em função de possuírem dinheiro para consumir – consumo atrelado àquilo que vai além do que as necessidades básicas exigem. Fazem parte de uma lógica de mercado que os impulsionam ao abandono do tempo extraescolar que normalmente possuíam para a prática dos estudos, em troca de um emprego que proporcionará o consumo. Assim, partem em busca, precocemente, do mercado de trabalho para se inserirem no mercado de consumo. Com isso, o capital econômico se sobrepõe ao capital cultural, aparecendo como distinção entre o grupo de amigos.

- **Professores:** Nota-se o mesmo sentimento verificado nos alunos de certa tarefa “vazia”. O docente entra em sala de aula, e em seu semblante podemos notar um desânimo que se estende por quase toda a aula, e que tende a aumentar à medida que os alunos vão se mostrando cada vez mais indisciplinados. A indisciplina nem sempre tenta ser contida – é como se o professor tivesse “desistido” de tentar instalar o respeito em sala de aula, ou como se considerasse não mais valer a pena “brigar” para tentar manter a ordem e ensinar seus conteúdos de maneira tranquila.

Em alguns momentos até tenta resgatar seu papel naquele ambiente, proferindo um discurso repreensor com frases do tipo:

“Estudem, ou nunca se tornarão ‘alguém na vida’”;

“Essa foi a educação que seus pais lhes deram”?;

“Eu não preciso aprender esse conteúdo, pois eu já sei. Então, o problema é seu caso não queira prestar atenção”.

E, por fim, sempre desistem: “Vou sentar e não vou explicar mais nada, já que vocês insistem em continuar com tamanha indisciplina”.

Estas são algumas das mais expressivas reações dos professores em sala de aula perante os adolescentes, e que nos trazem a dimensão de certo descaso docente decorrente do desânimo perante toda a situação de desinteresse dos alunos. Ou então, sugere-se também que os professores adentram à sala de aula com o sentimento de que as práticas escolares não mais fazem sentido diante de um conturbado contexto atual marcado pela indisciplina, violência, desemprego, dentre tantas outras coisas decorrentes de um fragmentado contexto contemporâneo.

- **Família:** Na escola em questão, o que se percebe através dos diálogos com os alunos, professores e, por vezes, com a coordenação e direção é que há um desinteresse proveniente das famílias. Contudo, tal desinteresse se encontra não em função de um descaso, mas sim de uma falta de conhecimento dos pais no que se refere ao valor da educação. Assim, não significa que estes sejam displicentes com relação à trajetória escolar de seus filhos, mas sim que em sua classificação mental - aparato cognitivo em uma linguagem bourdiana - não se encontra a importância do conhecimento para a vida dos mesmos.

Para alguns pais, os filhos frequentam a escola por ser uma obrigação estatal; para outros, os filhos frequentam por considerarem ser a prática que os levará a uma melhor posição econômica e social. Mas pelo que se percebe, nenhum destes pais atribui importância ao conhecimento que o jovem irá adquirir em sala de aula, em função de um ideal humanizador e que trará condições propícias para a vida cidadã exercida em sociedade. Neste sentido, é improvável que para aqueles pais cujo valor simbólico daquilo que representa a educação não esteja pautado na importância do conhecimento dispensem tempo se preocupando com as dimensões necessárias da relação entre aluno e instituição escolar.

- **Lazer:** Fora da escola ou do trabalho os adolescentes consomem seu tempo, sobretudo, navegando na internet. O encontro com os amigos acontece, geralmente, aos sábados à noite. Nos demais dias, o tempo ocioso que seria dedicado ao lazer é direcionado a assistir televisão e, na maior parte do tempo, utilizar a internet. Normalmente, não há passeios com a família ou reuniões familiares para conversar ou assistir a filmes. Assim, os jovens permanecem atrelados ao mundo da internet ou da televisão e, com isso, deixam de interagir com os laços familiares ou de amizades, fundamentais para a vida em sociedade (DURKHEIM, 1978).
- **Mercado de trabalho:** A ânsia pela aquisição de um bom emprego que vá trazer prestígio econômico e social é recorrente entre os alunos – mais do que a aspiração ao ingresso em uma universidade. Certa ocasião, em sala de aula, a professora realizou para cada um dos alunos a seguinte pergunta: “Qual o seu objetivo na vida”? E a resposta foi unânime: “Conseguir um bom emprego e ter muito dinheiro”. Assim, percebe-se que o alcance de um emprego está como ponto principal na pauta destes estudantes. Em contrapartida, a variável que aparece como principal meta destes alunos acaba sendo a mesma que gera preocupação sobre a percepção que os adolescentes desenvolvem de não mais ser a escola eficiente para o alcance de emprego. Ou seja, aquilo que eles almejam é o mesmo que incomoda diante da possibilidade do desemprego – ou de um emprego com baixa remuneração – ao término do Ensino Médio. Com isso, a escola vai se tornando vazia, à medida que não cumpre com os objetivos sociais até então pronunciados pelos pais e professores. Aqui, mais uma vez, temos a violência simbólica; os dominados incorporam a dominação, tornando-se cúmplices de formas de manutenção da ordem social.
- **Mercado de consumo:** O mercado de consumo está estritamente relacionado ao mercado de trabalho. Em outras palavras, o consumo aparece enquanto a justificativa, mesmo que inconsciente, para a preocupação extremada em adquirir um emprego de prestígio. E o consumo aqui não aparece enquanto bens essenciais, mas sim como bens que podem ser considerados supérfluos, a exemplo da tecnologia que com uma velocidade impressionante se torna ultrapassada e instiga os jovens a adquirirem sempre um “aparelho novo”, seja ele de celular, iphone, ipad, tablet, dentre outros. Roupas e calçados “de marca” também estão na lista dos objetos com a pretensão de serem consumidos. Ouvindo o diálogo de dois garotos em intervalo de aula, um deles

se remete ao outro dizendo: “Cara, agora que estou trabalhando, comprei um tênis ‘da hora’ e paguei R\$ 400,00”. Ou então: “Veja só o meu celular novo, é muito moderno. Custou caro, mas paguei parcelado. Agora que estou trabalhando posso comprar”.

Assim, a variável **mercado de consumo** se configura como essencial para se entender o quão o consumo está atrelado ao contexto referente às salas de aulas. Negando estudos que afirmam que a classe baixa não consome, esta pesquisa sinaliza em outra direção. Não só consome, como têm a ânsia de consumir produtos também consumidos pela classe que se posiciona superior à sua na hierarquia social (BOURDIEU, 2007).

- **Mídia:** Seja no que se refere à internet ou à televisão, a mídia aparece como importante variável na relação entre aluno / escola. A internet, com suas redes sociais, dita os níveis de amizade dentro e fora da sala de aula. Já não mais se é amigo só em decorrência de situações presenciais. Os adolescentes, em sala de aula, comentam a todo o momento sobre o *Facebook*<sup>13</sup> (rede social de amplo alcance), relatando situações deste site como se fizessem parte de momentos reais. Nota-se que até as conversas pessoais são guiadas por assuntos relacionados à rede. Assim, há uma mistura entre mundo virtual e mundo real, que impede os jovens de vivenciarem suas relações na escola de maneira completa, e com a possibilidade de assimilarem o sentimento de amizade e cooperação que o convívio escolar poderia proporcionar. Os alunos das classes populares demonstram estar completamente inseridos na contemporaneidade. Portanto, atentamos aqui sobre o destaque que as redes ganham em relação ao mundo real. A nosso ver, não se trata de uma variável de classe, mas geracional.

E os trabalhos e provas exigidos pelos professores também estão atrelados à internet. Isto porque a rede, sobretudo através da utilização do *Google*<sup>14</sup> (site de buscas), se tornou o principal ponto de apoio para pesquisas dos estudantes. Os livros foram abandonados, e as bibliotecas praticamente nunca são frequentadas pelos adolescentes. Ao verificar, em diversas ocasiões, os textos entregues em decorrência do pedido de entrega de um trabalho pelo professor, por exemplo, o resultado é expressivo: cópias

---

<sup>13</sup>*Facebook* é um site e serviço de rede social. Foi lançada em fevereiro de 2004, operado e de propriedade privada da Facebook Inc. Em outubro de 2012, atingiu a marca de 1 bilhão de usuários ativos. Em média 316.455 pessoas se cadastram, por dia, no *Facebook*.

<sup>14</sup>*Google* é uma empresa multinacional de serviços online e software dos Estados Unidos. O *Google* hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos baseados na internet e gera lucro principalmente através da publicidade pela *Wikipédia*.

feis de textos da internet, sobretudo aqueles que se referem à *Wikipedia*<sup>15</sup>. Isso ocasiona uma espécie de redução da capacidade do aluno de escrever seus próprios textos, já que todo o conteúdo necessário é encontrado pronto na internet.

Quanto à televisão, esta influencia de maneira acentuada, sobretudo no que se refere ao consumo. Os aparelhos eletrônicos com mais funções, as roupas e tênis “da moda” – muitas vezes ditados por personagens das novelas e filmes - dentre outros objetos de consumo que são veiculados pela televisão como sendo essenciais e portadores de uma espécie de “felicidade”.

Em síntese, tanto a internet como a televisão não transmitem o princípio de que aprender é importante. O importante, para a internet, é a exposição da vida pessoal, é o compartilhamento de falsos sentimentos, dentre outras coisas que, na maioria das vezes, nem precisam ser redigidos diante das normas gramaticais. Não há censura, não há limites. Sendo assim, por que na sala de aula haveria de ter? Para a televisão, o importante é acompanhar os programas e consumir. Não é preciso ter conhecimento para tais atitudes. Apenas tempo e dinheiro.

## **5.2 Sala de aula: apontamentos empíricos**

A seguir, serão descritas algumas aulas do terceiro ano do Ensino Médio, referentes à disciplina de Sociologia, acompanhadas na Escola Estadual Victor Lacorte.

### **Aula 1**

A professora demora a começar a aula. Então, quando começa a organizar a sala em círculo para desenvolver sua aula, surge a coordenadora para dar uma “bronca” nos estudantes em decorrência de um fato desagradável que aconteceu entre os alunos e uma professora, no qual foi colocado o cesto de lixo na parte superior da porta da sala de aula, ocasionando a queda do mesmo na docente assim que esta entra. Ela lamenta pelo ocorrido, afirmando ter sido este ato algo de muita falta de respeito. A coordenadora reclama também da baixa nota da sala na Olimpíada de Matemática, informando que de 20 questões existentes no teste, somente uma aluna conseguiu acertar ao menos metade.

A aparição da coordenadora na sala demonstra a insatisfação dos alunos com ela. De acordo com os comentários feitos pelos adolescentes, nota-se que eles a consideram “chata”.

---

<sup>15</sup>Wikipédia é um projeto de enciclopédia coletiva universal e multilíngue estabelecido na Internet. A Wikipédia tem como pressuposto fornecer um conteúdo reutilizável livre, objetivo e verificável. É um dos mais comuns resultados sobre diversos assuntos quando o tema a ser pesquisado é procurado via *Google*.

Uma aluna reclama, inclusive, demonstrando muita raiva de ter sido acusada pela coordenadora de colar em uma prova.

Assim que a coordenadora sai da sala, a professora completa o que ela disse, afirmando que essa sala vai mal nas provas, e é muito desinteressada. Durante essa conversa da professora com a sala, um garoto chama o outro de “viado”. Então, a professora aproveita para explicar a origem do termo viado. Segundo ela, viado vem de indivíduo transviado e que, de certa forma, todos então podem ser considerados “viados”, já que faz parte da natureza humana sair de alguns padrões impostos pela sociedade. Essa explicação da docente fez gerar “piadinhas” entre os adolescentes, que começam a chamar um ao outro de “viado”. Sobre isso, a professora, inclusive, conta a seguinte piada: “Um cara disse: ‘Quem nunca errou, atire a primeira pedra’. Aí o cara atirou. E o outro perguntou: ‘Mas você nunca errou?’ E ele respondeu: ‘Dessa distância não’”. Atenta-se para o fato de que essa exposição se dá em meio a muita conversa dos alunos.

Professora dá início a uma revisão para a prova, explicando o contexto do fim da 2ª Guerra Mundial (1945). Cita também sobre a ONU (Organização das Nações Unidas), e sobre a carta dessa época com 111 artigos – isso tudo para explicar sobre direitos humanos. Pergunta aos alunos também qual a opinião deles sobre os direitos humanos, afirmando ser útil termos conhecimento sobre nossos direitos. Sobre isto, cita o exemplo de que, caso passemos por uma abordagem policial, é importante estarmos inteirados sobre possíveis abusos de autoridade que possam vir a cometer. Em meio a esse assunto, uma aluna cita que o irmão dela, por ser negro, quase sempre que sai de moto é abordado pela polícia.

Esse fragmento demonstra as tensões cotidianas em sala de aula; tanto do lado do aluno, quanto do lado do professor.

## **Aula 2**

Aula inicia com atraso de 15 minutos, com a professora expondo sobre o exercício valendo nota que deveria ter passado. A proposta desta atividade é apresentar o Brasil de acordo com “aquilo que nos classifica enquanto brasileiros”. Sobre este tema, a professora cita que é muito importante mostrar as coisas boas do país, salientando que não há só violência, mas também muitas coisas interessantes para ressaltar. Em meio a essa explicação, a professora chama várias vezes a atenção dos alunos.

No decorrer da exposição, a professora insere o tema “linxamento”, explicando que este significa “fazer justiça com as próprias mãos”, isto é, aqueles que não acreditam na justiça e que acabam, por conta própria, realizando aquilo que entendem por justiça. Nesse

contexto, a docente realiza a seguinte pergunta: “Quem não gosta de política”? Todos erguem as mãos. Diante desta reação, ela explica que todo ato é político, isto é, tudo na nossa vida é político, ressaltando inclusive que: “O pior analfabeto é o analfabeto político” e que “Quanto menos conhecimento você tem, mais você é manipulado”.

Em meio a essa exposição, uma garota cita: “Eu não gosto de política porque eu não entendo”. A professora concorda com essa frase da garota, dizendo: “Então, você não entende a política. Retire o ‘eu não gosto de política’”. O correto seria então afirmar: “Eu não gosto da atuação de alguns políticos”. Com a aula assim desenvolvida, a sala já se encontra bem mais em silêncio.

Aproveitando o rumo que a aula tomou, a professora alerta que os alunos devem demonstrar interesse pelos estudos, ressaltando que nada adianta ir para a aula e ficar apenas “de corpo presente”. Disso só resulta contribuir ainda mais para a manutenção de uma ordem já existente, na qual a classe mais alta manipula a classe mais baixa em decorrência de um maior conhecimento.

Ao final da aula, aplica exercícios da apostila, com o tema “Homem enquanto ser social”, explicando que o homem assimila o que advém da sociedade, e também interage agindo sobre essa sociedade. Sobre o homem enquanto ser social, a professora dá o exemplo da história infantil “Mogli, o menino lobo”.

### **Aula 3**

Também nesta sala os alunos, a princípio, estão agitados. No entanto, talvez pelo fato do dia em questão apresentar grande número de faltas, mesmo com a pouca autoridade da professora, eles se acalmam com mais facilidade.

A professora inicia a aula comentando as provas que foram entregues na aula anterior. Abordando o tema “preconceito”, afirma que os alunos “não foram muito bem”, e que possuíam embasamento teórico para desenvolverem questões mais completas, já que, segundo ele, retrataram o assunto de forma superficial. Esse comentário do professor se dá com os alunos em silêncio, sem nenhum questionamento por parte deles.

Em seguida, começa a expor o tema da aula: Cidadania. Para tal fim, se remete à Esparta, e também à Revolução Francesa, explicando a importância desta na trajetória da aquisição dos direitos pelos cidadãos. Ela relata de forma resumida como se deu a Revolução Francesa, e tenta contextualizar o processo de expansão dos direitos daquela época aos dias atuais.

“Atualmente compreendemos muitos direitos”, cita a professora, isso no contexto da intenção de demonstrar a evolução dos direitos que a nós são disponibilizados. Comenta também sobre a existência da Constituição Brasileira e pede, para a próxima aula, que cada aluno traga uma Lei para ser discutida em sala.

Os alunos demonstram interesse por essa temática, e um deles, inclusive, diz conhecer o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), comentando que uma de suas professoras grita de forma extrema com os alunos e, caso esse fato se repetisse, mostraria que isso é desrespeito à criança e ao adolescente, segundo o Estatuto que ele traria impresso para a aula.

#### **Aula 4**

A docente entra na sala e, a princípio, confunde a aula de sociologia com história. Os alunos a informam do mal entendido, informando em que ponto a matéria parou na aula passada.

A professora reorganiza a sala para iniciar a exposição da matéria, já que a maioria estava sentada no fundo. O tema da aula foi “O estrangeiro - do ponto de vista sociológico”, sendo o primeiro passo escrever na lousa o significado dos termos emigrante, migrante e imigrante, seguindo exatamente o conteúdo da apostila proposta pelo Estado. Ela explica estes conceitos e levanta a questão do estrangeiro, questionando os alunos sobre a origem de seus familiares, aconselhando-os a pesquisarem sobre isto (isso ainda de acordo com o que está na apostila). Em meio a essa temática, surge o coordenador na porta da sala para dar recado à professora sobre o HTPC do dia anterior. A aula segue com a exposição sobre o autor George Simmel, para o qual, conforme cita a professora, a definição de estrangeiro é “todo aquele indivíduo que chega e não vai embora”.

Tentando, talvez, adaptar o tema da aula à realidade, a professora procura explicar o conceito de estrangeiro utilizando o exemplo do preconceito diante de pessoas que mudaram recentemente para uma cidade ou até mesmo bairro. Ela pergunta então aos alunos se algum deles conhece um caso desse tipo, e um garoto responde que sim, relatando a história de um vizinho que atrapalha o bairro com o som alto até tarde da noite, em decorrência de festas que realiza quase sempre. Sobre esse vizinho, nas palavras do adolescente, diz, carregado de preconceito, ser “viado”, e que saem muitos “caras” da casa dele pela manhã. Isso levanta polêmica na sala, e a professora tenta, de uma forma descontraída, combater o preconceito por homossexuais apresentado pelo aluno, dizendo que a única atitude desse indivíduo a ser controlada pela vizinhança é aquela relacionada ao fato de atrapalhar as pessoas após o horário permitido com música alta. Mas deixa claro que a opção sexual do mesmo não deve

interessar aos moradores do bairro. Ela cita, inclusive, que ele pode estar fazendo algo errado (sua opção sexual) de acordo com os valores do aluno. Porém, esse é um valor dele próprio, que não é necessariamente de todos. O ideal, conforme ela aconselha, é possuir outro olhar, não o de estranhamento.

Diante da aula assim exposta, a professora consegue prender a atenção dos alunos.

### **Aula 5**

A professora chega uns cinco minutos atrasada, sendo que, após sua chegada, demora também um pouco para iniciar a aula. Em decorrência de seu atraso, os alunos estão ainda mais inquietos do que comumente ficam no início das aulas.

O tema da aula em questão foi a Conquista de direitos e cidadania no Brasil, com a exposição tendo início com a seguinte frase escrita na lousa pela professora: “Toda revolução brasileira aconteceu de cima para baixo”. Simultaneamente a isso, um grupo de alunos conversa no canto da sala. Várias datas históricas são colocadas também na lousa como 1822 (Independência do Brasil); 1888 (fim da escravidão) – inclusive sobre esta, uma aluna pergunta o que foi a Lei Áurea – e 1889 (Proclamação da República). A professora pergunta datas posteriores a estas, e os alunos vão respondendo várias “besteiras”, sem encarar a aula com seriedade. Além disso, alguns alunos levantam para conversar, e um deles, inclusive, atende o celular.

Durante a explicação, a professora tenta desmistificar o caráter heróico de D. Pedro com relação à Independência do Brasil. Isso, contudo, de uma forma não muito clara. Há também uma confusão por parte dela com relação às datas que coloca na lousa. Ela continua fazendo várias perguntas, mas somente uma aluna se esforça em respondê-las.

Os alunos ofendem a mãe um do outro e, diante das conversas, a docente grita com estes e pede para se retirarem caso não estivessem interessados na exposição. Para a próxima aula, propõe uma redação a ser entregue sobre o tema em questão.

Nesse contexto, nota-se que os alunos quase não demonstram interesse por aquilo que a professora expõe, ou seja, a atenção dos alunos não é exclusivamente voltada para o conteúdo que a docente transmite.

### **Aula 6**

Novamente a sala apresenta baixo número de alunos (aproximadamente 20 alunos), assim como também demora certo tempo até iniciar de fato a exposição da matéria. A

princípio, a professora questiona quem fez o exercício que passou na aula anterior (pesquisa sobre a trajetória familiar – seus descendentes).

Paralelo a isto, alguns alunos se apresentam inquietos. Um deles mostra as canetas que diz ter “roubado” de outro colega, e outros dois sentados ao canto da sala são repreendidos pela professora por estarem ouvindo música no celular com o fone de ouvido.

Dando seguimento à aula, a professora pega a apostila para ler os exercícios daqueles que entregaram. Contudo, não lê para a sala toda. Em meio a vários alunos, a professora pergunta para um destes se havia feito o exercício. A resposta que obteve desse garoto foi “não tive tempo”. Então, a professora chama a atenção dele, afirmando que enquanto for arrogante, no sentido de não gostar disso ou daquilo, jamais vai conseguir obter o conhecimento necessário para a vida. A professora, inclusive, faz questão de ressaltar: “o conhecimento nos é necessário” – e aponta para a sua pele, negra, igualmente à do aluno.

A professora escreve na lousa o conceito de aculturação, segundo Dennys Cuche. Ressalta também, de acordo com o mesmo autor, a diferença entre aculturação e assimilação. Uma garota pergunta o que é “Cuche”, e a docente responde que é o nome do autor. Questiona também se este é brasileiro, mas a professora diz não o conhecer.

Durante a explicação dos termos aculturação e assimilação, a sala até permanece em silêncio, havendo, contudo, conversas paralelas e demonstrações de apatia. Sobre isso, a professora passa uma bronca, e diz ficar desanimada com essa sala, pois no momento da explicação os alunos começam a conversar. Ela diz que estes parecem preferir cópias a debates. Para explicar estes termos, a docente cita o exemplo dos indivíduos da cultura indiana que agora vestem jeans.

### **5.3 Entrevistas**

As entrevistas foram realizadas com agentes escolares da Escola Estadual “Victor Lacorte” – diretora, coordenador (também ex-professor de Língua Portuguesa) e dois professores – um de Matemática, e outro de Sociologia. A escolha destes dois professores se deu em decorrência da opção por um profissional da área de Exatas, e o outro da área de Humanas, verificando, assim, as visões possivelmente distintas existentes entre as áreas. Também em horário de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) alguns depoimentos foram coletados dos professores (que optaram por não se identificarem), de Língua Portuguesa e História.

No que se refere aos alunos, optou-se pela não realização da aplicação de questionários com tais. Isto porque foi realizado um árduo trabalho de observação em sala de aula e momentos extra-aula que consideramos ser de maior importância para a análise pretendida. Aplicar questionários aos alunos implicaria em introduzir certa limitação ao que foi apreendido no exercício analítico de observação com os adolescentes.

As entrevistas, na íntegra, encontram-se no apêndice A, B e C ao fim do texto. Abaixo apresentamos uma análise do material.

### 5.3.1 Análise das entrevistas realizadas na escola estadual “Victor Lacorte”

Ao analisarmos as entrevistas realizadas na escola estadual “Victor Lacorte”, percebemos, a respeito das questões envolvendo as problemáticas inseridas na escola pública, variáveis que se ampliam para além daquelas referentes unicamente ao baixo salário dos professores ou outros incentivos oriundos dos investimentos estatais no que se referem às políticas públicas educacionais. De acordo com as afirmações coletadas dos professores, coordenador e diretor, notamos que a educação, datando da inserção da presidência petista – 2003 - até o presente momento, tem sido colocada como prioridade junto à opinião pública, ao passo que também se multiplicam iniciativas governamentais rumo ao reordenamento do setor, em comparação aos anos que se antecederam.

Quando questionado sobre a relação entre **Estado e escola**, o professor Emerson Antonio Lázaro Prata (Informação verbal)<sup>16</sup> que ministra a disciplina de Sociologia, afirma: “Grande parte da culpa é atribuída ao Estado, mas de maneira errada. Na infraestrutura há uma considerável melhora”. Enfatiza ainda que: “Não é todo problema que deve ser direcionado ao Estado”. A diretora da referida escola, que optou por não se identificar para a entrevista (Identificada no texto com o pseudônimo Paula Silva), ilustra: “No que se refere aos subsídios – verbas, materiais - são suficientes. Isto melhorou muito nos últimos anos 10 anos. Não falta nada de material para trabalho” (Informação verbal)<sup>17</sup>.

O professor Luís Roberto Moretti (Informação verbal)<sup>18</sup>, responsável por ministrar as disciplinas de Matemática e Ciências, contribui para a discussão, citando: “Diretamente, com relação aos problemas mais objetivos, o Estado vem ajudando. Recebemos mais verbas,

---

<sup>16</sup> Entrevista concedida por PRATA, E. A. L. Questionário III [17 out. 2013]. Entrevistadora: Natalia Casagrande. Araraquara, 2013. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C desta dissertação.

<sup>17</sup> Entrevista concedida por SILVA, P. (Pseudônimo). Questionário I [08 out. 2013]. Entrevistadora: Natalia Casagrande. Araraquara, 2013. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

<sup>18</sup> Entrevista concedida por MORETTI, L. R. Questionário IV [21 out. 2013]. Entrevistadora: Natalia Casagrande. Araraquara, 2013. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C desta dissertação

materiais, mais apoio. O problema está que isso parece não ser suficiente para resolver os nossos problemas”.

Diante do que foi acima exposto, notamos que para os docentes entrevistados a problemática não se encontra na falta de investimentos nas escolas públicas por parte do Estado. O que se verifica é a necessidade da readequação de algumas interferências estatais no cenário escolar. Um dos pontos discutidos pelos professores nas entrevistas, por exemplo, é a falta de suporte atribuído para a prática do trabalho docente, que vai além daquilo que se refere à questão salarial. Ao mesmo tempo em que afirma haver uma melhora na infraestrutura escolar oferecida pelo Estado, o professor Prata (Informação verbal) esclarece: “Mas por outro lado, as condições de trabalho precisam ser melhoradas”.

Para o professor Moretti (Informação verbal), a questão da tecnologia implantada pelo Estado nas escolas é um exemplo da necessidade de readequação de alguns investimentos estatais, como ressalta na citação a seguir:

Professor não aprende direito sobre tecnologia, somente é camuflado que isso é transmitido pra ele. Precisa ver até onde isso é real. É muita conversa e pouca ação do Estado sobre esta questão da tecnologia. Não atende a necessidade real de todos os alunos. Tem que atender todos os lados.

O coordenador do “Victor Lacorte”, que optou por não se identificar na entrevista, (identificado no texto pelo pseudônimo de João Ferreira), debate a respeito das políticas estatais estarem, em partes, distantes da realidade das escolas. Ferreira acentua: “Há uma espécie de contradição entre os benefícios oferecidos pelo governo e a realidade dos professores. É uma relação injusta” (Informação verbal)<sup>19</sup>. Para a diretora Paula Silva (Informação verbal), os problemas na área educacional são difíceis de serem palpáveis: “Sabemos que ainda há problemas, mas não conseguimos de fato saber quais são”. Na tentativa de apontar as problemáticas, a diretora complementa: “Um ponto problemático é a falta de mão de obra, ou seja, a falta de professores. Isto é um reflexo da desvalorização da profissão”.

Diante da discussão acima relativa às entrevistas dos agentes escolares, em paralelo à discussão dos capítulos já abordados, notamos um discurso sobre os problemas envolvendo o universo escolar que se acentua na atualidade, criando um panorama polêmico. Disto decorre a necessidade da elaboração de uma melhor compreensão sobre o mesmo, distinguindo as posições e dispondo de informações que constituam discursos fundamentados, nos quais

---

<sup>19</sup> Entrevista concedida por FERREIRA, J. (Pseudônimo). Questionário II [10 out. 2013]. Entrevistadora: Natalia Casagrande. Araraquara, 2013. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta dissertação.

convêm destacar o rearranjo das políticas públicas relacionadas ao atendimento para o educando e ao financiamento da educação, sempre em sintonia ao contexto social e econômico presentes na contemporaneidade. Neste sentido, passamos por um conjunto de mudanças que introduzem a necessidade de uma reinterpretação sobre as problemáticas que incluem a relação entre Estado e escola.

Partindo destes argumentos, entende-se a necessidade de desconstruir um diálogo sobre educação que se apresenta óbvio e legitimador das diferenças sociais. Nossa inspiração vem especialmente de Bourdieu (1994, p. 38), autor que aponta como necessário: “[...] construir os problemas sociológicos em oposição aos ‘problemas sociais’, do ‘senso comum’, do jornalismo ou da política, por meio de operações que, quando atingem o sagrado, estão fadadas a parecerem sacrílegas”.

A partir dos dados empíricos, constatamos que a problemática do sistema escolar público não se dá enquanto uma falha estrutural da instituição escola, mas sim perpassa a questão do social. O Estado trabalha tentando suprir os problemas muitas vezes de forma equivocada, e a imprensa divulga sobre os fatos relacionados à escola pública apoiando-se no que se refere ao senso comum sobre a temática, dando ênfase às problemáticas envolvendo o baixo salário dos professores e as verbas concedidas ou não à educação, tanto no que se refere ao Ensino Fundamental como ao Ensino Médio.

Ao tentarmos entender as insuficiências presentes no sistema escolar público, desmistificando a ideia de crise da instituição escola, relacionando as problemáticas às variáveis sociais, nos deparamos com a necessidade de investigarmos quem são, e quais as características dos atores que compõe as relações escolares. Há, por exemplo, uma **alteração no perfil do alunato** – fato que interfere no choque dos valores entre professores e alunos. A respeito desta questão, podemos afirmar que existe uma alteração geracional, ocasionada pelos diferentes processos cognitivos oriundos das faixas etárias e capitais - econômico e cultural - distintos, em decorrência da influência da sociedade contemporânea sobre as novas gerações.

Ao debater sobre a alteração do perfil do aluno contemporâneo, a diretora Paula Silva (Informação verbal), enfatiza: “Os alunos de antigamente tinham interesse, iam para a escola com o intuito de aprender. O professor ensinava e o aluno aprendia. O aluno de hoje não tem mais a mesma dimensão. É todo um contexto diferente”. Para a professora de Língua Portuguesa, que optou por não se identificar na entrevista (identificada no texto pelo pseudônimo de Luciana Moraes), há uma perda de foco por parte dos estudantes:

Os alunos chegam à escola sem perspectivas. Não gostariam de estar na escola. Os estudantes também não têm foco. Estamos vivenciando uma mudança muito grande que é reflexo das mudanças da sociedade, e isso faz com que nossos recursos escolares não sejam suficientes para acompanhar essas mudanças (Informação verbal)<sup>20</sup>.

Para Durkheim (1978) As práticas educativas resultam da ação exercida por uma geração sobre a geração seguinte, com o fim de adaptá-la ao meio social vigente. Todas são modalidades distintas desta relação essencial. São fatos de uma mesma espécie, competem à mesma categoria lógica. Trazendo esta discussão para a contemporaneidade, verificamos que a prática de transmissão de conhecimento de uma geração para a outra, por meio da relação ensino/aprendizagem entre aluno e professor, encontra-se desmotivada em decorrência da deficiência na comunicação e compreensão entre os agentes. A respeito da questão geracional o coordenador João Ferreira (Informação verbal) acentua: “A geração anterior tinha mais compromissos, responsabilidades. Os prazos eram cumpridos, havia respeito. Tudo isto prejudica a relação entre aluno e professor”.

Já para o professor Emerson Prata (Informação verbal), o perfil dos alunos no contexto contemporâneo sofreu alteração, contudo, é errôneo acreditar que o cenário escolar voltará a ser como antes:

É impossível voltar atrás, e até mesmo inviável. É necessário atualização, considerar as mudanças, e tentar adaptar. A questão da tecnologia é uma delas. As mentalidades ultrapassadas dos pais e dos professores também são problemáticas. Temos que adaptar o ambiente escolar às novas realidades, demandas. Deve existir a assimilação da tecnologia. Os alunos atuais nasceram imersos na tecnologia.

O conceito geracional perpassa também a questão da concepção que o aluno possui sobre a escola, fato que mantém influência a partir do legado cultural que os pais transmitem aos filhos. Assim, filhos de famílias detentoras de capital cultural possuem a tendência de sofrerem um menor conflito com a cultural escolar e, assim, apresentarem um maior rendimento na aceitação diante do processo de ensino/aprendizagem que implica na relação entre aluno e professor (MAUGER, 2012).

Bourdieu (2001) ilustra esta discussão, afirmando que a parcela essencial escolar da herança cultural é transmitida de maneira osmótica, mesmo sem esforço metódico ou ação que se manifeste. Assim, os conhecimentos e as aptidões das classes mais cultas parecem resultar de uma espécie de “dom”, e não da aprendizagem. As atitudes dos integrantes das

---

<sup>20</sup> Entrevista concedida por MORAES, L. (Pseudônimo). [19 set. 2013]. Entrevistadora: Natalia Casagrande. Araraquara, 2013. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C desta dissertação.

distintas classes sociais, inclusive a atitude frente à escola – cultura escolar e futuro oferecido pelos estudos – são, na maior parte das vezes, expressão do sistema dos valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social.

A exclusão escolar se manifesta de diversas maneiras. A escola foi democratizada, abrindo espaços para variados grupos sociais, porém, não para novos conhecimentos. Isto gera uma exclusão dos alunos que ignoram o conhecimento que a instituição de ensino valoriza, atribuindo à democratização o caráter de massificação de ensino (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2011)<sup>21</sup>. Neste cenário, aparece como fundamental: “[...] ultrapassar o distanciamento curricular que existe entre o conhecimento acumulado de gerações e as experiências práticas vivenciadas pelos educandos em diferentes conteúdos de interação [...]” (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2011, p. 117).

Neste sentido, os autores em questão afirmam:

Diante da realidade que presenciamos diariamente em nossas escolas, há muito a ser feito ainda para que possamos afirmar que o sistema educacional está bem preparado para atender às exigências e às necessidades atuais. Reconhecer as idiossincrasias que caracterizam os nossos educandos, sejam eles pessoas com necessidades educacionais especiais ou não, é perceber a complexidade inerente à aprendizagem humana (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2011, p. 119).

E a respeito da dimensão da escola e a necessidade de sua adaptação à realidade social contemporânea, Luís Roberto Moretti (Informação verbal) afirma: “A diferença está na sociedade que vem pra escola hoje. O aluno vem pra escola, e o último objetivo é estudar. Antigamente o aluno vinha pra escola pra estudar [...]”.

A alteração do perfil do alunato apontada pelos professores pode gerar um cenário no qual a culpa pelas problemáticas escolares acaba sendo direcionada somente ao aluno. Ao considerarmos os estudantes como os responsáveis pela situação precária do ensino em decorrência das suas posturas não adequadas para vivência na instituição escolar, reduzimos a situação apegando-nos aos valores sempre atrelados ao passado, ou seja, à tradição, que se apresenta na maior parte das vezes desconexa da realidade social, econômica, política e cultural à qual o estudante faz parte. E à medida com que o aluno é apontado como culpado, muitas vezes indisciplinado e desinteressado, a tendência é excluí-lo, ainda que de forma não declarada, da relação ensino/aprendizagem. Notamos, portanto, um processo no qual a escola foi democratizada, abrindo-se para as variadas classes sociais, mas não se abriu para os novos

---

<sup>21</sup> Autores do livro: **A função do currículo no contexto escolar.**

conhecimentos. Assim, exclui os educandos que ignoram o conhecimento que a instituição valoriza (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2011).

Quando questionada sobre qual palavra utilizaria para definir os alunos da escola que dirige, Paula Silva (Informação verbal) afirma: “Então, se eu fosse definir uma palavra, seria o desinteresse [...]”. Quando a mesma pergunta é direcionada para João Ferreira (Informação verbal), o coordenador responde: “Desmotivados. Os alunos são desmotivados. Por mais que os professores tentem, é difícil conquistar os alunos”. Já o professor Emerson Prata (Informação verbal), ressalta: “Há desinteresse pelo conteúdo, mas não desinteresse por todas as questões em geral. Se interessam por uma coisa, e não por outra”. E ao questionarmos o docente Luís Roberto Moretti (Informação verbal) a respeito das características dos alunos, este ilustra: “Fora da realidade. Aloprados”.

Para o professor de História, que optou por não se identificar na entrevista, (identificado no texto pelo pseudônimo de Luiz Soares), não há parâmetros para definirmos os alunos, ressaltando que:

Há um novo conceito social, não temos um rosto social, ou seja, já não há mais parâmetros. Nós, professores, trabalhamos com um social esparramado, e por isso não conseguimos atingir todos os alunos em nossas aulas. O problema está naquilo que vou conseguir fazer em sala de aula, pois nem tudo que eu penso ser interessante ou proponho e possível ser feito (Informação verbal<sup>22</sup>).

Diante da exposição que realizamos até o presente momento, notamos um coletivo escolar marcado por uma diversidade social. De acordo com o professor Luiz Soares (Informação verbal), esta característica acaba sendo limitadora do trabalho realizado em âmbito escolar:

Temos em sala de aula uma diversidade social, o que limita o nosso trabalho. São alunos provenientes de classes sociais distintas, com conceitos culturais familiares também distintos. Passamos por um problema que é, de fato, social. Um problema de uma sociedade contemporânea marcada pela diversidade social. Qual o vantagem de estar em uma sala de aula? Qual o valor do professor? Estas são perguntas para as quais os alunos já não tem mais respostas. Pra que estudar, se o retorno financeiro sem o estudo pode ser o mesmo? Esta é uma das questões que os alunos fazem a si próprios.

A partir da discussão levantada no presente texto, notamos uma forte influência do **contexto familiar no cenário educacional**. A escola recebe influência das demais

---

<sup>22</sup> Entrevista concedida por SOARES, L. (Pseudônimo). [19 set. 2013]. Entrevistadora: Natalia Casagrande. Araraquara, 2013. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C desta dissertação.

instituições presentes no âmbito social, sendo a instituição familiar uma destas. Notamos a existência de uma crise de valores que se expressa através do desinteresse dos alunos pelo conteúdo presente no cotidiano das salas de aula. Partindo desta afirmação, qual seria a parcela de influência da família na formação deste cenário?

Sobre a influência familiar, a diretora Paula Silva (Informação verbal) expõe: “Muitos dos problemas que os alunos apresentam na escola vêm da falta de interesse dos pais pela vida escolar dos filhos”. Ressalta ainda que a presença da família é muito importante para o bom comportamento e o rendimento das crianças e adolescentes em sala de aula.

Diante das colocações dos professores, notamos que presenciamos um momento no qual os valores presentes em sociedade não se encontram mais unificados. Para o coordenador João Ferreira (Informação verbal) a problemática da falta de interesses das famílias dos alunos é uma questão crucial para entendermos esse cenário: “Passamos por problemas sociais que se objetivam nas famílias, e acabam se objetivando também na escola”. Seguindo a mesma concepção, a professora Luciana Moraes (Informação verbal) acentua: “Na maioria das vezes temos a impressão de que está tudo bem, mas o contexto é vazio de sentido. Temos um sério problema que é o fato dos pais terem perdido o foco no acompanhamento dos estudos dos filhos”.

Quando questionado sobre a importância da participação da família no contexto escolar, o professor Emerson Prata (Informação verbal) afirma que esta é uma das dimensões importantes no sentido de transmitir às crianças e aos adolescentes a importância da escola. E acrescenta ainda que:

[...] as famílias são complexas, há muitos problemas, não há acompanhamento. O importante é o acompanhamento não no sentido de fiscalizar, mas de acompanhar a rotina escolar dos filhos. Este não é o único problema, mas é uma questão importante, que dificulta o trabalho das escolas e o desempenho dos estudantes.

Para o professor Luís Roberto Moretti (Informação verbal), a família tem grande parte de culpa no cenário educacional que se apresenta na contemporaneidade. Sobre esta afirmação ilustra: “As prioridades estão trocadas. A visão social está trocada”. Acrescenta ainda que: “[...] a família tem muita parte de culpa nos problemas escolares, dos alunos”.

A partir das colocações dos professores, percebemos que os mesmos acreditam serem os pais um dos responsáveis diretos pelos problemas educacionais que os filhos apresentam em sala de aula. A discussão, porém, se aprofunda teoricamente, ao analisarmos a família

enquanto uma instituição que possui um legado cultural e econômico, sendo estes incorporados pelos seus herdeiros – filhos.

Nas interações sociais, os agentes tendem a executar suas ações de acordo com as reações e expectativas criadas em torno de si mesmo. Isto se dá pelo fato do habitus ser impregnador das práticas dos agentes, sendo a socialização implementada com o desenvolvimento de uma série de produções de habitus durante a trajetória da vida dos indivíduos. Neste contexto, a educação fixa-se paralelamente à apreensão que os agentes possuem frente ao mundo social que os cercam em decorrência do conjunto da prática do habitus. Assim, a família se apresenta como categoria social objetiva – estrutura estruturada – e subjetiva – estrutura estruturante. Na primeira categoria, os agentes familiares aparecem como executores da estrutura, enquanto agentes “passivos” frente a algo que se encontra fora das próprias dimensões individuais. Já a segunda categoria, apresenta-se impregnada do individual para o social, ou seja, os membros familiares tornam-se ativos diante das determinações estruturais.

Notamos, a partir do presente tópico, que as temáticas relacionadas aos problemas escolares abordadas pelos professores vão ao encontro da discussão a respeito da situação conturbada do sistema escolar público contemporâneo. Convém ressaltar, entretanto, que através de certos argumentos discutidos pelos professores, percebemos que por vezes forma-se um discurso em partes já estruturado pelas informações extraídas da imprensa.

Quando questionados sobre as **notícias divulgadas pela imprensa** sobre a educação no Brasil, os professores afirmaram que acompanham as mesmas. E no que se refere a concordarem ou não a respeito dos enfoques com que são transmitidas, as opiniões são diversas. Ao ser indagada sobre possíveis exageros na veiculação das matérias – conteúdos – por parte da imprensa, a diretora Paula Silva (Informação verbal) afirma: “Não acho que tenha muitos exageros por parte da imprensa. Penso que às vezes até escondem muitas coisas que acontecem na realidade das escolas”. Para o coordenador João Ferreira (Informação verbal), algumas opiniões da imprensa são válidas, outras não. Sobre a questão da violência no interior das escolas, o coordenador cita: “[...] não concordo totalmente, porque não são em todas as escolas que há violência. E aí passa a impressão de que são em todas as escolas. Mas concordo com a questão da indisciplina dos alunos – isto de fato é uma coisa que acontece com muitos alunos”.

Já para o professor Emerson Prata (Informação verbal), o jornalismo aparece como um meio de comunicação de massa, que insiste em unificar todos os problemas de acordo com uma visão geral que muitas vezes aparece de forma equivocada. A respeito disto ilustra:

Há problemas na escola que não são provenientes somente da escola, e sim do social como um todo, mas a imprensa insiste em trabalhar como se fosse. As questões são divulgadas de forma mal trabalhadas, e passam pelo sensacionalismo. A mídia divulga a escola como uma instituição 'perdida'. Aí fica o sensacionalismo e a crítica exacerbada da escola, e o desinteresse dos pais que levam como verdade somente o que a mídia passa. Ou seja, há uma desvalorização da mídia sobre os problemas da escola pública. Há uma depreciação da escola pública.

Quando a mesma indagação é levantada ao professor Luís Roberto Moretti (Informação verbal), este considera o que é veiculado pela imprensa de forma negativa. Sobre isto expõe:

A imprensa está sempre ligada às questões políticas e financeiras. Os jornalistas nunca estão presentes na escola pra saber a realidade. A imprensa condena sem saber a realidade. E com a questão escolar também é assim. Há muitos problemas na escola, mas a culpa também é do Estado. E isto nunca é divulgado. A mídia coloca toda a culpa nos professores.

A partir destes relatos, notamos, portanto, um diálogo sobre os problemas presentes no âmbito educacional que necessitam de cuidados ao serem analisados. A imprensa pode transmitir informações equivocadas que acabam por concretizar um discurso sobre uma instituição escolar que se apresenta falha e fadada ao fracasso. Sobre tal afirmação, já exposto no presente texto, convém aqui também ressaltarmos a Profecia Autorrealizável (MERTON, 1968). Tal profecia ocorre quando nossa expectativa provoca o próprio comportamento que antecipadamente prevemos. Esta situação é comum, inclusive, em processos de aprendizagem, quando o professor desacredita da capacidade de assimilação de conhecimentos de certos alunos. E disto ocorre que o docente acaba agindo de maneira a concretizar a sua profecia, à medida que induz ao não aprendizado dos estudantes. Assim identificamos a Profecia Autorrealizável, a qual é marcada por mecanismos que transformam a expectativa em ação confirmatória, na maior parte das vezes inconsciente. À medida que realizamos as nossas expectativas, baseamos nossos julgamentos tendo por base informações que não existiriam caso não tivéssemos ocasionado o aparecimento delas primeiramente. Neste sentido, nos baseamos a partir daquilo que observamos sem a consideração de que o resultado de tal ação poderia ter sido diferente se tivéssemos agido de outra forma.

Portanto, a partir da análise das entrevistas em paralelo com a teoria aqui exposta, identificamos que a tão propalada crise do sistema escolar público veiculada pela imprensa e pela sociedade civil se expressa, na realidade, enquanto uma **crise social**. A sociedade contemporânea é marcada por um mal-estar atrelado à variedade de instituições existentes que

afeta, de forma direta ou indireta, a instituição escolar. A família é um exemplo de instituição afetada pelas mudanças do mundo contemporâneo. A sociedade capitalista e globalizada exige que mães e pais assumam posições cada vez mais competitivas no mercado de trabalho, fazendo com que os filhos fiquem, na maioria das vezes, sob os cuidados das escolas particulares em tempo integral, empregadas ou familiares como avós e tias. Situação que gera sentimentos conflitantes entre pais e filhos e, conseqüentemente, entre filhos e demais integrantes da sociedade.

Os adolescentes apresentam-se desmotivados e desacreditados do papel da escola. Os autores Bourdieu & Boltanski (2001) acentuam também que os alunos parecem não mais encontrar “sentido” na trajetória, a qual é uma obrigação puramente técnica e desprovida de qualquer tipo de significado. Isto reflete na postura dos alunos em sala de aula, apresentando o seguinte cenário:

Passou o tempo das pastas de couro, dos uniformes de aspecto austero, do respeito devido aos professores, outros tantos sinais de adesão manifestados diante da instituição escolar pelas crianças oriundas das famílias populares, tendo cedido o lugar, atualmente, a uma relação mais distante: a resignação desencantada, disfarçada em negligência impertinente, é visível através da indigência exibida do equipamento escolar, os cadernos presos por um barbante ou elástico transportado de forma displicente em cima do ombro, os lápis de feltro descartáveis que substituem a caneta-tinteiro de valor oferecida para servir de encorajamento ao investimento escolar ou na ocasião do aniversário, etc.; tal resignação exprime-se também pela multiplicação dos sinais de provação em relação aos professores, como o walkman ligado, alguma vezes, até mesmo na sala de aula, ou as roupas, ostensivelmente descuidadas, e muitas vezes exibindo o nome de grupos de rock da moda, inscritos com caneta esferográfica ou com feltro, que desejam lembrar, dentro da Escola, que a verdadeira vida encontra-se alhures (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2001, p. 224).

Os tempos são outros, e o país em questão também. Já não lidamos mais em sala de aula com o walkman, mas sim com celular, ipad, tablet, iphone, dentre outros aparelhos eletrônicos. Contudo, o cenário brasileiro pode ser comparado com o cenário francês acima exposto pelos autores. Na escola **Victor Lacorte** – escolhida como instituição para realização da pesquisa empírica – o cenário é semelhante. Os alunos reprovam os professores (assim como os professores também reprovam os alunos). O uso dos aparelhos eletrônicos, sobretudo dos celulares utilizados para ouvir músicas, é frequente entre os alunos, e quase impossível de ser controlado pelos professores. O vestuário dos adolescentes também expressa uma espécie de descaso com o ambiente escolar – pensando na ideia da escola como um local que se deve expressar respeito. Roupas curtas, chinelos, camisetas demasiadas informais para a sala de aula, entre outros detalhes, são verificados ao analisarmos o ambiente.

O panorama acima retratado por Bourdieu & Boltanski (2001) reflete aquilo que denominamos crise da instituição escolar, expressa por uma ordem social marcada pelo mercado de consumo – bens materiais, simbólicos ou políticos – à medida que confere à escola a responsabilidade de oferecer a quem por ela passa a posse real e legítima desses bens. Assim, a problemática que aqui se levanta é dada a partir do momento em que os alunos passam a perceber que a escola não é a garantia de aquisição destes bens que o mercado impõe, sobretudo através da mídia. O conhecimento não é transmitido como importante no cenário educacional unicamente enquanto ideal humanizador. Aprender está sempre associado a algum benefício no mercado que este ato possa proporcionar. Assim, diante desta realidade, qual seria a real finalidade da instituição escolar em um contexto contemporâneo marcado por profundas mudanças sociais?

Nas últimas décadas, as transformações sociais, políticas e econômicas no Brasil foram bastante expressivas. O aumento da tecnologia em informática, o crescimento demográfico, a urbanização exacerbada e a ampliação dos meios de comunicação provocaram profundas mudanças na sociedade, alterando consideravelmente a vida individual e coletiva. Neste contexto, o sistema educacional, paralelamente a estas mudanças sociais, também sofre várias transformações, sobretudo no que se refere à organização do trabalho e à estruturação e valorização social das atividades docentes. Diante destas mudanças, os professores e alunos enfrentam problemas frente aos seus papéis nas atividades escolares. Os docentes sentem-se impotentes e inseguros na realização do trabalho, muitas vezes sendo alvo de críticas e responsabilizados pelas falhas do sistema educacional. Com relação aos alunos, estes apresentam uma espécie de aversão à figura deste professor, apontando-o como o culpado por fazê-los permanecer por tanto tempo em sala de aula. Tempo que, ao final dos anos escolares, passará a impressão de não surtir efeito na aprendizagem e nem na inserção no mercado de trabalho. Isto gera uma espécie de mal-estar escolar.

Diante deste cenário, devemos dimensionar a escola pública frente à necessidade de reconfiguração do espaço de ensino. Assim, apresenta-se como necessário a criação de um amplo debate entre órgãos responsáveis pela educação no país, juntamente com os professores, demais agentes escolares e pais, para que possamos rediscutir funções e tarefas, redefinir espaços e tempos, discutindo a respeito dos objetivos a serem alcançados. E sobre este objetivo, nos remetemos à Jürgen Habermas (1997), para o qual é necessário que reabilitemos a esfera pública, fazendo com que as pessoas possam tomar sabiamente suas decisões, orientando ações por uma disposição democrática de diálogo que ocasionaria o alcance de um consenso decorrente da racionalidade comunicativa.

Considerando a racionalidade comunicativa de Habermas (2004), a razão se autolegitima no processo do conhecimento – não um conhecimento fechado no sujeito, mas sim um saber que é comunicacional. Este se dá diante de uma comunidade de sujeitos que se relacionam no mundo da vida, em busca de reconhecimento intersubjetivo de exigências de validade. Diante disto, forma-se uma rede de interações sociais que propiciam possíveis soluções para variadas questões pertinentes ao mundo da vida – insere-se aqui, portanto, o mundo da escola. Sobre tal questão, Habermas afirma:

Essa racionalidade comunicativa exprime-se na força unificadora da fala orientada ao entendimento mútuo, discurso que assegura aos falantes envolvidos um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte no interior do qual todos podem se referir a um único e mesmo mundo objetivo (HABERMAS, 2004, p.107).

A partir das nossas colocações, temos argumentos para ressaltar que a escolar passa por uma crise de credibilidade, expressa por alunos e professores diante de um sentimento de descrença e desesperança frente ao sistema escolar público, o qual ocasiona certa fragilidade na relação entre o que é ensinado e a realidade para além da escola, marcada pela ausência de expectativas. Nesta intermediação, os espaços legítimos para o estabelecimento da razão comunicativa discutida por Habermas (1997), na qual os discursos não se apresentariam viciados ou corrompidos, permitindo, assim, a todos os integrantes o mesmo poder de manifestação, encontram-se obstruídos na esfera educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das leituras e da observação do ambiente escolar, concluímos que a problemática referente à propalada crise do sistema escolar público vai além das questões objetivas ou ainda de outras que se referem ao problema estrutural por si só. Os problemas como salários insatisfatórios dos profissionais, verbas insuficientes destinadas à educação, despreparo dos professores, falta de comprometimento dos alunos com os estudos, dentre outros mais visíveis e prováveis para a situação da escola pública existem. Tal fato não desconsideramos no presente trabalho. O que ressaltamos são os problemas sociais comuns à contemporaneidade que são somados a estas problemáticas já conhecidas.

No que se refere ao período em questão selecionado para a pesquisa na imprensa – **Jornal Folha de São Paulo** – correspondente à atuação do governo petista na presidência da República (entre os anos 2003 e 2013), evidencia-se que muito destaque é dado para as questões dos baixos salários dos professores e a consequente tentativa de aumento destes, e às políticas públicas implantadas pelo governo. No entanto, o que observamos, é que o problema do sistema escolar público vai além da necessidade de investimentos na estrutura escolar. Disponibilizar recursos e materiais para as escolas é importante, mas outros desafios também são necessários para que a educação seja considerada de qualidade no presente momento e para que a escola retome sua credibilidade perante os agentes escolares.

Alcançar a façanha de motivar professores e alunos no exercício em sala de aula vai além de o Estado oferecer verbas, recursos e materiais, ou ainda o governo ceder aos aumentos de pequenas porcentagens nos salários como reivindicado muitas vezes pelos docentes. Isto porque vivemos um período educacional que se situa em paralelo com demais problemas sociais, econômicos e políticos. Ao exemplo da teoria de Durkheim (1982), vivemos em um período de anomia, de ausência de símbolos comuns; de uma falta de identidade com o coletivo. E por mais que os investimentos da parte estatal sejam realizados, não podemos desconsiderar o fato de que os professores, alunos e demais agentes escolares estejam imersos em uma contemporaneidade marcada por mudanças de uma sociedade pautada no consumo.

Os dois mandatos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva e os três anos de governo de Dilma Rousseff aqui analisados através da imprensa demonstram, de forma ainda que singela, esta questão. O Partido dos Trabalhadores foi expressivo na implantação das políticas públicas educacionais. Houve repasse de verbas para a Educação, envio de materiais de trabalho para as escolas, capacitação dos professores, aumento de salário - ainda que quase

inexpressivo – dentre outros pontos que antes muito se reivindicava. No entanto, mesmo com estes suportes políticos, o que encontramos em sala de aula deixa a desejar tomando como pressuposto fundamental a tarefa de ensino e aprendizagem. E, ao que percebemos, este cenário se complica cada vez mais com o passar dos anos e a complexidade social que presenciamos.

A família é a primeira instituição educadora, sendo necessário possuir clareza das reais necessidades do ato de educar, aliando o rigor da educação ao amor, afeto e intenção de formar seres humanos melhores. Por muitas vezes a escola vai necessitar intervir na educação dos alunos, mas a família, nestas situações, deve funcionar como suporte. As instituições escolares e familiares devem se fundir. Desta maneira, as responsabilidades devem ser compartilhadas, e não transferidas totalmente à escola. Ressalta-se, entretanto, que a família também passa por uma crise nas formas de classificação simbólica, crise de anomia, crise moral no sentido durkheimiano.

Longe do intuito de transmitir juízo de valor ao presente trabalho, a questão da instituição familiar é colocada no sentido de ressaltar a necessidade do trabalho desta em paralelo com a instituição escolar. Contudo, entendemos que a família, assim como a escola, é vítima de uma sociedade contemporânea expressa por uma crise de valores éticos e morais. Neste sentido, culparemos a escola ou culparemos a família? Diremos que a crise se encontra na instituição escolar ou na instituição familiar? Ou ainda, que a crise se encontra em uma terceira instituição? O fato é que a crise não se encontra especificamente em uma ou outra instituição. A construção das crises institucionais, na realidade, encontra-se na sociedade. E a escola, objeto de estudo deste trabalho, é uma instituição atingida por esta crise. E assim, os indivíduos incorporam o discurso sobre a crise trazendo-o para o seu campo específico como se os seus atores fossem os responsáveis.

Os atores sociais envolvidos com a instituição escolar “[...] criam ou mesmo se apropriam de convenções sociais existentes” (JARDIM, 2007, p. 21-22). A responsabilidade da situação precária da educação é do governo; a culpa é dos baixos salários dos professores; os alunos são desinteressados; os pais não se preocupam com os filhos – estas, entre outras questões, costumam ser apontadas como causas para os problemas do sistema escolar público. Mas, na realidade, estas são causas já estabelecidas socialmente como justificativas para os problemas educacionais.

Diante desta discussão que levantamos, afirmamos que a ideia (moral) sobre educação que sustenta a escola desapareceu, contudo, a estrutura escolar original continua intacta. Convém ressaltar, entretanto, que a instituição escola se funde com demais categorias e

instituições. A escola é também um reflexo da família, economia, dentre outras. Assim, categorias transitam e se difundem, passando por uma transição, fusão e consequente substituição de uma esfera por outra.

Sob esta perspectiva, no contexto escolar, o aluno traça seu futuro de acordo com a sua experiência do presente. Ou seja, ainda que o cumprimento da trajetória do Ensino Médio apareça como garantia da ascensão econômica e financeira de acordo com o discurso dos agentes escolares, a interiorização social destes adolescentes gera visões de mundo distintas daquelas que os professores tentam transmitir em sala de aula. Assim, o aluno da escola pública constrói o “próprio mundo” (BOURDIEU, 1987), que na maioria das vezes vai estar em descompasso com o “mundo” que a escola tenta transmitir como sendo a recompensa. O habitus - adquirido através da interação social - do aluno da escola pública se estabelece de acordo com o relacionamento social comum à classe social a qual pertence. Desta maneira, a realidade do aluno cujos pais possuem uma condição financeira não privilegiada, na maioria das vezes não está em sintonia com a realidade que a escola tenta transmitir.

Notamos, através das questões levantadas pelos professores nas entrevistas, que os problemas identificados no cotidiano do sistema escolar público perpassam também os problemas sociais vigentes na contemporaneidade. Os docentes possuem a concepção de que o problema está para além da estrutura da instituição escolar. Ou seja, a escola não está em crise no que se refere a uma forma falha de atuação que deve ser totalmente substituída. A visão dos professores é a de que os moldes escolares necessitam ser revistos de acordo com a demanda social, ou seja, de acordo com a complexidade de atores inseridos em um contexto contemporâneo de profundas mudanças, marcado por uma espécie de mal-estar; parâmetros e ideais já não mais aceitáveis para a análise e atuação no âmbito escolar.

Obviamente, alguns problemas estruturais da instituição escolar também são apontados pelos professores. De maneira geral, o baixo salário pago aos docentes e as condições de trabalho precárias no que se refere ao acúmulo de aulas para que o salário seja suficiente são assinalados pelos professores como problemas escolares objetivos. Mas são categóricos ao afirmarem que não conseguem visualizar um problema que possa ser apontado como causa para a suposta crise educacional.

Assim, a presente discussão não se coloca enquanto uma “crise” que introduz a necessidade da criação de outra instituição que venha substituir a escolar. Quando falamos em “crise”, nos referimos à crise das estratégias e finalidades tradicionais da escola. É necessário ter cautela e não sinalizar uma crise geral da instituição escolar. Veem-se os problemas da

instituição escolar como reflexo dos problemas das demais instituições que, conseqüentemente, são frutos da sociedade contemporânea.

Diante do exposto, consideraremos que o sistema educacional passa por alterações simbólicas que são comumente caracterizadas de crise. Inspirando-se em Durkheim (1978), concluimos haver a ausência das principais instituições promovedoras dos códigos simbólicos - a família e a escola. Isto explicaria o sentimento de anomia que perpassa os alunos, professores e todo o sistema escolar público no espaço que analisamos. Tal sentimento é também reforçado no plano macro pela imprensa, como identificado no material coletado e exposto nesse texto.

## REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, V. **Reajuste anunciado por Alckmim foi eleitoral, dizem sindicatos e PT.** Folha de S. Paulo, São Paulo, 10 jul. 2004.
- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: Entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, n. 75, p. 15-32. 2001.
- ARROYO, M. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.
- BOLTANSKI, L; CHIAPELLO, E. **O Novo espírito do capitalismo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BOUGLÉ, C. Prefácio. In: DURKHEIM, E. **Sociologia e Filosofia.** Rio de Janeiro: Forense, 1970.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A Reprodução.** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu.** Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Questions de sociologie.** Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Choses dites.** Paris: Les Éditions de Minuit, 1987.
- BOURDIEU, P. Trabalhos e projetos. In: ORTIZ, R. (Org). **Pierre Bourdieu.** Coleção grandes cientistas sociais. São Paulo: Ática, 1994.
- \_\_\_\_\_. **A Economia das trocas linguísticas.** São Paulo: Edusp, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Razões práticas.** Oeiras: Celta, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A Economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1998.
- \_\_\_\_\_. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, A; NOGUEIRA, M. A. (Orgs). **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 2001.
- \_\_\_\_\_. As contradições da herança. In: CATANI, A; NOGUEIRA, M. A. (Orgs). **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOURDIEU, P; BOLTANSKI, L. O Diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: CATANI, A; NOGUEIRA, M. A. (Orgs). **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: CATANI, A; NOGUEIRA, M. A. (Orgs). **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. **A distinção: crítica social do julgamento.** São Paulo: Edusp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Meditações pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRAGON, R.; SOUZA, L.; ZANINI, F. **Lula anuncia cortes e ações pontuais para a área social.** Folha de S. Paulo, São Paulo, 10 fev. 2003.

BRASIL. Deliberação CEE nº 9/97. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Conselho Estadual de Educação. 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0820-0830\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0820-0830_c.pdf)>. Acesso em: 08 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Assessoria de Comunicação Social. **Resenha Eletrônica.** Disponível em: <<https://www1.fazenda.gov.br/resenhaeletronica/>>. Acesso em: 10 out. 2013.

BRIGHOUSE, H. **Sobre educação.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CARDOSO, E. J. **Teoria da Ação Comunicativa: uma possibilidade para a práxis pedagógica?** Dissertação de Mestrado em Educação – Presidente Prudente-SP: [s.n.], 2005. 211 p.

CARVALHO, M.M.C. de. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. In: LORENZO, H.C. de & COSTA, W.P. da (org.) **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno.** São Paulo: Editora UNESP, 1997.

CATANI, A; NOGUEIRA, M. A. (Orgs). **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 2001.

CONSTANTINO, L. **Governo cria programa de bolsas por MP.** Folha de S. Paulo, São Paulo, 14 set. 2004.

\_\_\_\_\_. **MEC vai anunciar “pacote de bondades”.** Folha de S. Paulo, São Paulo, 13 jun. 2005.

CORSINI, R. Adeus, docência. **Revista Educação.** Ed. 195. Jul/2013. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/195/adeus-docencia-292321-1.asp>>. Acesso em: jul. 2013.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a exigência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 16, p. 133 – 169, 2001.

DONADONE, J. C.; JARDIM, M. C. (Orgs). **As centralidades.** E as fronteiras das empresas do século 21. Bauru: Edusc, 2011.

DOUGLAS, M. **Como as instituições pensam.** São Paulo: EDUSP, 1998.

DURKHEIM, E. **Sociologia e Filosofia.** Rio de Janeiro: Forense, 1970.

\_\_\_\_\_. **Educação e sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

\_\_\_\_\_. **O suicídio.** Um estudo sociológico. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

\_\_\_\_\_. **Sociologia, educação e moral.** Tradução. Porto: Rés Editora, 1984.

\_\_\_\_\_. **As formas elementares da vida religiosa.** São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

\_\_\_\_\_. **As regras do Método Sociológico.** São Paulo: Martin Claret, 2001.

\_\_\_\_\_. **Da divisão do trabalho social.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERREIRA, F. **Ensino e saúde crescem, mas falta qualidade.** Folha de S. Paulo, São Paulo, 06 out. 2008.

FERREIRA, F.; GALLO, F.; NAVARRO, S. **Barros Munhoz é acusado de pagar pizzas com dinheiro da educação.** Folha de S. Paulo, São Paulo, 20 mar. 2011.

FOLHA de São Paulo. **BAIXA QUALIDADE COMPROMETE ALFABETIZAÇÃO.** Colaboração para a Folha. São Paulo, 31 mar. 2005.

\_\_\_\_\_. **Material eleitoral.** Editorial. São Paulo, 23 jan. 2006.

\_\_\_\_\_. **Piso pedagógico.** Editorial. São Paulo, 05 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. **O valor da educação.** Editorial. São Paulo, 18 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. **Atraso escolar.** Editorial. São Paulo, 01 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **Professor mal pago.** Editorial. São Paulo, 08 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **Órgão aponta falha em uso de fundo para a educação.** Folha de S. Paulo, São Paulo, 01 ago. 2013.

FRANCISCO, L. **“Não consigo ler com rapidez”, diz aluno.** Folha de S. Paulo, São Paulo, 11 out. 2003.

FRANCO, M. J. N. **Progressão continuada:** um olhar da centralidade às práticas escolares. Disponível em:

<[http://fcla.edu.br/unar2007/revista/pdf\\_V1\\_2007/8.FRANCO,%20M.J.do%20N.%20Progress%C3%A3o%20continuada.pdf](http://fcla.edu.br/unar2007/revista/pdf_V1_2007/8.FRANCO,%20M.J.do%20N.%20Progress%C3%A3o%20continuada.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2013.

FOREQUE, F. **Câmara aprova reserva de 10% do PIB para a educação.** Índice era o item mais polêmico do Plano Nacional de Educação ratificado ontem. Folha de S. Paulo, São Paulo, 27 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Piso de docente terá reajuste menor em 2013.** Com queda na arrecadação, índice deve ficar abaixo de 10%, menos da metade do previsto no início deste ano. Folha de S. Paulo, São Paulo, 09 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **MEC anuncia alta de 7,97% no piso dos professores.** Mínimo passa a ser de R\$ 1.567; há Estados, porém, que não cumprem a lei. Folha de S. Paulo, São Paulo, 11 jan. 2013.

FUSARI, J.C. et al. Progressão continuada ou aprovação automática? **Revista de Educação** (APEOESP). São Paulo, n. 13, abr. 2001.

GENTILI, P. (Org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

GIANNAZI, C. **A farsa da avaliação de desempenho.** Folha de S. Paulo, São Paulo, 01 out. 2007.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 2005.

GRAÇON, J. **Aliança com governos potencializa ações.** Folha de S. Paulo, São Paulo, 24 abr. 2007.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade.** Lisboa: Dom Quixote, 1990.

\_\_\_\_\_. **Teoria de la accion comunicativa: complementos y estúdios previos.** Madrid: Catedra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Verdade e Justificação: ensaios filosóficos.** São Paulo: Loyola, 2004.

HADDAD, F. **Opinião – Educação e avaliação.** Folha de S. Paulo, São Paulo, 20 nov. 2005.

\_\_\_\_\_. **Opinião – Educação básica.** Folha de S. Paulo, São Paulo, 09 jul. 2006.

\_\_\_\_\_. **Opinião – Educação e constituição.** Folha de S. Paulo, São Paulo, 22 nov. 2009.

IGLESIAS, S. **Num recado a Serra, Lula elogia greve dos professores.** Presidente não cita SP, mas diz que paralisações ajudaram a melhorar ações do governo. Folha de S. Paulo, São Paulo,

JARDIM, M. C. **Entre a solidariedade e o risco: sindicatos e fundos de pensão em tempos de governo Lula.** São Carlos, 2007, tese de doutorado, Ufscar.

JARDIM, M. C. **Entre a solidariedade e o risco: sindicatos e fundos de pensão em tempos de Governo Lula.** São Paulo: Annablume, 2009.

JARDIM, M. C. **O investimento dos fundos de pensão durante o governo Lula e o interesse por investimento na Amazônia Brasileira.** Disponível em: <[http://observatorio.inesc.org.br/visualizar\\_estudos.php?id=28](http://observatorio.inesc.org.br/visualizar_estudos.php?id=28)>. Acesso em: 04. set. 2011.

JARDIM, M. C. **Estratégias sindicais: gestão de fundos públicos e presença em novos espaços sociais.** Produtividade em Pesquisa – PQ – 2011. Processo: 306577/2011-9, em análise pelo CNPq, 2011.

- JARDIM, M. C. **A sociologia econômica em Pierre Bourdieu**. Projeto pesquisador visitante - Frédéric Lebaron. Submetido e aprovado pela FAPESP, 2012. Processo n. 2011/24135-7.
- JARDIM, M. C. **Sociologia econômica francesa: a contribuição de Émile Durkheim**. Projeto pesquisador visitante - Philippe Steiner. 2012. Submetido à FAPESP. Processo n. 2012/03339-6.
- JARDIM, M. C. Fundos de pensão sindical no Brasil: “novo espírito” do sindicalismo? In: **As centralidades**. E as fronteiras das empresas do século 21. Bauru: Edusc, 2011.
- JARDIM. **A construção social de um gênio: conceitos fundamentais em Pierre Bourdieu**. Revista Tempo Social, 2012.
- JEFFREY, D. C. **O regime de progressão continuada**. O caso paulista (1998-2004). São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.
- KNOEPFELMACHER, R. **Opinião – O despertar do gigante**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 09 jul. 2007.
- LEBARON, F. **La Croyance économique: Les économistes entre science et politique**. Paris: Ed. Seuil, 2000.
- LEBARON, F. Mundialização financeira ou imposição do modelo financeiro norte americano? In: JARDIM, M. C. **A Natureza social das finanças: fundos de pensão, sindicalistas e recomposição das elites**. Bauru: Edusc, 2011.
- LIMA, M. F.; ZANLORENZI, C. M. P.; PINHEIRO, L. R. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Ibpx, 2011.
- MAUGER, G. **A Teoria da Reprodução posta à prova da Massificação do Ensino**. Porto: Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2012.
- MERTON, R. K. **Sociologia**. Teoria e estrutura. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1968.
- MITERHOF, M. **Opinião – A missão da educação**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 06 jun. 2013.
- NEUBAUER, R. **Quem tem medo da Progressão Continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?** p. 1-8. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>> Acesso em: 14 abr. 2013.
- NEUBAUER, R. Descentralização da educação no estado de São Paulo. In: COSTA, V. L. C. (Org). **Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento**. São Paulo: Fundap: Cortez, 1999.

NISKIER, A. **Opinião – O Ensino Médio continua órfão?** Folha de S. Paulo, São Paulo, 18 jan. 2010.

PAGNAN, R.; TAKAHASHI, F. **FUNDEB segue a rota do bolsa família.** Estados do nordeste e do norte que já são mais beneficiados pelo programa serão também os mais privilegiados pelo fundo. Folha de S. Paulo, São Paulo, 11 dez. 2006.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, n. 11, p. 9-27, jul/2013.

POLANYI, K. **A Grande transformação: as origens da nossa época.** Rio de Janeiro: Campus, 1980.

ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SAINT-MARTIN, M. **L'espace de la noblesse.** Coll. Leçons de choses. Paris: Editions Métailié, 1993.

\_\_\_\_\_. Dominação social, dominação escolar. In: **Educação & realidade**, n. 28, v. 1. jan/jul 2003.

SANTOS, C. R. A. **Opinião - Educação e desenvolvimento.** Folha de S. Paulo, São Paulo, 16 jun. 2003.

SILVA, R. N. et. al. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. **Cadernos de pesquisa**, n. 84, p. 5-16, fev. 1993.

SOLIGO, A. **Têm sido acertadas as ações do Governo de SP para melhorar a educação básica no Estado? Não.** Folha de S. Paulo, São Paulo, 14 fev. 2009.

SUÁREZ, D. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, P. (Org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TAKAHASHI, F. **Só terá aumento por mérito o professor que faltar pouco.** Pelo novo sistema, quem não atingir frequência mínima não pode pleitear reajuste. Folha de S. Paulo, São Paulo, 06 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Alckmin chama professores reprovados para dar aulas.** Governo autoriza também contratação até de quem não passou por avaliação. Folha de S. Paulo, São Paulo, 25 fev. 2012.

TOEWS, D. Tarde and Durkheim and the non-sociological ground of sociology. In: CANDEA, M. **The Social after Gabriel Tarde - Debates and assessments.** New York: Routledge, 2010.

VILLELA, M. **Tempo precioso para a educação.** Folha de S. Paulo, São Paulo, 07 jan. 2008.

ZIMMERMANN, P. **Fundo viabiliza internet em escola.** Folha de S. Paulo, São Paulo, 17 jan. 2004.

WEBER, D. Prefeitos criticam estudo do Tesouro sobre ineficiência nos gastos com ensino fundamental. **Jornal O Globo.** Educação. 20 jun. 2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/prefeitos-criticam-estudo-do-tesouro-sobre-ineficiencia-nos-gastos-com-ensino-fundamental-9107219>>. Acesso em 21 jun. 2013.

## ANEXOS

### ANEXO A - MATERIAL COLETADO NO JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO – 2003 A 2013.

#### ENTRE OS ANOS 2003 E 2010 – GOVERNO LULA

#### LULA ANUNCIA CORTES E AÇÕES PONTUAIS PARA A ÁREA SOCIAL

Folha de S. Paulo - 10/02/2003

#### REUNIÃO MINISTERIAL

*Presidente justificará aumento da meta de superávit*

FÁBIO ZANINI, LEONARDO SOUZA E RANIER BRAGON.

Da sucursal de Brasília

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva determinará hoje, em reunião com seus ministros na residência oficial da Granja do Torto, em Brasília, um corte geral nas despesas do governo, ao mesmo tempo em que anunciará uma série de medidas simbólicas, destinadas a mostrar que o eixo de seu governo é também social, não puramente econômico.

A principal delas será um aumento do valor da Bolsa-Escola que hoje paga R\$ 15 como benefício a famílias carentes que mantêm os filhos na escola, limitado a R\$ 45 para até três crianças por família. É provável que o limite seja eliminado e que o benefício suba para até R\$ 25 por criança.

O tamanho exato do corte -ou contingenciamento de despesas, como o governo prefere chamar- estava sendo definido ontem ainda pelos ministros Antonio Palocci Filho (Fazenda), Guido Mantega (Planejamento) e pelo próprio Lula. Deve ser o equivalente a uma redução de 10% a 15% das despesas de custeio, o que significaria um corte de R\$ 6 bilhões a R\$ 9 bilhões.

O presidente, em seu discurso, que será transmitido por rádio e TV pela estatal Radiobras, justificará a decisão da semana passada de elevar a meta de superávit primário para esse ano a 4,25% do PIB (Produto Interno Bruto), o que significa uma economia de R\$ 68 bilhões para o pagamento de juros neste ano.

Dirá que o sacrifício é necessário em razão da fragilidade da economia brasileira e da retração no fluxo de investimentos internacionais durante a provável invasão norte-americana ao Iraque. A reunião começa às 10h e o discurso deverá ocorrer às 11h.

Ontem à noite Lula teve reunião com o ministro José Dirceu (Casa Civil), Luiz Dulci, secretário-geral da Presidência, Luiz Gushiken, secretário de Comunicação de Governo, André Singer, porta-voz, e Duda Mendonça, publicitário do Fome Zero e que fez campanha eleitoral do presidente. Singer disse que o assunto seria a reunião ministerial de hoje.

O corte deve ficar a cargo de cada ministério. Palocci e Mantega apresentarão a cada pasta um valor e os ministros decidirão como proceder. De acordo com um assessor do presidente e

dois ministros ouvidos pela Folha, há um entendimento preliminar de que a regra será cortar em custeio tudo o que for possível e só então sacrificar investimentos. No entanto, deve haver alguma "choradeira" de ministros que tentarão justificar gastos extras, de acordo com a expectativa de um deles.

Áreas como educação, saúde e segurança pública deverão ser preservadas, enquanto novos investimentos em infra-estrutura serão os mais prejudicados.

Haverá resistência a cortes em alguns setores -no de transportes, por exemplo. "Ou cuidamos da recuperação das nossas estradas ou o sistema econômico entra em colapso", afirmou o vice-presidente, José Alencar.

Ele declarou não ter informações sobre o teor do que será divulgado hoje, mas ressaltou ser necessária a montagem de uma "operação de salvamento" das estradas. "Isto tem que ser objeto de prioridade", disse.

### **Informalidade**

Na reunião, cada ministro deverá apresentar alguns projetos que considere prioritários para 2003. As metas baseiam-se em relatórios apresentados por toda a equipe a Lula na semana passada.

Além do aumento na Bolsa-Escola, deverá haver anúncio de projetos na área de segurança pública, estímulo ao microcrédito, à formação de cooperativas e incentivos à agricultura familiar.

São ações mais simbólicas do que de efeito concreto imediato. Apesar de o tom da reunião não ser dos mais otimistas, o presidente deve tentar dar um clima informal ao encontro. Tanto que escolheu fazer a reunião na Granja do Torto, em um arejado salão ao lado da churrasqueira da residência, e não na sala de reuniões do Palácio do Planalto, que achou "impessoal" demais.

## **OPINIÃO - EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO**

Folha de S. Paulo – 16/06/2003

Tendências/Debates

CARLOS R. ANTUNES DOS SANTOS

Para os homens se insurgirem, foi necessário antes se espantarem." Lucien Febvre

Diante dos atos terroristas que inundam o mundo, do desrespeito ao direito internacional, da volta da ONU ao estágio de Liga das Nações, das bombas "humanitárias" sobre o Iraque, da proposta da educação como mercadoria na OMC, do viver sob o signo do medo no Rio de Janeiro, da pandemia provocada pela Sars (síndrome respiratória aguda grave), da destruição de verdadeiros patrimônios da humanidade, como as pilhagens dos museus iraquianos, é de perguntar se a civilização cedeu lugar à barbárie, com a eliminação dos valores universais, ou por onde andar a vida inteligente no planeta.

No mundo contemporâneo, de incertezas permanentes, tudo parece se resumir a indicadores que apontam não mais um quadro próprio da sociedade do bem-estar social, mas trata-se de uma certa sociedade do chamado "bem-estar ativo", que impõe o trabalho produtivo como a variável essencial.

No Brasil, vivemos praticamente a mesma situação, sob o império dos indicadores: equilíbrio fiscal, déficit público, taxa de juros, estabilidade da moeda, risco Brasil - que mede a desconfiança dos investidores-, a focalização versus a universalização das políticas sociais,

enfim, um quadro que traz a sensação de estarmos construindo apenas uma sociedade de resultados.

Num contexto internacional de obsessão pelo mercado e sob o embalo das guerras, constata-se, hoje, que a própria religião se inseriu na dinâmica da violência. Nessas mudanças de paradigmas, é fundamental priorizar a educação como o caminho democrático para a paz.

A história tem demonstrado que não se faz a revolução de uma sociedade sem a educação integral, pois a metamorfose dos esfomeados e analfabetos só acaba com a instrução - quando se adquire, ao mesmo tempo, autonomia e cidadania. Em nosso país, a necessidade da educação exige, imperativamente, um novo contrato social, de longo alcance, suprapartidário e de compromisso coletivo.

No Brasil o problema da educação é, na verdade, a falta de educação, quadro que já virou tragédia e causa indignação. De acordo com o ministro Cristovam Buarque, se diminuísse o analfabetismo no país, o Judiciário teria menos trabalho. Dessa forma, a afirmação política da educação como função de Estado e estratégia de governo para o desenvolvimento -esse é o lugar da educação- é preconizada pela administração do presidente Lula.

---

A história tem demonstrado que não se faz a revolução de uma sociedade sem a educação integral

---

O combate ao analfabetismo, a recuperação da qualidade republicana da escola pública, a preservação, a renovação e a expansão do ensino superior de qualidade são compromissos de resgate do Brasil com a sua história, com o seu futuro, com a cidadania, com a grandeza da nação.

A reestruturação produtiva, como fundamento básico de novas demandas sociais, necessita intensificar os debates sobre o papel da educação e, em particular, do ensino superior. É evidente que a universidade brasileira, principalmente com a conquista da dedicação exclusiva e da pós-graduação, deu saltos de qualidade, contribuindo decisivamente na formação de quadros, na produção de pesquisas de ponta e numa intensa atividade extensionista -parâmetros fundamentais para o desenvolvimento do país.

A atual conjuntura, marcada por conflitos que deságuam em uma nova geopolítica internacional, estimula uma reavaliação de cenários e tendências políticas que afetam programas de integração regional, parcerias internacionais e políticas públicas nacionais.

Diante dos novos desafios postos pela contemporaneidade, exigir-se-á da universidade do século 21 um esforço capaz de romper a oposição entre civilização e barbárie, natureza e cultura, isolamento e integração. Os novos desafios estimulam a instituição a repensar as relações com a sociedade, induzirão à superação da inércia fragmentária, da excessiva disciplinação, sob o peso de uma estrutura administrativa e acadêmica que ultrapassa os 30 anos de existência e que precisa mudar.

Em face das complexidades e incertezas postas pela globalização, cabe ao Estado formular políticas e dotar as condições para que a universidade do século 21 implemente sua república emancipatória, a partir da autonomia, com responsabilidade social. Dessa forma, a universidade necessária poderá se afirmar enquanto instituição supra-estatal, bem público, patrimônio da humanidade, formadora de um novo processo civilizatório com dimensões socializantes, democráticas e emancipadoras, lugar onde se inventa e reinventa o novo, a cada instante.

Apostar que um outro mundo é admissível é ter consciência de que a educação fará um outro Brasil possível, onde uma nova universidade também é possível.

-----

Carlos Roberto Antunes dos Santos é secretário de Educação Superior do Ministério da Educação. Foi presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (2001-2002) e reitor da Universidade Federal do Paraná (1998-2002).

### **“NÃO CONSIGO LER COM RAPIDEZ”, DIZ ALUNO**

Folha de S. Paulo – 11/10/2003

#### **AVANÇO DIFÍCIL**

*Aos 14 anos, estudante emperra em oração.*

**LUIZ FRANCISCO**

Da Agência Folha, em Salvador.

Matriculado em um curso de aceleração (faz a 6ª e a 7ª séries do ensino fundamental em um mesmo ano letivo), o estudante baiano Êmerson, 14, não consegue ler corretamente uma oração com mais de cinco palavras. "Eu sei que tenho muitas dificuldades para ler, mas acho que vou melhorar", disse.

Sua rotina começa às 6h, quando vai para a escola, na periferia de Salvador. Às 12h, Êmerson almoça rapidamente e sai para vender lanches e suco. "Ganho R\$ 7 por dia", disse.

Ontem à tarde, a Agência Folha pediu para ele ler o nome completo de uma loja, composto por cinco palavras.

Êmerson conseguiu ler rapidamente só as duas primeiras. Para conseguir ler as outras três, demorou quase três minutos: "Já fui reprovado duas vezes na 4ª série. Mesmo assim, nunca consegui ler com rapidez. Não sei o que acontece comigo. Os professores dizem que é falta de concentração".

Questionado sobre o nome do governador da Bahia, ele não respondeu corretamente: "O governador é Imbassahy". Antonio Imbassahy (PFL), 55, é prefeito de Salvador. O governador é Paulo Souto (PFL).

### **FUNDO VIABILIZA INTERNET EM ESCOLA**

Folha de S. Paulo – 17/01/2004

**PATRÍCIA ZIMMERMANN**

Brasília

Depois de quase três anos de arrecadação, a Anatel (Agência Nacional de Telecomunicações) divulgou ontem seu novo plano para levar internet rápida a escolas, bibliotecas, centros de saúde, entre outros estabelecimentos públicos, com recursos do Fust (Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações), criado para levar os serviços de telecomunicações a instituições sem recursos para contratá-los.

O fundo, que é formado a partir da contribuição sobre o faturamento das telefônicas e da venda de licenças públicas, tem hoje R\$ 2,7 bilhões e nunca foi utilizado. Para viabilizar legalmente o uso do Fust, a Anatel, por recomendação do TCU (Tribunal de Contas da União), estabeleceu o novo serviço sob regime de concessão e dividiu o país em 11 áreas.

A licitação deve ocorrer neste ano, e cada uma das novas concessionárias não poderá prestar o serviço em mais de uma das áreas.

Com a divisão do país, uma empresa que prestar o serviço nos municípios da Grande São Paulo, por exemplo, terá de oferecê-lo também nos Estados do Pará e Amapá, regiões de menor interesse comercial, mas que foram agrupadas com a região de São Paulo para a licitação.

Para o conselheiro da Anatel, Antônio Carlos Valente, a divisão vai evitar que uma grande concessionária de telefonia fixa seja beneficiada com a prestação do novo serviço na sua própria área de atuação, onde já possui infra-estrutura instalada.

Desta forma, ao oferecer o serviço em um Estado da sua região original, terá que oferecê-lo também na área de outra concessionária, o que forçará o compartilhamento de infra-estrutura.

Além da prestação dos serviços financiados pelo Fust, as concessionárias poderão utilizar a mesma infra-estrutura para explorar o serviço comercialmente, ou seja, oferecendo banda larga para residências e empresas.

De acordo com as metas de universalização divulgadas, todas as localidades com mais de 1.000 habitantes terão disponibilidade de serviço de internet em banda larga. Para as localidades com até 5.000 habitantes, a universalização deverá ocorrer até janeiro de 2010.

Em janeiro de 2012, o atendimento será obrigatório para as localidades que tenham entre 5.000 e 50 mil habitantes e até 2014, para os municípios com mais de 50 mil habitantes.

As metas que serão impostas às novas concessionárias deverão ser cumpridas de acordo com a disponibilidade orçamentária.

De acordo com o plano da Anatel, em janeiro de 2014 todas as solicitações de acesso deverão ser atendidas no prazo máximo de quatro semanas.

## **REAJUSTE ANUNCIADO POR ALCKMIM FOI ELEITORAL, DIZEM SINDICATOS E PT**

Folha de S. Paulo – 11/07/2004

### FUNCIONALISMO

*Entidades ainda dizem que o aumento foi pequeno*

### VIRGÍLIO ABRANCHES

Da redação

O reajuste concedido pelo governo de São Paulo ao funcionalismo público -anunciado na semana passada- foi uma "propaganda eleitoral". É o que dizem os principais sindicatos e o PT, partido de oposição ao governador Geraldo Alckmin (PSDB).

Os sindicatos e a oposição também acusam Alckmin de não ter uma política salarial definida para os servidores. "Esse governo escolheu perto de outubro, está fazendo justamente devido às eleições. Eles não têm política salarial para o funcionalismo", disse o presidente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, Carlos de Castro.

"Quando falam de reajuste até 59% é propaganda. É isso que fica no imaginário das pessoas. Mas para nós não significa nada. É um reajuste de uma gratificação que já é pequena", disse a presidente do Sindicato dos Servidores da Saúde do Estado de São Paulo, Célia Regina Costa. Na última segunda, Alckmin anunciou reajuste para o funcionalismo. Para a saúde não houve aumento no salário, e sim na GEA (Gratificação Especial de Atividade). Outro ponto para o qual os sindicatos chamaram a atenção foi o fato de os reajustes de salários não terem reposto

a inflação no período entre o último aumento concedido pelo governo e o deste ano (veja quadro ao lado).

O líder do PT na Assembléia Legislativa de São Paulo, deputado Cândido Vacarezza, disse que o governo anunciou o reajuste agora como "propaganda". "Eu sou a favor do reajuste. Só precisamos ver como o Estado faz isso. O governo do Estado engana, diz que não pode dar um aumento maior por causa da Lei de Responsabilidade Fiscal, mas isso é mentira."

Já especialistas em finanças públicas ouvidos pela Folha defenderam o reajuste do governo Alckmin. Para o professor Juarez Rizzieri, da Faculdade de Economia e Administração da USP, o governo "está fazendo o que pode". "Esse aumento está sendo consistente. O governo está fazendo o que pode", declarou ele.

Na mesma linha vai Fábio Gallo Garcia, professor de finanças da PUC-SP e da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo. "O governo Alckmin é muito controlado. Portanto, se ele deu reajuste, é o que ele podia dar e dentro da Lei de Responsabilidade Fiscal."

## **GOVERNO CRIA PROGRAMA DE BOLSAS POR MP**

Folha de S. Paulo – 14/09/2004

LUCIANA CONSTANTINO

Da sucursal de Brasília

O governo federal editou uma medida provisória para implantar o Prouni (Programa Universidade para Todos), antes mesmo de a Câmara votar o projeto de lei que tramita na Casa desde maio. Pelo programa, instituições privadas de ensino irão fornecer bolsas de estudo a alunos carentes.

O argumento apresentado pelo governo foi o de que seria impossível aplicar o programa em 2005 se ele não começasse a vigorar agora, o que aconteceu ontem com a publicação da MP no "Diário Oficial" da União.

Há duas semanas, no dia em que o projeto estava previsto na pauta dos deputados -foi retirado depois-, o Ministério da Educação assinou um termo de cooperação com 37 instituições para aplicar a proposta no próximo vestibular. A adesão antecipada causou mal-estar na oposição.

O Prouni prevê que as filantrópicas ficam obrigadas a destinar ao menos uma bolsa integral a cada nove alunos pagantes. Essas entidades têm isenção fiscal prevista na Constituição. No caso das instituições com fins lucrativos, quem aderir terá a isenção de quatro tributos federais.

O texto publicado ontem traz modificações em relação ao enviado ao Congresso pelo governo, como a possibilidade de oferecer meia bolsa e de atender alunos que fizeram ensino médio em escolas privadas com bolsa integral.

Algumas alterações estavam previstas no substitutivo do deputado Irineu Colombo (PT-PR), relator do projeto na comissão especial da Câmara.

Antes de publicar a MP, o governo consultou Colombo e o presidente da comissão, deputado Gastão Vieira (PMDB-MA).

Em abril, o Palácio do Planalto desistiu da proposta do MEC de implantar o Prouni por MP para "prestigiar os parlamentares". O presidente Luiz Inácio Lula da Silva chegou a cancelar a solenidade que ocorreria no Planalto para a assinatura da medida provisória.

"Se não fosse editada a MP agora, seria impossível aplicar o programa em 2005", afirmou o secretário-executivo do Ministério da Educação, Fernando Haddad, que ontem estava como ministro em exercício. Tarso Genro, o titular da pasta, estava na Itália.

O governo espera atender entre 250 mil e 300 mil alunos nos próximos quatro anos com o Prouni. Para 2005, são pelo menos 20 mil vagas, segundo o MEC.

As bolsas são destinadas ao aluno que tenha cursado o ensino médio completo na escola pública ou em particular com bolsa integral. Serão atendidos ainda portadores de necessidades especiais e professores em cursos de licenciatura e pedagogia da rede pública.

No caso dos outros alunos, eles deverão ter renda familiar de um salário mínimo e meio para receber bolsa integral e de até três mínimos para as parciais (50%).

A primeira seleção será feita com base no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e, então, em critérios de cada entidade.

## **BAIXA QUALIDADE COMPROMETE ALFABETIZAÇÃO**

Folha de S. Paulo – 31/03/2005

### **ATINGIR O ENSINO BÁSICO UNIVERSAL**

Colaboração para a Folha

País alcança meta antes de 2015, mas alunos saem sem domínio elementar de língua portuguesa e matemática.

Até 2003, parte dos alunos de três escolas rurais de Capão Bonito -cidade de 47 mil habitantes no Vale do Ribeira, uma das regiões mais pobres do Estado de São Paulo- chegava à quarta série sem saber ler ou escrever, alguns com dificuldades de alfabetização. A partir de 2004, o desempenho desses estudantes, com os mesmos professores, saltou 18 pontos nas avaliações aplicadas.

"O curso de capacitação de professores provocou uma revolução", analisa a ex-diretora da escola Ana Benta, Eliana Silva, 40. A "revolução", na verdade, foi de pequenas modificações na rotina das escolas, como valorização da participação dos pais, criação de oficinas de leitura, estímulo aos professores para usar recursos além da lousa e da cartilha e mais trabalhos em grupo.

Resultado de uma parceria com a Fundação Lemann, que deu o curso de formação para diretores -e estes para os professores-, a iniciativa envolveu 200 escolas de São Paulo e de Santa Catarina e beneficiou 100 mil alunos. Agora o projeto será implantado em outras cidades e Estados.

Outra experiência nesse sentido vem da capital paulista. Wesley Lima, 13, e Marcelo Henrique Godói, 13, tocam violino; Izabela Dallmann, 13, violoncelo. Eles moram no bairro pobre de Cidade Dutra, na zona sul, uma das áreas mais violentas da cidade, e estudam no CEU (Centro de Educação Unificada) local.

Ali, graças a uma parceria entre o Instituto Pão de Açúcar, o banco Santander e a prefeitura, foi montada uma orquestra com os alunos, que ensaiam todas as terças e quintas. Outros três CEUs participam desse projeto.

### **Quantidade vs. qualidade**

Exemplos como os de Capão Bonito e Cidade Dutra ilustram o principal alvo da responsabilidade social das empresas hoje: educação. "O chamado terceiro setor faz uma pressão importante para que as pessoas e as autoridades vejam e tratem a educação como prioridade", afirma o representante da Unesco no Brasil, Jorge Werthein, 64. "É educação de qualidade", completa.

O Objetivo do Milênio (ODM) relacionado à universalização do acesso à escola será atingido no país bem antes de 2015, mas só quantitativamente. A qualidade de ensino continua baixíssima.

Relatório do Saeb 2001 (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), do Ministério da Educação, revela que o país forma cidadãos semi-analfabetos e que não dominam nem sequer operações básicas da matemática. A soma de conceitos "muito crítico" e "crítico" passa dos 52%, na quarta série, e dos 58%, na oitava. O percentual de "avançado", na quarta série, foi zero, e 0,1% na oitava.

Entre os alunos de quarta série, na prova de língua portuguesa, 22,2% não passaram do conceito mínimo, "muito crítico"; 36,8% tiveram desempenho "crítico"; 36,2%, "intermediário"; 4,4%, "adequado", e 0,4%, "avançado".

"Isso significa que mais da metade deles [59%] não entendeu nada da prova e a devolveu em branco ou rasurada ou entendeu algo, mas não conseguiu montar uma única frase para responder", analisou o professor de macroeconomia da PUC-MG Márcio Antônio Salvato, 35, coordenador do laboratório do Sudeste de acompanhamento de testes do ODM para o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Além do Saeb, o Brasil participa do Pisa (Programa Internacional para Avaliação do Estudante), sob a coordenação da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico). A prova tem conceitos de 1 a 5.

Na avaliação da língua, 55,7% dos brasileiros não passaram do conceito 1. Apenas 3,1% chegaram no 4; e 0,6%, no 5.

Os mexicanos foram melhores: 6,9% dos alunos chegaram a 4 ou 5, e 44% ficaram abaixo de 1. Os americanos se destacaram mais: 17,9% não passaram de 1, mas 33,7% alcançaram 4 ou 5.

Segundo o IDH-Educação (Índice de Desenvolvimento Humano específico da área), o Brasil tinha índice 0,745 em 1991 e melhorou um pouco, chegando a 0,849 em 2000. Era o mesmo nível de Costa Rica, Argélia e Vietnã.

Para 2015, as projeções apontam um IDH de 0,906, próximo do que já têm hoje Israel e os vizinhos Argentina, Uruguai e Chile. O índice varia de 0 (nota mais baixa) a 1 (mais alta).

Para piorar, o acesso aos ensinos médio e superior tornam-se gargalos. A Taxa de Escolaridade Líquida (percentual da população estudando no nível de escolaridade de sua idade) no nível fundamental está em torno de 94%. Mas a Taxa de Escolaridade Líquida no ensino médio despensa para 40%. E cai para menos de 10% no ensino superior.

### **Ano da qualidade**

Nem o governo nega a situação do ensino, tanto que o Ministério da Educação instituiu 2005 como o ano da qualidade da educação básica. Entre outras medidas, haverá a troca do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério) pelo Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), que estende financiamentos até o ensino médio. "Com o novo fundo, cerca de R\$ 4 bilhões devem ser injetados", diz o secretário-executivo do Conselho Nacional de Educação, Ronaldo Mota.

Além disso, a proposta de emenda constitucional prevê o aumento da vinculação de tributos federais à educação dos atuais 18% para 22,5%, em quatro anos.

A Unesco recomenda gastos anuais de 6% do PIB na educação (somando recursos federais, estaduais e municipais). "Faz décadas que o Brasil não atinge o mínimo. Fica entre 4,5% e 4,6% do PIB. Para pagar a dívida educacional, o país precisa investir mais", alerta Werthein. (EF)

## MEC VAI ANUNCIAR “PACOTE DE BONDADES”

Folha de S. Paulo – 13/06/2005

### EDUCAÇÃO

*Governo divulgará a volta do ensino médio integrado ao profissionalizante e bolsas para alunos de curso integral pelo Prouni.*

LUCIANA CONSTANTINO

Da sucursal de Brasília

Em meio a uma crise política que se arrasta há quase um mês, o governo federal prepara para amanhã a divulgação de uma série de novas medidas na área educacional. Um dos destaques desse "pacote de bondades" é a obrigação de as escolas técnicas federais oferecerem, a partir de 2006, vagas no ensino médio integradas a cursos profissionalizantes.

Também consta no pacote a criação de uma bolsa de um salário mínimo mensal para alunos do Programa Universidade para Todos (Prouni) matriculados em cursos integrais, como medicina. Devem ser beneficiados cerca de 4.000 estudantes que já obtiveram bolsas integrais no programa.

Alguns itens, contudo, não são novidade. Um deles é o envio ao Congresso da já anunciada proposta de emenda constitucional do Fundeb -o novo fundo para financiar a educação básica. A criação do Fundeb consta da agenda do presidente Luiz Inácio Lula da Silva desde a campanha eleitoral, como um dos compromissos do então candidato para melhorar a educação. Desde então, passou por diversas modificações e já foi motivo de atrito entre os ministérios da Educação e da Fazenda por causa da definição dos valores que serão destinados ao fundo.

A solenidade de divulgação das novas medidas acontecerá no Palácio do Planalto. Para o ministro Tarso Genro, as ações são o cumprimento da agenda iniciada em 2004. "Ou se coloca a educação como centro estratégico para o país ou o país ficará capengando, fazendo cortes para manter a estabilidade macroeconômica", afirma o ministro.

Neste ano, o governo federal prevê gastar pelo menos R\$ 7,2 bilhões em programas educacionais (verba discricionária). Isso representa um aumento de quase R\$ 1 bilhão em relação a 2004.

#### **Curso profissionalizante**

O governo editará uma portaria estabelecendo que as 101 escolas técnicas federais deverão oferecer no próximo ano 10% de suas vagas em cursos de ensino médio articulados com cursos profissionalizantes para jovens e adultos. Para 2007, a meta será de 20%.

A medida é possível devido à publicação, no ano passado, de um decreto presidencial que voltou a permitir a integração do ensino médio e do profissional, separados havia sete anos.

A expectativa é atender a 80 mil alunos com mais de 17 anos e com a 8ª série completa. Com dois anos de curso, os alunos poderão ter diploma de nível médio com formação profissional inicial. Em três anos, eles receberão um diploma técnico.

De acordo com o Censo Escolar 2004, havia no país 676 mil estudantes matriculados em cursos técnicos públicos e privados.

Com a medida, o Ministério da Educação quer garantir que as escolas técnicas federais ofereçam desde cursos de qualificação inicial até cursos de ensino superior. "Faltava uma

política para a educação profissional que permitisse uma aproximação com outras áreas, como o Sistema S [Sesi, Senai etc.], por exemplo. As escolas técnicas vão ajudar nesse papel", diz o secretário-executivo do MEC, Fernando Haddad. Para efetivar essas medidas, o MEC está negociando recursos com o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento).

Já a bolsa-permanência do Prouni será criada por meio de medida provisória. Na mesma medida estarão outras duas ações: a transformação em lei de um programa já existente nas universidades para pagar bolsas de iniciação científica e a criação da bolsa no Escola de Fábrica.

Segundo Haddad, o programa de tutoria das universidades já atende a 3.000 alunos com 250 professores-tutores, mas, como não existe em lei, corre o risco de interrupção no pagamento. Por isso, a inclusão na MP.

O Escola de Fábrica é um programa divulgado no ano passado e prevê cursos profissionalizantes para alunos de 15 a 17 anos da rede pública (a partir da 8ª série do ensino fundamental) com uma renda familiar per capita de até meio salário mínimo. As aulas serão ministradas na empresa-parceira, o governo pagará bolsa mensal aos alunos e a certificação caberá aos Cefets (Centros Federais de Educação Tecnológica). O programa começará a funcionar no segundo semestre deste ano.

### **Cadastro**

Além do pacote da terça, o Ministério da Educação prepara mudanças no Censo Escolar. Realizado todos os anos, o censo traz informações sobre a rede de educação básica, como número de alunos e infra-estrutura. A idéia é criar um número de cadastro para cada aluno, por meio do qual será possível obter mais informações.

Com esse censo, aliado à ampliação da avaliação da educação básica, o governo pretende monitorar melhor a qualidade do ensino e obter informações mais detalhadas sobre a evasão escolar.

## **OPINIÃO – EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO**

Folha de S. Paulo – 20/11/2005

Tendências/Debates

FERNANDO HADDAD

Todo processo educacional reclama avaliação. Não há professor que não submeta seus alunos a avaliação. O objeto dessa avaliação é o aluno individualmente considerado e seu objetivo é a verificação da aquisição de competências que preparam uma subjetividade para assimilar conhecimentos mais complexos.

-----  
Sem desconsiderar a opinião dos entusiastas do inaudito "provão", o Enade retoma o objetivo correto  
-----

Caso bem diferente é o da avaliação que tem por objeto a unidade de ensino. O objetivo aqui é verificar se os elementos que compõem a unidade de ensino -a escola, no caso da educação básica, e cada curso de graduação oferecido por uma instituição, no caso da educação superior- estão bem moldados para a oferta de educação de qualidade.

Como indivíduos mudam mais celeremente que instituições, a periodicidade da avaliação de alunos e de unidades de ensino não precisa necessariamente ser a mesma. O desempenho do aluno em relação a seus pares pode se alterar num bimestre, mas o desempenho de uma unidade de ensino em relação às demais raramente se altera num biênio.

Quando a avaliação de unidades de ensino tem por base o desempenho de alunos, aplica-se o mesmo procedimento de avaliação a uma amostra representativa dos alunos de cada unidade de forma a permitir comparações.

As mudanças promovidas pelo Ministério da Educação nos seus instrumentos de avaliação se nortearam por essas considerações. Não se trata de descartar os instrumentos existentes, mas de aperfeiçoá-los.

Tomemos o caso da educação básica. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um exame aplicado a cada dois anos a uma amostra de alunos de cada Estado, acompanhado de um questionário. Trata-se de uma ferramenta útil, que permite estabelecer correlações estatísticas entre o desempenho dos alunos e um conjunto de variáveis, como perfil do corpo docente, infra-estrutura da escola etc.

Contudo, como a amostra não é representativa dos alunos de cada sistema municipal ou de cada escola, ela não permite ao prefeito, por exemplo, saber se o sistema educacional por ele gerenciado se distingue dos demais sistemas municipais. Muito menos dá condições à diretora da escola de saber se seus esforços para melhorar as condições de ensino no seu estabelecimento produzem ou não resultados comparativamente aos demais.

Com o Saeb ampliado -a Prova Brasil-, cada prefeito, secretário de Educação e diretora de escola receberá um relatório sobre a posição relativa de cada escola, possibilitando corrigir as deficiências e disseminar as boas práticas que serão identificadas.

Até 30 de novembro de 2005, cerca de 5 milhões de alunos de quarta e oitava séries de todas as 43 mil escolas públicas urbanas do país realizarão a prova, graças à adesão dos governos estaduais e municipais, a maioria dos quais não teria condições de construir um sistema próprio de avaliação. Experiências como a Prova Brasil vêm sendo adotadas por muitos sistemas educacionais em todo o mundo, produzindo efeitos bastante positivos.

Tomemos, agora, o caso da educação superior. O chamado "provão" era aplicado anualmente a todos os concluintes de determinados cursos de graduação. Em oito anos de existência, avaliou apenas um terço dos cursos. Da maneira concebida, se fosse aplicado aos 18 mil cursos de graduação oferecidos, exigiria investimento anual equivalente a 30% do que a União investe no ensino fundamental por meio do Fundef.

O problema, contudo, não é apenas esse. Corria-se um risco desnecessário: transformar um instrumento de avaliação que deveria permitir a comparação entre cursos de várias instituições em um instrumento de avaliação de alunos, papel para o qual ele simplesmente não se presta. Não por acaso, não existe em nenhum outro país do mundo algo que se assemelhe ao "provão".

Sem desconsiderar a opinião dos entusiastas do inaudito "provão", o Enade, como apenas um elemento, dentre outros, da avaliação de cursos, retoma o objetivo correto, com a vantagem de permitir que, com os mesmos recursos, todos os cursos de graduação oferecidos por cada instituição sejam avaliados num prazo máximo de três anos.

O graduado, por sua vez, ostentará, como em todo mundo, seu histórico escolar e a reputação da instituição que lhe conferiu o diploma como insubstituíveis indicadores da qualidade da sua formação. Daí a importância da avaliação institucional que, somada à avaliação de cursos e ao próprio Enade (os três componentes do Sinaes), possibilita às instituições de ensino superior construir sua reputação.

Não se tomem essas evoluções como contestação do que foi feito no passado. Assim como o Fundeb aperfeiçoa o Fundef, ao incorporar, com mais recursos (R\$ 4,3 bilhões), a educação infantil e o ensino médio, o Saeb ampliado e o Enade (inscrito no Sinaes) são desdobramentos

importantes dos antigos modelos de avaliação que promoverão grandes avanços na educação brasileira.

*Fernando Haddad, 42, advogado, mestre em economia, doutor em filosofia, professor licenciado de teoria política da USP, é o ministro da Educação. É autor de, entre outros livros, "Trabalho e Linguagem" (Azougue, 2004).*

### **EDITORIAL – MATERIAL ELEITORAL**

Folha de S. Paulo – 23/01/2006

O governador de São Paulo e pré-candidato à Presidência da República, Geraldo Alckmin (PSDB), anunciou na semana passada a entrega de 4,5 milhões de kits de material escolar para alunos das escolas do Estado. A medida vai beneficiar mais da metade dos 6 milhões de estudantes das escolas estaduais.

Embora o governador negue, os indícios de uma manobra eleitoreira são evidentes. O Estado já destinava verbas à compra de material para alunos carentes e nunca o gasto com esse benefício foi tão elevado. No ano passado, o valor empenhado para essa finalidade atingiu R\$ 43 milhões. Em 2006, a cifra mais que dobrou, para R\$ 93 milhões.

O problema é que houve uma mudança significativa na forma de entrega dos kits. Em 12 anos de governo tucano no Estado de São Paulo, esta é a primeira vez em que o material é distribuído diretamente aos alunos. As mochilas que integram o kit são azuis, que é uma das cores-símbolo do PSDB, e estão grafadas com o slogan "respeito por você", que está entre os utilizados pelo governo estadual.

É claro que qualquer investimento que beneficie a população mais pobre é elogiável. Mas a atitude de Alckmin é incongruente com o comportamento anterior dos tucanos, que criticaram iniciativas semelhantes da ex-prefeita Marta Suplicy.

O atual governador e a então prefeita não são os únicos a empregar expedientes desse tipo com fins eleitorais. A aproximação das eleições sempre gera surtos de hiperatividade nos candidatos. Bons exemplos são a chamada operação "tapa-buracos", do governo federal, que dispensa licitações no afã de mostrar resultados, e o "recapeamento asfáltico" do prefeito de São Paulo, José Serra, também cotado para presidenciável tucano.

Em casos como esses, muitas vezes o problema não está nas iniciativas, que podem trazer benefícios imediatos à população. O perigo está na probabilidade - alta, se o passado for tomado como padrão - de que, passadas as eleições, os projetos sejam simplesmente deixados de lado.

### **OPINIÃO – EDUCAÇÃO BÁSICA**

Folha de S. Paulo – 09/07/2006

Tendências/Debates

FERNANDO HADDAD

*O Senado Federal deu demonstração de grandeza aprovando o Fundeb por unanimidade, na esteira do ocorrido na Câmara.*

GRAÇAS À AÇÃO coordenada dos dirigentes da educação dos três níveis de governo - municipal, estadual e federal- foi possível acordar uma agenda de transformação da educação básica do país. Os avanços até aqui obtidos merecem consideração. A arrecadação para repasses da União aos Estados e municípios relativos ao salário-educação saltou de R\$ 3,7 bilhões em 2002 para R\$ 5,9 bilhões em 2005.

As transferências voluntárias da União, que em 2002 atenderam 497 municípios, passaram a atender 1.625, o que permitiu ampliar o acesso a projetos federais voltados para formação de professores, reforma e construção de escolas, equipamentos, material pedagógico etc.

O ensino obrigatório, em linha com a experiência internacional, passou de oito para nove anos. O investimento mínimo por aluno do ensino fundamental, no Fundef, teve reajuste de 26% acima da inflação. A merenda escolar, que teve seu valor reajustado em 70% (após uma década sem reajuste), foi estendida à educação infantil, e o livro didático foi oferecido aos estudantes do ensino médio.

O Bolsa-Família praticamente universalizou o atendimento às crianças pobres e garantiu sua permanência na escola (hoje, 90% das escolas informam a frequência das crianças atendidas contra 19% em 2002). Foi estimulada a integração do ensino médio à educação profissional, vedada por decreto de 1997, e ampliadas as oportunidades de acesso de estudantes de nível médio à educação superior, pelo ProUni (100 mil bolsas de estudos ao ano) e pela expansão das universidades federais (ampliação de 25% da oferta de vagas públicas).

Criou-se programa emergencial de apoio ao ensino médio com investimentos anuais de R\$ 400 milhões. Retomaram-se os investimentos, vedados por lei de 1998, na expansão das escolas técnicas federais (50 novas escolas, com ampliação de 40% da oferta de vagas).

Todo esse esforço é coroado por três projetos estruturais: Prova Brasil, Universidade Aberta e Fundo da Educação Básica. O Prova Brasil muda o conceito de avaliação. Os dados do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), antes amostrais, são divulgados também por escola, o que aumenta a responsabilidade da comunidade de pais, professores e dirigentes com o desempenho. Torna a escola menos estatal e mais pública. Permite identificar boas práticas, disseminando-as, e insuficiências, o que torna possível enfrentá-las de forma efetiva.

Os dados, recém-lançados, sugerem que os esforços de Estados e municípios em melhorar a qualidade da educação surtem efeito. As médias, que vinham caindo desde que a qualidade da educação básica é medida, sofrem uma inflexão significativa na 4ª série do ensino fundamental. A Universidade Aberta muda o conceito de formação de professores. Em regime de colaboração, Estados e municípios, de um lado, e universidades federais, de outro, estabelecem acordos de cooperação técnica. Por meio deles, os entes federados mantêm pólos de apoio presencial para abrigar professores sem curso superior ou formar novos professores.

As universidades federais, da sua parte, oferecem os cursos de licenciatura e pedagogia. A União remunera professores-bolsistas das universidades responsáveis pelas disciplinas ministradas e arca com custos da produção do material pedagógico. No dia 30 de junho foram assinados 311 acordos de cooperação, o que permitirá oferecer, em 2007, 90 mil vagas de ingresso, majoritariamente para professores da educação básica, atendidos por 4.800 professores universitários. Quando instalados os 1.000 pólos previstos, os mais de 2 milhões de professores do país estarão associados a um pólo nas proximidades de onde trabalham.

Por fim, o Fundeb (Fundo da Educação Básica), o mais ambicioso projeto de financiamento da educação básica, substituirá o Fundef com três vantagens: 1) aumenta substancialmente o compromisso da União com a educação básica, aportando cerca de R\$ 5 bilhões de investimento ao ano (contra uma média de R\$ 500 milhões), 2) institui um único fundo para toda a educação básica, da creche ao ensino médio (e não apenas para o ensino fundamental) e 3) estabelece piso salarial nacional do magistério.

O Senado Federal deu demonstração de grandeza com a educação básica, aprovando o Fundeb por unanimidade, na esteira do ocorrido na Câmara dos Deputados, que aprovou o

novo fundo, em janeiro, pelo placar de 457 votos a 5. Que a educação continue sendo tratada de forma suprapartidária para o bem do Brasil.

## **FUNDEB SEGUE A ROTA DO BOLSA FAMÍLIA**

Folha de S. Paulo – 11/12/2006

**ESTADOS DO NORDESTE E DO NORTE QUE JÁ SÃO MAIS BENEFICIADOS PELO PROGRAMA SERÃO TAMBÉM OS MAIS PRIVILEGIADOS PELO FUNDO.**

*Fundo que destina verba para a educação básica deve ser bandeira no segundo mandato; ministro diz que os dois são complementares.*

**FÁBIO TAKAHASHI**  
**ROGÉRIO PAGNAN**  
Da reportagem local

Já privilegiados no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva com o programa Bolsa Família, os Estados do Norte e do Nordeste também serão os mais beneficiados com o Fundeb, novo fundo da educação básica brasileira -aprovado na última quarta-feira pelo Congresso.

Uma simulação feita a pedido da Folha pelo professor José Marcelino de Rezende Pinto, da USP de Ribeirão Preto e ex-diretor do Inep (instituto de pesquisas do MEC) no governo Lula, mostra que os R\$ 4,5 bilhões que o governo federal injetará anualmente no fundo deverão ser distribuídos a oito Estados do Nordeste e dois do Norte (veja quadro).

A Bahia, por exemplo, que é o Estado que mais recebe dinheiro do Bolsa Família, também deverá dominar os recursos federais do Fundeb, com cerca de R\$ 980 milhões.

O MEC informa que o estudo sobre a destinação dos recursos ainda está em fase de conclusão no Inep e que, por isso, não comenta "especulações". Extra-oficialmente, porém, o MEC estima que pelo menos 80% dos recursos vão para as regiões mais pobres.

De qualquer maneira, a distribuição desses recursos do novo fundo da educação básica possui o mesmo perfil do Bolsa Família. No ano passado, dos R\$ 5,7 bilhões destinados ao programa assistencial, 61% (R\$ 3,5 bilhões) foram para os Estados do Norte e Nordeste.

### **Discurso**

Considerando as verbas da União, dos Estados e dos municípios, o Fundeb movimentará R\$ 55,8 bilhões a partir do quarto ano de vigência (quando a implantação será total). Desse montante, 60% terá de ser utilizado na remuneração dos profissionais da educação.

No Ministério da Educação, o Fundeb é tido como a principal bandeira no segundo mandato de Lula, assim como foi o Bolsa Família no primeiro -peça fundamental para a reeleição.

Para o ministro da Educação no governo Fernando Henrique Cardoso Paulo Renato Souza, já é esperada a utilização política da aprovação do Fundeb. "O PT tem uma grande capacidade de se apoderar politicamente de projetos que são de todos. Ele fez isso com o Bolsa Família, em que o governo somente unificou programas que já existiam, e poderá fazer também com o Fundeb", disse.

"A fixação dos 60% para salários cristaliza isso, pois agrada aos professores, que é um grupo numeroso e politicamente influente", afirmou Gustavo Ioschpe, mestre em desenvolvimento econômico pela Universidade Yale (EUA).

Levantamento feito pela Folha nos discursos oficiais dá uma dimensão da expectativa do governo: o Fundeb foi abordado pelo presidente em 75 falas desde 2004, tratado como "revolução na educação" e "ajuda aos Estados mais pobres".

O senador Arthur Virgílio (PSDB-AM) disse também não descartar a possibilidade de o presidente tentar usar politicamente os recursos do Fundeb, mas aposta que o plano não irá "colar". "A história não se repete, a não ser como farsa."

Já o deputado Rodrigo Maia (PFL-RJ) disse ver como positiva a concentração de investimento na educação nas regiões pobres. "Se você conseguir aumentar os investimentos no Nordeste, quem sabe no futuro o Bolsa Família não tenha a importância que teve agora."

O ministro da Educação, Fernando Haddad, afirma que o fundo terá um papel de complementação ao Bolsa Família porque os dois teriam "efeitos que se superpõem e que são complementares". "O impacto econômico nas regiões menos favorecidas será tão grande quanto foi o Bolsa Família, com a vantagem de o investimento estar sendo feito em educação, portanto, promovendo a emancipação das pessoas."

"É uma combinação extremamente positiva. Combinar o apoio às famílias pelo Bolsa Família, que dá aquele impacto imediato, tira as famílias da miséria, e, em seguida, entrar com educação básica de qualidade."

Já Rezende Pinto não se mostra tão entusiasmado, apesar de acreditar que os R\$ 4,5 bilhões terão efeito significativo. "É pouco frente às necessidades da educação do país."

Diretora-executiva da Fundação Lemann, Ilona Becskeházy se diz preocupada com a utilização do Fundeb em salários. "Há o perigo de não sobrar quase nada para diminuir o número de alunos por sala, comprar material escolar, ou seja, que são coisas fundamentais."

## ALIANÇA COM GOVERNOS POTENCIALIZA AÇÕES

Folha de S. Paulo – 24/04/2007

EMPRESAS INVESTEM EM PROJETOS ASSOCIADOS AO PODER PÚBLICO A FIM DE GANHAR ESCALA, MESMO COM O "LUCRO SOCIAL" MENOR.

*Programas de promoção à educação, saúde e geração de renda podem ultrapassar a barreira de um mandato graças à gestão privada.*

JULIANA GRAÇON

Desafio rotineiro na vida executiva, equilibrar projetos de resposta imediata, mas restrita, e programas de longa maturação, com resultados mais amplos, tornou-se uma meta para os investidores sociais. Em busca de perenidade para suas iniciativas, eles estão "descobrimo" o governo como potencial parceiro para a promoção de grandes mudanças no país.

É o caso do banco Real, com o programa Amigo Real, que destina verbas para Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente dos municípios que têm índices sociais mais graves. "Só assim podemos influenciar políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes", diz Laura Oltramare, superintendente de desenvolvimento sustentável do banco Real.

O programa tem cinco anos, assim como a parceria da Intel com o Ministério da Educação para capacitar professores no uso da informática para criar planos de aula.

Rose Salvini, gerente de educação da companhia, entende que a opção pelo modelo dá menos visibilidade que programas diretamente voltados à comunidade e que a constituição de um instituto, mas fomenta de forma mais efetiva o desenvolvimento no meio escolar.

"Institutos e fundações agregam valor à marca, mas demandam muito em termos de conhecimento, comprometimento e seriedade. Os acionistas resistem à criação de um instituto cujas causas não têm a ver com o negócio e que trará esforços sem oferecer retorno social e financeiro", diz a consultora Ruth Goldberg, especialista em estratégias de responsabilidade social corporativa.

"A única possibilidade de universalizar uma iniciativa e chegar mais rapidamente a uma transformação social é se aliar com quem tem relação com a comunidade e legitimidade para cuidar de saúde, educação e assistência", diz ela.

Não há mais dúvidas sobre a necessidade de estabelecer parcerias, avalia Marcos Kisil, presidente do Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social (Idis). "Hoje, a questão é saber como fazer-las."

Para ele, as parcerias público-privadas no campo social são bloqueadas pela visão restritiva dos governantes, para quem não cabe às companhias participar da gestão de políticas públicas. "É preciso abrir diálogo e mostrar que mais dinheiro significa mais eficácia. E aceitar a idéia de que o parceiro privado participará desde a concepção do programa."

A professora Maria Raquel Grassi, do Núcleo de Governança Corporativa da Fundação Dom Cabral, também vem observando mais parcerias entre empresas e governo, além de entidades da sociedade civil. "A necessidade de unir esforços está cada vez mais clara, pois o nível de complexidade dos problemas é cada vez maior. As empresas sabem que estão num ambiente complexo e precisam interagir com governo e sociedade em regulamentações, na estruturação de direitos e na ação social."

### **Queda no "lucro social"**

Ao se inserir num programa ligado ao governo, a corporação deve saber que dividirá louros e holofotes com governantes e pode ter de abrir mão de uma parcela do "lucro social" -a exposição positiva proporcionada pela participação em ações sociais. "Os institutos e fundações empresariais carregam a responsabilidade de agregar valor à empresa e, por isso, tendem a procurar abordagens que nem sempre coincidem com os interesses do setor público", explica Kisil.

Para o diretor-presidente do Instituto C&A, Paulo Castro, a vantagem das parcerias com o governo é o ganho de escala para os programas, mas a estratégia não elimina a necessidade de fortalecimento de organizações da sociedade civil, como o próprio instituto da rede de varejo. "Por mais recursos e alcance que a companhia tenha, os impactos são circunscritos."

## **OPINIÃO – O DESPERTAR DO GIGANTE**

Folha de S. Paulo – 09/07/2007

### **RICARDO KNOEPFELMACHER**

O GIGANTE adormecido despertou. A educação no Brasil passou a ser olhada como prioridade. Hoje, a sociedade está mobilizada pelo compromisso com a educação. Conta com a participação do governo, dos empresários, de lideranças políticas e sociais. Mas ainda é necessário envolver nessa grande cruzada a maioria dos cidadãos.

Por séculos, o Brasil embalou o sonho do "país do futuro", tão bem descrito pelo filósofo e escritor austríaco Stefan Zweig, que aqui viveu no século passado. Seu relato mostra a exuberância e a opulência de uma nação que possuía tudo de que necessitava.

Todavia, o que era virtude tornou-se problema. O gigante deixou-se acorrentar a pés de barro, dividido entre a volúpia das riquezas naturais e os grilhões da ignorância.

Mas Deus, dizem, nasceu aqui. O Brasil vive mais uma vez um momento ímpar para mudar sua trajetória rumo ao desenvolvimento, à redução das desigualdades e ao atendimento das demandas sociais.

Desde 2005, quando nasceu o movimento conhecido como Compromisso Todos pela Educação, uma iniciativa que uniu a sociedade civil, o setor privado e os gestores públicos, o país começou uma revolução: atribuiu status à educação, tornando-a prioridade, incluída, enfim, na agenda nacional.

O Compromisso Todos pela Educação, capitaneado pelo empresário Jorge Gerdau, nasceu com a missão de democratizar o acesso à educação para todas as crianças e jovens. O movimento, incorporado pelo governo federal, prevê que toda criança de sete a 14 anos esteja na escola; que toda criança de oito anos saiba ler e escrever; que todo aluno aprenda o que é apropriado para a sua série; que todo aluno conclua o ensino fundamental e o médio e que o investimento em educação básica no país seja, no mínimo, equivalente a 5% do Produto Interno Bruto.

Pode-se assegurar sem erro que metade desse dever de casa foi realizado nos últimos anos: 94% das crianças em idade escolar estão matriculadas na primeira série, segundo pesquisa do IBGE de 2005. O resultado final do Censo Escolar de 2006 do Ministério da Educação informa que 55,9 milhões de pessoas estão matriculadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino da educação básica.

O mais difícil, portanto, já está feito. Não obstante as conquistas, o desafio agora é fazer a outra metade, como assinala a empresária Viviane Senna.

É preciso realizar tudo isso com qualidade. Essa é a questão. As crianças e jovens conseguem chegar à escola, mas saem de lá sem saber o que tinham de saber. Outros desistem pelo caminho. São marginalizados. Resta-lhes a convivência com a violência e o crime.

É preciso assegurar a permanência de nossas crianças e jovens na escola, rompendo os laços com a ignorância e o atraso. O que se busca é o sistemático investimento na qualidade do nosso capital humano e, sobretudo, formar cidadãos.

O bom funcionamento de uma escola requer infra-estrutura adequada, boas instalações, bibliotecas, computadores e, principalmente, professores bem preparados e bons gestores na direção. É aí que o setor de telecomunicações pode fazer a diferença. A internet é o pilar central da sociedade da informação, e a telecomunicação, uma ferramenta indispensável para formar e treinar o capital humano.

Priorizar a educação, por isso mesmo, implica o uso intensivo da tecnologia. Muitas nações estão se modernizando assim. Transformam suas economias e aumentam o bem-estar de suas populações. É o caso do Chile, da Coreia e até de países desenvolvidos, como o Reino Unido, que se apóiam na tecnologia da informação para promover o desenvolvimento.

Essa deve ser também a nossa opção. A infra-estrutura brasileira em telecomunicações é das melhores do mundo. O setor investiu nos últimos oito anos mais de R\$ 160 bilhões. Interligou o país e universalizou a telefonia, hoje presente nos mais longínquos rincões. Na internet, o Brasil é líder da América do Sul. É isso que enseja a possibilidade de promover a grande revolução na educação em um país continental como o nosso.

Esse é o roteiro para a construção do novo Brasil e para encurtar a distância entre o presente e o futuro. Estamos certos de que investir em educação com o apoio das telecomunicações pode transformar mais rapidamente o gigante de pés de barro numa nação que orgulhe os seus cidadãos, com mais justiça social, menos violência e mais oportunidades.

*RICARDO KNOEPFELMACHER, 41, economista com graduação em gestão internacional pela Universidade de Thunderbird (EUA), é presidente da Brasil Telecom.*

## A FARSA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Folha de S. Paulo – 01/10/2007

*O governo precisa é valorizar o magistério, garantindo de fato evolução funcional e salário condizente com a importância do cargo.*

CARLOS GIANNAZI

O ARTIGO publicado neste espaço no último dia 21 pelo secretário de Estado de Gestão Pública de São Paulo, Sidney Beraldo, anuncia a intenção do governador José Serra de implantar no funcionalismo público a alardeada avaliação e remuneração por desempenho, concebida por alguns governos como a grande panacéia que solucionará a crise que há muito vem prejudicando a população usuária dos serviços públicos e de seus servidores no Brasil.

Crise representada pela falta de investimento na valorização salarial e na formação continuada, nas precárias condições de trabalho, de infra-estrutura material e humana e, ainda, na constante tentativa de governantes e setores da elite econômica de eleger sempre os servidores públicos como o "bode expiatório" da falência do Estado e da crise fiscal.

O secretário, adepto e influenciado por uma visão empresarial, de mercado e neocolonial, tenta justificar a "nova" metodologia pelo receituário neoliberal, até querendo, equivocadamente, comparar a realidade brasileira com a de países anglo-saxões.

A cobaia da experimentação será a área da educação, em que os professores recebem salário-base médio de R\$ 680 e trabalham em condições extremamente precárias, com superlotação de salas de aula, falta de material pedagógico e humano, excessivas e longas jornadas de trabalho, adoecimento, desgaste emocional e, somando a tudo isso, uma vertiginosa violência a massacrar todos no ambiente escolar que, por princípio, deveria ser o lugar da construção da civilidade.

As políticas salariais de bônus e gratificações adotadas nos últimos anos pelo próprio governo tucano não só fracassaram como também destruíram a carreira do magistério paulista, tendo como conseqüência o que revelou a última avaliação do MEC, classificando a rede estadual de São Paulo como uma das seis piores do Brasil.

Como exigir melhor desempenho dos professores em condições aviltantes de trabalho? Sabemos muito bem o que está por trás da proposta de remuneração por desempenho: não dar reajuste para os servidores, legitimar o desrespeito à data-base, que já venceu em 1º de março, fortalecer o controle e a punição e ainda culpar os professores pelo fracasso escolar.

O governo precisa é valorizar a carreira do magistério, garantindo de fato evolução funcional e salários condizentes com a importância do cargo, a fim de estimular os atuais professores e atrair outros que gostam e querem sobreviver da docência. Para tanto, perdoem-me o necessário trocadilho, é preciso ter decência.

Por isso, faz-se necessária, sim, uma avaliação, mas do desempenho deprimente e inócuo das políticas salariais adotadas para os servidores públicos, em especial os da rede estadual de ensino, já que serão eles as primeiras vítimas do experimento tecnocrático que trata os educadores como trabalhadores de uma empresa, de um banco e/ou aqueles que labutam por produção.

O trabalho com educação é absolutamente distinto e obedece a outra lógica, muito diferente da empresarial, fabril, de linha de montagem. Educação é um processo contínuo, permanente e interativo, no qual, além de conteúdos, são trabalhados valores éticos, habilidades, visão de mundo, competências, formação da cidadania crítica, respeito ao bem social comum, solidariedade humana etc. Isso não se mede ou se afere com estatísticas lineares, índices mercadológicos ou métodos da "qualidade total".

A sanha avaliativa -representada por avaliações externas, como Saesp, Prova Brasil, Saeb, Enem (o ex-Provão) e as novas Provinha Brasil, criada pelo PED, e a Prova São Paulo, da

Prefeitura de São Paulo- fornecerá os critérios para premiar professores e escolas que atingirem as metas requecidas anunciadas recentemente pela Secretaria Estadual de Educação.

Uma delas é a implantação do ensino fundamental de nove anos, que não é meta do governo estadual, e sim obrigação constitucional já incorporada pela Lei de Diretrizes e Bases. Só para citar mais uma, a implantação da recuperação, que já existe, é inerente ao processo ensino-aprendizagem e também figura na LDB.

Chega de avaliações. A educação já está com overdose delas. O que ela precisa, com os professores, é de mais investimento. Para isso, o governador José Serra poderia oferecer um bom exemplo de desempenho e um interesse em solucionar a grave crise que assola a educação estadual orientando a sua base governista na Assembléia Legislativa para derrubar os vetos do seu próprio partido às emendas que aumentam os recursos para as escolas públicas do Estado de São Paulo.

## **TEMPO PRECIOSO PARA A EDUCAÇÃO**

Folha de S. Paulo – 07/01/2008

MILÚ VILLELA

*É impossível ignorar que os desafios são tão vultosos quanto as forças que se movimentam em favor das mudanças na educação.*

ENTRAMOS EM 2008 com a convicção de que nunca o Brasil viveu um momento tão propício para transformações profundas na educação pública do país.

Uma convicção também expressa, de forma quase unânime, por gestores públicos de educação de diferentes esferas governamentais e partidos políticos-, lideranças sociais, educadores e empresários.

Vivemos na educação um momento histórico de mudança de paradigma. Sabemos que o ensino, a exemplo do que acontece em tantos outros setores, deve trabalhar na perseguição de resultados específicos e mensuráveis; sabe-se a importância de investir mais e, ao mesmo tempo, reconhece-se que a gestão adequada dos recursos -financeiros, físicos e humanos- é fundamental para qualquer sistema escolar; conta-se com sistemas de avaliação, que, embora possam ser aperfeiçoados, já oferecem uma radiografia relevante da situação das escolas brasileiras; e a urgência da educação como meio para o desenvolvimento, com justiça social, está estampada nas páginas dos jornais.

Esse consenso é reforçado pelas conquistas alcançadas ao longo de 2007. Entre elas, a criação do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica); o lançamento do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), proposto pelo Ministério da Educação para ser um projeto de nação, e não apenas de um governo com quatro anos de mandato; a mobilização em torno do fim da DRU (Desvinculação de Recursos da União) para a educação; e o debate crescente sobre a situação do ensino público na mídia.

No entanto, é impossível ignorar que os desafios são tão vultosos quanto as forças que se movimentam em favor das mudanças na educação. O salto de qualidade que se busca no ensino brasileiro é absolutamente inédito, seja em tamanho (obter um nível de qualidade que a escola pública nunca experimentou), seja em características (uma transformação apoiada em resultados específicos e mensuráveis), seja em velocidade.

Afinal, são apenas 15 anos até 2022, quando deverão ser alcançadas as cinco metas do Compromisso Todos Pela Educação: toda criança e jovem de quatro a 17 anos na escola; toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos; todo aluno com aprendizado adequado à sua série; todo aluno com o ensino médio concluído até os 19 anos; investimento em educação ampliado e bem gerido.

Não bastasse tudo isso, partimos de uma situação crítica quando comparada aos padrões internacionais, como, mais uma vez, demonstraram os resultados recentemente divulgados do Pisa. Está claro que vivemos na educação, ao mesmo tempo, o melhor dos tempos e o pior dos tempos.

Acima de tudo, é generalizado o sentimento de que, se o Brasil perder esse momento positivo de disposição para a mudança, não só deixará de avançar na medida que precisa. Experimentará, isso sim, um retrocesso. Ficará claro então que os desafios são maiores do que a mobilização dos diferentes setores da sociedade.

A velocidade do desenvolvimento da sociedade do conhecimento que se forma no mundo deixará o país irremediavelmente para trás. Demorará muito até que se possa observar a confluência dos dias de hoje de pessoas, instituições, idéias e iniciativas.

E tempo é artigo de luxo para crianças e jovens aos quais se nega, diariamente, o direito ao conhecimento necessário para um futuro digno. Entre o momento que a todos anima em relação à possibilidade de conquista de uma educação de qualidade e a situação atual do sistema de ensino, que explicita quão difícil será o caminho até os objetivos desejados, cria-se uma tensão que deve resultar em energia positiva e impulsionadora. A ninguém são permitidos o desânimo ou a omissão; é o futuro das novas gerações que está em jogo.

O objetivo que se impõe ante todos que detêm alguma parcela do poder político e econômico, por menor que seja, de cada pai e mãe, de cada eleitor, é o da educação de qualidade.

É hora, uma vez mais, de decidir qual será seu destino. Está nas mãos de todos nós a conquista de um Brasil verdadeiramente independente, em que cada cidadão possa desenvolver plenamente seu potencial. Sabemos que o caminho é longo, mas que, em 2008, possamos dar passos importantes, na direção correta e com a velocidade que se exige. Não há tempo a perder. Todos pela educação!

## **EDITORIAL – PISO PEDAGÓGICO**

Folha de S. Paulo – 05/08/2008

A LEI que fixou em R\$ 950 o piso nacional para o salário de professor do ensino básico é pedagógica em mais de um aspecto. Além de ter avançado no rumo de padrões mínimos para o bom exercício do magistério, sua tramitação no Congresso foi exemplar do desleixo com que assuntos prioritários são acompanhados pelos governantes.

Sobre matéria que, em um ano e meio, atravessou várias comissões nas duas Casas até ser aprovada por unanimidade em julho, não se esperava o tipo de surpresa de que governadores e prefeitos agora se dizem vítimas. Reclamam, com razão, de dispositivos da lei -acessórios ao próprio teto- que redundarão, se aplicados, em despesas excessivas e ofensa à autonomia constitucional de Estados e municípios.

Em vez de ater-se a seu objetivo -cumprir a Carta e fixar um salário mínimo para o professor brasileiro-, a lei determina que nada menos que um terço da jornada de trabalho do docente seja reservada a atividades extraclasse. Não há motivo para norma federal descer a tal pormenor. Só as redes locais, estaduais e municipais, reúnem condições legais e materiais de decidir quanto tempo seus docentes dedicarão a preparar aulas, corrigir provas, atualizar-se na carreira etc.

O diploma exorbita, também, na tentativa de uniformizar a denominação legal do piso em todo o país. Por razões diversas, cada ente público tem um modo de remunerar seus servidores. Uns adotam mais gratificações e bonificações que outros. O que interessa a fim de que se cumpra o espírito de um salário mínimo nacional para professores é que a soma de todos os subsídios, dos profissionais da ativa e dos aposentados, não seja inferior a R\$ 950 mensais.

A legislação sancionada pelo presidente Lula em 16 de julho, contudo, vai além. Estabelece que, a partir de 2010, todos os vencimentos sejam agregados numa única categoria legal. A medida ameaça criar, na prática, uma série de indexações em cascata na carreira -pois é comum que benefícios adicionais sejam calculados a partir do piso-, com conseqüências financeiras gravosas para muitos governos.

Outra indexação daninha -e desnecessária para cumprir o espírito do teto- é a que manda corrigir todo ano o piso por uma fórmula automática, a qual produzirá ganhos acima da inflação. Além de enrijecer ainda mais os orçamentos públicos, a medida vai minar promissoras políticas de remuneração, como as que premiam por desempenho.

Governadores e prefeitos, embora façam objeções sensatas à nova lei, são co-responsáveis pelo texto defeituoso. Se tivessem acompanhado o tema no Legislativo e acionado suas bancadas para corrigir a tempo os problemas agora verificados, teriam evitado o desgaste, que já se inicia, de uma nova empreitada legislativa -ou de uma batalha no Judiciário- para evitar impactos fiscais alheios ao objetivo, correto, de estabelecer um piso nacional para o professor.

## **ENSINO E SAÚDE CRESCEM, MAS FALTA QUALIDADE.**

Folha de S. Paulo – 06/10/2008

*Após a Constituição, avanço na cobertura desses serviços foi incentivado pelo governo federal, dizem especialistas.*

**FLÁVIO FERREIRA**

O processo de descentralização administrativa preconizado pela Constituição de 1988 estendeu os serviços básicos de saúde e educação a quase todo o país, mas ainda é preciso levar qualidade aos sistemas públicos municipalizados e estadualizados nos últimos 20 anos.

A conclusão é de pesquisadores do Centro de Estudos da Metrópole do Cebrap (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento), que avaliaram o processo de transferência de competências entre as esferas do Poder Executivo do país nas últimas décadas.

Marta Arretche e Eduardo Marques, membros do centro e professores do Departamento de Ciência Política da USP, afirmam que o avanço na cobertura dos serviços públicos de saúde e educação foi impulsionado por uma atuação direta do governo federal, seja por meio de programas de incentivo, com repasses de recursos, seja por uma forte regulamentação, principalmente quanto aos valores mínimos de investimento nessas áreas.

Atualmente, os prefeitos são obrigados pela legislação a aplicar 25% do Orçamento em educação e 15% em saúde.

Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 2.450 dos 4.650 dos municípios existentes no país em 1992 não possuíam postos ou centros de saúde. Em 2005, o número de cidades sem os postos era de apenas seis, em um universo de 5.558 municípios, de acordo com o IBGE.

Os números da cobertura na educação básica também melhoraram nas últimas duas décadas. A taxa de atendimento escolar, que consiste no percentual da população que se encontra

matriculada na escola, para as crianças com idade entre 7 e 14 anos, era de 80,9% em 1980. Em 2000, o índice já era de 96,4%, segundo os registros do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), órgão do Ministério da Educação.

Porém, os serviços de educação e saúde que chegam aos brasileiros ainda estão longe de atingir os padrões de qualidade dos países desenvolvidos, segundo os pesquisadores.

"Mesmo nas políticas sociais em que se massificou o acesso da população, isso se deu com qualidade muito baixa. A política de educação fundamental é um exemplo disso. Foi reduzido o número de crianças fora da escola, mas a qualidade é bastante ruim", afirma Marques.

"Hoje os desafios das políticas sociais estão mais concentrados na melhoria da qualidade do que no aumento da quantidade, embora continuem existindo lugares em que há ausência de serviços ou serviços deficitários em termos quantitativos", segundo o professor.

Arretche cita um exemplo europeu para ilustrar a complexidade em se alcançar altos padrões de qualidade nos serviços públicos. "A Inglaterra, no começo do século 20, levou quase 40 anos para resolver simultaneamente o problema da cobertura e da qualidade", diz a pesquisadora.

### **Regulação federal**

Segundo Arretche, um aspecto pouco lembrado no processo de descentralização foi o significativo papel do governo federal na coordenação e regulação das políticas sociais, principalmente a partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 2002.

"Nos setores de políticas em que não houve esse tipo de coordenação, como em transporte público e saneamento básico, os avanços foram muito desiguais nas diversas regiões do país", diz Marques.

"Há políticas que são descentralizadas, mas não reguladas, como transporte e infra-estrutura urbana. Estas não são priorizadas. É muito baixa a prioridade mesmo em grandes cidades, que possuem uma necessidade enorme. É por isso que a situação do transporte e da infra-estrutura urbana é caótica em qualquer grande cidade brasileira", afirma Arretche.

## **TÊM SIDO ACERTADAS AS AÇÕES DO GOVERNO DE SP PARA MELHORAR A EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO? NÃO**

Folha de S. Paulo – 14/02/2009

Tendências/Debates

*Professor nota zero?*

ANGELA SOLIGO

NOS ÚLTIMOS 15 anos, proliferou no país uma "febre" avaliativa nas políticas educacionais, que marca também as propostas do Estado de São Paulo. Para atender aos índices de desenvolvimento impostos pelo FMI e a pretexto de garantir a qualidade da educação, Provão, Enade, Enem, Saeb, Provinha Brasil e Saresp passaram a fazer parte do cotidiano de instituições de ensino em todos os níveis e, aos poucos, foram retirando do professor - responsável pela organização do processo de aprendizagem- a competência para avaliar segundo critérios realistas e justos.

Esses processos avaliativos baseiam-se em instrumentos padronizados, inspirados na ideia de meritocracia: padronização na desigualdade -provas iguais para realidades e condições de aprendizagem e de existência desiguais. Agora, no Estado de São Paulo, além do aluno, torna-se o professor alvo dessa política. Em especial, o professor temporário. Por meio de uma

prova, decide-se quem é o bom professor e confere-se a ele o direito de escolher a escola em que irá trabalhar. Tal medida garantiria a melhoria da educação oferecida aos estudantes das escolas paulistas.

Mas a experiência mostra que os professores mais bem avaliados escolhem as escolas com as melhores condições de trabalho, o que só contribui para ampliar o abismo educacional e social que marca o nosso Estado. Não defendo aqui que não se avalie, mas me contraponho a esse processo avaliativo. É possível pensar em outros mecanismos de avaliação: pelos pares, pelos alunos, pelos produtos do processo de ensino-aprendizagem, que representam perspectiva mais democrática e realista, pois levam em conta os sujeitos do processo e as condições de produção. Mas há outros pontos a considerar.

O primeiro deles é o princípio meritocrático, que "enche a boca" de políticos, estudiosos, curiosos etc. A questão do mérito não pode ser desvinculada das condições de produção do sujeito e suas competências. Não se pode de fato falar de mérito em condições tão desiguais de existência, seja de alunos, seja de professores. Na desigualdade profunda que nos marca, no máximo podemos falar em mérito relativo, o que torna os instrumentos de avaliação -as provas- um fraco indicador de qualidade. Pior ainda quando são publicadas notícias espetaculares que acabam por generalizar para todos os docentes a marca da incompetência. A consequência de um processo democrático não pode ser um ranking e a delação dos incompetentes, mas a busca e a produção coletiva de soluções adequadas a cada realidade escolar, promotoras de compromisso e solidariedade, não de desespero e vergonha.

Ora, os discursos oficiais, que colocam na competência do professor e nos cursos de capacitação toda a responsabilidade pela melhoria da educação, vêm reforçada nesses dados sua tese de que, para que a educação "ande nos trilhos", basta o esforço do professor e a liderança do gestor. Mas será isso mesmo? Será que podemos esperar que a educação melhore se promovermos cada vez mais processos avaliativos e classificatórios que somente apontam culpados, mas não levam a efetivas mudanças nas condições educacionais?

Podemos esperar um professor altamente qualificado com os baixos salários praticados no Estado, a carga horária desumana, as salas de aula superlotadas, as escolas sucateadas, as bibliotecas empobrecidas ou trancadas, os processos de exclusão da cultura do aluno e de sua família? Já nos esquecemos de que as políticas para a educação no Estado têm sistematicamente sequestrado a autonomia do professor, relegado ao papel de mero executor de tarefas? Será que podemos esperar que as coisas melhorem se o investimento do Estado com educação não se tem ampliado, e reivindicações nessa direção não têm eco?

Sabemos que não se pode reduzir os problemas da educação à questão salarial nem a qualquer um dos fatores mencionados. É o conjunto deles, conjugado e democraticamente instituído, que pode garantir verdadeiro salto de qualidade nos rumos da Educação do Estado de São Paulo.

## **SÓ TERÁ AUMENTO POR MÉRITO O PROFESSOR QUE FALTAR POUCO**

Folha de S. Paulo – 06/08/2009

*Pelo novo sistema, quem não atingir frequência mínima não pode pleitear reajuste.*

**FÁBIO TAKAHASHI**

Apenas os professores que faltarem pouco e estiverem há um tempo mínimo nas escolas poderão pleitear aumentos de 25% a cada três anos, a serem concedidos conforme o desempenho em uma prova.

A nova forma de reajuste salarial na rede estadual de São Paulo deverá ser apresentada oficialmente hoje.

A gestão José Serra (PSDB) pretende incluir fatores de mérito para evolução na carreira do magistério. Hoje, são considerados apenas o tempo de serviço e os cursos feitos pelo servidor (títulos).

A Assembleia Legislativa precisa aprovar o projeto, cujo teor geral foi antecipado pela colunista da Folha Mônica Bergamo. Sindicatos criticaram a proposta.

Para participar do sistema, o docente terá de atingir uma certa frequência nas aulas e estar na mesma escola por um período mínimo. Os patamares ainda serão definidos.

Esses critérios contarão na nota final do professor, aliados ao resultado de uma prova que cobrará conhecimento do conteúdo da disciplina e de didática. Quem não usar as faltas sem desconto salarial a que tem direito ganha pontos extras.

O governo entende que os índices de ausências dos professores, apesar de estarem em queda, seguem altos (não há dados recentes tabulados). Também é considerada excessiva a rotatividade na rede.

Os dois problemas, aliados à falta de estímulo ao corpo docente, são apontados pelo Executivo como fatores que dificultam a melhoria do ensino. Os indicadores educacionais estão entre as principais críticas à gestão do governador José Serra, que é cotado para a disputa presidencial de 2010.

### **Como funcionará**

O governo criará cinco faixas de reajuste. Cada ascensão representará aumento de 25%. O docente poderá subir de patamar a cada três anos. Ascenderão de faixa até 20% do total de docentes do patamar (exemplo: se houver 50 mil na faixa 2, até 10 mil podem subir para a 3).

O salário final do docente de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, hoje em R\$ 2.760, poderá ser de R\$ 5.429. O inicial, de R\$ 1.597, não muda.

O governo espera atrair para o magistério egressos do ensino médio mais bem preparados.

### **Críticas**

Entidades representativas de professores e diretores criticaram o projeto. Os sindicatos reclamam que o programa restringe os aumentos a apenas 20% do corpo docente e que a ideia não foi discutida com as entidades.

A Udemo (sindicato dos diretores) afirma que limitar o número de docentes que poderão ascender desestimulará os que não subirem.

"O ideal era que recebessem aumento todos os que passassem de determinada nota", afirma o presidente da Udemo, Luiz Gonzaga.

A Apeoesp (sindicato dos professores) reclamou que o projeto não foi debatido.

Para a diretora-executiva da Fundação Lemann (que capacita diretores das redes públicas), Ilona Becskeházy, a proposta é positiva. Levantamento preliminar da fundação aponta que poucos países têm sistema parecido. O México é um deles.

## **OPINIÃO – EDUCAÇÃO E CONSTITUIÇÃO**

Folha de S. Paulo – 22/11/2009

### **Tendências/Debates**

*As novas gerações hão de notar o sentido progressista em que foi reescrito o capítulo consagrado à educação em nossa lei maior.*

## FERNANDO HADDAD

UMA BOA maneira de julgar a atuação de um governante numa área específica é avaliar as mudanças constitucionais avalizadas por sua base de sustentação, sem a qual é impossível aprovar uma emenda constitucional, com ou sem o apoio da oposição.

O governo Lula aprovou, com o apoio da oposição, duas emendas constitucionais (nº 53 e nº 59) que alteraram significativamente oito dispositivos da maior relevância para a educação.

1) Obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos. Nesse particular, nossa Constituição está entre as mais avançadas do mundo. Em editorial, esta Folha defendeu a seguinte tese: "Falta uma medida ousada, como estender a obrigatoriedade para todo o ensino básico, até a terceira série do nível médio". Cinco meses depois, a emenda constitucional promulgada vai além, ao garantir a universalização da pré-escola, sem o que a obrigatoriedade do ensino médio se tornaria pouco factível.

2) Fim da DRU da educação. A Desvinculação de Receitas da União retirava do orçamento do MEC, desde 1995, cerca de R\$ 10 bilhões ao ano. Depois da tentativa frustrada de enterrá-la por ocasião da prorrogação da CPMF, em 2007, o Congresso finalmente pôs fim à DRU, valendo-se dos últimos três orçamentos de responsabilidade do governo Lula.

3) Investimento público em educação como proporção do PIB. O atual Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) previra a "elevação, na década, por meio de esforço conjunto da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, do percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%".

O dispositivo foi vetado, em 2001, com o seguinte argumento: "Estabelecer, nos termos propostos, uma vinculação entre despesas públicas e PIB, a vigorar durante exercícios subsequentes, contraria o disposto na Lei de Responsabilidade Fiscal".

A saída para o próximo PNE foi aprovar norma de hierarquia superior. Com a emenda constitucional nº 59, torna-se obrigatório o "estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB".

4) Piso salarial nacional do magistério. O Pacto pela Educação, firmado em 1994 no Palácio do Planalto, previa a fixação de um piso salarial para todos os professores do país. Renegado, o compromisso, enfim, tornou-se realidade. Em 1º de janeiro de 2010, o piso deverá ser totalmente integralizado e observado por todos os Estados e municípios.

5) Fundeb. O Fundo da Educação Básica, que substituiu o Fundef, multiplicou por dez a complementação da União que visa equalizar o investimento por aluno no país, além de incluir as matrículas da educação infantil, do ensino médio e da educação de jovens e adultos, desconsideradas pelo fundo anterior, restrito ao ensino fundamental regular.

6) Repartição e abrangência do salário-educação. Os recursos do salário-educação, mais do que duplicados, antes destinados apenas ao ensino fundamental, podem, agora, financiar toda a educação básica, da creche ao ensino médio, e sua repartição passou a ser feita entre Estados e municípios pela matrícula, diretamente aos entes federados.

7) Ensino fundamental de nove anos. As crianças das camadas pobres iniciam agora o ciclo de alfabetização na mesma idade que os filhos da classe média, aos seis anos, garantindo-se o direito de aprender a ler e escrever a todos.

8) Extensão dos programas complementares de livro didático, alimentação, transporte e saúde escolar, antes restritos ao ensino fundamental, para toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Pode soar inacreditável, mas, até 2005, os alunos do ensino médio público não faziam jus a nada disso.

Mesmo que fosse possível deixar de lado as reformas infraconstitucionais no nível da educação básica, profissional e superior enfeixadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a profundidade dessas mudanças estruturais já justificaria um governo.

No tempo certo, as novas gerações se debruçarão, com o distanciamento devido, sobre um evento tão cheio de significado histórico quanto a presidência de Lula, suas semelhanças e colossais diferenças, e hão de notar o sentido progressista em que foi reescrito o capítulo consagrado à educação na nossa lei maior.

## **OPINIÃO – O ENSINO MÉDIO CONTINUA ÓRFÃO?**

Folha de S. Paulo – 18/01/2010

ARNALDO NISKIER

É incrível, mas verdadeiro, o que se comenta sobre a educação média no Brasil. Cada novo gestor se sente atraído pela ideia de começar tudo de novo, como se ali houvesse uma grande plataforma de experimentação. O resultado é objetivo: há uma grande deserção no alunado desse ciclo, fato que se agrava pela natural necessidade de inserção dos jovens no mercado de trabalho. Operando no Centro de Integração Empresa-Escola, que tem mais de 45 anos de experiência na realização de estágios, sente-se como é fácil a estrutura oficial dos cursos de ensino médio, exceção feita para o que acontece nas escolas técnicas federais, que merecem todo o nosso respeito. O nosso sistema privilegia o ensino superior, hoje estagnado, mas é preciso repensar as prioridades nacionais em matéria de educação. No caso, não se pode acusar o MEC de inércia. Propôs uma série de modificações substanciais para a implantação de um novo modelo de ensino médio. O sistema cansou de tentativas inúteis, como as que marcaram o período FHC. Nunca foi tão oportuna a lembrança do comentário do educador Anísio Teixeira: "No Brasil, o ensino médio é órfão". Hoje, as ideias são mais claras. Deseja-se uma espécie de ensino médio nacional -e, para isso, o governo criou a lei 11.892/08 e instituiu a portaria 971, de 9 de outubro de 2009. Nasceu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com os institutos federais de educação, ciência e tecnologia (são 38 deles, com 311 campi no país). Para o ensino médio integrado ao técnico ficaram 50% das vagas, nas licenciaturas, 20%, e para os cursos superiores de tecnologia ou bacharelados tecnológicos, 30%, disponibilizando especializações, mestrados e doutorados profissionais. A ascensão ao nível superior tornou-se, assim, mais natural. À primeira vista, o observador fica meio confuso, sem saber exatamente o que é ensino médio ou o que pertencerá ao terceiro grau, mas entendemos que se trata de uma questão de tempo para a adaptação devida. Há dois aspectos a considerar de imediato: em primeiro lugar, a autonomia estadual dos currículos, que é um dispositivo de lei; em segundo lugar, o que é mais complicado, como se fará a distribuição de recursos. O próprio ministro Fernando Haddad calculou que o modelo só funcionará bem com a média de investimento por aluno superior a R\$ 2.000 (hoje, a média é de R\$ 1,4 mil). Deseja-se mudar o modelo federativo, o que exigiria mexidas constitucionais, mas estariam os Estados dispostos a assumir mais esses encargos? O governo federal teria condições de suprir os Estados de acordo com as suas necessidades financeiras? É bonito pensar em regime de cooperação, mas isso não pode representar uma utopia inexecutável. Seria mais um sonho frustrante. É admirável o intuito de quebrar a barreira entre o ensino geral e o ensino técnico para aproximá-los do mercado de trabalho. Mas isso requer tempo e recursos. De toda forma, fazer com que os institutos federais de educação tecnológica, centros de excelência profissionalizante, sejam o modelo a ser expandido é uma boa ideia, para ser adequadamente implementada. Sendo instituições de educação básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica, nas diferentes modalidades de ensino, equiparadas por lei às 58 universidades federais, representam uma revolução na condução dos destinos da educação brasileira. Esse hipotético "ensino médio nacional" deverá se basear numa grande

mudança curricular, para o que seria essencial que o MEC e os governos estaduais operassem em perfeita harmonia, sem a mesquinha interferência político-partidária. O modelo, que se encaixa no Plano Nacional de Educação, deve representar considerável expansão de matrículas (o que é muito necessário, hoje), além de tornar a educação média mais atraente e de qualidade para os jovens. Há 2 milhões deles fora do ciclo escolar, muitos talvez por absoluta desmotivação. O ensino médio ainda não encontrou o seu caminho.

## **EDITORIAL – O VALOR DA EDUCAÇÃO**

Folha de S. Paulo – 18/03/2010

*País precisa pagar mais e atrair talentos para o ensino público, mas seis Estados descumprem piso salarial do professor.*

A EDUCAÇÃO básica já ocupa lugar de destaque na agenda nacional. Embora tardia, a prioridade que vem sendo conferida à formação e à qualificação dos 48 milhões de brasileiros em idade escolar se reflete no aumento paulatino da parcela do PIB investida no setor. De 3,9% em 2000, alcançou-se a marca de 4,7% em 2008, ou R\$ 140 bilhões, já perto de cumprir a meta simbólica de 5% neste ano.

Não basta, contudo, aumentar as verbas da educação para aplicar-lhe essa espécie de choque de compromisso com a qualidade que se faz necessário. É crucial trabalhar com metas mensuráveis, como as cinco lançadas pelo Movimento Todos pela Educação, com prazo para 2022, e endossadas por esta Folha em 2007: todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos na escola; toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; todo aluno com aprendizado adequado à sua série; todo jovem com o ensino médio concluído até os 19 anos; e investimento em educação ampliado e bem gerido.

Por ora, melhorou mais a qualidade das estatísticas do que os indicadores que delas derivam. O país possui hoje 91% de crianças e jovens na escola, uma taxa razoável. Menos de um terço, porém, demonstra ter aprendido o conteúdo esperado na série em que se encontra.

A situação alcança o limiar da emergência no caso da matemática ao final do ensino médio: só 9,8% dos estudantes sabem o que deveriam saber. A formação secundária, mínimo esperado para as necessidades técnicas do desenvolvimento nacional, só é completada por 45% dos jovens de 19 anos (idade correta para concluir o ensino médio). E não se criou, até o presente, instrumento confiável para aferir a alfabetização efetiva até 8 anos.

Além disso, a intenção de dotar todos os professores de diploma universitário está longe de realizar-se. Os percentuais se aproximam do satisfatório apenas no ensino médio (95%) e fundamental 2 (85%). No fundamental 1, há meros 58%.

Países que deram um salto na educação, como Coreia do Sul, assumiram a prioridade de recrutar docentes entre os melhores profissionais formados pelas universidades. Pode-se reformar de tudo no ensino, mas ele jamais será de qualidade sem bons professores. E estes não serão atraídos por salários medíocres.

Lei sancionada em 2008 fixou um piso salarial nacional para docentes, hoje no valor de R\$ 1.024,67 (inferior até à renda média do Brasil, R\$ 1.117,95). No entanto, seis Estados (GO, TO, RO, CE, PE e RS) ainda pagam salários aquém disso. Sobre as escolas municipais não há dados, mas se presume que a situação seja ainda mais grave.

A educação brasileira não sairá do buraco em que se encontra enquanto a sociedade e os governantes por ela eleitos não se convencerem de que ser professor não é sacerdócio, mas profissão absolutamente estratégica para o desenvolvimento do país.

## NUM RECADO A SERRA, LULA ELOGIA GREVE DOS PROFESSORES

Folha de S. Paulo – 02/04/2010

PRESIDENTE NÃO CITA SP, MAS DIZ QUE PARALISAÇÕES AJUDARAM A MELHORAR AÇÕES DO GOVERNO.

*Sobre as multas que levou do TSE por propaganda antecipada, petista ironiza e diz que precisa se “conter” durante os seus recursos.*

SIMONE IGLESIAS

Da sucursal de Brasília

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva aproveitou sua ida a um evento de educação para defender o direito de greve dos professores, dizer que a categoria não é valorizada e afirmar que não se conforma com os baixos salários pagos a eles.

Apesar de não ter citado a situação em São Paulo, a fala de Lula foi uma provocação ao governador e pré-candidato tucano à Presidência, José Serra, que enfrenta uma greve de professores há 25 dias. Os tucanos alegam que a greve é política.

Lula fez duas referências ao direito à greve, ao falar para cerca de 3.000 pessoas que estavam na 1ª Conferência Nacional de Educação.

Primeiro, ao listar uma série de ações do seu governo na área, disse: "Não pensem que a gente chegou até aqui apenas por nossa vontade. É porque as cobranças de vocês, as conferências de vocês, as greves de vocês, as conversas de vocês é que fizeram a gente entender que um governo bom não é aquele que governa dissociado do povo. Um governo bom é aquele que tem capacidade de colocar em prática como políticas públicas o que ouve em cada rua, em cada escola, em cada fábrica, em cada banco".

Depois, fez elogios ao ministro Fernando Haddad (Educação), chamando-o de "dádiva de Deus" e dizendo que ele soube formar uma boa equipe na pasta, capaz de atender às demandas do setor.

Para Lula, os professores em greve agem como uma "torcida organizada" para serem valorizados. "Um técnico não ganha jogo, é preciso que tenha bons jogadores do seu lado, e da torcida organizada, que são os educadores deste país que vão à luta, que brigam, que exigem, que fazem greve, que negociam, mas que, muitas vezes, não são valorizados."

Lula afirmou que, nos últimos 30 anos, os professores tiveram a profissão "judiada", "sucateada" e "maltratada". De acordo com ele, os educadores costumam ser lembrados apenas no dia 15 de outubro-Dia do Professor.

"Não me conformo é alguém achar que um piso de R\$ 1.020 é alto para uma professora que toma conta dos nossos filhos", disse, em referência ao valor nacional de referência do Ministério da Educação para professores da educação básica.

Ontem, a Folha mostrou que São Paulo caiu quatro posições no ranking de salário de docentes, ocupando a 14ª posição entre os 27 Estados. No sistema paulista, o salário é de R\$ 1.834, para uma jornada de 40 horas semanais.

### Multas

No evento, o presidente ironizou as multas que recebeu do TSE (Tribunal Superior Eleitoral). "Hoje eu vou ler o meu discurso porque estou sendo multado todo dia, e daqui a pouco eu vou ter que trabalhar o resto da vida para pagar multa. Eu vou me conter", disse, ao ser aplaudido.

Os professores gritaram palavras de apoio à candidatura de Dilma Rousseff: "O povo decidiu. Agora é a Dilma presidente do Brasil".

Lula disse ainda que rejeita a ideia de se tornar "ex-presidente" e que, quando acabar seu mandato, continuará "andando pelo país".

## **ENTRE OS ANOS 2011 E 2013 – GOVERNO DILMA ROUSSEFF**

### **BARROS MUNHOZ É ACUSADO DE PAGAR PIZZAS COM DINHEIRO DA EDUCAÇÃO**

Folha de S. Paulo – 20/03/2011

*Deputado deu jantar para 285 convidados com recursos de fundos.*

SÍLVIO NAVARRO  
FLÁVIO FERREIRA  
FERNANDO GALLO  
De São Paulo

O presidente da Assembleia Legislativa de São Paulo, Barros Munhoz (PSDB), é acusado numa ação judicial de usar verba destinada à educação para pagar um jantar de confraternização para 285 pessoas em uma pizzaria.

O evento ocorreu em outubro de 2004. À época, o deputado era prefeito do município de Itapira (SP).

O Ministério Público denunciou o tucano por ter assinado um cheque no valor de R\$ 2.850 nominal à Choperia e Pizzaria Don Rossi. A verba pagou "285 refeições tipo rodízio", segundo a nota fiscal emitida pela pizzaria.

Barros Munhoz afirma que o restaurante foi contratado para uma comemoração do Dia do Professor, em procedimento administrativo legal (leia texto nesta página).

Em outra denúncia, o deputado é acusado de participar do desvio de R\$ 3,1 milhões da prefeitura em 2003, conforme revelou a Folha.

A ação corre em segredo de Justiça para proteger os sigilos bancários dos envolvidos. Barros Munhoz, que teria se beneficiado de R\$ 933 mil, nega ter participado do suposto esquema de desvios.

#### **Educação**

O sistema de acompanhamento dos gastos municipais indicou que o dinheiro pago à pizzaria saiu da conta do antigo Fundef, hoje chamado de Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica).

As contas do Fundeb devem ser destinadas exclusivamente a gastos com educação. Cerca de 60% do dinheiro do fundo é utilizado para o pagamento do salário de professores da rede pública.

No Estado de São Paulo, o Fundeb é composto por recursos do governo e dos municípios. As verbas para cada cidade são distribuídas de acordo com o número de matrículas. O sistema já funcionava assim em 2004.

O cheque assinado por Munhoz, a nota fiscal da pizzaria e um extrato de origem e destino do cheque foram encaminhados em 2007 à Promotoria pelo governo municipal. Desde 2005, a Prefeitura de Itapira é comandada por um grupo de oposição a Munhoz.

## **EDITORIAL – ATRASO ESCOLAR**

Folha de S. Paulo – 01/08/2011

Os avanços da educação no Brasil, em décadas recentes, têm trazido consigo resultados a um só tempo ambíguos e preocupantes.

A inclusão da quase totalidade das crianças de até 14 anos no ensino fundamental (que hoje vai do 1º ao 9º ano), durante a década de 1990, por exemplo, provocou inicialmente uma inevitável queda no nível médio de aproveitamento dos alunos na rede pública.

De forma mais lenta do que seria desejável, já se constata, nos últimos anos, uma elevação no rendimento escolar dessa parcela de estudantes.

Ao que tudo indica, fenômeno análogo ocorre agora com o aumento da fração de alunos do ensino fundamental que estão fora da série adequada para a sua idade, segundo números recém-divulgados pelo governo federal.

Em condições ideais, uma criança deve ingressar na escola aos seis anos e chegar ao ensino médio aos 14. Um estudante é considerado defasado em sua trajetória escolar quando tem pelo menos três anos a mais do que o condizente com a série em que estuda, de acordo com esse critério.

Dados do Ministério da Educação mostraram que, no ano passado, a parcela de estudantes do ensino fundamental nessa situação chegou a 23,6% do total, cerca de 7 milhões de crianças e adolescentes. Em 2008, a taxa era de 22,1%.

O problema se concentra, no entanto, nos anos finais da formação fundamental, uma vez que o número de alunos que entram com atraso na primeira série desse ciclo tem diminuído.

Ou seja, cada vez mais, adolescentes e jovens que antes desistiam da escola sem conseguir chegar ao ensino médio têm preferido permanecer em sala de aula, mesmo com considerável atraso em relação a seus colegas.

Os desafios para esses estudantes são tão grandes quanto os que se impõem aos responsáveis por sua educação. Quanto maior a defasagem entre um aluno e a série em que está matriculado, maiores as chances de ele vir a desistir da educação formal.

Não à toa, as taxas de abandono no ensino médio ainda são muito altas no Brasil, ficando próximas dos 20%. Para trazê-las a níveis aceitáveis, é preciso reduzir a idade média dos alunos que chegam a essa etapa da formação escolar, diminuindo o percentual de estudantes defasados nos anos finais do ensino fundamental.

Reproduzir, entre adolescentes e jovens, o processo de inclusão que levou a quase totalidade das crianças brasileiras à escola será, portanto, ainda mais difícil. Nesse caso, a quantidade depende ainda mais estreitamente da qualidade.

Só o investimento na melhoria do ensino, com treinamento adequado dos professores e atenção especial aos alunos atrasados e repetentes, será capaz de aumentar as taxas de aprovação no ensino fundamental e mitigar as atuais distorções de aprendizagem e de trajetória escolar no Brasil.

## **EDITORIAL – PROFESSOR MAL PAGO**

Folha de S. Paulo – 08/11/2011

Há três anos, aprovou-se no Brasil legislação federal que estabelece um piso para o salário do magistério, hoje estipulado em R\$ 1.187. No ensino básico, segundo pesquisa realizada pela

Universidade de São Paulo, a remuneração situa-se, em média, na faixa entre R\$ 1.404 e R\$ 1.603 -computadas escolas públicas e privadas.

Diante desses valores, não surpreende que professores do ensino básico, de acordo com o mesmo estudo da USP, busquem outras atividades para complementar seus vencimentos.

O que chama a atenção, na realidade, é a fatia relativamente exígua dos que recorrem aos "bicos" na tentativa de ganhar um pouco mais -cerca de 10% do professorado da educação fundamental.

É fato que a renda desses docentes situa-se no mesmo patamar médio da auferida pelos trabalhadores brasileiros. Sendo assim, é possível argumentar -como fez um pesquisador em reportagem publicada ontem por esta Folha- que os salários do magistério podem não ser "uma maravilha", mas os professores "não estão morrendo de fome".

Não deixa de ser um alívio que os responsáveis pelas primeiras letras das crianças brasileiras não corram risco de inanição, mas isso parece muito pouco num país que deverá terminar 2011 como a sexta maior economia do mundo.

Especialistas consideram, não sem razão, que a melhoria da qualidade do ensino básico não depende apenas de salário. Há, de fato, iniciativas que poderiam ajudar a tirar o país das últimas colocações que costuma ocupar em testes internacionais -como o aperfeiçoamento da gestão escolar, a ampliação dos turnos e o investimento na qualificação dos professores.

Mas não há dúvida que medidas como essas ganhariam em eficácia se o professorado fosse mais bem pago e, em contrapartida, submetido a mecanismos de avaliação.

Se o Brasil pretende tornar-se uma nação desenvolvida -e não apenas um grande mercado consumidor-, é indispensável investir na valorização dos professores.

Os exemplos de países que deram saltos ao transformar o ensino em prioridade nacional são eloquentes. Baixos salários afastam da carreira os melhores quadros e são um desestímulo para o aperfeiçoamento profissional.

## **ALCKMIN CHAMA PROFESSORES REPROVADOS PARA DAR AULAS**

Folha de S. Paulo – 25/02/2012

**GOVERNO AUTORIZA TAMBÉM CONTRATAÇÃO ATÉ DE QUEM NÃO PASSOU POR AVALIAÇÃO.**

*Secretaria da Educação não informou quantos docentes reprovados ou sem avaliação atuarão nas escolas neste ano.*

O governo paulista autorizou, pela terceira vez seguida, a contratação de professores reprovados em uma prova de seleção aplicada pelo próprio Estado ou que nem se submeteram ao teste.

A gestão do governador Geraldo Alckmin (PSDB) alega que a medida é necessária por conta da insuficiência de professores concursados ou aprovados no exame da rede estadual paulista. E para suprir afastamentos de efetivos.

Além de chamar docentes que não conseguiram atingir metade dos 80 pontos possíveis na prova, aplicada em novembro passado, a Secretaria da Educação permitiu, por meio de uma resolução publicada ontem no "Diário Oficial", que lecionem professores temporários que nem fizeram a prova.

O exame visou selecionar professores não concursados, categoria que historicamente conta com cerca de 100 mil docentes, o que representa quase a metade dos docentes da rede -onde estudam mais de 80% dos alunos paulistas.

A Secretaria da Educação não informou quantos professores reprovados ou sem avaliação atuarão em 2012.

Disse, porém, que aqueles que não fizeram o exame serão classificados a partir da titulação (diplomas) e tempo de serviço na rede.

O governo recorre a esses profissionais mesmo após tomar duas medidas para atenuar a falta de professores.

A primeira foi a realização de concurso público, com nomeação de 14 mil novos efetivos. Houve ainda redução do período em que o temporário deve ficar fora da rede.

Em 2010, lei do então governador José Serra (PSDB) exigia que o professor temporário ficasse 200 dias fora da rede após um ano de trabalho. Agora, a "quarentena" caiu para 45 dias.

"As medidas são insuficientes", disse a coordenadora da pedagogia da Unicamp, Maria Marcia Malavazi.

"Para haver mudança profunda na educação, o governo tem de dar condições de trabalho aos docentes semelhantes a de um executivo, não migalhas. Senão, quem vai querer lecionar?".

Em 2011, o governo aprovou lei que prevê reajuste de 42% no salário base dos professores, em quatro anos. O salário inicial de um docente hoje é de R\$ 1.989.

Na última avaliação nacional, 70% dos formandos nas escolas estaduais de SP tiveram desempenho considerado insuficiente em português.

### **Deficit em área nobre**

Tradicionalmente, o deficit de docentes é maior em bairros mais carentes da capital paulista, mas atinge também as áreas centrais.

Na próxima segunda-feira, quase um mês após o início das aulas, serão convocados professores para 35 dos cerca de 75 colégios da diretoria Centro-Oeste da capital, que engloba bairros como Moema, Pinheiros e Morumbi.

Segunda melhor escola da capital, a Rui Bloem (na Saúde) chamará docentes de sociologia, geografia, física, educação física e arte.

O tema educação deverá ser um dos pontos centrais da eleição deste ano na capital, na qual poderá haver dois candidatos ligados à área: Fernando Haddad, pelo PT, e Gabriel Chalita, pelo PMDB.

## **CÂMARA APROVA RESERVA DE 10% DO PIB PARA A EDUCAÇÃO**

Folha de S. Paulo – 27/06/2012

### **ÍNDICE ERA O ITEM MAIS POLÊMICO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO RATIFICADO ONTEM**

*Decisão foi comemorada por entidades ligadas ao setor; para ministro, reserva é uma tarefa "difícil de ser executada".*

#### **FLÁVIA FOREQUE**

A reserva de 10% do PIB (Produto Interno Bruto) para a educação foi aprovada ontem pela comissão especial da Câmara dos Deputados que analisa o tema.

O índice era o ponto mais polêmico do PNE (Plano Nacional de Educação), documento que define metas e estratégias para o setor no período de dez anos.

O texto pode seguir agora para o plenário da Casa, caso solicitado por congressistas, e em seguida, será enviado ao Senado Federal.

O projeto encaminhado pelo Executivo há dois anos previa 7% do PIB para o setor. O relator, deputado Angelo Vanhoni (PT-PR) sugeriu 8%, mas deputados da oposição e entidades ligadas à educação pressionaram por 10%. Hoje, o Brasil destina cerca de 5% do PIB para o setor.

"Não foi um diálogo fácil [com o governo], porque a área financeira e o país passam por um momento de reconstrução", disse o petista sobre a negociação.

Durante todo o debate, o relator afirmou ser contrário aos 10% para a educação, dizendo que o índice tornou-se mais uma "bandeira política" do que uma necessidade. Diante de um plenário lotado por estudantes, no entanto, o relator recuou.

"O governo mandou um texto que não correspondia, na nossa visão, às necessidades do nosso país. (...) Quero dizer que vou declinar dessa redação do texto e vou acompanhar por unanimidade a comissão", disse Vanhoni.

A decisão foi comemorada por entidades do setor.

"O padrão mínimo de qualidade para todas as matrículas brasileiras não dá pra ser garantido com 8%", disse Daniel Cara, coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

"O "problema" do Brasil é que você tem muitos jovens e crianças para serem educados e uma enorme quantidade de adultos que não tiveram educação", complementa.

### **Metas**

Entre as metas definidas no PNE estão a erradicação do analfabetismo absoluto até o fim do decênio, a oferta de educação em tempo integral em ao menos 50% das escolas públicas e o compromisso de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Além do percentual do PIB, os deputados alteraram a meta que trata do salário dos professores da educação básica. Até então, o compromisso era igualar o rendimento desses profissionais aos demais com escolaridade equivalente no último ano de vigência do plano.

Com a mudança aprovada pelos deputados, a meta foi antecipada: a equiparação deve ser atingida ao final do sexto ano do plano.

### **MEC**

A reserva de 10% do PIB para o setor foi vista com ressalva pelo ministro Aloizio Mercadante (Educação). "Em termos de governo federal, equivale a colocar um MEC dentro do MEC, ou seja, tirar R\$ 85 bilhões de outros ministérios para a Educação. É uma tarefa difícil de ser executada", disse ele.

## **PISO DE DOCENTE TERÁ REAJUSTE MENOR EM 2013**

Folha de S. Paulo – 09/10/2012

**COM QUEDA NA ARRECADANÇA, ÍNDICE DEVE FICAR ABAIXO DE 10%, MENOS DA METADE DO PREVISTO NO INÍCIO DESTA ANO.**

*Queda reacende debate sobre mudanças na fórmula do cálculo, hoje atrelada a impostos que compõem o Fundeb.*

**FLÁVIA FOREQUE**

De Brasília

O reajuste do piso nacional do professor em 2013 deverá ficar abaixo de 10%, menos da metade dos 21% previstos no início deste ano.

O número, que está sendo finalizado pelos ministérios da Fazenda e da Educação, é usado para corrigir o salário dos docentes da rede pública que lecionam do ensino infantil ao médio (educação básica).

Diante do baixo crescimento da economia brasileira, técnicos do governo já admitem que a correção pode ser até inferior aos 7,86% registrados em 2010, o menor desde a definição do piso nacional, há quatro anos.

O problema neste ano é que, com a menor atividade econômica, a arrecadação da União ficou abaixo das projeções. Como a atualização anual do piso está atrelada a uma cesta de impostos que compõem o Fundeb (fundo para a educação básica), a estimativa do reajuste dos professores em 2013 despencou.

A queda foi comunicada informalmente a alguns secretários de Educação e reacendeu o debate sobre mudanças na fórmula do reajuste.

Hoje, nenhum professor de escola pública pode ganhar menos do que R\$ 1.451 mensais para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais.

Com base na estimativa atual, o ganho no ano que vem deverá ficar abaixo de R\$ 145. Perdem os professores, mas os prefeitos e principalmente os governadores devem ficar aliviados, já que haverá impacto menor nas contas públicas.

Os governadores defendem uma alteração na metodologia atual e sua substituição por um reajuste atrelado à inflação, para garantir uma fórmula mais previsível. No mês passado, seis governadores questionaram no Supremo Tribunal Federal a regra em vigor.

Já os trabalhadores da educação, preocupados com o baixo reajuste no próximo ano, querem assegurar um índice que reponha a inflação e assegure um ganho real, calculado a partir do Fundeb.

Segundo a CNTE (confederação dos professores), pagam o piso ao professor da educação básica ao menos 14 Estados, além do Distrito Federal -onde estão 50% do total de 1,78 milhão de funções docentes da rede pública (um mesmo professor pode ocupar mais de uma função).

Procurado, o MEC afirmou que a reestimativa de recursos do fundo só é definida no final do ano. "Portanto, qualquer avaliação sobre o volume de reajuste, ou de eventual mudança na fórmula, é precipitada", afirma, em nota.

## **MEC ANUNCIA ALTA DE 7,97% NO PISO DOS PROFESSORES**

Folha de S. Paulo – 11/01/2013

**MÍNIMO PASSA A SER DE R\$ 1.567; HÁ ESTADOS, PORÉM, QUE NÃO CUMPREM A LEI.**

*Previsão inicial era de 21% de reajuste; diminuição no valor foi causada por queda de receita, diz Mercadante.*

**FLÁVIA FOREQUE**

De Brasília

O Ministério da Educação anunciou ontem que os professores da rede pública de ensino terão um reajuste salarial de 7,97% neste ano. Com isso, o menor salário de um docente da educação básica (ensino infantil ao médio) passa a ser de R\$ 1.567. Hoje, esse valor é de R\$ 1.451.

O percentual de reajuste é definido com base na variação do valor gasto por aluno no Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica).

Como esse fundo é composto por uma cesta de tributos, a queda no nível de atividade econômica do país no ano passado repercutiu no índice de reajuste do salário dos professores. Se considerada a inflação do ano passado, o ganho real com o reajuste anunciado será de quase 2%.

No início do ano passado, o Ministério da Educação previa um reajuste de 21% em 2013. Em outubro do ano passado, a Folha revelou que cálculos do Ministério da Fazenda e do Ministério da Educação revisaram o valor para menos de 10%.

No ano passado, o reajuste do piso salarial dos professores foi de 22,22%.

"Todo mundo que está acompanhando as finanças públicas no Brasil reconhece que houve uma desaceleração, uma queda de receita. Há um problema orçamentário em muitos entes da federação", disse o ministro Aloizio Mercadante (Educação).

### **Estados**

Embora exista o piso nacional, o salário dos professores varia dependendo do Estado.

Além dos que descumprem a lei e não pagam o piso, como o Espírito Santo, segundo a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), há os que têm lei própria e pagam acima, como São Paulo e o Distrito Federal.

"É um piso baixo, mas esperamos que os governos estaduais pelo menos paguem. Mesmo os que pagam o piso, a maioria não cumpre a lei inteira", afirma Roberto Leão, presidente da confederação.

Sancionada em 2008, a lei nacional do piso prevê uma jornada de trabalho de 40 horas semanais. Desse total, ao menos um terço deve ser dedicado a atividades extraclasse, como preparação de aula.

O MEC estima que, neste ano, haverá um aumento dos recursos do Fundeb. A previsão é que o fundo, formado por recursos de municípios, Estados e União, chegue a R\$ 117,8 bilhões. Em 2012, o montante foi de R\$ 102,6 bilhões.

O presidente da CNTE se mostrou cético diante da estimativa. "É um percentual muito alto para uma economia que não está crescendo no ritmo que seria o desejado."

## **OPINIÃO – A MISSÃO DA EDUCAÇÃO**

Folha de S. Paulo – 06/06/2013

**A EDUCAÇÃO NÃO É TÃO CRUCIAL AO DESENVOLVIMENTO COMO DITO POR ALGUNS; ELA É MAIS RESULTADO DO QUE REQUISITO.**

*É comum o argumento de que o ensino de baixa qualidade é a causa final da dificuldade do Brasil de se tornar desenvolvido.*

**MARCELO MITERHOF**

Em épocas de prosperidade, isso é usado para alertar contra a ilusão do consumo. Como a economia é cíclica, as crises sempre chegam, dando a chance para a constatação implacável: "Viu no que dá não fazer o dever de casa?".

Há ainda um uso diversionista do tema. Ninguém discorda de que a educação precisa melhorar no Brasil. Contudo, não é isso que está em jogo no debate econômico. O apelo à educação é um expediente de quem crê que o Estado não deve ter políticas monetária e fiscal ativas nem intervir nos esforços produtivos.

O ativismo econômico atrapalharia sua ação naquilo em que ele seria de fato crucial: a educação. População educada, carga tributária baixa etc. bastariam para estimular o empreendedorismo e, assim, o desenvolvimento.

Entretanto, a educação não é tão crucial ao desenvolvimento econômico, como obstáculo ou alavanca. Se preciso, não faltam engenheiros europeus dispostos a trabalhar no Brasil. Se ela fosse um impulso tão decisivo, a Rússia seria hoje altamente desenvolvida, pois o comunismo fez um dos mais impressionantes esforços de educação e ciência já vistos.

A educação é mais resultado do que requisito do desenvolvimento. É claro que as coisas se retroalimentam, mas o arranque vem mais do aspecto econômico. Na Coreia, a educação é um sucesso, mas foi o capitalismo coreano que puxou o desenvolvimento. De qualquer forma, não há um dilema em questão. A educação tem um valor em si e é dessa maneira que vale a pena tratar do tema.

Pouco entendo de educação. Ainda assim, peço licença para fazer algumas reflexões diletantes. Agir diletantemente tem o sentido de fazer algo com amor ou de forma pouco sistematizada. As reflexões a seguir sofrem das duas coisas.

Uma das razões que me fizeram cursar outra faculdade foi a vontade de após a aposentadoria dar aulas na escola pública. Isso mostra um dos problemas do ensino básico no Brasil: não ser uma boa opção de emprego. Ser professor, sim, mas só quando não precisar mais trabalhar para ganhar a vida.

Nas gerações mais antigas de minha família, há pelo menos seis professoras de escola pública. A profissão era uma boa opção, ao menos para mulheres, quando o trabalho feminino não era tão comum. Hoje, apenas uma prima é professora.

Um país de renda mediana como o Brasil pode pagar um salário anual médio de R\$ 100 mil para que o magistério seja uma profissão atrativa. Como o país tem cerca de dois milhões de docentes na escola básica, o gasto anual ao fim da mudança seria de R\$ 200 bilhões, menos de 5% do PIB de 2012.

O aumento salarial ao menos em parte precisaria depender de novos concursos. Senão, há o risco de aumentar o gasto sem melhorar a qualidade dos professores. Talvez o papel direto da União na educação básica devesse aumentar, realizando concursos nacionais para contratar professores e criar um sistema de alocação que incentive o jovem de regiões mais ricas a se mudar.

O Brasil também pode tirar vantagens do atraso. Mesmo nos países ricos, é comum privilegiar os aspectos culturais do conhecimento. O Brasil pode saltar à frente intensificando a dedicação às ciências, enfatizando conteúdos mais atuais. Ensinar aos jovens noções básicas de mecânica quântica, relatividade, neurociência e geometrias não euclidianas, entre outras coisas, não é tão difícil.

Tais alterações curriculares sofisticam o entendimento que temos do mundo, por exemplo, flexibilizando o determinismo da física newtoniana e o domínio da geometria euclidiana na racionalização do espaço.

Isso não quer dizer que se deva reduzir o espaço das humanidades. Por exemplo, no Brasil o esforço em línguas precisa crescer. Há também o que ser revisto em história, que tem sofrido com um peso excessivo do entendimento marxista.

Essas são mudanças tão difíceis que o seu equacionamento fiscal deve ser o menos problemático. Para citar um obstáculo, o conflito de ter dois corpos docentes seria enorme e duro de resolver. Outra dúvida é se o país tem hoje quantidade de pessoas preparadas para promover as mudanças de conteúdo.

A tarefa não é trivial. Mas ajuda a fazer escolhas ao menos ter claro por que a educação é prioridade: ela é uma missão civilizatória.

## **ÓRGÃO APONTA FALHA EM USO DE FUNDO PARA A EDUCAÇÃO**

Folha de S. Paulo – 01/08/2013

*Controladoria analisou gasto de 124 localidades*

De Brasília

Novamente em 2013, a questão da necessidade do aumento de salário dos professores é colocada em causa. Os Reajustes salariais são implantados no decorrer dos anos, mas o piso do salário ainda continua baixo e alvo de muitas manifestações e greves dos profissionais da área.

Relatório divulgado pela CGU (Controladoria-Geral da União) aponta irregularidades na gestão de recursos do Fundeb, fundo que distribui recursos para a educação.

Entre 2007 e 2009, o órgão analisou a aplicação do fundo em quatro Estados (Alagoas, Pará, Pernambuco e Piauí) e 120 municípios de oito Estados. Em quase 60% dos casos, houve registro de despesas incompatíveis com a finalidade do fundo.

Além disso, segundo o estudo, 33% desses entes não aplicam o mínimo exigido desses recursos no pagamento de salário dos professores.

Criado em 2006, o fundo recebe verbas federais e de Estados e municípios, que devem ser usadas no pagamento de docentes e em despesas com manutenção e desenvolvimento da educação básica.

Entre as irregularidades identificadas pela CGU, há um caso de "saque na boca do caixa" realizado momentos antes do novo prefeito da cidade tomar posse.

Também foi apontado, por exemplo, endereço falso de empresa de transporte escolar contratada com o fundo.

Embora aponte falhas por parte de Estados e municípios, o órgão recomenda que o Ministério da Educação amplie o controle de gastos do fundo.

Em nota, o ministério afirma que "qualquer irregularidade deve ser apurada e punida com rigor". Diz ainda que "tem todo o interesse" na parceria com a controladoria "para fiscalização e controle dos gastos públicos".

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### Questionário I – Diretora escola estadual “Victor Lacorte”

Data da entrevista: 08 out. 2013.

A diretora, que optou por não se identificar, mas que receberá o pseudônimo Paula Silva, ocupa a direção da escola **Victor Lacorte** há sete anos. Tem por volta de 20 anos de carreira, divididos também entre a prática docente, coordenação e vice-direção.

1 – Conte-nos sobre a história da escola “Victor Lacorte”, com informações como o ano de fundação, marcos importantes, dentre outros que considerar relevante.

“A escola tem sua fundação em meados dos anos 1970, quando funcionava desde a Pré-escola até o hoje denominado Ensino Médio, além do antigo “Magistério” e alguns cursos técnicos. Estas diversas opções oferecidas pela escola conferiram à mesma uma característica de grande importância para a época. Posteriormente (final dos anos 80), passou a atuar com Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por volta deste período, o colégio chegou a atender cerca de dois mil alunos, divididos entre os períodos da manhã, tarde e noite”.

“Outro marco importante para o “Victor Lacorte” foi a implantação da escola de tempo integral – dos anos 2005 a 2007. Uma iniciativa que não deu muito certo por vários motivos, sendo o principal deles o fato dos pais reclamarem que os filhos saíam de casa muito cedo e retornavam muito tarde - 07h às 16h30. A ideia da escola de tempo integral foi boa. O Estado fornecia material, houve a implantação das oficinas no período extra-aula, mas não foi bem aceito pelos alunos, e acabou não dando certo. Isto fez com que a escola perdesse um pouco o prestígio, já que os pais de boa parte dos alunos, descontentes com a escola de tempo integral, retiraram seus filhos do “Victor Lacorte”, transferindo-os para outras escolas. Assim, a escola, durante um tempo após a implantação da escola de tempo integral, passou por um período um pouco complicado, com a saída de um número significativo de alunos para outros colégios. Atualmente esta situação está sendo revertida, e o “Victor Lacorte” vem mantendo um bom número de alunos, recuperando o seu prestígio”.

2 – Quais os períodos de funcionamento da escola, quantas turmas há em cada período e qual o número total de alunos matriculados?

“Atualmente há cerca de 500 alunos na escola, divididos no Ensino fundamental II (5º ano 9º ano) e Ensino Médio, sendo 12 turmas no período da manhã e seis no período da tarde”.

3 – A escola possui alunos provenientes de quais bairros?

“A escola recebe, em sua maioria, alunos do bairro do Carmo, (onde fica localizada), Quitandinha e Cruzeiro (bairro distante, mas onde não há escola com Ensino Médio), além dos alunos transportados de chácaras, fazendas, sítios e do assentamento Bela Vista do Chibarro”.

4 – Há quanto tempo a senhora é diretora na E. E. “Victor Lacorte”?

“Ingressei no cargo de diretora na escola “Victor Lacorte” no ano de 2007. Mas desde o ano 2000 já trabalho nessa escola, primeiro como coordenadora, depois como vice-diretora. Então, em 2007, assumi a direção, enfrentando muitos problemas, a princípio, em virtude do término da escola de tempo integral, e as complicações que este período trouxe”.

5 – Qual a sua formação acadêmica?

“Fiz graduação em Matemática, e também o Magistério”.

6 – Qual a sua opinião sobre a instituição escola atualmente?

“Escola precisa melhorar muito. O problema está em definir o que e quem precisa melhorar. Temos um currículo escolar que não é 100% aceitável. A maioria não contribui. Mas a intenção não é tão “amarrada”. Dá para trabalhar de outras formas, o professor tem autonomia para trabalhar. O currículo é uma base, na qual podemos acrescentar, enriquecer. Mas, ao mesmo tempo, muitos professores reclamam que não têm tempo hábil para aprimorar”.

“Penso que tem muito o que melhorar. É difícil lidar com os alunos – prender a atenção deles. Diferente do passado, quando não havia questionamentos. Hoje em dia há mais liberdade. Em termos de materiais recebidos pelo Estado, a escola está bem mais enriquecida. O problema é que os alunos não têm a dimensão de como usá-los. Há também muitos alunos com problemas que não sabemos como fazer pra melhorá-lo. A questão familiar também é muito complicada. Muitas vezes há falta de suporte em casa, e os pais acabam jogando a responsabilidade para a escola. Mas é importante lembrar que não penso que a solução está naquela repressão que sofríamos na escola no passado”.

“Há também a questão da Progressão Continuada. No papel é maravilhosa, mas há um erro, e não sei onde foi. Tornou-se mais uma promoção feita de qualquer forma. Na íntegra ela é interessante, mas acaba não se realizando de forma interessante. Não sei muito bem o motivo. Com a Progressão Continuada, o professor não é nem uma coisa nem outra. Não é nem o professor de antigamente, e nem um atual. Não tem a autonomia para reprovar, mas também não sabe como trabalhar para resolver os problemas atuais”.

“Hoje temos tudo, mas não sei por que o aluno não tem interesse. Não tem noção, está perdido. Da minha turma da escola, todos os meus amigos fizeram uma faculdade. Os alunos, atualmente, não pensam no futuro, somente no presente. Querem um trabalho qualquer para ganharem dinheiro. Muitos abandonam a escola no fim do ano para trabalharem temporariamente no comércio, que é quando a procura por vendedores é maior. Não sabemos onde está o problema! São poucos os alunos que fazem uma faculdade”.

7 – Qual a sua opinião sobre a escola em que trabalha?

“A Escola Victor Lacorte está em sintonia com as problemáticas gerais. Os profissionais também estão. Professor tem uma visão. Já o gestor tem outra – consegue ver onde estão os problemas. Ou seja, há na escola uma equipe gestora formada por pessoas que pensam diferente. Há professores que por si só resolvem seus problemas, suas tarefas. Outros temos que encaminhar. E outros, ainda, somente obrigando. Há, por parte de alguns professores, desinteresse pelas melhorias oferecidas. E a problemática continua com os professores mais novos. Eles chegam sondando o espaço. Alguns convencem com a conversa, outros com conteúdo, e alguns com nada. Existem professores que não planejam as aulas, mesmo depois dos Cadernos dos professores oferecidos pelo Estado. E assim os mesmos alunos acabam apresentando sempre as mesmas dificuldades”.

8 – A senhora considera que há diferença entre o aluno atual em sala de aula e o aluno de outra geração? Caso a resposta seja sim, qual ou quais seriam estas diferenças?

“Sim, há. Os alunos de antigamente tinham interesse, iam para a escola com o intuito de aprender. O professor ensinava e o aluno aprendia. O aluno de hoje não tem mais a mesma dimensão. É todo um contexto diferente”.

9 – Qual ou quais palavras a senhora utilizaria para definir as características dos alunos da escola que dirige?

“É uma “faca de dois gumes”. Todo aluno tem desinteresse. Tem que chamar a atenção para que ele aprenda. Educador tem que tentar levar ao interesse. Aluno já sabe que vai passar! Quando os pais são presentes, os alunos têm mais responsabilidades, e o rendimento é bem melhor. A interação entre família e escola é ótima. A presença dos pais é importante. Então, se eu fosse definir uma palavra, seria o desinteresse, mas esta questão tem que ser tratada com cuidado”.

10 – A senhora acompanha o que a imprensa divulga sobre a escola? Caso a resposta seja sim, o que pensa sobre as opiniões que são transmitidas aos leitores/telespectadores/ouvintes?

“Não acho que tenha muitos exageros por parte da imprensa. Penso que às vezes até escondem muitas coisas que acontecem na realidade das escolas”.

11 – O que pensa a respeito da relação entre aluno e professor?

“A postura do professor é tudo em uma sala de aula. Postura, acompanhada do domínio da disciplina, não gera tumulto em sala de aula. Professores, muitas vezes, vêm despreparados. Isto cria uma espécie de círculo vicioso. O professor passa a ter que conter conflito. É uma relação problemática. Por isso digo que deve haver uma postura em sala de aula. O aluno não pode ficar sem informação. Os professores têm que saber lidar com a situação. O jovem é dinâmico, temos que se adaptar a eles”.

12 – E o que pensa a respeito da relação aluno/direção/coordenação?

“É uma relação de respeito. Não temerosa, mas de respeito. A maior parte dos alunos já sabe das regras, então, não desrespeitam. É difícil, é claro, mas dá pra contornar. Um dos problemas, é que nem todos da direção e coordenação ‘falam a mesma língua’. Às vezes há problemas no relacionamento da gestão, e acabam interferindo na postura perante os alunos. Por isso digo que deve haver entrosamento. Os alunos assimilam regras. Os jovens têm que ser cobrados, deve haver persistência para fazerem o que pedimos”.

13 - No que se refere ao corpo docente da escola que dirige, como avalia o desempenho destes frente aos problemas escolares?

“Os professores estão dispostos a lidar com os problemas, pensando em soluções. Alguns não, mas a maioria sim. Eles se incomodam, mas muitas vezes não sabem como resolver. Mas são conscientes de que os problemas existem”.

14 – A senhora atribui parte da culpa dos problemas escolares decorrentes do desinteresse dos familiares?

“Sim. Muitos dos problemas que os alunos apresentam na escola vêm da falta de interesse dos pais pela vida escolar dos filhos. Há aluno que ainda tem medo dos pais. Por isso a presença da família é muito importante para o bom comportamento e rendimento das crianças e adolescentes em sala de aula”.

15 – A senhora atribui parte da culpa dos problemas escolares decorrentes de questões governamentais?

“Enquanto têm muletas ainda se anda’. Há situações que facilitam, e outras que complicam. Enquanto temos quem culpar é muito bom. É cômodo culpar alguém. Sabemos que ainda há problemas, mas não conseguimos de fato saber quais são. No que se refere aos subsídios – verbas, materiais -, são suficientes. Isto melhorou muito nos últimos anos, mais ou menos de uns cinco anos pra cá. Não falta nada de material para trabalho. Um ponto problemático é a falta de mão de obra, ou seja, a falta de professores. Isto é um reflexo da desvalorização da profissão”.

16 – Em sua opinião, quais seriam os principais motivos para a existência dos problemas escolares na atualidade?

“Penso que seja o descompasso entre a realidade do aluno e a da escola. Não há algo objetivo. É um fingimento em todos os âmbitos. É um problema que não conseguimos apontar. Se soubéssemos que o problema estivesse aqui, teríamos base pra que fosse resolvido em todos os lugares. É uma ‘agulha no palheiro”’.

17 - Quais os desafios a senhora acredita que os professores necessitam enfrentar com relação à profissão?

“Todas as escolas passam por um mesmo problema. O importante é que os professores e gestores pensem na própria escola, sempre de acordo com a realidade. É necessário que haja diálogo entre os profissionais, ou seja, um trabalho em equipe. É preciso ir atrás dos problemas, sem tentar camuflar a realidade, analisando sempre *in loco*. Apesar das condições

estruturais para o trabalho estarem melhores, há uma falta de vínculo que deve ser restaurada”.

18 – A senhora gosta da profissão de diretora? Caso tivesse a oportunidade, escolheria outra profissão?

“Abracei o que tinha no momento, mesmo não sendo o que eu queria fazer. Mas foi minha escolha, e por isso sempre fiz com responsabilidade. Gostaria de ter feito a Marinha, cheguei a prestar, passei. Mas como não deu pra fazer, prefiro não reclamar, porque não adianta”.

## APÊNDICE B

### Questionário II – Coordenador da escola estadual “Victor Lacorte”

Data da entrevista: 10 out. 2013

O coordenador em questão, que optou por não se identificar, mas que receberá o pseudônimo João Ferreira, também é professor de Língua Portuguesa. No momento exerce somente a função de coordenador, na qual se encontra há um ano e meio. Mas lecionou durante 14 anos.

1 - Qual a sua formação acadêmica?

“Minha graduação é em Letras”.

2 – Qual a sua opinião sobre a instituição escola atualmente?

“A escola mudou. Mas não foi só a escola que mudou. A sociedade também mudou. A escola precisa se adaptar a essa nova realidade. Estamos caminhando, mas é um processo longo”.

3 - Qual a sua opinião sobre a escola em que trabalha?

“Tudo depende. É uma questão complicada. Cada escola trabalha de um jeito. Cada escola gira de acordo com a sua realidade. Aqui ainda é uma escola onde se consegue manter a disciplina. Há um bom trabalho entre direção, coordenação e professores. Há regras que são seguidas. Mas, por outro lado, há a questão do desinteresse dos alunos. Isto está relacionado a uma questão familiar. A família desestruturada é um dos motivos”.

4 – O senhor considera que há diferença entre o aluno atual em sala de aula e o aluno de outra geração? Caso a resposta seja sim, qual ou quais seriam estas diferenças?

“Há sim. A geração anterior tinha mais compromissos, responsabilidades. Os prazos eram cumpridos, havia respeito. Tudo isto prejudica a relação entre aluno e professor”.

5 - Qual ou quais palavras o senhor utilizaria para definir as características dos alunos da escola em que atua como docente?

“Desmotivados. Os alunos são desmotivados. Por mais que os professores tentem, é difícil conquistar os alunos”.

6 – O senhor acompanha o que a imprensa divulga sobre a escola? Caso a resposta seja sim, o que pensa sobre as opiniões que são transmitidas aos leitores/telespectadores/ouvintes?

“Sim, acompanho. Com algumas opiniões eu concordo, com outras não. Por exemplo, a violência – não concordo totalmente, porque não são em todas as escolas que há violência. E aí passa a impressão de que são em todas as escolas. Mas concordo com a questão da indisciplina dos alunos – isto de fato é uma coisa que acontece com muitos alunos”.

7 - O que pensa a respeito da relação entre aluno e professor?

“É uma relação que, de certo modo, dá certo. Há indisciplina, mas há certo respeito. Há indisciplina e há provocações – há alunos que são hiperativos, ou é um problema familiar. Mas às vezes é uma questão de acordo entre aluno e professor”.

8 - Como o senhor avalia o desempenho da organização escolar (direção, coordenação) frente aos problemas escolares?

“A gestão faz a proposta pedagógica, que são as normas pedagógicas de convivência, isso é passado para os professores, pais e alunos, pra que as atitudes se expliquem quando forem tomadas. É uma relação que também dá certo. Nem sempre todos os membros da gestão se entendem, mas quando isso acontece, a ‘coisa’ anda”.

9 – O senhor atribui parte da culpa dos problemas escolares decorrentes do desinteresse dos familiares?

“Sim. Esta é uma das principais questões. Passamos por problemas sociais que se objetivam nas famílias, e acabam se objetivando também na escola. Antigamente as famílias eram mais unidas, com menos separações, menos desigualdades sociais. Os valores sociais eram mais unificados”.

10 – O senhor atribui parte da culpa dos problemas escolares decorrentes das questões governamentais?

“Esta questão é problemática. A remuneração é um problema. O Estado dá ferramentas pra progredir na carreira. Os professores são submetidos a uma avaliação, e devem tirar no mínimo a nota seis. É uma avaliação excludente. Outra questão complicada: os bônus. Comparam-se salas de aula de um ano para o outro, ou seja, salas heterogêneas, que não têm como comparar. A vida do professor é muito corrida, às vezes não se tem tempo de estudar.

Então há uma espécie de contradição entre os benefícios oferecidos pelo governo e a realidade dos professores. E uma relação injusta”.

11 - Em sua opinião, quais seriam os principais motivos para a existência dos problemas escolares na atualidade?

“O problema atualmente é o desinteresse. A sala de aula não evoluiu com a tecnologia. Um outro problema: a Progressão Continuada. ‘Estudando ou não eu vou passar’. É assim que pensa a maioria dos alunos. A Progressão Continuada foi mal interpretada. A ideia não é ruim. Mas alguém interpretou errado e a ideia foi disseminada de forma errada”.

12 - Quais os desafios o senhor acredita que os professores necessitam enfrentar com relação à profissão?

“Convencer os alunos sobre a importância do estudo para o futuro deles”.

13 - Os professores recebem incentivos para o exercício da profissão? Caso a resposta seja sim, quais seriam estes incentivos?

“Sim. O governo oferece cursos para a formação continuada dos professores. Encaminha para a escola, chega pra nós da coordenação e encaminhamos para os professores. Os coordenadores trabalham a questão da formação continuada nos HTPCs”.

14 – O senhor gosta da profissão de professor/coordenador? Caso tivesse a oportunidade, escolheria outra profissão?

“Gosto muito de ensinar, adoro! Quando a classe corresponde, não tem coisa melhor. Quando tem retorno é muito bom. Mas o que faz repensar a profissão de professor são as classes mais difíceis e a questão salarial. Já na coordenação, a parte salarial é melhor. Prefiro a coordenação. Há um leque de ações melhor. Como professor, não tem como pegar o aluno como um todo. Adapto-me melhor enquanto coordenador. Se eu tivesse a oportunidade, gostaria de trabalhar na área de Recursos Humanos, Comunicativa”.

## APÊNDICE C

### Entrevistas – Professores da escola estadual “Victor Lacorte”

#### HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Data da entrevista: 24 set. 2013.

Em participação no horário de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) da E.E. “Victor Lacorte”, no qual houve uma conversa sobre os problemas da escola pública, as falas de alguns professores desta unidade foram coletadas, e serão aqui brevemente expostas.

O **professor da disciplina de História**, que preferiu não se identificar, ressaltou: “Não há parâmetro para o aluno. Há um novo conceito social, não temos um rosto social, ou seja, já não há mais parâmetros. Nós, professores, trabalhamos com um social esparramado, e por isso não conseguimos atingir todos os alunos em nossas aulas. O problema está naquilo que vou conseguir fazer em sala de aula, pois nem tudo que eu penso ser interessante ou proponho é possível ser feito. Temos em sala de aula uma diversidade social, o que limita o nosso trabalho. São alunos provenientes de classes sociais distintas, com conceitos culturais familiares também distintos. Passamos por um problema que é, de fato, social. Um problema de uma sociedade contemporânea marcada pela diversidade social. Qual a vantagem de estar em uma sala de aula? Qual o valor do professor? Estas são perguntas para as quais os alunos já não têm mais respostas. Pra que estudar, se o retorno financeiro sem o estudo pode ser o mesmo? Esta é uma das questões que os alunos fazem a si próprios”.

A **professora de Língua Portuguesa**, que também preferiu não se identificar, na oportunidade citou: “Tem vantagem o professor que consegue impor o respeito. Na maioria das vezes temos a impressão de que está tudo bem, mas o contexto é vazio de sentido. Temos um sério problema que é o fato dos pais terem perdido o foco no acompanhamento dos estudos dos filhos. Os alunos chegam à escola sem perspectivas. Não gostariam de estar na escola. Os estudantes também não têm foco. Estamos vivenciando uma mudança muito grande que é reflexo das mudanças da sociedade, e isso faz com que nossos recursos escolares não sejam suficientes para acompanhar essas mudanças. Pelo menos essa é a minha impressão”.

### **Questionário III – Professor Emerson Antonio Lazaro Prata - Escola estadual “Victor Lacorte”**

#### **Disciplina: Sociologia**

Data da entrevista: 17 out. 2013

Recém-formado no curso de Ciências Sociais, o professor Emerson exerce a profissão desde agosto de 2011. Um pouco mais jovem (27 anos), afirma que a idade contribui em sala de aula, pois os alunos, segundo ele, se sentem mais à vontade. “É perigoso ultrapassar alguns limites, mas de forma geral, a proximidade com os alunos é positiva”, ressalta o professor.

1 - Qual a sua formação acadêmica?

“Sou formado em Ciências Sociais pela UNESP de Araraquara”.

2 - Qual a sua opinião sobre a instituição escola atualmente?

“Vejo a escola como algo importante no processo de socialização. Instituição escolar é necessária enquanto forma de socialização. Mas há falhas. Não somente enquanto infraestrutura, pois há aparato por parte do governo. Os alunos recebem livros e outras coisas. Esta questão tem melhorado bastante. O salário é importante, mas as condições de trabalho também são importantes. Muitas salas de aula são prejudicadas com a qualidade do ensino, porque temos que pegar carga completa para o salário ser um pouco mais alto. A mentalidade dos professores também precisa ser discutida. Há a necessidade de implantar o senso crítico. E isso é complicado de se conseguir desenvolver em todos os professores. Há muita pluralidade entre os professores em sala de aula. E mesmo que o professor não queira, é um transmissor de valores, mesmo que subjetivamente. Então tem que adaptar a realidade ao contexto de sala de aula”.

3 - Qual a sua opinião sobre a escola em que trabalha?

“O ‘Victor’ sofre problemas muito semelhantes aos abordados na questão acima. Há muita punição dos professores. Mas gosto da escola em si. Os alunos, na medida do possível, respeitam. Há desinteresse, mas respeito, de uma maneira geral. O histórico de vida dos alunos e o contexto escolar também influenciam muito. O ‘Victor’ é escola Prioritária, ou seja, apresentou problemas no Saesp, com resultados insatisfatórios. Outro ponto é que a rotina escolar parece simples, mas não é nada fácil para o aluno também”.

4 - O senhor considera que há diferença entre o aluno atual em sala de aula e o aluno de outra geração?

“Nem tudo o que é passado é melhor. A diferença existe. Daqui há dez anos os alunos de hoje vão considerar diferente do contexto escolar atual. Mas é um erro achar que as coisas voltarão a ser como antes. É impossível voltar atrás, e até mesmo inviável. É necessário atualização, considerar as mudanças, e tentar adaptar. A questão da tecnologia é uma delas. As mentalidades ultrapassadas dos pais e dos professores também são problemáticas. Temos que adaptar o ambiente escolar às novas realidades, demandas. Deve existir a assimilação da tecnologia. Os alunos atuais nasceram imersos na tecnologia”.

5 - Qual ou quais palavras o senhor utilizaria para definir as características dos alunos da escola em que atua como docente?

“A empolgação proveniente da juventude. Eles têm muita energia. Há desinteresse pelo conteúdo, mas não desinteresse por todas as questões em geral. Se interessam por uma coisa, e não por outra”.

6 - O senhor acompanha o que a imprensa divulga sobre a escola? Caso a resposta seja sim, o que pensa sobre as opiniões que são transmitidas aos leitores/telespectadores/ouvintes?

“Sim, acompanho. O jornalismo aparece como meio de comunicação de massa. Há problemas na escola que não são provenientes somente da escola, e sim do social como um todo, mas a imprensa insiste em trabalhar como se fosse. As questões são divulgadas de forma mal trabalhadas, e passam pelo sensacionalismo. A mídia divulga a escola como uma instituição ‘perdida’. Aí fica o sensacionalismo e a crítica exacerbada da escola, e o desinteresse dos pais que levam como verdade somente o que a mídia passa. Ou seja, há uma desvalorização da mídia sobre os problemas da escola pública. Há uma depreciação da escola pública”.

7 - O que pensa a respeito da relação entre aluno e professor?

“Mantenho distanciamento, não no sentido de frieza, mas sim pra tentar manter certa neutralidade pra não criar confusões. Gosto de ouvir, dialogar com eles. Não procuro desenvolver relações afetivas, mas nem negativas. Isso pra evitar o julgamento ao meu respeito. Há problemas, mas deve haver um ‘jogo de cintura’. Estamos lidando com adolescentes, que ainda não têm total dimensão de seus atos”.

8 - Como o senhor avalia o desempenho da organização escolar (direção, coordenação) frente aos problemas escolares?

“Melhorou muito. Há dificuldade nos métodos de trabalho de cada um, mas dão o suporte necessário. Na questão da disciplina, eu sempre tento apaziguar em sala de aula, mas se precisar, eles dão suporte”.

9 - O senhor atribui parte da culpa dos problemas escolares decorrentes do desinteresse dos familiares?

“Tem muita relação. Esta é uma das dimensões, no sentido de mostrar a importância da escola aos filhos. Mas as famílias são complexas, há muitos problemas, não há acompanhamento. O importante é o acompanhamento não no sentido de fiscalizar, mas de acompanhar a rotina escolar dos filhos. Este não é o único problema, mas é uma questão importante, que dificulta o trabalho das escolas e o desempenho dos estudantes”.

10 - O senhor atribui parte da culpa dos problemas escolares decorrentes das questões governamentais?

“Grande parte da culpa é atribuída ao Estado, mas de maneira errada. Todos jogam os problemas no Estado. Mas também somos cidadãos integrados ao Estado, e devemos agir. Na infraestrutura há uma considerável melhora. Mas por outro lado as condições de trabalho precisam ser melhoradas. Mas não é todo o problema que deve ser direcionado ao Estado”.

11 - Em sua opinião, quais seriam os principais motivos para a existência dos problemas escolares na atualidade?

“Os professores assimilarem seus papéis enquanto educadores. Hoje em dia isto está muito perdido, individualizado. O professor não se interessa pelo aluno, e justifica isto pelas condições ruins de trabalho. Mas não concordo com isso. Sei que há o problema nas condições de trabalho, mas isto não deve interferir nas aulas. Os alunos também são vítimas. Há incoerência dos professores, porque também já foram alunos”.

12 - Quais os desafios o senhor acredita que os professores necessitam enfrentar com relação à profissão?

“O maior desafio é transpor o que estudou na teoria para a sala de aula, que muitas vezes não condiz com a realidade. A teoria é sempre difícil de acompanhar na realidade. Fazer uma leitura de como se dá o próprio ambiente escolar é um grande desafio. Outra coisa é entender

a pluralidade dos alunos em sala de aula. Em sala de aula eu lido com vários valores morais. Temos que visualizar e respeitar isto. A sociedade mudou, então os alunos também mudaram. Temos que tomar cuidado com os julgamentos a respeito dos valores dos alunos. É preciso ser antes ser humano do que professor”.

13 - Os professores recebem incentivos para o exercício da profissão? Caso a resposta seja sim, quais seriam estes incentivos?

“Sim. A infraestrutura, como eu disse, melhorou muito. Recebemos bastante coisa do governo. Temos acesso a DVD, televisão, vídeos educativos, livros de ótimas editoras, filmes, documentários, tablets. Temos isto, mas por outro lado a condição de trabalho ainda é um problema”.

14 - O senhor gosta da profissão de professor? Caso tivesse a oportunidade, escolheria outra profissão?

“Sim, gosto muito! Quando eu fazia graduação, não imaginava que faria isso. Mas é bem legal ter o retorno dos alunos. Só que temos muitos problemas. Mas gosto de dar aula, sobretudo em escola pública. Não tenho vontade de dar aula em escola particular. Se não fosse professor, até gostaria de fazer algo ligado às Artes, tipo História das Artes”.

#### **Questionário IV - Professor Luís Roberto Moretti – Escola estadual “Victor Lacorte”.**

##### **Disciplinas: Matemática / Ciências**

Data da entrevista: 21 out. 2013

O professor Luís Roberto Moretti exerce a profissão desde 1992. Com 48 anos, também tem um escritório de advocacia, onde trabalha quando não está em sala de aula.

1 - Qual a sua formação acadêmica?

“Sou formado em Matemática e Direito”.

2 - Qual a sua opinião sobre a instituição escola atualmente?

“Precisa acompanhar a evolução escolar sem perder o caráter educativo. O caráter educativo é a principal função da escola. Isto ainda não aconteceu. Sou um curioso da História, e ela é

cíclica. A escola passa por uma mudança que vai ter que ser radical. A escola pode acompanhar, mas não resolver os problemas sociais. Vai precisar dar prioridade aos problemas educativos. A escola ainda precisa se encontrar, e isso será feito mais por iniciativa dos professores do que politicamente, porque os professores não estão conformados com a perda educativa”.

3 - Qual a sua opinião sobre a escola em que trabalha?

“Esta escola caminha bem. Consegue atender a proposta atual, com dificuldades, mas ainda está um pouco à frente da maioria. Estou nesta escola há sete anos, não contínuos. Tem problemas, como todas as outras escolas, mas progride”.

4 – O senhor considera que há diferença entre o aluno atual em sala de aula e o aluno de outra geração? Caso a resposta seja sim, qual ou quais seriam estas diferenças?

“A escola é muito diferente, não existe parâmetro de comparação. A diferença está na sociedade que vem pra escola hoje. O aluno vem pra escola, e o último objetivo é estudar. Antigamente o aluno vinha pra escola pra estudar, e não socializar. A escola atualmente é um ponto de encontro. A essência da escola deve ser transmitir conhecimento. Assim, houve uma inversão. Escola dá prioridade para o social atualmente. Escola pública por interesse político, e escola particular por interesse financeiro”.

### **Sobre Progressão Continuada.**

Neste momento da entrevista, o professor faz uma pausa na resposta das questões para ressaltar sobre a Progressão Continuada. Para ele, o problema está na forma como ela é interpretada, e considera ter havido malefícios e benefícios. No que se refere aos malefícios, o professor afirma que “progredir sem conhecimento é regressão. É criar ‘monstros que vão comer os criadores’. Reprovação é a forma para se adequar o aluno ao seu grau de conhecimento. Os professores não conseguem passar esta dimensão aos alunos. Há muitos direitos, e poucos deveres para os alunos. Se há o direito de ser aprovado, também deve haver o dever pra isto”. Já com relação aos benefícios introduzidos pela Progressão Continuada, Luís Roberto ressaltava que “as mudanças vieram inserir os alunos que não tinham condições de se inserirem na escola. Isto veio junto com a Progressão Continuada, a questão da democratização”.

5 - Qual ou quais palavras o senhor utilizaria para definir as características dos alunos da escola onde atua como docente?

“Fora da realidade. ‘Aloprados’, infelizmente não conseguem entender que o mundo está regredindo socialmente e progredindo tecnologicamente. Isto será o motivo da Terceira Guerra Mundial. Todos estão inseridos na rede social, porque todos têm necessidade de serem ouvidos, mas ninguém quer ouvir. O ‘Facebook’ é uma maneira de extravasar, de termos alguém preocupado com a gente. Não temos mais a família almoçando, cria-se um egoísmo muito grande”.

6 - O senhor acompanha o que a imprensa divulga sobre a escola? Caso a resposta seja sim, o que pensa sobre as opiniões que são transmitidas aos leitores/telespectadores/ouvintes?

“Sim. Imprensa está sempre ligada às questões políticas e financeiras. Os jornalistas nunca estão presentes na escola pra saber a realidade. A imprensa condena sem saber a realidade. E com a questão escolar também é assim. Há muitos problemas na escola, mas a culpa também é do Estado. E isto nunca é divulgado. A mídia coloca toda a culpa nos professores”.

7 - O que pensa a respeito da relação entre aluno e professor?

“É difícil, muito difícil. Sociedade não tem um rosto. Tem, ao mesmo tempo, um aluno que vive da droga, e outro que está se afundando na droga. Há aluno que pega dinheiro em casa pra ir ao cinema, e outro pra comprar comida. Sociedade não é congruente. Tento conversar com os alunos, mas nem sempre os problemas sociais consegue serem resolvidos. Há uma diversidade muito grande. É difícil trabalhar com tudo isto. O professor entra e é visto como inimigo. ‘Esse cara vai tentar me ferrar, não deixa eu fazer o que eu quero’. O professor já é pré-julgado”.

8 - Como o senhor avalia o desempenho da organização escolar (direção, coordenação) frente aos problemas escolares?

“Nós somos mágicos. É um trabalho que tentamos fazer dar certo. Há sempre uma tentativa de colaboração”.

9 - O senhor atribui parte da culpa dos problemas escolares decorrentes do desinteresse dos familiares?

“Os alunos são as vítimas. As famílias não são vítimas. Colocar um filho no mundo demanda dedicação exclusiva. As prioridades estão trocadas. A visão social está trocada. O Estado

deveria cobrar o ‘massacre infantil’ feito nas famílias e nas escolas. Então, família tem muita parte de culpa nos problemas escolares, dos alunos”.

10 - O senhor atribui parte da culpa dos problemas escolares decorrentes das questões governamentais?

“O Estado tem grande parte de culpa. Cadê a assistência às famílias necessitadas do Nordeste, por exemplo? Dinheiro tem que ser dado e fiscalizado. Cadê a prisão dos corruptos? Tudo isso tem reflexo na escola. Há carência de honestidade no Governo. Mas diretamente, com relações aos problemas mais objetivos, o Estado vem ajudando. Recebemos mais verbas, materiais, mais apoio. O problema está que isso parece não ser suficiente para resolver os nossos problemas”.

“Outro ponto importante sobre o governo é a questão da capacitação tecnológica camuflada, não é real. Professor não aprende direito sobre tecnologia, somente é camuflado que isso é transmitido pra ele. Precisa ver até onde isso é real. É muita conversa e pouca ação do Estado sobre esta questão da tecnologia. Não atende a necessidade real de todos os alunos. Tem que atender todos os lados”.

“Deveríamos ter psicólogos e cientistas sociais dentro das escolas”.

11 - Em sua opinião, quais seriam os principais motivos para a existência dos problemas escolares na atualidade?

“É um conjunto de ações mal elaboradas. As consequências são colocadas como perdas naturais do sistema. O que dá errado é visto como algo natural. E eu não concordo. A política é errada, e isto é mantido. Há uma deteriorização moral muito grande. É preciso ter os três pilares da Revolução Francesa. Cadê a fraternidade? Liberdade e igualdade conseguimos através do consumo. Mas e a fraternidade”?

12 - Quais os desafios o senhor acredita que os professores necessitam enfrentar com relação à profissão?

“Essa divergência social e a falta de apoio”.

13 - Os professores recebem incentivos para o exercício da profissão? Caso a resposta seja sim, quais seriam estes incentivos?

“Não. Nenhum! Nem financeiro, nem de melhoria. Estrutura também não! Salas desestruturadas, tecnologia ultrapassada. Isso porque essa escola ainda é melhor do que muitas outras por aí”.

14 - O senhor gosta da profissão de professor? Caso tivesse a oportunidade, escolheria outra profissão?

“Sim! É gratificante, apesar de todos os problemas. Mesmo quando o destino dá errado, depois de um tempo os alunos reconhecem que queríamos o bem deles. O professor trabalha sem pensar em nada contra os alunos. Eu quero que o aluno se dê bem. Gosto muito do *Cosmos*. Me interessa pela parte de Astronomia. Gosto muito disso. Mas eu não abriria mão de ser professor. Trabalharia em algo paralelo. A sala de aula é apaixonante. É bom lidar com o ser humano”.