UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A PROFISSÃO DOCENTE EM FOCO:
UM ESTUDO ACERCA DAS IMAGENS DE PROFESSORES NA REVISTA *VEJA*
(1996-2008)**

Alaina Alves

SÃO PAULO
2015

ALAINA ALVES

**A PROFISSÃO DOCENTE EM FOCO:
UM ESTUDO ACERCA DAS IMAGENS DE PROFESSORES NA REVISTA *VEJA*
(1996-2008)**

*Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, para obtenção do título de
Mestre em Educação.*

*Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e
Práticas Escolares.*

Orientadora: Professora Doutora Paula Perin Vicentini

SÃO PAULO

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.1 Alves, Alaina
A474p A profissão docente em foco: um estudo acerca das imagens de professores na Revista *Veja* (1996-2008) / Alaina Alves; orientação Paula Perin Vicentini. São Paulo: s.n., 2015.
146 p. anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1.Revistas 2. Professores 3.Profissionais do ensino 4.Magistério 5.Educação escolar básica I. Vicentini, Paula Perin, orient.

Nome: Alves Alaina

Título: **A profissão docente em foco: um estudo acerca das imagens de professores na revista *Veja* (1996-2008)**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao meu avô Duraci Cardoso, presente no coração e nas fotografias.

AGRADECIMENTOS

Aos meus amados pais, Silvana Cardoso da Silva Alves e Claudio Alves, exemplos de alegria e coragem. À minha irmã Nathânia Alves, que me ensina sempre alguma coisa diferente e inusitada. Amo vocês.

À Prof^a Dr^a Paula Perin Vicentini, que acompanha minha trajetória e, com a delicadeza e preocupação de uma amiga querida, me ensina muito mais do que eu poderia merecer. Obrigada pela presença e paciência sempre que precisei.

À Prof^a Dr^a Rita de Cássia Gallego, presente em todos os momentos importantes e decisivos nestes anos da pesquisa, e da minha vida, sempre me apoiando e orientando com sabedoria.

Ao Prof^o Dr^o Boris Kossoy, por suas observações e sugestões na avaliação da Qualificação, certamente fizeram um grande diferencial nesta dissertação.

À Prof^a Dr^a Vivian Batista da Silva, pelas indicações de leitura que enriqueceram este trabalho.

À Prof^a Dr^a Rosário Genta Lugli, por me ajudar em momentos desafiadores.

Às minhas queridas amigas da Faculdade de Educação da USP: Karine Barbelli, Marina Giovannetti, Vivian de Souza, Patrícia Pastorello, Fernanda Desgualdo e Giulia Ciavatta, que fizeram da minha graduação a mais especial possível.

Às queridas companheiras da pós-graduação: Talita Dias Miranda e Silva, Livia Lara da Cruz e Luciana Ribolli, pela parceria de sempre.

Às amigas da minha “terra querida Jundiá”: Mônica Lopes, Helena Lopes, Audrey Foster, Denise Foster, Bianca Roveri, Carolina Frade, Bárbara Baldan e Aline Benvegnú, pelo carinho durante a realização da pesquisa.

Ao Ricardo M. Dias pela compreensão e ajuda em diversos momentos da realização deste trabalho.

Às minhas tias Eliana Cardoso e Nilcéia Dias, que sempre me apoiaram.

À Iveli Tadiello, José Roberto Comarin, Marcely Tadiello e Danilo Galvão, pelo incentivo e por estarem ao meu lado.

Ao Leandro Tadiello Comarin, o amor da minha vida.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela viabilização desta pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa que investigou as imagens que foram veiculadas sobre a profissão docente no Brasil na revista *Veja* – publicada pela Editora Abril desde 1968 – no período de 1996 a 2008, compreendendo, assim, as reformas educacionais empreendidas pelos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) e Luiz Inácio da Silva (2003-2010), do PT (Partido dos Trabalhadores). Após o exame de 668 exemplares editados no período escolhido para a presente pesquisa, optou-se por privilegiar na análise as imagens relativas aos professores da educação básica, considerando tanto a produção textual quanto a fotográfica. A *Veja* é uma publicação semanal, de ampla circulação e com um projeto político-ideológico claramente definido incluindo iniciativas para a melhoria da qualidade do ensino oferecido no Brasil. Pode-se dizer, portanto, que o periódico não apenas trata sobre a educação, mas também articula em suas páginas um projeto de educação, baseado na meritocracia como sendo a melhor forma de combater os problemas existentes nessa área e melhorar o nível de aprendizagem de nossos alunos. Esse posicionamento é sistematicamente defendido pela revista que apresenta a realização de avaliações sistemáticas destinadas a classificar alunos, professores e instituições em todos os níveis de ensino como o meio mais eficaz de expor as mazelas do nosso sistema educacional.

Tendo em vista tal projeto educacional, foi possível identificar com base na análise do *corpus* selecionado imagens distintas da docência, havendo, no período de 1996 a 2005, o predomínio da representação de professores tidos como exemplares pelo fato de lecionarem de forma criativa, buscando sempre uma prática inovadora de modo a tornar as suas aulas mais interessantes e demonstrando grande dedicação à aprendizagem e ao desenvolvimento de seus alunos. Esses professores ganharam notoriedade nas páginas da *Veja* por meio de matérias e de propagandas de iniciativas organizadas pela Fundação Victor Civita – mantida pela Editora Abril – voltadas para a valorização simbólica do magistério que buscavam torná-los dignos de distinção no interior da categoria e de reconhecimento tanto da sociedade em geral quanto de ex-alunos que veem na sua influência elementos para o seu êxito profissional. Com a ascensão do presidente Lula ao poder a partir de 2003, a revista passa a dar destaque aos problemas que assolam o ensino brasileiro mediante a comparação com sistemas de ensino de outros países, apresentados como modelares – tais como: a Coreia e a Finlândia -, fazendo duras críticas às medidas adotadas pelo governo petista. Nesse quadro, vai ganhando expressão, na *Veja*, o retrato das mazelas que caracterizam o magistério brasileiro com a representação do professor esquerdista e despreparado em razão da formação recebida, que se preocupa apenas em doutrinar os seus alunos devido ao seu engajamento político e se beneficia da vitimização, própria da categoria, que atribui à baixa remuneração e às péssimas condições de trabalho a má qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras, mas que se vale do radicalismo do movimento docente para manter os seus privilégios.

Palavras chave: revista *Veja*, profissão docente, imagem de professores, magistério, educação básica

ABSTRACT

This research aims to analyze the images on the teaching profession in Brazil reported on *Veja* magazine - published by Editora Abril since 1968 - in the period from 1996 to 2008, comprising thus the educational reforms undertaken by the governments of Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), from PSDB (Brazilian Social Democracy Party) and Luiz Inácio da Silva (2003-2010), from PT (Workers Party). After examination of 668 copies edited in the period chosen for the current study, it was decided to prioritize in the analysis the images related to the basic education teachers, considering both the textual and photographic productions. *Veja* magazine is a weekly, widely circulated publication with a clearly defined political-ideological project including initiatives to improve the quality of education in Brazil. Hence, it is possible to claim that the publication not only talks about education, but also articulates an education project on its pages, based on meritocracy as being the best way to overcome the problems in this area and improve the level of learning of our students. This position is consistently advocated by the magazine which presents the realization of systematic assessments to classify students, teachers and institutions at all levels of education as the most effective mean of exposing the ills of our education system.

Taking into account this educational project, it was possible to identify, based on the *corpus* analysis from 1996 to 2005, different images of teaching with the prevalence of representation of teachers taken as exemplary by the fact of teaching in a creative method, seeking an innovative practice in order to make their lessons more interesting and showing great dedication to the learning and development of their students. These teachers won notoriety on *Veja* pages through articles and advertisements of initiatives organized by Fundação Victor Civita – supported by Editora Abril - focused on the symbolic value of teaching seeking to make them worthy of distinction in the category and recognition from both society and former students who see on their influence elements to their professional achievement.

From 2003, with the rise of Lula to power, the magazine starts to highlight the problems in Brazilian educational system by making comparisons with the systems of other countries, presented as model - such as Korea and Finland – criticizing harshly the measures taken by the PT government. In this scenario, on *Veja* it's given expression for the picture of the ills that characterize the Brazilian teaching with the representation of a leftist teacher who is unprepared as a result of the training received, who simply cares to indoctrinate their students due to political engagement, who benefits from the typical victimization of the category, who blames the low wages and poor working conditions for bad quality of education offered in Brazilian schools, but is the one who relies on the radicalism of the teachers' movement to keep the privileges .

Key words: *Veja* magazine, teaching profession, images of teachers, teaching, basic education

LISTA DE SIGLAS

APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo
CPP	Centro do Professorado Paulista
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudante
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programme for International Student Assessment

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Sexo	25
Gráfico 2: Idade	25
Gráfico 3: Classe Social	25
Gráfico 4: Região.....	26

LISTA DE TABELAS:

Tabela I – Número de matérias de acordo com os anos pesquisados (1996-2008).....	31
Tabela II – Número de matérias referentes à educação básica de acordo com os anos pesquisados (1996-2008).....	32
Tabela III: Fotógrafos sobre a educação básica com mais de três fotografias	36
Tabela IV: Fotógrafos e responsáveis pela editoração da revista <i>Veja</i> (1996-2008).....	38

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fotomontagem de capa relativa ao Ensino Superior	50
Figura 2: A escola de hoje e na década de 50.	51
Figura 3: Fotomontagem de capa.....	54
Figura 4: Fotomontagem.....	58
Figura 5: Fotomontagem de capa referente à Coréia do Sul.....	61
Figura 6: “No tempo das cavernas”.	66
Figura 7: Sala de aula no Brasil	142
Figura 8: Jovens finlandeses	142
Figura 9: Criança Coreana em livreria em Seul.....	142
Figura 10: Torneio de computador	143
Figura 11: Lar inteligente.....	143
Figura 12: A família Park	143
Figura 13: Laboratório do Instituto KAIST	143
Figura 14: Tecnologia no jardim de infância	143
Figura 15: Espetáculo Gospel	144
Figura 16: Campeonatos de games mobilizam milhões de jovens	144
Figura 17: A professorinha de Sorocaba.....	144
Figura 18: O sonho do ITA	144
Figura 19: Escola Governador Carlos de Lacerda em Minas Gerais	144
Figura 20: Escola Dermeval Barbosa Moreira em Nova Friburgo	145
Figura 21: Professores com autonomia.....	145
Figura 22: A brasileira Andrea leciona inglês em Helsinque	145
Figura 23: Aulas nos Estados Unidos	145
Figura 24: 73% dos professores fracassaram num concurso	146
Figura 25: Reformas no ensino que deram certo	146
Figura 26: O ensino brasileiro vai mal.....	146
Figura 27: Suzana com os alunos durante a observação de pássaros.....	73
Figura 28: Ceilândia.....	74
Figura 29: Visita a museus e ao planetário.	75
Figura 30: Legenda: “Vera entre seus alunos: a vida em Alagados não era ‘pura poesia.”	76
Figura 31: Premio Victor Civita 1999 Professor Nota 10,.....	79
Figura 32: Prêmio Victor Civita Professor Nota 10.....	82
Figura 33: Prêmio Professor Nota 10.....	83
Figura 34: Os vencedores.....	84
Figura 35: Roberta Azevedo, ganhadora do prêmio em 2002.	85

Figura 36: Show de entrega do prêmio Victor Civita 2000.	86
Figura 37: Prêmio Professor Nota 10.....	87
Figura 38: “Bom Professor, Brasil Melhor”:Paulo Renato.....	89
Figura 39: “Bom Professor, Brasil Melhor”: Jô Soares.	89
Figura 40: “Bom Professor, Brasil Melhor”: Chitãozinho e Xororó.	90
Figura 41: “Bom Professor, Brasil Melhor”: Daniela Mercury.	90
Figura 42: “Bom Professor, Brasil Melhor”: Serginho Groisman.	91
Figura 43: “Bom Professor, Brasil Melhor”:Paulo Henrique Amorim.....	91
Figura 44: “Bom Professor, Brasil Melhor”: Ivan Lins.	92
Figura 45: “Bom Professor, Brasil Melhor”: Regina Duarte.	92
Figura 46: “Bom Professor, Brasil Melhor”: Emerson Fittipaldi.	93
Figura 47: Fotomontagem de capa.....	97
Figura 48: Professores paulistas em greve.....	101
Figura 49: Agressão sofrida por Mario Covas.	103
Figura 50: Mario Covas deixa a Secretaria da Educação cercado por seguranças.	104
Figura 51: A queima de livros e o nazismo.	108
Figura 52: Professor do MST dá aulas para crianças em assentamento	110
Figura 53: O professor Denílson Pino (de costas)	113
Figura 54: O professor Nunes.	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: A REVISTA <i>VEJA</i> COMO FONTE DE PESQUISA	22
a) A profissão docente nas páginas de <i>Veja</i> : procedimentos da pesquisa e dados sobre o periódico ...	30
CAPÍTULO 2: O PROJETO DE EDUCAÇÃO DA <i>VEJA</i>: AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM, OS ÍNDICES DE QUALIDADE E MERITOCRACIA.....	42
a) A “revolução” da educação empreendida no governo de Fernando Henrique Cardoso	48
b) O risco da “involução” no governo de Luiz Inácio Lula da Silva	53
c) As avaliações guiando as políticas educacionais: o ideal da internacionalização.....	61
CAPÍTULO 3: OS PROFESSORES EXEMPLARES EM FOCO: CRIATIVIDADE, INOVAÇÃO, EMPENHO E AFETO	72
a) Notoriedade a professores exemplares: o reconhecimento simbólico do prêmio “Professor Nota 10” e de ex-alunos célebres.....	77
CAPÍTULO 4: AS MAZELAS DO MAGISTÉRIO BRASILEIRO EM FOCO: RADICALISMO, DOUTRINAÇÃO, VITIMIZAÇÃO E DESPREPARO	97
a) O movimento docente em xeque: de vítimas a algozes.....	101
b) Formar para a cidadania ou doutrinação? magistério, ensino e ideologia	109
c) “Professor não é coitado!”: desvendando os mitos sobre a profissão	113
d) “Fábricas de maus professores”: má formação e despreparo	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	128
ANEXO I: LISTAGEM DE ARTIGOS, ENSAIOS E REPORTAGENS DA REVISTA <i>VEJA</i> SOBRE AS DIFERENTES DIMENSÕES DA PROFISSÃO DOCENTE.....	135
a) Artigos e Ensaios da revista <i>Veja</i> (por autor).....	135
b) Reportagens da revista <i>Veja</i> (por título).	138
ANEXO II: IMAGENS REFERENTES À TEMÁTICA DA INTERNACIONALIZAÇÃO	142

INTRODUÇÃO

A sociedade procura tornar a Fotografia sensata, temperar a loucura que ameaça constantemente explodir no rosto de quem a olha. Para isso ela tem à sua disposição dois meios. O primeiro consiste em fazer da fotografia uma arte, pois nenhuma arte é louca. (...) Outro meio de tornar a Fotografia sensata é generalizá-la, gregarizá-la, banalizá-la, a ponto de não haver mais diante dela nenhuma outra imagem em relação à qual ele possa se marcar, afirmar sua especialidade, seu escândalo, sua loucura. (...) Essas são as duas vias da Fotografia. Cabe a mim escolher, submeter seu espetáculo ao código civilizado das ilusões perfeitas ou afrontar nela o despertar da intratável realidade.

(Barthes, 1984, p. 105-106)

A presente dissertação tem por objetivo analisar as imagens que foram veiculadas sobre a profissão docente, da Educação Básica, no Brasil na revista *Veja* no período de 1996 a 2008, o qual compreende as reformas educacionais empreendidas pelos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) – do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) – e Luiz Inácio da Silva (2003-2010) – do PT (Partido dos Trabalhadores) – de orientação política bastante distinta. Tendo como marco inicial a promulgação, em 1996, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que, dentre outras medidas, reestruturou o sistema educacional brasileiro –, essa análise diz respeito a um período em que várias iniciativas foram tomadas para universalizar o Ensino Fundamental no Brasil e ampliar o acesso à Educação Superior aos estudantes provenientes das camadas populares. Publicada semanalmente pela Editora Abril desde 1968, a *Veja* tem uma linha editorial bastante clara que, além de matérias sobre atividades artísticas e culturais, traz reportagens sobre temáticas do cotidiano e fatos políticos, bem como mantém uma equipe de articulistas com colunas fixas, algumas das quais dedicadas às questões educacionais. Trata-se, ainda, de uma publicação com uma tiragem de aproximadamente um milhão de exemplares e um número significativo de assinantes, provenientes, sobretudo, das camadas médias.¹ Pretende-se aqui discutir as representações divulgadas sobre os professores em um veículo de ampla circulação considerando tanto a produção textual quanto a fotográfica, tendo em vista o processo por

¹ Segundo dados da Marplan, uma empresa de pesquisa de veículos de imprensa: <http://www.publiabril.com.br/marcas/veja/revista/informacoes-gerais> <Acesso em 10/10/2013>.

meio do qual determinadas imagens são forjadas, difundidas e acabam por se consolidar como formas de identificar socialmente a categoria.

Ao tomar a fotografia como objeto de estudo não posso deixar de mencionar como ela veio, e vem, ao meu encontro antes mesmo que eu me desse conta dela. Antes de existência física no mundo, já era sentida e significada de alguma forma, registro que fica, que marca um momento, um lugar, um sentimento. Mas como sentir ao olhar? O momento de compartilhar os registros, fragmentados, objetivados nas fotografias da minha família se tornou um dos rituais pelo qual “convidamos” outras pessoas a nos conhecerem melhor, e pensamos que assim o fazemos. Este momento de troca com amigos e parentes oficializa aquilo que nós queremos mostrar ao mundo que pensamos ser, passado sempre presente nas recordações e na nossa história. Ao recontar os lugares, as semelhanças, e os momentos especiais registrados por ela ultrapassamos a realidade que nos cerca, ela pode nos fazer sentir parte de algo maior. E é por intermédio desse olhar, que é nosso e também de uma visão do mundo, significamos e ressignificamos aquilo que passa por nós. Ao me ver, criança e adolescente, normalmente em lugares de natureza, que é característica do interior de São Paulo, em minhas fotografias sou levada a reconhecer traços de meus pais, a tendenciosa sensação de “evolução” dos objetos, das casas, das pessoas, que por algum motivo me parece reconfortante e revelam onde, quando e de onde eu estou e sou para o mundo, é o meu ponto de vista. O primeiro aniversário, a primeira vez na praia, o primeiro dia de aula, a primeira professora, a comemoração do resultado do vestibular, o noivado, as viagens, a tradicional foto de família no natal. Estão todos eternizados ali e não ilustram, contam, e elas pulsam para mim desde então.

Pulsam, pois carregam em si aquilo que, paradoxalmente, nem todos conseguem ver, pois mesmo sendo única, no sentido de existência física, dela advém interpretações múltiplas, que não são apenas ilustrativas como poderia ser entendido acima, mesmo que assim o seja feito e assim querem que o seja, a final, o que é escondido num álbum de família? “Se fotos são mensagens, a mensagem é, a um só tempo, transparente e misteriosa. ‘Uma foto é um segredo sobre um segredo’, observou Arbus. ‘Quanto mais diz, menos você sabe.’” (Sontag, 2004, p. 127). À primeira vista e, ao considerarmos que o interesse por um tema de pesquisa nunca é neutro e deixa entrever a relação estabelecida entre o percurso do pesquisador no campo social e os condicionamentos que o orientaram nesse processo, podemos compreender como olhamos para o mundo.

As minhas fotografias podem dar indicativos da minha personalidade, da trajetória de vida, das minhas preferências culturais, do meu círculo de amizade, dos locais onde estudei,

da minha formação profissional, não em linearidade necessariamente, mas trata de uma construção do ser social que sou e que elucida a minha relação com o próprio ato fotográfico, uma vez que, a partir de determinado momento, escolho o que eu quero que seja visto de mim, e por mim, também, e agora ainda mais, em domínios virtuais. Ritual impresso em atitudes que marcam uma trajetória, a minha. Tal relação torna-se mais evidente no momento em que decidi realizar uma pesquisa de Iniciação Científica (2009-2011), ainda enquanto era estudante do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sobre fotografias de imprensa que retratam os professores e que teve continuidade no Mestrado apresentado aqui.² Elas, também, sempre emergiram para mim como um choque, uma perturbação, o que me causa este sentimento? E me coloco a pensar sobre os fotografados, por que são assim representados? Eu folheio a revista como se fosse um álbum de família? Evidentemente que não, pois existem muitas diferenças entre eles desde o modo como são concebidos até a abrangência de cada um, passando pelo processo de produção das fotografias de imprensa que envolve inúmeros profissionais, cuja atuação se destina a imprimir-lhes significados compatíveis com a linha editorial do veículo em questão. Entretanto, ao folhear as páginas de uma revista e me deparar com fotografias de professores, acabo por reconhecer representado ali o que está também mim. Ao sentir, no movimento de passar os dedos pelas páginas, que encontro distintas representações da docência, já compreendendo o conhecimento adquirido na faculdade, não consigo não estabelecer esta relação tão íntima: eles são aqui uma escolha de um produto social e pulsam, para mim, na medida em que eu reconheço ali trejeitos e representações que também são minhas, em suas ambíguas significações. Quais serão os mistérios que ali eu poderia aprofundar minha análise? Ao se voltar para o estudo dos professores, pode-se refletir que

Tentar situar-se em pensamento no lugar que o pesquisado ocupa no espaço social para o *necessitar* a partir desse ponto e para o decidir-se de alguma maneira por ele (...), não é executar a “projeção de si em outrem” do qual falam os fenomenólogos. É dar-se uma compreensão genérica e genética do que ele é, fundada no domínio (teórico ou prático) das condições sociais das quais ele é o produto: domínio das condições de existência e dos mecanismos sociais cujos efeitos são exercidos sobre o conjunto da categoria da qual eles fazem parte (as dos estudantes, dos operários, dos magistrados, etc.) e domínio dos condicionamentos inseparavelmente psíquicos e sociais associados à sua posição e à sua trajetória particulares no espaço social. Contra a velha distinção diltheyana, é preciso ser dito que *compreender e explicar são a mesma coisa*. (Bourdieu, 2011, p.699-700)

Se o foco consiste em estudar os professores, a posição deste objeto de pesquisa no campo social e sua história, a maneira pela qual o mesmo é representado socialmente

² Pesquisas orientadas pela Prof^a Dr^a Paula Perin Vicentini e que contou, na Iniciação Científica, com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e, no Mestrado, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

configura-se como primordial, uma vez que, neste caso específico, temos a constante interlocução entre o campo educacional e o campo jornalístico.³ Pierre Bourdieu (2004), no texto “Os usos sociais da ciência” (2004), explicita a noção de *campo*, dizendo que se trata de um microcosmo no interior de um macrocosmo que é a realidade social. Tais microcosmos são regidos por suas leis próprias de funcionamento, que podem estar firmamente, ou não, submetidas às leis do campo social, o macrocosmo (2004, p.20- 21). Nesta perspectiva, a análise sociológica tem como pretensão compreender quais são as relações dos campos com as do campo do poder; quem são seus agentes; suas instituições; quais são os capitais-cultural, social, econômico, simbólico, dentre outros, que estão em jogo. Qual é a trajetória deste campo; quais são as disposições de cultura; quais são os interesses – e os desinteresses – que irão possibilitar o reconhecimento da realidade social e, assim, as disputas entre os dominantes e os dominados pelo monopólio da autoridade, as hierarquias e o jogo social. Compreendendo que as disputas no campo jornalístico são disputas de poder para se ter o “monopólio do direito de falar”, como ocorre no campo político, reconhecer a influência de outros campos, é também incorporar como específico tais mecanismos similares que permitem elevar as condições de sobrevivência e de visibilidade de seus agentes.

Isso reflete-se no grau de autonomia do campo de origem e nas representações, agora em voga, que foram consolidadas pelos pares e por outros campos. Para o sociólogo francês, as representações devem ser associadas à defesa de interesses específicos, pois correspondem a diferentes princípios de classificação e de di-visão do mundo social, tanto “no sentido de imagens mentais” quanto de “manifestações sociais” para manipulá-las e até modificá-las e por meio das quais se estabelece “o sentido e o consenso sobre o sentido” (Bourdieu, 1996, p. 108). São as chamadas “lutas pelo monopólio do poder de fazer ver e de fazer crer, de fazer conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social” (Bourdieu, 1996, p.108).

Assim, no jogo social, que está implícito ou não, constituem-se as disputas que estão ocorrendo nos campos, são os embates travados nos microcosmos, o que também ocorre quando nos aproximamos da noção de espaço público, o qual, de acordo com Patrick

³ Ao utilizar a noção de campo educacional na perspectiva da teoria de Bourdieu, considera-se – tal como evidencia Denice Barbara Catani (1989) – que a sua estruturação, no Brasil, ocorreu durante as primeiras décadas republicanas e teve como marcos a organização do sistema de ensino – que se deu em nível estadual – e a delimitação do espaço profissional dos professores envolvendo, também, a criação de instituições para a formação docente, a produção e a circulação de conhecimentos específicos para a área. Desse modo, são indicativas da relação de forças existentes no interior do próprio campo, assim como da sua posição no espaço social permitindo, ainda, apreender tanto o seu grau de autonomia quanto de porosidade em relação a outros campos, notadamente, e como já mencionado, o político e o jornalístico, sendo este último, aquele em que mais podemos reconhecer o que está sendo publicado, no campo social, sobre a profissão docente.

Charaudeau, resulta da conjunção de práticas sociais e das representações, sendo que “as práticas sociais são o motor das representações e estas, a razão de ser daquelas, atribuindo-lhes valores que tendem a confirmá-las ou modificá-las” (Charaudeau, 2006, p.120). Dessa forma, as mídias não se apoderaram do espaço público para transformá-lo, elas são apenas uma forma de publicização, “sua ação é participar do que constitui, desconstitui, transforma o espaço público, no quadro do contrato de informação midiático” (Charaudeau, 2006, p.120). O contrato de comunicação midiático gera um espaço público de informação e constrói a opinião pública. Assim,

Um grupo social, para reconhecer-se como tal, precisa regular suas trocas segundo regras de classificação dos objetos, das ações e das normas de julgamento. É preciso, então, que o grupo aja, mas também que julgue seus próprios comportamentos, que produza discursos de avaliação e que, fazendo circular estes últimos, faça compartilhar tais representações. (Charaudeau, 2006, p.116).

Essa visão também dialoga com a noção que Roger Chartier (1991) tem de representação que, em seu entender, permite a articulação de três modos de se relacionar com o mundo:

De início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exhibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionais e objetivadas em virtude das quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe. (Chartier, 1991, p. 183).

O conceito de representação permite, portanto, apreender não só “os esquemas geradores dos sistemas de classificação e de percepção como verdadeiras instituições sociais, incorporando sob a forma de representações coletivas as divisões da organização social”, mas também “as matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social” (Chartier, 1991, p. 183). Para o autor, não há “prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao [seu] mundo” e mobilizam estratégias simbólicas por meio das quais se definem posições e relações, construindo, assim, a sua identidade (Chartier, 1991, p. 177). A análise da produção fotográfica de um veículo da grande imprensa deve considerar a correlação de forças representadas na instituição que o mantém e, no caso das imagens difundidas acerca do magistério, permite identificar traços que remetem a uma visão historicamente construída a respeito da docência – que pode ser chamada de tradicional e que tem forte apelo para a sociedade em geral –, como também signos de mudanças, sendo que alguns deles podem evidenciar tensões tanto no interior da categoria quanto em relação a outros grupos sociais.

Ao se considerar, portanto, as formas de representação fotográfica para se reconhecer alguns dos traços que atuam para identificar socialmente a categoria docente, é fundamental observar, de acordo com Bourdieu (1979), que as escolhas que tornam um “objeto digno de ser fotografado, isto é, fixado, conservado, mostrado e admirado” (1979, p. 23) deixam entrever os valores estéticos e éticos de uma classe ou profissão, envolvendo muitas vezes uma espécie de negociação entre os membros de um grupo e o profissional chamado para registrar os acontecimentos considerados de maior relevância. Em seu entender, se por um lado os avanços técnicos tornaram praticamente tudo passível de ser fotografado, por outro, dentro dessa “infinidade teórica das fotografias tecnicamente possíveis, cada grupo seleciona uma gama finita e definida de sujeitos, gêneros e composições” (Bourdieu, 1979, p. 22). Nesse sentido, convém lembrar, com relação ao *corpus* analisado aqui, que os professores não tiveram influência direta sobre o que foi fotografado e publicado pela *Veja* sobre eles, muito embora seja possível notar que revista teve como referência as formas tradicionalmente utilizadas para representar o magistério nas imagens selecionadas para o presente estudo, tanto nas tentativas de evocar justamente uma visão mais tradicional da docência quanto nas que procuravam denunciar as suas mazelas. Assim,

Compreender adequadamente uma fotografia, quer seja seu autor um camponês, um pequeno burguês de Bolonha, ou um profissional parisiense, não é apenas recuperar os significados que declara, é dizer, em certa medida, as intenções explícitas de seu autor; é, também, decifrar o excedente em significação que trai, na medida em que comunga do simbolismo de uma época, de uma classe social ou de um grupo artístico⁴. (Bourdieu, 1979, p. 23)

Nessa perspectiva, a forma pela qual uma fotografia é vista depende de valores e capitais simbólicos que passam a condicionar os olhares. Segundo Bourdieu (2001), o simbólico representado é poderoso, pois constrói

o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. (Bourdieu, 2001, p.14)

Em função disso, os agentes sociais organizam-se e reconhecem-se enquanto grupo e também o são por outros. No caso específico da fotografia de imprensa, é importante considerar que “o fotógrafo (...) deve captar tudo o que o seu jornal (e a decência) o autorizam a tratar” (Boltansky, 1979, p.187). Assim, a orientação ideológica do periódico condiciona o trabalho do fotógrafo e também a seleção das fotos publicadas, definindo não só se

⁴ Tradução da autora.

determinado fato merece ser retratado, como também a sua relevância por meio do destaque dado em suas páginas: a fotografia pode compor a matéria de capa ou ficar numa posição de menor prestígio. Além disso, deve se considerar o papel da legenda ⁵ que pode até passar despercebida pelo fato de estar inteiramente ligada à imagem, mas é responsável por narrar o que ela está representando, direcionando o olhar de quem a observa e procurando imprimirlhe um dado significado. Nesse caso, tal como ressalta Mayra Rodrigues Gomes (1992), estabelece-se uma relação entre o texto visual e o verbal e “a ‘competição’ agora dá-se agora no nível de significância: qual dos dois arrasta maior carga significativa, qual deles pode ser pensado, a qual deles confere-se maior legitimidade representativa.” (Gomes, 1992, p.48). Segundo Boltansky,

Separada de seu contexto, a ação apenas pode estar indicada pela legenda. Sempre descritiva, frequentemente muito extensa, ela sustenta a imagem e a vincula ao artigo que está encarregada de ilustrar. Essas regras são simples. Se impõe a todos (fotógrafos, jornalistas, secretários de redação) com uma grande força; todos entram num acordo, finalmente, sobre as fotografias que devem ser publicadas no jornal. ⁶ (1979, p.189)

A conexão entre fotografia e legenda pode ser considerada inseparável na análise da fotografia jornalística, uma vez que, *a priori*, a real intenção e a projeção do tema discutido na reportagem advêm dessa relação, possibilitando ampliar a visualização daquilo que o periódico quer que seja compreendido. Essa real intenção é, portanto, orientada pela ideologia, a qual, segundo Kossoy (2007), “influencia no enquadramento da foto e nos cortes posteriores do editor de imagens. Esse recurso alimenta uma das práticas recorrentes da imprensa visando à manipulação das informações”. (Kossoy, p.44, 2007). Esse modo intrigante e propositalmente perspicaz de objetivação da suposta realidade agrega tal ambiguidade,

cujo conteúdo é a um só tempo revelador de informações e detonador de emoções. Segunda vida perene e imóvel preservando a imagem-miniatura de seu referente: reflexo da existência/ocorrências conservados congelados pelo registro fotográfico. Conteúdos que despertam sentimentos profundos de afeto, ódio ou nostalgia para uns, ou exclusivamente de conhecimento e informação para outros que os observam livres de paixões, estejam eles próximos ou afastados do lugar e da época em que aquelas imagens tiveram origem. Desaparecidos os cenários, personagens e monumentos, sobrevivem, por vezes, os documentos. (Kossoy, 2012, p. 30)

As fotografias são, assim, uma das formas pelas quais os discursos apresentados pela mídia compõem uma realidade sobre o mundo, constituindo um “instrumento de manipulação política e ideológica”. (Kossoy, 2007, p.103). Dessa forma, a imagem fotográfica “é antes de

⁵ Para um estudo aprofundado na temática, recorrer à dissertação de Mestrado de Mônica Rolim Zarattini (2013): *Imagens do massacre do Realengo: a função informativa da legenda fotográfica nos jornais impressos*.

⁶ Tradução da autora.

tudo uma representação a partir do real segundo o olhar e a ideologia de seu autor” (Kossoy, 2009, p.30-31). Nesse sentido,

o fotógrafo constrói o signo, a representação. Nessa construção uma nova realidade é criada. Longe de lançarmos dúvidas quanto à existência/ocorrência do assunto representado, ou mesmo de sua respectiva aparência, devemos considerar que, do objeto à sua representação, existe sempre uma transposição de dimensões *e de realidades*. O assunto uma vez representado na imagem *é um novo real*: interpretado e idealizado, em outras palavras, *ideologizado*. É obvio que estamos diante de uma nova realidade, a da imagem fotográfica, que há muito chamei de *segunda realidade*. (Kossoy, 2009, p. 43).

Assim, a fotografia permite que seja acionada

nossa imaginação para dentro de um mundo representado (tangível ou intangível), fixo na sua condição de registro documental do mundo visível, do aparente, porém moldável de acordo com nossas imagens mentais, nossas fantasias e ambições, nossos conhecimentos e ansiedade, nossas realidades e nossas ficções. A imagem fotográfica ultrapassa, na mente do receptor, o fato que representa. (Kossoy, 2009, p. 46)

Tendo em vista as especificidades da produção fotográfica, a presente dissertação volta-se para a análise das imagens veiculadas a respeito da profissão docente na *Veja* de 1996 a 2008, considerando tanto as formas de representação visual quanto as textuais, com vistas a identificar permanências e rupturas nas imagens difundidas a respeito do magistério. Após a seleção e sistematização das matérias relativas a essa questão, optou-se por iniciar a análise explicitando o projeto defendido pelo periódico para a educação no Brasil, explorando as nuances encontradas no discurso que lhe é próprio em decorrência das mudanças ocorridas no comando do governo federal. Esse projeto mostrou fundamental para se compreender as representações veiculadas a respeito dos professores que se caracterizaram por uma polarização entre as qualidades exaltadas como exemplares e os traços apresentados como indicativos das mazelas da categoria e, conseqüentemente, do ensino brasileiro. Desse modo, o discurso produzido pela *Veja* a respeito da profissão docente – que faz um amplo uso de fotografias – articula-se em torno da distinção entre os bons professores, cujas atitudes são apresentadas como exemplo para os demais e de fundamental importância para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro, e os que comprometem a imagem da categoria agindo de forma corporativa e evidenciando um total descompromisso com a aprendizagem dos seus alunos e o desenvolvimento do país. A ênfase dada a cada um desses aspectos alterou-se no decorrer do período estudado em função da identificação do periódico com os agentes que estavam no comando do governo federal.

Tendo em vista tal organização da análise, o presente trabalho está estruturado em quatro capítulos. O **Capítulo 1** refere-se à fonte deste trabalho – a revista *Veja* – apresentando informações a respeito de sua história e do seu público leitor, caracterizando, ainda, a

produção existente sobre esse veículo de comunicação que se articula à temática investigada aqui. Além disso, fazem parte deste capítulo a descrição dos procedimentos de pesquisa, assim como a sistematização dos dados reunidos acerca do *corpus* selecionado e da equipe responsável pelo periódico no período estudado, com especial atenção aos fotógrafos. No **Capítulo 2**, é apresentado o projeto defendido pela *Veja* para solucionar os problemas do ensino brasileiro, baseado nas avaliações de aprendizagem, nacionais e internacionais e numa visão meritocrática da educação. O **Capítulo 3** é voltado para os professores apresentados como exemplares pelo periódico, cujas práticas primam pela criatividade, inovação e dedicação aos alunos. Por fim, no **Capítulo 4**, serão abordadas as críticas ao magistério brasileiro com base nas quais ganha destaque a imagem do professor como sendo ideologicamente esquerdista e despreparado.

Capítulo 1

A REVISTA *VEJA* COMO FONTE DE PESQUISA

Antes de descrever a maneira pela qual se constituiu o *corpus* analisado aqui, convém situar no campo jornalístico a publicação utilizada como fonte da presente pesquisa. Para conhecermos o processo de criação da revista *Veja*, é importante levarmos em conta tanto o momento histórico brasileiro e internacional, como as iniciativas e estratégias pensadas pela Editora Abril para seu lançamento e permanência no mercado. Como essa história já foi contada de diferentes modos por alguns autores, os utilizaremos aqui para compreendermos as maneiras pelas quais a revista deu visibilidade àquilo que semanalmente para ela, ao longo dos anos, seria fundamental para o conhecimento público.

A experiência adquirida por Roberto Civita, herdeiro de Victor Civita, na sua formação e trabalho nos Estados Unidos, permitiu a idealização de um projeto de revista semanal, o qual apenas seria substanciado após a espera de 10 anos para sua realização e do sucesso crescente da editora do país, propiciando assim fundos e estrutura para seu início. Isto é detalhado por Ricardo Filho (2005) que tomou como base as pesquisas de Maria Celeste Mira (1997), André Luiz Piva de Carvalho (1998) e Daniella Amâncio de Aragão (2001):

O projeto de criação de uma revista de informação, à maneira da *Time* ou de outras revistas de grande sucesso nos Estados Unidos, já era cogitado no Brasil em meados dos anos 1950. No princípio desta década, o Grupo Abril começara sua inserção no mercado editorial brasileiro, explorando inicialmente as revistas em quadrinhos, deixando o projeto de uma revista de informação para ser criado após desenvolver experiências com outros modelos de revista, de acordo com os diretores da editora. A publicação de revistas como *Realidade*, *Cláudia* e *Quatro Rodas* contribuiu, no final dos anos 1960, para o desenvolvimento de uma revista de informação. Seu principal idealizador, Roberto Civita, tivera uma formação acadêmica nos Estados Unidos, tendo estudado economia e jornalismo, concomitantemente, na Universidade da Pensilvânia. (Ricardo Filho, 2005, p.63)

Lançada no dia 8 de setembro de 1968, a revista nasce em condições históricas marcantes no Brasil e no mundo. Como relembra Gomes (1992), a ditadura no Brasil já estava instaurada e consolidada: passado o governo de Castelo Branco e, na vigência do de Costa e Silva, houve lutas estudantis no Brasil, o movimento de 1968 na França, a repressão e caça aos comunistas e o período da censura instaurada pelo Ato Institucional número 5 (Gomes, 1992, p.41). De acordo com a análise de Mira (1997), o editorial de lançamento da revista apresentou características que revelam o clima de “integração nacional” que existia na época, na qual as partes em desenvolvimento deveriam se integrar àquelas em crescimento, o que garantiria a segurança nacional, na visão dos militares, e a modernização, para os empresários.

Tais condições e posições permitiram tanto o crescimento inicial e a independência da revista, quanto às restrições oriundas da censura da época:

A essa independência, aliás, é atribuído, pelos donos da Abril, o fato de terem perdido para Adolpho Bloch e Sílvio Santos, as redes de televisão VHF às quais se candidataram em 1980. Em maio desse ano, o presidente Figueiredo visita as instalações da Editora Abril, em comemoração aos seus 30 anos. Na saída recebe uma edição especial de *Veja*, contando a história da empresa, a qual encerrava-se com a sua visita, imediatamente editada. Na capa, Figueiredo e Victor Civita se abraçam sorridentes. Mas quando os envelopes foram abertos, o nome dos Civita não estava lá. A versão corrente sobre os fatos, divulgada pela imprensa na época, é a de que o presidente Figueiredo teria sido pressionado pelo Gal. Octávio Medeiros para conceder as redes de TV para Bloch e Sílvio Santos por serem “mais confiáveis”. A Abril e o *Jornal do Brasil*, antes considerados os concorrentes mais fortes, teriam sido apoiados pelo Gal. Golbery do Couto e Silva e, mesmo assim, preteridos. (Mira, 1997, p.121)

Esse movimento de integração nacional, de projeção de um projeto para o país, permanece, tal como demonstra a pesquisa realizada por Ricardo Gualda (2007), na qual ele desenvolveu uma análise semiótica do texto da revista para entender a maneira como a eleição presidencial de 2002 foi tratada pela mesma. De acordo com o autor, a *Veja* idealiza a imagem do José Serra, o qual é considerado o presidente mais adequado para o Brasil, que estaria alinhado com o mercado financeiro e global, mesmo que ainda lhe faltasse carisma. Já com relação a Luiz Inácio Lula da Silva, o periódico constrói uma imagem de pobreza e de desinformação (Gualda, 2007, p.88). Em seu dizer,

Veja projeta um ideal para o Brasil, que se manifesta em todos os seus textos, no qual está um homem brasileiro ideal e um país nos padrões das democracias ocidentais, branco, com altos níveis educacionais, centrado na família e no trabalho, civilizado e democrático. Dado o seu tom fortemente opinativo, concordamos com vários trabalhos anteriores que *Veja* deve ser classificada mais como uma revista de opinião de cunho conservador, do que uma publicação factual, informativa e de cunho conservador. Como enunciados, dialoga com seus leitores (enunciatório), com quem compartilha valores, crenças, uma visão de mundo, ou em outras palavras, uma ideologia, como comprova o seu sucesso editorial. Sua função é mais a de formalizar uma representação de mundo *prêt-à-porter*, uma construção da realidade que reflete a ideologia dos seus leitores, servindo como fonte discursiva, fonte de opiniões, de múltiplas manifestações individuais dos leitores, afiliadas às suas próprias. Juntos esses textos são parte de um discurso conservador predominante no Brasil. (Gualda, 2007, p. 88)

Retornando à história da publicação, o seu crescimento foi se consolidando aos poucos, sendo que o baixo índice de vendas, com relação ao que era esperado, em seus primeiros anos, se daria em função da mesma ter poucas imagens em comparação com outras revistas da época, exigindo mudanças comerciais e na própria estrutura da revista:

O crescimento das vendas da revista nos anos seguintes se deu pelas estratégias que o grupo desenvolveu para salvá-la da bancarrota. De acordo com Mário Sérgio Conti (apud Aragão, 2001), Roberto Civita teve a idéia de criar um sistema de vendas por

assinatura, algo inexistente no Brasil naquele momento (...). Essa medida comercial foi um sucesso progressivo, no entanto, não se pode atribuir apenas ao trabalho de *marketing* o mérito do crescimento da revista, mas associá-lo aos fatores ligados à circulação das formas simbólicas, atributo do crescimento da indústria cultural no país, no qual a televisão e suas imagens instantâneas inviabilizaram a maioria das revistas ilustradas, mas fazendo com que a maior parte dos jornais e revistas se adaptassem à imagem da televisão, privilegiando uma dada especialização ou segmentação na forma de abordar o acontecimento (Carvalho, 1998). (Ricardo Filho, 2005, p.64-65).

O projeto da *Veja* não consistia apenas em ser uma revista de informação, mas também uma publicação com imagens e cores. Neste momento, tais características apareciam em duas revistas: *O Cruzeiro* e a *Manchete*, sendo que os principais jornalistas contratados para este novo projeto eram do *Jornal da Tarde*, os quais eram comandados pelo jornalista Mino Carta, que ocupou, posteriormente, os quadros de *Veja* (Ricardo Filho, 2005, p.64). Dessa forma, a revista manteve-se no espaço social, utilizando-se de várias estratégias para que seu capital, e de quem o detivesse, fosse valorizado nos mais diversos campos, sendo um indicativo, portanto, do poder que as mídias representam na constituição do *habitus* do brasileiro (Setton, 2002). O periódico permaneceu em constante processo de inovações gráficas, como ocorreu em 1996 (Ricardo Filho, 2005) e 2008, quando houve uma revisão do projeto gráfico, para torná-la mais organizada, elegante e atraente (30 jul. 2008, p.13).

A imagem passou, assim, mesmo que indiretamente, a ser um fator de aceitação pela sociedade para a compra de revistas, justificando, dessa forma, a importância que é creditada a ela. De acordo com os dados e pesquisas publicados pela PubliAbril⁷, em fevereiro de 2015, a *Veja* apresentava uma tiragem de 1.181.801 exemplares, sendo 898.638 assinaturas e 119.443 compras avulsas⁸, tendo uma projeção de 8.614.529 leitores⁹. Segundo a PubliAbril, os leitores da revista apresentam características que os marcam pelo poder de influenciar pessoas: “Preocupados em estar sempre bem-informados, os leitores de *Veja* buscam conteúdo de qualidade, são formadores de opinião e grandes consumidores nos mais diversos segmentos. *Veja* é a revista que todo mundo lê.” Estes leitores, de acordo com estas pesquisas feitas pela própria Editora Abril, apresentam uma relação diferenciada com a revista, sendo que 64% dos leitores dedicam-se exclusivamente a ela durante a leitura, 94% comentam com outras pessoas sobre as edições, 64% compartilham e 4,9 é a média de vezes que o leitor lê/folheia cada edição¹⁰.

⁷ <http://www.publiabril.com.br/marcas/veja/revista/informacoes-gerais> << Acesso em 11/2/2014>>

⁸ Fonte: Instituto Victor Civita.

⁹ Fonte: Projeção Brasil de Leitores consolidado 2014.

¹⁰ Fonte: Pesquisa Relacionamento com Revistas 2012.

E quem são esses leitores? Segundo dados da Target Group Index (IBOPE), publicados no site da PubliAbril¹¹, temos os gráficos apresentados a seguir:

Gráfico 1: Sexo

Fonte: Target Group Index BrY14w2+Y15w1 (Fev13-Fev14) V1.0 – Pessoas

Gráfico 2: Idade

Fonte: Target Group Index BrY14w2+Y15w1 (Fev13-Fev14) V1.0 – Pessoas.

Gráfico 3: Classe Social

Fonte: Target Group Index BrY14w2+Y15w1 (Fev13-Fev14) V1.0 – Pessoas.

¹¹ <http://www.publiabril.com.br/marcas/veja/revista/informacoes-gerais> << Acesso em 08/6/2015>>

Gráfico 4: Região

Fonte: IVC jan-dez/13 (Apenas para Região, foram considerados os dados de circulação, tendo como fonte o IVC).

Na análise desses gráficos, o que nos chama a atenção são os seguintes aspectos: o equilíbrio entre os leitores de sexo feminino e masculino; a grande porcentagem dos leitores se encontra na faixa etária dos 25 aos 44 anos de idade, sendo que acima dos 50 anos temos uma expressiva marca de 31% de leitores; com relação à classe social 51% pertencentes à classe B e 3% da Classe D e E e, por fim, a maioria dos leitores, 58%, residem na região sudeste. É importante mencionar as inserções da revista atualmente em modelos digitais, como a leitura em iPads da mesma. Para conhecer estes leitores, a própria revista fez uma pesquisa em 2011, segundo a qual foi identificado que: 84% dos leitores possuem ensino superior completo; 65% têm entre 20 e 35 anos; 62% residem na região sudeste e 60% possuem filhos e renda familiar acima de R\$ 15 mil¹².

Ao analisarmos os dados de venda da revista no ano de 1995 e no de 2015, verificamos que, em 1995, a revista tinha 1 milhão de assinaturas (Mira, 1997, p. 147), sendo que, conforme dados já mencionados, em 2015 ela contava com 9.000.000 assinaturas, evidenciando a estabilidade de número fixos de leitores, bem como uma indicação de uma possível migração para plataformas digitais de leitura, que estão se popularizando atualmente. Quando pensamos sobre o crescimento da revista e da visibilidade creditada a ela ao longo dos anos, entendemos a permanência de um valor distintivo sobre quem é o leitor formado e formatado por ela, justificando, assim, o ideal de Brasil e de brasileiro que a mesma tem, desde sua fundação, como premissa construir.

Tendo em vista a importância que a *Veja* assumiu no campo jornalístico brasileiro, não só pelo grande número de leitores, mas também pelas características de sua linha editorial,

¹² <http://www.publiabril.com.br/pesquisas/391> << Acesso em 12/02/2014>>

inúmeros estudos foram realizados a seu respeito em várias áreas do conhecimento – tais como: jornalismo, comunicação, história, sociologia, letras e educação – conforme foi possível constatar mediante o levantamento realizado junto ao *Banco de Teses e Dissertações da Capes*, o *Banco de Dados Bibliográficos da Universidade de São Paulo (Dedalus)* e a *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*. Para esse levantamento, foi escolhida a palavra chave “revista *Veja*” e, considerando as possíveis articulações com a temática da presente dissertação, foi possível estabelecer quatro categorias de estudos, a saber: história da revista, análise de fotografias e capas, educação e professores. É importante mencionar que alguns desses trabalhos fazem, por vezes, análises comparativas com outras revistas e jornais, tendo por objetivo compreender um contexto maior em que a notícia, e as temáticas, foram divulgadas.

Tal levantamento permite uma reflexão e um melhor entendimento a respeito da forma como a *Veja* é vista em diferentes domínios de investigação, fornecendo, assim, elementos para identificar a sua força objetiva e simbólica no país. Alguns trabalhos sobre a história da revista possibilitam-nos compreender como a linha editorial assumida pela *Veja* articula-se a um projeto político para o Brasil e posicionamento ideológico bastante definido. Nesse sentido, a dissertação de Gazzotti (1998) traz elementos para compreender como a revista se posicionou frente à ditadura militar, mantendo-se, mesmo que em alguns momentos censurada, fiel aos ideais de redemocratização. No entanto, conforme salienta a autora, a *Veja* era uma oposição de elite, não se posicionando de forma radical contra o governo, mesmo que ela considerasse fundamental o direito à livre informação (Gazzotti, 1998, p. 206). Esse ideal de redemocratização e, posteriormente, de neoliberalismo econômico é tomado como fundamental na estruturação e, conseqüentemente, na constituição ideológica que este periódico desenvolve ao longo do tempo, semelhante às revistas de informação norte americanas (Villalta, 1999). A tese de Carla Luciana Souza da Silva (2005) – *Veja: o indispensável partido neoliberal (1989-2002)* – mostra o modo pelo qual a revista se posicionou frente às discussões políticas do momento e a adesão popular a seu discurso, atribuindo-lhe características de partido político, capaz de desmoralizar as ações coletivas dos trabalhadores, contestadoras do projeto neoliberal defendido pelo periódico (Silva, 2005, p. 10).

A defesa desse projeto tem na fotografia um importante instrumento, tal como evidencia o trabalho de Ana Carolina Lima Santos (2009) que se detém no modo pelo qual as imagens são arquitetadas por esta mídia. Em seu entender, a *Veja* cria ficções na seleção destas imagens, forjando uma realidade de acordo com o seu ponto de vista e utilizando a

fotomontagem para se ter adesão popular. Já uma análise específica das capas da revista pode ser encontrada na dissertação de Mayra Rodrigues Gomes (1992): *Um texto icônico/verbal por semana: vendo/lendo as capas de Veja*. A autora analisa o que ela denomina como sendo o *texto/capa* da *Veja* no período de 1968-1990. De acordo com a pesquisa de Gomes (1992), este espaço, privilegiado do ponto de vista estrutural da revista, encontra-se como um “lugar que anula espaços”, ou seja:

o texto/capa surge em nossos estudos como o lugar onde se reiteram velhos temas e velhos tratamentos, onde o fluir se dilui e o tempo se presentifica. Antes de revelar qualquer coisa sobre as relações instauradas na nossa era, o texto/capa mascara a aceleração e o novo, numa tentativa de conservação. (Gomes, 1992, p. 297).

Segundo a autora, o constante uso de objetos como signos, nas capas – como por exemplo, a imagem da foice para representar o comunismo – pode ser considerado reveladores de uma ideologia conservadora da revista, frente às discussões sociais do período. A análise das capas também é o objeto central do trabalho de Tania Silva de Almeida (2008), *Opiniões e sentenças em capas de Veja sobre o primeiro Governo Lula (Brasil, 2002 a 2006)*, a qual investigou as estratégias discursivas encontradas nas capas sobre este governo, que explicitam opiniões e sentenças da revista. Considerada como uma temática de relevância, várias são as pesquisas que buscam analisar o posicionamento da *Veja* com relação ao discurso político, bem como o cenário político vigente no período analisado. No entanto, nota-se uma grande produção com relação ao governo de Luiz Inácio Lula da Silva, evidenciando, assim que a atenção a tal temática aumenta quando as críticas do periódico se exacerbam.¹³

Já no que diz respeito aos estudos desenvolvidos na área de educação, temos pesquisas sobre o modo pelo qual a revista aborda esta temática, sem, muitas vezes, explicitarem um recorte sobre qual etapa da Educação Básica ou Superior se referem. O trabalho de Tonus (2000) evidencia, por exemplo, os modos pelos quais a revista *Veja* reafirma ser de exclusiva responsabilidade dos indivíduos o sucesso, ou não, na escola, construindo um discurso neoliberal sobre o ensino que é popularizado pelos articulistas responsáveis pelo tema, como Claudio de Moura e Castro. A esse respeito, outra pesquisa de grande destaque é a de Geraldo

¹³ A esse respeito, temos as pesquisas de Gualda (2005): “O discurso de *Veja* e a eleição presidencial de 2002; Ramos (2008): “*Veja, os olhos do Brasil? O “Mensalão” e a imagem pública de Lula e do PT nas páginas da Revista Veja*; Dias (2009): “*Veja*”- uma história do PT e do primeiro governo Lula sob a ótica das notícias; Makhoul (2009): *A cobertura da revista Veja no primeiro mandato do presidente Lula*; Belmonte (2011): “*A cobertura da eleição presidencial de 2010 pela Revista Veja*; Fernandes (2011): *Lula na Veja: da campanha presidencial de 2002 à reeleição em 2006, uma análise de discurso crítica*; e Freitas (2011): *Veja: os cenários midiáticos para as eleições presidenciais de 2010*”. Sobre o governo de Fernando Henrique Cardoso, temos as pesquisas de: Carvalho (2004), *Imprensa e neoliberalismo no Brasil (1995-1998): o posicionamento da revista Veja no primeiro governo FHC* e de Cunha (2010): *Mídia e marketing político: a campanha eleitoral de Fernando Henrique Cardoso para presidente, nas páginas da Revista Veja em 1994*.

Sabino Ricardo Filho (2005): *A boa escola no discurso da mídia: um exame das representações sobre educação na revista Veja (1995-2001)*. O autor evidencia o poder da “rede de legitimidade” que se formou nessa revista e sua relação com outros campos, mostrando a luta para definir quem tem o poder de prescrever o que seria a “boa escola”. Compreendendo que a revista traça, delimita e arquiteta a educação ideal, é fundamental estabelecer relações entre o posicionamento que ela tem frente às discussões do período e aquilo que estava sendo implantado pelas políticas públicas. Pelo fato de a *Veja* valorizar a busca de melhores resultados e de uma maior produtividade nacional pelo viés qualidade da educação, temos pesquisas que investigam os modos pelos quais ela passa a prescrever aquilo que deve ser feito nessa área para que o país tenha um crescimento econômico.¹⁴

Também foi possível identificar trabalhos que se voltam para a maneira pela qual o professor é representado em textos jornalísticos, como por exemplo Bottos (2008) – *Professor da escola pública sob o estigma da incompetência* – que, com base na análise da revista *Veja* e do jornal *Folha de S. Paulo*, demonstra como esses veículos difundem uma imagem desvalorizada dos professores da rede pública de ensino em contrapartida à exaltação dos que atuam na iniciativa privada, numa lógica de defesa de interesses neoliberais em uma análise linguístico-discursiva dos exemplares de 2007 da *Veja*, Chagas (2010) evidencia que a revista, em uma ótica que concebe o professor como o responsável por colocar em prática um ideal de nação, defende uma proposta de educação para fins de “abastecer” o mercado com mão de obra de qualidade, atribuindo essa responsabilidade ao professor. Nessa mesma perspectiva, o trabalho de Eunice Braga Pereira (2010), *O professor avaliado em textos jornalísticos: análise da avaliatividade em reportagens de Veja e Isto é*, afirma que, no período de 2006 a 2008, os professores são avaliados de modo negativo por essas mídias¹⁵.

¹⁴ Nesse sentido, temos o estudo de Gerzson (2007), *A mídia como dispositivo da governamentalidade neoliberal - os discursos sobre educação nas revistas Veja, Isto é e Época*, traz elementos, nas comparações entre essas revistas (no período de 2003 a 2005), sobre as proposições que elas fazem em prol de políticas neoliberais na educação. A pesquisa de Rosa (2008), *Ensino fundamental de nove anos: as armadilhas civilizatórias nas revistas Veja, Isto é, Educação e Nova Escola*, mostra como esses periódicos defendem que os investimentos em educação deveriam ser restringidos ao ensino fundamental, privilegiando, assim, o processos de alfabetização. O trabalho de Calves (2008) detém-se no discurso dos articulistas que publicaram na sessão “Ponto de Vista” propondo que a escola seja gerenciada em moldes empresariais, apenas assim sairíamos de uma crise do sistema educacional brasileiro, discurso que é reiterado. Já Orsatto (2009) evidencia como o discurso veiculado pela *Veja* retrata educação brasileira como fracassada, em crise, assim como o cidadão brasileiro. Por fim, Fonseca (2008) destaca como a revista dita “modos de fazer” que teriam por objetivo orientar pais e professores, mostrando caminhos para que eles reconheçam o que seria o melhor para a educação brasileira.

¹⁵ Este modo de avaliar negativamente a docência, sempre por agentes externos ao campo educacional, é discutido na tese de Kátia Zanvettor Ferreira (2012), *Quando o professor é notícia? Imagens de professor e Imagens do jornalismo*, a qual analisou, de acordo com as reportagens da *Folha de S. Paulo* que: “O professor é notícia quando o jornalismo cria contornos reacionários, tentando criar respostas padronizadas para questões complexas. Dizemos “reacionários”, porque esses, apoiados em dizeres provindos do campo acadêmico,

Por fim, temos a dissertação de Campagnucci (2014): *Silêncio dos professores? Uma interpretação sociológica sobre a “ausência” da voz docente no jornalismo educacional*. Considerando que a voz do professor, ao não ser reconhecida ou até mesmo não levada em conta, é um indicativo das formas pelas quais as mídias o situam nas hierarquias sociais, a autora salienta que muitos são aqueles que falam sobre educação, no entanto, “constata-se a ausência da opinião dos professores da Educação Básica, apesar de estes se encontrarem em posição privilegiada para avaliar a execução das políticas educacionais.” (Campagnucci, 2014, p.5). O conflito entre o que é representado sobre a docência e aquilo que o docente reconhece como sendo sua representação sobre a profissão encontra-se desconectado na visão da autora, pois, mesmo que eles sintam-se orgulhosos da profissão – conforme reiteraram nas entrevistas realizadas por ela – são estigmatizados com tanta frequência pela mídia que eles acabam, mesmo que subjetivamente, desqualificando-a também (Campagnucci, 2014, p.123). Em seu entender, isso deve-se a uma construção social que advém de fatores de ordem objetiva e de ordem subjetiva:

Como expressão de ordem objetiva, destacam-se o contexto de desvalorização social e econômica do papel do professor, as representações que circulam no imaginário social a respeito da docência e a existência de mecanismos legais, administrativos e burocráticos que tolhem sua liberdade de expressão. Como elementos de ordem subjetiva, salienta-se a dinâmica da identidade profissional docente, construída e assimilada a partir de um panorama de desvalorização e suas percepções sobre seu papel no debate educacional. (Campagnucci, 2014, p. 5)

a) A profissão docente nas páginas de *Veja*: procedimentos da pesquisa e dados sobre o periódico

Com o objetivo de identificar a produção veiculada por *Veja* sobre a profissão docente, consultou-se ao acervo digital do periódico, relativo ao período de 1996 a 2008, utilizando as seguintes palavras-chaves: *magistério, professorado, profissão docente, professores, professoras, professora, professor e mestre*. Posteriormente, novas palavras-chaves foram utilizadas como: *educação, escolas, alunos* e até mesmo *greve e salários*. Além das buscas realizadas em função das palavras-chave, efetuou-se também o exame dos índices de cada uma das edições da revista, bem como uma leitura *on-line* de todas as páginas digitalizadas, de maneira a verificar se havia em todas as seções da revista referências à situação do magistério no Brasil. As consultas foram feitas abrangendo cada um dos anos compreendidos pelo período delimitado para essa investigação e tiveram início com o exemplar publicado em

antecipam imagens negativas do professor e as transmitem como expressão fiel da realidade.” (FERREIRA, 2012, p.175).

3 de janeiro de 1996. Os dados relativos a essas matérias foram registrados num banco de dados ACCESS constituído dos seguintes campos: Título, Autor, Data da publicação, Edição da revista, Presença de imagens, Descrição das imagens, Reprodução das legendas das imagens, Conteúdo, Tipo, Palavras-chave, Número de páginas, Seção, Citações, Observações, Nome do arquivo, Fotógrafo, Presidente e editor, Diretor de redação, Redator chefe, Editor de fotografia, Fotógrafos e Produção. Num primeiro momento (**Tabela I**), ao examinar esses anos de edição do periódico, foram consultadas 668 revistas, das quais foram selecionadas 443 matérias sobre educação, distribuídas da seguinte forma: 117 reportagens, 88 artigos, 8 ensaios, 24 notas, 132 cartas, 19 cartas ao leitor, 13 entrevistas, 42 propagandas e 422 fotografias. A **Tabela 1** permite identificar em que seções da revista a profissão docente foi abordada, bem como a sua incidência em cada ano pesquisado.

Tabela I – Número de matérias de acordo com os anos pesquisados (1996-2008)

Ano	Reportagem	Artigo	Ensaio*	Nota	Carta	Cartas ao Leitor	Entrevista	Propaganda	Nº de fotografias
1996	17	5	3	2	8	1	3	0	33
1997	15	2	2	2	13	3	1	0	50
1998	18	3	2	1	10	3	0	0	35
1999	12	8	0	3	3	1	1	1	38
2000	10	7	0	3	3	1	0	4	26
2001	6	4	0	5	5	2	1	13	46
2002	1	11	1	1	3	0	1	7	11
2003	3	11	0	2	8	0	0	3	14
2004	7	5	0	4	11	2	0	8	39
2005	5	7	0	0	8	1	0	3	50
2006	4	4	0	0	3	0	0	1	8
2007	9	11	0	1	32	2	2	1	33
2008	10	10	0	0	25	3	4	1	39
Total	117	88	8	24	132	19	13	42	422

* A partir de 2003, não tivemos publicações selecionadas na coluna “Ensaio”.

Num segundo momento (**Tabela II**), optou-se por privilegiar a produção referente à educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), selecionando, assim, 319 matérias, distribuídas da seguinte forma: 75 reportagens, 68 artigos, 6 ensaios, 15 notas, 96 cartas, 12 cartas ao leitor, 8 entrevistas, 39 propagandas e 258 fotografias. É importante mencionar que, mesmo tendo recorrência de mais temáticas numa mesma reportagem ou artigo, por exemplo, elas foram consideradas válidas por se referirem à educação básica. Na

Tabela II, temos a seleção realizada sobre a educação básica e como a mesma incidu sobre os anos da pesquisa.

Tabela II – Número de matérias referentes à educação básica de acordo com os anos pesquisados (1996-2008)

Ano	Reportagem	Artigo	Ensaio	Nota	Carta	Cartas ao leitor	Entrevista	Propaganda	Nº de fotografias
1996	10	04	01	00	05	01	00	00	18
1997	07	02	02	01	08	01	01	00	25
1998	10	01	02	01	03	02	00	00	24
1999	06	05	00	01	03	00	01	01	09
2000	08	07	00	03	03	01	00	04	16
2001	04	03	00	03	00	00	00	10	26
2002	01	09	01	01	03	00	00	07	08
2003	01	07	00	02	07	00	00	03	08
2004	04	03	00	02	06	01	00	08	28
2005	03	06	00	00	08	01	00	03	45
2006	04	03	00	00	03	00	00	01	05
2007	08	08	00	01	27	02	02	01	25
2008	09	10	00	00	20	03	04	01	21
Total	75	68	06	15	96	12	08	39	258

É possível afirmar, de acordo com a análise dos dados comparativos da **Tabela I** e da **Tabela II**, que a produção relativa à educação básica compreende grande parte daquilo que é publicado sobre educação na revista, cerca de 72 %, no período de 1996 a 2008. Desta forma, serão analisados mais especificamente os dados relativos à **Tabela II**, de modo a considerá-la fundamental no *corpus* da pesquisa aqui realizada. A categoria que mais se destacou, numa primeira observação, foi a de **propaganda**, as quais se concentram no período de 2000 a 2005, sendo 35 publicações num total de 39 em todo o período. A presença nesse período é significativa, pois nos dá indicativos do momento em que ganham destaque as ações promovidas pela Fundação Victor Civita, dentre as quais vale a pena ressaltar o prêmio “Victor Civita professor Nota 10” e a campanha “Bom professor, Brasil Melhor”, devendo o seu predomínio ser associado à gestão Fernando Henrique Cardoso, encerrada em dezembro de 2002, sendo que a transição para o governo Luiz Inácio Lula da Silva terá influência sobre a produção do periódico sobre educação e, conseqüentemente, sobre a educação básica.

As **reportagens** estão localizadas na sessão “Educação” da revista ou, quando são destaque na capa, na sessão “Especial”. Podemos reconhecer um equilíbrio da publicação das

mesmas no período analisado, sendo apenas que, nos anos de 2002 e 2003, temos uma reportagem selecionada para cada ano. Tal fato é resultante desses anos serem emblemáticos na história política do país, conforme já mencionado, com relação à transição do governo de FHC para o de Lula. O ano de eleição de Lula e o do primeiro ano do mandato petista foram marcados por uma instabilidade, e até mesmo uma falta de credibilidade, sobre as ações do novo governo frente àquelas que já estavam em andamento pelo anterior, sendo um período em que as lutas políticas ainda estavam sendo redesenhadas e poucas medidas na área da educação estavam sendo tomadas. É importante ressaltar que as reportagens referentes ao período de 1996 a 2002 enfocam e retratam a imagem do professor da educação básica com elogios às iniciativas tomadas pelo governo FHC¹⁶, publicizando os ideais que as nortearam em notável contraste com as críticas dirigidas à gestão de Lula no período de 2003 a 2008, reeleito em 2006).

Os **artigos** são de responsabilidade dos articulistas fixos da revista, Claudio de Moura Castro, Marcos Sá Corrêa, Stephen Kanitz e Gustavo Ioschpe, designados para expor suas opiniões e dialogar, de certo modo, com aquilo que está sendo constituído como um projeto educacional idealizado pelo periódico, baseado na meritocracia do sistema por intermédio das avaliações nacionais e internacionais de aprendizagem. A maioria dessas publicações encontra-se na sessão “Ponto de Vista”, que se localiza nas primeiras páginas da revista. Estes autores são enfáticos nas orientações de medidas e práticas que, se realizadas, podem contribuir para a qualidade da educação brasileira. É importante mencionar também a colaboração de Roberto Civita, presidente e editor da revista *Veja* no período analisado, o qual comenta, entre outras medidas realizadas pelo governo federal, as que dizem respeito à educação. Desta forma, temos ao longo dos anos pesquisados uma incidência constante desses artigos de cunho opinativo, sendo notável a relação da quantidade de artigos publicados nos anos de 2007 e 2008 com o volume de cartas, conforme será analisado a seguir.

Nesse sentido, os **artigos** que mais se destacaram – e tiveram correlação direta com o número de **cartas** contabilizadas nos anos de 2007 e 2008 – foram os de Claudio de Moura e Castro: "Autópsia de um fiasco" (10 jan. 2007, p.16), 4 cartas; "Satanás apostilado?" (22 ago. 2007, p.20), 7 cartas e, por fim, "Salário de professor" (13 fev. 2008, p.16), com 4 cartas. Outro destaque foram os artigos de Gustavo Ioschpe: "Preocupe-se: seu filho é mal educado" (7 nov. 2007, p.110-111), 4 cartas, e "Professor não é coitado" (12 dez. 2007, p.176 e 178),

¹⁶ Como, por exemplo, as reportagens: "O escolhido do Rei" (10 Jan.1996, p.22-23), "A grande revolução silenciosa" (10 jul. 1996, p. 48-53), "Clube dos AAA" (30 abri. 1997, p. 88-91), "De olho no futuro" (04 jun. 1997, p. 103-104), "Júbilo no governo" (26 nov.1997, p.42-43), "O simples funciona" (29 abri. 1998, p. 94-98), "Um bom exemplo" (13 jan. 1999, p. 64).

com 5 cartas. É possível apreender que tais temáticas retratadas nestes artigos, e que serão discutidas ao longo da análise desta pesquisa, tocam em questões que são considerados importantes para o público leitor da revista.

De acordo com esse ponto de vista, é importante mencionar que as **entrevistas** do período também se concentram nestes dois anos mencionados, 2007 e 2008, as quais também tiveram grande repercussão entre o público leitor da revista, conforme podemos analisar segundo a quantidade de cartas. Tivemos, por exemplo, uma grande repercussão das entrevistas do Ministro da Educação Fernando Haddad (17 out. 2007, p. 11, 14 e 15), 7 cartas; do consultor internacional Eric Nadelstern (21 nov. 2007, p. 11, 14 e 15), 3 cartas; e da Secretária Estadual de Educação de São Paulo, Maria Helena Guimarães Castro (13 fev. 2008, p. 9, 12 -13), com 6 cartas. Tal montante de **cartas** estabelece relação direta com a discussão promovida pela revista e a escolha de entrevistados, cujos depoimentos polêmicos proporcionaram diversas reações dos leitores.

A quantidade de **imagens fotográficas** é marcante nos anos pesquisados, possibilitando afirmar que elas se constituem como um dos recursos fundamentais para que seja publicizado o projeto educacional da revista. As reportagens e as matérias especiais que ocupam a sessão “Educação”, bem como as propagandas são os principais espaços em que temos a difusão destas imagens, muitas das quais ocupam mais de 10 páginas em apenas uma edição do periódico¹⁷ e também são capas, apresentando um número significativo de fotografias. A seleção pelo ensino básico, **Tabela II**, evidencia a grande quantidade de fotografias apenas sobre este segmento do sistema educacional, totalizando 62% do montante total do que se publicou sobre educação. Os critérios de seleção para as imagens foram: fotos de sala de aula, fotos de professores da educação básica e fotomontagens relativas à educação do país. As fotografias analisadas aqui mostram como as imagens que a revista *Veja* procurou constituir a respeito da profissão valeram-se da pretensa ambiguidade para legitimar a sua posição sobre a categoria e interferir nas disputas travadas a respeito do magistério, tendo como referência as ações desenvolvidas no campo educacional.

Conforme já foi dito, a *Veja* – como toda revista de informação envolve uma produção editorial em torno de uma visão de mundo – e, ao estruturar-se no mercado brasileiro, utilizou-se da imagem como sendo um dos diferenciais das revistas que já circulavam no país. Este diferencial, portanto, deve ser minuciosamente trabalhado para que a mensagem que ela queira passar ao leitor seja clara, e de aceitação por parte da parcela da população que ela quer

¹⁷ Mesmo apresentando poucas reportagens, a edição de 2005 contou com uma grande quantidade de fotografias por apresentar uma reportagem de capa e foi desenvolvida, posteriormente, em 10 páginas.

atingir. No entanto, este ato de produção envolve agentes que, situados em suas posições sociais, se orientam e são condicionados por determinadas funções.

A organização para a produção da revista estrutura-se na seguinte hierarquia: presidente e editor chefe, diretor de redação; redator chefe; editor de fotografia/visual; produção/coordenação da área de fotografia e, por fim, os fotógrafos. A **Tabela IV** – localizado no final do presente capítulo – identifica os agentes que fizeram parte dessa estrutura ao longo do período analisado aqui (1996-2008), utilizando a identificação dos fotógrafos presentes nas imagens selecionadas no decorrer da pesquisa e os dados constantes da ficha catalográfica de cada edição examinada. Assim, durante todo o período pesquisado, Roberto Civita – herdeiro do Grupo Abril – ocupou o cargo de Presidente e Editor-chefe da *Veja*, Mário Sergio Conti atuou como **Diretor de redação** até 1997, quando foi substituído por Thales Alvarenga, que permanece nessa função por 6 anos. A partir de 23 de junho de 2004, assume Eurípedes Alcântara que se mantém neste cargo até o final dos anos pesquisados. É importante mencionar que Eurípedes Alcântara foi também Redator chefe¹⁸ da revista de 30 de setembro de 1998 até 28 de abril de 2004, totalizando 11 anos nestes dois cargos, que são indispensáveis na produção de qualquer revista.

Considerando a importância da fotografia para o tipo de publicação investigado e para a presente pesquisa, vale destacar que a área de produção, coordenação e editoração fotográfica conta com a constante presença de 13 anos de Gilda Castral, responsável pela Produção de 24 de janeiro de 1996 até 10 de julho de 1996 e Coordenadora¹⁹ de 25 de setembro de 1996 a 11 de maio de 2005, dividindo com Alexandre Roche, neste último ano, o cargo que foi ocupado por ele até o final dos anos pesquisados. Em 22 de fevereiro de 2006, Gilda Castral assumiu, em parceria com Paulo Vitale, o cargo de Editora Visual²⁰, permanecendo sozinha na função a partir de 5 de abril de 2006, enquanto que Paulo Vitale passou a ser editor até 16 de janeiro de 2008. Mesmo com o crivo editorial sobre as fotografias numa revista de informação e o condicionamento das orientações ideológicas do periódico, o fotógrafo tem a função de selecionar como vai representar um tema. O fotógrafo tem, provavelmente, a principal função nesta trama, pois:

¹⁸ Seu antecessor foi Paulo Moreira Leite, que permaneceu no cargo até 24 de junho de 1998, e seu sucessor Mario Sabino, que iniciou em 23 de junho de 2004 e permaneceu até o final dos anos pesquisados.

¹⁹ É importante mencionar que tivemos uma alteração na denominação/função deste cargo na revista, modificando de produção para coordenação da área de fotografia em 25 de setembro de 1996, ano em que Gilda Castral assumiu esta função.

²⁰ A função de editor de fotografia/visual foi assumida por Roberto Emilio Nejme até 10 de julho de 1996. No período de 1997 a 2003, o responsável foi Paulo Vitale no final de 2004. Este cargo também passou por alterações, sendo anteriormente denominado editor de fotografia, e posteriormente, subdividido em editor e editor visual.

Seja em função de um desejo individual de expressão de seu autor, seja de comissionamentos específicos que visam uma determinada aplicação (científica, comercial, educacional, política, jornalística etc.) existe sempre uma motivação interior ou exterior, pessoal ou profissional, para a criação de uma fotografia e aí reside a primeira opção do fotógrafo, quando este seleciona o assunto em função de uma determinada finalidade/intencionalidade. Esta motivação influirá decisivamente na concepção e construção da imagem final. (Kossoy, 2009, p. 27).²¹

Dessa forma, foi fundamental organizarmos na **Tabela III** a recorrência em que determinados fotógrafos são escolhidos para fotografarem temas ligados à educação básica. É importante mencionar que apenas foram identificados os fotógrafos cujos créditos foram atribuídos pela revista. Os fotógrafos com uma e duas fotografias também apareceram com grande recorrência e estão discriminados na **Tabela IV**, no entanto, é fundamental informar que temos um expressivo número de imagens sem identificação, grande maioria pertencente às propagandas, algumas de difícil leitura e outras que podem ser pertencentes a banco de imagem da própria revista. As agências de informação nacionais e internacionais – O Globo, Agência Estado, Folha Imagem e Lehtikuva (Finlândia) – bancos de imagens, como a Latinstock, também tiveram suas fotografias selecionadas para serem publicadas pela revista.

Tabela III: Fotógrafos sobre a educação básica com mais de três fotografias

Fotógrafo	Nº de fotos	Anos/Nº de fotos por ano
Claudio Rossi	14	1996/1997(2)/1999/2000(2)/ 2001/2002/2004(2)/2005(2)/ 2007 (2)
Oscar Cabral	13	1996(2)/ 1997(5)/ 2004(3)/ 2005/ 2006(2)
Jader Rocha	7	1996(3)/1998(4)
Liane Neves	7	1996/1997(2)/2004(4)
Antonio Milena	6	1996(2)/1997/1998/1999/2003
Carlos Filho	4	2001(4)
Nélio Rodrigues	4	1998/2004/2005/2006
Paulo Jares	3	1996/1997/1998

²¹ No entanto, vale lembrar que, na imagem fotográfica, temos incorporados componentes de: “*ordem material* que são os recursos técnicos, ópticos, químicos ou eletrônicos, indispensáveis para a materialização da fotografia e, os de *ordem imaterial* que são os mentais e os culturais. Estes últimos se sobrepõem hierarquicamente aos primeiros e, com eles, se articulam na mente e nas ações do fotógrafo ao longo de um complexo *processo de criação*” (Kossoy, 2009, p. 27).

Fernando Vivas	3	1996(2)/2000
Gladstone Campos	3	1996/1998(2)
Jung-Yeon-Je/AFP Jung Yeon-Je/Aee	3	2005
Wang-Jui Young/AFP	3	2005(2)/2007
Frederic Jean	3	1997/1998(2)
Egberto Nogueira	3	1997(2)/1998
Paulo Giandália	3	2005

Com relação ao quadro de **fotógrafos fixos**, é importante mencionar que temos uma seleção de nomes por regiões do Brasil, como: São Paulo, Brasília e Rio de Janeiro. Em todos os anos pesquisados, Oscar Cabral aparece como responsável pelo Rio de Janeiro e Ana Araújo, por Brasília. O fotógrafo Claudio Rossi também se destaca como um dos fotógrafos que mais publicaram sobre educação básica no período (14 fotografias), assim como Oscar Cabral e Antonio Milena – respectivamente 13 e 6 fotografias – ambos de São Paulo e discriminados como fotógrafos fixos.

O quadro de fotógrafos fixos também sofreu alterações durante o período analisado, sendo que Claudio Rossi permaneceu nesta função até 16 de fevereiro de 2005 e Antonio Milena até 2002. O fotógrafo Jader Rocha, com 7 fotografias, é mais expressivo nos anos iniciais da pesquisa, em 1997 e 1998, enquanto que Liane Neves, com o mesmo número, destaca-se pela publicação de 6 fotografias referentes apenas ao Movimento dos Sem Terra (MST). Entre os fotógrafos fixos, os núcleos de São Paulo e Rio de Janeiro configuram-se com uma maior presença de fotografias sobre o ensino básico do que os demais e um maior número de fotógrafos (Claudio Rossi, Antonio Milena e Oscar Cabral). Tais informações são relevantes para se compreender a análise empreendida aqui que tem como ponto de partida como o projeto da *Veja* para melhorar a qualidade da educação brasileira.

Tabela IV: Fotógrafos e responsáveis pela editoração da revista *Veja* (1996-2008)

Ano	Fotógrafos	Diretor de Redação	Redator Chefe	Editor de fotografia/ Visual	Produção/ Coordenação	Fotógrafos “fixos”
1996	<ul style="list-style-type: none"> Paulo Jares Selmy Yassuda Claudio Pedroso Clóvis Ferreira Dorival Elze Marcos Issa/Argos Antonio Milena Jader Rocha Sergio Dutti Oscar Cabral Claudio Versiani Sergio Falci Claudio Rossi Liane Neves Fernando Vivas Gladstone Campos Giovanni Pereira Ronaldo Guimaraes Luiza Ruberti 	Mario Sergio Conti	Paulo Moreira Leite	Roberto Emilio Nejme (Até 10/07/1996)	<u>Produção:</u> Gilda Castral (De 24/01/96 até 10/07/1996) <u>Coordenação:</u> Gilda Castral (Início 25/09/1996)	Antonio Milena (SP) Claudio Rossi (SP) Egberto Nogueira (SP) Oscar Cabral, (Rio) Paulo Jares (Rio), Ana Araújo (Brasília) Roberto Jayme (Brasília) Sergio Dutti: (Até 2/10/1996)(Brasília). Frederic Jean Laouenan (Início 20/11/1996) (SP)
1997	<ul style="list-style-type: none"> Frederic Jean Oscar Cabral Raul Junior Paulo Jares Claudio Rossi Antonio Milena Liane Neves Monique Cabral Egberto Nogueira A. Belém/Lumiar Ana Araújo Ana Oton/Folha Imagem Antonio Vargas Roberto Loffel, Rubens Chaves Roberto Jayme Eduardo Albatarello Sygma Orlando Britto Sergio Dutti, 	Mario Sergio Conti	Paulo Moreira Leite	Sem editor	<u>Coordenação:</u> Gilda Castral	Antonio Milena (SP) Claudio Rossi (SP) Egberto Nogueira (SP) Frederic Jean Laouenan (SP) Oscar Cabral (Rio) Paulo Jares (Rio) Ana Araújo (Brasília) Orlando Brito (Brasília) Ricardo Stuckert (Início 16/4/1997) (Brasília).
1998	<ul style="list-style-type: none"> Jader da Rocha Eduardo Queiroga Angelo Maciel Marlene Bergamo Nélio Rodrigues Antonio Milena Frederic Jean Paulo Jares Celso Oliveira IVSOM 	Tales Alvarenga	Paulo Moreira Leite (Até 24/6/1998) Eurípedes Alcântara (De 30/9/1998 até	Sem editor	<u>Coordenação:</u> Gilda Castral	Antonio Milena (SP), Claudio Rossi (SP) Egberto Nogueira (SP) Frederic Jean Laouenan (SP) Oscar Cabral (Rio) Paulo Jares (Rio) Ana Araújo Brasília). Ricardo Stuckert (Brasília).

	<ul style="list-style-type: none"> Egberto Nogueira Gladstone Campos 		28/4/2004)			
1999	<ul style="list-style-type: none"> Claudio Rossi Rogério Voltam Tina Coelho Antonio Milena Evaristo 	Tales Alvarenga	Eurípedes Alcântara	Sem editor	<u>Coordenação:</u> Gilda Castral	Antonio Milena (SP) Claudio Rossi (SP), Oscar Cabral (Rio) Paulo Jares (Rio) Ana Araújo (Brasília).
2000	<ul style="list-style-type: none"> Moreira Mariz Ichiro Guerra/Folha Imagem, Joao Wainer/Folha Imagem Inácio Teixeira Coper photo/AE Reinaldo Marques DGABC Milton Michida/AE, Claudio Rossi Laison Santos Fernando Vivas 	Tales Alvarenga	Eurípedes Alcântara	Sem editor	<u>Coordenação:</u> Gilda Castral	Antonio Milena (SP) Claudio Rossi (SP) Ricardo Benichior (SP), Oscar Cabral (Rio) Selmy Yassuda (Rio), Ana Araújo (Brasília).
2001	<ul style="list-style-type: none"> Ana Araújo Nilton Ricardo Pedro Medina Ed Viggiani Claudio Rossi Juca Varella/Folha Imagem Marcelo Greco Dida Sampaio/AE Agliberto Lima/AE, Itamar Miranda/AE Wilton Junior/AE Carlos Filho Antonio Milena 	Tales Alvarenga	Eurípedes Alcântara	Sem editor	<u>Coordenação:</u> Gilda Castral	Antonio Milena (SP) Claudio Rossi (SP) Ricardo Benichior (Até 17/01/2001)(SP) Oscar Cabral (Rio) Selmy Yassuda (28/11/2001) (Rio) Ana Araújo (Brasília).
2002	<ul style="list-style-type: none"> Claudio Rossi Sebastião Moreira/AE 	Tales Alvarenga	Eurípedes Alcântara	Sem editor	<u>Coordenação:</u> Gilda Castral	Antonio Milena, Claudio Rossi (SP), Oscar Cabral (Rio), Ana Araújo (Brasília).
2003	<ul style="list-style-type: none"> Mario Filho Flávio Cho 	Tales Alvarenga	Eurípedes Alcântara	Sem editor	<u>Coordenação:</u> Gilda Castral	Claudio Rossi (SP), Oscar Cabral (Rio), Ana Araújo (Brasília).
2004	<ul style="list-style-type: none"> Oscar Cabral Mario Filho Nélio Rodrigues Claudio Rossi Liane Neves Adriana Zehbrauskast/Folha Imagem Ed Viggiani Ana Paula Paiva Jarbas 	Tales Alvarenga (Até 28/4/2004) Eurípedes Alcântara (Início	Eurípedes Alcântara (Até 28/4/2004) Mario Sabino (Início	Editor Visual: Paulo Vitale (Início 8/9/2004)	<u>Coordenação:</u> Gilda Castral	Claudio Rossi (SP), Oscar Cabral (Rio), Ana Araújo (Brasília).

	Oliveira/Folha Imagem <ul style="list-style-type: none"> • Tony Lenus Getty Images • Cortesia Rede Globo 	23/6/2004)	23/6/2004)			
2005	<ul style="list-style-type: none"> • Marcia Foletto/Ag, O Globo • Gustavo Stephan/Ag, O Globo • Slid • Wang-Jui Young/AFP • Jung-Yeon-Je/AFP • Jung Yeon-Je/Aee • Hun-Gu/AFP • Ki-Ho Park Kistone, • Claudio Rossi • Nélio Rodrigues • Oscar Cabral • Paulo Giandalia • Ricardo Benicchio • Renato Chauí 	Eurípedes Alcântara	Mario Sabino	Paulo Vitale	<u>Coordenação:</u> Gilda Castral e Alexandre Roche (Início 11/5/2005)	Claudio Rossi (Até 16/2/2005)(SP) Oscar Cabral (Rio), Ana Araújo (Brasília).
2006	<ul style="list-style-type: none"> • Oscar Cabral • Peter M, Fisher • Corbis Stock photos • Valéria Goncalvez/AE • Nelio Rodrigues • Jarbas Oliveira 	Eurípedes Alcântara	Mario Sabino	Editores Visuais: Paulo Vitale e Gilda Castral (até 22/2/2006) Editor: Paulo Vitale Editor Visual: Gilda Castral (Início 5/4/2006)	<u>Coordenação:</u> Alexandre Roche	Oscar Cabral (Rio), Ana Araújo (Brasília).
2007	<ul style="list-style-type: none"> • Alexandre Schereder • Nilton Fuduka/AE • Cristiano Mariz • Wang Jui-Young • Luis da Conceicao/AE • Claudio Rossi • Andre Valentim • Fotos Photon • Ricardo Stecketer • Jonne Roriz/AE • Marcelo Correa • Paulo Araújo/Ag o Dia • Selmy Yassuda, • Le Azevedo/AE • Carol Carquejeiro, • Carol Covalle • Fabiano Accorsi 	Eurípedes Alcântara	Mario Sabino	Editor: Paulo Vitale Editor Visual: Gilda Castral	<u>Coordenação:</u> Alexandre Roche	Oscar Cabral (Rio), Ana Araújo (Brasília).

	<ul style="list-style-type: none"> • José Patrício/AE • Paulo Libert/AE • Joel Silva/Folha Imagem • Roberto Setton • Feuters 					
2008	<ul style="list-style-type: none"> • Mario Rodrigues • Paulo Vitale • Sari Gustafsson/Lehtikuva • Bettmann Corbis/LatinStock • Alex Silva • Leo Caldas/Titular • Otavio Dias de Oliveira • Roberto Setton • Jung Young • Marko Ulander/Rex-Features • Shiho Fukada/SP • Moacyr Lopes Junior/Folha Imagem • Julio Giandaia Divulgação • Miriam Fichtner, Divulgação • Alexandre Battibugli • Pedro Rubens • Bob Krist/Corbis/LatinStock 	Eurípedes Alcântara	Mario Sabino	<p>Editor: Paulo Vitale (Até 16/1/2008)</p> <p>Editor Visual: Gilda Castral</p>	<u>Coordenação:</u> Alexandre Roche	Oscar Cabral (Rio), Ana Araújo (Brasília).

CAPÍTULO 2

O PROJETO DE EDUCAÇÃO DA *VEJA*: AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM, ÍNDICES DE QUALIDADE E MERITOCRACIA

Ao pensar na maneira pela qual as imagens jornalísticas, muitas vezes intrinsecamente conectadas com a legenda e a palavra do texto, estruturam e circulam um discurso reconhecido e valorizado socialmente (Charaudeau, 2006, p.120), podemos compreender as representações dos agentes num determinado tempo e espaço social. O público leitor, ao ter acesso a uma revista de informação, pode reconhecer ali, mesmo que não objetivamente, aquilo que internamente faz parte da sua constituição enquanto agente. A revista *Veja*, portanto, ao opinar e apresentar propostas sobre educação, situa-se em um patamar diferenciado no campo jornalístico, no político e, não poderia ser diferente, no educacional pelo poder adquirido no jogo social. Compreendendo este ponto de vista, a *Veja* não apenas fala sobre a educação, mas ela articula em suas páginas um projeto de educação.

Esse projeto tem como base a meritocracia como sendo a melhor, e única forma, de ter qualidade na educação solucionando os considerados “problemas” do sistema educacional brasileiro. Esse posicionamento é sistematicamente defendido pela revista para todos os níveis de ensino, encontrando na difusão e a total aplicação no nosso sistema de ensino das avaliações de aprendizagem a real forma quantitativa de expor as mazelas do nosso sistema educacional. Dessa forma, têm-se difundido nos anos da pesquisa avaliações em âmbito nacional nos casos específicos estudados aqui relativos ao ensino básico, como o Sistema Avaliação do Ensino Básico (SAEB), cujos dados são também a base no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); e nos índices de qualidade da educação internacionais promovidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como o Programme for International Student Assessment (PISA)²².

Para se compreender a importância que essas iniciativas adquiriram no cenário brasileiro, não pode deixar-se de levar em conta o movimento a partir do qual na década de 1990 temos instituído os ciclos escolares, a progressão continuada e os programas de aceleração de aprendizagem – que foram difundidos pela Lei de Diretrizes e Bases da

²² As avaliações do Ensino Superior (Inicialmente chamada de “Provão” passou a se denominar ENADE) também são sistematicamente mencionadas, tornando-se, principalmente no Governo Lula, motivo de críticas às mudanças que o governo petista estaria realizando na divulgação dos resultados e, conseqüentemente, na qualidade do ensino superior.

Educação de 1996 (lei n. 9.394/96) –, os quais, em um mesmo contexto escolar, possibilitaram diferentes realidades²³ frente a um processo de expansão (Oliveira e Araújo, 2005, p.22). Nessa expansão e reestruturação do sistema educacional, tivemos a presença de diversos organismos e eventos internacionais – como a Conferência de Jomtien (1990), a UNESCO e o Banco Mundial – que passam a ter voz fortalecida em diversas instâncias institucionais, ganhando espaço e representantes em diversos países num discurso que fortaleceria, e de fato fortaleceu, as avaliações para a aquisição da qualidade da educação (Frigotto e Ciavatta, 2003, p. 97).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), esses representantes serão aqueles que farão parte da gestão e que vão influenciar diretamente tanto na elaboração quanto na execução de um pensamento pedagógico empresarial, com diretrizes destes organismos internacionais²⁴:

Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação. (Frigotto e Ciavatta, 2003, p. 108)

Impulsionadas por esse ideário economicista, as mudanças promovidas no campo educacional brasileiro tiveram como ponto de partida a reestruturação da educação básica, desde sua organização até os modos pelos quais ela seria avaliada. Dalila Andrade Oliveira (2009) salienta que as reformas realizadas no Brasil durante o governo de FHC:

Determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional. Essas mudanças foram determinantes de novas relações entre as diferentes esferas administrativas na matéria educacional, especialmente nas relações entre União e municípios. (Oliveira, 2009, p. 202).

São nessas relações que passaram a ser mais próximas e em prol das ações do governo, que podemos identificar a ação de nomes ligados a *Veja* na gestão de Paulo Renato Souza, Ministro da Educação por oito anos e durante todo o governo FHC. Assim, João Batista de

²³ No entanto, mesmo que as desigualdades permaneçam, o acesso à educação demandou mais educação, fazendo com que o crescente fluxo no Ensino Fundamental permitisse uma maior demanda e acesso ao ensino médio (Oliveira, 2007).

²⁴ “Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (Arrighi, 1998). No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional.” (Frigotto e Ciavatta, 2003, p. 96)

Araújo, Claudio de Moura e Castro, Guiomar Namó de Melo e Maria Helena Guimarães Castro fizeram parte da *rede de legitimidade* (Ricardo Filho, 2005, p. 135) da revista no que diz respeito à articulação do discurso veiculado sobre educação. Segundo Ricardo Filho (2005), a maneira pela qual estes agentes de grande destaque na revista, que participavam ativamente em artigos e reportagens, se consagraram como “especialistas em educação”²⁵, representa socialmente um poder simbólico frente às discussões do período por ele analisado (1995-2001, p. 212), uma vez que a interlocução facilitada e apoiada, de certa forma, pelo Estado os legitimava publicamente. A trajetória desses agentes ligados, diretamente ou não, à área de educação, revela posicionamentos sociais que são também reconhecidos academicamente por intermédio de publicações em revistas conceituadas da área²⁶ e de parcerias com Organizações Não Governamentais (ONGs) nas discussões voltadas para solucionar os problemas enfrentados no ensino brasileiro, relativizando e, de certa forma, direcionando a produção da *Veja* sobre educação do período (Ricardo Filho, 2005, p.123).

Apoiada no discurso e ações desses representantes, que são valorizadas tanto por ela quanto pelo Estado, a revista coloca em evidência a importância da qualidade da educação baseada no constante vigiar destas avaliações. Um exemplo são os artigos de Claudio de Moura Castro em que ele, ao longo do tempo, vai reafirmando o posicionamento em defesa desses testes, apoiando nos anos iniciais e criticando a formação docente nos anos finais da pesquisa. Ao escrever apenas sobre a avaliação do SAEB²⁷, no artigo “O meu ministério por um termômetro” (11 dez. 1996, p.150)²⁸, Moura Castro comemora a realização desta avaliação para o Ensino Fundamental, necessidade que ele atribui ser imprescindível para avaliar o estudante brasileiro. Já no artigo “O ensino melhorou ou travou?” (27 jan. 1999, p. 20) faz uma análise dos resultados que os alunos obtiveram no SAEB, os quais demonstraram que as médias se mantiveram, no entanto houve um aumento no que diz respeito ao número de conclusões do 1º grau (35%) e a expansão da matrícula no 2º grau (37%), bem como o

²⁵ Como Claudio de Moura e Castro, Stephen Kanitz, Mario de Sá Correia e Gustavo Ioschpe- e entrevistados- Maria Helena Guimarães Castro, Fernando Haddad, Eunice Durham, Eric Nadelstern e Eric Hanushek. Será discutido neste capítulo o discurso de alguma destas personalidades mencionadas, sendo que nos demais teremos a presença dos que aqui não foram analisados.

²⁶ Como *Educação & Sociedade e Ensaio* (Ricardo Filho, 2010).

²⁷ “O Saeb, a partir de 1990, substituiu o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – Saep, criado em 1987. A implantação do Saeb, com assistência internacional do PNUD, ocorreu com a primeira aplicação de provas e o levantamento de dados em nível nacional, em 1990. A segunda aplicação do Saeb em 1993 foi estruturada em três eixos de estudo: (1) rendimento do aluno; (2) perfil e prática docentes; (3) perfil dos diretores e formas de gestão escolar. A partir de 1995, o Saeb incluiu em sua amostra o ensino médio e a rede particular de ensino; adotou técnicas mais modernas de medição do desempenho dos alunos; incorporou instrumentos de levantamento de dados sobre as características socioeconômicas e culturais e sobre os hábitos de estudo dos alunos; e redefiniu as séries avaliadas, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio (BRASIL, 2001, p. 11).” (Coelho, 2008, p. 236-237).

²⁸ Optou-se aqui por não repetir a referência à *Veja* nos dados das matérias citadas.

baixo índice de reprovação, concluindo, assim, que o Brasil aprendeu a forma que fez melhorar a qualidade da educação. No artigo "A arqueologia da reprovação" (6 dez. 2000, p.20), o articulista considera que essa avaliação tem um efeito positivo na quantidade de alunos que está frequentando a escola, mesmo que as notas não tenham sido boas. Além disso, ele elogia a institucionalização da progressão continuada, a qual vem permitindo que o aluno mude seus hábitos de estudo e não se sinta mais pressionado ou fracassado.

Alterando o discurso, no artigo "Educação baseada em evidência" (3 ago. 2005, p. 26), Moura Castro tece inúmeras críticas sobre a formação dos professores, mostrando uma análise que ele e João Batista de Oliveira fizeram com os dados do SAEB, os quais constataram que os alunos, cujos professores foram formados no Magistério ou em Pedagogia, têm rendimentos inferiores àqueles que possuem professores diplomados em outras carreiras. No dizer dos autores: “aprende mais quem aprende com quem não é professor? Não sabemos ao certo. Se for verdade, por que não facilitamos aos que possuem outros diplomas de curso superior o acesso ao magistério? O SAEB apenas dá as pistas” (3 ago. 2005, p. 26)²⁹.

O aumento das críticas ao governo em torno das avaliações nacionais e internacionais é fortemente percebido no período investigado aqui: enquanto nos anos de implantação e divulgação de resultados temos um apoio maior às medidas institucionais, que são consideradas um avanço no campo educacional, nos anos finais predominam as acusações e até mesmo a culpabilização do professor pelos péssimos resultados que são divulgados, mobilizando o público leitor tanto para criticar o posicionamento da revista quanto para apoiá-la.

Por outro lado, mesmo que ainda considerando a formação do docente precária, para a *Veja*, é relevante nos impactos positivos dos resultados das avaliações, como foi publicado na reportagem “As escolas campeãs” (22 fev. 2006, p. 92-93), por exemplo, a qual retrata a realidade de duas escolas que obtiveram as melhores notas no ENEM, atribuindo tal resultado a uma característica em comum: o quadro de professores com altos níveis na formação. Afirmando que o simples³⁰ em educação funciona, a revista busca conhecer as escolas que

²⁹ Várias foram as cartas referentes a este artigo, considerado de certa forma polêmico pelos leitores, o que fez com que Moura Castro as respondesse por intermédio de outro, "Educação baseada em palpites" (31 ago. 2005, p. 22).

³⁰ Com relação ao que a revista considera como sendo soluções simples, temos a reportagem “Lição bem-feita” (5 dez. 2007, p.121-122) trata da publicação do ranking do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) afirmando que este “joga luz” (5 dez. 2007, p. 121) nas escolas públicas de qualidade e, dentre os dez colégios que estavam no topo do *ranking*, todos têm a aplicação de uma disciplina simples e eficiente: tem diretores dispostos a encontrar soluções simples para resolver problemas de verbas, professores bem treinados, prédios bem cuidados e sem nenhum luxo, incentivos a leitura, e a participação da família na escola. Com relação aos professores destas boas escolas, eles se apresentam “visivelmente mais animados – e preparados – para o exercício da profissão, mas não ganham um centavo a mais por isso. No geral,

estão nas melhores colocações no *ranking* e descobrir o que as tornaram tão especiais nesta lógica das avaliações. Isto aparece também na reportagem “Educar é medir, ter metas e cobrar” (27 jun. 2007, p. 82-86), na qual se afirma que a educação “não custa caro”, ressaltando que os primeiros lugares no IDEB³¹ são escolas do interior, reiterando que as iniciativas simples são as que rendem melhores resultados (27 jun. 2007, p. 82-83). Nessa lógica da “ideologia do esforço”³² (27 jun. 2007, p.84), os professores preparam as aulas, estudam mais, pois cerca de 92% destes têm graduação e 63% fizeram alguma especialização, contrapondo-se aos 32% dos professores brasileiros que nunca cursaram a faculdade. A revista reafirma que os *rankings* geram uma competição saudável, como o que ocorreu em outros países, servindo como um estímulo para melhorias na educação (27 jun. 2007, p. 86).

Nessa busca por conhecer, e tornar reconhecido, o sucesso do sistema meritocrático em outros países – notadamente difundidos e utilizados em constantes comparações pela revista durante o governo Lula, conforme será analisado a seguir –, a *Veja* dá destaque aos idealizadores, agentes que tiveram ações diretamente interligadas com a institucionalização destas práticas. Nos anos de 2007 e 2008, duas entrevistas tiveram grande repercussão com seus leitores, e que deixam entrever os modos pelos quais ela tem concebido seu projeto de educação.

A primeira dela, com Eric Nadelstern, responsável por uma reforma no ensino de Nova York, com o título bastante sugestivo, “Ensinar a competir” (21 nov. 2007, p. 11), a revista destaca a utilização da competição e da recompensa pelo mérito, que seriam implantadas no Brasil. Ao ser questionado se era possível transformar as escolas ruins em boas, ele afirmou que isso dependia de uma mudança na cultura que predomina na escola, a qual é contra a competição e a meritocracia. Para que tais ações ocorram, é preciso premiar professores e diretores que alcançaram os melhores resultados, acabando assim com a isonomia salarial e permitindo que haja mais esforços de todos no trabalho (21 nov. 2007, p. 11). As escolas que não cumprissem as metas receberiam menos dinheiro do que as outras que o fizeram e a solução seria demitir os diretores, assim como ocorre no mundo privado – o que não seria injusto na visão do entrevistado, para quem “as escolas têm muito a aprender com as empresas” (21 nov. 2007, p.11).

eles dizem sentir-se ‘reconhecidos’ e ‘incentivados’ por iniciativas cuja maior qualidade é a simplicidade” (5 dez. 2007, p.122).

³¹ “O IDEB é um indicador de qualidade educacional, desenvolvido pelo INEP, que combina informações de desempenho obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb), com informações sobre rendimento escolar (taxas de aprovação).” (Coelho, 2008, p. 245).

Partindo desse mesmo ponto de vista, a entrevista com Eric Hanushek – professor da Universidade de Stanford e doutor em economia pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) –, "Educação é dinheiro" (17 set. 2008, p. 23), salienta o pioneirismo deste pesquisador ao afirmar que a qualidade do ensino não tem correlação direta com o aumento do salário dos professores, salvo quando a premiação o é por mérito, o que manteria os melhores profissionais na escola. Para ele, o único entrave a esta medida seriam os sindicatos da categoria, que se opunham a este sistema meritocrático: "Como essas organizações têm, em geral, grande peso na definição das políticas públicas de educação, a meritocracia emperra. Tal é o corporativismo sindical que em sua principal bandeira sempre foi o aumento generalizado dos salários. Dizem que só assim o ensino vai para frente." (17 set. 2008, p.23). O que não é o que ocorre em sua opinião, pois o aumento salarial não quer dizer que a qualidade da aula irá melhorar e os professores, ao lutarem por melhores condições salariais estão apenas pensando em seus próprios interesses, e não no que dizem as pesquisas científicas (17 set. 2008, p.23).

Com a crescente valorização das avaliações, a qualidade da educação passa assim a ser reconhecida, e apenas desse modo, pelos resultados que a escola, alunos e professores, obtiveram nestas, tendo o respaldo publicitário da divulgação dos *rankings* e o constante diálogo com os articulistas e entrevistados pelo periódico que defendem, e não poderia ser diferente, a visão publicizada pela *Veja* de valorização destas avaliações. A presença desses agentes agrega um *status* simbólico à revista que se pauta neste pretensão, e ambíguo discurso, sobre a qualidade da educação para difundir uma lógica mercadológica de soluções simples e investimentos direcionados à educação básica, com vistas a promover a revolução educacional brasileira em prol do crescimento econômico do país, fazendo apelo a uma lógica meritocrática e comprovada internacionalmente como eficiente, sem levar em conta as demandas do movimento docente. De acordo com Shiroma e Santos (2014, p. 28), esse *slogan* sobre a qualidade da educação ganha força política e popular principalmente quando temos difundido as avaliações externas, apoiadas pela OCDE, as quais são tomadas como referência na formulação de políticas públicas do período, como é o caso do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), desenvolvido no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), numa permanência, portanto, das políticas e resoluções do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

A defesa das medidas que se iniciaram no governo FHC ganhou outro tom com a ascensão de Lula ao poder (conforme será melhor analisado), uma vez que o discurso da internacionalização passa a atuar com grande expressão do projeto educacional da *Veja* a

partir deste momento, culminando por sustentá-lo. As imagens fotográficas desses dois governos são emblemáticas e serão analisadas no item a seguir. Segundo Susan Sontag (2009), “Mas uma foto não é apenas semelhante a seu tema, uma homenagem o seu tema. Ela é uma parte e uma extensão daquele tema; e um meio poderoso de adquiri-lo, de ganhar controle sobre ele.” (Sontag, 2009, p. 172).

a) A “revolução” da educação empreendida no governo de Fernando Henrique Cardoso

No período de 1995 a 2002, o então presidente Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), foi valorizado por promover o que a *Veja* passou a chamar de uma "revolução" na educação. Essa revolução tem relação direta com o momento histórico de expansão do acesso à educação básica, a implementação da progressão continuada, das avaliações e a divulgação de seus resultados, bem como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)³³, que organizaria o repasse dos investimentos realizados na área da educação, como também a formação e o piso salarial do professor.

De acordo com Melo (2009, p.47), tais avanços também são bem avaliados pelas reportagens e artigos da *Folha de S. Paulo* no período que ela analisou de 1996 a 2006. A autora ainda salienta que a presença de representantes políticos de FHC foi marcante na produção do jornal durante o período analisado por ela, assemelhando-se ainda mais com o que foi observado na *Veja*, uma vez que, no governo Lula, tem-se críticas e acusações de que este partido não possuía um plano de governo para a educação e estaria causando um declínio na qualidade do ensino. Na transição de governos, no período de 2002 a 2003, é marcante a intensificação do discurso, textual e fotográfico, de supervalorização dos avanços de FHC, conforme será analisado posteriormente, em detrimento do que seria feito pelo então forte candidato do Partido dos Trabalhadores, de acordo com as pesquisas que estavam sendo divulgadas no periódico (Gualda, 2007, p.75).

A maneira positiva que os representantes do governo psedebista, já mencionados anteriormente, são apresentados nos textos e artigos, bem como nas imagens, estabelece uma nítida aproximação com as estratégias de valorização da imagem da docência, as quais também se concentram neste período analisado, reafirmando e publicizando um pioneirismo,

³³ Para saber mais, ver Sanfelice (2010).

e o preciosismo dos esforços pela qualidade, atribuídos às medidas de FHC, as quais movimentaram parte da mídia³⁴. Assim, o então presidente é aclamado como o principal responsável pela “revolução” educacional, enaltecida pelo periódico em todo o período em análise aqui.

Nesse sentido, a figura de Paulo Renato aparece em destaque, na revista, por ser implementar, como Ministro da Educação, as medidas mencionadas anteriormente e que, de acordo com Sanfelice (2010), privilegiaram o Estado avaliador em detrimento do provedor, encontrando no neoliberalismo a sua melhor forma de execução de uma prática privatizadora (Sanfelice, 2010, p.157). A *Veja*, na reportagem "O escolhido do Rei" (10 jan. 1996), apresenta ao leitor de forma positiva todas as ações que estavam sendo feitas por Paulo Renato, o escolhido pelo “rei” Fernando Henrique Cardoso – tais como: a distribuição de livros didáticos, a TV Escola que capacitaria os professores à distância, a compra de televisores, videocassetes e parabólicas –, além da destinação dos investimentos da área para o ensino fundamental e não para o superior.

Segundo Ricardo Filho (2005), esse direcionamento de verbas para o Ensino Fundamental em detrimento do superior aparece no discurso da revista atrelado à defesa da escola pública. Assim,

corroborar os ataques à universidade pública, sobejamente com as críticas ao dispêndio de verbas e à baixa produtividade científica, apontando as “corporações de ofício” como as grandes responsáveis pela situação perdulária das universidades. Assim, firma-se um discurso de que o ensino universitário é culpado pelos próprios pecados, pois um aluno de universidade pública (discurso reiterado de Moura Castro na revista) custa mais que um aluno do ensino básico, sendo necessário, portanto, que o Estado invista nesse nível básico, pois, de acordo com os “pais da nova Escola”, é aí que se encontra o problema do sistema educacional brasileiro. (Ricardo Filho, 2005, p. 212)

A meritocracia também direcionaria os investimentos para o Ensino Fundamental o que, para a *Veja*, era o mais importante para o crescimento do país. A fotomontagem da capa, **Figura 1**, é emblemática nesse sentido, ao sinalizar que seria divulgado os resultados das avaliações das universidades, fazendo uso de signos relativos à escola, como lousa, giz e apagador, para tratar de uma temática do meio educacional. No ano de 1996, foi implantado no Ensino Superior o apelidado “Provão”, Exame Nacional de Cursos, envolvendo, inicialmente, os cursos de Administração, Direito e Engenharia Civil e, num segundo momento, todos os cursos. O “Provão” provocou inúmeras discussões com relação à real intenção do governo ao instituí-lo, pois não se tinha clareza de quem seria de fato avaliado: o

³⁴ Além da constante presença nas iniciativas e propagandas da Fundação Victor Civita, conforme será discutido no Capítulo 3.

aluno ou a universidade. As recusas apareceram de ambas partes e, segundo Claudio de Moura Castro, quem não quis se submeter a essa prova passou a “agir como um time de futebol que se recusa a jogar porque tem medo de perder”, uma vez que o “meio universitário não pode achar que esta acima do bem e do mal” (6 nov. 1996, p. 122).

Figura 1: Fotomontagem de capa relativa ao Ensino Superior.
 Fonte: *Veja* de 30 abri.1997.

Nos anos finais do governo Fernando Henrique Cardoso são apresentadas pela *Veja* várias reportagens e artigos³⁵ que tratam do “Provão” como uma medida moderna

³⁵ Sendo elas: "O Joio e o trigo" (27 dez. 2000, p. 35); "As respostas certas do provão" (21 mar. 2001, p.9); "Será que vai sobrar vaga?" (15 ago.2001, p. 80-81); "Isso é uma revolução" (12 set. 2001, p. 106-109); "Assim não dá" (17 out. 2001, p. 9-13); "As lições da nota 100" (19 dez.2001, p.116); "Campeões do Provão" (21 mar. 2003, p. 106-107) e "Por que defendo o Provão" (20 ago.2003, p.22).

implementada na educação brasileira que permitiu, através dos resultados ao longo dos anos, que a sociedade brasileira tivesse conhecimento de quais eram as boas e quais eram as faculdades ruins do país. Com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva para a presidência da república, após a atribuição do cargo de Ministro da Educação a Cristovam Buarque, houve rumores de que o novo governo mudaria esta avaliação e que até mesmo poderia extingui-la. A partir deste momento, várias são as matérias na revista *Veja* que se posicionam contra a decisão de acabar com o “Provão”³⁶, alardeando que esta atitude provocaria um retrocesso em todo o avanço que fora conseguido até então.

Figura 2: Legenda: “A escola de hoje e na década de 50: antes as vagas eram só das elites.”

Fotografo: Egberto Nogueira/Reprodução

Fonte: *Veja* de 18 de fev. 1998, p. 68-69.

A exaltação dos avanços que estariam sendo realizados na gestão de FHC, além do que foi mencionado sobre o Ensino Superior, envolvia o acesso ao Ensino Fundamental, como ocorreu na reportagem “A escola de todos” (18 de fev. 1998, p. 68-69), na qual foram publicadas duas fotos, a primeira extraída da **Figura 2**, de Egberto Nogueira, sobre o grande número de crianças que estão frequentando a escola. Nas imagens, fica nítido que se trata de momentos históricos diferentes, principalmente pela roupa dos alunos que remete a outra época, o que é reforçado pela legenda que destaca o fato de no passado a escola ser destinada apenas à elite. A reportagem enfatiza esse aspecto ao fazer uma retrospectiva histórica, mostrando que de 1960 para 1970 houve um crescimento de 48% na taxa de escolarização, sendo que em 1965 o governo bateu recordes com o orçamento da educação, cerca de 11,3%. Outro avanço mencionado pela revista foi a progressão continuada, a qual eliminou a

³⁶ Sendo elas as notas publicadas na seção Radar “PT versus PT 1” e “PT versus PT 2” (27 ago. 2003, p.30) e a reportagem “O fim do Provão” (10 set.2003, p.48-49).

repetência, considerada por Claudio de Moura e Castro como o maior problema da educação brasileira no período.

Ao refletirmos sobre essa questão, convém retomar as considerações de Romualdo Portela de Oliveira (2007):

A universalização do ensino fundamental gerou duas novas demandas populares por acesso à educação. Uma materializada na matrícula no ensino médio e mesmo no ensino superior, implodindo, ironicamente, a vertente de economia de recursos que originou parte das políticas de correção de fluxo. A vertente que prosperou foi a democratizadora, por mais educação, para maior número de pessoas, por mais tempo. A segunda demanda, propositadamente não mencionada, refere-se à questão da qualidade. Ainda que não se possa arguir com tranquilidade que a escola que foi deixada para trás nesse processo, a idílica escola de privilégios de alguns, como menciona Mariano Enguita (1995), tivesse de fato qualidade, no momento em que os setores excluídos anteriormente passam a ingressar e permanecer no sistema, emerge com toda força o desafio de lograr democratizar o conhecimento historicamente acumulado. A superação da exclusão por falta de escola e pelas múltiplas reprovações tende a visibilizar a exclusão gerada pelo não aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente, remetendo ao debate acerca da qualidade do ensino. É a qualidade “que oprime o cérebro dos vivos” e ocupa o centro da crítica ao processo presente de expansão, tornando-se a questão central da política educacional referente à educação básica nos próximos anos. (Oliveira, 2007, p. 687)

Assim, mesmo que as vagas tenham aumentado e o sistema tenha expandido, o que está no cerne da questão ainda é a forma pela qual os alunos aprendem. O autor afirma que a imagem de evolução, depois de superado este primeiro momento, concentra-se agora na escola de qualidade, que passou a ser comparada e intimamente relacionada com os resultados nas avaliações e *rankings* mencionados anteriormente. Os embates em prol da continuidade das ações de FHC na educação ganham destaque nos anos finais do mandato, como fica claro na reportagem "Isso é uma revolução" (12 set. 2001, p.106-109), que descreve as boas mudanças que ocorreram especificamente na educação no governo tucano. Dados comparativos apontam que, no primeiro ano de seu mandato, 7% das crianças brasileiras de 7 a 14 anos se encontravam fora da escola, o que se alterou para 3% das crianças no Ensino Básico. Além de mudanças curriculares, a matéria ressalta o aumento da matrícula no ensino médio, sendo que este agora avalia seus alunos no que diz respeito à capacidade de enfrentar o vestibular e o mercado de trabalho. A *Veja* conclui dizendo que investir em educação promove a longo prazo desenvolvimento para o país, citando a Constituição e o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) como reguladores da porcentagem que deveria ser gasta na educação e nos seus diferentes setores, como por exemplo, no salário dos professores, que aumentou 29,5% para aqueles que lecionavam no Ensino Fundamental.

Roberto Civita, presidente da Editora Abril, também fez um balanço positivo da educação no governo de Fernando Henrique Cardoso³⁷, no ensaio "O Brasil agora tem rumo. É preciso mantê-lo" (9 jan. 2002, p. 110). Em seu dizer, ocorreu uma:

verdadeira revolução na educação, que colocou 97% das crianças entre 7 e 14 anos nas escolas, melhorou os salários dos professores, moralizou e universalizou a distribuição de livros didáticos gratuitos no ensino fundamental e estabeleceu novos parâmetros de qualidade que permitirão elevar significativamente o nível do ensino no decorrer dos próximos anos. (9 jan. 2002, p. 110).

Com a ascensão do governo petista, o discurso da *Veja* em relação à educação altera-se completamente assumindo um tom alarmista no tocante às medidas que poderiam ser implementadas tachadas como um risco de grande retrocesso no setor, tal como veremos no próximo item.

b) O risco da “involução” no governo de Luiz Inácio Lula da Silva

Com transição para o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), vários são os personagens políticos selecionados para tratar e reafirmar seus “pontos de vista” na revista, notadamente ligados ao PSDB, sendo que muitos deles ocupavam cargos públicos na administração do estado de São Paulo³⁸ – comandado por políticos tucanos desde 1994 – e do antigo governo federal, como por exemplo, Guiomar Namó de Melo e Maria Helena Guimarães Castro, mantendo o discurso de reafirmar a importância da avaliação em todo o sistema educacional. Dessa forma, durante a gestão de Lula, ganham destaque na produção da *Veja* denúncias com relação à péssima qualidade das escolas brasileiras que, associadas a estratégias destinadas a tachar os professores como praticantes de uma ideologia esquerdista ultrapassada (conforme será analisado no capítulo 4), evidenciam uma clara tentativa de desqualificar o novo cenário político em oposição ao que foi no governo anterior.

³⁷ No editorial "No caminho certo" (3 jan. 1996, p. 102), Roberto Civita faz uma análise do governo Fernando Henrique Cardoso como positiva em função do crescimento econômico do país, bem como a estabilização do mesmo. Na educação ele aponta como sendo fundamental a continuação das mudanças no sistema educacional que foram realizadas pelo ministro Paulo Renato Souza.

³⁸ Esta discussão se encontra com mais detalhes no texto de José Luís Sanfelice (2010) “A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos”.

Figura 3: Fotomontagem de capa. (Tamanho reduzido pela autora)
 Fonte: *Veja* de 26 jan. 2005.

A capa da revista reproduzida acima, **Figura 3**, é emblemática nesse sentido, pois utiliza a fotomontagem como recurso para ridicularizar as medidas que estavam sendo

implementadas pelo Governo Lula, ao questionar na chamada se “o PT deixou o Brasil mais burro?” e circunscrevendo-a com as orelhas do animal, apresentadas em primeiro plano. O uso das orelhas de burro na imagem – além de remeter a práticas pedagógicas de castigo e punição – é nuclear numa crítica vexatória que desqualifica por completo a gestão petista, considerando intelectualmente incapaz. Segundo Gomes (1992), a fotomontagem aparece como recurso e prática utilizada pela *Veja* em capas de grande repercussão nacional desde o seu lançamento em 1968 e, ao utilizá-la, ela recorre a uma estratégia de ressignificar um símbolo, ou imagem, provavelmente pretendendo o mesmo sentido, num contexto que pode ser totalmente diferente de análise. Segundo Chiarelli (2003),

Elemento de constatação ao aparente caos da realidade em constante transformação do período entre as duas grandes guerras, a fotomontagem foi um método de criação e uma nova modalidade de expressão que, ao mesmo tempo, incorporava decididamente os elementos da nova realidade tecnológica que tomava conta do cotidiano – e a fotografia era o ícone máximo dessa realidade nova –, servindo igualmente para opor a produção dos dadaístas à produção burguesa de arte, fosse ela convencional ou moderna. (Chiarelli, 2003, p. 71)

Ao romper com a *doxa*³⁹ sobre a maneira pela qual eram valorizadas as obras de arte, numa estética realista pós-expressionismo, a fotomontagem passou também a ter funções e objetivos distintos, associados a correntes de pensamento que, e de acordo com o contexto em que estavam inseridos, passaram a conduzir novos modos de compreender historicamente as funções políticas dos grupos sociais, uma vez que os dadaístas berlinenses atacavam as aspirações da sociedade e política burguesa no contexto na Alemanha nazista. Já os construtivistas soviéticos utilizaram a fotomontagem para divulgar o socialismo, pelo fácil acesso às massas: “Satírica ou apologética, elas sempre buscavam uma decodificação rápida de sua mensagem pelo observador, preferencialmente um indivíduo componente da massa trabalhadora” (Chiarelli, 2003, p. 71-72), diferenciando-se, assim, dos artistas da fotomontagem surrealista. Em seu dizer,

Os dois primeiros movimentos estavam fortemente marcados pela necessidade do embate com a realidade circundante, seja através do processo de incorporação de materiais típicos de uma sociedade de massa para a efetuação dos trabalhos (imagens retiradas de jornais, revistas, catálogos de joias etc.) seja pela escolha de questões cotidianas para discutir em suas produções. O artista surrealista, por sua vez, agia de maneira contrária. Ao invés do embate com a realidade caótica e fragmentária da vida contemporânea, ele voltava-se, à procura da liberdade, para a sua realidade interior. (Chiarelli, 2003, p. 72)

A crítica e intervenção política tornam-se, portanto, uma das forças motrices da fotomontagem do grupo dadaísta de Berlim, segundo o que é reiterado por Annateresa Fabris

³⁹ No texto “Violência simbólica e lutas políticas” do livro *Meditações Pascalianas*, Pierre Bourdieu (1998, p. 21) define *doxa* como o que é considerado uma verdade suprema, a qual condiciona um ponto de vista universal.

(2003), a qual pontua a dimensão de destaque que a fotografia e a fotomontagem ganham no período posterior ao fim da Primeira Guerra Mundial:

Vendo na arte uma “arma de classe”, o grupo dadaísta de Berlim não só coloca em xeque alguns dos pressupostos fundamentais do Socialismo, como se posiciona decididamente contra o Expressionismo. No plano político, realiza uma série de manifestações político-parodistas contrárias à República de Weimar, por intermédio de Baader, Hausmann e Huelsenbeck, e defende a construção de uma sociedade mais justa, alinhando-se às posições espartaquistas. É a essa busca que a fotomontagem oferece uma resposta não só pela ironia política que permeava suas melhores produções, mas também pela escolha da fotografia, “meio de expressão universalmente compreensível do mesmo modo que a linguagem”, de acordo com Siegfried Kracauer. A observação do autor alemão permite a aproximação com uma das principais fontes da fotomontagem: as revistas ilustradas, que conhecem um notável incremento na República de Weimar. (Fabris, 2003, p. 20-21)

Período de criação e renovação de revistas ilustradas⁴⁰, na Alemanha, elas passaram a ser consideradas por esse grupo como sendo instrumento de coerção ideológica da classe dominante, uma vez que a imensa quantidade de fotografias nada mais fazia do que bloquear qualquer tipo de criticidade sobre o material apresentado. Siegfried Kracauer e Bertolt Brecht detectam no fotojornalismo burguês esse mecanismo de dominação, colocando em xeque a pretensa realidade fotográfica. O que é o real da imagem passa a ser questionado, emergindo, assim, uma nova forma de pensar a fotografia, não mais analisando de maneira igual seu referente e sua representação e desvelando, portanto, a mística da não ideologia da foto. Trata-se de, segundo John Heartfield, pintor Alemão, um dos mais eficazes “instrumentos de agitação das massas (...) apresenta o fato nu e cru e o torna facilmente compreensível; é a verdade manifesta, eis sua força” (Fabris, 2003, p. 22-23). Apresentando-se com características propagandísticas, a fotomontagem na União Soviética⁴¹, como já mencionado, foi utilizada pelo Estado como mecanismo de controle de um ideal de projeto de nação, a qual coloca uma sombra num contexto social, histórico e político que estava distante de ser o que se tinha representado:

⁴⁰ “Nesse período são fundadas várias revistas ilustradas nas principais cidades alemãs e se assiste à renovação de periódicos já tradicionais, como a *Berliner Illustrierte Zeitung*, cuja origem remonta a 1892. (...) era a maior revista ilustrada da Europa, tendo atingido nos anos 20 uma tiragem de dois milhões de exemplares. Para o sucesso da revista e de outras publicações semelhantes são decisivos dois fatores: a colaboração dos mais importantes repórteres fotográficos da época (Erich Salomon, Alfred Eisenstaedt, Tim Gidal, André Kértész, Germanine Krull, Umbo, Feliz Man, Fritz Goro, Willi Ruge e Martin Munkacsy) e o surgimento do trabalho criativo de edição” (Fabris, 2003, p. 21).

⁴¹ “O trabalho de propaganda do regime também é confiado a publicações, entre as quais a revista *USSR na stroike* (1930-1941), destinada a difundir uma imagem favorável do país no estrangeiro. (...) O mito do líder político é a nota dominante da narrativa elaborada por Lissitzki. Lenin é evocado inicialmente pelo lema que estivera na base do cartaz de Klutskis de 1920 (...). O programa de eletrificação do país é apresentado em seu estágio final graças à fotografia de duas mãos gigantes empenhadas na abertura das comportas da represa. Desse modo, o artista cria um elo simbólico entre a ideologia da industrialização e a participação dos trabalhadores na construção do futuro do país, recorrendo a uma imagem muito empregada na iconografia da esquerda- a mão produtora e configuradora de um novo mundo” (Fabris, 2005, p. 119-120)

Longe da imagem de união e felicidade divulgada pela propaganda oficial, a sociedade soviética vivia um momento particularmente difícil: o nível de vida do operariado industrial havia piorado e virtude do escasso desenvolvimento da indústria de bens de consumo; a aplicação violenta da coletivização forçada no campo teve como consequências uma drástica redução da produção agrícola e a oposição à política governamental de quase todos os camponeses, inclusive aqueles das camadas inferiores. (...) Para assegurar que as obras de arte responderiam aos requisitos de legibilidade e comunicação direta com as massas, o Estado, que era o único intermediário entre os artistas e o público, passa a exercer um controle rigoroso sobre a produção cultural. Os planos quinquenais necessitavam de um apoio propagandístico para poderem firmar-se junto à opinião pública, razão pela qual não poderiam mais ser permitidas todas as divergências entre artistas e intelectuais que haviam pontuado a década de 1920. Requeria-se, ao contrário, a convergência de todos os esforços para operações que trouxessem um apoio concreto à linha do partido. (Fabris, 2005, p. 117)

Compreendendo a função assumida, na história, pela fotomontagem de crítica política, social e ideológica marcantes nas sociedades analisadas (Alemanha e União Soviética), a revista *Veja* busca nessas raízes uma forma de utilizar-se – de acordo com a ideologia que pretende publicizar e que notadamente assume para si – de uma mensagem consagrada, que trata o fato de modo a deformá-lo, denunciá-lo, ridicularizá-lo ou até mesmo demonizá-lo para atrair o olhar para si. A associação do governo petista com o burro, portanto, não é feita por acaso, pois a reportagem referente a esta capa: "O grande salto para trás" (26 jan. 2005, p. 48-52) critica de modo contundente a reforma no Ensino Superior que seria realizada pelo Ministério da Educação, apresentada como o mais frontal ataque à sociedade aberta já tentado por um órgão de governo no Brasil. Segundo a *Veja*, o documento combinava agressões ao bom senso, ao mérito acadêmico, à economia de mercado e à ordem jurídica, com um desprezo solene pela busca do conhecimento e da propriedade privada. (26 jan. 2005, p.48). A reportagem ressalta o “bom caminho” pelo qual o governo petista estava sendo traçado até então, tendo em vista as incertezas e desconfianças iniciais, mostrando que este era realmente compromissado com a democracia e a justiça social, o que destoava com a criação deste projeto de reforma, a qual se caracterizava por ser “assustadora pelo delírio, pela intenção de elevar as massas ao estágio superior do pensamento apenas pela boa vontade, como em um passe de mágica” (26 jan. 2005, p.52). Tal proposta restringiria a criação de mais vagas nas faculdades particulares, bem como na administração da mesma por seus empresários.⁴²

⁴² Não serão analisadas com mais detalhes as questões referentes ao Ensino Superior por conta de se ter escolhido privilegiar, na análise, a produção relativa ao Ensino Básico.

Figura 4: Fotomontagem *Homo sapiens*
 Fonte: *Veja* de 26 jan. 2005, p. 46-47.

Além de relativizar no discurso o suposto “voto de confiança” que foi quebrado a partir dessas medidas, a *Veja* ridiculariza ainda mais o governo petista ao publicar, ainda nesta mesma reportagem especial, a fotomontagem de uma sequência da evolução humana, de acordo com o Darwinismo, no qual um primata – outra figura icônica que se relaciona com a aquisição/detecção de inteligência – aparece no começo da imagem, evolui para *Homo sapiens*, e retrocede, como se isso fosse possível, ao primata inicial, só que agora, segurando uma bandeira vermelha, com os escritos “Marcha da incensatez [sic]”, fazendo referência ao Partido dos Trabalhadores (PT) e ao socialismo, reconhecido pela cor vermelha que compõe o logo do partido e esta ideologia; e pela marcha, como a presença maciça dos integrantes deste partido nos movimentos sociais (**Figura 4**). O subtítulo deixa claro que, para a revista, “Será o triunfo do atraso se vingarem as tentativas petistas de oficializar a cultura, controlar a imprensa, barrar o inglês, asfixiar a universidade...” (26 jan. 2005, p. 46). Tal crítica vexatória é emblemática e contrapõe-se com toda a imagem de revolução atribuída ao governo anterior.

No entanto, ainda que criticando o governo petista, a revista valoriza algumas ações que considera pautadas no sucesso dos avanços realizados no período anterior, como o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que faz parte do Plano de

Desenvolvimento da Educação (PDE)⁴³, o qual continuaria a regular os recursos para as escolas mediante o desempenho das mesmas nas avaliações nacionais. Segundo Pinto (2007),

Muito embora o FUNDEB represente um avanço ante o FUNDEF, ao resgatar o conceito de educação básica e ao fortalecer o controle social, ele não enfrentou os dois principais problemas de nossa política de fundos: 1) a inexistência de um valor mínimo por aluno que assegure um ensino de qualidade e que impeça as disparidades regionais; 2) embora o fundo seja único no âmbito de cada unidade da Federação, os alunos permanecem atendidos por duas redes distintas, com padrões de funcionamento e de qualidade distintos e que dificilmente conseguem estabelecer um regime de colaboração. Para enfrentar essas questões, vemos duas saídas. A primeira delas é ampliar a parcela da União no financiamento da educação básica. É inadmissível que o governo federal, que, segundo dados da Receita Federal, ficou, em 2005, com 58% da carga tributária do país, o equivalente a 21,6% do PIB, limite-se a contribuir para o FUNDEB com menos de 0,2% do PIB, ou seja, um valor inferior a um centésimo de sua receita tributária disponível. Se a União incluísse no fundo cerca de 1% do PIB e estados e municípios ampliassem a sua aplicação em manutenção e desenvolvimento do ensino em mais 5% de sua receita líquida de impostos (o que geraria recursos adicionais da ordem de 0,6% do PIB) estariam dados os primeiros passos para se garantir um gasto por aluno que propiciasse em cada escola do país um ensino com um padrão mínimo de qualidade (Pinto, 2007, p. 894-895)

Mesmo reconhecendo os avanços, em termos políticos, pouco se alterou para que a qualidade da educação, tão defendida pelo periódico, fosse de fato respaldada por uma política de financiamento efetiva, uma vez que, e segundo Pinto (2007), ainda que direcionando os investimentos para a educação básica, tal montante não levaria em conta as disparidades sociais e desconsideraria o gasto por aluno, o que, e na visão deste autor, são fundamentais na execução de uma política de fundos. A *Veja* apenas valoriza o que considera fundamental para a expansão das avaliações, numa perspectiva meritocrática, sem grandes investimentos, para aferir a qualidade em educação, desconsiderando políticas que possibilitariam uma real aproximação com a realidade social do país. Nessa lógica, considera o PDE como um dos melhores planos ao, de acordo com o que foi publicizado por ela, comparar, cobrar e estipular metas para se ter um ensino de excelência nas escolas brasileiras.

Os elogios ao PDE⁴⁴ foram reiterados na entrevista "Longe dos dogmas" (17 out. 2007, p.15), com o então novo Ministro da Educação Fernando Haddad, pelo estabelecimento de

⁴³ A reportagem "Enfim, um bom pacote" (21 mar. 2007, p.122) fala sobre o investimento de 8 milhões na educação, e um novo plano para a educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE conforme anunciou o ministro Fernando Haddad, o qual tem mais de 40 medidas que visam aumentar a qualidade da escola brasileira. Neste plano segundo a reportagem será modificada a distribuição do dinheiro, sendo que agora o repasse será de acordo com a melhoria que a escola tiver, sendo que as tiverem melhores resultados terão mais verbas, bem como também a criação de uma prova nacional para monitorar os resultados com relação a alfabetização das crianças.

⁴⁴ Como ficou explícito na carta ao leitor "Agora, é preciso fazer" (17 out. 2007, p.9), apontando os feitos deste governo como o mérito de colocar a totalidades das crianças brasileiras em idade escolar na sala de aula e de criar avaliações periódicas para aferir o aprendizado dos alunos nos mais diferentes níveis. O PDE tinha um pacote de 8 milhões de reais, e previa que dentro de 15 anos seria "superado o abismo que separa a educação brasileira da dos países mais ricos" (17 out. 2007, p.9).

metas de qualidade a ser alcançadas a cada dois anos, as instituições que o fizerem ganhariam mais recursos. Além da menção desse projeto na entrevista com o ministro, há várias falas que mostram que tudo o que foi implantado com relação à educação provém de experiências bem sucedidas em outros países. Já quanto às avaliações internacionais nas quais o Brasil não conseguia bons resultados o entrevistado justificou que, depois de inúmeras visitas a escolas do país, encontrou algumas defasagens no ensino de alguns conteúdos, evidenciando tanto uma carência de professores quanto deficiências na formação desses profissionais. Ao ser perguntado quais seriam os entraves para a execução destes planos, o Ministro respondeu que seria o corporativismo, apesar de não ter recebido nenhum protesto, e a descontinuidade das políticas públicas. Em seu dizer, “não resta dúvida de que o Brasil terá mais chance de sucesso não só quando as aulas tiverem um nível mais elevado, mas também quando o dogmatismo deixar de vez as salas de aula.” (17 out. 2007, p.15). Dogmatismo e corporativismo que são, principalmente nos anos de 2004-2008, sistematicamente reiterados pela *Veja* como outra forma de caracterizar um governo e, conseqüentemente, de expor uma forma de pensamento que tem influência direta na imagem veiculada sobre o professorado brasileiro, conforme será analisado com mais detalhes no capítulo quatro.

É importante destacar aqui que o projeto de educação defendido pela *Veja* para o Brasil tinha como referência a comparação constante com outros países, cujos resultados nas avaliações internacionais são excelentes – China, Coréia e Finlândia –, tidos como balizadores daquilo que deveria ser feito para promover o nosso desenvolvimento. Assim, a apresentação de sistemas de ensino de outros países como modelo para o Brasil, baseada na comparação possibilitada por testes internacionais, constitui-se como articuladora, nos anos finais do período aqui analisado, do discurso veiculado pela *Veja* sobre a qualidade em educação. Para compreendermos as comparações, explícita também na fala do então Ministro, com os resultados de outros países nos testes, ligadas ao ideal de internacionalização, voltaremos a uma capa de 2005, a qual estampa, de forma emblemática, como esse ideal é valorizado pela revista, conforme veremos no próximo item.

c) As avaliações guiando as políticas educacionais: o ideal da internacionalização

Figura 5: Fotomontagem de capa referente à Coreia do Sul (Tamanho reduzido pela autora)

Fonte: *Veja* de 16 fev. 2005.

Essa capa é bastante representativa do posicionamento discursivo, textual e imagético sustentado pela *Veja* que legitima e exclui qualquer medida ou ação política que não entre em consonância com o projeto de educação idealizado por ela que, invariavelmente, comunga por tentar obter melhores resultados tanto nas avaliações internas quanto nas externas e seus *rankings*, como a prova do Pisa⁴⁵ e o índice da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Ao pensarmos nas avaliações externas, e no movimento pelo qual as mesmas foram sendo institucionalizadas no país, não podemos deixar de compreender qual seria a noção de internacionalização que está sendo discutido no campo educacional atualmente⁴⁶. Segundo Gita Steiner-Khamsi (2002), a noção de internacionalização é compreendida como sendo um “empréstimo” de inovações pedagógicas de sucesso entre governos que tem como base apenas sustentar uma nova política veiculada a partir de um discurso dominante: “uma ferramenta para ganhos extras de credibilidade pública e legitimidade política, por insistir que exista uma única solução que seja capaz de resolver a variedade das diferentes necessidades e problemas educacionais”⁴⁷ (Sterneir-Khamsi, 2002, p. 73). Esta busca por estes modelos de sucesso é reiterada pela *Veja* e deixa entrever o real posicionamento dela frente às discussões do período, refletindo diretamente na escolha das fotografias e legendas, as quais são consideradas provas vivas daquilo que está sendo feito em outros países – e está surtindo efeitos educacionais e econômicos positivos – e aquilo que não está sendo feito no Brasil, reforçando a importância da comparação constante para explicitar as mazelas educacionais do nosso país.

Para dar visibilidade a esse discurso, nada mais emblemática do que a fotomontagem da **Figura 5** com o famoso quadro de Eugène Delacroix, “Liberdade guiando o povo” (28 de Julho, 1830), representando a virada revolucionária que estaria sendo realizada na Coréia do Sul por intermédio da educação. Tem-se aqui a utilização de um ícone do Ocidente para representar uma iniciativa do Oriente. A bandeira da França e suas três cores (azul-branco-

⁴⁵ “O PISA é uma avaliação internacional cuja finalidade é subsidiar o aperfeiçoamento das reformas educacionais em curso nos países participantes, analisando em que medida os alunos chegam ao final da etapa obrigatória de escolarização possuindo os conhecimentos e as habilidades requeridas para desempenhar diferentes papéis na sociedade, consubstanciadas na capacidade de análise, raciocínio e comunicação de idéias. O teste abrange as áreas de leitura, matemática e ciências, e pretende obter informações sobre o desempenho e as condições de aprendizagem dos estudantes, bem como identificar a preparação dos alunos para a aprendizagem como um processo contínuo.” (Oliveira e Araújo, 2005, p. 14).

⁴⁶ Na conferência do International Standing Conference for History Education (ISCHE) que foi realizada em 2012 na Suíça, os pesquisadores dedicaram-se a apresentar trabalhos sobre a temática Internacionalização na Educação.

⁴⁷ Tradução da autora do excerto retirado do texto de Gita Steiner-Khamsi: “Reterritorializing educational import: Explorations into the Politics of Educational Borrowing”, publicada no livro: *Fabricating Europe: The Formation of an Education Space*. Hardcover: Publisher: Springer; (2002).

vermelho)⁴⁸ nas mãos da figura alegórica que inspirou o símbolo da República francesa (Marianne) foi substituída pela bandeira da Coréia do Sul. Na outra mão, ao invés da arma, três grandes lápis de cor. A esse respeito, convém recuperar todo o simbolismo dessa figura:

Na França, foi a alegoria feminina da liberdade que se tornou a encarnação da nação como república-liberdade. Seu enraizamento na memória popular se manifesta pelo nome “Marianne”, que é encontrado de maneira recorrente a partir de meados do século XIX. A interpretação revolucionária da figura é indicada pelo barrete frígio; a interpretação mais consensual e moderada, pela coroa, solar ou vegetal. Na França, a figura da liberdade tornou-se alegoria exclusiva da nação, justamente porque foi a República e não a Constituição, variável, que constituiu a expressão representativa da identidade nacional (Jurt, 2012, p. 495)

A figura de Marianne foi recuperada ao longo da história como um símbolo de liberdade, nação e República. No Brasil, houve tentativas de associar a República a uma alegoria feminina, mas “em geral não foram senão pálidas imitações da figura francesa da Marianne” (Jurt, 2012, p. 495). Desta maneira, ao recorrer a uma pintura de Delacroix sobre a Revolução Francesa, a *Veja* também o faz para reforçar o sentido de avanço, representando um ideal republicano e positivista. Seria este o ideal da “Revolução Educacional” que ocorreu na Coréia do Sul e que tirou o país da marginalidade econômica e a elevou a potência mundial, como bem diz a chamada da capa, ao “Primeiro Mundo”? Ou temos *glamourizado* um ideal de liberdade e revolução que, na realidade, apenas expõe, hierarquiza e imperializa as nações e, principalmente, categoriza como bons e ruins sem considerar os contextos distintos em que se dá a complexa avaliação?

Na reportagem especial referente à capa analisada, “7 lições da Coréia para o Brasil” (16 fev. 2005, p. 62)⁴⁹, a educação é considerada exemplar e um motor econômico neste país, divulgando-se índices que comprovam o ensino satisfatório da Coréia do Sul em detrimento dos milhões de analfabetos brasileiros, sendo que tal sucesso decorre do fato de que:

a Coréia apostou no investimento ininterrupto e maciço na educação- e nós não. Enquanto os asiáticos despejavam dinheiro nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, sistematicamente e obstinadamente, o Brasil preferia canalizar seus minguados recursos para a universidade e inventar projetos mirabolantes que viravam fumaça a cada troca de governo. Ou seja, gastava munição atirando para todos os lados sem acertar alvo nenhum. Desnecessário dizer quem estava certo. (16 fev. 2005, p. 62).

⁴⁸ “A bandeira tricolor francesa, que substituiu a bandeira com as flores de lis da monarquia, foi dotada de um conteúdo político cujo alcance ia além da França. Sua origem seria militar. Lafayette, enquanto comandante da nova guarda nacional, teria buscado um signo de reconhecimento para as suas tropas e teria acrescentado ao branco da guarda francesa, o azul e o vermelho da milícia parisiense. O novo emblema foi “o testemunho de uma unidade restabelecida, um símbolo de aliança e de concórdia” (Girardet 1984:10)” (Jurt, 2012, p. 473)

⁴⁹ A reportagem “7 medidas testadas- e aprovadas” (16 jun. 2008) também trata de medidas que poderiam ser adotadas pelo país a fim de melhorar a qualidade da educação, segundo o que é aferido pelos índices, utilizando um estudo da consultoria McKinsey, coordenada por Mona Mourshed, doutora em desenvolvimento econômico pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts. Mona estudou como os países que estão em destaques nos rankings conseguiram chegar ao topo das listas e apresenta sete medidas que foram sucesso em Cingapura, Coréia do Sul e Finlândia e que poderiam vir a ajudar a elevar também o nível de ensino no Brasil.

A revista, ao afirmar corretamente que a Coreia “despeja” dinheiro público em escolas de Ensino Fundamental e Médio, deixa entrever que, entre todos os níveis de ensino, ela privilegia e considera estas etapas como sendo as mais importantes para se ter um maior crescimento econômico do país, reiterando, assim, as suas críticas aos investimentos do Brasil no Ensino Superior. No entanto, e segundo pesquisas de Terri Kim, pode-se questionar tal afirmação de preleção para com estas etapas do sistema de ensino, pois 85% do Ensino Superior coreano é administrado pelo setor privado (Kim, 2010)⁵⁰, apresentando um quadro muito semelhante ao brasileiro. Segundo Severino (2008),

Das 2.165 instituições registradas pelo Cadastro do INEP, de 2005, apenas 231 são instituições públicas, o que corresponde a 10,7% do total. Em 1996, as instituições públicas respondiam ainda por 23%; a queda atual mostra bem a tendência do desenvolvimento desse setor educacional. Das 922 entidades então cadastradas, 211 eram públicas e 711 particulares. (TRIGUEIRO, s/d). Essa dupla tendência mostra a força do modelo de instituição isolada frente ao modelo universitário propriamente dito, e o peso da opção privatizante no setor educacional. (Severino, 2008, p. 75)

Desta forma, a *Veja* compara sistemas educacionais que se encontram em condições semelhantes no que diz respeito às configurações de privatização e aumento desse tipo de oferta para o Ensino Superior, no entanto, apenas este dado não nos possibilita compreender o porquê da revista ainda considerar o direcionamento de verbas como sendo preponderante para que a qualidade da educação seja, nestes padrões, analisada. Quando investigamos as diferenças culturais entre os países podemos, aí sim, encontrar elementos que justifiquem o considerado sucesso coreano. Segundo pesquisas de Terri Kim (2012), a crença no confucionismo⁵¹, é elemento fundamental para compreender as sociedades do Leste Asiático – como China, Coreia do Sul e Japão –, bem como o seu crescente desenvolvimento econômico no século XX⁵². De acordo com Kim (2012), a educação baseou-se em medidas meritocráticas

⁵⁰ https://www.srhe.ac.uk/downloads/events/41_swrn-Terri-Kim.pdf << Acesso em 20 de agosto de 2015>>

⁵¹ “O confucionismo é um sistema de ideias ético-políticas no qual regras e princípios para a orientação da vida privada estão estreitamente vinculados àqueles que se destinam à regulação das carreiras públicas dos homens aos quais foi confiada a responsabilidade de governar. Há, portanto, um elo forte entre ética e política no Estado confucionista.” (Kim, 2012, p. 255)

⁵² “Em outras palavras, no decorrer do tempo o confucionismo tem sido utilizado para explicar tanto o fracasso como o sucesso da modernização do Leste da Ásia. Foi frequentemente condenado como a principal causa da estagnação econômica dos países da região no século XIX e no início do século XX; mais tarde, passou a ser louvado como o principal componente da tardia arrancada econômica, e do processo sustentável de industrialização, primeiramente no Japão, e em seguida pela Coreia do Sul, Taiwan, Singapura, Hong Kong, e agora pela China (BERGER, 1986, 1988; TU, 1984, 1996; TAI, 1996). De modo geral, o confucionismo foi uma referência para explicar o Leste da Ásia, como se seu legado fosse a chave para a compreensão dos aspectos comuns ao enigma do desenvolvimento tardio e à modernização acelerada da região. As modalidades confucionistas paternalistas de família e de relações sociais (BELL; HAHM, 2003) e a importância pública de credenciais educacionais no treinamento e na seleção da elite governante, o grupo de mandarins (ZENG, 1999; WILKINSON, 1964, 1969) foram reconhecidos como atributo crônico tanto do retardo quanto do notável sucesso do desenvolvimento econômico no Leste da Ásia (WOO-CUMINGS, 1999). Embora as interpretações do confucionismo, positivas ou negativas, tenham sido formuladas em momentos diferentes, argumenta-se aqui

e pautadas nos exames de verificação de aprendizagem, uma vez que o respeito à hierarquia social, a cultura da autoridade e da hierarquia patriarcais compõem a cultura pedagógica confucionista, a qual considera, conseqüentemente, o professor fundamental no processo de aprendizagem. Tendo em vista o ensino conteudista e voltado para os exames, os sistemas educacionais são assim organizados, sendo problemático na perspectiva de Kim (2012), uma vez que a memorização passa a privilegiar um determinado tipo de cidadão, claramente o que tem boa memória, trabalha com afinco e é dócil e que passe nos exames. De modo geral,

pode-se dizer que o principal objetivo da educação no Leste da Ásia é produzir trabalhadores letrados, disciplinados, para fábricas e escritórios; e o objetivo secundário é, impulsionando os alunos ao longo de uma hierarquia piramidal de universidades, aumentar a probabilidade de que os graduados nas melhores universidades tenham sucesso na competição, baseada no mérito, pelos melhores empregos nos ministérios governamentais e nas principais empresas. Nas escolas do Leste da Ásia, a ordem hierárquica decorre diretamente das notas obtidas. Na verdade, ao longo do tempo esse tipo de elitismo engendrou, na Coreia, isolacionismo, favoritismo, arrogância, além de submissão e rigidez ideológicas e intelectuais, que, ao final, podem corromper os princípios confucionistas de oportunidades igualitárias de educação e seleção por mérito. O padrão atual de mobilidade educacional e de migração do Leste da Ásia, com destaque atualmente para a Coreia e a China, para outros países, principalmente Estados Unidos e outros países anglófonos, indica que nos países do Leste da Ásia há uma forte demanda pública por uma educação internacionalizada alternativa em todos os níveis. (Kim, 2012, p. 265-266)

A maneira pela qual se tem institucionalizado a cultura do teste possibilitou com que os estudantes dessas regiões sempre se destaquem nas avaliações internacionais, superior até de seus pares ocidentais – tais como: o Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). (Kim, 2012, p. 268). Considerados como o padrão de excelência na avaliação educacional, os testes internacionais passam, assim, a direcionar e a modificar toda uma estrutura em prol das melhores colocações nos *rankings*⁵³.

A fotomontagem da capa comentada aqui, **Figura 5**, portanto, assume uma característica emblemática ao não levar em consideração características culturais e sociais na análise do sucesso internacional da Coreia do Sul. Ao não aprofundar essa discussão sobre os motivos pelos quais este país tem se destacado, conforme analisado aqui, a revista aponta e nomeia simples exemplos de como o Brasil pode almejar colocações melhores nessas avaliações, utilizando o exemplo coreano, desconsiderando todo um histórico de constituição

que o que não mudou foi o reconhecimento dos atributos pedagógicos confucionistas para a educação e as sociedades do Leste da Ásia.” (Kim, 2012, p. 253-254)

⁵³ Como também é o caso apresentado na matéria "A melhor escola do mundo" (20 fev. 2008, p.66-68), sobre a Finlândia. inicia dizendo que suas escolas lideram o ranking do PISA e, apesar de serem simples, têm um currículo amplo e investem maciçamente na formação de professores, dos quais é exigido o título de mestrado, até mesmo para o ensino básico. As provas nacionais também são utilizadas como mecanismos de gestão.

de um país, que não se assemelha ao nosso. Assim, a reportagem especial "7 lições da Coréia para o Brasil" (16 fev. 2005, p.60) prescreve como o Brasil deveria agir para melhorar a qualidade do ensino oferecido aqui:

1. Concentrar recursos públicos no ensino fundamental – e não na universidade – enquanto a qualidade neste nível for sofrível.
2. Premiar os melhores alunos com bolsas e aulas extras para que desenvolvam seu talento.
3. Racionalizar os recursos para dar melhores salários aos professores.
4. Investir em pólos universitários voltados para a área tecnológica.
5. Atrair o dinheiro das empresas para a universidade, produzindo pesquisa afinada com as demandas do mercado.
6. Estudar mais. Os brasileiros dedicam cinco horas por dia aos estudos, menos da metade do tempo dos coreanos.
7. Incentivar os pais a se tornarem assíduos participantes nos estudos dos filhos. (16 fev. 2005, p. 60)

Por serem consideradas simples, elas abrem espaço para se questionar por que o Brasil não age dessa forma, favorecendo as críticas feitas ao governo vigente. Ao recuperar o quadro de Delacroix, a *Veja* coloca em evidência muito mais do que uma simples alteração de objetos e bandeiras, mas faz referência a mecanismos de dominação de um povo por outro, bem como a eterna dependência e subordinação aos próprias de um processo de colonização.

Figura 6: "No tempo das cavernas". Agência: Feuters
 Fonte: *Veja* de 29 dez.2007, p. 80-81.

Contrastando com a imagem anterior de sucesso, a **Figura 6** nos remete à influência das comparações na exposição das mazelas educacionais frente aos considerados avanços. A China, representada nesta imagem, é considerada referência nessa “evolução” proporcionada pela classificação dos países, pois sempre obtém as primeiras colocações nas avaliações internacionais. Revolução e evolução que contrasta com o fundo em que se vê instalada uma organização de uma sala de aula, mas curiosamente instalada no interior de uma caverna, esclarecendo a legenda. O chão irregular, aparentemente cimentado, onde se encontram as várias carteiras escolares vermelhas, ou de uma madeira avermelhada, em que temos, seguramente, mais de 20 alunos, organizados em fileiras. Temos também alguns postes de fiação elétrica, uma caixa d’água à direita. O professor apresenta-se à frente das carteiras dos alunos, próximo a uma lousa, improvisada, que está disposta no centro do conjunto de fileiras dos alunos. O pequeno texto referente a esta fotografia narra que esta realidade: “é a expressão dos esforços para a educação da China para todos os níveis” (29 dez.2007, p. 80-81).

Essa fotografia chama atenção, pois contrasta com as que selecionamos no período da pesquisa, nas quais identificamos a presença maciça de computadores nas fotos (**Figuras 10, 11, 14, 16, 19, 20**), comentadas também no próximo capítulo. Tecnologia a qual aparece com frequência na matéria especial de capa (**Figura 5**) sobre a educação na Coreia “7 lições da Coreia para o Brasil” (16 fev. 2005, p.60)⁵⁴, nas Figuras **9 a 20**; assim como outras temáticas que dizem respeito mais à esfera cultural e social de países apresentados pela revista: os estudantes com suas famílias em suas casas (**Figura 12**), em laboratórios químicos (**Figura 13, 26**). Na **figura 8**, temos crianças ao celular num local que esta nevando, o que a legenda nos indica é que são alunos finlandeses. O professor aparece exercendo a profissão nas **Figuras 21,23, 25 e 26** em que notamos uma interação com os alunos, e posando nas **Figuras 22 e 24**.

As legendas sobre esta temática, portanto, traçam padrões de discursos que não estão explícitos na foto em si, literalmente narrando o que a fotografia apenas realiza de forma burocrática, trazendo muitos elementos discutidos nos textos e artigos base, deixando entrever claramente a distinção entre o tipo de valorização creditado aos países analisados e o Brasil. No que diz respeito à forma pela qual as legendas das fotografias ilustrariam situações brasileiras de ensino notamos, na grande maioria, a desvalorização das escolas, classificadas como “muito ruins”, “eles estimulam o mérito – nós, não”, “eles fracassaram num concurso”,

⁵⁴ Ver Anexo II: Imagens Referentes à temática da internacionalização.

“O matemático Nunes tirou nota 2 na prova: ele já dá aula em cinco escolas estaduais” , O ensino brasileiro (à esquerda) vai mal, mas pais, alunos e professores lhe atribuem nível altíssimo, como o da Finlândia (à direita)” – e até uma suposição de futuro ainda não alcançado de algumas realizações pessoais isoladas, que precisam de incentivos externos como bolsa de estudo em colégio particular, computador e apoio pedagógico, para conseguirem ter possibilidades de condições de um “futuro melhor”, como a “Professorinha de Sorocaba” e o “futuro estudante de engenharia”. Do outro lado, temos a valorização não só dos resultados obtidos internacionalmente nas avaliações e no crescimento econômico do país – “Jovens finlandeses: campeões no teste”, “estudo é o esporte nacional”, “Competição Feroz”, “A melhor escola do mundo”, “7 medidas testadas e aprovadas”, “Nova York (à dir.) e escola na Finlândia: reformas no ensino que deram certo”, “pesquisa afinada com a demanda do mercado” –, como também a descrição de hábitos culturais que possibilitam, na visão da revista, influenciar nestes bons indicadores sociais, como o uso da tecnologia: “Lar inteligente: Computador na porta da geladeira: se um alimento acaba, ela avisa”, “o uso da tecnologia começa no jardim de infância”, “culto on-line e díizimo pago no cartão de crédito”, “*Lan houses* e campeonatos de *games* mobilizam milhões de jovens”; e a presença da família na educação das crianças: “A família Park: O casal e os filhos, Sam e Sul (no meio): pais atenciosos”; ao contrário sobre o que é escrito sobre os brasileiros. A revista reiterou este discurso do acompanhamento familiar em todos os anos da pesquisa, considerando fundamental uma mudança no comportamento das famílias a fim de que elas verdadeiramente acompanhassem o que estava sendo realizado nas políticas educacionais. Os pais, ao tomaram contato com o que estava sendo divulgado pela mídia sobre os resultados das avaliações, nacionais e internacionais, poderiam acompanhar e, conseqüentemente, “cobrar” a escola por melhores resultados, ou explicações sobre o que estava acontecendo no quadro atual desta instituição.

O exemplo e esforço chinês é reiterado na entrevista, “Medir para avançar rápido” (6 ago. 2008, p. 17), com Andreas Schleicher que comanda os *rankings* de educação da OCDE, com base nos quais se afirmava que o Brasil precisava copiar as práticas que dão certo em outros países para “deixar de vez o grupo dos piores” (6 ago. 2008, p.17). Schleicher deixa claro que os membros da OCDE investem maciçamente na educação, no entanto no Brasil, e também de acordo com Abrahão (2005), temos a seguinte situação:

Para chegar próximo dos países da OCDE que mais destinam recursos públicos à educação – tais como México (24,3%), Coréia (17,7%), EUA (17,1%) –, o Brasil deveria aplicar mais de 5% de seu gasto público em educação. Quando se compara o índice do Brasil com o de alguns países da América Latina, observa-se que o Brasil se situa abaixo de Peru (23,5%), Argentina (13,5%), Chile (18,7%), superando

apenas o Paraguai (9,7%). Quando se compara o índice de gasto referente à educação básica (8,2%), observa-se que o Brasil aplica menos nessa etapa da educação do que a média da OCDE (8,9%) e menos ainda que grande parte dos países da América Latina. (Abrahão, 2005, p. 853)

O Brasil, de acordo com estas análises, investe menos em educação que os demais países da OCDE, estabelecendo consonância com o que a *Veja* tem publicizado, conforme já foi dito aqui. De forma ambígua, expõe tanto a miséria chinesa quanto as tentativas de superação de uma realidade social, utilizando-se da comparação como um choque visual. Tanto as condições que podem ser até insalubres, quanto o modo pelo qual a miséria de uma suposta revolução são colocadas em segundo plano, tendo em vista que o que importa, na primeira realidade, é que temos uma situação de ensino acontecendo em detrimento das condições básicas de sua realização. Desta forma, ao pensar, conforme já mencionado anteriormente, no movimento internacional que alçou e pré condicionou à relação entre avaliações e financiamento lucrativo da educação em função dos resultados obtidos, os autores Steven J. Klees e D. Brent Edwards Jr. (2015) analisam como tais práticas meritocráticas – consideradas pela *Veja* como exemplos de sucesso educacional – é umas das vertentes neoliberais de financiamento de serviços sociais e, também, uma forma de privatização educacional. Os autores salientam ainda que, nos Estados Unidos, as medidas que foram tomadas tendo em vista os resultados provocaram efeitos desastrosos para a educação, além de que o orçamento pouco se alterou de acordo com estas avaliações:

Um bom exemplo para entender o fracasso de propostas de financiamento por resultados é o pagamento por mérito implantado nos Estados Unidos em meados de 1980. Nesse modelo, professores recebem um aumento salarial com base no aumento da pontuação nos testes. O problema principal é que tais programas geralmente têm propostas que não fazem sentido do ponto de vista de uma avaliação racional, e os resultados são prejudiciais a professores e estudantes. Do ponto de vista da economia, o pagamento por mérito para professores é tão injusto quanto ineficiente, por muitas razões. (Klees e Edwards Jr, 2015, p. 20).

Os resultados da educação, ainda segundo os autores, são difíceis de serem mensurados uma vez que, numa perspectiva global, as condições sociais distintas dos agentes- as trajetórias de vidas, as disposições de cultura, renda, dentre outros- interferem nestes números que são utilizados nos *rankeamentos* educacionais do país os quais estão, cada vez mais, sendo tomados como verdades absolutas, tornando o quadro extremamente desequilibrado nestas instituições e na educação no geral:

Alunos do ensino fundamental têm pouco ou nenhum lazer. A pressão sobre os professores e diretores é tão forte que às vezes idas ao banheiro são racionadas para que não se perca conteúdo. Estudantes doentes são mantidos em sala de aula, e muitos professores e diretores têm sido apanhados auxiliando os alunos nas provas para elevar as notas. O moral dos professores e diretores nessa situação é o pior possível (Kohn, 2000). Os recursos gastos com os testes são enormes. As pressões sobre os estudantes têm causado ansiedade generalizada e problemas mentais e

comportamentais (idem). Além disso, nos Estados Unidos, não há evidências de que o esforço de mais de uma década nessa direção tenha feito alguma diferença no desempenho escolar. Por essas razões, cresce internamente a resistência aos testes padronizados, enquanto concomitantemente, e como em outras ocasiões, começa-se a exportá-los para os países em desenvolvimento (Kohn, 2000; Nichols; Glass; Berliner, 2005). (Klees e Edwards Jr, 2015, p. 20).

As medidas de investimento, estruturação e acompanhamento do desempenho educacional são deixadas de lado, sendo substituídas por notas, resultados, que podem sugerir incentivos diretos na melhoria da educação, se analisados de acordo com os contextos específicos em que foram realizados os testes, de modo a proporcionar uma melhoria real para o ensino. Creditar, reafirmar e induzir políticas públicas baseadas numa pretensa idealização de sucesso, de que apenas seriam necessárias soluções “simples”, que não necessitam de grandes investimentos governamentais, culminam nas falácias discursivas e abismos mentais ainda mais profundos nas cavernas educacionais que existem no mundo. Esta reflexão proporcionada por Klees e Edwards Jr (2015) dá a dimensão dos problemas decorrentes da difusão do discurso valorizado pela *Veja*, presente também em outras mídias.

Pensando na contramão destas práticas que institucionalizaram os testes como pretensos “nortes pedagógicos”, Catani e Gallego (2009) defendem uma “avaliação formativa” dos sujeitos, pensando em formas de ensinar e avaliar que respeitem as especificidades dos conhecimentos e os modos pelos quais o professor pode ensinar dado as características e demandas – sociais, psicológicas, cognitivas, dentre outros – de seus alunos. Para as autoras,

Isso supõe, certamente, não só uma boa formação dos professores, que os torne aptos a terem atenção para com esses entrecruzamentos, como supõe condições adequadas para o exercício do trabalho, e sem dúvida, possibilidades de uso do tempo para elaboração e correção das atividades que avaliam, com vistas a identificar onde é possível melhorar. (Catani e Gallego, 2009, p. 82)

Ao proporcionar um processo que leve em conta tais especificidades não teremos, tomando as devidas proporções, um distanciamento tão grande entre o que é divulgado e aquilo que pode ser feito de efetivo, e de formativo, na vida dos alunos. Estabelecido tanto nas comparações fotográficas, quanto nos discursos textuais, aquilo que deve, e o que não se deve ser feito para a qualidade da educação, temos reiterado num mesmo período o peso e a importância que as avaliações padronizadas passam a ter no contexto educacional analisado, bem como a repetições de jargões – como a boa formação dos docentes, o salário não determina um bom profissional, educação proporciona o avanço econômico, o simples funciona, dentre outros – que apenas são utilizados com a finalidade de expor a posição da *Veja* de apoio a essas medidas que, em seu entender, proporcionariam o sucesso educacional,

e conseqüentemente, o desenvolvimento do país. Em meio a discursos centralizadores sobre a qualidade da educação, temos uma valorização de uma revolução educacional frente a um cenário de extrema pobreza cultural, que privilegia a institucionalização dos testes num ideal de nação imaginário, comparando e discriminando ações e políticas que tenham como base o exame quantitativo das avaliações: eis o projeto de educação defendido pela *Veja* e, nesse quadro, quais as imagens emergem do professor?

CAPÍTULO 3

OS PROFESSORES EXEMPLARES EM FOCO: CRIATIVIDADE, INOVAÇÃO, AFETO E EMPENHO

Com uma maior ênfase no período de 1996 e 2005, tem-se claramente a exaltação, por parte da *Veja*, de práticas pedagógicas que primam pela criatividade e a inovação em matérias e propagandas que ressaltam a dedicação extrema dos docentes que a realizam mediante a divulgação de exemplos provenientes de diversas regiões do país.⁵⁵ Além disso, é notável a propaganda de iniciativas da Fundação Victor Civita⁵⁶ destinadas ao aperfeiçoamento docente – notadamente a revista *Nova Escola*⁵⁷, o projeto “Veja na Sala de Aula” e o curso “Ofício do Professor”⁵⁸ – e que oferecem, basicamente, orientações de caráter metodológico para tornar a prática em sala de aula mais “fácil” para os professores e o seu conteúdo mais interessante para os alunos. Vale destacar que a *Veja* não só divulga essas iniciativas salientando a pretensão da Fundação Victor Civita de contribuir para a melhoria a qualidade do ensino ministrado nas escolas brasileiras, mas também constrói um discurso em prol dos pressupostos que as fundamentam publicando matérias sobre professores tidos como exemplares, nas quais a metodologia empregada é apresentada como a principal responsável pelo êxito de seu trabalho. Desse modo, o discurso produzido pelo periódico sobre a docência na Educação Básica condiciona a qualidade do ensino a determinadas atividades que são caracterizadas como próprias de um **professor exemplar**, notadamente aquele que se empenha para ministrar aulas interativas, promove passeios a diversos locais para os alunos

⁵⁵ Como Paraná, Recife, São Paulo, Brasília, Rio de Janeiro e Brasília.

⁵⁶ A Fundação Victor Civita tem a missão de “Construir e disseminar conhecimentos e valorizar práticas da Educação Básica que auxiliem educadores a enfrentar os desafios de seu tempo.”. Foi criada em 1985 por Victor Civita, fundador da Editora Abril, e é uma entidade sem fins lucrativos. Fonte: <http://www.fvc.org.br/> <<Acesso em 6/9/2015>>

⁵⁷ Sobre a revista *Nova Escola*, recorrer aos trabalhos de Andreza Rocha (2007) *Relatos de experiência publicados na Revista Nova Escola* (2001- 2004); Cleriston Anjos (2008) *A educação infantil representada: uma análise da revista Nova Escola* (2005-2007); e Adriana Beloti (2011) *A revista Nova Escola e a construção de identidades do professor*.

⁵⁸ A revista *Nova Escola* – criada em 1986 – traz em cada edição um variado material didático para auxiliar na prática pedagógica em sala de aula e procura responder dúvidas de professores a partir da consultoria de especialistas. Já o projeto “Veja na Sala de Aula” – que teve seu início em 1998 e continua até hoje – consiste no envio dos exemplares da revista com sugestões de como utilizá-la em sala de aula, contribuindo, assim, no entender da própria *Veja*, para promover o espírito crítico dos alunos, além de demonstrar que as disciplinas se relacionam com a vida de cada um, o que culminaria por tornar a tarefa de ensinar e aprender mais “agradável”. Por fim, o curso “Ofício do Professor” – criado em 2002 – correspondia a uma coleção didática da Fundação Victor Civita direcionada especificamente para a formação contínua do professor da educação básica (em 2002 fora lançado a coleção para os professores da 1ª a 4ª série, e em 2005 a coleção para os de 5ª a 8ª série), que era vendida em bancas e livrarias do país. É importante ressaltar que a *Revista Nova Escola* e a *Veja na Sala de Aula* tiveram seus exemplares assinados por governos estaduais, o de São Paulo, por exemplo, sendo distribuídas nas escolas como um material de apoio.

conhecerem na prática o que aprenderam em salas de aula e utiliza computadores para modernizar o ensino.

Figura 27: Legenda: “Suzana com os alunos durante a observação de pássaros: método disponível em todo país.”. Fotógrafo: Antonio Milena.
Fonte: Veja de 12 ago. 1998, p. 97.

Isso aparece na matéria sobre a professora Suzana Facchini Granato (**Figura 27**) – a qual ministrava aulas no colégio particular Santa Cruz, em São Paulo- na reportagem "Quem ensina nossos filhos" (12 ago. 1998, p. 96-101). A professora notou que, a partir da diversidade de pássaros que consumiam as frutas das árvores escola, ela poderia criar uma metodologia de ensino que auxiliaria o aprendizado do conteúdo de Biologia. Segundo a reportagem, a professora tornou lúdico o trabalho que seria muito árduo se fosse apenas realizado dentro de sala de aula. Durante as aulas, os alunos descreveriam os hábitos alimentares dos pássaros, identificariam as árvores onde estes se encontravam na maior parte do tempo e fariam desenhos da anatomia das espécies que foram observadas. Após esta etapa, eles consultariam enciclopédias e livros técnicos para auxiliar na identificação dos pássaros e das árvores. Tudo o que foi aprendido nestas aulas foi posteriormente utilizado na elaboração de jogos, vídeos e homes pages na Internet sobre o assunto, aproximando “a teoria do dia-a-dia dos alunos, mostrando que os conceitos tem aplicação prática.” (12 ago. 1998, p. 96-101).

Este relato, como outros, compõem as estratégias de valorização destes professores considerados “inovadores”⁵⁹. A legenda é fundamental para ser analisada neste caso, uma vez que, conforme o que foi retratado na reportagem, ela ilustra tudo aquilo que a imagem, burocrática, poderia dizer.

É importante destacar o papel desempenhado pelas legendas nas fotos que fazem parte das matérias que exaltam a metodologia empregada em sala de aula, como fator determinante do êxito do professor, que é capaz de proporcionar aos alunos a associação da prática com a teoria. Nesses casos, é nítida a utilização da legenda para narrar na foto o que foi discutido na reportagem, nada choca, e as imagens podem ser consideradas diretas no sentido de ilustrar o professor em uma situação de trabalho, em sala de aula ou em espaços externos, utilizando-se da tecnologia da época – como computadores e antenas parabólicas – colocando em prática aquilo que é proposto pelas iniciativas da Fundação Victor Civita, como os exemplos a seguir:

Figura 28: Legenda; “Em Ceilândia, nos arredores de Brasília: aula de computador dentro do ônibus”
Fotógrafo: Ana Araújo.

Fonte: *Veja* de 7 mar. 2001, p. 63.

⁵⁹ Como nas reportagens: “Banho de cultura geral” (12 jun. 1996, p.55), “Lições de cautela” (25 set. 1996, p.67), “Luz e Trevas” (2 out. 1996, p.75), “Aulas via satélite” (9 out. 1996, p. 96-97), “O simples funciona” (29 abr. 1998, p.94-95), “Quem ensina nossos filhos” (12 ago. 1998, p. 96-97), “Viva a periferia” (7 mar. 2001, p. 63), “Luxo zero, ensino nota dez” (2 mai. 2007), “Lição bem feita” (5 dez. 2007, p. 121-122).

Figura 29: Legenda: “Os alunos se preparam para sair: visita a museus e ao planetário”. Fotografia: Paulo Amorim.

Fonte: *Veja* de 7 mar. 2001, p. 64.

A reportagem referente às **Figuras 28 e 29** - “Viva a periferia” (7 mar. 2001, p. 63-64) - trata de uma pesquisa encomendada pelo Ministério da Educação e realizada pela Fundação Carlos Chagas, que possibilitou reconhecer, entre as escolas públicas localizadas na periferia, as que tiveram bons resultados no SAEB em 1999, identificando, assim, o diferencial delas. O bom desempenho é explicado – apesar das adversidades da região e de condições estruturais – pelos professores que utilizavam práticas pedagógicas adequadas a realidade do aluno, além da presença constante do diretor na escola. O interessante é notar a valorização sobre estas práticas pedagógicas as quais se utilizavam de recursos considerados modernos – como computadores e videocassetes – e passeios a museus, planetários e zoológicos que motivavam os alunos a aprenderem e superar, de certa forma, a falta de recursos internos da escola. O professor é peça fundamental deste projeto para a *Veja*, pois sua criatividade e dedicação tornam as aulas mais interessantes e melhoram o desempenho dos alunos nas avaliações nacionais.

As histórias de vida têm também um papel importante na imagem que a *Veja* difunde da profissão docente, pois há reportagens nas quais se destaca que, em condições adversas de pobreza e dificuldades, o magistério ainda consegue ser inspirador para as demais profissões, como o relato na reportagem “Anjo de Alagados” (20 dez. 2000, p.81). Essa reportagem retrata a história da professora Vera Lazzaroto (**Figura 30**) no bairro de Alagados, localizado

em Salvador, onde a taxa de analfabetismo chegava a ser de 4%, o que contrastava com a taxa do Estado, que é de 40%. Esta taxa baixa, de acordo com a revista, foi fruto de “um milagre edificado com muito trabalho pela professora aposentada” (20 dez. 2000, p.81). A descrição que se segue, com tons de renúncia e sacrifício, exalta a trajetória que a levou até este bairro de baixa renda. Influenciada, segundo ela, pela teoria de Paulo Freire, Vera achou como única solução viver na prática para entender como aquelas pessoas viviam. Na época, o bairro abrigava 70.000 pessoas, retirantes e vítimas de despejos e desapropriações. Com ajuda de donativos ela construiu sua primeira escola “em cima do lamaçal” para 70 crianças. Em 2000, com 65 anos, ela já tinha ex-alunos lecionando na “Escola Popular Novos Alagados”, além de mais de 8.000 crianças alfabetizadas por ela. Programas sociais também auxiliaram a mudança de estrutura do bairro, com a construção de casas de tijolos, permitindo com que várias pessoas se mudassem para estas casas. Vera tornou-se professora na Universidade Federal da Bahia, mas continuou a morar no mangue e, em 1998, ela foi a única professora da América Latina a fazer parte de uma publicação da UNESCO que tratava sobre dez educadores que trabalham em condições extremas, sendo que após este reconhecimento ela passou a receber mais doações para enfrentar as despesas. Ao final da reportagem, Vera diz ser “uma mulher realizada” (20 dez.2000, p. 81). A fotografia de Fernando Vivas, **Figura 30**, parece expressar aqui o que o texto nos conduziu até então, a professora está sorridente, localizada no centro da fotografia com seus alunos ao redor.

Figura 30: Legenda: “Vera entre seus alunos: a vida em Alagados não era ‘pura poesia.’” Fotógrafo: Fernando Vivas.

Fonte: Veja de 20 dez.2000, p.81.

Essas características também são exaltadas no âmbito do prêmio “Professor Nota 10”, realizado pela Fundação Victor Civita desde 1998 e que passa a ter maior expressão na *Veja* nos anos de 2000 a 2005, concentrando, juntamente com outra iniciativa da entidade voltada para a valorização simbólica do magistério – a campanha *Bom professor, Brasil Melhor* – 80% de todas as propagandas analisadas aqui. Ao ganharem destaque nas páginas da *Veja*, tais ações corroboram para a tentativa do periódico de exaltar uma imagem consagrada da profissão que faz apelo ao caráter sacerdotal da docência, por meio da qual é possível ter empenho, criatividade e ser inovador para uma prática mais produtiva em sala de aula, reforçando, assim, o retrato do **professor exemplar** e, portanto, digno de honrarias e distinções de caráter simbólico. As fotografias utilizadas para divulgar essas iniciativas são emblemáticas para perceber a forma pela qual o periódico faz uso de características que historicamente são associadas ao magistério e remetem a uma visão bastante tradicional daqueles que o exercem. Pode-se reconhecer os detalhes pensados de gestos e cores, bem como o uso de determinados objetos que são recorrentes para fazer com que o leitor se identifique com a imagem que se pretende publicizar, evidenciando, assim, todo o esforço da *Veja* no sentido de atrair o olhar para os aspectos que deseja exaltar como as **qualidades do professor exemplar**.

a) **Notoriedade a professores exemplares: o reconhecimento simbólico do prêmio “Professor Nota 10” e de ex-alunos célebres**

Conforme já foi dito, a Fundação Victor Civita organiza, desde 1998, o prêmio “Professor Nota 10”, cuja cerimônia celebra o dia 15 de outubro – Dia do Professor – evidenciando, assim, a tentativa da entidade de mobilizar o significado que estava na origem da iniciativa de comemorar a data. Essa iniciativa tem início no Brasil em 1933, “quando a Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal (APC-DF) tomou a iniciativa de festejar o Dia do Primeiro Mestre em 15 de outubro, tendo como referência a data da ‘primeira lei sobre o ensino primário’ em nosso país” (Vicentini e Lugli, 2009, p. 166). Tratava-se de uma “tentativa de congregar em nível nacional o magistério católico”, com vista a fazer com que a população “expressasse a sua gratidão ao primeiro professor, visitando-lhe, enviando-lhe flores ou um cartão de felicitações e, no caso de ele estar morto, depositando flores no seu túmulo.” (Vicentini e Lugli, 2009, p. 167). Ainda segundo as autoras, a data tornou-se objeto de disputas e passou a veicular imagens distintas da profissão, assumindo múltiplos sentidos de acordo com o contexto em que era celebrada. Em São Paulo, o Dia do Professor foi reconhecido como feriado em 1948 (Lei n. 174, de 13/10/1948) e tanto o Estado

quanto diferentes entidades passaram a comemorá-lo com cerimônias voltadas para o reconhecimento simbólico da profissão. No final dos anos 1950, as associações docentes passaram a utilizar a data para manifestações em prol de melhores condições de trabalho e maiores salários (Vicentini e Lugli, 2009, p. 169) que culminaram com a deflagração da primeira greve do magistério paulista em 1963, seis meses antes do Golpe Militar de 1964. Assim,

Originalmente concebida para que as pessoas expressassem a sua gratidão ao seu primeiro mestre, a comemoração do Dia do Professor evidenciava o predomínio de uma visão fortemente idealizada da docência que exaltava o sacrifício e a abnegação daqueles que a exerciam e eram relegados ao esquecimento a despeito da nobreza de sua missão e, com o passar do tempo, incorporou novos significados que se sobrepuseram ao inicial, mas sem anulá-lo. Homenagens a professores tidos como exemplares e festas de conagração das mais diversas iniciativas associaram-se às lembranças do primeiro mestre na celebração do 15 de outubro que, a partir de meados dos anos 1950, começou a contar com protestos da categoria contra os baixos salários, de modo a evidenciar a importância da recompensa financeira do professor. Assim, as práticas que alteraram o significado original do Dia do Professor e que representavam uma mudança no processo reivindicatório do magistério passaram a se contrapor à aparente atemporalidade das atividades tradicionais da comemoração. (Vicentini e Lugli, 2009, p.172)

É importante, portanto, considerar as disputas em torno do significado do Dia do Professor para se compreender a iniciativa da Fundação Victor Civita de organizar o prêmio “Professor Nota 10”, cuja divulgação ganha destaque nas páginas da *Veja* entre 1998 e 2005, colaborando, assim, para a tentativa do periódico de exaltar as características de professores exemplares. De modo geral, essa premiação busca valorizar o professor criativo, dinâmico, que faz com que seus alunos se interessem pelas aulas, assim como o que se empenha na superação das dificuldades decorrentes do exercício docente. Isso fica evidente na reportagem “Professor Nota 10” (21 out. 1998, p. 106), na qual é descrita a história da professora Jeanne, de 30 anos, que pegava três ônibus para chegar à Escola Municipal Benício Clementino da Rocha, no interior do Recife, e que, apesar das condições precárias do ensino público, criou um método de ensino multidisciplinar. Ela levava seus alunos, da 2ª e 3ª série, em ônibus comuns, para visitar a cidade e, nesses passeios, as crianças aprendiam conteúdos relativos à história, gramática etc. e, ao retornarem à escola, faziam uma redação sobre as visitas. Com isso, eles passaram a ser mais assíduos e também apresentaram um maior índice de aprovação. Esse exemplo, assim como o dos outros 18 vencedores, foram destacados na cerimônia, realizada no dia 15 de outubro, para a entrega do *1º Prêmio Professor Nota 10* (**Figura 34**). Eles foram escolhidos por especialistas entre 140 professores do Ensino Fundamental. Os vencedores receberam R\$ 10.000,00 cada, e um computador. Segundo a revista, nas escolas brasileiras são desenvolvidos inúmeros trabalhos com qualidade, tal como

destaca o responsável pela Editora Abril – Roberto Civita – na reportagem em questão: “São esses professores que, apesar das dificuldades, ajudam a fazer o futuro do país” (21 out. 1998, p.106).

Em 1999, os resultados da premiação não foram divulgados em uma matéria, mas sim numa propaganda de única página (**Figura 31**), na qual é chamada a atenção para a “importância do professor na construção de um país mais justo e preparado” (27 out. 1999, p.185). O valor do prêmio foi mantido, mas o número de agraciados foi reduzido para 10 professores e todos recebiam a quantia de R\$ 10.000,00.

Finalistas

No dia 15 de outubro, o Brasil ficou conhecendo os ganhadores do Prêmio Victor Civita 1999 - Professor Nota 10. Um prêmio que chama a atenção para a importância do professor na construção de um país mais justo e preparado. Foram mais de 1.800 inscrições, 30 finalistas e 10 trabalhos premiados com R\$ 10.000,00 cada. Mas os grandes vencedores são todos aqueles que constroem o futuro do Brasil na sala de aula, ahinho por ahinho.

Eles foram os premiados.

Mas quem ganhou foi a educação brasileira.

PRÊMIO VICTOR CIVITA 1999
Professor Nota 10

Vencedor

Apelo: **coc** **CULTURA** **Fundação Victor Civita** **Abril**

Qualifique o professor e melhore o sistema. www.fcc.org.br

Figura 31: Prêmio Victor Civita 1999 Professor Nota 10. Sem identificação do fotógrafo. (Tamanho da imagem reduzido pela autora).

Fonte: *Veja* de 27 out. 1999, p.185.

Várias foram as mudanças que se seguiram, entre as quais se destaca a entrega de um troféu como uma forma simbólica de homenagear o vencedor em 2001, além do prêmio ser de até R\$ 25.000,00, sem maiores explicações sobre os valores para cada ganhador (21 mar. 2001, p. 131). Além disso, a cerimônia de premiação passou a ser transmitida em rede nacional pela TV Cultura a partir de 2001 e passou a contar com a presença do então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, evidenciando, assim, o apoio do governo federal à iniciativa da Fundação Victor Civita, não se tem mencionado a participação de outros personagens políticos. Há que se ressaltar, também, a participação de personalidades do mundo das artes, do esporte e do entretenimento ao longo dos anos da apresentação dos vencedores (1998 a 2005), a saber: o as escritoras Ruth Rocha e Lygia Fagundes Telles, a apresentadora de TV Silvia Poppovic, o Judoca Thiago Camilo, os músicos da Família Lima, os cantores Ivan Lins, Zizi Possi e Milton Nascimento, os atores Raul Cortez, Cássia Kiss, Paulo Autran e Fernanda Montenegro. Evidentemente, o presidente da Fundação Victor Civita e do Grupo Abril, Roberto Civita, também esteve presente e a *Veja* salientou na propaganda, mais uma vez, a preocupação da entidade de “homenagear os professores que mais se destacam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Esses profissionais, que raramente recebem o devido reconhecimento, vivem buscando soluções criativas para estimular em seus alunos a curiosidade, a imaginação e o prazer de aprender” (13 fev. 2002, p.45).

No mesmo ano, Cláudio de Moura Castro, que participou do júri, comenta em sua coluna os projetos apresentados pelos professores no artigo "O professor nota 10" (23 out. 2002, p. 20). Para o autor, que examinou os projetos que foram enviados para serem selecionados pelo prêmio, estes poderiam ser categorizados em três grupos. O primeiro seria daquele que os professores criativos aproveitavam as oportunidades que eram oferecidas pelo local em que situava a unidade escolar, para desenvolver seus projetos como, por exemplo, utilizar mexilhões para iniciar assuntos de biologia marinha; um estudo sobre erosão do solo; sobre saúde e botânica no uso de ervas pelas famílias dos alunos; e, por fim, um projeto que se baseava na montagem de uma emissora de rádio para criar um programa de literatura. Na segunda categoria, os professores “inventam o mote do projeto” (23 out. 2002, p. 20), como uma criação de uma professora que, a partir do aprendizado de cantigas populares, ensinou e aprofundou a habilidade de leitura de seus alunos. Num outro projeto as crianças praticavam a habilidade de leitura ao contarem histórias para idosos, além do relacionamento com estas pessoas também ser uma forma de aprendizagem. A terceira categoria trata-se de

ideias criativas, altamente eficazes e cujo uso pode melhorar o nível de aprendizado dos alunos. Só que se referem a praticas que deveriam ser aprendidas pelos mestres durante sua formação, para aplicação rotineira em sala de aula. Ou seja, o professor

reinventou o que já foi inventado e deveria ser parte do repertório de técnicas de todos os mestres. (23 out. 2002, p. 20).

Para ele, uma das questões fundamentais, e que merece maior atenção, consiste na formação dos professores, uma vez que não lhes ensinam “ideias que motivam” as quais permitiriam que teoria e prática ficassem mais próximas. O autor ressalta o pioneirismo da premiação ao expor trabalhos considerados motivadores em detrimento daqueles que, com uma formação deficitária, pouco tem a oferecer a seus alunos.

Em 2003, o valor do prêmio foi de R\$ 17.500,00. De acordo com as propagandas publicadas na *Veja*, a cerimônia de entrega do prêmio continuou a ser realizada com grande pompa nos anos de 2004 e 2005 e transmitida no mês de outubro pela TV Cultura. A premiação de 2004 contou com a apresentação de Marieta Severo e um show Maria Rita (3 mar. 2004, p. 95). Já em 2005, que contou com a apresentação de Marília Gabriela e um show de Stanley Jordan e Mônica Salmaso, seriam escolhidos 10 finalistas, que ganhariam cada 10 000 reais, além de um diploma e o troféu (15 jun. 2005, p.109), sendo que o primeiro colocado ganharia um outro troféu, símbolo de distinção em relação aos demais vencedores, além de uma viagem a Londres, para estudar inglês, com tudo pago. Nesta edição, a revista *Escola*, além da TV Cultura, divulgaria os resultados. Poderiam ser inscritos tanto professores de escolas públicas quanto das privadas. Nos últimos anos da pesquisa, não houve mais a menção ao “Professor Nota 10”. Atualmente, o prêmio tem o nome de “Educador Nota 10” e é realizado numa parceria com a Fundação Roberto Marinho ⁶⁰, permanecendo com as mesmas características mencionadas acima para seleção. Em ambos os casos, os 50 finalistas recebe uma assinatura da revista *Nova Escola Digital* com vigência de 1 ano e os 10 vencedores um prêmio no valor de R\$ 15.000,00 (em forma de vale-presente) e a divulgação dos trabalhos apresentados na revista *Nova Escola* e/ou *Gestão Escolar* e nos respectivos sites. Já o primeiro colocado, o “Educador do Ano”, é contemplado, ainda, com um vale presente no valor de R\$5 mil para a escola onde desenvolveu o trabalho selecionado.

⁶⁰<http://www.fvc.org.br/educadornota10/sobre-o-premio/maior-premio-educacao.shtml>. <<Acesso em 16/6/2015>>.

Figura 32: “Prêmio Victor Civita Professor Nota 10”. Sem identificação do fotógrafo. (Tamanho da imagem reduzido pela autora).
Fonte: Veja de *Veja*, 8 set. 1999, p. 110.

As fotografias veiculadas a respeito dessa premiação remetem para uma visão bastante idealizada da docência, tal como se vê na **Figura 32**, em que a imagem da docente sorrindo ao receber um beijo carinhoso de uma aluna põe em destaque a satisfação da dimensão afetiva da relação pedagógica. Tendo o quadro negro (com algumas coisas escritas em giz branco) ao fundo, a professora aparece vestida de maneira simples, com uma clássica camisa branca, usando um avental rosa claro enfeitado com bordados e tendo em suas mãos uma caneta vermelha e os óculos diante de uma mesa com livros e cadernos. Essa composição sugere que ela está em plena atividade profissional, corrigindo os trabalhos de seus alunos, mas tem um momento de descontração proporcionado pela aluna que a surpreende com uma manifestação de afeto que a faz exibir um belo sorriso e um semblante alegre, sugerindo que esse tipo de

reconhecimento pode compensar qualquer esforço que a docência exige. Também é digno de nota o fato de esse retrato envolver uma professora branca e uma aluna negra, talvez numa tentativa de exaltar a diversidade do alunado decorrente da democratização do ensino e a ausência de qualquer tipo de preconceito por parte da docente.

Figura 33: Prêmio Professor Nota 10. Sem identificação de fotógrafo. (Tamanho da imagem reduzido pela autora).

Fonte: *Veja* de 7 Out. 1998, p. 148.

O mesmo tipo de referência a objetos e atividades que fazem parte do cotidiano do magistério numa composição que evidencia um clima de satisfação no ambiente escolar aparece na **Figura 33**, na qual se vê uma professora com o dedo apontado para um globo

terrestre, disposto em cima de um atlas aberto numa página contendo um mapa geopolítico, rodeada por duas crianças, uma menina e um menino, de idades diferentes. Ao fundo, há uma estante com livros e a presença da bandeira do Brasil. A professora, novamente, aparece sorridente e parece explicar algo às crianças que se mostram bastante interessadas. O que pode causar um certo estranhamento na foto é a descontração da composição visual da situação retratada, pois eles estão no mesmo patamar do mapa, podendo estar dispostos em cima da mesa ou sentados no chão, juntamente com a professora. Tal fato, entretanto, reforça a importância da proximidade entre a docente e seus alunos em que ela parece estar orientando uma atividade de pesquisa na qual fica evidente a relevância de se recorrer a diversos recursos – mapas, globo etc. – na busca do conhecimento. Em ambas as imagens, tem-se uma representação da docência marcada pela satisfação na realização das atividades próprias do ofício que é recompensada pelo afeto e o interesse dos seus alunos.⁶¹

Figura 34: Legenda: “Os vencedores: mestres de oito Estados criam métodos para ensinar os alunos a pensar”. Fotógrafo: Gladstone Campos. (Figura ampliada pela autora)
Fonte: *Veja* de 21 out. 1998, p. 106.

Nesse mesmo ano, tem-se uma foto (**Figura 34**) do grupo de vencedores do prêmio, publicada numa reportagem. Constituído por uma maioria de mulheres, o grupo está

⁶¹ Vale ressaltar que as fotografias que divulgaram as primeiras iniciativas do prêmio “Professor Nota 10” não têm a identificação do fotógrafo.

organizado de forma harmoniosa, sendo que os homens se localizam nas extremidades do sofá e as mulheres ocupam os demais espaços, notadamente em número maior, mas não apresentando nenhum tipo de destaque. Todos estão sobriamente vestidos, alguns com terno e gravata, uns poucos sorriem. A legenda destaca o que tornou esse grupo digno de distinção no interior da categoria e o número de estados brasileiros contemplados. Essa imagem, de forma diferente das duas comentadas anteriormente, procura dar visibilidade, por meio da legenda, ao princípio que norteia a organização do prêmio pela Fundação Victor Civita, notadamente retirar do anonimato os professores, cujo trabalho busca o que a entidade considera fundamental no exercício da profissão – “criar métodos para ensinar os alunos a pensar” – oferecendo-lhes uma recompensa não só financeira, mas também simbólica e apresentando-os como exemplo para os demais.

Figura 35: Legenda: “Roberta Azevedo, da E.M. Veríssima D’Arc dos Santos, em Quixaba, PE: ganhadora do prêmio em 2002”. Fotógrafo: Mario Filho. (Figura ampliada pela autora).
Fonte: Veja de 12 mar. 2003, p. 31.

A representação visual dos vencedores altera-se à medida em que a cerimônia de entrega do prêmio ganha destaque tornando-se um evento suntuoso apresentado por profissionais renomados (Fernanda Montenegro, Paulo Autran, Marieta Severo e Marília Gabriela) e que passou a contar com shows de cantores de prestígio no meio artístico (Ivan Lins, Zizi Possi, Milton Nascimento, Maria Rita, Stanley Jordan e Mônica Salmaso) assim

como a direção de grandes nomes do teatro (José Possi Neto e Amílson Godoy). As fotografias do teatro (**Figura 36**) e de toda uma produção que visava homenagear o professor, também aparecem com imponência. Transmitido em rede nacional pela TV Cultura, esse tipo de cerimônia leva ao extremo o objetivo de dar notoriedade aos professores tidos como exemplares pela Fundação Victor Civita aproximando-os da imagem de uma celebridade, tal como se vê na **Figura 35**, que consiste num close da ganhadora do prêmio em 2002, identificada pela legenda: “Roberta Azevedo, da E.M. Verissima D’Arc dos Santos, em Quixaba, PE”. Além de estar nitidamente alegre com a conquista, a docente está maquiada e penteada para a cerimônia e exibe um amplo sorriso dando destaque ao troféu, segurando-o com as duas mãos na altura dos ombros inclinando-o para não encobrir o seu rosto. Nesse sentido, vale salientar que a entrega do troféu, iniciada em 2001 – denominado emblematicamente de “O Oscar do Professor” desde 2002 –, passa a ter uma posição de destaque em todas as chamadas sobre o prêmio (**Figura 37**). O troféu é um professor segurando um livro como se estivesse ofertando-o. A grandiosidade que as cerimônias de entrega do troféu passaram a ter e a associação dos vencedores a uma celebridade acabaram por reforçar ainda mais o objetivo de oferecer uma recompensa de caráter simbólico aos docentes tidos como exemplares pela Fundação Victor Civita reiterando, de maneira enfática, a ideia de que o professor, sozinho, tem em suas mãos a possibilidade de fazer um trabalho de qualidade.

Figura 36: Legenda: “Show de entrega do prêmio Victor Civita 2000”. Sem identificação de fotógrafo.

Fonte: Veja de 26 set. 2001, p. 125.

NÃO PERCA! O OSCAR DO PROFESSOR

**Um show em homenagem
aos astros da sala de aula**

**Dia 16 de outubro
19 horas – TV Cultura**

O Prêmio Victor Civita 2005 – Professor Nota 10
mais uma vez vai homenagear os melhores mestres do
ensino brasileiro. E você está convidado a assistir ao show
de entrega no dia 16 de outubro, transmitido pela TV Cultura

Apresentação
Marília
Gabriela

Show
Stanley Jordan
& Mônica
Salmaso

Direção Geral José Possi Neto **Direção Musical** Amílson Godoy

Logos at the bottom: CULTURA, #BRASIL 60 BRASIL, EDUCATION, FUNDACÃO VICTOR CIVITA 20 ANOS, ABRIL, and various educational and cultural organization logos.

Figura 37: Prêmio Professor Nota 10. Sem identificação de fotógrafo. (Tamanho da imagem reduzido pela autora).

Fonte: Veja de 19 out. 2005.

Essa ideia de que o professor, sozinho, tem em suas mãos a possibilidade de fazer um trabalho de qualidade ganha novas nuances na campanha “Bom professor, Brasil melhor”, também promovida pela Fundação Victor Civita e que é divulgada pela *Veja* entre 2000 e 2002. De natureza bastante diversa do prêmio “Professor Nota 10” – cujo objetivo é homenagear os profissionais atuantes nas escolas dos vários estados brasileiros por terem desenvolvido um método inovador para tornar as suas aulas mais interessantes – essa campanha volta-se para os mestres do passado dando-lhes a oportunidade de ver o seu trabalho reconhecido por parte de ex-alunos célebres.⁶² Assim, vê-se, em página dupla, uma fotografia em preto e branco (sem os créditos do fotógrafo responsável), nas quais uma personalidade do meio artístico (cantores, músicos, apresentadores), do esporte e da política posa ao lado de um professor marcante em sua trajetória. Na parte superior da imagem, tem-se, de um lado, a identificação do docente e, do outro, uma frase do ex-aluno destacando a contribuição que lhe foi dada pelo profissional homenageado. Já na parte inferior, destaca-se o *logo* da Fundação Victor Civita – um dos principais objetos do espaço escolar: uma lousa – seguido pelo *logo* da Editora Abril (a sua mantenedora), cuja função é divulgada na referida campanha:

Os professores têm um papel fundamental na construção do Brasil dos nossos sonhos. Por isso, a Fundação Victor Civita, entidade sem fins lucrativos, investe na qualificação e valorização deles. A revista *Nova Escola* é sua principal iniciativa. São 520 mil exemplares mensais que chegam a todas as salas de aula do País. Além disso, produz e distribui gratuitamente, junto com *Nova Escola*, materiais para utilização em classe. E também promove o prêmio “Victor Civita Professor Nota 10”, que homenageia a competência dos nossos mestres (*Veja*, 27 jul. 2000, p.124).

Dentre as personalidades que participaram da campanha, chama a atenção a presença do então Ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso – Paulo Renato Souza – evidenciando, mais uma vez, a afinidade da *Veja* com a gestão do PSDBista. “Paulo Renato homenageou a sua professora primária, Dona Mathilde (**Figura 38**), pelo fato de tê-lo

⁶² Uma proposta semelhante já havia sido desenvolvida pela *Veja* na reportagem “Ao mestre com carinho” (13 ago. 1997, p.86-88), cujo título faz referência ao filme britânico lançado em 1967, sob a direção de James Clavell, e tendo Sidney Poitier vivendo um professor cuja atuação tem um papel redentor na resolução dos conflitos que assolavam a escola onde atuava, podendo, assim, ser considerado um clássico da filmografia que exalta o caráter missionário da docência. A reportagem faz menção às histórias de vida de personalidades da elite nacional com relação aos seus professores marcantes. Estes intelectuais frequentaram a escola pública, na qual “professores empenhados, recebendo salários dignos, queriam e podiam ensinar aos jovens o valor do conhecimento e impor regras claras para a formação de bons cidadãos” (13 ago. 1997, p.86-88). Desta forma tem-se traçado a trajetória da primeira mulher a ser titular da Faculdade de Medicina de São Paulo, Maria Irmã Duarte, bem como do presidente Fernando Henrique Cardoso. A atriz Fernando Montenegro contou sobre três professoras que marcaram sua vida: Dona Glorinha, Dona Carmosina e Dona Maria José, as quais eram consideradas por ela excelentes professoras.

iniciado “na vida pública aos 9 anos de idade, ao criar na classe a cidade de Pindorama, da qual” ele foi eleito prefeito pelo voto de seus colegas” (29 nov. 2000, p.150-151).

Figura 38: Propaganda “Bom Professor, Brasil Melhor”. Sem identificação de fotógrafo. (Fotografia reduzida pela autora).

Fonte: *Veja* de 29 nov. 2000, p.150-151.

O humorista e apresentador Jô Soares destacou a atuação do seu professor de matemática, Ernani Pinto Ferreira (**Figura 39**), “um dos poucos professores de matemática que eu tive que não ensinava a matéria como se fosse um mistério indecifrável” (26 jul. 2000, p. 123-124).

Figura 39: Propaganda “Bom Professor, Brasil Melhor”. Sem identificação do fotógrafo. (Tamanho da imagem reduzido pela autora)

Fonte: *Veja* de 26 jul.2000, p.123-124.

A dupla de cantores Chitãozinho e Xororó (**Figura 40**) elegeram o seu professor primário – Eliseo Bornia – que, quando eles moravam em Rondon e tinham apenas “o sonho de cantar (...), ajudou com seus ensinamentos a transformar o sonho em esperança e a esperança em realidade” (17 jan. 2001, p.114-115).

Figura 40: Propaganda “Bom Professor, Brasil Melhor”. Sem identificação do fotógrafo. (Tamanho da imagem reduzido pela autora).

Fonte: Veja de 17 jan.2001, p.114-115.

A cantora Daniela Mercury (**Figura 41**) destacou a atuação de sua professora de Educação Artística: Angela Maria Dantas Zanchet (14 fev. 2001, p. 94-95) que a “ensinou a acreditar na minha capacidade de criar”.

Figura 41: Propaganda “Bom Professor, Brasil Melhor”. Sem identificação de fotógrafo. (Tamanho da imagem reduzido pela autora). *Fonte:* Veja de 14 fev. 2001, p.94-95.

O apresentador Serginho Groisman (**Figura 42**) ressaltou que o seu professor de Biologia, Maurício Mogilnik, que “apontou o caminho mais importante na educação: ter prazer em estudar” (11 jul. 2001, p. 120-121).

Figura 42: Propaganda Bom Professor, Brasil Melhor. Sem identificação do fotógrafo. (Tamanho da imagem reduzido pela autora).

Fonte: *Veja* de 11 jul.2001, p.120-121.

Já o jornalista Paulo Henrique Amorim (**Figura 43**) optou por homenagear o seu professor de Geografia, Maurício Silva Santos, que o “ajudou a abrir as portas para o mundo” (26 dez.2001, p.154-155).

Figura 43: Propaganda Bom Professor, Brasil Melhor. Sem identificação do fotógrafo. (Tamanho da imagem reduzido pela autora).

Fonte: *Veja* de 27 mar.2002, p. 154-155.

O cantor Ivan Lins (**Figura 44**) salientou a excelência do seu professor de Química, Nilo Brito, que “ensinava química com tal humor, criatividade e entusiasmo que até quem não gostava de química acabava gostando. Eu sou o melhor exemplo. Pensava fazer arquitetura e acabei cursando química” (27 mar. 2002, p. 116-117).

Figura 44: Propaganda Bom Professor, Brasil Melhor. Sem identificação do fotógrafo. (Tamanho da imagem reduzido pela autora).

Fonte: *Veja* de 26 dez.2001, p. 116-117.

A atriz Regina Duarte (**Figura 45**), por sua vez, lembrou-se de sua professora de Literatura Ilka Brunilda Gallo Laurito, “responsável por minha paixão pela literatura, instrumento essencial para minha função de atriz. Além disso, me ensinou a buscar poesia em cada momento da minha vida” (17 abr.2002, p. 106-107).

Figura 45: Propaganda “Bom Professor, Brasil Melhor”. Sem identificação do fotógrafo. (Tamanho da imagem reduzido pela autora). Fonte: *Veja* de 17 abr.2002, p.106-107.

Por fim, Emerson Fitipaldi (**Figura 46**) ressaltou que o seu professor de Desenho Geométrico e Matemática, Rubens Carpinelli, “além de um grande mestre, foi um grande amigo e um grande líder, idealista do esporte brasileiro” (9 mai. 2002, p.110-111).

Figura 46: Propaganda “Bom Professor, Brasil Melhor”. Sem identificação do fotógrafo. (Tamanho da imagem reduzido pela autora).

Fonte: Veja de 9 mai.2002, p.110-111.

Ao se analisar as qualidades exaltadas pelas personalidades que participaram da campanha em questão, é digno de nota que somente Ivan Lins (**Figura 44**) e Jô Soares (**Figura 39**) se referiram à forma pela qual os homenageados ensinaram a disciplina sob a sua responsabilidade, destacando a clareza, o humor, criatividade e entusiasmo dos docentes como preponderante para a aprendizagem e o interesse pelo conteúdo ministrado. Já a grande maioria dos participantes atribuiu ao homenageado o desenvolvimento de atitudes tidas como fundamentais para a sua trajetória profissional, dando aos depoimentos um cunho bastante emocional e deixando claro que a influência recebida do mestre extrapolou o conteúdo ministrado. Nesse caso, tem-se desde referências mais precisas – a *iniciação na vida pública*, a *paixão pela literatura*, o *prazer em estudar*, a *crença na capacidade de criar* – até as mais amplas – *transformar de sonhos em esperança e realidade* e *abrir portas para o mundo* – incluindo, ainda, menções extremamente vagas reunidas numa única fala, plena de elogios superlativos: *grande mestre, grande amigo, grande líder e idealista*.

Para se compreender o teor do discurso construído pelas lembranças que as personalidades mencionadas anteriormente apresentaram a respeito de seus professores

marcantes, vale retomar a análise feita por Guido de Almeida (1986) sobre as redações elaboradas por docentes que se candidataram ao concurso realizado pelo estado de Minas Gerais para o preenchimento de 1.521 vagas do então magistério de 2º grau, cuja tema era “O educador e sua missão de ensinar” (Almeida, 1986, p. 29). Sem desconsiderar que a pretensão de ser aprovado levasse o candidato a uma adesão acrítica à temática proposta, o autor chama a atenção para

O fato de todos os textos repetirem praticamente o mesmo tom lírico, os mesmos esteriótipos, frases feitas, lugares-comuns, chavões e slogans, todos, diga-se de passagem, em perfeita consonância com a fala oficial, permite-me e até obriga-me a deduzir ser este o ideário pedagógico em vigor. (Almeida, 1986, p.16)

Embora em algumas redações Almeida (1986) tenha encontrado referências às condições de trabalho e ao processo de formação como aspectos decisivos para o bom desempenho do professor, a grande maioria apresenta um discurso que faz apelo a uma visão missionária da docência, em que prevalece um forte romantismo para definir o próprio ofício e torná-lo, assim, mais valorizado pelo menos do ponto de vista simbólico:

Romântico sob dois aspectos: primeiro pela supervalorização do educador: ao colocá-lo sempre como um indivíduo admirável, importante, notável; segundo, pela comparação quase constante que se faz do educador com seres, objetos, personagens, entidades, profissões, que já concentram, em si, elevada carga positiva: *estrela luminosa, farol, luz, sol, artista, bom pastor, Cristo, Deus, Jesus, missionário, herói, líder, ídolo, modelo, pai, mãe, arauto, fonte, mensageiro, esteio, águia...* (Almeida, 1986, p. 42)

Outro aspecto observado pelo autor diz respeito à transformação na maneira pela qual os professores se representam:

Se o professor, anteriormente, caracterizava-se por um conhecimento mais sólido de sua disciplina e por uma exigência muito grande no tocante à avaliação do aluno quanto à aquisição daquele conhecimento, atualmente, o professor quer caracterizar-se por sua capacidade de manter um bom relacionamento com seus alunos, e isso significa ser *amigo, compreensivo, confidente*, atributos que, de resto, nada têm a ver com o domínio ou não de conteúdos disciplinares. (Almeida, 1986, p. 52)

Ainda que haja uma diversidade nos aspectos eleitos como representativos da influência que os docentes homenageados exerceram nas várias personalidades que fizeram parte da campanha “Bom professor, Brasil melhor”, é inegável que se procurou mostrar a importância da categoria pelas marcas positivas deixadas em ex-alunos, cuja trajetória pode ser considerada de grande êxito. Marcas nem sempre associadas ao conteúdo ministrado, mas que concernem a dimensões nucleares do processo formativo, algumas das quais ligadas à relação como o conhecimento e a cultura – a constituição de gostos, interesses e de uma disciplina de estudo etc. – enquanto algumas podem parecer bastante etéreas, como a crença nas potencialidades da esperança e dos seus sonhos e, sobretudo, na sua capacidade de criação

e realização. Talvez a imagem mais emblemática na tentativa de representar esse tipo de influência seja a da cantora Daniela Mercury com a sua professora de Educação Artística – Angela – (**Figura 41**), na qual se vê a docente que, provavelmente sem formação em dança, tenta reproduzir o movimento da artista que remete a um passo de balé, deixando entrever que se trata de uma atividade sobre a qual ela não tem o mesmo domínio da antiga discípula que atribuiu a ela a crença na sua capacidade de criação.

De forte apelo emocional, esse discurso torna-se ainda mais eficaz devido à forma como ele foi veiculado: fazendo uso de imagens de ex-alunos célebres próximos aos mestres de outrora tendo a oportunidade de retirá-los do anonimato que é próprio do ofício para expressar a sua gratidão. Apesar do reconhecimento e da visibilidade proporcionados pela campanha, os dados a seu respeito são bastante econômicos: o nome, a disciplina ministrada, o local onde vive e a escola em que atuou. A ênfase da campanha recai, portanto, nas imagens que registram o reencontro entre o mestre e o ex-aluno que ocupam praticamente a totalidade das duas páginas dedicadas à propaganda da mesma e que privilegiam a proximidade entre ambos, permitindo-nos, inclusive, associá-las ao clima identificado nas fotografias que privilegiavam a relação pedagógica, comentadas anteriormente. Essa proximidade transparece na delicadeza dos olhares que os une, bem como no fato de muitos deles estarem abraçados, colados corporalmente ou com as mãos unidas – como ocorre na imagem da professora Mathilde com o ex-aluno que se tornou Ministro da Educação (**Figura 38**) – parecendo retomar a cumplicidade que marcou a convivência nos tempos de escola.

Trata-se, portanto, de imagens que reforçam o caráter afetivo da relação pedagógica e a ideia subjacente à campanha que é a de reconhecer a importância dos professores na formação das futuras gerações por meio da gratidão de ex-alunos que veem no seu sucesso a influência do antigo mestre. Em algumas delas, tais como as de Regina Duarte, Emerson Fittipaldi, Ivan Lins e Chitãozinho e Xororó (**Figuras 40, 44, 45 e 46**), a referência ao universo escolar é marcante: o quadro negro, no qual estão apoiados o esquadro e a régua, é utilizado como fundo.

Por fim, convém notar o fato de essas fotografias serem reproduzidas em preto e branco talvez numa tentativa de sugerir um distanciamento temporal de modo a se sobrepor às outras imagens que fazem parte da publicação. Também não se deve desconsiderar que essa característica pode ter por objetivo a remeter a períodos mais recuados de nossa história em que a escola era vista como condição para o desenvolvimento do Brasil ou ainda à ideia

mítica de que, no passado, o magistério era prestigiado socialmente.⁶³ Tanto essa campanha quanto o prêmio “Professor Nota 10” – ambas iniciativas da Fundação Victor Civita – consistem em estratégias de valorização simbólica da profissão que acabam por atribuir unicamente ao desempenho do professor a qualidade do ensino oferecido nas escolas, apresentando-o como o agente capaz inclusive de compensar a precariedade que muitas vezes as caracterizam. A partir de 2006, essas iniciativas praticamente desaparecem das páginas da *Veja*, no entanto ela não deixa de divulgar, mesmo que de maneira pontual, ações que demandam poucos recursos e infraestrutura, mas concretizam bons resultados no ensino. Por outro lado, os articulistas responsáveis pela área – Claudio de Moura Castro, Mario de Sá Correia, Stephen Kanitz e Gustavo Ioschpe – passam a questionar as metodologias utilizadas pelos professores brasileiros, a formação oferecidas pelas nossas universidades e a ideia de que a remuneração da categoria é insuficiente, procurando, assim, dismantlar os argumentos utilizados pelo movimento docente para sustentar as suas reivindicações, conforme será visto no próximo capítulo.

⁶³ Para um estudo aprofundado sobre as representações que se constituíram sobre o magistério brasileiro desde o período imperial até a década de setenta do século XX, recorrer ao livro de Paula Perin Vicentini e Rosário Genta Lugli “História da profissão docente no Brasil: representações em disputa” (2009).

CAPÍTULO 4

AS MAZELAS DO MAGISTÉRIO BRASILEIRO EM FOCO:
RADICALISMO, DOCTRINAÇÃO, VITIMIZAÇÃO E DESPREPARO

Figura 47: Fotomontagem de capa.

Fonte: *Veja* de 20 de ago. 2008.

A fotomontagem de capa, **Figura 47**, é emblemática ao, novamente, utilizar o quadro negro como forma de passar a mensagem iconológica pretendida. Nela, o mais importante é dizer por intermédio da escrita do aluno, em giz e na lousa, que o ensino no Brasil é péssimo. Os dados que aparecem na chamada reforçam a imagem de precarização, uma vez que, mesmo os nossos alunos estando nas piores colocações dos *rankings* internacionais, professores e pais aprovam as escolas brasileiras. A partir de 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, as críticas à política educacional adotada no país e comparações com modelos escolares internacionais assumem proporções diferenciadas e mais intensas daquelas realizadas no governo de Fernando Henrique Cardoso. Além disso, a imagem fortemente idealizada da docência, retratada no capítulo anterior, perde espaço para a representação do professor como sendo ideologicamente esquerdista e mal formado. Neste capítulo, portanto, será analisado como o despreparo, a incapacidade e o engajamento político à esquerda ganharam expressão no discurso veiculado pela *Veja* sobre magistério, de modo a desqualificar a sua luta por melhores condições de trabalho e uma remuneração condigna.

Nesse sentido, cabe lembrar que ganhar voz e visibilidade nos órgãos de imprensa é de grande importância para mobilizar a opinião pública para os problemas enfrentados pelos professores e, assim, obter apoio para as lutas empreendidas em prol do processo de profissionalização da categoria, na concepção de António Nóvoa (1991). Entretanto, a possibilidade de intervenção das entidades representativas da categoria nas imagens veiculadas a seu respeito pela mídia é limitada e depende das relações existentes entre o campo educacional e o jornalístico, condicionadas pela posição dos agentes na hierarquia do sistema de ensino ou nas esferas de representação do movimento docente, mas também da orientação política e ideológica dos jornais. Tal fato aparece no estudo que Vicentini (1997) realizou sobre a cobertura realizada pela grande imprensa a respeito das greves de professores promovidas no estado de São Paulo em momentos distintos – 1963 e 1978-1979 – no qual fica evidente que, no final dos anos 1970, o CPP (Centro do Professorado Paulista), até então líder do movimento, perdeu essa posição e chegou a reclamar da sua exclusão do noticiário da *Folha de S. Paulo*⁶⁴.

Conjuntamente, e talvez por ele, o movimento político da época (1980) contribuiu para a ascensão da APEOESP como liderança no movimento dos professores, promovendo, assim,

⁶⁴ Convém informar aqui que o CPP foi fundado em 1930 e que constitui a entidade mais antiga ainda em funcionamento no estado, sendo vinculado aos antigos professores primários – mais numerosos na época de sua criação. A APEOESP teve origem em 1945, como APESNOESP (Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo), e é o sindicato da categoria desde 1988. Sobre o CPP, ver: Vicentini (1997) e Lugli (1997) e, a APEOESP, ver: Joia & Kruppa (1993) e Kruppa (1994).

uma alteração na *doxa*, contra a qual o CPP lutou buscando restabelecer o seu domínio no campo por meio de diversas ações (Pereira, 2001, p.119):

os móveis de lutas das entidades, a linguagem, os valores e a concepção de sindicalismo modificam-se (...). Na concorrência e complementaridade das entidades há uma negociação invisível entre estas. No final da década parte dos valores (móveis e interesses) do CPP é incorporada pela APEOESP e vice-versa. É assim que o CPP, empurrado pela dinâmica das lutas e concorrência pelo monopólio legítimo da representação sindical legítima, vai mudando paulatinamente a chave de seu discurso e aceitando formas de luta que teria muita dificuldade em aceitar no começo da década, quando era então o detentor exclusivo do monopólio da representação sindical, e é assim que o CPP vai adequando aos poucos uma emergente imagem valorativa do professor (como trabalhador da educação, hegemônica na APEOESP) ao seu próprio patrimônio axiológico (...). É assim que a APEOESP (...) vai moderando seu discurso, expurgando de sua linguagem os sinais mais imediatamente perceptíveis de radicalismo, aceitando com mais naturalidade as responsabilidades que só a legitimidade confere e também incorporando aos poucos a dimensão propriamente simbólica (de educador, hegemônica no CPP) à sua imagem do trabalhador educacional. (Pereira, 2001, p.128-129)

A partir da ascensão da APEOESP⁶⁵ como legitimador de ações no subcampo sindical outro fato que pode ser observado foi o posicionamento político de suas lideranças que procuraram imprimir um tom mais combativo à luta da categoria, aproximando-se de partidos políticos de esquerda (PT e PC do B), os quais tinham por finalidade um projeto de transformar o professor num militante político que se engajasse na luta dos movimentos sociais (Pereira, 2001, p.159-174). No entanto, ao incorporar poderes de outros campos para sustentar o jogo no campo educacional os agentes destas instituições mostraram a heteronomia que caracterizava o mesmo (Pereira, 2001, p.163 e 174). Atualmente, pode-se identificar uma crise no movimento de organização do magistério decorrente do desgaste sofrido pela utilização constante (quase que em todos os anos desde a década de 1980) de greves de longa duração como forma de protesto contra os baixos salários e as péssimas condições de trabalho. Ao procurar explicar tal fenômeno, Cláudia Vianna (1999), apesar de considerar o aumento salarial de 1995 mais expressivo do que os anteriores sobretudo em relação ao menor salário da categoria, mas sem superar a defasagem existente quanto aos “patamares dos anos 70”, chama a atenção para a interrupção do surto inflacionário decorrente da estabilização monetária promovida pelo governo federal em 1994, o ingresso de professores mais jovens e com menos formação no ensino público devido à evasão de

⁶⁵ Na década de 1980, segundo Pereira (2001), havia duas formas distintas de representação que surgiram no subcampo das entidades sindicais. A primeira representação estabelecia relação com o *ethos missionário* da profissão, notadamente pelos membros do CPP; e pelo *ethos do trabalho* por membros da APEOESP publicadas no *APEOESP em Notícias*. Tal *ethos do trabalho* configurou-se como uma “aspiração de uma profissão recente profissionalizada; ou em processo de profissionalização” (2001, p.83), no entanto tal caracterização ainda estabelecia relações com o *ethos missionário* uma vez que em sua estrutura ainda era visível a valorização de características fundadoras como dedicação, doação, carisma etc., as quais ainda permaneciam no discurso da categoria, (Pereira, 2001, p.112).

profissionais mais experientes e a realização de uma ampla reforma educacional em nível nacional entre 1994 e 1998, baseada num “discurso economicista” de “defesa da educação para a competitividade e para o mercado, bem como diante das exigências dos novos processos produtivos” ⁶⁶(Vianna, 1999, p. 103).

Estudos demonstram que a insatisfação dos professores com as formas de “engajamento sindical marcado por grandes mobilizações, em detrimento da elaboração de propostas” (Vianna, 1999, p. 199) para as dificuldades enfrentadas no trabalho cotidiano faz emergir novos modos de organização mais diretamente ligados ao esforço de conciliar a vida pessoal e profissional e gerar novas redes de envolvimento com as transformações do trabalho e melhoria das condições concretas de seu exercício. É possível encontrar, também, análises recentes que, ao se deterem sobre a identidade dos professores, indicam que o próprio uso da denominação “trabalhadores em educação” tem sido contestado no interior da categoria profissional, de vez que um grupo não se reconhece bem descrito sob esta designação ao reivindicar para si um outro perfil sócio-cultural, outro grupo discorda da associação dos professores com outros funcionários da escola preferindo manter a especificidade de sua ação docente como a marca distintiva da categoria (Ferreira, 2004, p. 2.137).

É justamente a partir dos embates travados entre esses diferentes segmentos do magistério que se forjam representações distintas acerca da profissão, cuja expressão nos meios de comunicação externos ao campo educacional depende não só da legitimidade alcançada pelas entidades que os representam no interior da categoria, mas também da posição que os seus agentes ocupam no espaço social. Dessa forma, são produzidas as imagens por meio das quais os docentes são reconhecidos socialmente, num processo em que outros agentes também procuram interferir. A revista *Veja*, ao afirmar em todas as reportagens analisadas aqui e nos artigos e entrevistas publicados especialmente em 2007 e 2008, que as reivindicações dos professores por melhores condições de trabalho não se sustentam empiricamente de acordo com pesquisas, cujas fontes não são mencionadas, procura deslegitimar este grupo no campo social. Assim, veremos como essa imagem depreciativa da docência ganha expressão no discursivo veiculado pela *Veja*, iniciando pela representação do professor grevista como aquele que não está preocupado com a educação de qualidade dos alunos e com a sua responsabilidade profissional.

⁶⁶ Nesse quadro, aprovou-se, em 1996, uma nova LDB que estabeleceu a exigência da formação superior para os professores das séries iniciais do ensino fundamental (correspondente ao antigo primeiro grau), levando a uma série de iniciativas com vistas a proporcionar este tipo de formação para os profissionais que dispunham apenas de um diploma de nível médio.

a) O movimento docente em xeque: de vítimas a algozes

Figura 48: Legenda: “Professores paulistas em greve: viraram alvo da erosão salarial”
 Fotógrafo: João Wainer/Folha Imagem.
 Fonte: *Veja* de 31 de maio. 2000, p. 44.

No período estudado aqui, a greve que mais se destacou nas fotografias foi a que ocorreu em 2000, em São Paulo, envolvendo 43 dias de paralisação⁶⁷. Segundo o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), havia uma insatisfação com a atual política educacional do governo do Estado e a greve mobilizou grande parte da imprensa que acompanhava as resoluções da mesma. A fotografia acima, **Figura 48**, privilegia o cartaz feito pela APEOESP para os professores carregarem, em seu peito, numa das manifestações, com os dizeres: “**Para Covas olha o que somos**”; “**Viramos o alvo da política do Covas**”, fazendo uso de um desenho de uma placa de tiro ao alvo, numa tentativa de mobilizar a população contra o descaso do então governador do PSDB – em seu segundo mandato iniciado em 1999 – para com a categoria. A reportagem, da qual a **Figura 48** foi extraída- “O Planalto diz não” (31 mai.2000, p.44-45), relata as greves que estavam ocorrendo no funcionalismo federal, e as demais no país. A revista também menciona nesta

⁶⁷ A *Veja* também publicou no período analisado matérias jornalísticas sobre as greves dos professores das universidades federais e estaduais. Com relação à greve das universidades federais temos as reportagens “Gesto simbólico” (24 jun. 1998, p.51) e “Greve remunerada” (28 dez. 2005, p.56), e a carta ao leitor “O horror ao mérito” (17 out.2001, p. 39). Com relação a universidade estadual temos a reportagem “O herói da USP” (6 jun.2007, p.76), que traz como destaque um professor que foi agredido pelos grevistas ao “furar a greve” que estava acontecendo na Universidade de São Paulo.

reportagem a greve de professores de São Paulo, os quais estariam reivindicando um reajuste de 54,7% que, segundo a revista, ainda não havia sido negociado com o governador Covas. Vale lembrar que, segundo Débora Cristina Goulart (2004, p. 185), desde o final da década de 1980, a APEOESP apresentava divergências internas e vinha enfrentando a perda de apoio dos seus membros e também da sociedade em geral, conforme já apontado aqui.

No que diz respeito às mudanças organizacionais e políticas realizadas no país na década de 1990, Theresa Adrião (2008) relaciona o modo pelo qual o governo de Mario Covas, em seu primeiro mandato (1995-1998), estabeleceu e institucionalizou no ensino básico decisões e práticas políticas neoliberais, iniciadas na gestão de FHC, com a presença de atores e agências internacionais de financiamento, como o Banco Mundial (Adrião, 2008, p. 80). Tendo em vista a mudança organizacional do ensino básico⁶⁸, a autora contextualiza o período histórico, cuja racionalidade econômica estava na pauta como principal interesse das reformas educacionais, baseadas em estudos e pesquisas destas mesmas agências sobre o impacto “dos diferentes insumos” que interferiam diretamente na qualidade da educação (Adrião, 2008, p. 94-95). Estes insumos seriam:

aumento de salário, diminuição do número de alunos por classe e natureza da formação prévia dos profissionais da educação representavam um esforço de investimento não justificável em países em desenvolvimento, dado que medidas menos custosas, como distribuição de livro didático e descentralização da gestão, também incidiriam positivamente sobre o desempenho dos alunos nos exames de sondagem da qualidade do ensino (cf. Lockeheed & Vespoor, 1989; CEPAL-UNESCO, 1992). (Adrião, 2008, p. 94-95).

A descentralização da gestão do ensino possibilitou com que o Estado tivesse o afastamento desejado no estabelecimento das alianças sociais em prol de uma educação de qualidade, a qual passou a ser, conforme já discutido aqui, baseado no Estado avaliador, aquele que cobra bons resultados nos testes, pressionando para tentar padronizar todo um frágil sistema educacional. Estas medidas distanciaram o governo da relação com as discussões da representação sindical da categoria, desvalorizando as pautas e condicionando uma imagem social sobre o professorado de que estes apenas lutavam por interesses próprios, que não condiziam com a melhoria da qualidade de educação brasileira. Isso refletiu-se na

⁶⁸ “Inserida nessa lógica, a opção tomada pela SEE – reorganização das escolas da rede estadual de ensino – instituiu a separação em prédios diferentes das quatro primeiras séries do ensino fundamental e das quatro últimas séries dessa modalidade de ensino e a separação desta modalidade da subsequente, o ensino médio. Segundo o documento que apresentou as diretrizes governamentais para a educação paulista, a reorganização das escolas representaria um dos mecanismos necessários ao aumento da racionalização da rede. Antes que uma medida de caráter pedagógico, como foi veiculado pela SEE, a reorganização das escolas visava à diminuição de gastos e de desperdícios do sistema, expressa em um hipotético excessivo número de professores e de salas. Dividiram-se as escolas e os níveis de ensino; quebrou-se, ao meio, a escola de oito anos e pulverizou-se, pelo interior do estado, uma infinidade de arranjos institucionais para garantir a oferta, pelos municípios, do ensino fundamental.” (Adrião, 2008, p.94-95)

própria situação que se encontrava a categoria, a qual, num momento crucial da greve, se viu dividida.

A frágil representação docente culminou em um dos episódios que mais fora noticiado pela mídia em geral. A *Veja*, na reportagem “A tática do soco” (7 jun. 2000, p.44-45), relata a agressão física que Mário Covas sofreu quando tentava entrar pela porta da frente da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a qual estava tomada por um acampamento montado por professores reivindicando, segundo a revista, um aumento salarial. Embate que foi retratado na sequência de fotos da **Figura 49**, que mostra Covas claramente se dirigindo aos manifestantes, e aos demais presentes, visivelmente alterado emocionalmente e com um ferimento na cabeça. De acordo com a reportagem ainda, o grupo que agrediu Covas é composto por uma minoria radical dos professores, ligada a três microsssiglas políticas: Coletivo Socialista, Liga Operária Internacionalista e Tendência por um Partido Operário. Com três fotografias que retratam o este ataque sofrido por Covas, **Figura 49**, a revista na reportagem critica o que chamou de “atentado neofascista” acometido por professores. Após a agressão ao governador, a revista passa a investigar essas três microsssiglas políticas das quais fazia parte uma parcela do movimento dos professores. Assim, na reportagem “Muitos locos” (14 jun.2000, p.44-45), a *Veja* denuncia que a “turma” que atacou Covas conta com pelo menos oito “facções políticas rivais”, dentre as quais se destacam as três mencionadas anteriormente, ressaltando que tais grupos não tinham ambição de um dia formar um partido político, pois eles apenas atuavam “pregando” ideias em jornais e na internet, além de estarem espalhados por todo o Brasil militando em sindicatos e em movimentos reivindicatórios.

Figura 49: Legenda: (Da esquerda p/ direita): “Tumulto: o governador é prensado por policiais e manifestantes”, “O galo na testa: objeto atingiu Covas pouco acima do olho direito”, “Na saída da manifestação, escoltado por assessores: “São um bando de Neofascistas””. Fotografos: Inácio Teixeira Coper photo/AE, Reinaldo Marques DGABC (Da esquerda p/ direita): (7 jun. 2000, p. 44-45)

Fonte: *Veja* de 7 jun.2000, p.44-45.

As imagens de Covas, que já estava em um estágio avançado do câncer, sofrendo o que foi considerado um ataque chocaram a sociedade, como o relato do jornal *Folha de S. Paulo* que, ao publicar uma foto do governador com ferimentos no rosto e na cabeça, **Figura 50**, narra o episódio e deixa entrever a disparidade dos discursos, pois, ao mesmo tempo em que noticia o que havia acontecido na visão dos grevistas, que se sentiram provocados pela atitude do governador, critica e acusa membros da APEOESP do acontecimento.

Figura 50: Legenda: “O governador Covas deixa a Secretaria da Educação cercado por seguranças; no caminho para seu carro, é agredido e ferido”. Fotógrafo: Jorge Araújo.

Fonte: *Jornal Folha de S. Paulo* de 2 de Junho. 2000, p. C1.

A fotografia de Jorge Araújo (**Figura 50**) coloca em evidência o ferimento sofrido por Covas, dando ênfase à violência acometida apenas contra ele. Já as que foram publicadas na *Veja*, (**Figura 49**), trazem mais elementos temporais, além do fato em si, como a passagem pelos manifestantes e a chegada ao carro, sendo mais próximas de uma narrativa do episódio, uma vez que parece sugerir e denunciar o momento em que Covas é agredido. A reportagem da *Folha de S. Paulo* privilegia e destaca a agressão no título da matéria, atribuída à categoria em geral, fazendo uso dos verbos **apedrejar** e **ferir**: “Professores apedrejam e ferem Covas” (20 jun. 2000, C1). Entretanto, na descrição do fato, o jornal responsabiliza membros de uma ala radical da APEOESP pelo episódio, assim como publicado pela *Veja*. No entanto, a *Folha* diferencia-se desta ao investigar, conjuntamente com os professores presentes, a maneira pela qual Covas atravessou o acampamento na companhia de 15 pessoas as quais teriam chutado algumas das barracas dos grevistas, dando início assim aos

desentendimentos. Segundo o depoimento para o jornal da presidente da APEOESP na época, Maria Izabel Azevedo Noronha, a atitude de Covas era mais uma provação, como se ele quisesse sair machucado para causar uma comoção na população (20 jun. 2000, C1). Podemos notar, desta forma, que os veículos trataram da mesma notícia de modo diferente. Enquanto a *Veja* investigou quem seriam os agentes deste grupo radical, a reportagem da *Folha de S. Paulo* conversou com os professores presentes, mostrando os dois lados de um episódio. No entanto, as fotografias, as chamadas e toda a construção publicizada, se assemelham e deixam entrever um ponto de vista bem claro de crítica àqueles que desse ato participaram.

O modo pelo qual a categoria estava organizada neste episódio reflete nas opiniões destes meios de informação. Segundo Goulart (2004), ao se fazer um balanço da atuação sindical da APEOESP durante mandato de Covas, compreende-se “o fracasso desta concepção sindical, pois a categoria viu negadas todas as suas reivindicações, sendo que as formas de luta não trouxeram conquistas ou fizeram avançar na aliança com a população em prol da escola pública, além de ter causado o enfraquecimento do sindicato junto à categoria.” (Goulart, 2004, p. 178). Com a crescente insatisfação dos professores frente às lutas sem resultados da categoria, fora decidido na assembléia de 5 de maio, anterior ao acontecimento com Covas, uma alteração nas proposições da greve, as quais mudariam as negociações e claramente deixariam em evidência o distanciamento com a direção do sindicato, que posicionava-se contrário a tal mudança (Goulart 2004, p. 180). Estas proposições seriam, de acordo com Goulart (2004), baseadas num propósito de desmantelamento das ações neoliberalistas do Estado na educação, colocando a questão salarial como uma delas, e não a principal.⁶⁹ No entanto, a direção do sindicato negligenciou a demanda da categoria, anulou a assembleia e centralizou suas ações apenas no reajuste salarial:

A greve resultou para o magistério paulista em um abono entre R\$ 48,00 e R\$ 80,00 (de acordo com a jornada de trabalho) e o aumento do vale-refeição de R\$2,00 para R\$ 4,00 (...) avaliamos que a categoria volta às salas de aula fragmentada, desencorajada e desconfiada do poder de intervenção dos professores em seu próprio sindicato, questionando a validade da greve teve como consequência um calendário de reposição de aulas, 48 dias de paralisação nos prontuários dos professores e resultados pífios comparados ao seu potencial. Dois projetos de educação se enfrentaram durante a greve. Um, o projeto neoliberal. Outro, seu contrário. Não desenhado, pouco aprofundado, quase um desconhecido, mas uma nítida resistência à extensão da deterioração dos direitos à educação pública, que ficou pelo caminho. (Goulart, 2004, p. 183)

⁶⁹ “A inversão do eixo da negociação consistia em colocar no topo das propostas da categoria algumas reivindicações que até então estiveram subtraídas diante da questão salarial. Foi aprovado, portanto, que cinco passos seriam prioritários, sendo que o reajuste salarial seria a última reivindicação a ser negociadas. Os elementos em pauta de negociações ficariam assim ordenados: 1. No máximo 35 alunos por sala no ensino fundamental e médio; 2. Volta da grade curricular de 1997 (6 aulas diurno e 5 noturno); 3. Reabertura de todas as escolas fechadas; 4. Reabertura dos períodos ociosos; 5. Readmissão dos professores demitidos; 6. Contra a reforma do Ensino Médio; cindo salários mínimos para 24 horas-aula.” (Goulart, 2004, p. 181)

Este episódio foi marcante, portanto, no período estudado aqui, pois revela uma desorganização sindical que, de certa forma, é facilmente explorada pelo campo jornalístico e político uma vez que, ao agredir o governador do Estado, permite com que esse fato seja manipulado, conforme evidenciam as fotografias, reproduzidas anteriormente e que foram astutamente escolhidas para criar um determinado efeito de realidade. Ainda sobre este mesmo acontecimento, o atual governador Geraldo Alckmin – que foi vice-governador de Covas – num episódio recente publicado pelo jornal *O Estado de S. Paulo* quando interrompido em seu discurso por professores da rede estadual de São Paulo e outros manifestantes disse:

Eu quero pedir desculpas pelo constrangimento gerado. Primeiro vou dizer quem são eles: são aqueles que bateram no Mário Covas, doente e com câncer, no protesto há anos na Praça da República (...). São da APEOESP, querem receber sem trabalhar, e querem receber o dinheiro suado dos trabalhadores de São Paulo.⁷⁰ (*O Estado de S. Paulo*, 31 jul. 2015).

A referência atual ao episódio ocorrido há 15 anos atrás evidencia a sua força para desqualificar as lideranças da APEOESP, associando-as à violência e à falta de respeito e consideração com as autoridades e a população. O governador, ao se apresentar como guardião do dinheiro público da cobiça de grevistas que querem receber sem trabalhar, procura corromper qualquer tentativa de mobilização em prol das reivindicações da categoria.

A *Veja*, ao ressaltar que a luta dos sindicatos dos professores se reduz, principalmente, à reivindicação de aumento salarial, passa a culpabilizar essas organizações pelos problemas da educação brasileira, afirmando que a defesa de seus interesses corporativos se sobrepunham aos resultados das pesquisas a respeito da realidade de nosso ensino. Isso aparece, por exemplo, no artigo de Gustavo Ioschpe, "Educação de quem? Para quem?" (16 jan. 2008, p. 32-33), em que o autor diz que “todas as questões relativas à escola foram sequestradas pela agenda da corporação dos funcionários do ensino”, as quais não incluíam em sua agenda de reivindicações benefícios diretos para os alunos:

mas não se assuste: assim como os alemães da época hitlerista acreditavam que os não-arianos eram raças inferiores e os cubanos sob Fidel creem que podem creditar todos os seus males à perseguição dos Estados Unidos, é difícil para qualquer um ter uma idéia diferente da propaganda pelo discurso único. No caso da nossa educação, esse discurso é o dos profissionais do ensino. (16 jan. 2008, p.32)

Ioschpe, de forma irônica, diz que é lógico imaginar que as medidas pregadas pelas chamadas corporações fazem sentido. Entretanto, recentes pesquisas e avaliações indicam que a infra-estrutura, o número de alunos e os salários dos professores não têm impacto

⁷⁰<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,irritado--alckmin-compara-protestos-com-os-vividos-por-mario-covas,1735924> << Acesso em 2 de Setembro de 2015>>

significativo sobre o aprendizado. Segundo esses indicadores, cujas fontes não são mencionadas, quando o desempenho dos alunos é bom, os professores se beneficiam disso e, quando eles são constantemente avaliados, é possível saber o que está sendo ensinado e quando está faltando. Mas – ainda segundo Ioschpe – curiosamente nenhum desses pontos constam das reivindicações dos sindicatos dos professores pela melhoria da qualidade da educação e ele prossegue dirigindo a sua crítica aos responsáveis pela formação dos professores numa das principais universidades do país: “os doutores da Pedagogia da USP não podem formar, com dinheiro público, professores que eles desejam que sejam vanguardistas da revolução socialista.” (16 jan. 2008, p. 33). Em outro artigo, “Dinheiro não compra educação” (1 out. 2008, p. 91-92), Ischope volta a desqualificar a argumentação utilizada para sustentar as reivindicações salariais da categoria, questionando a afirmação de sindicatos tachados de “stalinistas”, segundo os quais uma melhor remuneração deixaria os professores mais motivados e, conseqüentemente, a educação teria melhor qualidade. De forma extremamente sarcástica e irônica, o colunista da *Veja* diz: “Argumento curioso, já que os professores são os primeiros a enfatizar a incrível dedicação, beirando o heroísmo, que adotam em seu dia-a-dia.” (1 out. 2008, p. 91).

Nesse sentido, convém observar que, na tentativa de desqualificar por completo o sindicalismo docente, a *Veja* faz um uso ostensivo de referências a movimentos históricos, cujo caráter político-ideológico é marcante – tais como: o nazismo, o comunismo e o bloqueio econômico dos Estados Unidos a Cuba – associando-os às práticas de suas lideranças. As imagens têm um papel importante nessas iniciativas, tal como evidencia a **Figura 51**, que dispõe, lado a lado, fotografias de uma manifestação de professores – realizada em 2008 – em que apostilas produzidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foram queimadas e de um ato nazista do mesmo gênero, conforme a legenda indica tal associação: “Das apostilas, só sobraram as cinzas (à esq. e abaixo): a queima de livros foi arma do nazismo (acima)” (16 abri. 2008, p. 92). A reportagem referente a esta fotografia, “Fogueira ideológica” (16 abr. 2008, p. 92), critica a queima de livros realizada no centro de São Paulo por professores integrantes da APEOESP como protesto contra o novo currículo escolar. De acordo com a revista, este currículo deveria ter sido bem-vindo, mas os sindicalistas o consideraram “uma afronta à liberdade de o professor conduzir sua própria aula. Em segundo lugar, por julgá-lo ‘limitado’ e ‘incapaz de formar cidadãos’, segundo palavras do professor Carlos Ramiro, o presidente da APEOESP.” (16 abr. 2008, p. 92). Tal atitude, para a *Veja*, é uma pregação ideológica que não tem confirmação nas pesquisas que foram feitas até então, segundo as quais os alunos têm melhor desempenho quando são guiados por metas de ensino.

A Secretária de Educação de São Paulo se manifestou dizendo que: “Os sindicalistas são corporativistas. Eles rejeitam qualquer instrumento que permita a prestação de contas da escola à sociedade” (16 abr. 2008, p. 92). A reportagem conclui afirmando que os professores estão mais preocupados com a política do que com a formação dos alunos.

Figura 51: Legenda: “Das apostilas, só sobraram as cinzas (à esq. e abaixo): a queima de livros foi arma do nazismo (acima)” Fotografia: Bettmann Corbis LatinStock
Fonte: Veja de 16 de abril. 2008, p.92.

Com relação a essa reportagem, várias foram as cartas publicadas criticando o acontecimento, dentre as quais uma do presidente da APEOESP:

“Triste que eu, cidadão e vereador de São Paulo, tenha de presenciar a ação da APEOESP queimando livros em praça pública. Esse é o sindicalismo da CUT, que nesse caso apenas expressou seu velho egoísmo corporativista, além de nos recordar a triste memória do nazismo queimando livros. Rigor, ética, compromisso com o controle social, responsabilização de todos não permeiam a ação desses, que têm tão pouco a oferecer para nossas crianças e jovens. Como Midas às avessas, o PT expõe seu atraso em todos os setores onde toca.”

Vereador Gilberto Natalini. Líder do PSDB na Câmara Municipal. São Paulo, SP. (23 abr. 2008, p. 34)

“A queima de livros a que se refere à reportagem “Fogueira ideológica” foi um ato isolado em assembleias que transcorrem de forma pacífica e ordeira. A incineração do material não partiu da direção da APEOESP. A direção do sindicato não tem controle sobre atitudes de indivíduos ou grupos que, em praça pública, se disponham a manifestar-se de outras formas que não aquelas por nós definidas.”

Professor Carlos Ramiro de Castro. Presidente da APEOESP. São Paulo, SP.” (23 abr. 2008, p. 34)

Apesar das cartas, assim como todo conteúdo da revista, passarem pelo crivo editorial, o seu teor oferece alguns indicativos da repercussão do posicionamento assumido pela *Veja*. É interessante notar a fala do presidente da APEOESP, o qual se apresentou como representante da categoria, mas se isentou da responsabilidade quanto à queima dos livros. A revista critica, de modo geral, a organização sindical dos professores, independente dela estar coesa ou não, apoiando as medidas implementadas pelo Estado e que divergem, pelo menos nos atos comentados aqui, daquelas que são consideradas legítimas pelos professores, ou por parcelas deles. Não se pode negar a insatisfação de uma parcela categoria com os rumos tomados pelo movimento sindical docente que, cujos embates com o Estado, muitas vezes, assumem um caráter fortemente político que acabam comprometendo a própria legitimidade das entidades junto às suas bases, conforme estudos citados anteriormente identificaram. É inegável, também, o debate acerca do lugar da remuneração do magistério na pauta de reivindicações da categoria, assim como o seu real comprometimento com a luta pela melhoria da qualidade de ensino. Tais conflitos são explorados pela *Veja* num discurso que representa o professor como esquerdista de formação precária, conforme será visto nos próximos itens.

b) Formar para a cidadania ou doutrinação? Magistério, ensino e ideologia

Numa clara tentativa de depreciação de toda uma categoria profissional, a produção referente ao período que apresenta o professor esquerdista como responsável pela péssima qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras ganha expressão nas páginas da *Veja* com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002, iniciando, portanto, seu governo em 2003. A reportagem "Madracais do MST" (8 set. 2004, p. 47)⁷¹ é emblemática nesse sentido, pois associa as escolas do Movimento dos Sem-Terra (MST) para crianças de 7 a 14 anos aos internatos religiosos mulçumanos, os madracais, devido à “pregação” de ideais socialistas feita pelos professores. A revista destaca a abrangência desse tipo de iniciativa: pelo menos 1.000 destas escolas são reconhecidas pelos Conselhos Estaduais de Educação e, ao todo, possuem 160.000 alunos e empregam 4.000 professores (8 set. 2004, p. 47). Ao dar

⁷¹ A carta ao leitor "Sete de Setembro Vermelho" (8 set. 2004) trata da matéria sobre as escolas do MST, deixando clara a intenção de caracterizar essas escolas como “nocivas” em função “não apenas por estarem substituindo uma função precípua do Estado, que é fornecer ensino básico às crianças brasileiras, mas por estarem inculcando em uma parcela dos jovens uma ideologia revolucionária que, antes de ser derrotada pelos fatos no século passado, produziu toda a sorte de miséria guerra e infortúnio social” (2004, p. 9), sendo assim a revista aponta como sendo necessário que sejam vistoriados “os campos de doutrinação do MST” (idem), além de seus currículos serem “submetidos a algum tipo de avaliação pelo Ministério da Educação (MEC)” (8 set. 2004, p. 9).

visibilidade a uma sala de aula da referida escola, a fotografia (**Figura 52**) dá destaque à bandeira vermelha do MST no fundo da sala – que salta aos olhos – e mostra um professor que se distancia da imagem que tradicionalmente caracterizou a categoria⁷², pois, além de ser barbudo e ter os cabelos longos, ele veste uma calça de moletom e uma camiseta bem larga por cima da calça alpargatas e usa um boné com a aba vermelha sobre a nuca. Ele mostra um globo terrestre aos alunos, cujas carteiras não estão dispostas em fileiras mas formando um U ao seu redor.

Figura 52: Legenda: “Professor do MST dá aulas para crianças em assentamento: cartilha que desobedece às normas de ensino”. Fotografia: Liane Neves. (8 set. 2004)
 Fonte: *Veja* de 8 de set. 2004, p.47.

A legenda chama a atenção para algo que não está representado na imagem: as cartilhas usadas pelas escolas do MST estão em desacordo com as normas de ensino, o que é informado na reportagem que visitou duas dessas escolas no Rio Grande do Sul, a “Nova Sociedade” e a “Chico Mendes”. O texto reforça que elas exibem, nas classes e no pátio, a bandeira do MST e que o currículo transmite a ideologia sem-terra, distanciando-se da cartilha do Ministério da Educação. Os professores utilizam, por exemplo, uma espécie de calendário alternativo que inclui a celebração da revolução chinesa, a morte de Che Guevara e o nascimento de Karl Marx (8 set. 2004, p. 47). Ainda segundo a *Veja*, o MST implantou esse

⁷² Com relação a esta imagem que tradicionalmente caracterizou a categoria, Vicentini (2006), ao analisar as imagens publicadas para comemoração do Dia do Professor pela imprensa carioca entre os anos de 1950 e 1960, afirma que temos marcas distintivas na representação da profissão que estão presentes ao longo da história da categoria e que indicam uma permanência. (Vicentini, 2006, p.10).

“sistema de ensino” (8 set. 2004, p.48), sem nenhum controle do poder público e há uma dificuldade para aceitar professores não são ligados aos sem-terra, embora muitos dos docentes que são do movimento não têm o curso de magistério completo, sendo que alguns não completaram nem o ensino fundamental e foram contratados pela proximidade com o governo do PT.

No entanto, segundo Dal Ri e Vieitez (2004), numa análise também de uma escola no Rio Grande do Sul, o Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), aponta que os cursos ministrados nesta instituição são reconhecidos pelos MEC e atendem a todos os requisitos da legislação educacional vigente. A diferença, na comparação com currículo oficial, consiste nos cursos que estabelecem relações com os ideais do Movimento:

Esses elementos pedagógicos dizem respeito aos conteúdos disciplinares, ao modo como a escola se organiza, aos processos de ensino e aprendizagem e às funções que a escola desempenha no Movimento. As disciplinas ministradas são as usuais para os cursos do mesmo gênero, e caracterizam a cultura, a tecnologia e a ciência contemporâneas. Contudo, um enfoque de classe, nomeadamente a dos trabalhadores do campo, contrapõe-se ao universalismo abstrato dominante na escola oficial. (...) Um sistema de poder baseado em uma democracia direta, na autogestão ou gestão democrática partilhada por alunos, professores e funcionários, em condições de igualdade inusitada na ordem social, substitui a variante meritocrática da burocracia que domina a escola pública, ou o despotismo imediato da personificação do capital na escola privada. (Dal Ri e Vieitez, 2004, p. 53)

Ao divulgar o tipo de educação ministrada nessas instituições, a *Veja* constrói um discurso atemorizador deixando entrever que os seus leitores deveriam ficar atentos para o risco de uma tomada socialista do Brasil tendo em vista a orientação política do presidente Lula. Esse tipo de alerta não se restringiu a essa matéria sobre as escolas do MST, tendo inclusive o destaque, cerca de quatro anos depois, da reportagem de capa que abre o presente capítulo (**Figura 47**). Sob o título bastante irônico, "Prontos para o século XIX" (20 ago. 2008, p.76-78, 80, 82, 84 e 86), a *Veja* descreve duas cenas presenciadas em escolas particulares extremamente bem classificadas nos *rankings* do país, chamando a atenção para o perigo da tendência que prevalece nos professores brasileiros de “esquerdizar” os alunos. A primeira refere-se a uma observação de uma aula de Geografia no Colégio Ateneu Salesiano Dom Bosco, de Goiânia:

No comando, o professor Paulo Fiovaranti. Ele pergunta: Quem provoca o desemprego dos trabalhadores, gurizada? Respondem os alunos: A máquina. Indaga, mais uma vez, o professor: Quem são os donos das máquinas? E os estudantes: Os empresários! É a deixa para Fiovaranti encerrar com a lição de casa: Então, quem tem pai empresário aqui deve questionar se ele está fazendo isso. Fim de aula. (20 ago. 2008, p. 76 e 80).

A reportagem divulga uma pesquisa encomendada pela *Veja* a CNT/Sensus que envolveu 3.000 pessoas de 24 estados brasileiros (pais, alunos e professores de escolas

públicas e particulares), segundo a qual a função de “esquerdizar os alunos” foi apontada pelos professores como sendo mais importante do que ministrar o conteúdo da disciplina. Segundo a revista, os professores assumem tal doutrinação como o principal papel da docência pelo fato de ser função da escola formar “cidadãos” (78%) – o que seria muito bom, se eles não estivessem preparando os alunos para uma realidade que não existe mais, notadamente a do século XIX e não a do século XXI. Ainda de acordo com o periódico, os professores esquerdistas “veneram” um autor de complexo entendimento: Karl Marx, enquanto 61% dos pais reconhecem que os professores têm um discurso politicamente engajado em sala de aula e não acham que isso seja um problema. Esse dogmatismo pode ser atribuído, segundo a reportagem, ao despreparo dos professores para a função, pois, no ensino básico, 52% lecionam matérias para as quais não receberam formação específica, 22% deles nunca frequentaram faculdade; para esses, os chavões da esquerda servem como uma espécie de muleta, um recurso a que se recorre na falta de informação (20 ago. 2008, p. 80).

Tal viés político da prática docente retiraria, na opinião de especialistas que a revista não menciona quais são, o atributo número um da escola, qual seja: ensinar a pensar (20 ago. 2008, p.82). A matéria segue em tom irônico dizendo que os professores se “encantam” com o “guerrilheiro argentino” Che Guevara, “idolatraram” o educador Paulo Freire, cuja importância para a educação brasileira é totalmente questionada pelo periódico ao dizer que ele não teve nenhuma “contribuição efetiva à civilização ocidental”, tendo apenas idealizado “um método de doutrinação esquerdista disfarçado de alfabetização” e sendo mais influente para os professores do que “talvez o maior gênio da história da humanidade”, Albert Einstein. Já as personalidades atuais mais citadas pela pesquisa da CNT/Sensus são o então presidente da Venezuela – Hugo Chaves – e o presidente Lula. Assim, a *Veja* desqualifica a profissão generalizando o que ela considera fazer parte da formação ideológica do professor.

c) “Professor não é coitado!”: desvendando os mitos sobre a profissão

Figura 53: Legenda: “O professor Denílson Pino (de costa): O Estado me dá liberdade para faltar”. Fotógrafo: Roberto Setton.
Fonte: *Veja*, 19 dez. 2007, p. 124.

A fotografia pode nos provocar. À primeira vista, em meio a tantas outras que estão ali compondo o texto, temos o diferente, um professor, provavelmente numa situação de entrevista, que, ao solicitarem uma foto, não aceita mostrar o rosto, mas por que não? O que seria tão perigoso, vexatório, ou até preocupante que, se ele mostrasse o rosto, teria problemas? A legenda de forma ambígua dá indícios do que está em jogo ao destacar uma das fala do professor, identificado com nome e sobrenome, ressaltando o fato de ele estar de costas: “O Estado me dá liberdade para faltar”. Ao esconder o rosto do professor que admite estar usufruindo de uma possibilidade legal, a imagem deixa entrever que tal atitude se choca com um comprometimento com a profissão frustrando o que a sociedade deveria esperar dele. Evidentemente, essa imagem contrasta com as analisadas no capítulo anterior que retratam professores, cuja conduta foi exaltada como modelar pela *Veja*, permitindo, assim, compreender como a revista constrói uma representação da docência arraigada numa moralidade que apresenta a aprendizagem dos alunos decorrente apenas da dedicação dos professores, não tendo, portanto, nenhuma relação com as condições de

trabalho. A maioria dos artigos e reportagens publicados entre 2007 e 2008 é emblemática nesse sentido, pois o periódico empenha-se em dismantelar os argumentos que fundamentam as reivindicações da categoria, desvendando aquilo que considera mitos da profissão, quase sempre sem dar voz às suas lideranças.

A fotografia de Roberto Setton, **Figura 53**, mencionada anteriormente, deixa o professor numa posição vexatória assumindo um tom de denúncia na reportagem "Sumidos da sala de aula" (19 dez. 2007, p.122-124), que divulga dados alarmantes do governo estadual de São Paulo sobre o absenteísmo docente⁷³: em 2007, os professores faltaram, em média, 32 dias, cerca de 15% do ano letivo (19 dez. 2007, p. 122). A revista chama atenção para o fato de esses profissionais continuarem contratados, sem nenhum prejuízo financeiro, pois estão de acordo com a lei. A reportagem traz, ainda, depoimentos de professores descontentes com a profissão: "Sou um pobre coitado. Tenho péssimas condições de trabalho e ainda ganho mal. Cansei de dar aula." (19 dez. 2007, p. 123) e "O professor que vai dar aula hoje é um herói" (19 dez. 2007, p.124). Ao destacar essas falas, a *Veja* reafirma a sua crítica à parcela da categoria que não está preocupada com as obrigações morais da profissão, desconsiderando por completo as razões que levaram a esse quadro. Segundo Livia Lara da Cruz (2013):

Somente no primeiro semestre de 2010, o número de licenças médicas concedidas aos professores no município de São Paulo por transtornos mentais, correspondeu a 70% de todas as solicitações dessa natureza feitas em 2009. Essa situação está relacionada às situações enfrentadas pelos professores no cotidiano da sala de aula. Um levantamento feito com professores da rede paulista de ensino mostrou que 44% deles sofreram algum tipo de violência nas escolas, e 57% consideram as escolas violentas. Contratada pela APEOESP, a pesquisa percorreu 167 cidades do estado de São Paulo e ouviu 1.400 professores entre janeiro e março de 2013. Entre as vítimas, 39% sofreram agressão verbal, 10% assédio moral, 6% *bullying*, e 5% agressão física. Pressionados, os professores adoecem. (Cruz, 2013, p. 87)

Neste mesmo ano, Gustavo Ioschpe volta-se para "Os quatro mitos da escola pública" (7 mar. 2007, 96) que estão sempre presentes nas reivindicações do magistério e que são extremamente prejudiciais para uma visão realista dos problemas que assolam a educação brasileira. O primeiro mito seria o de que o professor brasileiro é mal remunerado. Segundo o autor, a comparação que se faz entre os salários dos professores brasileiros e os de outros países não tem fundamento, pois em países mais ricos a renda é maior. Assim, a comparação mais adequada é aquela que leva em conta a relação desses salários com a média nacional e, nesse caso, os docentes brasileiros recebem, segundo o autor, 56% da média nacional, sendo que nos países ricos a remuneração é 15% menor (7 mar. 2007, p. 96). No entanto, segundo

⁷³ Para aprofundamentos sobre o absenteísmo docente recorrer aos estudos de Gesqui (2008) e Santos (2006).

Cruz (2013), levantamentos realizados por economistas de agências da ONU, Banco Mundial e OCDE:

mostram que professores brasileiros em escolas de ensino básico têm um dos piores salários da categoria em todo o mundo, além de receberem renda abaixo do Produto Interno Bruto (PIB) per capita nacional. Em uma lista de 73 cidades, a pesquisa registrou apenas 17 com salários inferiores aos de São Paulo, entre elas Nairobi, Lima, Mumbai e Cairo. Em praticamente toda a Europa, Estados Unidos e Japão, os salários são pelo menos cinco vezes superiores ao de um professor brasileiro. Um estudo realizado em 2011 pelo banco UBS relatou que um professor do ensino fundamental em São Paulo ganha, em média, US\$ 10,6 mil por ano – apenas 10% do salário de um professor nesta mesma fase na Suíça, onde o salário médio da categoria seria de US\$ 104,6 mil por ano. (Cruz, 2013, p. 83)

Esses dados contradizem a afirmação do articulista de que apenas o fato dos países serem ricos justificaria salários maiores. Ainda tendo em vista a questão salarial o articulista afirma que outro mito seria a comparação do salário docente com o de outras categorias, sem levar em conta a jornada de trabalho, as férias e a aposentadoria. Em seu dizer, “o professor tem jornada mais leve do que o restante da população: 70% trabalham até quarenta horas semanais” (7 mar. 2007, p. 96). O autor prossegue, afirmando que esses “equivocos matemáticos alimentam o mito de que o professor no Brasil é um injustiçado”, quando na verdade não há a discriminação deste profissional no mercado de trabalho, mas ele apenas é remunerado de acordo com as suas qualificações e jornada de trabalho, semelhante a outras pessoas nas mesmas situações. Tal fato leva a outro mito, o de que a educação só iria melhorar no dia em que os professores receberem salários mais altos. No entanto, segundo o autor, a experiência internacional e brasileira evidencia que o aumento do salário não rendeu melhores resultados na sala de aula (7 mar. 2007, p.97). Para sustentar tal afirmação, Ioschpe dá o exemplo do FUNDEF, o qual proporcionou um aumento salarial para os docentes, no entanto as notas dos alunos decaíram nos exames nacionais “Conclusão: ter mais dinheiro no bolso não é o fato determinante para transformar o professor num bom educador” (7 mar. 2007, p. 97).

Essas afirmações não encontram base real tanto no que diz respeito à comparação com o salário de outros profissionais com o mesmo nível de formação, quanto ao impacto do FUNDEF e da Lei do Piso em 2008⁷⁴. Segundo Cruz (2013), ainda assim,

⁷⁴ “A Lei do Piso Nacional assegura que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. O piso deve ser o vencimento inicial da carreira, ou seja, não podem ser somadas gratificações e outros bônus para atingir a remuneração mínima. Sua implementação como vencimento inicial se reflete em todos os níveis da carreira. Desde que foi aprovada, em 2008, regulamentação é alvo de contestações judiciais encampadas por governadores. A lei foi considerada constitucional pelo Superior Tribunal Federal, e garantiu uma remuneração mínima para os professores da educação básica; entretanto, os reajustes foram feitos a partir de 2011 e não de 2009, o que garantiu um valor abaixo do que seria esperado (R\$1.567 e não R\$2.347).

a discrepância entre os salários desses profissionais e de outros com o mesmo nível de formação é gritante. O salário médio dos professores no Brasil é 38% menor do que o dos demais profissionais com nível superior completo ou incompleto. Entre 47 profissões, a de professor de ensino fundamental das séries iniciais figura na 31ª posição, com média salarial de R\$1.454,00 – menos do que ganhavam, em média, corretores de imóveis (R\$2.291,00), caixas de banco (R\$1.744,00) e cabos e soldados da polícia militar (R\$1.744,00). Em um ranking socioeconômico de 32 profissionais das ciências e artes, conforme a renda média per capita de cada um deles, elaborado pelo Departamento de Educação da USP de Ribeirão Preto, os professores de educação básica ocupam a 27ª posição. (Cruz, 2013, p. 83)

Contrariando os dados apresentados pelo articulista, que está apenas interessado em desmitificar a argumentação sobre a qual se fundamenta as reivindicações do magistério, a autora traz à tona a precariedade da posição social em que os professores se encontram. Gustavo Ioschpe apenas procura mascará-la com base em pretensos benefícios desqualificando, assim, qualquer tipo de iniciativa em prol da melhoria da remuneração da categoria. O terceiro mito diz respeito ao pouco investimento do Brasil em educação. Em seu dizer, o Brasil não fica atrás dos países ricos com relação às verbas para a educação, sendo 3,4% do PIB destinados às escolas básicas, mas se “gasta mal o que tem” (7 mar. 2007, p.97-98), o que contradiz os dados de Abrahão (2005), segundo os quais o Brasil investe menos em educação do que os demais países da OCDE, tal como já foi dito anteriormente.

Por fim, o quarto mito diz respeito à ideia de que a escola particular é excelente, mas nas avaliações nacionais as notas de seus alunos não foram superiores às dos que frequentam escolas públicas, assim o ensino privado também está longe de representar algum sucesso educacional para o Brasil. Isso, para o colunista da *Veja*, tem a ver com a má formação do magistério, pois “as escolas particulares, afinal, sofrem do mesmo problema que os colégios públicos: seus professores passaram por escolas ruins e cursaram faculdades precárias. Infelizmente, eles estão igualmente desqualificados para dar uma boa aula” (7 mar. 2007, p.97, p.99). Em outro artigo, “Preocupe-se: seu filho é mal educado” (7 nov. 2007, p.111), Ioschpe reafirma essa posição dizendo que, no Brasil, tanto a escola pública quanto a privada estão sucateadas em decorrência da falta de qualificação docente. Em seu entender, “mesmo quem coloca os filhos em escolas particulares deve se preocupar com a qualidade da educação pública. E com urgência. Não apenas por espírito cívico, mas por amor-próprio também.” (7 nov. 2007, p. 111).

Gustavo Ioschpe, em outro artigo, cujo título é bastante sugestivo – “Professor não é coitado” (12 dez. 2007, p.176-178) –, prossegue questionando a imagem que habitualmente se tem do magistério, baseada na ideia de que

Mesmo assim, apenas cinco estados cumprem integralmente a lei. Os demais ou não pagam o salário correto ou se recusam a reservar um terço da jornada de trabalho a atividades extracurriculares.” (Cruz, 2013, p. 84).

o professor brasileiro é um herói. Batalha com afinco contra tudo e todos em prol de uma educação de qualidade em um país que não se importa com o tema, ensinando em salas hiperlotadas de escolas em péssimo estado de conservação. Tem de trabalhar em dois ou três lugares, com uma carga horária exaustiva. Ganha um salário de fome, é constantemente açoitado pela indisciplina e desinteresse dos alunos e não conta com o apoio dos pais, da comunidade, do governo e da sociedade em geral. (12 dez. 2007, p.176).

Apesar disso, no Brasil, – segundo Ioschpe – o número de professores é de 2,9 milhões, provavelmente uma das categorias profissional mais numerosa e, segundo Sinopse Estatística do Ensino Superior, relativa a 2005, existiam cerca de 904.000 alunos matriculados na área de Educação, que seria mais popular até que Administração e Direito. O articulista questiona o porquê do magistério ser tão atrativo se é o “inferno que se pinta” e, de forma irônica, indaga se se trata de “uma categoria que atrai masoquistas?” (12 dez. 2007, p.176).⁷⁵ Para ele, trata-se de uma profissão que se vale de mitos para conquistar uma posição diferenciada na sociedade, como por exemplo, o de que a maioria dos professores trabalha em mais de uma escola, mas o Perfil dos Professores Brasileiros realizado pela UNESCO mostra que “58,8% têm apenas um local de trabalho. Os que fazem dupla jornada são poucos menos de um terço: 32,2%. Só 9%, portanto, trabalham em três escolas ou mais.” (12 dez. 2007). Utilizando-se da mesma fonte, Ioschpe questiona, também, a carga horária excessiva de que muitos professores se queixam, alertando para o fato de que “31% trabalham entre uma e vinte horas em sala de aula por semana, 54% ficam entre 21 e quarenta horas e o restante trabalha mais que quarenta horas” (12 dez. 2007, p.176). A respeito dessa questão, o articulista refuta, por completo, o argumento de que o professor tem bastante atividade de sala de aula para corrigir em casa, uma vez que o médico também depende de um estudo contínuo fora do consultório e o advogado pesquisa a legislação fora do escritório.

Os dados apresentados por Ioschpe devem ser relativizados pelo estudo desenvolvido por Pinto e Alves (2011) com base na análise da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios e do Censo Escolar de 2009, segunda a qual 76,8% dos professores da educação básica atuam em apenas uma escola, 19% em duas e 3,3% em três e 1% em mais de três. No entanto, é preciso considerar as diferenças existentes entre as diversas etapas da educação básica, pois na educação infantil são 18,6% e das séries iniciais do ensino fundamental 23,8%, ao passo que nas séries finais do ensino fundamental 39,6% e no ensino médio 44,5%, o que

⁷⁵ José Marcelino de Rezende Pinto (2014), no entanto, chama a atenção para a dificuldade que muitas escolas enfrentam para preencher as vagas de seu corpo docente em decorrência da baixa atratividade da carreira, pois, tendo como base dados dos concluintes de cursos de licenciatura levantados pelo INEP, com exceção da disciplina de física, existem “professores habilitados em número mais do que suficiente para assumir as turmas existentes.” (Pinto, 2004, p.3).

seria uma porcentagem alta (Pinto e Alves, 2004, p. 620-621). No entanto, o mais preocupante é que:

51,3% dos professores da educação básica possuem uma jornada de trabalho igual ou superior a 40 horas semanais. (...) Tomando como referência um terço da jornada total como sendo de horas dedicadas a atividades extraclasse (como estabelece a Lei n. 11.738/2008), teríamos mais de 70% dos docentes em jornada igual ou superior a 39 horas semanais de trabalho, o que desmente a tese da jornada mais reduzida dos professores. Ainda com relação à jornada do professor, ressalte-se que o número de turmas (e também o número de disciplinas, para os professores que têm poucas turmas porque lecionam na educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental) e o número de alunos por turma é aspecto que reflete diretamente na duração da jornada extras sala do docente (planejamento de atividades, correção de trabalhos e provas). (Pinto e Alves, 2011, p. 620-621)

Outro mito questionado pelo articulista é o de que os professores trabalham em estabelecimentos superlotados: “Segundo dados oficiais, há 27 alunos por turma no ensino fundamental (de 1ª a 8ª série). A relação só sobe nos três anos do ensino médio, para 37 alunos por turma – dentro da normalidade, portanto.” (12 dez. 2007, p.176). Essa informação também deve ser melhor compreendida com os dados apresentados pela pesquisa realizada por Pinto e Alves (2011):

18,2% dos professores da educação infantil têm, em média, até 10 alunos por turma; 45,1% têm de 11 a 20; e 36,7%, turmas com mais de 20 alunos, o que é uma quantidade nada razoável quando se pensa no processo de ensino-aprendizagem envolvendo crianças de até 5 anos. Nas séries iniciais do ensino fundamental, 8,3% dos professores têm, em média, até 10 alunos por turma; 28%, de 11 a 20; e 63,7% possuem mais de 20 alunos por turma. Os professores das séries finais do ensino fundamental trabalham com turmas maiores. Apenas 14,8% de 21 a 25; 22,7%; de 26 a 30; e 47,5% possuem mais de 30 alunos por turma. Por fim, no ensino médio, somente 9,3% dos docentes possuem até 20 alunos por turma; 48,1%, de 31 a 40 alunos e 15,4%, mais de 40 alunos por turma. (Pinto e Alves, 2011, p. 620-621).

Ioschpe prossegue contestando mais um mito sobre o exercício da docência no Brasil, o de que os professores estão sofrendo violência na sala de aula⁷⁶, tendo em vista os dados auferidos por um questionário aplicado pelo SAEB: “apenas 3% deles haviam visto, em toda a sua carreira, alunos com armas de fogo, que só 5,4% dos professores já foram ameaçados e 0,7% sofreu agressão de aluno. (...) Essa quantidade de problemas, porém, está longe de indicar uma epidemia de violência tomando conta das nossas escolas”. (12 dez. 2007, p.178). No ano seguinte, o articulista retornou a essa temática no artigo “Violência escolar: quem é a vítima?” (3 dez. 2008, p. 124-125), com dados bastante semelhantes para indagar de “onde esta a epidemia de violência que aparece nas manchetes? Esta vem de dados produzidos pelos sindicatos de professores”. Ioschpe lamenta, ainda, que não haja dados sobre a violência cometida por professores e funcionários das escolas, lembrando que a principal agressão sofrida pelos alunos é a intelectual, “aquela de um sistema de ensino que não está muito

⁷⁶ Para um melhor conhecimento a respeito desta questão, ver a pesquisa de Sposito (2001).

preocupado com seu aprendizado, que despreza sua inteligência, que mói seus sonhos, que os condena ao subemprego e à pobreza, que culpa alunos e pais pelo fracasso da escola.” (3 dez. 2008, p. 124-125).

A negação da existência de violência contra professores nas escolas pode ser contestada por reportagens publicadas pela própria *Veja* em anos anteriores. Na matéria, intitulada “Tão violenta como a rua” (27 mar. 2002, p. 82), o periódico destaca um estudo da UNESCO⁷⁷ sobre a insegurança nas escolas que concluiu que “na maioria dos colégios, sejam eles públicos, sejam eles privados, a violência atingiu tal patamar que os alunos estão tão inseguros na sala de aula como se estivessem na rua” (27 mar. 2002, p. 82). A revista também mostrou como o aumento da violência em sala de aula tinha efeito na saúde dos professores, na reportagem “Com medo dos alunos” (11 mai. 2005, p. 63), relativa à fobia de dar aulas em razão da falta de disciplina em colégios particulares, nos quais os alunos consideram o professor “uma espécie de empregado ou prestador de serviços, pago por seus pais. Uma das queixas mais comuns dos professores diz respeito ao sentimento de impotência diante de alunos indisciplinados” (11 mai. 2005, p. 63). A matéria chama a atenção para o fato de que, anteriormente, era o professor da rede pública que buscava este tipo de tratamento, mas agora o docente de escolas particulares passou a utilizá-lo devido à relação comercial estabelecida entre a escola e os pais e que se sobrepôs à autoridade do professor. Entretanto, os problemas que têm afetado a saúde do magistério têm sido objeto de diversos estudos, de vez que

os profissionais da educação estão constantemente submetidos a diversos riscos e padecem de agravos à saúde que parecem delinear um perfil característico: exaustão emocional; sentimento de despersonalização; percepção de pouca realização profissional; sentimento de cobrança; estresse; irritabilidade; nervosismo; impaciência; cansaço crônico; sofrimento no trabalho; depressão; desmotivação; frustração; insensibilidade; laringites; transtornos da voz (disfonias); lordose lombar/cervical; problemas nas articulações; varizes; Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORTs); e alergias. Tais problemas fornecem elementos para compreender a “síndrome da desistência”, apontada por Codo (1999), e a vontade dos profissionais da educação de mudar de emprego. (Ferreira e Ferreira Jr, 2012, p.438-439)

Retornando ao artigo “Professor não é coitado” (12 dez. 2007, p.176), Ioschpe ironiza mais uma vez, dizendo que os professores silenciam sobre os benefícios da carreira – tais como: férias longas, estabilidade no emprego, regime especial de aposentadoria – para criticar o principal mito sobre o magistério no Brasil que diz respeito ao salário: em seu dizer, “há uma ideia encravada na mente do brasileiro de que o professor ganha pouco, uma mixaria. É verdade que o professor brasileiro tem um salário absoluto baixo – o que se explica pelo fato

⁷⁷ A metodologia de tal pesquisa consistia em entrevistas realizadas com 34.000 estudantes, 13.400 pais e professores de 340 escolas de capitais durante dois anos.

de ele ser brasileiro, não professor.” Para ele, todos os profissionais em nosso país são mal remunerados, mas se considerarmos a carga horário de trabalho e as condições para o exercício do magistério, “os professores ganham aquilo que é compatível com a sua formação e o seu trabalho, e ganhariam valor semelhante se optassem por outra carreira. Ao se levar em conta a diferença de férias e aposentadoria, o salário do professor é mais alto do que o do restante” (12 dez. 2007, p.178). Tais afirmações já foram confrontadas aqui e, quando reiteradas sistematicamente pelo articulista, deixam entrever a sua intenção de contestar qualquer iniciativa que reivindique melhores salários para os professores ou que atribua a péssima qualidade do ensino brasileiro às condições de trabalho da categoria.

d) “Fábricas de maus professores”: má formação e despreparo

Figura 54: Legenda: “O matemático Nunes tirou nota 2 na prova: ele já dá aula em cinco escolas”.
Fotógrafo: Otávio Dias de Oliveira
Fonte: *Veja* de 4 de jun. 2008.

A fotografia reproduzida acima tem uma conotação depreciativa, uma vez que mostra um professor numa posição constrangedora, sentado em cima de vários livros, numa composição visual que remete à imagem de um vaso sanitário, senta-se sobre aquilo que é característico de sua profissão: o conhecimento. A legenda dá elementos para se compreender o constrangimento que é subliminar na fotografia, ao informar que o docente retratado, identificado como “o matemático Nunes”, foi reprovado na prova para o ingresso no magistério oficial, mas já leciona em várias escolas.

A reportagem que publicou esta fotografia (**Figura 54**) - 100% lá X 48% aqui" (4 jun. 2008, p.168 e 170) trata de um levantamento feito com base no desempenho de 260 000 professores que realizaram concursos públicos para ingressarem nas redes de ensino de Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo, sendo que 73% foram reprovados em testes básicos das áreas que pretendiam lecionar – como Matemática, Português e Física – embora quase todos já lecionassem. A *Veja* interpreta tal fato como um indicativo de que o padrão dos candidatos está decaindo, evidenciando, assim, a sua má formação, bem como a incapacidade do magistério atrair bons profissionais. A reportagem observa, ainda, que o professor, no Brasil, “vem de família em que os pais não chegaram ao fim do ensino fundamental, estudou em colégio público e procura, antes de tudo, um vestibular mais fácil e um curso mais barato”. Convém ressaltar que essa matéria foi objeto do comentário de uma leitora que, ao invés de compartilhar da opinião expressa pelo periódico sobre o magistério brasileiro, acaba por enaltecê-lo fazendo apelo à ideia de “dom” para explicar a capacidade demonstrada no enfrentamento das dificuldades que caracterizam o exercício do ofício:

Não é fácil trabalhar às vezes em três escolas distantes, com um salário que mal paga as despesas, ficar com trinta ou mais alunos numa sala de aula e não ter amparo legal e físico, pois, ao contrário do que muitos pensam, professores não ficam sentados atrás de uma mesa. Existe a responsabilidade, o envolvimento psicológico, que é muito mais complicado e cansativo do que dar aulas. Muitos dizem que os professores nascem para ser professores. Concorro. Na situação em que estão, realmente só com muito amor à carreira. Katia Paduano Zanona. São Bernardo do Campo, SP. (11 jun. 2008, p. 37).

Entretanto, a crítica à formação dada aos professores, no Brasil, não se limitou à matéria sobre a reprovação de profissionais já atuantes em concursos públicos, mas ocupou um lugar de destaque no periódico com entrevistas, cujo teor, assim como a tentativa (descrita anteriormente) de desfazer os mitos existentes sobre a docência no país constituem uma representação do professor brasileiro como alguém totalmente despreparado para o exercício de sua função. Em 2008, duas entrevistas foram publicadas a esse respeito com uma ampla repercussão. A primeira dela foi realizada com a então Secretária Estadual de Educação de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro, que ocupou vários cargos públicos, inclusive

o de Secretária Executiva do Ministério da Educação no gestão de Fernando Henrique Cardoso, além de ser um nome bastante presente nas páginas da *Veja*, uma vez que a mesma é considerada uma representante da implementação das boas mudanças que foram realizadas na educação a partir da gestão FHC, de acordo com a opinião, já discutida aqui, da revista.

Na entrevista em questão, cujo título – "Premiar o mérito" (13 fev. 2008, p. 9, 11-12) – é bastante emblemático da sua posição como Secretária da Educação, ela inicia defendendo a implementação de um sistema de metas para as escolas estaduais⁷⁸, às quais estaria vinculado o recebimento de verbas e, conseqüentemente, de um bônus para os professores e funcionários. Ao ser questionada sobre as críticas que tal medida vinha recebendo desses setores, Maria Helena Guimarães de Castro diz que eles são terminantemente contrários a qualquer sistema de avaliação de desempenho, baseados numa “visão sindicalista ultrapassada e corporativista, segundo a qual todos os professores merecem ganhar o mesmo salário no fim do mês” (13 fev. 2008, p.9). Em seu entender, a defesa da isonomia salarial está ultrapassada e gera uma acomodação na categoria como um todo, pois impede que se reconheça aqueles professores que são talentosos e esforçados. Para ela, os salários dos docentes na rede pública são até muitas vezes mais altos do que em algumas escolas particulares, mas era necessário tornar a carreira mais atraente do ponto de vista econômico para conquistar melhores profissionais e isso só poderia ser implementado com um aumento que discriminasse os bons dos ruins. Tal medida combateria à forma comodista com que muitos professores veem as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, atribuindo-as sempre a fatores externos – faltas de recursos, baixos salários, desinteresse da família etc. -, mas sem considerar a própria atuação e capacitação dos professores. Em suas palavras, “a falta de professores preparados para desempenhar a função é, afinal, um mal crônico do sistema educacional brasileiro. Sem desatar esse nó, não dá para pensar em bom ensino.” (13 fev. 2008, p.12). Indagada sobre a razão desse fato, a então Secretária de Educação faz uma dura crítica aos cursos de Pedagogia das duas principais universidades públicas do estado, responsabilizando o seu caráter excessivamente teórico pelo despreparo dos professores atuantes nas escolas estaduais:

Num mundo ideal, eu fecharia todas as Faculdades de Pedagogia do país, até mesmo as mais conceituadas, como a da USP e a da UNICAMP, e recomençaria tudo do zero. Isso porque se consagrou no Brasil um tipo de curso de Pedagogia voltado para assuntos exclusivamente teóricos, sem nenhuma conexão com as escolas públicas e suas reais demandas. Esse é um modelo equivocado. No dia-a-dia, os alunos de

⁷⁸ O sistema de premiação iria funcionar através de um indicador que mediria o desempenho dos alunos nas provas que seriam aplicadas pela secretaria, e de acordo com o tempo que o aluno levaria pra concluir os ciclos escolares. As escolas que conseguissem as melhores estatísticas receberiam mais verbas, sendo equivalente a mais de três salários num ano, que iria para todos os funcionários da escola, sem hierarquias, no entanto os professores que mais faltavam seriam excluídos da lista. Este sistema é similar ao que fora instituído em Nova York, se diferenciando apenas com relação à medida que exclui os professores que faltam.

Pedagogia se perdem em longas discussões sobre as grandes questões do universo e os maiores pensadores da humanidade, mas ignoram o básico sobre a didática. As Faculdades de Educação estão muito preocupadas com um discurso ideológico sobre as múltiplas funções transformadoras do ensino. Elas deixam em segundo plano evidências científicas sobre as práticas pedagógicas que de fato funcionam no Brasil e no mundo. Com isso, também prestam o desserviço de divulgar e perpetuar antigos mitos. Ao retirar o foco das questões centrais, esses mitos só atrapalham. (13 fev. 2008, p. 12)⁷⁹.

A entrevistada prossegue explicitando a quais mitos ela se refere: o aumento do salários dos professores resultaria numa melhoria do ensino, salas superlotadas comprometem a qualidade da aula e o uso dos livros didáticos⁸⁰ seria uma “camisa-de-força” para os docentes. Por fim, ela rebate as críticas dos professores ao currículo escolar, dizendo que se trata de uma “baboseira ideológica”, pois ele deve ser considerado uma referência para o professor em sala de aula. Em síntese, ela defende que o que dá certo na educação “é a aplicação disciplinada de um conjunto de medidas bem mais básicas” (13 fev. 2008, p.13).

Críticas muitos semelhantes aos cursos de formação de professores no Brasil foram feitas pela antropóloga Eunice Durham, numa entrevista publicada cerca de dez meses depois, com o sugestivo título de “Fábricas de maus professores” (26 nov. 2008, p.16). Membro do Núcleo de Pesquisas de Políticas Públicas, da USP, e tendo sido Secretária de Política Educacional, no governo Fernando Henrique Cardoso, ela afirma que “os cursos de Pedagogia são incapazes de formar bons professores” porque são incapazes de formar profissionais que façam o básico. Tais profissionais cometem graves erros de ortografia e não conseguem expor conceitos científicos de média complexidade, o que revelava a forma como entram na universidade. A universidade, para ela, também supervaloriza a teoria e menospreza a prática, considerando como inferior o trabalho realizado em sala de aula. Além disso, essa valorização da teoria tem a ver com uma “ideologia atrasada”, presente na bibliografia dos cursos com autores de esquerda, que permitiria com que os alunos apenas fossem expostos a jargões: “Tudo precisa ser democrático, participativo, dialógico e, naturalmente, decidido em assembleia” (26 nov. 2008, p.20). Assim, os novos professores apenas reproduzem os jargões e não sabem realizar as atividades básicas, não assumindo que “eles próprios não estão

⁷⁹ Esta afirmação foi rebatida e questionada publicamente tanto pela direção da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, quanto pela direção da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

⁸⁰ O livro didático é tema do artigo de Moura Castro “Satanás apostilado?” (22 ago. 2007, p. 20), o qual descreve qualidades acerca deste objeto que, se bem utilizado, pode ajudar os professores em sala de aula, pois possibilitam com que o ensino seja estruturado e planejado, uma vez que oferecem teoria, aplicação, exercícios e provas (22 ago. 2007, p.20), o que permite ao professor: “sair da decoreba e botar a cabeça dos estudantes para funcionar. E, quanto mais o livro facilita a vida do professor, mais ele pode se dedicar àquelas dimensões artesanais e afetivas, tão críticas para o aprendizado. (...) Considerando a fragilidade dos cursos de formação de professores, é um apoio expressivo para o ensino” (22 ago. 2007, p.20).

preparados para desempenhar a função”. Para ela, há uma defesa dos interesses corporativos de modo a não ter uma consciência sobre um bom ensino, como ocorre quando há lutas por greves, aumento de salários e faltas, as quais não são punidas. Em seu dizer, “combater o corporativismo dos professores e aprimorar os cursos de pedagogia, portanto, são duas medidas essenciais à melhora dos indicadores de ensino” (26 nov. 2008, p.20). A última pergunta faz menção a proposta de Maria Helena Guimarães de Castro de fechar as Faculdades de Pedagogia. Segundo Eunice Durham,

elas precisam ser inteiramente reformuladas. Repensadas do zero mesmo. Não é preciso ir tão longe para entender por quê. Basta consultar os rankings internacionais de ensino. Neles, o Brasil chama atenção por uma razão pra lá de negativa. Está sempre entre os piores países do mundo em educação (26 nov. 2008, p.21).

Pode-se dizer, portanto, que a revista *Veja* faz uma defesa enfática das avaliações do sistema educacional em geral apresentando-as inclusive como condição para se implementar políticas, na área, baseadas na meritocracia e na competitividade de modo a recrutar e manter professores mais qualificados e, assim, sanar os problemas das escolas brasileiras. Para tanto, o periódico lança mão de todos os meios de que dispõe: fotografias, entrevistas, reportagens, artigos de opinião e até da sessão de cartas a fim de explicitar visões a respeito do que politicamente está sendo feito em educação, colocando-se, assim, como uma referência na defesa daquilo que busca legitimar em suas páginas. Na defesa de tal posição a respeito do ensino brasileiro, desempenha um papel nuclear a representação do professor despreparado em razão da formação recebida. Com dificuldades de ser aprovado num concurso público para se tornar efetivo, esse profissional preocupa-se muito mais com realizar, em sala de aula, uma espécie de doutrinação em decorrência de seu engajamento político à esquerda e se beneficia da vitimização própria da categoria, que atribui à baixa remuneração e às péssimas condições de trabalho má qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras, mas que se vale do radicalismo do movimento docente para manter os seus privilégios. Esse é o retrato que a *Veja* constrói das mazelas que têm assolado o magistério brasileiro que se contrapõe, de maneira radical, à imagem do professor dedicado, inteiramente preocupado com a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos, buscando sempre métodos criativos e inovadores de modo a tornar as suas aulas mais interessantes, digno de distinção e reconhecimento tanto da sociedade em geral, quanto de ex-alunos que veem na sua influência elementos para o seu êxito profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*E então eu me escondo com sorrisos
Eu me contenho
Com pequenos bálsamos
Para o meu desespero
Mas por baixo da minha postura serena
Alastram-se gritos ferozes
(Ruiz, 2012, p. 86)*

A fotografia sempre foi, para mim, o motivo principal que me levou a esta investigação e compreender como a mídia retrata os professores o grande desafio, que resultou nos capítulos desta dissertação. Desafio porque as representações acerca do professor ideal que encontrei no meu objeto de pesquisa, a revista *Veja*, foram as que eu reconhecia em mim ao decidir por esta carreira profissional. E elas foram sendo desveladas ao longo de toda a minha formação, desde a Graduação até o Mestrado.

As imagens que representam o professor de forma serena, feliz e satisfeito na sua profissão e que são publicadas pelo periódico, são pensadas desta forma para esconder, como nos sugere o poeta Eduardo Ruiz, uma história de contradições, dilemas e embates que, por não serem realmente revelados, ou retratados da forma que convém, podem simplesmente nos remeter à tradicional imagem da professora primária, moralmente exemplar e inabalável. A representação do professor sereno esconde, e tem por objetivo esconder, aquilo que a própria categoria ainda não encontrou meios e forças de resolver: a posição marginalizada que o docente ocupa na sociedade.

Para compreender essa posição marginalizada da profissão docente, é necessário analisar não apenas as representações que são difundidas pela categoria, mas também aquelas que extrapolam o campo educacional e dizem respeito às produções do campo jornalístico e que têm um papel importante na construção das imagens públicas da docência. Por essa razão, a presente pesquisa voltou-se para uma mídia externa ao campo educacional e de representatividade nacional – a revista *Veja* – que articula, em suas páginas, em um discurso sobre a educação, veiculando representações, tanto textuais quanto fotográficas, a respeito da profissão docente.

Assim, de acordo com a análise de 668 exemplares editados pela revista *Veja* no período de 1996 a 2008, constatou-se que este periódico tem elaborado e executado um projeto de educação, o qual é baseado na meritocracia como sendo a melhor forma de

combater os problemas existentes nessa área e melhorar o nível de aprendizagem de nossos alunos. Esse posicionamento é sistematicamente defendido pela revista que apresenta a realização de avaliações sistemáticas destinadas a classificar alunos, professores e instituições em todos os níveis de ensino como o meio mais eficaz de expor as mazelas do nosso sistema educacional.

O período de 1996 a 2008 compreendeu as reformas educacionais empreendidas pelos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) e Luiz Inácio da Silva (2003-2010), do PT (Partido dos Trabalhadores), sendo que o primeiro foi aclamado pelas medidas e políticas que implementou no sistema de ensino, como as avaliações educacionais, que foram consideradas uma verdadeira “revolução” na educação. Com a ascensão do presidente Lula ao poder a partir de 2003, a revista passa a dar destaque aos problemas que assolam o ensino brasileiro mediante a comparação com sistemas de ensino de outros países, apresentados como modelares – tais como: a Coreia e a Finlândia –, fazendo duras críticas às medidas adotadas pelo governo petista. Esta diferença concernente à posição da revista quanto aos governos retratados no período estudado interfere claramente nas representações veiculadas sobre a docência.

Dessa forma, no período de 1996 a 2005, tivemos o predomínio da representação de professores tidos como exemplares pelo fato de lecionarem de forma criativa, buscando sempre uma prática inovadora de modo a tornar as suas aulas mais interessantes e demonstrando grande dedicação à aprendizagem e ao desenvolvimento de seus alunos. Esses professores ganharam notoriedade nas páginas da *Veja* por meio de matérias e de propagandas de iniciativas organizadas pela Fundação Victor Civita – mantida pela Editora Abril – voltadas para a valorização simbólica do magistério que buscavam torná-los dignos de distinção no interior da categoria e de reconhecimento tanto da sociedade em geral quanto de ex-alunos que veem na sua influência elementos para o seu êxito profissional.

Vale destacar que a *Veja* não só divulga essas iniciativas salientando a pretensão da Fundação Victor Civita de contribuir para a melhoria a qualidade do ensino ministrado nas escolas brasileiras, mas também constrói um discurso em prol dos pressupostos que as fundamentam publicando matérias sobre professores tidos como exemplares, nas quais a metodologia empregada é apresentada como a principal responsável pelo êxito de seu trabalho. Desse modo, o discurso produzido pelo periódico sobre a docência na Educação Básica condiciona a qualidade do ensino a determinadas atividades que são caracterizadas como próprias de um professor exemplar, notadamente aquele que se empenha para ministrar

aulas interativas, promove passeios a diversos locais para os alunos conhecerem na prática o que aprenderam em salas de aula e utiliza computadores para modernizar o ensino.

Por outro lado, vai ganhando expressão na *Veja*, a partir de 2003 e no governo Lula, o retrato das mazelas que caracterizam o magistério brasileiro com a representação do professor esquerdista e despreparado em razão da formação recebida, que se preocupa apenas em doutrinar os seus alunos devido ao seu engajamento político e se beneficia da vitimização, própria da categoria, que atribui à baixa remuneração e às péssimas condições de trabalho a má qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras, mas que se vale do radicalismo do movimento docente para manter os seus privilégios. Esse é o retrato que a *Veja* constrói das mazelas que têm assolado o magistério brasileiro que se contrapõe, de maneira radical, à imagem do professor dedicado, inteiramente preocupado com a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos, buscando sempre métodos criativos e inovadores de modo a tornar as suas aulas mais interessantes, digno de distinção e reconhecimento tanto da sociedade em geral, quanto de ex-alunos que veem na sua influência elementos para o seu êxito profissional.

Pode-se dizer, portanto, que a revista *Veja* faz uma defesa enfática das avaliações do sistema educacional em geral apresentando-as inclusive como condição para se implementar políticas, na área, baseadas na meritocracia e na competitividade de modo a recrutar e manter professores mais qualificados e, assim, sanar os problemas das escolas brasileiras. Para tanto, o periódico lança mão de todos os meios de que dispõe: fotografias, entrevistas, reportagens, artigos de opinião e até da sessão de cartas a fim de explicitar visões a respeito do que politicamente está sendo feito em educação, difundindo imagens distintas da docência e colocando-se, assim, como uma referência na defesa daquilo que busca legitimar em suas páginas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, Jorge. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. **Educação & Sociedade**. 2005, vol.26, n.92, pp. 841-858.
- ADRIÃO, T. Oferta do ensino fundamental em São Paulo: um novo modelo. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 102, p. 79-98, jan./abr. 2008.
- ALMEIDA, Guido. **O professor que não ensina**. São Paulo: Summus, 1986, p. 15-61.
- ALMEIDA, Tania Silva de. **Opiniões e sentenças em capas de Veja sobre o primeiro Governo Lula (Brasil, 2002 a 2006)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação). Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.
- ALVES, T.; PINTO, J.M.R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos. **A educação infantil representada: uma análise da Revista Nova Escola**. 2008. Dissertação (Mestrado em Programa de pós-graduação em educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.
- ARAGÃO, Daniella Amâncio. **Novas mídias: a síndrome do círculo vicioso- evolução e apropriação de modelos entre novas e velhas mídias**. São Paulo, 2001, 190p. Dissertação (Mestrado em Comunicação)- Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2001.
- BARTHES, Roland. **A Câmara Clara: notas sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 9ª ed. 1984.
- BELMONTE, Wagner Barge. **A cobertura da eleição presidencial de 2010 pela revista Veja**. 2011. 470p. Dissertação (mestrado) - Programa de Mestrado em Comunicação, Faculdade Cásper Líbero, 2010.
- BELOTI, Adriana. **A Revista Nova Escola e a construção de identidades do professor**. 2011. Tese de Doutorado: Universidade Estadual de Maringá, 2011.
- BOLTANSKY, Luc. La retórica de la figura. In: Pierre Bourdieu (org). **La fotografia: un arte intermedio**. Sacramento (México): Editorial Nueva Imagem, 1979.
- BOTTOS, Juliana. **Professor da escola pública sob o estigma da incompetência**. 2008. Dissertação Mestrado em Educação Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.
- BOURDIEU, Pierre **La fotografia: un arte intermedio**. Sacramento (México): Editorial Nueva Imagem, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro/Lisboa: DIFEL/Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**. Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

CALVES, Nathalie Mattos Garcia. **A crise educacional brasileira em revista: o “Ponto de Vista” da Veja**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2008.

CAMPAGNUCCI, Fernanda. **O silêncio dos professores**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARVALHO, André Luis Piva de. **Quadros maquiados: gênese e produção de sentido na imagem impressa em revistas tendo como modelo a narrativa das capas da revista Veja enfocando Fernando Collor de Melo**. São Paulo. 1998. Dissertação (Mestrado)- Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 1998.

CARVALHO, Vanderlei Souza. **Imprensa e neoliberalismo no Brasil (1995-1998): o posicionamento da Revista Veja no primeiro governo FHC**. 2004. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Ciência Política) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, 2004.

CHAGAS, Rita Maria Fonseca Matos. **A educação segundo o olhar da Veja: uma análise linguístico-discursiva da representação dos atores sociais da educação**. 2010. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.

CATANI, Denice Barbara. **Educadores à meia luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo**. São Paulo, 1989. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

CATANI, D. B.; GALLEGU, R. C. **Avaliação**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARTIER, Roger. “O mundo como representação”. In: **Estudos Avançados**, jan-abril/1991, 11(5), p. 173-191.

CHIARELLI, Domingos Tadeu . A Fotomontagem como Introdução à Arte Moderna: Visões Modernistas sobre a Fotografia e o Surrealismo. **ARS (USP)**, São Paulo, SP, p. 67-81, 2003.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. In: **Ensaio: avaliação pol. Pub. Educac.**, Rio de Janeiro, n. 59, p. 229-258, abr/jun.2008.

CRUZ, Livia Lara da. **Ascensão pelo estudo ou estagnação qualificada? Os sentidos da experiência do Projeto Bolsa Mestrado para os professores da rede estadual de São Paulo**. 2013. Tese (Doutorado em Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da USP, 2013.

CUNHA, Jorge Vidigal da. **Mídia e marketing político: a campanha eleitoral de Fernando Henrique Cardoso para presidente, nas páginas da Revista Veja em 1994.** 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de São Paulo, 2010.

DAL RI, N.M. ; VIEITEZ, C. G. . A educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - Instituto de Educação Josué de Castro. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 89, 2004.

DIAS, Maxlânder Gonçalves. **“VEJA” – uma história do PT e do primeiro governo Lula sob a ótica das notícias.** 2009. Dissertação (Mestrado em História). Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

FABRIS, A. . Fotomontagem e surrealismo: Jorge de Lima. **Revista USP**, São Paulo, v. 55, p. 143-151, 2002.

FABRIS, A. . A fotomontagem como função política. **História São Paulo**, São Paulo, v. 22, p. 11-57, 2003.

FABRIS, A. . Entre arte e propaganda: fotografia e fotomontagem na vanguarda soviética. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 13, n.1, p. 99-132, 2005.

FERNANDES, Alessandra Coutinho. **Lula na Veja: da campanha presidencial de 2002 à reeleição em 2006 - uma análise de discurso crítica.** 2011. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal do Paraná, 2011.

FERREIRA, Kátia Zanvettor. **Quando o professor é notícia? Imagens de professor e Imagens do jornalismo.** 2012. 190 f. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Trabalhadores em Educação? Reflexões sobre sindicalização e identidade docente. **Anais do XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. Paraná, 29/08 – 1º/09/2004, CD-Rom, p. 2.130-2.142.

FERREIRA, Mário César ; FERREIRA Jr., Amarílio . Sindicalismo, saúde e segurança no trabalho: desafios na escola pública brasileira. **Retratos da Escola**, v. 6, p. 433-446, 2012.

FONSECA, Ana Paula Azarias da. **A construção da Educação na revista Veja.** 2008. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

FREITAS, Vinícius Roberto Santos de. **Veja: os cenários midiáticos para as eleições presidenciais de 2010.** 2011. Dissertação (Mestrado). Universidade Paulista, Instituto de Ciências Sociais e Comunicação, 2011.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GAZZOTTI, Juliana. **Imprensa e ditadura: a revista Veja e os governos militares (1968-1985).** São Carlos: UFSCar, 1998. 215 p. Mestrado (Sociologia Política)-UFSCAR. CECH, 1998.

GERZSON, Vera Regina Serezer. **A mídia como dispositivo de governamentalidade neoliberal - os discursos sobre educação nas revistas Veja, Época e Isto É**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.

GOMES, Mayra Rodrigues. **Um texto icônico/verbal por semana: vendo/lendo as capas de Veja**. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado)- Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 1992.

GOULART, Débora Cristina. **Entre a denúncia e a renúncia: A APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) frente às reformas na educação pública na gestão Mário Covas (1995-1998)**. 2004. 226 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, 2004.

GUALDA, Ricardo José Rosa. **O discurso de Veja e a eleição presidencial de 2002**. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado)- Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2005.

GUALDA, R. . O Discurso de Veja e a Eleição Presidencial de 2002. **Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**, v. 7, p. 73-90, 2007.

INÁCIO, Elissandro Martins. **O Controle Espetacular nas Capas da Revista Veja: uma Análise Discursiva**. 2008. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Universidade Estadual de Campinas, 2008.

JURT, Joseph. O Brasil: Um Estado-Nação a ser construído. O papel dos símbolos nacionais, do Império à República. **Revista Mana**, vol.18, no.3. Rio de Janeiro, Dec. 2012.

KLEES, STEVEN J.; EDWARDS JR., D. BRENT Privatização da educação experiências dos Estados Unidos e outros países **Revista Brasileira de Educação**, vol. 20, núm. 60, enero-marzo, 2015, pp. 11-30 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

KIM, T. Higher Education Reforms in South Korea: public-private problems in internationalising and incorporating universities. *In: Policy Futures in Education Special Issue on University Restructuring Experiences in East Asia: myth and reality*. Edited by Kaho Mok & David Chan, Vol. 6, No. 5, 2008, pp. 558-568

KIM, Terri. Confucionismo, modernidades e conhecimento: China, Coreia do Sul e Japão *In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas. Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. 2 vol. Brasília: UNESCO/CAPE, 2012, p.253-272.

MAKHOUL, Fábio Jammal. **A cobertura da revista Veja no primeiro mandato do presidente Lula**. 2009. Dissertação (Mestrado em ciências sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

MIRA, Maria Celeste. **O leitor e a banca de revistas: o caso da Editora Abril**. Campinas, 1997, 359p. Tese (doutorado em Sociologia)- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MELO, Lilian Sanches. **A escola nas páginas dos jornais: o discurso da qualidade de ensino na Folha de S. Paulo (1996 2006)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

NÓVOA, António. **O processo histórico de profissionalização do professorado** (*palestra proferida na FEUSP*), 1996, mimeo.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente”. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, 1991, nº 4, Dossiê: interpretando o trabalho docente, p. 109-139.

PEREIRA, Gilson R. de M. **Servidão Ambígua: valores e condição do magistério**. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

OLIVEIRA, R.P; ARAUJO, G.C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./dez. 2005.

OLIVEIRA, R. P. . Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 661-690, 2007.

OLIVEIRA, Dalila de Andre. As Políticas Educacionais do Governo Lula: rupturas e permanências. In: **Revista brasileira de política e administração da Educação** – ANPAE, 2009.

ORSATTO, Franciele Luzia de Oliveira. **Da aparência de crítica ao silenciamento: Veja e o discurso sobre o fracasso educacional**. 2009. 163 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2009.

PEREIRA, Eunice Braga. **O Professor avaliado em textos jornalísticos: análise da avaliatividade em reportagens de Veja e Isto é**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Pará, 2010.

PINTO, J. M. R. . A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 877-897, 2007

PINTO, J. M. R. . O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras?. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, p. 3, 2014.

RAMOS, Ana Virginia Moura. **Veja, os olhos do Brasil? O “Mensalão” e a imagem publica de Lula e do PT nas páginas da Revista Veja**. 2008. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

RICARDO FILHO, Geraldo Sabino. **A boa escola no discurso da mídia: um exame das representações sobre educação na revista Veja (1955-2001)**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

RICARDO FILHO, Geraldo Sabino. **O discurso sobre as políticas educacionais: coesões e ramificações dos especialistas em educação (1990-2007)**. São Paulo, 2010, 228p. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

ROCHA, Andreza Roberta. **Relatos de experiência publicados na revista Nova Escola (2001-2004): modelo de professora ideal**. 2007. Dissertação (Mestrado em Programa de pós-graduação em educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2007.

ROSA, Sônia Maria Oliveira da. **Ensino fundamental de nove anos: as armadilhas civilizatórias nas revistas Veja, Isto é, Educação e Nova Escola**. Canoas: ULBRA, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2008.

RUIZ, Eduardo. **Violenta**. São Paulo: Quatro Cantos, 2012.

SANFELICE, J. L. . A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances** (UNESP Presidente Prudente), v. 18, p. 145-160, 2010.

SANTOS, Ana Carolina Lima dos. **A Retórica da Imagem Fotográfica - O Caso da Foto-Ilustração no Jornalismo de Revista**. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporânea) - Universidade Federal da Bahia, 2009.

SETTON, Maria da Graça. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, nº 20, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educ. rev.**. 2008, n.31, pp. 73-89.

SHIROMA, Eneida Oto ; SANTOS, Fabiano A. . Slogans para a construção do consentimento ativo. In: Olinda Evangelista. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1ed.Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2014, v. , p. 21-45.

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SPÓSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Educação e Pesquisa. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, 27(1), 2001, p. 87-103.

SILVA, Carla Luciana Souza da. **Veja: o indispensável partido neoliberal (1989 a 2002)**. 2005. Tese de Doutorado. Niterói: UFF, 2005.

STEINER-KHAMSI, Gita. "Re-Territorializing Educational Import: Explorations into the Politics of Educational Borrowing." In Antonio Novoa & Martin Lawn, eds, **Fabricating Europe: The Formation of an Education Space**. Utrecht: Kluwer, 2002, pp. 69 – 86.

TONUS, Loraci Hofmann. **A formulação ideológica neoliberal em textos da Revista Veja que abordam a educação e as escolas brasileiras**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2000.

VIANNA, Cláudia **O nós do “nós”: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo**. São Paulo: Xamã, 1999.

VICENTINI, Paula Perin. A profissão docente no Brasil: sindicalização e movimentos. In: Maria Helena Câmara Bastos; Maria Stephanou. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil** - século XX. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005, v. III, p. 336-346.

VICENTINI, Paula Perin. Celebridade e anonimato: uma análise sobre os dispositivos de construção da imagem sócio-profissional do magistério. In: XIII ENDIPE, 2006, Recife. **XIII ENDIPE - Anais**. Recife: UFP, 2006. p. [1]-[14].

VICENTINI Paula Perin ; LUGLI, Rosário Silvana Genta . *História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009. v. 1. 234 p.

VICENTINI, Paula Perin. **Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): profissão docente e organização do magistério (1930-1964)**. 1997. São Paulo: FEUSP, mestrado, 1997.

VICENTINI, Paula Perin. **Imagens e Representações de Professores na História da Profissão Docente no Brasil (1933-1963)**. São Paulo: FEUSP, 2002, doutorado.

VICENTINI, Paula Perin. Imagens de professores: a visibilidade dos profissionais na Revista do Professor - São Paulo (1934-65). **Educação em Revista (UFMG)**, Minas Gerais, n. 32, p. 21-56, 2000.

VICENTINI, Paula Perin. Imagens públicas da profissão docente: uma análise sobre as formas de distinção da categoria. In: Raquel Lazzari Leite Barbosa. (Org.). **Formação de Educadores: artes e técnicas - ciências e políticas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006, v., p. 513-530.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLALTA, Daniella Crespim. **Artesanato industrial na produção jornalística de 1968. O surgimento da revista Veja no contexto da modernização brasileira**. 1999. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Universidade Metodista de São Paulo, 1999.

ANEXO I: LISTAGEM DE ARTIGOS, ENSAIOS E REPORTAGENS DA REVISTA *VEJA* SOBRE AS DIFERENTES DIMENSÕES DA PROFISSÃO DOCENTE

A) Artigos e Ensaaios da revista *Veja* (por autor)

BUCCI, Eugênio. Uma idéia para os educadores. São Paulo, ano 30, n.20, p.14, 1997.

CASTRO, Claudio de Moura. Quem deve mandar na universidade? São Paulo, ano 29, n.38, p.154, 1996.

_____. E se o consumismo engolir o consumidor? São Paulo, ano 29, n. 42, p.142, 1996.

_____. O meu ministério por um termômetro. São Paulo, ano 29, n.50, p. 150, 1996.

_____. Tratar mal os pobres é um mau negócio. São Paulo, ano 30, n.2, p.102, 1997.

_____. Uma herética separação entre ensino e pesquisa. São Paulo, ano 30, n.22, p.142, 1997.

_____. Onde estão os puxões de orelha e os prêmios? São Paulo, ano 31, n. 1, p. 86, 1998.

_____. O sonho do ministro. São Paulo, ano 31, n.5, p.80, 1998.

_____. Acelera Ayrton Senna. São Paulo, ano 31, n. 13, p.103, 1998.

_____. Lições do Provão. São Paulo, ano 31, n.32, p.23, 1998.

_____. Modelo de educação. São Paulo, ano 31, n.33, p.110-5, 1998.

_____. O ensino melhorou ou travou? São Paulo, ano 32, n.4, p.20, 1999.

_____. A floresta e as árvores. São Paulo, ano 32, n.8, p.22, 1999.

_____. A melhor escola para seu filho. São Paulo, ano 32, n.20, p.22, 1999.

_____. O professor de nossos filhos. São Paulo, ano 32, n.28, p.20, 1999.

_____. Asneiras sobre o ensino. São Paulo, ano 32, n.32, p.22, 1999.

_____. Remédios para a incivilidade. São Paulo, ano 32, n.44, p.21, 1999.

_____. A Universidade do Distrito Federal. São Paulo, ano 32, n.48, p.20, 1999.

_____. O que dizem os testes. São Paulo, ano 33, n.1, p.21, 2000.

_____. Piolho não é educação. São Paulo, ano 33, n.19, p.22, 2000.

_____. Queimamos os livros? São Paulo, ano 33, n.22, p.22, 2000.

_____. De péssima a medíocre. São Paulo, ano 33, n. 34, p.20, 2000.

_____. A arqueologia da reprovação. São Paulo, ano 33, n.49, p.20, 2000.

- _____. A educação é o combustível do crescimento no Brasil. São Paulo, ano 33, n. 52, p. 196-9, 2000.
- _____. A banalização da informática. São Paulo, ano 34, n.10, p.22, 2001.
- _____. As máquinas de ensinar. São Paulo, ano 34, n. 16, p.22, 2001.
- _____. Quem são nossos ídolos? São Paulo, ano 34, n. 22, 2001.
- _____. Na contramão da história. São Paulo, ano 34, n.28, p.22, 2001.
- _____. A faculdade do interior. São Paulo, ano 35, n.3, p.18, 2002.
- _____. O Brasil lê mal. São Paulo, ano 35, n.9, 2002.
- _____. A hora da sala de aula. São Paulo, ano 35, n.18, 2002.
- _____. Naufrágio curricular. São Paulo, ano 35, n.21, 2002.
- _____. A educação invisível. São Paulo, ano 35, n.24, 2002.
- _____. Quem tem medo da avaliação? São Paulo, ano 35, n.27, 2002.
- _____. Escolha seus pais com cuidado. São Paulo, ano 35, n. 36, 2002.
- _____. O professor nota 10. São Paulo, ano 35, n.42, 2002.
- _____. Democracia ou leilão? São Paulo, ano 35, n. 45, 2002.
- _____. Nelson Freire ou Mozart? São Paulo, ano 35, n.48, 2002.
- _____. Vestibulares indigestos. São Paulo, ano 36, n.9, 2003.
- _____. É como escovar os dentes. São Paulo, ano 36, n.12, 2003.
- _____. As lições de Porter. São Paulo, ano 36, n. 15, 2003.
- _____. Lições do futebol. São Paulo, ano 36, n. 24, 2003.
- _____. Os pobres nos cursos técnicos. São Paulo, ano 36, n.30, 2003.
- _____. Por que defendo o Provão. São Paulo, ano 36, n.33, 2003.
- _____. As três leis do Império Tupiniquim. São Paulo, ano 36, n. 42, 2003.
- _____. Funilândia existe? São Paulo, ano 36, n. 45, 2003.
- _____. A cultura da repetência. São Paulo, ano 37, n.1, 2004.
- _____. A ilegalidade virtuosa. São Paulo, ano 37, n.8, 2004.
- _____. A nova geografia da excelência. São Paulo, ano 37, n.25, 2004.
- _____. Ruim comparado com quem? São Paulo, ano 37, n.49, 2004.
- _____. No futebol, pode... São Paulo, ano 38, n.3, 2005.
- _____. O decálogo dos pais. São Paulo, ano 38, n.11, 2005.
- _____. A outra reforma universitária. São Paulo, ano 38, n.19, 2005.
- _____. Educação baseada em evidência. São Paulo, ano 38, n.31, 2005.
- _____. Educação baseada em palpites. São Paulo, ano 38, n.35, 2005.
- _____. Quando a sociedade quer... São Paulo, ano 38, n.51, 2005.

- _____. Qualidade ou inovação? São Paulo, ano 39, n.8, 2006.
- _____. Em se plantando dá. São Paulo, ano 38, n.12, 2006.
- _____. Precisamos de uma crise. São Paulo, ano 39, n.16, 2006.
- _____. A idolatria do diploma. São Paulo, ano 39, n.24, 2006.
- _____. Autópsia de um fiasco. São Paulo, ano 40, n.1, 2007.
- _____. A tríplice Aliança. São Paulo, ano 40, n.5, 2007.
- _____. Entre a Finlândia e o Piauí. São Paulo, ano 40, n.13, 2007.
- _____. Satanás apostilado? São Paulo, ano 40, n.33, 2007.
- _____. (O) caso dos cursinhos? São Paulo, ano 40, n.37, 2007.
- _____. Guerras simbólicas. São Paulo, ano 40, n.49, 2007.
- _____. Salário de professor. São Paulo, ano 41, n.6, 2008.
- _____. Educação não é mercadoria! São Paulo, ano 41, n.14, 2008.
- _____. Os professores e as regras de três. São Paulo, ano 41, n.42, 2008.

CORRÊA, Marcos Sá. Prova para professores, ano 30, n.15, p.16, 1997.

CIVITA, Roberto. No caminho certo. São Paulo, ano 29, n.1, p.102, 1996.

_____. Foi bom e pode ficar melhor. São Paulo, ano 29, n. 52, p.220, 1996.

_____. O Brasil agora tem rumo. É preciso mantê-lo. São Paulo, ano 35, n.1, p.110, 2002.

DUTRA, Hilda. O professor é culpado. São Paulo, ano 29, n.4, p.106, 1996.

IOSCHPE, Gustavo. Os quatro mitos da escola pública. São Paulo, ano 40, n.8, 2007.

_____. Hora de cobrar. São Paulo, ano 40, n.40, 2007.

_____. Preocupe-se: seu filho é mal educado. São Paulo, ano 40, n.44, 2007.

_____. Professor não é coitado. São Paulo, ano 40, n.49, 2007.

_____. Educação de quem? Para quem? São Paulo, ano 41, n.2, 2008.

_____. De pais e professores. São Paulo, ano 41, n.27, 2008.

_____. A neutralidade como dever. São Paulo, ano 41, n.33, 2008.

_____. Dinheiro não compra educação. São Paulo, ano 41, n.39, 2008.

_____. Violência escolar: quem é a vítima? São Paulo, ano 41, n.48, 2008.

KANITZ, Stephen. Revolucionando a sala de aula. São Paulo, ano 33, n.42, p.23, 2000.

_____. Aprendendo a pensar. São Paulo, ano 35, n.1, p.20, 2002.

_____. Sempre leia o original. São Paulo, ano 36, n.19, p.20, 2003.

_____. Estimulando a curiosidade. São Paulo, ano 36, n.43, p.20, 2003.

_____. Observar e pensar. São Paulo, ano 37, n.31, 2004.

_____. Qual é o problema? São Paulo, ano 38, n.13, 2005.

_____. Parabéns, calouros de 2007. São Paulo, ano 40, n.7, 2007.

- MAINARDI, Diogo. Escola é perda de tempo. São Paulo, ano 36, n.38, p. 131, 2003.
- MARTINS, Lissandra Rodrigues. Eu quero aula. São Paulo, ano 29, n. 24, p.142, 1996.
- MILLAN, Betty. O papel da escola no combate a corrupção. São Paulo, ano 41, n.43, 2008.
- PINHEIRO, Flávio. Assunto novo, poucas idéias. São Paulo, ano 29, n.49, p.16, 1996.

B) Reportagens da revista *Veja* (por título)

- 100% lá X 48% aqui. São Paulo, ano 41, n.22, p.168-170, 2008.
- 7 lições da Coreia para o Brasil. São Paulo, ano 38, n.7, p.60-69, 2005.
- 7 medidas testadas- e aprovadas. São Paulo, ano 41, n.24, p.128-130, 2008.
- A BATALHA pela qualidade. São Paulo, ano 36, n.27, p.53, 2003.
- À BEIRA de um ataque de nervos. São Paulo, ano 30, n.8, p. 92-99, 1997.
- A BOA linha dura. São Paulo, ano 32, n.41, p. 68-69, 1999.
- A DIÁSPORA de cérebros. São Paulo, ano 30, n.49, p.112-119, 1997.
- A DISTÂNCIA. São Paulo, ano 32, n.24, p.119, 1999.
- A DOR dos ossos do ofício. São Paulo, ano 29, n.36, p.48-53, 1996.
- A ESCOLA de todos. São Paulo, ano 31, n. 7, p.68-69, 1998.
- À ESPERA da reforma. São Paulo, ano 31, n.28, p.38-43, 1998.
- A FORÇA da palavra. São Paulo, ano 29, n.35, p.53-54, 1996.
- A GRANDE revolução silenciosa. São Paulo, ano 29, n.28, p.48-53, 1996.
- A LONGA Marcha. São Paulo, ano 30, n.15, p.34-35, 1997.
- A MELHOR escola do mundo. São Paulo, ano 41, n.7, p.66-68, 2008.
- A NOVA cara do Provão. São Paulo, ano, n.49, p.136-137, 2003
- A RÚSSIA à beira do abismo. São Paulo, ano 31, n.21, p.134-135, 1998.
- A TÁTICA do soco. São Paulo, ano 33, n.23, p.44-45, 2000.
- ALÉM do giz. São Paulo, ano 31, n.7, p.68-69, 1998.
- ALUNOS quase iguais. São Paulo, ano 32, n.51, p.71-72, 1999.
- ANJO de Alagados. São Paulo, ano 33, n.51, p.81, 2000.
- AO MESTRE com carinho. São Paulo, ano 30, n.32, p.86-89, 1997.
- APRENDIZADO pela dor. São Paulo, ano 31, n.32, p.96-101, 1998.
- AS ESCOLAS campeãs. São Paulo, ano 39, n.7, p.92-93, 2006.
- AS LIÇÕES da nota 100. São Paulo, ano 34, n.50, p.116-117, 2001.
- AS NOTAS no provão dos 260 melhores cursos superiores. São Paulo, ano 37, n.13, 2004.
- ASSALTO às crianças. São Paulo, ano 33, n.18, p.52, 2000.
- ASSIM vai mal. São Paulo, ano 37, n. 50, p.120-122, 2004.
- AULA Virtual. São Paulo, ano 31, n.19, p.67, 1998.

- AULAS do barulho. São Paulo, ano 29, n.47, p. 109-110, 1996.
- AULAS via satélite. São Paulo, ano 29, n.41, p.96-97, 1996.
- BADERNA na UFRJ. São Paulo, ano 31, n.31, p.49-50, 1998.
- BANHO de cultura geral. São Paulo, ano 29, n.24, p.55, 1996.
- BÊ-A-BÁ em forma de estátua. São Paulo, ano 29, n.22, p.76-77, 1996.
- BEM-VINDOS ao A. São Paulo, ano 33, n.13, p.164-165, 2000.
- BRIGA Estudantil. São Paulo, ano 31, n.29, p.43, 1998.
- CAMPEÕES do Provão. São Paulo, ano 34, n.11, p.106-107, 2001.
- CARTILHA Realista. São Paulo, ano 38, n.29, p.118, 2005.
- CLUBE dos AAA. São Paulo, ano 30, n.17, p.88-91, 1997.
- COM a palavra, o professor. São Paulo, ano 39, n.13, p. 108-113, 2006.
- COM medo dos alunos. São Paulo, ano 38, n.19, p.20, 2005.
- CONTA Milagrosa. São Paulo, ano 32, n.20, p.70, 1999.
- DE OLHO no futuro. São Paulo, ano 30, n.22, p.103-104, 1997.
- DIPLOMA rápido. São Paulo, ano 32, n.33, p.140, 1999.
- EDUCAR é medir ter metas e cobrar. São Paulo, ano 40, n.25, p.82-86, 2007.
- ELES ESTÃO aprendendo cedo demais? São Paulo, ano 34, n.34, p.74-75, 2001.
- ELES QUEREM o emprego delas. São Paulo, ano 37, n.26, p.102-104, 2004.
- ENFIM, um bom pacote. São Paulo, ano 40, n.11, p.122, 2007.
- ENSINO a jato. São Paulo, ano 32, n.28, p.104, 1999.
- ENSINO precário. São Paulo, ano 30, n.17, p.92-93, 1997.
- ESCOLA pública, gestão particular. São Paulo, ano 40, n.6, p.94, 2007.
- ESCOLA sob medida. São Paulo, ano 31, n.22, p.152-154, 1998.
- ESCOLA Turbinada. São Paulo, ano 32, n.6, p.65, 1999.
- ESCRAVOS da angústia. São Paulo, ano 30, n.45, p.78-85, 1997.
- FÁBRICAS de Trabalho. São Paulo, ano 29, n.1, p.58-59, 1996.
- FOGUEIRA ideológica. São Paulo, ano 41, n.15, p.92, 2008.
- GESTO simbólico. São Paulo, ano 31, n.25, p.51, 1998.
- GRAÇAS a Deus- e não a Darwin. São Paulo, ano 40, n.36, p.116-118, 2007.
- GREVE remunerada. São Paulo, ano 38, n.52, p.56, 2005.
- ISSO É uma revolução. São Paulo, ano 34, n.36, p.106-109, 2001.
- JÚBILO no governo. São Paulo, ano 30, n.47, p.42-43, 1997.
- LIÇÃO bem-feita. São Paulo, ano 40, n.48, p.121-122, 2007.
- LIÇÃO inesperada. São Paulo, ano 29, n.48, p.129, 1996.
- LIÇÕES de cautela. São Paulo, ano 29, n.39, p.66-68, 1996.

- LUGAR Marcado. São Paulo, ano 32, n.30, p.46-47, 1999.
- LUXO zero, ensino nota dez. São Paulo, ano 40, n.17, p.120-121, 2007.
- LUZ e Trevas. São Paulo, ano 29, n.40, p.75-76, 1996.
- MADRAÇAIS do MST. São Paulo, ano 37, n.36, p.46-49, 2004.
- MAIS DE 170.000 CDs distribuídos a escolas para o professor ensinar os alunos a cantar. São Paulo, ano 33, n.52, p.26, 2000.
- MAR de lama chega a casa rosada. São Paulo, ano 30, n.27, p.34-36, 1997
- MEDIR, avaliar e premiar. São Paulo, ano 40, n.17, p.94-95, 2007.
- MEDO na escola. São Paulo, ano 41, n.14, p.100, 2008.
- MESTRES de elite. São Paulo, ano 31, n.50, p.142-143, 1998.
- MESTRES brilhantes. São Paulo, ano 41, n.41, p.98-100, 2008.
- MUCHOS locos. São Paulo, ano 33, n.24, p.44-45, 2000.
- NÓ na cabeça. São Paulo, ano 31, n.2, p.45, 1998.
- NOTA vermelha. São Paulo, ano 29, n.27, p.87, 1996.
- NOVA profissão. São Paulo, ano 32, n.45, p.126, 1999.
- NOVAS FACES do bem. São Paulo, ano 32, n.43, p. 154-161, 1999.
- O DONO do ensino. São Paulo, ano 32, n.35, p. 92-98, 1999.
- O ESCOLHIDO do Rei. São Paulo, ano 29, n.2, p.22-23, 1996.
- O FANTASMA do social ronda o planalto. São Paulo, ano 29, n.20, p.24-26, 1996.
- O FIM do Provão. São Paulo, ano 36, n.36, p.48-49, 2003.
- O GRANDE salto para trás. São Paulo, ano 38, n.4, p.48-57, 2005.
- O HERÓI da USP. São Paulo, ano 40, n.22, p.76-79, 2007.
- O JOIO e o trigo. São Paulo, ano 33, n.52, p. 35, 2000.
- O PADRÃO do ensino-dinamite. São Paulo, ano 29, n.14, p.44, 1996.
- O PLANALTO diz não. São Paulo, ano 33, n.22, p.42-45, 2000.
- O RADICAL da tradição. São Paulo, ano 30, n.15, p.46-48, 1997.
- O ROSTO do ensino superior. São Paulo, ano 30, n.17, p.86-87, 1997.
- O SIMPLES funciona. São Paulo, ano 31, n.17, p.94-98, 1998.
- O X da educação. São Paulo, ano 39, n.39, p.84-88, 2006.
- OBSCURANTISMO na Universidade. São Paulo, ano 41, n.43, p.138-141, 2008.
- PERFIL apático. São Paulo, ano 30, n.17, p.94-95, 1997.
- PROCURAM-SE alunos. São Paulo, ano 37, n.3, p.61-62, 2004.
- PROFESSOR Nota 10. São Paulo, ano 31, n.42, p.106, 1998.
- PRONTOS para o século XIX. São Paulo, ano 41, n.33, p.76-86, 2008.
- QUANDO A EMOÇÃO é inteligência. São Paulo, ano 30, n.2, p.66-73, 1997.

- QUEM ENSINA nossos filhos. São Paulo, ano 31, n.32, p.96-101, 1998.
- RECORDE histórico. São Paulo, ano 33, n.51, p.98-99, 2000.
- SELVAGERIA escolar. São Paulo, ano 31, n.25, p.84, 1998.
- SEM GIZ nem lousa. São Paulo, ano 31, n.39, p.72-73, 1998.
- SERÁ QUE vai sobrar vaga? São Paulo, ano 34, n.32, p.80-81, 2001.
- SUMIDOS da sala de aula. São Paulo, ano 40, n.50, p.121-122, 2007.
- SILÊNCIO Geral. São Paulo, ano 31, n.20, p.107, 1998.
- TÃO VIOLENTA como a rua. São Paulo, ano 35, n.12, p.82, 2002.
- TUDO por um diploma. São Paulo, ano 37, n.4, p.66-67, 2004.
- UM BOM exemplo. São Paulo, ano 32, n.2, p. 64, 1999.
- UM dia muito especial. São Paulo, ano 41, n.36, p.110-111, 2008.
- UM FUNIL econômico. São Paulo, ano 30, n.32, p.78-84, 1997.
- UM PLANO da creche ao diploma São Paulo, ano 39, n.42, p.122, 2006.
- UNIDOS na bagunça. São Paulo, ano 29, n.22, p.54-57, 1996.
- VAGAS para todos. São Paulo, ano 33, n.14, p.75, 2000.
- VESTIBULAR para sair da faculdade. São Paulo, ano 29, n.45, p.120-122, 1996.
- VITÓRIA sobre o atraso, São Paulo, ano 37, n.46, p.131-132, 2004.
- VIVA a periferia. São Paulo, ano 34, n.9, p.63-64, 2001.
- VOCÊ sabe o que estão ensinando a ele? São Paulo, ano 41, n.33, p.72-75, 2008.

ANEXO II: IMAGENS REFERENTES À TEMÁTICA DA INTERNACIONALIZAÇÃO

Figura 7: Legenda: “Uma sala de aula de escola pública: no Brasil, a julgar pela OCDE, as particulares também são muito ruins” Fotógrafo: Jarbas Oliveira/Folha Imagem.

Fonte: *Veja* de 15 dez. 2004, p. 121-122.

Jovens finlandeses: campeões no teste

Figura 8: Legenda: “Jovens finlandeses: campeões no teste” Fotógrafo: Tony Lenus Getty Images.

Fonte: *Veja* de 15 dez. 2004, P, 121-122.

Figura 9: Legenda: “Criança Coreana em livraria em Seul: o estudo é o esporte nacional num país em que a jornada dos alunos chega a ultrapassar dez horas”. Fotógrafo: Wang Jun-Young/AFP.

Fonte: *Veja* de 16 fev. 2005, p. 60-61.

Figura 15: Legenda: “Espetáculo Gospel: Templo Yoido, em Seul: culto on-line e díizimo pago no cartão de crédito”. Fotógrafo: Wang Jun-Young/AFP.
Fonte: Veja de 16 fev. 2005, p. 68.

Figura 16: Legenda: “Esporte Nacional: Lan houses e campeonatos de games mobilizam milhões de jovens: nos estádios o público chega a 100.000 pessoas” Fotógrafo: Wang Jun-Young/AFP.
Fonte: Veja de 16 fev. 2005, p.69.

Figura 17: Legenda: “A professorinha de Sorocaba: Desde os 7 anos, Aline Santos ensina as crianças da vizinhança no quintal de sua casa. Ela acaba de receber uma bolsa para cursar uma escola particular “Era um sonho antigo”, diz”. Fotógrafo: Claudio Rossi.
Fonte: Veja de 16 fev. 2005, p. 70.

Figura 18: Legenda: “Ele sonha com o ITA: Filho de uma diarista que nunca foi à escola, o paulista Edison Mesquita ganhou de uma instituição um computador e apoio pedagógico para se preparar para o vestibular. Craque em matemática, ele quer ser engenheiro”. Fotógrafo: Claudio Rossi.
Fonte: Veja de 16 fev. 2005, p.71.

Figura 19: Legenda: “A número 1: Escola Governador Carlos de Lacerda em Minas Gerais: bons laboratórios e 64% dos professores com pós-graduação”. Fotógrafo: Nélío Rodrigues.
Fonte: Veja de 16 fev. 2005, p. 72-73

Figura 20: Legenda: “A número 9: Escola Dermeval Barbosa Moreira em Nova Friburgo: referência acadêmica em região violenta”. Fotógrafo: Oscar Cabral.
 Fonte: *Veja* de 16 fev. 2005, p. 74.

Figura 21: Legenda: “Aula no ensino fundamental: professores com autonomia” Fotógrafo: Oliver Morin/AFP
 Fonte: *Veja* de 20 fev. 2008, p. 68-69.

Figura 22: Legenda: “A brasileira Andrea leciona inglês em Helsinque: exigência alta” . Fotógrafo: Suri Gusta Gustafsson Lehtikuva.
 Fonte: *Veja* de 20 fev. 2008, p. 68-69.

Figura 23: Legenda: “Aulas nos Estados Unidos (à esq.) e professor no Brasil: eles estimulam o mérito- nós, não”
 Fotógrafo: Chris Richards Redux e Alex Silva /AE.
 Fonte: *Veja* de 4 jun. 2008, p. 168.

Figura 24: Legenda: “O casal Alessandra e Jurandir: como 73% dos professores, eles fracassaram num concurso”
Fotógrafo: Leo Caldas/Titular.

Fonte: *Veja* de 4 jun. 2008, p.170.

Figura 25: Legenda: “Nova York (à dir.) e escola na Finlândia: reformas no ensino que deram certo” Fotógrafo: Marco Ulander/ Rex Features.

Fonte: *Veja* de 18 jun. 2008, p. 130.

Figura 26: Legenda: “O que somos e como nos vemos: O ensino brasileiro (à eq.) vai mal, mas pais, alunos e professores lhe atribuem nível altíssimo, como o da Finlândia (à direita)” Fotógrafos: Pedro Rubens e Moacyr Lopes/Folha Imagem.

Fonte: *Veja* de 20 ago. 2008, p. 74- 75.