

A REVISTA DE QUEM EDUCA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

NOVA

# escola

www.novaescola.org.br

# Profissão Professor

Levantamento exclusivo  
mostra os principais  
direitos (e deveres) dos

**NOVA ESCOLA – “A REVISTA DE QUEM EDUCA”:  
A FABRICAÇÃO DE MODELOS IDEAIS DO  
SER PROFESSOR**

Roselaine Ripa

SALÁRIOS ✓  
CARGOS ✓  
CARREIRA ✓  
BENEFÍCIOS ✓

Pág. 26

## PENSE NISSO

Vamos aumentar  
a “maioridade  
educacional” Pág. 14

## HISTÓRIA

Quem esteve no Brasil  
antes de Cabral Pág. 24

## ENCARTE MATEMÁTICA

Seus alunos serão craques  
em cálculo mental Pág. 61

## EDUCAÇÃO INFANTIL

Os cuidados essenciais  
na hora do sono Pág. 82

SÃO CARLOS  
2010

PREÇO DE CUSTO • SEM FINS LUCRATIVOS



ANO XXII • Nº201 • ABRIL 2007

R\$ 2,90

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NOVA ESCOLA – “A *REVISTA DE QUEM EDUCA*”:  
A FABRICAÇÃO DE MODELOS IDEAIS DO  
SER PROFESSOR**

Roselaine Ripa

Tese apresentada à banca examinadora da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de Fundamentos da Educação, sob a orientação do Professor Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin.

**SÃO CARLOS**  
**2010**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

R588ne

Ripa, Roselaine.

Nova Escola – “a revista de quem educa” : a fabricação de modelos ideais do ser professor / Roselaine Ripa. -- São Carlos : UFSCar, 2010.

219 f.

Acompanha Apêndice em CD-ROM.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Professores - formação. 2. Fundamentos da educação. 3. Indústria cultural. 4. Teoria crítica. I. Título.

CDD: 370.71 (20ª)

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Antonio Álvaro Soares Zuin

Prof. Dr. Belarmino Cesar Guimarães da Costa

Prof. Dr. Bruno Pucci

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti

Profª Drª Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi

  
\_\_\_\_\_

  
\_\_\_\_\_

  
\_\_\_\_\_

  
\_\_\_\_\_

# *Dedicatória*

*Aos meus pais*

*Paulo Ripa (in memoriam) e*

*Rosária Aparecida Mourão Ripa*

# *Agradecimentos*

Durante a elaboração desse trabalho, contei com a ajuda e o apoio de muitas pessoas. Algumas que se disponibilizaram a localizar e/ou separar as edições da revista que se tornou o objeto de estudo da minha pesquisa. Outras que me acolheram e facilitaram a minha adaptação às cidades por onde passei e aos desafios profissionais que assumi. Outras ainda que se sensibilizam com a minha dor diante do falecimento do meu pai e me ajudaram a retomar a vida... Não foi nada fácil, confesso, conciliar todos os momentos vividos com a elaboração desse trabalho. Se consegui, foi por conta daqueles que estiveram ao meu redor.

Em toda a minha vida acadêmica contei com a sensibilidade, paciência e seriedade do *Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin*, orientador e amigo, que compreendeu todas as dificuldades que encontrei para a realização dessa pesquisa e sempre acreditou nas minhas potencialidades quando eu mesma não acreditava. Obrigada por tudo!

Também não poderia deixar de agradecer...

À CAPES e ao CNPq pela colaboração no financiamento de parte dessa pesquisa.

Ao *Prof. Dr. Belarmino César Guimarães da Costa* e à *Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi* pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação e pelos momentos em que pude “escutá-los” ao longo da minha vida acadêmica.

Aos professores do Departamento de Educação e do Departamento de Metodologia de Ensino, pelas reflexões compartilhadas e conhecimentos transmitidos desde a graduação, que não mediram esforços para que as limitações que muitos de nós carregávamos, alunos provenientes de escolas públicas, fossem superadas.

Aos amigos do grupo de estudos e pesquisas “Teoria Crítica e Educação”, em especial ao *Prof. Dr. Bruno Pucci* e ao *Prof. Dr. Newton Ramos-de-Oliveira*, meus primeiros orientadores, por me inspirarem com seus textos e seu empenho teórico.

À *Malu*, pelo alto astral e apoio durante todos os momentos que precisei. Você se tornou uma super amiga!

Ao grupo de tutores da disciplina de Filosofia da Educação da UAB-UFSCar, pela amizade e conhecimentos construídos.

Aos amigos do Colégio Cooperativo de Porto Ferreira e da ASSER – Porto Ferreira por me ajudarem no processo de construção da minha experiência de “ser professor” e por continuarem a fazer parte da minha vida.

Aos amigos do Sesi – SP, em especial às analistas pedagógicas do Ciclo II, *Maria Cristina de Castro Farias* e *Meire Mocci*, pela acolhida, ajuda, respeito profissional e amizade nesses últimos meses.

A amiga *Priscila Peripato*, pela leitura atenta.

A toda a família *Mourão* e *Ripa*, pela paciência, apoio e incentivo desde o início e por compreenderem também as minhas ausências. E as famílias *Palage* e *Cozar*, que me fazem sentir parte dela.

Ao meu pai, que nunca deixou de acreditar que eu chegaria até aqui e vibrava orgulhoso a cada conquista “nossa”.

A minha querida mãe, pelo carinho, preocupação e sensibilidade em todos os momentos.

Ao meu irmão, *Rodrigo*, e minha cunhada, *Líria*, que sempre estiveram ao meu lado.

À *Rafaela*, minha sobrinha, por iluminar o nosso dia a dia e deixá-lo mais bonito.

Ao *Rick*, meu amor, que acompanhou cada linha desse trabalho, por me ajudar a perceber que cada momento da vida é único.

*O problema propriamente dito da emancipação hoje é  
se e como a gente – e quem é “a gente”,  
eis uma grande questão a mais –  
pode enfrentá-lo.*

Educação e Emancipação,  
Theodor W. Adorno



## RESUMO

A revista “Nova Escola” é editada pela Fundação Victor Civita e conta com subsídios do Governo Federal e de iniciativas particulares. Suas publicações contemplam diversos assuntos relacionados à Educação, utilizando variadas formas: entrevistas, artigos, relatos de experiências, sugestões para atividades em sala de aula, projetos que tiveram bons resultados, reportagens etc. O lançamento da revista aconteceu em 1986, período em que se tentava consolidar a redemocratização do país, com o objetivo de “informar” e “atualizar” o professor brasileiro. A partir de 1998, a equipe de “Nova Escola” passou a organizar o “Prêmio Victor Civita: Educador Nota 10”, que elege os que desenvolveram “experiências de ensino/aprendizagem de boa qualidade”. Sendo assim, torna-se oportuno investigar como uma revista, que possui ampla circulação nos meios educacionais, que recebe subsídios do Governo Federal, que é distribuída “gratuitamente” a todas as escolas públicas brasileiras, que se coloca como um instrumento necessário para que as melhorias na educação possam se efetivar, que se denomina uma “revista de educação”, que se destina “para quem educa” e que concede prêmios aos professores que merecem “nota 10”, operou na fabricação de modelos do “ser professor”. Considerando, portanto, a revista “Nova Escola” um veículo de comunicação, integrante da indústria cultural, que propaga, através de seu conteúdo, as ideias de seus produtores e de seus consumidores, elaboramos a seguinte questão de pesquisa: Como a revista “Nova Escola” operou na fabricação de modelos ideais de “ser professor”? Sendo assim, temos como *objetivos*: mapear, no período de 1986 a 2006, os temas predominantes nas reportagens da revista “Nova Escola”; estabelecer uma interface entre os temas abordados e o contexto histórico em que as publicações ocorreram; e analisar as representações de professor da educação básica sugeridas e/ou inscritas nos projetos vencedores do Prêmio Victor Civita. O registro do mapeamento, organizado em ordem cronológica, incluiu sete campos distintos: número da revista; ano de publicação; título da reportagem acompanhado do *lead*; autor/repórter; seção em que foi publicada; páginas iniciais e finais e as seguintes categorias: experiências educacionais, processos de ensino e aprendizagem, política educacional e profissionalização docente. A partir desse mapeamento, foram analisadas as reportagens que abordavam os projetos dos “educadores nota 10” eleitos pelo Prêmio Victor Civita de cada ano. Para a consecução da análise proposta, elegemos como referenciais os textos de autores que investigam os fatos e processos históricos do período pós-ditadura militar no Brasil, bem como pesquisas sobre a construção da identidade docente e estudos teóricos sobre indústria cultural, semiformação e educação danificada elaborados pelos pensadores da Teoria Crítica. Diante dos dados obtidos, podemos destacar que os projetos de ensino enviados pelos que foram eleitos “educadores nota 10” são divulgados como modelos de “ser professor” por desenvolverem as “experiências educacionais” que são propagadas como ideais pela revista. Essas experiências são divulgadas como se fossem prescrições imperativas para o professor da Educação Básica que pretende “se tornar” também um “educador nota 10”.

**Palavras-Chave:** Revista Nova Escola; Professor “ideal”; Modelos de professor; Indústria Cultural; Formação de Professores.

## ABSTRACT

The “Nova Escola” magazine is edited by Victor Civita Foundation and counts with subsidies from the Federal Government and from private enterprises. His publications contemplate many subjects related to Education, using for this several forms: interviews, articles, experiential accounts, suggestions for class activities, well succeeded projects presentation, reports, etc. The magazine launching was in 1986, period in which the country redemocratization was trying to be consolidated, with the goals of “informing” and “updating” the Brazilian teacher. From 1998, the “Nova Escola” team started to organize the “Victor Civita Prize: Mark 10 Educator”, which elects the ones who developed “good quality experiences of teaching/learning”. Therefore, it becomes opportune to investigate how a magazine, which has a large circulation in the educational field, which receives subsidies from the Federal Government, which is distributed “without costs” to the whole Brazilian public schools, which considers itself as a necessary instrument so improvements in education can be effective, which calls itself a “educational magazine”, which is destined “for those who educates”, and which concedes prizes to the teachers that deserve mark 10, operates in the patterns construction of “being teacher”. Considering, therefore, the “Nova Escola” magazine as a communication support integrant of the culture industry, which broadcasts, through its content, the ideas of his producers and his consumers, we elaborated the following research question: how the “Nova Escola” magazine effected in the ideal patterns construction of “being a teacher”? Thus, we have as goals: to map, in the period from 1986 to 2006, the predominant themes in the “Nova Escola” magazine reports; to establish an interface between the approached themes and the historical context in which the publication occurred; and to analyze the Basic Education teacher representation suggested and/or enrolled in the winner projects of Victor Civita Prize. The mapping register included seven distinct fields, organized in chronological order: magazine number; report title followed by the lead; author/reporter; section in which the report was published; and the following categories: educational experiences, teaching and learning processes, educational policy, and teacher professionalization. From this mapping, the reports that related the projects of the “Mark 10 Educator”, elected by Victor Civita Prize of each year, were analyzed. To the consecution of the proposed analysis, we elected as references the texts from authors who investigate the facts and historical process of the post-military dictatorship period in Brazil, as well as researches about the teacher identity construction and theoretical studies about culture industry, semi-formation and damaged education, elaborated by the Critical Theory philosophers. In the face of the obtained data, we can detach that the teaching projects sent by those who were elected “mark 10 educator” are divulged as patterns of “being teacher” once they develop the “educational experiences” that are propagated as ideals by the magazine. Those experiences are divulged as imperative prescriptions to the Basic Education teacher who also intend to become a “mark 10 educator”.

**Keywords:** Nova Escola magazine; “ideal” teacher; teacher models; culture industry; teacher formation.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – “Com Nova Escola desde o número 1”  
Figura 2 - A visita do Pato Donald à editora Abril, em 1950.  
Figura 3 – O logotipo atual da editora Abril  
Figura 4 – Capas de algumas publicações da editora Abril nos anos 50 e 60  
Figura 5 – Fundação Victor Civita  
Figura 6 – Projetos do Grupo Abril  
Figura 7 – Projetos da Fundação Victor Civita  
Figura 8 – Propagandas da Editora Saraiva veiculadas na revista  
Figura 9 – Algumas iniciativas do Governo Federal e do MEC divulgadas pela revista  
Figura 10 – Propaganda *Mix Lar*  
Figura 11 – Oficina de Idéias: Faber-Castell  
Figura 12 – Aula do Pôster  
Figura 13 – Capas de algumas edições especiais  
Figura 14 – “A escola desabou. E o povo a reconstruiu.”  
Figura 15 - Seção Humor: Cileuza, a professora  
Figura 16 – Seção Humor: Professoras  
Figura 17 – A entrega do Prêmio Victor Civita em 2003  
Figura 18 – Capa da edição de dezembro de 2000 de “Nova Escola”  
Figura 19 – Educar é...  
Figura 20 – “Nem penso em abandonar a sala de aula”  
Figura 22 – “Geografia ensina Português e História”  
Figura 23- Capa da edição de dezembro de 1999  
Figura 24 – Capa da edição de outubro de 1986  
Figura 25- Protótipo do troféu  
Figura 26-“Dicas para virar um Professor Nota 10”  
Figura 27- Projeto Nota 10 selecionado em 2004  
Figura 28- Propaganda do 3º Prêmio Victor Civita  
Figura 29- A evolução das inscrições  
Figura 30- Propaganda da 10ª edição do Prêmio Victor Civita  
Figura 31 –“Obrigado, Professor”  
Figura 32 – Cerimônia da 5ª edição do Prêmio Victor Civita  
Figura 33- Professora do ano de 2001  
Figura 34: A professora do ano de 2002  
Figura 35: Capa da edição de novembro de 2002  
Figura 36: “Sugestões premiadas para sua sala de aula”  
Figura 37: A professora do ano de 2005  
Figura 38: O novo troféu do Prêmio Victor Civita  
Figura 39: As etapas do projeto da professora do ano de 2006

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1 - Categorias distribuídas por ano de publicação.....169

Tabela 2 – Prêmio Victor Civita: os professores do ano.....198

## **Lista de Gráficos**

Gráfico 1 – Categorias das reportagens.....	153
Gráfico 2 - Categorias distribuídas por ano de publicação.....	170

## SUMÁRIO

Introdução.....	14
<b>Capítulo 1: Reflexões sobre o “ser professor” na sociedade administrada .....</b>	<b>22</b>
1.1 O “ser professor” num mundo em mudança .....	24
1.2 A indústria cultural e a formação da identidade .....	38
1.2.1 A formação da identidade docente .....	45
1.3 A conversão da formação em semiformação socializada .....	53
1.4 As possibilidades da educação emancipatória .....	65
<b>Capítulo 2: Nova Escola – “a revista de quem educa” .....</b>	<b>75</b>
2.1 A Editora Abril – da fundação na década de 50 aos dias atuais: breve histórico.....	85
2.2 Fundação Victor Civita: algumas iniciativas.....	97
2.3 O lançamento da revista “Nova Escola” .....	102
2.4 A Nova República e a “nova escola” .....	106
<b>Capítulo 3: “Nova Escola” em revista.....</b>	<b>111</b>
3.1 A revista “Nova Escola”: um sonho de Victor Civita.....	113
3.2 Vinte anos da revista “Nova Escola” (1986 – 2006): a organização das seções.....	133
3.3 Configuração das temáticas presentes nos vinte anos de publicação da revista “Nova Escola” .....	152
3.3.1 Experiências Educacionais.....	154
3.3.2 Processos de Ensino e Aprendizagem.....	160
3.3.3 Profissionalização Docente.....	162
3.3.4 Política Educacional.....	165
3.4 Persistências e mudanças.....	167
<b>Capítulo 4: Os modelos ideais do “ser professor” .....</b>	<b>172</b>
4.1 <i>Professor, seja você também nota 10: o regulamento e o prêmio.....</i>	<i>180</i>
4.1.1 <i>Se você é bom professor... levante a mão: os critérios de participação.....</i>	<i>183</i>
4.1.2 <i>Professor, você pode ganhar: os critérios de análise.....</i>	<i>186</i>
4.1.3 <i>O Oscar da Educação: fama e prestígio.....</i>	<i>190</i>
4.2 Professor/educador do ano: modelos ideais de ser professor.....	193
4.2.1 A professora cidadã.....	199
4.2.2 A professora empreendedora.....	203
Alguns apontamentos: considerações finais .....	209
Referências.....	211
Apêndice	
Tabela dos editores e colaboradores da revista	
Matérias sobre o “Prêmio Victor Civita – Educador Nota 10”	
Mapeamento das reportagens (em CD à parte)	

## INTRODUÇÃO

Para investigar a fabricação de modelos ideais do “ser professor” na sociedade administrada, este trabalho se deterá sobre um dos produtos da indústria cultural, a revista “Nova Escola”, uma iniciativa da Fundação Victor Civita, integrante do Grupo Abril. A escolha da revista baseou-se, fundamentalmente, na influência que “Nova Escola” tem exercido na educação brasileira desde o seu lançamento em março de 1986.

Segundo o Instituto Verificador de Circulação (IVC), publicado em 2008, “Nova Escola” é a segunda maior revista mensal em termos de circulação nacional - em média 454.100 exemplares por mês (83% de assinaturas e 17% de vendas avulsas)<sup>1</sup>. Esses números são comercializados, de acordo com os editores da revista, a preço de custo. A ampla divulgação de “Nova Escola” é consequência de uma parceria entre a Fundação Victor Civita, o Ministério de Educação e algumas iniciativas particulares que garantem a distribuição gratuita de exemplares às Secretarias da Educação, ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a outras instituições<sup>2</sup>. São dez números anuais, editados mensalmente, sendo que a circulação da revista não ocorre em janeiro e julho, meses em que as escolas estão em período de férias.

As publicações de “Nova Escola” contemplam diversos assuntos relacionados à educação, utilizando variadas formas: entrevistas com especialistas, artigos, relatos de experiências, reportagens sobre diversos assuntos temáticos, projetos que tiveram bons resultados, biografia de pensadores, indicações de eventos, etc. Há também o suporte oferecido pelo *site*<sup>3</sup> mantido pela revista, que apresenta o conteúdo da “edição do mês” de “Nova Escola” e “Nova Escola Gestão Escolar”<sup>4</sup>, além das edições mensais e especiais de

---

<sup>1</sup> O IVC publicou em 12 de março de 2009 que a “Veja Edição Especial” continuava a liderar o ranking das revistas mensais, com média de circulação em 2008 de 675.792 exemplares naquele ano, o que representava um aumento de 29,5% em relação a 2007. “Nova Escola” ocupava a segunda posição. Vale ressaltar que “Veja Edição Especial” e “Nova Escola” possuem periodicidade de 10 meses e não de 12. As demais posições do ranking eram ocupadas por “Cláudia”, “Seleções do Reader's Digest”, “Superinteressante”, “Nova”, “Manequim”, “Boa Forma”, “Playboy”, “Você S.A.” e “Quatro Rodas”.

<sup>2</sup> De acordo com o índice publicado em 2008 pelo IVC, essa distribuição foi, em média 338.359 exemplares mensais.

<sup>3</sup> Cf. [www.novaescola.org.br](http://www.novaescola.org.br)

<sup>4</sup> A revista “Gestão Escolar” foi lançada em abril de 2009. Segundo seus editores, é uma publicação bimestral destinada aos diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais.

“Nova Escola” publicadas desde 2006. O *site* oferece também opções de *download* de planos de aula e de artigos<sup>5</sup>, e espaço para opiniões, serviços e publicidade.

Os editores de “Nova Escola” destacam que a revista tem como meta “amparar aos mais de 1,5 milhão de professores do Ensino Fundamental do país, (...) sempre com reportagens sobre práticas de ensino que vão beneficiar 25 milhões de crianças”<sup>6</sup>. É recorrente nos exemplares da revista a ideia de que só um professor comprometido com o processo formativo dos alunos e capaz de superar os variados problemas que permeiam a educação no país poderá contribuir para a formação de cidadãos atuantes no processo de desenvolvimento da sociedade brasileira. E a revista “Nova Escola”, ao longo de mais de vinte anos de publicação, sempre se colocou como um instrumento eficaz na formação e atualização dos professores brasileiros.

A área da educação é dinâmica. A cada dia, surgem novos planos de aula, novas seqüências didáticas, novos projetos de ensino. (...) Cada edição traz, no mínimo, quatro sugestões de disciplinas diferentes. NOVA ESCOLA aborda dinâmicas em sala de aula, relação professor/aluno, ensino e aprendizagem das diversas disciplinas do currículo escolar, gestão escolar, políticas públicas, comportamento, saúde. Além disso, NOVA ESCOLA aponta o que está acontecendo no cenário educacional do país: as experiências bem-sucedidas, as opiniões de especialistas do Brasil e do exterior. E muito mais (...)<sup>7</sup>.

A edição nº 1 de “Nova Escola”, publicada em março de 1986, além de registrar que sua equipe era composta de “experimentados jornalistas e profissionais da Educação”, qualificados assim por Victor Civita, com “vontade” de contribuir para melhorar o desempenho dos professores e atualizá-los com suas publicações, destacava também os objetivos traçados pela Fundação Victor Civita, que se declarava como uma instituição sem fins lucrativos e capaz de promover iniciativas que valorizavam e resgatavam o valor social dos professores. E é com esse discurso, que se repete constantemente a cada nova edição ou na apresentação de um novo projeto da fundação, que “Nova Escola” tem conquistado cada vez mais seus professores/leitores.

---

<sup>5</sup> Os artigos estão agrupados de acordo com as seguintes temáticas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Gestão Escolar, Planejamento e Avaliação, Formação, Políticas Públicas, Inclusão e Criança e Adolescente.

<sup>6</sup> NOSSA HISTÓRIA. Disponível em: <http://www.fvc.abril.com.br>. Acesso em: 16 jun. 2006.

<sup>7</sup> Depoimento da gerente de assinaturas, na apresentação do encarte de divulgação da revista.



Esperamos que a revista (...) cumpra os objetivos que inspiraram a sua criação: fornecer à professora informações necessárias a um melhor desempenho do seu trabalho; valorizá-la; resgatar seu prestígio e liderança junto à comunidade; integrá-la ao processo de mudança que ora se verifica no país; e proporcionar uma troca de experiências e conhecimentos entre todas as professoras brasileiras de 1º Grau (NOVA ESCOLA nº 1, 1986, p.3).

“Nova Escola” foi lançada inicialmente “Para Professores do 1º Grau”. Mas o desejo de Victor Civita era que os exemplares da revista não ficassem restritos aos professores, mas que eles se transformassem “num elemento de leitura agradável e instrutiva para o professor de 1º Grau, para estudantes de Pedagogia, de Letras, do Normal e para todos aqueles (...) envolvidos com o processo de Educação no país” (NOVA ESCOLA nº 1, 1986, p.3).

Os subtítulos presentes na capa da revista, que apresentavam a quem ela se destinava, foram se modificando ao longo das edições: “*Para professores do 1º Grau*” (1986 a 1995); “*A revista do ensino de primeiro grau*” (1996 a 1997); “*A revista do ensino fundamental*” (1998 a 1999); “*A revista do professor*” (2000 a 2005); e, atualmente, “*A revista de quem educa*” (2006). As alterações nos subtítulos não acompanharam apenas as novas nomenclaturas e tendências do ensino do nosso país, mas também procuraram diversificar os consumidores da publicação. Hoje, a expressão “quem educa” não se restringe aos professores do ensino regular, mas a todos aqueles envolvidos de alguma maneira com processos formativos (pais, voluntários em projetos sociais, monitores etc.) e revela também o “novo” papel atribuído aos professores da educação básica: além de ensinar, de ser professor, eles devem educar, ou seja, assumir o papel de “educadores”. Nos discursos atuais sobre a educação escolar, a palavra “ensinar” parece se restringir à dimensão dos conteúdos e “educar” passa a ser utilizada para designar o papel social da escola na formação do cidadão.

Em 1998, a revista apresentou aos seus leitores o “Prêmio Victor Civita – Professor Nota 10”. A mudança no subtítulo da revista em 2006 estendeu-se também para o concurso, que passou a ser denominado “Prêmio Victor Civita – Educador Nota 10”. De acordo com os organizadores da premiação, a proposta é “identificar, valorizar, disseminar e recompensar experiências de ensino e aprendizagem de boa qualidade”<sup>8</sup>. Os professores são selecionados a partir dos critérios presentes no regulamento e da concepção que a revista possui de “experiências de ensino/aprendizagem de boa qualidade”. O perfil dos professores merecedores de “nota 10” são divulgados na edição de outubro e, sempre próximo ao dia do

---

<sup>8</sup> Primeiro capítulo do regulamento do Prêmio Victor Civita – Professor Nota 10 de 2004, publicado edição nº 172 de “Nova Escola”.

professor, acontece o evento de premiação do “professor/educador” do ano. Para alguns, é uma espécie de “Oscar” da Educação Brasileira<sup>9</sup>. Nas edições seguintes são publicadas reportagens sobre a premiação e as experiências educacionais desenvolvidas por cada um dos vencedores.

Sendo assim, torna-se oportuno investigar como uma revista, que possui ampla circulação nos meios educacionais, que recebe subsídios do Governo Federal, que é distribuída “gratuitamente” a todas as escolas públicas brasileiras, que se coloca como um instrumento necessário para que as melhorias na educação brasileira possam se efetivar, que se autodenomina uma “revista de educação”, que se destina “para quem educa” e que concede prêmios aos professores que merecem “nota 10”, operou na fabricação de modelos do “ser professor”.

Nossa hipótese inicial era que os professores apoiavam-se nas publicações de “Nova Escola” por encontrar nos seus exemplares uma tradução das teorias pedagógicas divulgadas como revolucionárias pelas políticas públicas, cujos modelos ideais do “ser professor” eram disseminados pelas reportagens que tratavam os modos de ensinar como receituários.

Considerando, portanto, a revista “Nova Escola” um veículo de comunicação, integrante da indústria cultural, que veicula, através de seu conteúdo, as ideias de seus produtores e de seus consumidores, elaboramos a seguinte questão de pesquisa: Como a revista “Nova Escola” operou na fabricação de modelos ideais do “ser professor”?

Para o desenvolvimento da pesquisa, construímos três objetivos:

- mapear, no período de 1986 a 2006 (edições nº 1 a nº 190), os temas predominantes nas reportagens da revista “Nova Escola”;
- estabelecer uma interface entre os temas abordados e o contexto histórico em que as publicações ocorreram;
- analisar as representações de professor da educação básica sugeridas e/ou inscritas nos projetos vencedores do Prêmio Victor Civita – “Professor/Educador Nota 10” - no período de 1998 a 2008.

Para a consecução da análise proposta, elegemos como referenciais os textos de autores que investigam os fatos e processos históricos do período pós-ditadura militar no Brasil, bem como pesquisas sobre a construção da identidade docente e estudos teóricos sobre

---

<sup>9</sup> Em algumas edições, a premiação é assim denominada.

indústria cultural, semiformação e educação danificada elaborados pelos pensadores da Teoria Crítica.

A pesquisa foi desenvolvida em três momentos, construídos ao folhear, ao ler e ao reler as edições de “Nova Escola”, ao nos aproximar dos estudos sobre essa revista e ao estudar os referenciais teóricos que subsidiaram as análises realizadas.

Primeiramente, fizemos um levantamento dos trabalhos que elegeram “Nova Escola” como objeto de estudos. Identificamos vários pesquisadores que se debruçaram sobre a revista e elegeram diferentes problemáticas para análise<sup>10</sup> e selecionamos os trabalhos que investigaram as representações sobre a docência e os docentes construídas e divulgadas pela revista “Nova Escola”.<sup>11</sup> Esses estudos analisaram diferentes seções da revista, escolheram um período histórico determinado e utilizaram referenciais teóricos diversos.

Procuramos também nos aproximar da história da Editora Abril, da Fundação Victor Civita e das edições da revista “Nova Escola”, para perceber a concepção pedagógica que é divulgada pela revista - e que passa a ser premiada a partir de 1998.

Com grande parte das edições de “Nova Escola” em mãos, iniciamos o segundo momento da pesquisa. Para sistematizar o estudo das edições de “Nova Escola”, optamos por mapear, utilizando o título e o *lead*<sup>12</sup>, as reportagens veiculadas por “Nova Escola” e realizar, a partir desse mapeamento, uma análise quantitativa que permitiria obter um panorama das temáticas publicadas.

A reportagem, que se tornou a essência das edições de “Nova Escola”, foi o gênero textual escolhido. Observamos que as temáticas sobre educação são abordadas, na maioria das vezes, nas reportagens. Segundo Martins (1997), a reportagem se difere da notícia, por exemplo, pelo conteúdo, extensão e profundidade.

---

<sup>10</sup> Vieira (1995), Passos (2002), Costa (2003), Gomes (2003), Morrone (2003), Stumpf (2003), Rocha (2004), Carvalho (2006), Martinez (2006), Silva (2006), Silveira (2006), Melo (2007), Rodrigues (2007), Anjos (2008), Evangelista (2008), Gibbert (2008), Rosa (2008) e Matos (2008).

<sup>11</sup> Essas pesquisas serão citadas ao longo desse trabalho: Lagôa (1998), Costa e Silveira (1998), Oliveira (2006), Barros (2006) e Rocha (2007).

<sup>12</sup> “*Lead*” ou “*a cabeça*” é a abertura de uma notícia ou reportagem. A palavra *lead* provém do inglês e significa “guiar”, “induzir”, “encabeçar”. A principal função do *lead* na revista é oferecer uma prévia, ou seja, apresentar sucintamente o assunto que será tratado na reportagem. De acordo com o livro “Manual de Redação e Estilo de “O Estado de São Paulo”, o *lead*, “nos textos noticiosos, deve incluir, em duas ou três frases, as informações essenciais que transmitam ao leitor um resumo completo do fato. Precisa sempre responder às questões fundamentais do jornalismo: o que, quem, quando, onde, como e por quê” (MARTINS, 1997, p. 154).

A notícia, de modo geral, descreve o fato e, no máximo, seus efeitos e conseqüências. A reportagem busca mais: partindo da própria notícia, desenvolve uma seqüência investigativa que não cabe na notícia. Assim, apura não somente as origens do fato, mas suas razões e efeitos. Abre o debate sobre o acontecimento, desdobra-o em seus aspectos mais importantes e divide-o, quando se justifica, em retrancas diferentes que poderão ser agrupadas em uma ou mais páginas. A notícia não esgota o fato; a reportagem pretende fazê-lo (MARTINS, 1997, p. 254).

Na seção “Caro Educador”, de março de 2002, intitulada “Três jeitos de produzir reportagens”, o diretor de redação Gabriel Pillar Grossi afirma que “a responsabilidade de chegar à totalidade dos colégios nos obriga a produzir reportagens capazes de atrair tanto os professores de instituições bem equipadas e cheias de infraestrutura, nas grandes cidades, quanto os que labutam sozinhos em pequenas comunidades rurais” (NOVA ESCOLA nº 150, 2002, p. 6). Os “três jeitos de produzir reportagens” apresentados podem ser assim resumidos: a equipe se desloca até um determinado lugar para conferir o trabalho de um professor; ou seleciona lugares para visitar e lá discute as experiências educacionais desenvolvidas; ou ainda conversa com especialistas, professores e coordenadores sobre uma temática que será abordada.

Considerando, portanto, que as reportagens apresentam um tratamento jornalístico mais completo e que a revista admite que os “temas amplos” são publicados geralmente nas “matérias maiores” (NOVA ESCOLA nº 150, 2002, p. 6), a seleção das publicações para o mapeamento obedeceu a um único critério: deveriam pertencer ao gênero textual da reportagem. Também não foram incluídas no mapeamento as seções permanentes da revista, por considerarmos que essas seções não contribuiriam para traçar um panorama das temáticas abordadas, pois apresentam um caráter mais informativo, ao divulgar eventos, lançamentos de livros e a biografia de pensadores, por exemplo.

O período selecionado foi de março de 1986, ano de lançamento da revista, até março de 2006, mês em que se comemoraram os 20 anos de publicação da “Nova Escola”, totalizando 190 exemplares<sup>13</sup> neste período. O registro do mapeamento<sup>14</sup>, organizado em ordem cronológica, incluiu sete campos distintos: número da revista; ano de publicação; título da reportagem acompanhado do *lead*; autor/repórter; seção em que foi publicada; página inicial e final da reportagem; e as categorias (experiências educacionais, processos de ensino e

---

<sup>13</sup> As revistas “Nova Escola” passaram a estar disponíveis *on-line* a partir de dezembro de 1997; porém, atualmente, é possível localizar no *site*, no link Edições Impressas – Edições Anteriores, as revistas publicadas a partir de janeiro/fevereiro de 2006. Até essa data, foi necessário construir um acervo através de doações e realizar pesquisas em bibliotecas.

<sup>14</sup> O que estamos chamando de mapeamento é denominado por alguns pesquisadores como “fichas de leitura”. O mapeamento na íntegra encontra-se no CD que acompanha esse trabalho, totalizando 64 páginas.

aprendizagem, política educacional e profissionalização docente). Esse mapeamento, além de subsidiar a análise que pretendemos nesta pesquisa, pode possibilitar estudos posteriores e mais aprofundados.

A escolha dessas categorias foi possível devido aos estudos realizados anteriormente sobre a revista “Nova Escola”, e, dentre eles, principalmente a tese de doutorado defendida na UNICAMP, em 1998: *A Revista Nova Escola: política educacional na “Nova República”*, de autoria de Leda Aparecida Pedroso, que analisou a rubrica “Política Educacional” nas edições de 1986 a 1989. Essas categorias representam os blocos temáticos que “Nova Escola” aborda nas chamadas “grandes matérias” e que são construídas a partir da percepção de uma equipe “atenta ao que acontece no cenário educacional”<sup>15</sup>. O mapeamento permitiria, portanto, a elaboração de algumas considerações a respeito da composição e do ciclo de vida da revista: as permanências e as transformações na abordagem das temáticas pelas quais as reportagens passaram durante o ciclo de vida dos 20 anos da revista analisados e o período histórico em que ocorreram.

Ao observar o espaço e a ênfase dada pela revista às “experiências educacionais”, consideramos que as reportagens dessa categoria pudessem revelar a forma como a revista construiu e apresentou os “modelos ideais” do ser professor. Na impossibilidade de investigar todas as reportagens classificadas como “experiências educacionais”, optamos por analisar o texto das reportagens<sup>16</sup> que apresentaram os projetos vencedores do “Prêmio Victor Civita”, de 1998 a 2008, problematizando, a partir do referencial teórico adotado, os modelos de “ser professor” considerados e divulgados como ideais pela revista.

Sendo assim, o trabalho está estruturado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, *Reflexões sobre o “ser professor” na sociedade administrada*, analisa as dimensões sociais e políticas da profissão docente na sociedade atual, investigando a construção da identidade desses profissionais em meio às imposições da indústria cultural. Para fundamentar a análise procuramos recuperar as discussões sobre semiformação e educação emancipatória, elaboradas por Theodor W. Adorno.

O segundo capítulo, *Nova Escola – “a revista de quem educa”*, destaca alguns trabalhos que têm como objeto de estudos a imprensa pedagógica. A revista “Nova Escola”, apesar de ser uma publicação com interesses mais comerciais, passa a ser considerada pelos

---

<sup>15</sup> Expressão utilizada pelo diretor de redação em encartes de divulgação da revista em 2006.

<sup>16</sup> No apêndice destacamos as reportagens sobre o “Prêmio Victor Civita” que apresentaram o perfil dos professores selecionados (geralmente na edição de outubro), a festa (geralmente na edição de novembro) e o projeto vencedor (em diferentes edições).

seus editores e pelos seus consumidores um periódico especializado em Educação. Reconstruiremos a trajetória do Grupo Abril e da Fundação Victor Civita, ressaltando a presença e a influência da revista “Nova Escola” na educação brasileira nos últimos vinte anos e contextualizando historicamente o seu lançamento e os anos posteriores, em que a revista atinge um maior número de professores/leitores.

O terceiro capítulo, *Nova Escola em revista*, apresenta informações sobre a revista “Nova Escola” e a análise do mapeamento realizado a partir das reportagens publicadas nos vinte primeiros anos da revista. As seções que compõem a revista serão recuperadas e alguns exemplos serão citados. As percentagens de cada uma das categorias em que classificamos as reportagens serão definidas e analisadas, permitindo uma caracterização da revista ao discutirmos as permanências e transformações temáticas em seu ciclo de vida.

O quarto capítulo, *A fabricação de modelos ideais do “ser professor”*, destaca um breve histórico do “Prêmio Victor Civita” e procura realizar uma análise da regulamentação do concurso e das reportagens sobre os projetos vencedores de 1998 a 2008.

Esperamos que as análises realizadas e os resultados obtidos possam motivar o aprofundamento de questões pertinentes e desencadear novas reflexões sobre o “ser professor” na sociedade administrada.

## 1 REFLEXÕES SOBRE O “SER PROFESSOR” NA SOCIEDADE ADMINISTRADA

*Trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar. Isso não tem uma conotação sentimental, nem tampouco moralizante, mas designa o insuficiente relacionamento libidinal com outras pessoas. São pessoas essencialmente frias, que devem negar ao seu íntimo a possibilidade de amar e cortam o amor pela raiz, antes que possa desabrochar em outras pessoas. O que nelas ainda sobrevive da capacidade de amar, elas precisam usar em coisas materiais. Os caracteres preconceituosos, presos à autoridade em Berkeley, fornecem numerosas evidências disso. Um voluntário – e esse mesmo já é um conceito do consciente coisificado – disse de si mesmo: ‘I like nice equipment’, sejam quais forem eles. O seu amor foi absorvido por objetos, máquinas enfim. O que choca tanto nesse fato – e choca porque parece tão inútil combatê-lo – é que essa tendência está ligada à civilização inteira. Combatê-la equivale a opor-se ao espírito do mundo.*

Theodor W. Adorno

“Trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar”. Essa denúncia de Adorno (1994b, p.42), presente no texto *Educação após Auschwitz*, refere-se à capacidade entorpecida pelo processo de difusão da indústria cultural<sup>17</sup> de desejar o bem ao outro. O indivíduo ama as invenções tecnológicas, os equipamentos que são propagandeados e os ícones de consumo que deseja adquirir. Mas, muitas vezes, não é capaz de amar o outro e de se sensibilizar com relação a ele.

É neste sentido que os autores da Teoria Crítica denunciam a industrialização da cultura, analisando as imposições da sociedade administrada, que reprime a formação da identidade e da subjetividade social. Como destacou Adorno (1994b, p. 39), os que pensaram sobre quais seriam os meios de transportes mais eficazes para conduzir os judeus aos campos de concentração nazista não se importaram com as consequências de tal escolha. Esta sociedade, que exige esse tipo de pensamento, consagra a fetichização das relações sociais e a

---

<sup>17</sup> Indústria cultural é a expressão cunhada por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, filósofos da chamada Escola de Frankfurt, na obra *Dialética do Esclarecimento*. Para esses pensadores, a expressão *indústria cultural* substituiria a expressão *cultura de massa*, pois esta satisfaz aos interesses dos detentores dos meios de comunicação, que divulgam a cultura como se esta fosse algo que surge espontaneamente das massas. Já a *indústria cultural* não pode ser considerada apenas indústria, pois reproduz as imposições da lógica da padronização e da racionalidade técnica, e conserva, através da máscara ideológica, formas individuais de produtos. Ao mesmo tempo não é apenas cultura, pois não configura os produtos simbólicos de acordo com suas leis, mas em harmonia com as leis de mercado.

reificação das consciências e tendem a levar os indivíduos a julgarem os outros como coisas para mascarar a sua própria coisificação.

A sociedade administrada e a fetichização da tecnologia fazem com que as pessoas se omitam como seres autodeterminantes e passem a possuir o que Adorno considera como *caráter manipulativo* ou *consciente coisificado*. Os indivíduos equiparam-se às coisas e igualam os outros às coisas, sendo incapazes de vivenciar experiências humanas e de pensar sobre consequências. Frente a este contexto, o poder da indústria cultural faz-se presente em todos os lugares, influenciando a percepção, os sentidos humanos e a capacidade dos indivíduos de estranhar e resistir, submetendo-os facilmente às imposições do processo da semicultura.

A contribuição dos pensadores frankfurtianos foi ter revelado o caráter sistêmico da indústria cultural, que difunde os bens padronizados para satisfazer necessidades iguais. Os consumidores acreditam interagir e participar com o produto social, quando na realidade esta manipulação revela um mecanismo econômico e social que perpetua a dominação dos produtos semiculturais. Os indivíduos são impedidos de decidir conscientemente e de agir de forma autônoma, tendo a convicção de que os bens culturais verdadeiros são aqueles aprovados pelas normas e valores da sociedade administrada. Neste contexto, o esclarecimento limita-se à semiformação como uma falsa experiência que provoca uma satisfação concreta ao consumir os bens culturais. O conteúdo espiritual é transformado em bens de consumo, o que trava as possibilidades da experiência formativa e a sobrevivência da dimensão emancipatória da razão, fazendo com que as pessoas renunciem ao seu eu para se adaptarem ao existente. Como afirma Adorno (1996, p. 400) “a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”.

Estas questões desencadeiam a reflexão sobre como o processo educativo tem se desenvolvido na sociedade administrada. A educação, que deveria criticar a sociedade que reproduz a miséria e que traz consigo o retorno à barbárie, ao invés disso, visa formar pessoas integradas a ela. A comunidade escolar deveria reconhecer o processo deformativo que a indústria cultural impõe e buscar formas de superá-lo. Porém, os discursos atuais referentes ao papel da educação escolar camuflam a perpetuação desta sociedade injusta e desigual. A educação é divulgada como um tesouro capaz de “contribuir para a melhoria do destino de todos e de cada um de nós” (DELORS, 2006, p. 28). Neste processo, os professores são considerados “os agentes de mudança e formadores do caráter e do espírito das novas



gerações”<sup>18</sup>. Alguns destes profissionais mostram-se preocupados com os rumos da educação brasileira, enquanto outros aderem cegamente aos modismos pedagógicos.

A promessa de democratização da cultura foi se traduzindo na progressiva deterioração na formação dos indivíduos e na falência estatal em garantir os direitos plenos da cidadania a toda população. Os meios de comunicação social divulgam que a educação básica brasileira, apesar de ter ampliado significativamente o atendimento às crianças de 6 a 14 anos, ainda apresenta índices insatisfatórios de qualidade<sup>19</sup>, associando, muitas vezes, este fracasso apenas ao trabalho pedagógico desenvolvido nos diferentes níveis de ensino<sup>20</sup>. Para amenizar a recepção dos dados pela população, os representantes do governo elaboram reformas e as apresentam como capazes de aprimorar a formação dos professores, as condições de trabalho nas escolas e os recursos pedagógicos. Porém, sendo superficiais e pautadas na manutenção da sociedade administrada, estas reformas reforçam a precariedade do trabalho docente e o descaso com a educação escolar.

Diante deste cenário, torna-se necessário elaborarmos reflexões sobre o “ser professor” na sociedade administrada, analisando a formação da identidade desses profissionais em meio às imposições da indústria cultural. Para fundamentar a análise, nos aproximaremos dos conceitos de semicultura e de educação emancipatória, a partir das contribuições de Theodor W. Adorno.

### **1.1 O “ser professor” num mundo em mudança**

À medida que vamos entrando num novo milênio, cada vez mais ficamos admirados diante dos avanços que a sociedade global foi capaz de construir. As transformações das forças produtivas do capitalismo transnacional, o progresso da ciência, a realidade virtual, as novas configurações de espaço e de tempo e a democratização da informação, incitam a reflexão sobre as mudanças necessárias nas instituições educacionais.

---

<sup>18</sup> Frase de Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação no período de 1995 a 2003, na “Apresentação da Edição Brasileira” do que ficou conhecido como “Relatório Jacques Delors para a educação do século XXI”.

<sup>19</sup> Enguita (2002) destaca que a palavra “qualidade” está em moda nos discursos educacionais proferidos por especialistas, governantes ou pela comunidade. Tal grito de guerra, segundo o autor, passa a substituir a problemática da igualdade e da igualdade de oportunidades, significando a passagem das melhorias quantitativas às qualitativas no campo educacional.

<sup>20</sup> Um exemplo é o relatório anual da Unesco intitulado “Educação Para Todos”. Foram avaliados 125 países e o Brasil está classificado em 72º, com índice considerado médio, ocupando uma posição atrás do Paraguai e uma à frente da Síria. Esta análise foi baseada no grau de cumprimento das metas traçadas na Conferência Mundial de Educação, no Senegal, em 2000.

Neste novo cenário, a escola, que acolhe os futuros cidadãos e participa ativamente do processo formativo das novas gerações, tem tido a preocupação de se transformar numa instituição cada vez mais eficaz<sup>21</sup>. A adaptação curricular de acordo com os ditames da economia, a ênfase na prática e na autonomia das escolas e a aprendizagem ao longo da vida, tornam-se discursos constantes para justificar as reformas educacionais e conduzir a educação escolar às mudanças consideradas necessárias.

No entanto, a sociedade atual, que se apresenta harmônica, integrada, globalizada, transformadora e capaz de informar tudo a todos constantemente, é a mesma que tem negado aos indivíduos que a constituem a possibilidade de intervir, questionar, decidir, participar, duvidar e reagir. A educação, que poderia criticar a sociedade que reproduz a miséria e traz consigo o retorno à barbárie, ao invés disso, em muitas situações, visa à formação de pessoas integradas a ela. A comunidade escolar deveria reconhecer o processo deformativo que esta sociedade impõe e buscar formas de superá-lo. Porém, cada vez mais, as referências ao papel da educação escolar camuflam a perpetuação desta sociedade injusta e desigual.

Sanches (2004, p. 41) destaca alguns itens referentes às finalidades “pragmáticas” da educação escolar no contexto da sociedade globalizada<sup>22</sup>. A autora denuncia que o mercado educacional tem se organizado de acordo com os seguintes referenciais: as preferências dos consumidores, o direito parental à escolha e o *ranking* das escolas. Realmente, é cada vez mais comum observarmos escolas particulares, mas também algumas escolas públicas, que divulgam tanto as notas obtidas nos processos avaliativos a que são submetidas quanto os alunos que conquistaram o sucesso almejado, como forma de atrair os futuros “clientes”<sup>23</sup>. Considerando os dados propagandeados, as escolas podem ser comparadas pelos “consumidores” e escolhidas tal como uma mercadoria qualquer. Porém, é uma opção que só pode ser realizada por uma minoria privilegiada, enquanto grande parte da

---

<sup>21</sup> Segundo Gómez (2001, p. 151), o movimento das escolas eficazes foi liderado pelo mundo anglo-saxão durante a década de 80 e atualmente atinge a maior parte da comunidade internacional. O objetivo é encontrar os mecanismos e os fatores determinantes para a eficiência da escola considerando, principalmente, a relação entre tempo e currículo, a gestão escolar e a qualidade da instrução.

<sup>22</sup> A autora fundamenta sua análise na publicação da Comunidade Européia intitulada *Towards the Learning Society*, de 1995.

<sup>23</sup> Vale destacar alguns exemplos neste processo. As médias que as escolas obtiveram na Prova Brasil, nos últimos anos, nas 4ª e 8ª séries/5º e 9º anos da rede pública de Ensino Fundamental, foram divulgadas e estão sendo utilizadas não apenas para estabelecer metas e garantir o envio de recursos, mas também para comparar as escolas em termos de competência. Há diretores que se orgulham em ver filas gigantescas que se formam dias antes da data da matrícula para garantir o acesso à escola pública considerada de boa qualidade. Há também escolas públicas e particulares que, diante do número insuficiente de vagas em relação ao número de interessados, realizam “vestibulinhos”, independentemente do nível de ensino. As notas obtidas no ENEM pelos alunos do Ensino Médio também são utilizadas para esse fim.

população luta para permanecer em escolas, muitas vezes desprovidas de recursos e de um projeto político-pedagógico consolidado. Algumas prefeituras têm comprado o “pacote” oferecido por diversos sistemas de ensino: apostilas, formação continuada de professores, *sites* com atividades diversificadas, *CD-ROM* para as aulas de informática e, se tudo correr bem, resultados almejados para serem divulgados nas próximas eleições.

Outro item que Sanches (2004, p. 41) ressalta é a “articulação entre escolarização, emprego, produtividade e mercado, no pressuposto de que daí resultará a melhoria da economia do país”. Esta integração entre o mundo globalizado e a escola passa a ser justificada como necessária para que o desenvolvimento econômico do país aconteça e, com ele, a efetivação dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Por isso, os requisitos exigidos pelas empresas (flexibilidade, trabalho em equipe, criatividade, competição, rapidez, praticidade, planejamento e comunicabilidade) tornam-se os mesmos objetivos que permeiam o universo escolar, em detrimento, na maioria das vezes, de um processo formativo baseado na autonomia, na capacidade de reflexão e na aquisição de conhecimentos.

Parece ser consenso que a escola tem um papel mais amplo e complexo diante dos desafios da contemporaneidade. Porém, as divergências ocorrem quando se procura delinear o seu papel numa sociedade que se denomina “do conhecimento” ou “da aprendizagem”.

A sociedade de conhecimento é uma sociedade de aprendizagem. O sucesso econômico e uma cultura de inovação contínua dependem da capacidade dos trabalhadores continuarem eles próprios a aprender e também uns com os outros. Uma economia do conhecimento depende da capacidade de pensar, aprender e inovar (HARGREAVES, 2004, p.18).

O progresso da economia do conhecimento passa a ser associado ao sucesso da escola em desenvolver as habilidades e competências dos que atuarão nesta sociedade de forma a perpetuá-la. Adaptar a escola aos anseios do mercado traz consequências irreparáveis à formação dos indivíduos. A experiência formativa tende a ser substituída por um processo que se faz passar pela verdadeira condição de emancipação dos indivíduos quando, na realidade, contribui decisivamente para a reprodução da miséria espiritual e intensificação da barbárie social.

A aplicação de uma aprendizagem contínua, ao longo da vida, é de fato importante e necessária para a formação dos indivíduos. Porém, na sociedade que se denomina da “aprendizagem”, este processo se apresenta como algo natural e que atinge a

todos igualmente. A aquisição, ou não, de conhecimentos passa a depender, prioritariamente, das capacidades de cada indivíduo, o que, em parte, tem justificado as diferenças econômicas e sociais. Hoje, as pessoas são levadas a acreditar que apenas o esforço individual superará todas as diferenças impostas pela sociedade capitalista. Os meios de comunicação social têm se incumbido da propagação destas idéias. Eles relatam com freqüência a história pessoal dos que com sofrimento e muita luta conseguiram alcançar o sucesso tão almejado por todos, sem fazer qualquer menção à escolaridade<sup>24</sup>.

Para que este processo de aprendizagem ao longo da vida se efetive, é atribuída à escola a função de despertar nos indivíduos, que nela permanecem por alguns anos, o interesse, a motivação em aprender e a capacidade de acompanhar as mudanças. Porém, as manchetes sobre a educação brasileira denunciam as dificuldades na leitura, na escrita, na interpretação e análise de textos e na resolução de cálculos que a maior parte dos alunos tem apresentado ao concluir o Ensino Fundamental<sup>25</sup>. A escola, esvaziada de conteúdo, de conhecimento, tende a apropriar-se somente do cotidiano. Ela passa a se preocupar com a educação sexual, com o trânsito, com o trabalho em grupo, dentre outros temas - que de fato são importantes, mas que não podem substituir a aquisição de conteúdos sistematizados de forma crítica, que poderiam contribuir para a obtenção de novos conhecimentos de forma autônoma e para a reflexão sobre os problemas sociais.

E, assim, a educação se transforma em um instrumento a favor das exigências do mercado econômico. O papel que a educação escolar sempre exerceu ao longo dos séculos, possibilitando o desenvolvimento das capacidades física, intelectual e moral dos indivíduos<sup>26</sup>, assume atualmente os contornos das novas demandas econômicas, políticas e sociais. Os índices brasileiros de alunos matriculados nas escolas têm melhorado nas últimas décadas. O direito de todos os cidadãos à educação escolar precisa ser cumprido. Porém, destinar principalmente à escola a função da construção de um mundo mais humano e igualitário é aceitar a sociedade tal como ela se apresenta e justificar o sucesso de poucos e o fracasso de muitos<sup>27</sup>.

---

<sup>24</sup> Silvio Santos, Pelé e Xuxa, por exemplo.

<sup>25</sup> Veja os resultados dos últimos exames nacionais, tais como SAEB, Prova Brasil e ENEM.

<sup>26</sup> É importante ressaltar que a educação sempre foi um privilégio de poucos em detrimento da maioria da população, tal como as análises realizadas pelos estudiosos da História da Educação têm destacado.

<sup>27</sup> Esse fracasso tende a não aparecer nos índices globais referentes ao aumento da escolaridade e do tempo de permanência na escola e à diminuição da repetência e da evasão dos alunos, por exemplo, mas existe quando se observa outros parâmetros.

Neste contexto, em que a educação escolar é considerada como capaz de impulsionar o desenvolvimento do país, os professores tornam-se os responsáveis pela adequação dos conteúdos curriculares às exigências produtivas do mercado econômico e pela aprendizagem das competências e das habilidades necessárias para a atuação competitiva no mundo do trabalho.

É verdade que é nos professores que a sociedade continua a depositar uma boa parte da sua confiança senão da esperança numa vida melhor para seus filhos. Mas temos de ter em conta que há uma construção social da profissão e das identidades profissionais. Os professores são também produto dos contextos externos cada dia mais indeterminados e complexos, simultaneamente mais próximos e mais afastados ou mesmo invisíveis aos seus olhos. Remotos e invisíveis ou não, é nesses contextos que se jogam as suas identidades e as opções que determinam os seus modos de ser professor e a sua relação com a própria profissão (SANCHES, 2004, p. 51).

Alguns professores mostram-se preocupados com os rumos e limites de sua atuação profissional, enquanto outros se sentem despreparados para atuar como docentes nos diferentes níveis de ensino. Alguns professores acabam modificando as próprias propostas devido às interpretações simplistas e superficiais das teorias pedagógicas apresentadas como revolucionárias. Outros mantêm as práticas, mas acabam modificando “as falas”. Os próprios professores estão envolvidos nesse contexto de desigualdades e injustiças sociais que é camuflado pelo discurso das melhorias que a sociedade global tem construído e disseminado. São eles também que, durante o exercício profissional, deparam-se com a imposição de reformas e novos métodos apresentados como adequados pelas próprias políticas públicas, com a diminuição dos investimentos na educação escolar e com o desprestígio do seu trabalho e da sua profissão.

Esta “nova” sociedade passa a exigir uma “nova” escola e um “novo” profissional. “Novas” competências e habilidades passam a ser divulgadas como necessárias ao professor para que as “novas” expectativas educacionais sejam atingidas, uma vez que ele torna-se o principal responsável pela construção dessa escola cada vez mais eficaz, que, no caso brasileiro, já conseguiu fazer com que as crianças estejam nas escolas, bastando “apenas” a conquista da qualidade do ensino oferecido.

Rego e Mello (2002, p. 4-5) destacam as características pessoais, intelectuais e profissionais que os professores deveriam possuir neste novo cenário econômico. Segundo as autoras, o professor deve ser acolhedor, aberto à inovação e dotado de formação científica e cultural. Deve dominar as novas tecnologias e trabalhar em equipe. Além disso, deve conduzir de forma eficaz e interdisciplinar o processo de ensino-aprendizagem. O conjunto destes itens,

que parecem tão poucos e tão simples, mas que escondem a sua complexidade, “delimita” o professor ideal que deve ser tomado como modelo para os demais na busca da sua identidade profissional, pois somente aqueles que conseguirem adquirir e/ou desenvolver todas estas competências e habilidades serão capazes de cumprir com as exigências atribuídas à escola e, conseqüentemente, melhorar a sociedade e as suas condições de trabalho.

A formação dos professores para atender às exigências de uma escola produtiva também sofreu transformações, justificadas como necessárias para garantir a qualidade na educação básica. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9394/96, a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do indivíduo, terá como fundamentos: “I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (artigo 61). Esta formação deverá ocorrer em curso de licenciatura, de graduação plena, oferecido pelas universidades ou pelos institutos superiores de educação, admitindo como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (artigo 62).

Se realizarmos uma retrospectiva na história da educação, podemos afirmar que o professor começou a ser considerado um profissional que necessita de formação e qualificação específicas quando o Estado substituiu a igreja na responsabilidade pela educação escolar. Até então, o magistério tinha como modelo o religioso, envolvendo uma aura de vocação e sacerdócio (LÜDKE e BOING, 2004, p. 1173) e, por isso, ser obediente, humilde e missionário eram as principais características para desempenhar a função docente.

Com as mudanças na sociedade brasileira no começo do século XIX, surgem as primeiras iniciativas para a organização de um sistema de instrução primária, o que corresponde ao início do processo de profissionalização docente.

A primeira escola normal no Brasil foi criada em 1830, em Niterói, sendo a primeira instituição desse tipo na América Latina e a primeira de caráter público em todo o continente americano (ROMANELLI, 1991, p. 163). Até 1881 existia pelo menos uma dezena dessas escolas em diferentes estados brasileiros. Já no período republicano, elas totalizavam 540 escolas (ROMANELLI, 1991, p. 163). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, já apontava a necessidade de se repensar a formação dos professores para que ela ocorresse em nível universitário com o intuito de favorecer o ensino e ampliar os conhecimentos dos que se dedicavam à docência: “Se o estado cultural dos adultos é que dá as

diretrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la”<sup>28</sup>. Durante a década de 1940, foram criados os Institutos de Educação e a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) oficializou as suas finalidades: *Promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância* (ROMANELLI, 1991, p. 164). A LDB 4024/61 manteve esses mesmos propósitos. As modificações vieram com a Lei 5692/71, que determinou diferentes níveis de formação para os professores que atuavam no início da escolarização. Em nível de 2º grau foram propostas duas modalidades: habilitação para o magistério de 1ª a 4ª séries do 1º grau, com duração de três anos, e habilitação para atuar até a 6ª série, com duração de quatro anos. No início dos anos 1980, foram criados projetos com o objetivo de recuperar as especificidades da formação dos professores habilitados para atuar no início da escolarização, como por exemplo o CEFAM<sup>29</sup> (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). As discussões implementadas a partir dessas experiências apontavam a urgência de propostas para a formação de professores em níveis mais elevados.

Atualmente, os cursos de formação de professores passaram a ser um dos temas centrais da legislação complementar em andamento no país desde a publicação da LDB nº 9394/96. A formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais tem sido realizada, em grande parte, nos cursos de Pedagogia ou Normal Superior, ocorrendo a supressão gradativa do curso normal de nível médio.

Freitas (2007, p. 1202) destaca que, há décadas, no Brasil e nos países da América Latina, observa-se a má qualidade da formação dos profissionais da educação, bem como a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho docente, o que tem impactado na qualidade da educação pública. As licenciaturas e a formação de professores, por exemplo, na visão da autora, não são prioridade nos investimentos e no planejamento dos recursos orçamentários, tendo sido implementado apenas um programa de bolsas estudantis específico para esses cursos – o Prodocência<sup>30</sup>.

---

<sup>28</sup> Disponível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc1_22e.pdf). Acesso em: 28 de out. 2009.

<sup>29</sup> O curso, que correspondia ao 2º grau, acontecia em período integral e os alunos recebiam uma bolsa de estudos.

<sup>30</sup> O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) é apresentado com o objetivo de “ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores”, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de educação superior. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12244&ativo=492&Itemid=491](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12244&ativo=492&Itemid=491). Acesso em: 12 dez. 2009.

O curso normal superior, oferecido pelos Institutos Superiores de Educação, de acordo com o artigo 63 da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), é destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental<sup>31</sup>. Duas razões são apontadas como justificativas para sua criação: a necessidade de elevar a qualificação dos profissionais que se dedicam à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, e a dissociação entre teoria e prática (Parecer 115/99 – Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação). Kishimoto (1999, p.72) questiona a carga horária de 3200 horas prevista no projeto pedagógico do curso e a qualificação do corpo docente.

O normal superior apresenta um projeto pedagógico com 3200 horas, utilizando adequadamente os dispositivos legais do aproveitamento de estudos. Nesse sentido, ao egresso do curso de magistério, em nível médio, atribui-se 800 horas, como aproveitamento de estudos correlatos. A prática de ensino de 800 horas pode também ser efetuada no próprio local em que o professor trabalha. Logo, são mais 800 horas que são atribuídas ao aluno. Sobram 1600 horas, que podem ser cursadas em dois anos. O normal superior restringe-se, em síntese, a um curso de 1600 horas. Outra característica que corre em direção contrária à qualidade do ensino é a qualificação exigida para seu corpo docente. Enquanto a pedagogia requer, para que a unidade tenha conceito A, pelo menos 50% dos docentes com mestrado e doutorado, o normal superior exige apenas 10% de mestres, o que equivale ao conceito insuficiente para os padrões de qualidade da pedagogia.

Os institutos de educação, portanto, passam a se dedicar exclusivamente à capacitação docente e ao ensino (MAZZEU, 2009), oferecendo cursos normais superiores com uma carga horária mais flexível, considerando a formação obtida anteriormente pelos alunos e facilitando a permanência dos mesmos. Considerando que muitos dos alunos já são professores e que as diretrizes reforçam a necessidade de superar a dissociação entre a teoria e a prática, esses cursos tendem a privilegiar as disciplinas que têm na sua ementa os processos de ensino e aprendizagem dos diferentes componentes curriculares e anos de escolarização. Esses aspectos são, de fato, importantes para a formação dos que atuarão na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, mas eles tendem a ser tratados como modelos a serem seguidos quando são abordados de forma fragmentada e sem o embasamento teórico necessário.

O que assistimos nos últimos anos é um “boom” de cursos que oferecem a formação inicial, em instituições de diferentes naturezas, e que se desenvolvem através de diferentes modalidades: presencial, semi-presencial ou a distância<sup>32</sup>. Freitas (2007) aponta,

---

<sup>31</sup> A regulamentação desse curso pelo Conselho Nacional de Educação ocorreu em 10/08/99 e, sua homologação, em 10/09/99.

<sup>32</sup> De acordo com dados encontrados no site do MEC, de 2000 a 2008, a educação a distância no Brasil deu um salto significativo de 1.682 para 760.599 alunos.



baseado em censo do Ministério da Educação, a existência de 702 cursos normais superiores no Brasil em 2006, sendo que no ano de 2000 havia apenas 110 cursos. O número de cursos de Pedagogia, de 2002 a 2007, cresceu 85%, passando de 1.237 para 2.295 cursos<sup>33</sup>.

O curso de pedagogia foi criado no Brasil em 1939 e, desde então, tem passado por diversas mudanças. Ao longo de sua história, foram várias as discussões que emergiram sobre as funções do pedagogo a ser formado. Silva (2006) destaca que a história desse curso é a história da questão de sua identidade. A autora identifica quatro períodos: o das regulamentações (1939 a 1972); o das indicações (1973 a 1978); o das propostas (1979 a 1998); e o dos decretos (a partir de 1999); e afirma que, apesar da fragilidade que reveste tanto o curso de pedagogia quanto a pedagogia enquanto campo de conhecimento, foram vários os avanços com relação ao reconhecimento da sua especificidade e à definição do seu estatuto teórico.

Essa conclusão parece contraditória quando nos confrontamos com as “novas diretrizes para o curso de Pedagogia”, publicadas no Diário Oficial da União em 15 de dezembro de 2005<sup>34</sup>. De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (art. 2º), o curso destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional, como também na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Além dessas atuações, o texto define o que considera atividades docentes:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (Art. 4º)

O aluno do curso de licenciatura em Pedagogia, portanto, deverá ser capaz de atuar em diferentes níveis de ensino, exercendo principalmente a função docente, que se apresenta de forma ampliada ao envolver atividades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação, tanto em sistemas de ensino como em projetos e experiências não-escolares. Deve ser pesquisador, articulador, inovador, criador, enfim, conseguir adquirir

<sup>33</sup> Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,numero-de-cursos-de-pedagogia-cresce-85-em-5-anos,430029,0.htm>. Acesso em: 12 dez. 2009.

<sup>34</sup> A Resolução CNE/CP, nº1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, na modalidade Licenciatura.

numa carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico as “competências” para se tornar um “superprofissional” (LIBÂNEO, 2006). Essa carga horária deverá ser assim distribuída:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

(Resolução CNE/CP, nº1 de 15 de maio de 2006)

O currículo do curso prevê um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores:

I - um **núcleo de estudos básicos** que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensinoaprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

(Resolução CNE/CP, nº1 de 15 de maio de 2006)

Diversos autores têm se dedicado a analisar as concepções e prescrições presentes nessas diretrizes para o curso de graduação em Pedagogia<sup>35</sup>. Em decorrência das imprecisões conceituais de base, Libâneo (2006) identifica algumas insuficiências no texto. Ao descrever as competências necessárias aos egressos do curso de Pedagogia, são apontadas, no artigo 5º, 16 atribuições<sup>36</sup>. Segundo Libâneo (2006, p.847), essas descrições mesclam

<sup>35</sup> AGUIAR (2006), FERREIRA (2006), LIBÂNEO (2006), FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA (2007), SCHEIBE (2007), dentre outros.

<sup>36</sup> Art. 5º: O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto

objetivos, conteúdos e recomendações morais, o que gera superposições e imprecisões quanto ao perfil dos egressos, e estão desconectadas ao que se estabelece nos artigos 2º e 3º. As cinco modalidades previstas nos artigos 2º e 4º não são acompanhadas de um percurso curricular e de uma descrição dos tipos de diplomação (habilitações ou uma titulação apenas, qual seja, licenciatura em Pedagogia). A estrutura curricular possui uma escrita repetitiva, confusa e imprecisa (LIBÂNEO, 2006, 847). Os núcleos de estudos previstos e a distribuição da carga horária citados anteriormente não possuem uma articulação clara. Libâneo (2006, p. 848) destaca também que o artigo 9º exclui as demais modalidades de formação inicial que não sejam as estabelecidas na Resolução, não esclarecendo o cumprimento de outros dispositivos legais em vigor, tais como o Parecer CNE/CP nº 9/2001 e a Resolução CNE nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica. Libâneo (2006, p. 848) afirma ainda que “não há garantia nenhuma, em todo o conteúdo da Resolução, de que o currículo proposto propicie, efetivamente, a preparação do ‘pedagogo’ para o desempenho das funções mencionadas no artigo 64 da LDB”, que trata da formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, supervisão, etc.

Após essas observações, o autor conclui:

A Resolução do CNE, pela precária fundamentação teórica com relação ao campo conceitual da pedagogia, pelas imprecisões conceituais e pela desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional, sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, o que pode vir a afetar a qualidade da formação de professores de educação infantil e anos iniciais. Mantém a docência como base do curso e a equivalência do curso de pedagogia ao curso de licenciatura, não se diferenciando das propostas da Comissão de Especialistas elaborada em 1999 (que incorporou as ideias defendidas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e do Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) (de 2005). Avança pouco no esclarecimento das dúvidas com relação a ambigüidades e confusões já existentes na legislação, já que: a) não contribui para a unidade do sistema de formação; b) não inova no formato curricular de uma formação de educadores que atenda às necessidades da escola de hoje; c) interrompe o exercício de autonomia que vinha sendo realizado por muitas instituições na busca de caminhos alternativos e inovadores ao curso em questão. Por tudo isso, não ajuda na tarefa social de elevação da qualidade da formação de professores e do nível científico e cultural dos alunos das escolas do Ensino Fundamental (LIBÂNEO, 2006, p.848).

---

pedagógico; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Além dessas confusões, ao analisar os núcleos de estudos, percebe-se que as teorias advindas dos diversos campos dos conhecimentos tendem a ser consideradas apenas como contribuições à prática. O futuro professor precisa conhecer apenas aquilo que terá aplicabilidade em seu cotidiano profissional.

A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2006, p. 6).

No documento denominado “Norteador para comissões de autorizações e reconhecimento do curso de pedagogia”, publicado pelo Ministério da Educação, solicita-se que o projeto acadêmico do curso contemple os seguintes aspectos: *conhecimentos relativos à reflexão crítica sobre educação, escola e sociedade; conhecimentos relativos ao exercício da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental; conhecimentos relativos ao exercício da docência na formação pedagógica do profissional docente; conhecimentos relativos à gestão e à organização do trabalho pedagógico na educação formal e não formal; conhecimentos relativos ao aprofundamento e/ou diversificação da formação do pedagogo – optativas; Prática Pedagógica; Estudos Independentes*<sup>37</sup>. As disciplinas consideradas teóricas, que estão mais próximas do item “conhecimentos relativos à reflexão crítica sobre educação, escola e sociedade” do documento citado, acabam sofrendo uma redução da carga horária, o que já tem sido observado em alguns cursos que reformularam seus currículos. A ênfase para a elaboração do projeto do curso, de acordo com os documentos oficiais, deve, portanto, ser nos “conhecimentos relativos ao exercício” de cada uma das possíveis atuações do pedagogo. A maioria dos cursos prevê muitas horas de estágio, desde o primeiro semestre, e possíveis experiências profissionais. Porém, a discussão e a análise destas observações e intervenções tendem a não se efetivar quando os estudos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos e antropológicos são contemplados de forma ligeira e sem reflexão. Em meio a tantos outros conhecimentos “práticos”

<sup>37</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pedag.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2010.

divulgados como primordiais para o exercício da função de pedagogo, o embasamento teórico necessário para efetuar as críticas ou identificar dificuldades, muitas vezes, é desvalorizado devido à “disseminação a passos largos de ideias que enfatizam a ‘formação pela prática’, a super valorização dos saberes experienciais cotidianos e a conversão da formação de professores num processo centrado em estratégias de ‘auto formação’ pela prática” (MARTINS, 2009). Talvez, discutir efetivamente essas questões seja o grande desafio dos docentes destes cursos que ainda se preocupam com a formação dos que estão se preparando para também “ser professor”.

Como a aprendizagem é considerada algo que deve acontecer ao longo da vida, a formação continuada passa a ser priorizada, muitas vezes, em detrimento da formação inicial. Ela tende a privilegiar apenas a prática, ou seja, o “como ensinar” e os recursos que facilitarão esse processo, já que o “o que ensinar” já estaria determinado pelas políticas públicas e o “para quem ensinar” estaria por demais conhecido. O “por que ensinar” também já estaria posto quando se reproduz o “jargão”: “para formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade atual”. Esse é o discurso presente em muitas instituições e em muitas declarações sobre a educação brasileira na atualidade. Por isso, estratégias de autoformação bastariam e os conhecimentos específicos podem ser substituídos pelo desenvolvimento da “criatividade”, pela “troca de experiências”, pela “vontade de fazer melhor” e pelo “aprender sempre”. Os órgãos governamentais responsáveis por garantir uma educação que possibilitasse a formação do indivíduo acabam se eximindo do seu papel.

Nesse sentido, o profissional vai aprendendo a “ser professor” no desenvolvimento da carreira, de acordo com as dificuldades que irá enfrentar. As vivências que obteve como aluno ou a troca entre os pares no dia-a-dia tornam-se tão ou mais importantes que sua formação inicial. Por isso, os cursos de licenciatura podem excluir as teorias consideradas inúteis, centrando seus esforços para formar o profissional que “facilite” a aprendizagem do aluno e aprenda com ele. Nessa lógica, o domínio dos assuntos que o professor irá tratar pode ser deixado para segundo plano. O que exige esforço demais, como ler, pesquisar ou refletir, tende a ser descartado. O mais importante ao profissional que atuará na escola parece ser perceber as desigualdades, se sensibilizar, envolver a comunidade e ajudar a resolver os problemas locais. Um processo que tem influenciado a formação da identidade desses profissionais.

## 1.2 A indústria cultural e a formação da identidade

A identidade, como a própria palavra define, se organiza por identificações. Dentre os significados que compõem a palavra identidade, encontramos: “conjunto de características e circunstâncias que distinguem uma pessoa ou uma coisa e graças às quais é possível individualizá-la”<sup>38</sup>. Muitos estudos psicológicos nos mostram como ocorre esse processo de identificação e sua contribuição é de fato importante. Porém, para refletirmos sobre a influência que a indústria cultural tem exercido na estruturação da identidade dos indivíduos, torna-se necessário considerarmos o conceito de identidade dentro de uma perspectiva teórica mais ampla, que relacione aspectos psicológicos, sociais, econômicos e culturais. Por isso, consideramos que a tese defendida por Ciampa<sup>39</sup> pode contribuir para o nosso entendimento.

Em seu estudo, Ciampa (1987) revela que a identidade refere-se a uma totalidade em permanente transformação, que deve ser vista como uma questão social e política. Portanto, o significado de identidade é constituído a partir das relações de pessoas, grupos, instituições, envolvendo tanto os elementos subjetivos quanto os elementos objetivos contextualizados sócio-econômico-culturalmente. A subjetividade refere-se às relações que se dão entre o substrato biológico e psicológico dos indivíduos e que se revelam através da consciência e atividade. As condições objetivas referem-se às estruturas sociais que em diferentes tempos e lugares estabelecem “políticas de identidade” e passam a se constituir nos fundamentos para os relacionamentos que se dão.

Neste sentido, a *identidade* é definida como categoria científica, ao lado de *atividade* e *consciência*. É considerada um processo, o qual Ciampa (1987, p.137) denomina *metamorfose*. O indivíduo é concebido como conjunto das relações sociais dentro da história, e, a Identidade, como questão política. Sendo assim, cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal ou uma história de vida. No mesmo sentido, as identidades, em seu conjunto, constituem a sociedade e esta as constitui.

Segundo Ciampa (1987), num primeiro momento, a identidade pode ser vista como um traço estatístico, capaz de definir o ser. O indivíduo revela-se único, portador de

---

<sup>38</sup> Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.

<sup>39</sup> Antônio da Costa Ciampa, em seu livro “A Estória do Severino e a História da Severina” (1987), relata a história de uma personagem ficcional, chamada de Severino, extraída do poema de João Cabral de Melo Neto, “Morte e Vida Severina”, e de uma personagem real, chamada Severina. O autor realiza uma pesquisa sobre a questão da identidade, na qual, depois de um estudo de caso, junto com a análise da personagem literária, é desenvolvida uma reflexão teórica sobre o tema.

uma identidade imediata e imutável. Um nome nos identifica e nos possibilita ser identificados. É como um símbolo ou uma representação da identidade.

Porém, a identidade, que inicialmente assume a forma de um nome próprio, se constitui além dele, pela atividade que o indivíduo executa no mundo em relação com os outros. “É necessário vermos o indivíduo não mais isolado, como coisa imediata, mas sim como relação” (CIAMPA, 1987, p.137).

É o modificar do indivíduo, as múltiplas atividades executadas por ele dentro da sociedade, que vão construindo a história pessoal de cada um. Ciampa (1987) analisa estas atividades realizadas pelo indivíduo como se fossem diferentes personagens que exercem determinados papéis de acordo com a situação em que vivem. Tais personagens continuam a compor a identidade de cada um, mesmo quando a situação muda radicalmente e seus papéis são redefinidos. Isso ocorre porque a transformação se revela inevitável, mas não como em um “passe de mágica”. Além disso, não podemos considerar que o indivíduo, no contexto social vigente, seja capaz de escolher livremente todas as suas personagens.

Personagens que desaparecem, outras que se formam, “(...) as personagens são momentos da identidade, degraus que se sucedem, círculos que se voltam sobre si em um movimento, ao mesmo tempo, de progressão e de regressão” (CIAMPA, 1987, p.198). Cada personagem é o movimento do todo, que deve desenvolver a consciência para concretizar a identidade. Personagens podem ser capazes de continuar aperfeiçoando a identidade, mas precisam que as condições necessárias para isso sejam verdadeiras. Algumas morrem para que o indivíduo possa avançar. Outras o levam a perceber que um mundo que não merece ser vivido deve ser recusado, negado. Outras ainda podem contribuir para que o indivíduo apenas represente.

Por isso, Ciampa (1987) afirma que é a estrutura social mais ampla que oferece os padrões de estruturação da identidade. Vivemos em uma sociedade que nega ao homem a condição de se constituir como verdadeiro sujeito, levando os indivíduos a tornarem-se personagens que lhes permitem exercer as atividades como uma representação. Sua consequência é bloquear o devir do homem-sujeito, permitindo apenas transformações como mudanças aparentes e não como um processo em que as metamorfoses poderiam levar à transformação da consciência.



(...) Se lembrarmos que, já para a filosofia hegeliana, o devir do espírito e, para a filosofia marxista, o devir do homem, representa a verdadeira metamorfose do espírito e do homem como sujeito, como universal concreto, entenderemos que a simples mudança de aparências não significa a rigor transformação (CIAMPA, 1987, p.179).

Neste sentido, devemos ressaltar que a metamorfose ou a não-metamorfose são possibilitadas, estimuladas ou impedidas tanto pelas condições objetivas em que o indivíduo vive (estrutura social, grupos de referência, organizações, instituições, etc) quanto pelas subjetivas, que podem ser representadas, principalmente, pela capacidade de reflexão de cada uma das pessoas.

Portanto, a identidade concebida como metamorfose constante, progressiva e permanente, é estruturada através de mudanças pequenas e quantitativas, que poderão tornar-se qualitativas. Porém, estas mudanças não ocorrem de forma natural ou mecânica, mas através da relação que o indivíduo estabelece com os outros na sociedade. Este movimento levará, ou não, a uma transformação na consciência, capaz de possibilitar ao indivíduo saber quem ele é hoje, quem ele foi ontem e quem quer ser amanhã.

Com suas armadilhas, a sociedade administrada tem negado as condições necessárias para a incessante concretização da identidade humana, que permitiria ao homem se conhecer e, a todos juntos, elaborar tentativas de sua superação.

(...) Tudo porque prevalece o interesse da desrazão, a razão interesseira – que demonstra a irracionalidade substancial do mundo capitalista em que vivemos, um mundo que não merece ser vivido, pois ameaça a autoconservação da espécie, na medida em que cada singular, em vez de devir homem – como a metamorfose é inevitável –, devém não-homem, inverte-se em seu contrário: em vez de proprietário das coisas, estas é que o têm como propriedade; em vez de trabalhar com suas ferramentas, com seus instrumentos, estes é que trabalham com o homem como ferramenta, instrumentalizando-o. (CIAMPA, 1987, p.227)

É esta busca constante de transformação, esta luta para termos uma identidade humana sempre se concretizando, que necessita fazer parte do projeto individual de cada um e da sociedade em geral. O homem precisa superar a condição de instrumento para tornar-se capaz de se autoproduzir, ou seja, tornar-se capaz de lutar, viver, escolher, decidir, querer, refletir, se metamorfosear...

Na sociedade administrada, o indivíduo é levado a acreditar que os produtos exaltados diariamente pela indústria cultural tornam-se um meio privilegiado para negociar a sua identidade e divulgar o *status* que por ventura possa ocupar. É como se a herança de uma estrutura social, que compreendesse posições sociais fixas e estáveis, determinadas desde o

nascimento, tendo cada um o seu lugar predestinado, com direitos, privilégios e obrigações exclusivos, tivesse sido totalmente superada. Através do consumo, cada indivíduo passa a ter assegurado o direito de ser reconhecido como cidadão.

O indivíduo torna-se o único responsável pela construção da sua identidade social. Ele acredita, por exemplo, que seus desejos podem ser realizados ao adquirir a mercadoria divulgada pelos meios de comunicação social e, através dela, ser reconhecido pelo meio em que vive. O sucesso ou o fracasso pessoal passam a ser conquistas individuais. Porém, tanto um, como outro, tornam-se instáveis. Por isso, o que fora conquistado pode ser perdido e o que não fora conquistado ainda pode sê-lo a qualquer momento, basta estar atento às tendências do mercado consumidor.

Entretanto, no contexto da sociedade atual, o desejo de cada “cidadão” não tem se mostrado suficiente para garantir os seus direitos, apesar de ser esta a mensagem propagada. “A explicação na qual o desejo do indivíduo aparece como uma potência objetiva é sempre tão exterior e vazia de sentido como o próprio acontecimento isolado, ao mesmo tempo pueril e sinistro” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 183).

O indivíduo acredita que os que conseguiram ter os seus desejos realizados, apesar de todas as dificuldades que viveram, podem ser considerados modelos. Algumas personalidades exaltadas pela mídia são tomadas como exemplos de que o que é considerado sucesso pode ser conquistado por qualquer um. Por ironia, são estas mesmas pessoas que precisam promover campanhas para ajudar outras milhares que passam fome, que não têm acesso à escola, à moradia, à saúde, enfim, aos direitos que elas conquistaram. Ao mesmo tempo, a imagem destas personalidades é utilizada durante os anúncios comerciais de uma determinada logomarca, por terem conquistado a admiração dos espectadores e para garantir o sucesso do produto.

É esta a tendência da sociedade administrada: apresentar algumas informações como verdades prontas e acabadas para o consumo das massas como possibilidades de resgatar a própria subjetividade. No momento em que há a consolidação da superioridade das relações sociais do capitalismo tardio, existe a convicção de que os desejos podem ser satisfeitos através do consumo dos produtos simbólicos da indústria cultural. Divulga-se a certeza de que não há mais nenhuma tensão entre a satisfação do desejo e a produção da cultura, de modo que tudo passa a ser permitido. Entretanto, a aparente liberdade de expressão está subordinada à integração à sociedade, na qual se observa o abandono de tentativas de reflexão.

Neste sentido, podemos afirmar que a indústria cultural exige a reprodução da semiformação, que, por sua vez, trava as possibilidades de uma experiência formativa. A conversão da cultura simbólica em mercadoria qualquer, que ilusoriamente pretende-se democrática, revela, na verdade, uma falsa democratização. Com isso, o indivíduo permite a sua metamorfose em objeto, na qual a subjetividade renova a conversão da formação em semiformação. Portanto, as relações estabelecidas no contexto da indústria cultural tendem a privar o indivíduo das condições sociais de experimentação dos conteúdos formativos.

A vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio da equivalência, esgota-se na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema, e suas exigências descarregam-se sobre os indivíduos tão dura e despoticamente, que cada um deles não pode se manter firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana. Daí que a existência desconsolada, a alma, que não atingiu seu direito divino na vida, tenha necessidade de substituir as perdas imagens e formas através da semiformação (ADORNO, 1996, p. 399).

A chamada falsa democratização da cultura, que ocorre com a facilidade de acesso aos produtos simbólicos no capitalismo contemporâneo, atualiza o conceito de indústria cultural. O resultado deste processo é a pseudoindividualidade e a dessensibilização, pois o indivíduo torna-se incapaz de intervir de maneira reflexiva na sociedade e de estabelecer relações afetivas verdadeiras. A massificação da cultura coloca-se de maneira falsa como possibilidade de emancipação coletiva, quando, na realidade, contribui para a integração do indivíduo ao contexto em que está inserido, impedindo atitudes autônomas, reflexivas e independentes.

A semiformação inibe o desenvolvimento das potencialidades humanas, pois faz com que as pessoas se julguem formadas. Os indivíduos são gradativamente impedidos de decidir conscientemente e de ter atitudes autônomas. Este processo faz com que as relações humanas sejam oprimidas e embrutecidas. Nesse sentido, é possível afirmar que a indústria cultural exige a reprodução do *consciente coisificado* e da *mentalidade do ticket*. Através destes conceitos, Adorno denuncia a estimulação de atitudes conformistas com relação à identidade, que passa a ser aceita se estiver de acordo com os preceitos da sociedade administrada. O *consciente coisificado* converte as relações humanas em “coisas”, substituindo o processo da experiência formativa pela semicultura. Os indivíduos portadores da *mentalidade do ticket* julgam os outros e compõem a si mesmos de acordo com os estereótipos prontos e divulgados pelo processo de dominação da indústria cultural.

Neste contexto, o sujeito e sua identidade passam a ser desconsiderados. As diferenças individuais tendem a desaparecer, pois sobre elas são sobrepostas etiquetas que camuflam as particularidades de cada um. Portar uma etiqueta que o identifique como integrado às relações de dominação da sociedade pode significar a própria sobrevivência. No nazismo, ser rotulado de judeu justificava até mesmo a morte. Hoje ainda, muitos rótulos facilitam a reincidência da barbárie.

Se, no interior da própria lógica, o conceito cai sobre o particular como algo de puramente exterior, com muito mais razão, na sociedade, tudo o que representa a diferença tem que tremer. As etiquetas são coladas: ou se é amigo, ou inimigo. A falta de consideração pelo sujeito torna as coisas fáceis para a administração. Transferem-se grupos éticos para outras latitudes, enviam-se indivíduos rotulados de judeus para as câmaras de gás (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.188).

Segundo Adorno, o indivíduo tornou-se um obstáculo à produção, sendo incentivado continuamente a se adaptar às novas condições técnicas, para assim continuar integrado ao processo de semiformação. Neste contexto, o indivíduo passa a acreditar que as decisões que deve tomar em cada situação não precisam mais ser resultado de um processo dialético, que exige reflexão e autonomia. As decisões passam a ser tomadas de acordo com o esquema da indústria cultural, que tende a desapropriar seus consumidores de seus últimos impulsos internos.

As associações e as celebridades assumem as funções do ego e do superego, e as massas, despojadas até mesmo da aparência da personalidade, deixam-se modelar muito mais docilmente segundo os modelos e palavras de ordem dadas, do que os instintos pela censura interna (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.190).

Adorno afirma que, durante o liberalismo, a individuação da população era uma condição para a adaptação da sociedade ao estágio da técnica, mas, atualmente, o funcionamento da aparelhagem econômica exige um controle das massas que não seja impedido pela individuação. Os indivíduos têm os seus órgãos dos sentidos atrofiados para que a percepção seja minimizada e o processo de autonomia de sua existência seja impedido. Sua consciência é levada ao estado de apatia. Portanto, a indústria cultural supera o indivíduo ao extingui-lo como sujeito.

Neste sentido, os indivíduos são incentivados a pensarem de acordo com os *tickets* que assumem ou que são levados a assumir como seus. Acreditam poder julgar os outros de acordo com seus próprios valores, quando na verdade estes já se encontram essencialmente predeterminados de acordo com as influências da indústria cultural. Segundo

Adorno, os indivíduos recebem do poder seus *tickets* já prontos, assim como os consumidores que vão buscar seu automóvel nas concessionárias da fábrica. Assim, o senso de realidade e a adaptação ao poder não se apresentam como resultado de um processo dialético entre o sujeito e a realidade, mas como produção resultante da engrenagem da indústria cultural. “O próprio ticket é uma roda da engrenagem” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.192).

Esse processo ancora-se numa sociedade que dissemina um clima cultural favorável à destruição crítica. O portador de um determinado *ticket* se identifica com os outros portadores dos mesmos signos e a estes protege e defende. Os que não os possuem, muitas vezes, podem ser zombados, injustiçados ou mortos, pouco importa o seu destino. Essa dessensibilização para com o outro reflete a fratura da experiência formativa. A *mentalidade do ticket* torna-se a consciência feliz do indivíduo que se acomodou e por isso não luta com todas as suas energias para que possa ser reconhecido como sujeito. A *mentalidade do ticket* confirma a sua pseudoindividualidade. Mas esta sensação de falsidade é cotidianamente apaziguada pela sensação de poder estar integrado a um grupo e de satisfazer os seus desejos ao ser reconhecido por portar determinado logotipo.

A massificação das consciências individuais causada pela indústria cultural tem como resultado a fragmentação da identidade do sujeito, levando-o a assimilar valores que justificam e legitimam a sociedade administrada. Esta beneficia uma minoria em detrimento da miséria da maioria. O mundo é percebido em sua superficialidade, o que torna ausentes as possibilidades do indivíduo intervir, perceber o contraditório, ousar e analisar dialeticamente.

Segundo Zuin (2003), o indivíduo, acreditando poder ser pessoa singular ao consumir um produto semicultural, nega a própria sensação de frustração a que é constantemente submetido. Para amenizar esta sensação, o indivíduo recorre a atitudes de perversidade. O autor cita alguns exemplos para ilustrar tal afirmação: o riso da desgraça alheia nos programas de auditório; a automutilação do corpo feita pelas pessoas anoréxicas ou que furam o lábio para colocar um brinco. A morte do sujeito, portanto, pode estar relacionada com a exaltação de ícones globais que permitem a identificação coletiva e a ressurreição ilusória da subjetividade. O que se torna imprescindível é o uso de um produto semicultural que possui uma marca reconhecida e desejada por todos. Os objetos de consumo trazem a ilusão de que podemos ser sujeitos e não objetos de nossas ações.

A experiência da formação cultural é travada pelo consumo dos produtos semiculturais. A facilidade de acesso a estes produtos leva o indivíduo a acreditar que sua apropriação é verdadeira. Isso ocorre porque o exercício da autorreflexão crítica é impossibilitado de ocorrer. A sobrevivência que resta à cultura é a realização da autorreflexão

crítica como forma de possibilitar o exercício da experiência formativa autêntica. Investigar como a consciência crítica é atrofiada e denunciar as contradições da sociedade administrada podem significar uma esperança de transformação.

### **1.2.1 A formação da identidade docente**

Ainda é comum observarmos no ideário social a imagem do professor associada a pessoas dóceis, exigentes quando o objetivo é conseguir que o aluno atinja os objetivos da aula e comprometidas com a construção da cidadania. Porém, diante da massificação do ensino, das novas diretrizes para a formação dos professores e das orientações da atual política educacional, cada vez mais os professores apresentam-se desanimados, desiludidos e acomodados. Alguns estudos evidenciam que os baixos salários, as precárias situações das escolas e o desprestígio profissional estão entre os fatores que mais contribuem para que os professores abandonem a profissão docente.<sup>40</sup>

As manchetes sobre a educação brasileira denunciam as dificuldades na leitura, na escrita e na resolução de cálculos que a maior parte dos alunos apresenta ao concluir o ensino fundamental. Os professores sentem-se despreparados para exercer o ato educativo e julgam os alunos alheios ao processo escolar. Muitos destes profissionais não possuem o domínio dos conhecimentos que devem desenvolver em cada aula e deixam-se guiar pelo livro didático escolhido ou pela apostila adotada. O próprio Ministério da Educação fornece as listas dos manuais que foram analisados por uma comissão criada para este fim e classificados como os melhores. Esses recursos didáticos acabam se transformando em compensadores de uma formação inicial degradante e da ausência de propostas de educação continuada que estabeleça a relação efetiva entre a teoria e a prática. O professor assistiu, nas últimas décadas, a imposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Temas

---

<sup>40</sup> É crescente o número de estudos que versam sobre o tema do “mal-estar docente”. Esta expressão tem sido usada após a publicação da obra de José Manuel Esteve, *O Mal-Estar Docente*, em 1986, traduzida para o português em 1992.

Transversais<sup>41</sup> como forma de “modernizar” a educação brasileira, abordar temas que ainda seriam obstáculos para a concretização da cidadania e disseminar as idéias construtivistas<sup>42</sup>.

A instituição escolar afasta-se, gradativamente, da sua função de educar e de incluir. Segundo Sobreira (2004, p.158), tanto os conteúdos culturais que foram deixados a cargo da escola moderna como a sua organização interna passaram pelo filtro da indústria cultural. O autor argumenta que as práticas de escolarização na sociedade global abandonam os ideais do universalismo burguês, presentes no projeto kantiano, ao oferecer escolas de diferentes níveis de qualidade. Os adjetivos “pública”, “particular”, “diurna”, “noturna”, “periférica” ou “central”, que sempre acompanham a palavra escola, revelam de antemão os alunos que dela participam e o tipo de ensino que eles obtêm. A transmissão de conhecimentos, que contribuiria para o desenvolvimento de indivíduos autônomos, reflexivos e críticos, capazes de estabelecer relações temporais e elaborar o passado, é substituída pela disseminação da semicultura para atender aos ditames da sociedade administrada, ansiosa por trabalhadores descomprometidos e acomodados, sedentos por tudo o que é apresentado como novo e pronto, e indiferentes ao todo social.

Esta função da escola é justificada no *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*:

À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a *bússola* (grifo nosso) que permite navegar através dele. Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação – uma bagagem escolar cada vez mais pesada – já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (DELORS, 2006, p. 89).

O descaso com a educação escolar passa a ser justificado por ser a aprendizagem um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida. A sociedade do “conhecimento” ou da “aprendizagem”, tal como se apresenta atualmente, tende a desprestigiar a memorização, a cultura letrada, a interpretação crítica dos fatos históricos e a

---

<sup>41</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tornaram-se uma referência ao estabelecer uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação. O volume 8, dos volumes referentes às séries iniciais do Ensino Fundamental, refere-se aos temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual) e abrange as propostas para a inclusão destes temas no currículo escolar.

<sup>42</sup> No Brasil, o termo construtivista começou a ser divulgado no início da década de 80. Atualmente, o construtivismo é a referência para diversas diretrizes oficiais do Ministério da Educação.

análise dialética. Basta o “aprender a aprender”, desenvolvido diariamente na atual sociedade que se autodenomina “educativa”. O que é divulgado como essencial ao indivíduo é estar “atenado” às novidades do “mundo globalizado” e se adaptar às suas mudanças. Os professores tornam-se os responsáveis pela adequação dos conteúdos curriculares às exigências produtivas do mercado mundial e pela aprendizagem das competências e habilidades necessárias para a atuação competitiva no mercado de trabalho. A função principal destes profissionais é orientar os que estão sob sua responsabilidade a usar corretamente a *bússola*, cujo eixo está sempre determinado pelo sistema capitalista de produção.

Historicamente, as instituições escolares, que transmitem o ensino obrigatório, aparecem como um local onde ocorre o acesso à cultura, a construção da disciplina para a convivência social e a sistematização do conhecimento acumulado pela humanidade. Há uma crença no poder formativo da educação escolar e nas oportunidades que os anos de escolaridade proporcionarão ao indivíduo. Um discurso que é reforçado constantemente pelos partidos políticos que se declaram comprometidos com as causas democráticas.

No Brasil, a educação estatal foi conduzida pelos jesuítas durante 210 anos. Os padres deveriam ensinar os meninos brancos e catequizar as crianças indígenas. Um processo que excluía as meninas e os negros. A criação das “Aulas Régias”, decorrentes da reforma pombalina, em 1759, “corresponderia aos primeiros ensaios para se instituir uma escola pública estatal” (SAVIANI, 2003, p. 17). O Estado se responsabilizava pelo pagamento do salário dos professores e determinava as diretrizes das matérias curriculares, “deixando a cargo do próprio professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, e à infra-estrutura, assim como aos recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino” (SAVIANI, 2003, p. 17).

Somente com o advento da República, o poder público assumiu a responsabilidade de organizar e manter integralmente as instituições escolares e, ao mesmo tempo, expandir o ensino a toda a população. Para isso, era necessário organizar os sistemas escolares e definir a formação, a admissão e a função a ser desempenhada pelos professores. Providenciaram as reformas da Escola Normal, e as escolas isoladas foram reunidas em grupos escolares ou escolas graduadas, construídas geralmente nas praças ou nas ruas principais das cidades. Seus princípios pedagógicos para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares eram: simplicidade, análise e progressividade, formalismo, memorização, autoridade, emulação e intuição (SAVIANI, 2003, p. 26-27). Estes princípios constituíam o que os escolanovistas nomearam posteriormente de escola tradicional.



Almeida (2003) afirma que a crença do liberalismo no poder da escola foi acompanhada pela convicção da vocação feminina para educar a infância.

Na reconfiguração da sociedade que se desejava progressista e esclarecida, com o potencial de regeneração nacional, havia a crença numa visão de escola que doméstica, cuida, ampara, ama e educa. Essa crença vai ter seu prolongamento nas décadas seguintes à Proclamação e, juntamente com as aspirações de unidade política e a proliferação de um discurso alvissareiro sobre a educação, vai colocar nas mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes (ALMEIDA, 2003, p. 61).

A feminização do magistério foi favorecida pela ideia de condução dos indivíduos a uma vida de utilidade e sucesso. A mulher, vista como educadora por natureza, conduziria a formação dos indivíduos na *escola-mãe*, que passa a ser vista como um elemento eficaz para promover o progresso da nação. Para isso, era necessário repensar os instrumentos seletivos e de exclusão presentes no universo escolar.

O processo de urbanização e a industrialização da sociedade brasileira exigiram a regulamentação em âmbito nacional do sistema de ensino, que foi incorporando gradualmente o *ideário pedagógico reformador*.

Essa fase inicia-se em 1931 com a reforma Francisco Campos, aprofunda-se com as ‘leis orgânicas do ensino’ integrantes da reforma Capanema e completa-se com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024/61), em 20 de dezembro de 1961 (SAVIANI, 2003, p. 21).

Nas décadas seguintes, com o golpe de 64, desencadeou-se um processo de reorientação do ensino com o objetivo de adequá-lo ao modelo do desenvolvimento econômico almejado. A educação, considerada um investimento, visava tornar os indivíduos qualificados ao exercício de uma atividade especializada. “(...) A educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto” (SAVIANI, 2003, p. 48).

Esta visão produtivista da educação escolar perdura até os nossos dias. Na tentativa de se adequar a essa nova mentalidade, o sistema educacional passou por diversas reformas que acabaram derrubando subitamente as tradições e os métodos estabelecidos de ensino e de aprendizagem. Um processo que também aprisionou os profissionais da educação.

(...) Os professores e as professoras também se tornaram reféns do sistema e, ao acumular aulas em várias escolas para aumentar seus proventos e fazer frente às humanas necessidades de sobrevivência, enfrentar em sala de aula o sinistro espetáculo da violência social, submeter-se a condições de trabalho difíceis e curvar-se ante o poder da hierarquia, também foram cooptados e transformados em reféns do capitalismo pela voragem de um mundo desumano (ALMEIDA, 2003, p. 62).

A partir dos dados obtidos no Censo Escolar da Educação Básica de 2007, o INEP publicou um estudo exploratório sobre o professor brasileiro com o objetivo de apresentar informações sobre esses profissionais que atuam nas escolas brasileiras. A coleta desses dados, diferentemente dos anos anteriores, foi realizada de forma individualizada, o que permitiu a contagem correta do número de professores, independentemente das modalidades nas quais lecionavam e o número de escolas. O conceito de professor utilizado foi o de “regente de classe da educação básica, em suas diferentes etapas ou modalidades de ensino”, ou seja, “o sujeito que estava em sala de aula, na regência de turmas e em efetivo exercício na data de referência do Censo Escolar” (Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica, 2009, p.13). Esses profissionais atuavam na rede federal, estadual, municipal e/ou privada.

O número total de professores da educação básica que participaram do estudo é de 1.882.961. Segundo os dados apresentados, se considerarmos todas as etapas e modalidades da educação básica, 81,6% dos professores são mulheres, o que representa um total de 1.542.925 professoras. Esse perfil feminino se modifica à medida que os anos de escolaridade aumentam. Nas creches, pré-escolas e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (97,9 % , 96,1% e 91,2%, respectivamente), a maioria dos docentes que leciona nessas etapas é do sexo feminino. Nos anos finais do Ensino Fundamental, 74,4% dos regentes de aula são mulheres. No Ensino Médio esse percentual é de 64,4 %. Já na Educação Profissional apenas 46,7% são mulheres, o que demonstra uma predominância de professores do sexo masculino.

O estudo destaca que, do total de 1.882.961 professores, 32,36% declararam-se da raça/cor branca, 13,77%, parda, 2,18%, preta, 0,43%, amarela e 0,25%, indígena. Não declararam a cor/raça 51,01% dos professores. Com relação à idade, 68% dos docentes têm mais de 33 anos de idade e 55% estão na faixa de 30 a 45 anos. A média de idade dos professores da educação básica é de 38 anos.

De acordo com o estudo, 80,9% dos professores trabalham em uma única escola (1.522.971 professores), 16% trabalham em duas escolas (301.183 professores), 2,5% atuam em três escolas e 0,4% atuam em quatro ou mais. Em relação aos turnos de funcionamento da escola (matutino, vespertino ou noturno), 63,8% dos professores possuem

jornada em turno único (1.201.299 professores), enquanto 30,2% têm jornada em dois turnos (569.251 professores) e 6% trabalham em três turnos (112.411 professores). No que se refere à localização das instituições escolares, 83% dos professores trabalham em escolas urbanas, 15% em escolas rurais e 2% atuam tanto na área rural quanto na urbana. O estudo destaca ainda que 1.507.096 dos professores trabalham exclusivamente na rede pública de ensino, em escolas federais, estaduais ou municipais, atuando em uma ou mais destas redes. Já 309.644 dos docentes atuam exclusivamente na rede privada.

Em relação à escolaridade dos professores da educação básica, os dados revelam um total de 1.288.688 docentes com nível superior completo (68,4%). Dos que possuem graduação, 1.160.811 (90%) possuem licenciatura. De acordo com o estudo, as áreas de formação superior com maior número de professores em relação ao total de docentes são: Pedagogia (29,2%), Letras/Literatura/Língua Portuguesa (11,9%), Matemática (7,4 %) e História (6,4%). Dentre os professores que possuem escolaridade de nível médio, 82,1% concluíram o ensino médio na modalidade Normal ou Magistério. Os denominados “professores leigos”<sup>43</sup> totalizam 119.323 docentes (6,3%), distribuídos em todo o País.

Para “moldar” o futuro professor, a formação inicial tem sofrido transformações justificadas como necessárias para garantir a qualidade da educação básica, como já foi demonstrado neste capítulo. Os cursos passam a assumir a lógica educativa em vigor, o que dificulta a reflexão sobre os problemas da educação brasileira e do contexto em que ela se insere. Contribui, em muitas situações, para impedir a “escolha” de personagens que o professor pode assumir ou desempenhar ao longo de sua carreira profissional.

Há assim toda uma galeria de personagens e de papéis possíveis (eventualmente) de assumir (desempenhar) pelos professores: aqueles que se confinam a ministrar uma “educação bancária” (Paulo Freire) e que, assim sendo (porque se movimentam, como afirma Callewaert, no subcampo de poder do campo da cultura, já ele próprio submetido ao campo econômico que, ele sim, é hegemônico), representam somente, de forma mais ou menos consciente, um instrumento de reprodução sociocultural; os professores que no seu trabalho são “tradutores” do saber científico produzido por outrem (Bernstein); os que ensinam um “ofício de investigador” de acordo com uma actuação semelhante à de “um treinador de um atleta de alta competição” (Bourdieu) e ainda os que admitem que ele pode ter um papel que se aproxima do de um investigador-actor crítico (CORTESÃO, 2002, p. 17-18).

---

<sup>43</sup> Foram enquadrados como “professores leigos” os 103.341 docentes (5,5% do total) que têm escolaridade de nível médio sem curso Normal ou habilitação para o magistério e os 15.982 docentes (0,8% do total) que cursaram apenas o ensino fundamental.

O papel que o professor desempenhará na escola depende principalmente da sua formação inicial associada a uma reflexão permanente da sua prática, sustentada em dados, amparada na teoria, compartilhada com a sua equipe de trabalho e com participação na elaboração das políticas públicas que precisa implementar. As personagens<sup>44</sup> que cada professor irá assumir ou não em determinados momentos constituirão a sua identidade profissional. Porém, a escolha destas personagens nem sempre é permitida na sociedade atual. Muitas delas são impostas e tornam-se estáticas, quando na verdade deveriam sofrer metamorfoses permanentes acompanhadas de autorreflexões críticas.

Segundo Pacheco e Flores (1999, p.45), “tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas”. Nestas etapas, ocorre uma infinidade de transformações e reconstruções que deveriam propiciar uma autorreflexão crítica da sua atuação profissional. Os autores destacam as seguintes etapas: aluno, aluno-futuro professor, professor estagiário, professor principiante e professor com experiência. Em cada uma delas, algumas dificuldades podem ser destacadas: para a etapa “aluno”, há a inadequação de muitos “modelos” de professores; para a etapa “aluno-futuro professor”, constata-se que grande parte dos cursos de formação inicial de professores não favorece a construção dos fundamentos da profissão docente e nem propicia as experiências práticas necessárias; para a etapa “professor estagiário”, verifica-se que os estágios tornam-se experiências pontuais que não permitem a apreensão das funções que o futuro professor irá desempenhar; para a etapa “professor principiante”, há o relato de insegurança e despreparo da maioria dos professores ao iniciar a sua atuação profissional; para a etapa “professor com experiência”, há a acomodação e o afastamento da profissão docente.

A importância do professor é destacada nos documentos oficiais, na literatura pedagógica e entre a população em geral. Um discurso que muitas vezes reforça a visão estereotipada que permeia estes profissionais.

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas (DELORS, 2006, p. 153).

---

<sup>44</sup> A palavra *personagem* aqui é empregada no sentido de “o homem definido por seu papel social ou comportamento” (Dicionário eletrônico HOUAISS da língua portuguesa).

Além de ter que apresentar os conhecimentos que lhe permitem adequar a escola a este mundo globalizado, o professor tem uma missão a cumprir e para isso precisa possuir algumas *qualidades pessoais*: perseverança, flexibilidade, sociabilidade, dentre outras, para desempenhar bem a função que dele esperam: “ensinar qualquer coisa a qualquer indivíduo”. Porém, considerando apenas essas qualidades, qualquer pessoa poderia exercer a profissão docente<sup>45</sup>. Os professores acabaram sendo distanciados e se distanciando das teorias, dando valor à prática educativa – uma situação que leva o professor a se basear apenas nas concepções oriundas do senso comum para direcionar a sua atuação.

Sendo assim, a autoridade do docente, que provinha principalmente do fato de ele efetivamente dominar os conhecimentos que ministrava, se fragiliza com a transformação de sua função. Uma situação que muitas vezes contribui para que o professor utilize o autoritarismo para obter o respeito de seus alunos, o que tende a não ocorrer quando o professor domina o conhecimento para o desenvolvimento das atividades. Adorno (1996, p. 397-398) afirma que, ao descartar a antiquada autoridade como tentativa de oferecer maior liberdade ao indivíduo, as reformas escolares negaram a ele o pressuposto necessário para o momento da maturação. A autoridade, que poderia gerar a autonomia e contribuir para a formação da identidade, o fortalecimento do eu e a capacidade de resistir, encontra-se substituída por uma liberdade que enfraquece o ego.

Desprovido de prestígio, autoridade e conhecimento específico, o professor tende a ser considerado descartável diante dos recursos tecnológicos e do *mass media*. Tudo parece estar interligado pela Internet e um minúsculo aparelho é capaz de acessar todo este universo. Os meios de comunicação mostram-se atraentes, sedutores, atuais e diversos, enquanto o processo escolar parece ser mediado por passividade, uniformidade e redundância. Porém, as informações obtidas com o simples apertar de um botão não são suficientes para o desenvolvimento da autorreflexão crítica dos indivíduos. Talvez, a partir delas, possamos resgatar a suspeita, o espanto, a ousadia e a reflexão, que são elementos necessários para o desenvolvimento da experiência formativa.

Sendo assim, as inúmeras reformas que atingiram a instituição escolar e seus profissionais, bem como as atuais diretrizes da política educacional brasileira, contribuiram

---

<sup>45</sup> Há diversos estudos sobre a definição da docência como profissão. A partir de algumas características que têm sido indicadas como critérios comuns a todas as profissões, Lüdke e Boing (2004, p.1161-1162), considerando os estudos de Cogar e Barber, destacam: “uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados”, “interesse geral acima dos interesses próprios”, “um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares”; “honorários como contraprestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário”. Apesar de o magistério não atender a todos os requisitos, muitos pesquisadores têm optado por reconhecer a docência enquanto profissão para reafirmar a existência de uma especialidade na sua atuação.

para esfacelar a autoridade do professor, suas condições de trabalho e sua formação. A escola e seu conteúdo, cada vez mais vulneráveis à intromissão nociva da indústria cultural, anulam-se diante da disseminação da semicultura. Porém, uma educação que desenvolva a autorreflexão crítica, a autonomia, a elaboração do passado e a relação histórica dos conteúdos culturais, em vez da adaptação e do conformismo, poderia contribuir no processo de conscientização da necessidade de transformação das relações sociais. É esta a reflexão proposta pelos teóricos da Teoria Crítica.

### **1.3 A conversão da formação em semiformação socializada**

Theodor W. Adorno concebe o ser humano e a sociedade como realidades inter-reagentes. Através da leitura de seus textos, observa-se a denúncia da regressão das capacidades humanas do indivíduo que se encontra inserido numa totalidade cada vez mais sistemática, ou seja, administrada. A sociedade administrada, que se apresenta integrada, harmônica, globalizada e interconectada, é a mesma que nega aos indivíduos que a constituem a possibilidade de intervir, decidir, participar, duvidar e reagir. A sociedade, que estimulou o desenvolvimento do indivíduo, desenvolve-se agora ela própria, afastando de si o indivíduo, a quem destronou. Contudo, o indivíduo desconhece esse mundo, de que intimamente depende, até o julgar coisa sua (ADORNO & HORKHEIMER, 1978, p.55).

A sociedade atual, que se gaba dos avanços tecnológicos conquistados e da democratização do saber proporcionada à humanidade, revela em suas entranhas a fetichização da técnica e a reificação das consciências. A intenção de democratizar a cultura como garantia de uma sociedade mais justa e igualitária não foi concretizada. Segundo Adorno, atualmente, a reconciliação entre o indivíduo e a sociedade, entre o impulso e a cultura, entre o belo e o necessário e entre a autonomia e a formação, é compelida a se realizar.

A humanidade vive interligada às novidades que lhe são proporcionadas pelas novas tecnologias e, muitas vezes, considera-se por isso cada vez mais esclarecida. Os indivíduos estão cotidianamente sob a mira da sociedade do espetáculo. O desejo individual é conseguir aparecer e portar uma marca registrada, que passa a ter o poder de socialização ao satisfazer a necessidade do indivíduo de se sentir diferenciado daqueles que não a possuem. Ao mesmo tempo, fala-se agora que não há mais fronteiras ou diferenças individuais, pois os habitantes do planeta Terra estariam constituindo uma “tribo planetária”. Porém, uma “tribo”

que ainda sente prazer com a reincidência da barbárie. Com um diferencial: a possibilidade de transmissão da barbárie em tempo *speedy*. Desse modo, a sociedade administrada define o indivíduo e contribui para afastá-lo de uma existência digna e autêntica. Ela tolhe a consciência das massas, instaura a necessidade por semicultura e falsifica as relações entre os indivíduos.

A indústria cultural, ao liquidar a memória, a lembrança e o tempo, leva o indivíduo a conformar-se e adaptar-se ao existente, aceitando a ideologia dominante e tornando subjetiva a impotência em relação ao contexto objetivo. Neste contexto, o indivíduo é estimulado a se subordinar ao processo de difusão da semicultura, que impede o discernimento, a autonomia, a independência e a decisão consciente. Assim, a sociedade cria condições cada vez mais favoráveis para garantir o comércio fraudulento dos produtos da indústria cultural, afastando-se da promessa de se tornar livre, racional, solidária e igualitária.

O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que **tudo absorvem e aceitam** (grifo nosso) nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente – e quem é “a gente”, eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo (ADORNO, 1995c, p. 181-182).

Na sociedade administrada, o poder da indústria cultural se faz presente, controlando, através de suas sutilezas, a vida humana. As necessidades básicas, sejam elas materiais ou afetivas, estão cada vez mais subordinadas às regras do consumo. Os produtos semiculturais apresentam-se dotados de um poder sublime capaz de converter os seus consumidores em sujeitos. Prometem o que não conseguem cumprir. Criam necessidades ao indivíduo, que deve se contentar com o que lhe é oferecido. A sociedade configura-se como um universo de coisas, que pretende renovar o desejo dos consumidores através do aparato técnico utilizado na mercantilização dos produtos simbólicos, garantindo assim a aceitação do processo de coisificação do eu.

Segundo Adorno, a indústria cultural surgiu a partir da tendência de valorização do capital. Seu desenvolvimento foi guiado pelas leis de mercado, sendo obrigada a se adequar a seus consumidores. Ao mesmo tempo, tornou-se capaz de manipular as consciências ao definir as necessidades da sociedade em termos de bens de consumo. Para assegurar a continuidade de sua dominação, a indústria cultural passou a recriar o indivíduo

desumanizado. O indivíduo, que se julgou onipotente e onipresente neste processo, tornou-se seu mero objeto.

Na medida em que nesse processo a indústria cultural inegavelmente especula sobre o estado de consciência e inconsciência de milhões de pessoas às quais ela se dirige, as massas não são, então, o fator primeiro, mas um elemento secundário, um elemento de cálculo; acessório da maquinaria (ADORNO, 1994a, p. 93).

Desse modo, uma das conseqüências do processo de difusão da indústria cultural é a conversão da formação cultural (*Bildung*) naquilo que Adorno denominou como semiformação cultural ou semicultura (*Halbbildung*), entendida não como um momento que precede o acesso à formação cultural, mas que causa um falseamento na consciência, levando à perda da dimensão simbólica dos conteúdos da indústria cultural. Adorno afirma que o semiconhecimento e a semi-experiência tornam-se inimigos mortais da formação, pois o indivíduo considera que se apropriou verdadeiramente dos bens culturais, se fechando às oportunidades de esclarecimento e emancipação.

Em todos os locais, a face subjetiva da indústria cultural – a semicultura ou a semiformação – se instala. E a semicultura não se resume numa falsa cultura, algo que vem e vai, que pode, mais tarde, ser substituído por algo mais avançado, mais perfeito. A semicultura é a semiformação cultural mesmo, isto é, deformação. Deformação que impede, que traz obstáculos à formação. Não se trata de uma ilusão, algo que pareça verdade mas que é errado. Uma pseudocultura. Não! Trata-se de um processo imperativo da formação cultural. O seu inimigo mortal (PUCCI et.al, 1999, p.13-14).

Segundo Adorno, o resultado da transformação da formação cultural não é a *não-cultura* que, de certo modo, conserva a potencialidade de desenvolvimento da consciência crítica, mas sim a sua conversão em semicultura, que trava esta potencialidade e submete o indivíduo a um processo deformativo.

A não-cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia – qualidades que se desenvolvem naqueles não inteiramente domesticados –, podia elevá-los à consciência crítica. Eis aí algo fora do alcance da semiformação cultural (ADORNO, 1996, p.397).

O processo de difusão da semicultura se realiza na sociedade administrada através do entorpecimento mental e do embrutecimento dos sentidos, pois a massificação cultural fragmenta a subjetividade humana, impondo a ela uma objetividade ideológica. A regressão dos sentidos atinge o ser humano como um todo: sua capacidade de entender,



perceber, refletir, ser autônomo e realizar experiências. Com esta regressão, ocorre o empobrecimento do pensamento e da capacidade de realizar experiências formativas, o que facilita a submissão dos indivíduos às imposições do processo de difusão da semicultura.

No capitalismo contemporâneo, a pseudodemocratização da cultura, com a facilidade de acesso aos produtos simbólicos, resulta na pseudoindividualidade e na dessensibilização, pois o indivíduo torna-se incapaz de intervir de maneira reflexiva nesta realidade. O mundo e suas contradições passam a ser percebidos em sua superficialidade, o que ausenta qualquer possibilidade de atuação, de percepção do que está camuflado e de análise dialética. Com isso, até mesmo as relações humanas são oprimidas e embrutecidas, o que contribui para a reincidência da barbárie.

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a sucede. Deste modo, **tudo fica aprisionado nas malhas da socialização** (grifo nosso). Nada fica intocado na natureza, mas sua rusticidade – a velha ficção – preserva a vida e reproduz-se de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou a autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie (ADORNO, 1996, p.389).

A indústria cultural, portanto, exige a reprodução da semiformação e do consciente coisificado. A massificação da cultura difunde-se de maneira falsa como possibilidade de emancipação coletiva, quando, na realidade, contribui para a integração do indivíduo, levando-o a assimilar os valores que justificam e legitimam a ordem social existente. Esta integração revela a consciência feliz que se acomodou e que deixou de lutar com todas as suas energias para que possa ser reconhecida como sujeito pela indústria cultural e não como pseudoindivíduo.

A denúncia de Adorno de que a formação cultural se converteu em semiformação socializada, dominando a consciência atual, desencadeia a reflexão sobre como o processo educativo tem se desenvolvido na sociedade administrada. A educação, que deveria criticar a sociedade que reproduz a miséria e traz consigo o retorno à barbárie, em vez disso, visa formar pessoas integradas a ela. À comunidade escolar cabe reconhecer o processo deformativo que a indústria cultural impõe e buscar formas de superá-lo. Porém, ao invés disso, muitas vezes aceita-se que a educação para a emancipação dos sujeitos seja substituída pela educação danificada, que estimula a subordinação ao consumo, ao conformismo à sociedade vigente e à busca pela informação rápida, objetiva, pronta e desvinculada de sua historicidade.

Atualmente, o que interessa é o acúmulo do maior número de informações no menor tempo possível por meio do consumo de produtos semiculturais que parecem fornecer de antemão as respostas para todas as nossas dúvidas, bem como o atendimento dos nossos mais recônditos desejos. Os indivíduos tanto cognitivamente, quanto afetivamente, são educados para subordinarem-se ao processo da semicultura que impinge a exaltação da adaptação e do conformismo, ou seja, das consciências felizes ao invés do discernimento e do inconformismo (ZUIN, 1999, p.117).

O colapso da formação cultural pode ser percebido em toda a parte da sociedade administrada, apesar de apresentar-se de maneira camuflada em muitas situações. Esta sedimentação, ocorrida com a transformação da formação cultural em semiformação, encontra-se presente em todas as dimensões das relações sociais, manifestando as contradições e ambiguidades da sociedade vigente. Os indivíduos, por exemplo, adquirem ícones de consumo acreditando que com eles também conseguirão os atributos e as qualidades a eles vinculados. Adere-se cegamente a um grupo para ser reconhecido como seu membro, mesmo que para isso suas ações tragam consigo a reincidência da barbárie.

Assim, no contexto da indústria cultural, o esclarecimento limita-se à semiformação, como uma falsa experiência que provoca uma satisfação concreta ao consumir os bens culturais. O conteúdo espiritual é transformado em bens de consumo, o que trava as possibilidades da experiência formativa, reprimindo o diferente e o processo, para enfatizar a uniformização da sociedade administrada e o resultado. Como afirma Adorno, “a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 1996, p.400).

Através da semiformação, os momentos de diferenciação são eliminados, fazendo com que os indivíduos não compreendam mais o diferente e considerem tudo semelhante. Diante disso, prevalece a crença na generalidade, na qual o particular torna-se insignificante e o novo, despojado de valor. Segundo Adorno, para a difusão deste processo, o espírito crítico é podado como convém à indústria cultural. Um pensamento, que deveria ser capaz de adentrar um conhecimento sem ser travado por ele, em vez disso, impede que o indivíduo mantenha a distância necessária sobre a realidade, para desenvolver a reflexão crítica e desvendar as suas tendências.

Desse modo, os indivíduos consideram-se formados, não tendo consciência de que a indústria cultural não permite o raciocínio livre e difunde a semicultura que prega o conformismo e a aceitação da realidade ao extinguir a consciência ingênua, cética e irônica que poderia se converter em consciência crítica.

O espírito da semiformação cultural pregou o conformismo. Não somente se extraíram os fermentos de crítica e de oposição contra os poderes estabelecidos que caracterizavam a formação cultural no século XVIII, como também firmou-se o assentimento ao já existente, e sua duplicação espiritual se faz seu próprio conteúdo e sua própria justificação. Ao mesmo tempo, a crítica fica rebaixada a um meio para impor medo, a um puro borboletear-se superficial e que atinge aleatoriamente os adversários que elege (ADORNO, 1996, p.405).

De acordo com Adorno, a *Bildung* possui as dimensões da autonomia e da adaptação. Se a tensão entre estas dimensões é evitada, isoladamente cada uma delas passa a promover uma formação regressiva e a fortalecer a ideologia dominante. Esse duplo caráter da *Bildung* tem sua origem no antagonismo social não-conciliado que a cultura propõe-se a resolver, mas, como tal, não dispõe deste poder. Pucci (1998) destaca que, no período liberal do capitalismo, houve o predomínio do momento da autonomia da formação artística e intelectual, que não conseguiu concretizar a proposta de sociedade livre e igual. Porém, com a exploração do trabalho e a organização da sociedade em classes sociais desiguais, o sonho da formação cultural não foi concretizado. Já no capitalismo tardio, a formação cultural degenerou-se no momento da adaptação, dificultando aos indivíduos serem autônomos, criticarem o existente e apropriarem-se da cultura.

Na verdade o processo cultural formador se apresenta como um todo: autonomia e adaptação. Se se desenvolve unilateralmente o momento da adaptação, como na semicultura, falta-lhe seu princípio propulsor, o momento emancipador. A semicultura não se caracteriza, pois, como um ainda-não, potencializando sua plenitude, a formação cultural. Antes, desvinculada dos pressupostos básicos que lhe poderiam propiciar continuidade, se transforma em substâncias tóxicas que envenenam e deturpam o espírito, *em elementos formativos inassimilados* que reificam a consciência e não ajudam a formá-la (PUCCI, 1998, p. 97).

Adorno irá propor que a formação cultural recupere a tensão entre o momento da adaptação e da autonomia, pois seu objetivo é adaptar os homens, preparando-os para a realidade, e desenvolver neles a capacidade de serem autônomos, através da desconfiança, negatividade e resistência.

Porém, a formação cultural, que deveria proporcionar a experiência viva dos bens culturais, cede aos intuítos da indústria cultural, negando aos indivíduos os pressupostos para a *Bildung* e para o processo real de formação. A semiformação impõe conteúdos objetivos, coisificados, como mercadorias, desconsiderando a relação viva destes com o sujeito, travando a possibilidade de uma autonomia verdadeira.

No processo da semicultura, Adorno afirma que “o semiculto dedica-se a conservação de si mesmo sem si mesmo” (ADORNO, 1996, p.405). A possibilidade da formação cultural é impedida pelas condições objetivas que são impostas. Cria-se um retrocesso da consciência e uma necessidade por semicultura. A experiência é substituída pela informação pontual, sem julgamento e relação temporal, eliminando a memória. O conceito é substituído por “clichês” prontos, que não são submetidos à análise dialética, tornando-se isolados, ofensivos e conformistas.

Desse modo, o indivíduo deixa de desenvolver a capacidade de perceber, de sonhar, de ousar e de ser espontâneo. A semiformação, através da atrofia da espontaneidade, conduz o indivíduo a renunciar a sua autodeterminação, pois é levado a acreditar que os bens culturais verdadeiros são aqueles aprovados pelas normas e valores da sociedade administrada.

A vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio da equivalência, esgota-se na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema, e suas exigências descarregam-se sobre os indivíduos tão dura e despoticamente, que cada um deles não pode se manter firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana (ADORNO, 1996, p. 399).

Portanto, a sociedade administrada trava as possibilidades da experiência formativa e a dimensão emancipatória da razão, fazendo com que as pessoas renunciem ao seu eu para se adaptarem ao existente.

O ordenamento econômico e, em concordância com seu modelo, a própria organização econômica, leva, tanto antes como depois, a maioria à dependência ao existente, que foge a qualquer controle, e à minoridade. Se querem viver, nada mais lhes resta do que acomodarem-se ao existente, a ele se adaptarem; devem até riscar aquela subjetividade autônoma a que apela a ideia de democracia e só conseguem se manter se abrem mão de si mesmos (ADORNO, 1992a, p. 25).

Diante dessa deformação, Adorno enfatiza a necessidade de buscar vestígios da dimensão formativa no contexto da semiformação, pois acredita que a formação cultural ainda não desapareceu. Porém, para isso, as mudanças não devem ser isoladas, pois “(...) a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 1996, p. 410).

Apesar de constituir uma tarefa quase impossível, as relações sociais vigentes precisam ser transformadas, pois negam a formação cultural real aos indivíduos que estão inseridos na sociedade administrada. Diante disso, Adorno ressalta a necessidade de analisar

os elementos que poderiam contribuir para a reflexão crítica desta realidade que converteu a formação cultural em semiformação.

A semicultura, como onipresença do espírito alienado, domina a consciência atual. De maneira ilusória, acredita-se que a semiformação é uma etapa para a formação cultural, quando, na verdade, torna-se um difícil obstáculo a ser superado. Os conteúdos que compõem a formação são ajustados aos bens culturais que a semicultura dissemina, travando as possibilidades de o indivíduo obter a verdadeira formação cultural.

Por inúmeros canais, se fornecem às massas bens culturais de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura – e que tinham mesmo que ser os primeiros a serem modificados. Esse processo é determinado objetivamente, não se inicia *mala fide*. A estrutura social e sua dinâmica impedem a esses neófitos os bens culturais que oferecem ao negar-lhes o processo real da formação, que necessariamente requer condições para uma apropriação viva desses bens (ADORNO, 1996, p. 394).

Segundo Adorno, durante a difusão da semicultura, os conteúdos formativos, apesar de apresentarem-se como possibilidade de esclarecimento das massas, na verdade, legitimam a domesticação do indivíduo. As condições sociais para a formação cultural são negadas cotidianamente. Pucci (1998), no texto *A Teoria da Semicultura e suas Contribuições para a Teoria Crítica da Educação*, usando fragmentos do texto *Teoria da Semicultura*, elaborado em 1959 por Adorno, destaca algumas manifestações de como a formação cultural é descaracterizada no contexto da sociedade administrada, tais como: a perda da autoridade; a secundarização do guardar de cor; o desaparecimento da filosofia; a carência de imagens e formas de existência; e a sabotagem da expressão pela difusão.

De acordo com Adorno, as reformas escolares descartaram a *antiquada autoridade* como tentativa de oferecer maior liberdade ao indivíduo. Mas, ao invés de proporcionar maior liberdade ao indivíduo, negaram a ele o pressuposto necessário para o momento de maturação, tal como já destacado anteriormente..

As reformas escolares, cuja necessidade não se pode colocar em dúvida, descartaram a antiquada autoridade, mas também enfraqueceram mais ainda a dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual, a que estava vinculada a liberdade; e esta – contrafigura da violência – atrofia-se sem ela, conquanto não caiba reativar opressões por amor à liberdade (ADORNO, 1996, p. 397-398).

No texto *Educação e Emancipação*, Adorno ressalta a contribuição de Freud quando este revela que as crianças, através da figura paterna, identificam-se com a autoridade e a interiorizam. Porém, ao perceberem, através de um processo doloroso, que esta não corresponde ao eu ideal, libertam-se e podem tornar-se emancipadas. Deste modo, o processo de emancipação pressupõe o momento da autoridade como uma etapa a ser ultrapassada.

Mas de maneira alguma isto deve possibilitar o mau uso de glorificar e conservar esta etapa (da autoridade) e, quando isto ocorre, os resultados não serão apenas mutilações psicológicas, mas justamente aqueles fenômenos do estado de menoridade, no sentido da idiotia sintética que hoje constatamos em todos os cantos e paragens (ADORNO, 1995c, p.177).

Juntamente com a perda da autoridade, Adorno ressalta que as reformas escolares também secundarizaram o ato de guardar de cor, considerando-o como uma ação tola, mecânica e não necessária devido aos avanços tecnológicos que a sociedade possui. Porém, a perda da memória contribui para a fragmentação da realidade e dificulta a capacidade de estabelecer relações temporais e de elaborar o passado. A proposta de escrever de acordo com o próprio entendimento não deve ser descartada, mas considerar a memorização como algo desnecessário facilita a subordinação às imposições do processo da semicultura.

Com certeza, dificilmente se pediria hoje que alguém aprendesse algo de cor: apenas pessoas muito ingênuas estariam dispostas a apoiar-se na tolice e na mecanicidade desse processo; porém, assim se priva o intelecto e o espírito de uma parte do alimento que nutre a formação (ADORNO, 1996, p. 398).

Outra manifestação de como a formação cultural é descaracterizada no contexto da sociedade administrada relaciona-se com o desaparecimento da filosofia, que contribui para que o indivíduo permaneça distante do estranhamento, do espanto, da suspeita e da possibilidade de adquirir a autoconsciência do espírito. Segundo Pucci (1998), a filosofia, imanente à formação, foi descartada no processo educativo, gerando a separação da reflexão e da especulação, que são elementos necessários para o desenvolvimento da ficção, da criatividade e da própria ciência.

O que é exclusivamente espiritual, e que a outra coisa não pode servir diretamente, não deve ser medido apenas por finalidade. A irrevogável queda da metafísica esmagou a formação. Não se trata de um estado de coisas isolado da história do espírito, que é também social. O espírito está vinculado a isso e não cabe esperar que ninguém prove sua identidade social nem com ele, nem, em geral, com sua objetivação como formação cultural (ADORNO, 1996, p. 399).

Para Adorno, outro exemplo de como a formação cultural vai sendo descaracterizada no contexto da sociedade administrada encontra-se na forma como a indústria cultural apresenta os seus produtos, impedindo que a verdadeira cultura seja resgatada de forma viva. A carência de imagens e formas de existência torna-se condição social para a semiformação.

Daí que a existência desconsolada, a alma, que não atingiu seu direito divino na vida, tenha necessidade de substituir as perdidas imagens e formas através da semiformação. (...) Os meios de massas adotaram uma mitologia substitutiva que em nada se compara aos fatos de um passado bem próximo ainda. As estrelas de cinema, as canções de sucesso com suas letras e seus títulos irradiam um brilho igualmente calculado (ADORNO, 1996, p. 398).

Pucci (1998) destaca como exemplo desta questão a explosão de vendas de CDs gregorianos e a multiplicação de programas de TV sobre arte e religião tradicional, que não conseguem resgatar as formas de cultura presentes nestas imagens, manifestando-se mais como uma nostalgia do passado ou como um folclore arcaico, o que favorece o desenvolvimento da semiformação universal.

Os conteúdos divulgados pela indústria cultural em todos os espaços culturais encontram-se profundamente demarcados, de maneira que a massificação da cultura é vista como possibilidade de emancipação coletiva. Porém, a forma como o conteúdo é transmitido não é capaz de promover a sua apreensão verdadeira. O indivíduo acredita que se apropriou incontestavelmente da cultura, quando na realidade esta postura facilita a manipulação da consciência e a busca por produtos semiculturais.

Outro exemplo ocorre com a sabotagem da expressão pela difusão. “Ao destacar o atômico, as fragmentadas melodias isoladas, este recurso, que se apresenta como difusão, sabota o próprio conteúdo que pretende difundir” (ADORNO, 1996, p. 404). Nos temas sinfônicos são colocadas letras para que o indivíduo possa cantar e memorizar as frases que não possuem nenhuma ligação com o conteúdo da obra. Para assegurar essa falsa democratização do entendimento, o momento expressivo e a mímese são eliminados das criações culturais, publicando-se os clássicos em edições de bolso e substituindo-se os livros de literatura por resumos. “A informação cultural, mascarada de gosto artístico, desnuda-se como destruição” (ADORNO, 1996, p. 404).

De acordo com esses exemplos, percebemos que a consequência do processo de difusão de semicultura é travar o processo formativo. A semicultura, ao inibir o desenvolvimento das potencialidades humanas, trava as possibilidades do indivíduo intervir e

refletir na sociedade administrada, fazendo com que julgue-se formado e conformado, e que se adapte ao existente.

Porém, Adorno afirma que é necessário buscar vestígios da dimensão formativa no contexto da semicultura, pois acredita que a formação cultural ainda pode ser resgatada. Para ele, a formação cultural manifesta-se, por exemplo, na profissão de restaurador de rádio ou mecânico de automóveis.

Um profissional que conserta rádios ou é mecânico de automóveis é considerado inculto, dentro dos critérios tradicionais e, no entanto, precisa, no cotidiano de sua profissão, dominar muitos conhecimentos e destrezas que não poderia adquirir se lhe faltasse todo o saber matemático e das ciências da natureza que, aliás, e como já demonstrou Thorstein Veblen, está muito mais ao alcance da classe inferior do que a arrogância acadêmica reconhece (ADORNO, 1996, p. 393).

Diante da esperança de sobrevivência da *Bildung*, torna-se necessário analisar alguns elementos que poderiam contribuir para *destravá-la* no processo de conversão da semiformação em formação. Atualmente, vivemos a onipotência e a onipresença da semicultura. Porém, cabe ao sujeito criar tentativas de se superar na recuperação da formação cultural e insistir na tensão entre o momento adaptivo e emancipatório da cultura.

A sociedade administrada é uma realidade construída pelos próprios homens e, por isso, desmoronável. “(...) Como a integração é ideologia, é também – por ser ideologia — desmoronável” (ADORNO, 1996, p. 395). Para Pucci (1998), esta integração é produto da semicultura e por ser coisa dos homens contém, em si, as possibilidades de sua destruição. Porém, é preciso reconhecer as dificuldades presentes e o esforço necessário para desvendar as contradições e ambigüidades existentes no contexto da sociedade vigente. A realidade é contraditória, quase impossível de ser mudada; seu conceito não pode ser conciliatório; a negatividade deve lhe imprimir potência. “(...) As antinomias permanecem abertas mais pelos limites da realidade que da razão” (PUCCI, 1998, p.107).

Para Adorno, a formação cultural sozinha não consegue garantir a sociedade racional, mas poderá representar um momento essencial para o processo de conscientização da necessidade de transformação das relações sociais. Apesar da sua onipresença, a semiformação, através da imposição de bens culturais ajustados, não conseguiu eliminar completamente os elementos que contribuem para a formação cultural, tais como: a autonomia, a liberdade, a autodeterminação e a racionalidade.

Por isso, a construção de uma teoria mais abrangente torna-se necessária. Adorno propõe uma teoria que tenha como metodologia a intervenção negativa, sendo capaz



de refletir criticamente sobre a conversão da cultura em semicultura e de confrontar o particular e o universal, a sociedade vigente e a ideal, desvendando suas imposições, tendências e falsidades.

Segundo Pucci, a proposta de Adorno do método da dialética negativa aplicada à educação, além de mostrar os momentos paradoxais e ambíguos, contribui no resgate da historicidade e da perspectiva negativa destes momentos, podendo ser aplicada à teoria crítica da educação e recuperar a educação como experiência formativa que objetiva o esclarecimento.

Então, resgatar a experiência formativa não significa apenas aspirar uma educação que nos ajude a reavivar a aptidão à formação. Significa uma crítica radical a todos os momentos, situações e realizações que impeçam o homem de viver plenamente sua capacidade de realizar a Erfahrung e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento criativo e crítico de ações que busquem exercitá-la. Mas significa primeiramente a luta para mudar radicalmente as condições sociais e materiais de produção que continuamente geram as múltiplas situações de vivência que abafam as possibilidades de experiências (PUCCI, 1998, p.107).

A experiência, que contém um potencial formativo, é limitada pela indústria cultural e pela semicultura. Sua recuperação, além de desenvolver a aptidão à formação, pode contribuir para uma mudança radical das condições sociais e materiais, proporcionando ao indivíduo a possibilidade de desenvolver a capacidade de realizar experiências.

A educação deve ter como princípio o esclarecimento e estar presente em todas as situações e lugares, se quiser contribuir para que o indivíduo possa realizar a experiência crítico-formativa. Por isso, Adorno procura mostrar a importância de resistirmos criticamente ao processo de semiformação e às imposições da sociedade administrada, bem como a necessidade de reconhecer a onipotência e onipresença da semicultura e, a partir dela, procurar identificar os elementos que possibilitariam a sobrevivência da formação.

Assim, é preciso reconhecer as dificuldades existentes para atingir a experiência formativa, opondo-se à exigência da sociedade em formar as pessoas de acordo com seus interesses, e despertar a consciência dos indivíduos para essa ausência de formação. Mas as tentativas de transformação são sufocadas pelo próprio existente, tornando os homens impotentes. “Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz” (ADORNO, 1995c, p. 185).

#### 1.4 As possibilidades da educação emancipatória

Theodor Wiesengrund Adorno nasceu em Frankfurt no dia 11 de setembro de 1903. Seu pai, Oskar Wiesengrund, era judeu e comerciante de vinhos. Sua mãe, Maria Calvelli-Adorno, era católica e de origem genovesa. Adorno doutorou-se com 21 anos, em Frankfurt, com uma tese sobre Husserl. Tornou-se pianista, compositor e musicista, estudando em Viena com Alban Berg e Eduard Steuermann. Em 1927, regressou a Frankfurt e deu prosseguimento a seus estudos acadêmicos. Em 1931, obteve sua *Habilitation* com uma tese sobre Kierkegaard, sob a orientação do teólogo Paul Tillich, tornando-se, então, professor de Filosofia da Universidade de Frankfurt. Em 1932, marcou definitivamente sua presença e participação no Instituto de Pesquisa Social, que estava sob a direção de Horkheimer, ao publicar o artigo *A Situação Social da Música*. Com a posse de Hitler como Chanceler da Alemanha, o Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt transferiu-se para Genebra. Adorno refugiou-se na Inglaterra e passou a lecionar na Universidade de Oxford. Em fevereiro de 1938, aceitando o convite de Horkheimer, mudou-se de Londres para Nova York e, em 1940, para Califórnia. Em 1950, regressou à Alemanha, participando da reorganização do Instituto de Pesquisa Social e sendo nomeado professor catedrático do Departamento de Filosofia da Universidade Johannj Wolfgang Goethe. Em 1967, assumiu a direção do Instituto após a aposentadoria de Horkheimer. Morreu subitamente no dia 6 de agosto de 1969, em Visp, na Suíça, onde passava férias.

Algumas de suas obras podem ser destacadas: *Sobre o Caráter Fetichista da Música e a Regressão da Audição* (1938); *Sobre Música Popular* (1940-1941); *Dialética do Esclarecimento* – em colaboração com Horkheimer (1947); *A Personalidade Autoritária* (1950); *Ensaios de Literatura I, II e III* (1958-1965); *Dialética Negativa* (1966); *Teoria Estética* (1968); *Três Estudos sobre Hegel* (1969). Pode-se ressaltar ainda o grande número de conferências e entrevistas sobre os diversos temas culturais, em particular sobre a educação, realizadas entre 1959 e 1969. Dentre elas está *A Educação após Auschwitz* (1965) e *Educação e Emancipação* (1969).

Através da leitura dos textos de Theodor W. Adorno, podemos observar que na sociedade da indústria cultural hegemônica ocorre a gradativa substituição da experiência formativa pela educação danificada, que oferece uma formação que se faz passar pela verdadeira emancipação dos indivíduos, quando, na realidade, contribui decisivamente para a reprodução da miséria espiritual e para a intensificação da barbárie social. Deste modo, a forma como o processo educativo é estruturado exige a reprodução de um raciocínio

padronizado, destituído de vínculos com os acontecimentos históricos e com os determinantes sociais.

Vivemos em uma sociedade na qual a instrumentalização da razão não permite a verdadeira emancipação do homem em relação à natureza e a si mesmo, mas sim o retrocesso de suas próprias capacidades. Como afirma Adorno, a formação se converteu em semiformação socializada, travando a dimensão emancipatória para fazer imperar a dimensão instrumental da razão. Na sociedade construída pela indústria cultural, os indivíduos são educados para subordinarem-se ao processo de difusão da semicultura, que prega o conformismo e a satisfação com a fragmentação do todo.

Na sociedade administrada, há um clima que favorece à existência da barbárie, tornando-se necessário questionar esta situação para que formas de intervir possam ser pensadas. A educação poderia ser uma dessas formas, apesar de não ser capaz de fazer muito sozinha. Um processo educativo que rompa com a educação para a disciplina através da dureza, desenvolvendo a autorreflexão crítica, a autonomia, a reeducação dos sentidos e a relação histórica dos conteúdos culturais, poderia contribuir neste processo.

No início do texto *Teoria da Semicultura*, Adorno (1996) afirma que, para a transformação radical do processo de difusão da semicultura, as reformas pedagógicas isoladas tornam-se insuficientes, sendo necessário modificar as condições objetivas. De fato, há professores que defendem a urgência de soluções dos problemas educacionais, o que pode contribuir para a subordinação da teoria à prática imediata. Este imediatismo tende a ocultar as verdadeiras exigências sociais e a adiar a possibilidade de autorreflexão crítica sobre o seu embrutecimento. Com isso, o processo educativo tem contribuído para a subordinação dos indivíduos ao processo de semicultura, desenvolvendo a adaptação e o conformismo. Diante desta situação, Adorno ressalta a necessidade de romper com a educação baseada na apropriação de instrumental técnico e de receitas de eficiência, que acaba prevalecendo sobre a elaboração do passado e do contato com o não-idêntico.

Para Adorno, a educação emancipatória poderia auxiliar na realização da autorreflexão crítica da formação que se converteu em semiformação. Porém, é o próprio autor que constata a ausência na literatura pedagógica desta tomada de posição decisiva por uma educação para a emancipação e acrescenta que a única possibilidade efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. Por isso, para o pensador frankfurtiano, o objetivo da educação deve ser a emancipação, retomando radicalmente a proposta de Kant (1985, p. 100): “o esclarecimento é a saída do homem de sua

menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu próprio entendimento sem a direção de outro indivíduo.”

Segundo Kant, o homem permanece na condição de menor durante toda a vida, aceitando vários tutores, devido à preguiça, à covardia e ao comodismo que possui, designando a outras pessoas as tarefas que considera desagradáveis para não precisar esforçar-se e pensar. Os tutores procuram preservar, intimidar e atemorizar o indivíduo, para que este não realize tentativas de esclarecimento e acredite que a sua menoridade é uma natureza. Porém, o filósofo ressalta que o esclarecimento é possível e com liberdade é inevitável, devendo ocorrer de forma lenta para que o modo de pensar de cada indivíduo seja verdadeiramente reformulado. Os indivíduos que conseguirem pensar por si próprio e transformar o estado de menoridade em que se encontram irão promover a avaliação racional do valor e da vocação do homem para pensar por si mesmo. Kant ressalta que embora falte muito para que os indivíduos façam o uso seguro de sua razão, eles estão livres para “trabalhar e tornarem progressivamente menores os obstáculos ao esclarecimento geral ou à saída deles, homens, de sua menoridade da qual são culpados” (KANT, 1985, p. 112).

Sendo assim, a educação poderia ser considerada sinônimo de emancipação. Emancipação principalmente da situação em que se encontram os indivíduos, pois cada vez mais se perde o contato com a possibilidade do exercício da autoconsciência crítica. Porém, o capitalismo tardio, através da negação da formação cultural, educa os indivíduos para aceitarem as exigências do processo de difusão da semicultura e as imposições da sociedade administrada.

Diante desta ausência de formação e fundamentado na contribuição filosófica de Kant, Adorno afirma que existem possibilidades, embora diminutas, de atingirmos o esclarecimento no contexto atual. Para isso, o indivíduo esclarecido, emancipado, precisa ter coragem de fazer uso de seu próprio entendimento, pensando por si próprio, questionando os tutores que buscam preservar, intimidar e atemorizar os indivíduos e que impedem que estes realizem as tentativas de esclarecimento.

No ensaio que citei no início (Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?), referente à pergunta “vivemos atualmente em uma época esclarecida”, Kant respondeu: “Não, mas certamente em uma época de esclarecimento”. Nestes termos ele determinou a emancipação de um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser (ADORNO, 1995a, p. 181).

Se a emancipação pode ser considerada uma *consequência*, um *vir-a-ser*, conformar-se com sua ausência de nada contribuiria para sua transformação. O conformismo e a adaptação devem ser substituídos pelo desejo de identificar as dificuldades para atingir a emancipação e, ao mesmo tempo, de opor-se à exigência da sociedade de formar as pessoas de acordo com seus interesses, despertando a consciência dos indivíduos para essa ausência de formação.

Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência da emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado. A consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar dos termos de uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento (ADORNO, 1995c, p. 183).

Com esta análise, Adorno reforça que o processo educativo deve assumir uma posição definitiva em relação à ausência de formação, retomando o conceito de emancipação que se encontra destruído. Porém, a autoridade e a manutenção da ordem são defendidas aleatoriamente no processo educativo, desconsiderando-se a necessidade de desenvolver a autonomia, o questionamento e a emancipação. Muitas vezes, não há espaço para a reflexão, para a autocrítica e para a confrontação de opiniões divergentes. Segundo Adorno (1995a, p. 180), para que a emancipação possa ser considerada possível, as pessoas devem desenvolver uma firmeza do eu, pois, cotidianamente, muitas delas aceitam o que a existência dominante impõe, representando uma personagem que perpetua a não-identidade delas consigo mesmas.

Atualmente tem-se a sensação de que a adaptação a uma nova realidade, a um novo modismo, a uma nova tecnologia é inevitável. O eu parece deixar de existir a cada novo papel que precisa desempenhar. Apesar de cansadas dessa constante troca, as pessoas aceitam uma nova personagem na esperança de se adquirir a tão esperada emancipação. As diferentes personagens que poderiam contribuir para a estruturação da identidade individual, muitas vezes, devido às imposições sociais, contribuem para o enfraquecimento do eu. Segundo Adorno, a tensão entre a autonomia e a adaptação, necessária para que a formação cultural possa acontecer, congela-se no momento adaptativo.

O resgate da dimensão emancipatória da formação é defendido em uma época na qual a continuidade e a temporalidade estão imobilizadas. A continuidade refere-se à importância de os conteúdos culturais permanecerem presentes no transcorrer do processo ensino-aprendizagem. Porém, o que predomina neste processo é a exigência da memorização

de nomes, datas, fatos e fórmulas, que são lembrados apenas para a resolução de uma “prova” e logo são esquecidos mediante a apresentação de um novo conteúdo que precisa ser absorvido imediatamente para a resolução da próxima “prova”. Os vínculos temporais entre os diversos objetos de estudo deixam de existir. Evita-se o relacionamento dos conhecimentos atuais com os vistos anteriormente e destes com os interesses e com a história da humanidade. É um processo que reflete a maneira como a semicultura se propaga e, assim, pouco contribui para o resgate da formação cultural. Por isso, tem-se a impressão de que o passado não tem ligação com o presente e nem com o futuro. Isso ocorre porque a indústria cultural propaga que a promessa de felicidade plena está vinculada a um eterno presente, que só consegue prosperar por se calcar na ilusão de que nele consegue-se obter a verdadeira formação cultural.

Na sociedade administrada existem aberturas, apesar de estreitas, que possibilitam a crítica da contradição entre as promessas e os seus cumprimentos. Entretanto, como diz Adorno, esta posição crítica torna-se difícil de acontecer, pois toda a continuidade do vínculo entre o pensamento e o questionamento da realidade é interrompida pela indústria cultural. São inevitáveis os prejuízos presentes na dimensão subjetiva do indivíduo, que dão origem à semiformação e à educação danificada. Para o frankfurtiano, a única saída para o resgate da *Bildung* (formação cultural) é a autorreflexão crítica sobre a semiformação socializada em que se converteu.

De acordo com Maar (1995), a educação pode ser considerada como um fator de emancipação, mas, para isso, torna-se necessário que haja uma crítica permanente, elaborando-se o passado e criticando-se o presente prejudicado a fim de evitar a repetição da barbárie. Por isso, o autor afirma que a Teoria Crítica tem a função de analisar a sociedade que permite a reincidência da barbárie, de revelar as suas raízes e de descobrir as condições possíveis e necessárias para intervir em relação a sua perpetuação.

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão. Esta, porém, seria uma tarefa que diz respeito a características do objeto, da formação social em seu movimento, que são travadas pelo seu encantamento, pelo seu feitiço. Por isto a educação, necessária para produzir a situação vigente, parece impotente para transformá-la (MAAR, 1995, p.12).

Para Adorno, elaborar o passado, como esclarecimento, consiste essencialmente em uma reorientação em direção ao sujeito, ou seja, em um fortalecimento de sua autoconsciência e, portanto, de si mesmo. É neste sentido que o autor afirma ser necessário esclarecer o que se passou, ultrapassando o remorso e a resistência ao horror, para que a elaboração do passado ocorra de forma a eliminar as causas do que aconteceu. “O passado só pode ser elaborado quando as causas que produziram esse passado forem eliminadas. Só porque as causas permanecem é que até hoje sua maldição não pôde ser exorcismada” (ADORNO, 1992a, p.30).

Segundo Adorno, na Alemanha, predomina a falta do domínio do passado, que é justificada através do complexo de culpa coletivo. Muitas pessoas alegam que nada sabiam ou demonstram indiferença à deportação e ao genocídio. Outras recorrem a contra-argumentos contabilizando as mortes ou afirmando que as vítimas deram motivos quaisquer. Esta tendência histórica leva à destruição da memória e, com ela, da lembrança, sendo considerado até mesmo doentio ocupar-se do passado. Para continuar se identificando e se adaptando a esta realidade que traz consigo a reincidência da barbárie, as pessoas abdicam do próprio eu, da história da humanidade e da condição de não-emancipadas. Destruir a memória, a lembrança e o tempo torna-se os princípios da sociedade da indústria cultural, que se propõe a adaptar o indivíduo ao existente e não a criar condições para que ele possa transformá-lo. “Quando a humanidade abre mão de suas lembranças e se rebaixa acomodando-se às conjunturas atuais, estamos na presença de uma lei de desenvolvimento objetivo” (ADORNO, 1992a, p.19).

Portanto, para a elaboração do passado torna-se necessário realmente esclarecer o que se passou, fazendo com que os sujeitos reflitam sobre os mecanismos que provocam a reincidência da barbárie, reforçando a sua autoconsciência e o seu eu. Adorno denuncia que, na sociedade construída pela indústria cultural, o perigo permanece e que o conhecimento que poderia proporcionar a emancipação dos indivíduos encontra-se travado.

Uma indústria cultural exacerbada acaba por lhes vedar a visão num contexto ofuscante; trava o doloroso esforço em busca de um conhecimento que poderia enriquecer suas vidas. A necessidade dessa adaptação, dessa identificação com o existente, com o dado, com o poder como poder, cria o potencial do totalitarismo (ADORNO, 1992a, p. 25-26).

A pouca atenção dada à monstruosidade que aconteceu em Auschwitz, por exemplo, demonstra a possibilidade de tal fato voltar a ocorrer, pois a barbárie encontra-se atrelada à própria civilização, tal como destacou Adorno (1994a, p. 33) ao reafirmar a frase de

Freud de que “a civilização produz a anticivilização e a reforça progressivamente”. Por isso, a educação só poderá contribuir para a emancipação dos indivíduos se se assumir como princípio a oposição à barbárie e reconhecer que as condições que a possibilitaram ainda encontram-se presentes. Segundo Adorno, a educação, desde a primeira infância, deveria criar um clima espiritual, cultural e social que não possibilitasse uma repetição de Auschwitz, tornando conscientes, na medida do possível, os motivos que levaram ao horror.

Deste modo, Adorno justifica a necessidade de os indivíduos serem confrontados com os fatos e envolvidos em um processo formativo baseado na autonomia, na capacidade de reflexão e na autodeterminação. Para o pensador frankfurtiano, a educação só terá sentido se for uma educação para a autorreflexão crítica. “A única verdadeira força contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, se é que posso utilizar a expressão de Kant; a força para a reflexão, para a autodeterminação, para a não-participação” (ADORNO, 1994a, p. 37). Porém, Adorno denuncia que na sociedade administrada a predominância ainda é a da educação para a disciplina através da dureza, que tem o objetivo de formar indivíduos integrados a ela. O autor explica que este processo educativo utiliza uma prática sadomasoquista, que faz com que os indivíduos suportem a dor e reprimam o medo. A pessoa torna-se dura consigo mesma e acredita ter o direito de ser assim com as demais.

Aquele que é duro contra si mesmo adquire o direito de sê-lo contra os demais e se vinga da dor que não teve a liberdade de demonstrar, que precisou reprimir. Esse mecanismo deve ser conscientizado, da mesma forma como deve ser fomentada uma educação que não mais premie a dor e a capacidade de suportá-la (ADORNO, 1994a, p. 40).

A imagem da educação pela dureza, na qual muitos acreditam de forma irrefletida, é equivocada. A crença de que a virilidade é medida pela capacidade para suportar a dor se transformou em símbolo de um masoquismo que, como reforça a Psicologia, encontra-se com muita facilidade aliado ao sadismo. O aluno é elogiado quando consegue mostrar-se indiferente à dor, acreditando adquirir o direito de também ser duro com os demais. Por isso, Adorno acredita que este processo precisa ser evitado através da eliminação de uma concepção de educação que premie a dor e a capacidade de suportá-la. Porém, no cotidiano escolar, há o estímulo à competição, que é uma atitude contrária à educação emancipatória. O professor elogia os alunos que se adaptam, aqueles que não questionam, aqueles que aceitam incondicionalmente o que está sendo proposto, enfim, aqueles que não fazem barulho. Ao mesmo tempo, exclui os que não se enquadram no que está planejado, e a estes restam as expulsões, as suspensões ou os gritos.



Como consequência deste processo sadomasoquista, muitas pessoas se omitem como seres autodeterminantes e passam a possuir o que Adorno denominou de *consciente coisificado*. Elas tornam-se incapazes de vivenciarem experiências humanas, de serem emotivas e de pensarem sobre as consequências de seus atos. Também são pessoas que tendem a se equiparar às coisas e a considerar os outros também como coisas. A educação deve se opor a estes aspectos presentes na sociedade administrada, desenvolvendo o calor humano, conscientizando as pessoas da frieza e dos mecanismos subjetivos que geram a barbárie, preparando um clima favorável para que o horror não se repita.

Para isso, Adorno enfatizou a necessidade de se educar os educadores, levando-os a refletir sobre a sua atuação profissional e a sua relação com o todo social. Segundo o autor, os educadores devem ter uma formação cultural como experiência própria, superando o pensamento conformista e adaptado ao existente. Além disso, o interesse, o esforço espontâneo e o entusiasmo seriam fundamentais para que os professores pudessem se abrir a elementos do espírito e desenvolver a capacidade de amar.

Porém, a formação de pessoas cujo espírito associe-se a um comportamento livre e autônomo, que Adorno considera fundamental aos educadores, não foi percebida por ele na prova geral de Filosofia dos concursos para a docência em ciências realizada pelos professores nas escolas superiores do estado de Hessen, na Alemanha.

A colcha de retalhos formada de declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexo entre objeto e reflexão. A constatação disso nos exames é decorrente, levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador (ADORNO, 1995b, p. 63).

Esta é uma constatação que muitos professores não aceitam. Eles acreditam que possuem o saber necessário para desenvolver o processo educativo e “facilitar” a aprendizagem do aluno, ignorando a ausência de formação a que eles próprios são submetidos pelo processo de difusão da semicultura. Em muitas situações, o professor assume o papel de influenciar, convencer ou iludir, o que perpetua a ausência da possibilidade de se desenvolver a emancipação dos que estão sob a sua tutela. “Não apenas os professores se limitam a reproduzir algo já estabelecido, mas esta função mediadora, como tal, como ocorre em todas as atividades de divulgação, se torna socialmente um pouco suspeita, atrai certa aversão generalizada” (ADORNO, 1999, p.164).

Segundo Adorno (1999), este seria um dos tabus que acompanham a profissão docente. O conceito de tabus é utilizado pelo autor como:

(...) representações inconscientes ou pré-conscientes dos que se candidatam a essa profissão – mas também dos demais, em especial das próprias crianças – que se impõem como uma espécie de interdição psíquica a essa profissão e que lhe levantam dificuldades, das quais raramente se alcança uma idéia clara (ADORNO, 1999, p. 158).

De acordo com pensador frankfurtiano, essa aversão pode ser percebida em outras situações: nas expressões depreciativas sobre os docentes<sup>47</sup>; no prestígio do professor universitário em detrimento de professores de outros níveis de ensino; no fato de ser considerado um “serviçal”, ou meramente um profissional que vende seus conhecimentos ou, ainda, que aplica castigos. Para Adorno (1999, p.161), esses tabus não foram construídos na sociedade da sua época, mas teriam suas raízes na história da educação. Em Roma, por exemplo, o *pedagogo* era um escravo, prisioneiro de guerra. Outros indícios históricos também revelam esses tabus: o professor seria o herdeiro do *escriba* egípcio e do *escrevente* no feudalismo europeu. O *professor* teria ocupado, portanto, desde o início, uma posição social inferior. Esse desprezo pode estar relacionado também à separação entre a força física e a força intelectual, gerando uma valorização da primeira sobre a segunda. “O menosprezo do professor – pelo menos na Alemanha, talvez nos países anglo-saxões e com certeza na Inglaterra – pode ser caracterizado como ressentimento do guerreiro, que por um permanente mecanismo de identificação acaba por impregnar o povo como um todo” (ADORNO, 1999, p. 162).

Diante desses tabus, Adorno (1999) destaca a necessidade de esclarecer não somente os próprios professores a esse respeito, mas também os pais e, quando possível, os próprios alunos. Apesar de apontar que essa proposta é insuficiente e parcialmente eficaz, o autor destaca que ela pode ser o início de uma reflexão sobre o tema e contribuir para não reforçar tais tabus “contra o magistério”. Uma discussão que também poderia ser tratada na formação dos professores.

Adorno, observando como os professores eram formados, aponta a necessidade de estudos sobre essa questão, pois “no decorrer de sua formação, os que se habilitam ao magistério são pressionados, nivelados e privados de entusiasmo, do que há de melhor neles (ADORNO, 1999, p. 175). E, considerando que “a chave para mudanças abrangentes se

---

<sup>47</sup> Adorno (1999, p. 159) destaca algumas dessas expressões na língua alemã: *Pauker* (mestre que usa a palmatória como um tocador de bumbo), *Steisstrommler* (mestre que bate nas nádegas com um tocador de tambor); e na língua inglesa: *Schoolmarm*, atribuído à professora solteirona, ressequida, amarga e murcha.

encontra na sociedade e em suas relações com a escola” (ADORNO, 1999, p. 176), torna-se necessário repensarmos os recursos que são oferecidos para a formação dos professores, pois são eles que poderiam contribuir para o desenvolvimento de uma *consciência verdadeira*. É esta a concepção de educação política que o autor propõe

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior exigência política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política (ADORNO, 1995c, p. 141).

Neste sentido, a idéia de emancipação deve estar presente no pensamento e na prática educacional como uma exigência política. A influência da ideologia dominante precisa ser percebida, pois trava o processo educativo ao tentar encobrir a consciência do que realmente existe. O esforço empregado pelos professores para tentar moldar os indivíduos necessita ser destinado para a possibilidade de se desenvolver a reflexão crítica, a criatividade, a ousadia e a resistência. Os conteúdos escolares devem ser recuperados em profundidade, resgatando os vínculos históricos e a criticidade. Apesar de o Estado se orgulhar dos números de matrículas conseguidas, da inclusão de todos os alunos e da tecnologia aplicada à educação, o fracasso de todos os processos formativos desenvolvidos na escola pode ser percebido através da ausência da experiência formativa e da perpetuação da barbárie na sociedade em que vivemos.

Para que a dimensão da emancipação da cultura possa ser resgatada, torna-se necessária a retomada coletiva do exercício da auto-reflexão crítica, capaz de resgatar a autonomia, a reflexão, a suspeita, a criatividade, a capacidade de percepção e intelectualidade. Adorno afirma que ainda é possível trabalharmos para a identificação da barbárie, com o propósito de efetivar a sua transformação. Como afirma o autor no texto *Sobre música popular*: “para ser transformado em um inseto, o homem precisa daquela energia que eventualmente poderia efetuar sua transformação em homem” (ADORNO, 1994b, p. 146).

## 2 NOVA ESCOLA – “A REVISTA DE QUEM EDUCA”

*Somente uma consciência satisfeita de sua coisificação pode fazer propaganda de que possui fotografias da realidade.*

Theodor W. Adorno

A imprensa periódica que aborda temáticas sobre a educação tem sido considerada uma fonte privilegiada para aqueles que se dispõem a estudar os discursos pedagógicos, os sistemas de ensino em uma perspectiva histórica e a repercussão dos temas veiculados nos diferentes períodos de circulação. Caspard (1981), Nóvoa (1993) e Bastos (2002), dentre outros pesquisadores, analisam as potencialidades dessa imprensa, desenvolvem trabalhos<sup>48</sup> sobre o ciclo de vida de revistas que abordam temáticas sobre a educação e procuram sistematizar as informações nelas presentes e articulá-las à dinâmica do campo educacional. Nesse sentido, jornais, revistas ou boletins, elaborados pelo Estado, por outras instituições ou ainda pelos próprios professores, tornam-se uma fonte privilegiada de estudos para a história da educação, pois neles podemos investigar as concepções educacionais, as prescrições práticas e as representações do social veiculadas em suas publicações. “Sua análise possibilita avaliar a política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e as filiações ideológicas, as práticas educativas e escolares” (BASTOS, 2002, p. 173).

Nóvoa (2002) apresenta três razões para o estudo dessas fontes. A primeira delas é que a imprensa torna-se “o melhor meio para apreender a multiplicidade do campo educativo” (NÓVOA, 2002, p.12), pois revela as diversidades dos sistemas de ensino ou do contexto em que eles estão inseridos em diferentes perspectivas. A segunda razão refere-se à natureza da informação. “Apesar da diversidade da imprensa, pode afirmar-se que os escritos jornalísticos se definem pelo seu caráter fugaz e imediato, inscrevendo-se freqüentemente numa lógica de reação a acontecimentos ou a ideias, a normas legais ou a situações políticas”

---

<sup>48</sup> Pierre Caspard (1983) realizou amplo estudo sobre a imprensa periódica francesa desde o século XVIII. Antônio Nóvoa (2002) elaborou uma sistematização acerca das revistas pedagógicas portuguesas que foram editadas desde 1818, denominada Repertório Analítico da Imprensa de Educação e Ensino (séculos XIX e XX). Maria Helena Camara de Bastos (2002) reconstruiu a história da imprensa periódica educacional, no Brasil, de 1808 a 1944.

(NÓVOA, 2002, p.13). Já a terceira destaca a imprensa como “o lugar de uma afirmação em grupo e de uma permanente regulação coletiva” (NÓVOA, 2002, p.13).

Essas razões têm impulsionado os estudos a partir dessas fontes.

No Brasil, a criação da imprensa data de 1808 e nos remete ao contexto do processo de independência<sup>49</sup>. D. João VI criou a Imprensa Régia pelo Decreto de 13 de maio de 1808. Em 26 de junho do mesmo ano, o Decreto recebeu emenda, a qual destacava que a criação da imprensa tinha como um dos principais motivos o auxílio à expansão da educação pública (HALLEWEL, 1985, p.70). Até então, a imprensa era proibida, como também a importação de máquinas para esse fim. Elas vieram juntamente com a mudança da corte portuguesa para o Brasil, e a administração dessa Imprensa Régia ficou a cargo de uma junta, com a função de examinar previamente o que viria a ser publicado. De acordo com o regimento da época, esse procedimento era necessário para que “nada se imprimissem contra a religião, o Governo e os bons costumes” (ALENCAR et.al, 1985, p. 86).

O jornal “A Gazeta do Rio de Janeiro”, dirigido por Frei-Tibúrcio da Rocha, teve início em 1808 e circulou até 1821. Os textos eram copiados de jornais de Lisboa e de Londres. Devido à censura, seu conteúdo era restrito aos interesses da Coroa Portuguesa e, por isso, se especializou em dar notícias sobre soberanos europeus e festividades. Na mesma época, por iniciativa particular de Hipólito José da Costa, foi lançado o “Correio Braziliense”, impresso em Londres, cujo conteúdo trazia críticas à corrupção presente na forma de governo vigente no Brasil. Porém, sua circulação foi dificultada pelas autoridades e não chegou a publicar nem 200 edições até o seu término, em 1822 (ALENCAR et. al, 1985, p. 86).

Em 1812, com o objetivo de divulgar os hábitos, os valores e os costumes sociais, foi publicada na Bahia a primeira revista (ou jornal literário), intitulada “As Variações ou Ensaios de Literatura”. Em 1813, no Rio de Janeiro, passou a circular a revista “O Patriota”, com publicações sobre ciências e artes (BASTOS, 2002, p.175).

A imprensa nasceu, portanto, sob a tutela do Estado, com a função de analisar e censurar todas as publicações. O seu monopólio ocorreu até 1821, pois após essa data foi permitida a iniciativa de particulares, que passaram a publicar gazetas e almanaques, jornais literários e científicos e jornais políticos.

---

<sup>49</sup> Segundo Alencar (1985, p. 86), nesse momento, ao menos na capital e ainda que limitada às elites, a ex-colônia viveu um momento de abertura cultural. “Uma cultura oficial, baseada nos padrões da classe dominante européia: Biblioteca e Museu Reais, Aulas Régias de Ciência Econômica. Alguma pesquisa no Instituto Vacínio e no Laboratório Químico. Uma arte acadêmica como fruto da Missão Francesa, chefiada por Joaquim Lebreton e contando com nomes como o arquiteto Grandjean de Montigny, o escultor Taunay e o pintor Debret, longe da fé religiosa e exaltando o poder civil. Arcos do triunfo de papelão embelezando a corte, nas datas históricas... européias” (ALENCAR et.al, 1985, p. 86).

A independência do país marcará a proliferação de periódicos, em decorrência do aumento do público-leitor, do acréscimo gradativo do público feminino, e de maior interesse por questões políticas, contribuindo para o incremento, diversificação e maior circulação da imprensa, por todas as províncias (BASTOS, 2002, p. 176).

Nesse período, com a tentativa de se ampliar a educação escolarizada<sup>50</sup>, a publicação de periódicos pedagógicos começou a ser reconhecida como uma necessidade. Moacyr (1939, p. 99 apud BASTOS, 2002, p.177-178) exemplifica essa necessidade ao destacar um relatório de 1856, de autoria do Doutor Abílio César Borges – Barão de Macahubas e diretor da Instrução Pública da Bahia.

(...) depois de um excelente professorado, de boas casas para escolas, abundância e frequência de alunos, faltam-nos ainda bons compêndios para o uso escolar e livrinhos escolares, manuais práticos de todos os ramos da indústria para o povo; e também um jornal de instrução pública para os professores e comissários (...), que não tem recursos nem meios de fazer estudos sobre a educação e pedagogia. É ainda a criação de uma pequena livraria de livros especiais e a assinatura de jornais que se publicam na Europa sobre a matéria para a secretaria da Diretoria da Instrução: aí não só o diretor como os membros do Conselho e os professores da capital encontrariam e estudariam o que neste sentido se publica; uns e outros recomendariam e empregariam os melhoramentos e novidades que fossem adaptáveis ao país.

Porém, a publicação de períodos pedagógicos continuou incipiente, apesar de algumas iniciativas<sup>51</sup>.

Com a proclamação da República, foi criado o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos (1890-92) e Benjamin Constant transformou em lei a criação do “Pedagogium”, um museu pedagógico que mantinha uma publicação intitulada “Revista Pedagógica”<sup>52</sup>, uma biblioteca e uma escola de aperfeiçoamento do magistério. Além disso, ministrava cursos e conferências científicas, realizava exposições escolares, entre outras

---

<sup>50</sup> Romanelli (1991) destaca que as iniciativas que ocorreram na sociedade brasileira no século XIX perpetuaram uma tradição que vinha da Colônia, ou seja, a tradição da educação aristocrática e o abandono da educação popular.

<sup>51</sup> Bastos (2002), a partir de um levantamento realizado no catálogo da Exposição da História do Brasil (Ed. UNB Tomo I), identificou alguns periódicos que tratam de temas relativos à educação e ao ensino no Brasil, no século XIX: *Jornal de Instrução e Recreio* (1845), *Revista Universal Brasileira* (1848), *O Cruzeiro do Sul* (1848), *Estrela do Occidente* (1849), *O Incentivo* (1851), *Gazeta de Instrução Pública* (1851-52), *O Curupira* (1852-53), *Revista da Instrução Pública* (1854-1861), *O Sceptico* (1857), *Revista Popular* (1859-1862), *Revista Brasileira* (1857-1861), *Bello Sexo* (1862), *Revista do Instituto Politécnico Brasileiro* (1867-1904), *Jornal das Famílias* (1863-1878), *Anuário Ilustrado Brasileiro* (1870), *Revista de Instrução Pública* (1871), *A Luz* (1872-73), *Instrução Pública* (1872), *O Anjo Familiar* (1873), *Echo do Professorado* (1873), *A Crença* (1874-75), *Instrução Nacional* (1874), *O Tupy* (s.d).

<sup>52</sup> A *Revista Pedagógica* foi editada de 15 de novembro de 1890 a 15 de setembro de 1896, com dez volumes (49 números), sob a direção do Dr. Menezes Vieira.

atividades. A distribuição da “Revista Pedagógica” era gratuita aos professores públicos primários e secundários e aos estabelecimentos oficiais de ensino (BASTOS, 2002, p.183-184). Durante a primeira República, houve diversas publicações de revistas, jornais ou boletins<sup>53</sup> relacionadas à educação.

Na década de 30, o debate pedagógico<sup>54</sup> tornou-se mais intenso e sua divulgação foi considerada uma necessidade, o que impulsionou a publicação de livros, revistas e boletins sobre a educação e o ensino<sup>55</sup>. O então Ministério da Educação e Saúde Pública editou a “Revista Nacional de Educação”, em 1932, com circulação em todo território nacional, sob a direção de Edgar Roquette-Pinto. Durante o período do Estado Novo (1937-1945), as publicações se incumbiram de divulgar o discurso nacionalista<sup>56</sup>. Em 1944, o INEP<sup>57</sup> editou a “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”, o que, segundo Bastos (2002, p. 187), marcou o início de uma nova fase para a imprensa pedagógica brasileira. Com a criação das Faculdades de Educação e dos Programas de Pós-graduação, ampliou-se a quantidade de periódicos especializados.

Atualmente, encontramos inúmeros periódicos que se propõem a divulgar assuntos relacionados à educação em diferentes portadores textuais, tais como: livros, jornais, revistas, Internet, cd-rom, dentre outros.

Desde 1986, por iniciativa da Fundação Victor Civita e da Editora Abril, é publicada mensalmente a revista “Nova Escola”, a segunda maior revista mensal em termos

---

<sup>53</sup> Bastos (2002) recorreu a um levantamento realizado pelo pesquisador Paulo Couto para destacar as publicações de 1889 a 1930 que foram listadas pela Biblioteca Nacional: Revista da União Acadêmica (1889-1892), O Phanal (1893), O Mecenaz (1893), A Escola (1896), A Escola (1896-1927), Revista do Jardim da Infância (1896-1897), A Escola Pública (1896-1897), Educação e Ensino (1897), O Álbum (1897), Revista Sul-Riograndense (1898), A Eschola (1900), Lehrerzeitung (1900-1939), A Escola (1902), Educação (1903), Educação Nacional (1907-1910), O Estudo (1908-1910), Ensino Primário (1910), Egatea (1914-1934), Educação e Pediatria (1913-1916), Revista Pedagógica (1917-1919), O Ensino (1919-1920), Revista de Educação (1921-1923), A Educação (1922-1925), A Escola de Adultos (1925), Revista do Ensino (1926-), Revista Brasileira de Educação (1929).

<sup>54</sup> As transformações ocorridas na década de 30 na sociedade brasileira, dentre elas o crescimento demográfico e a intensificação do processo de urbanização, levaram a um aumento do reconhecimento da importância da educação para o desenvolvimento do país. Porém, segundo Romanelli (1991, p. 15), a expansão do ensino, “apesar de grande, foi deficiente”, pois, além da oferta insuficiente de escolas, o sistema de ensino se tornou inadequado diante das mudanças econômicas, sociais e culturais vigentes e a discriminação social continuava acentuada.

<sup>55</sup> Bastos (2002), através de um levantamento preliminar da Biblioteca Nacional, elaborou uma sistematização das publicações de 1930-1937: O Ensino (1936-1941), Formação (1931-1954), Revista Brasileira de Pedagogia (1934-1938), Revista Fluminense de Educação (1936-1943), O Estudo (1930-31), Boletim de Educação Pública (1930-), Educação Nova (1932).

<sup>56</sup> Bastos (2002) elencou alguns periódicos desse período: Educação (1939-1941), Educação (1939-1940;1942), Educação e Administração Escolar (1938-1942), Estudos Educacionais (1941-1943), O Ensino (1942-1958), Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul (1939-1942), Estudos (1940-1977), Revista do I.E. (1942).

<sup>57</sup> Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP/MEC), criado em 1938.

de circulação nacional. Apesar de fazer parte da imprensa segmentada<sup>58</sup>, “Nova Escola” tem sido considerada uma fonte importante para que pesquisas sobre educação e ensino se desenvolvam<sup>59</sup>. Além disso, seus produtores ressaltam “Nova Escola” como uma revista de educação, principalmente quando a equipe recebe algum prêmio.

(...) Denise ganhou as passagens junto com o Prêmio Abril de Jornalismo que lhe rendeu a reportagem “No Escurinho do Cinema”, capa da Nova Escola de agosto de 1998. A viagem de Denise deixou todos nós de Nova Escola orgulhosos. Afinal, o prêmio – o troféu mais cobiçado pelos jornalistas que fazem os 247 títulos do Grupo Abril (...). Denise está de parabéns pelo Prêmio Abril. Como também estão de parabéns (...) editores, repórteres e diagramadores que fazem de Nova Escola a melhor e maior revista de educação deste país (Nova Escola nº 124, 1999, p. 4).

Finalmente, eu gostaria de registrar a alegria que tomou conta da redação no final de outubro. (...) O prêmio, uma linda (e exclusiva) tela pintada pelo artista plástico Antônio Poteiro, é o maior reconhecimento que poderíamos receber pelo trabalho que fazemos em favor da educação. Tenho certeza de que você concorda comigo (Nova Escola nº 148, 2001, p. 4).

E também é assim considerada pelos consumidores que se correspondem com a equipe que prepara a revista:

A professora (...) conheceu NOVA ESCOLA por meio de um anúncio em outra publicação. “Quando vi a proposta da revista, disse: enfim saiu alguma coisa para essa classe”, conta. “Até então, não havia nenhuma leitura especializada para professores” (Nova Escola nº 139, 2001, p. 29).

Para realizar as matérias, os jornalistas sempre declaram que percorrem “os quatro cantos do país” colhendo depoimentos de professores que, apesar da distância, estariam, na visão do grupo que produz a revista, “bem integrados às novidades do mundo educacional” (NOVA ESCOLA nº 136, 2000, p. 4). Nas notícias que “promovem” a “Nova Escola”, essa integração é associada ao compromisso que a revista supostamente teria com os professores. Os depoimentos de muitos dos professores/leitores são transcritos para confirmar os “efeitos” que a revista produziu na vida de cada um. Abaixo citamos os exemplos

---

<sup>58</sup> O IVC, na divulgação dos dados referentes a 2008, classifica as seguintes revistas na categoria “Educação”: Educação (Editora Segmento Ltda); Especial Nova Escola (Editora Abril); Nova Escola (Editora Abril); Nova Escola Especial - Manual da Nova Ortografia (Editora Abril); Nova Escola Especial Gestão Escolar (Editora Abril); Projetos Escolares Crechê (Instituto Brasileiro de Cultura Ltda); Projetos Escolares Educação Fundamental (Instituto Brasileiro de Cultura Ltda); Projetos Escolares Educação Infantil (Instituto Brasileiro de Cultura Ltda); Revista New Routes (Disal S.A Distribuidores Associados de Livros).

<sup>59</sup> Catani (1996), por exemplo, ao fazer uma retrospectiva sobre a imprensa periódica educacional, cita algumas pesquisas sobre a revista “Nova Escola” que haviam sido realizadas até aquele momento, e afirma ser importante a investigação de revistas contemporâneas.



publicados na edição nº 139 de janeiro/fevereiro de 2001 – quando a revista completava quinze anos de circulação.

Minha formação foi precária em um curso noturno no final da ditadura (...) Quando comecei a trabalhar fui ler tudo o que podia e fazer todos os cursos que apareciam e, NOVA ESCOLA me ajudou a superar obstáculos. (...) A revista é um bom caminho para nos mantermos informados, já que não dá para pagar uma faculdade de Pedagogia (professora que leciona nas primeiras séries do ensino fundamental da rede estadual de São Paulo).

Naquele ano, a secretaria estadual abriu as portas para engenheiros darem aulas de Matemática. (...) Prestei concurso e só passei porque lia NOVA ESCOLA. Tinha lido matérias sobre Piaget e Vigotsky (professora do ensino fundamental e médio em Recife).

O município estava carente, a escola não era bem equipada. (...) Eu sabia que ela gostava de sucata, então mostrei uma edição que ensinava a fazer papel machê. (...) Nos unimos, fizemos vários materiais para usar em sala de aula e, mais tarde, montamos até uma exposição (...) Um ponto positivo (se referindo a revista), nos últimos anos, foi a queda do preço. (...) Ela é mais barata que os produtos da loja de 1,99 (professora do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro).

Utilizo muita coisa, como sugestões de atividades e jogos, nas reuniões mensais que faço com as supervisoras das escolas. (...) A revista sempre contribui para enriquecer nossos encontros (supervisora geral da secretaria municipal do interior do Rio Grande do Sul).

Esses dois números foram muito importantes para mim (se referindo as edições 65 e 79). (...) Estão citados na minha monografia de conclusão de curso (professora na “capital baiana”).

É evidente que essas declarações passaram pelo crivo da equipe responsável. Talvez, outros professores/leitores pudessem ter destacado outros aspectos. O que torna essas declarações importantes é que elas reforçam a “utilidade” da revista na sala de aula, para fundamentar estudos acadêmicos, para capacitar professores, para superar as deficiências de uma má formação profissional ou de uma escola carente de recursos e, também, para possibilitar uma identificação dos professores que se dispõem a folhear as suas páginas. Esses professores/leitores tendem, por acomodação, despreparo ou desespero, a aceitar as propostas ali veiculadas sem refletir sobre as suas mensagens. Oferecer uma “revista de educação”, com bom projeto gráfico e com dizeres que procuram encantar os consumidores, sem “explorá-los” financeiramente, ou seja, “mais barato que loja de 1,99”, facilita a adesão cega à concepção de educação que a revista procura disseminar e a fidelidade dos que passam a consumi-la, pois, tal como os produtos da indústria cultural, há um atendimento às necessidades imediatas dos seus clientes. Uma satisfação que aprisiona, massifica e tende a travar o processo formativo.

Na edição publicada em comemoração aos 20 anos da revista, a influência de “Nova Escola” é novamente destacada através de depoimentos – agora como uma revista que acompanha as gerações de professores. Na seção Mural, intitulada “Com Nova Escola desde o número 1”, um professor, que é filho de uma professora e leitora de “Nova Escola”, destaca: “Por influência materna e pelo fato de NOVA ESCOLA ser a única publicação que chegava por aqui naquela época, enviada pela Secretaria Municipal de Educação, acabei me tornando professor também” (NOVA ESCOLA nº 190, 2006, p. 12). E completa: “Todas (as reportagens) me ajudaram a buscar formas de pensar e ensinar melhor” (NOVA ESCOLA nº 190, 2006, p. 12). A imagem que acompanha o texto traz mãe e filho com as edições antigas e as mais atuais.

Figura 1: “Com NOVA ESCOLA desde o número 1”



Fonte: Nova Escola nº 190, 2006, p. 12

Estas publicações tornavam-se um incentivo para que o professor tivesse as revistas sempre por perto, utilizando os exemplares como fonte de pesquisa, o que também foi destacado por uma professora no estudo realizado por Ripa e Tancredi (1997, p.10):

Eu guardo. Emprésto também. Tive até o capricho de separar as revistas por temas, pois como são vários – plantas, animais, meio ambiente, ciências – ficava difícil de encontrar aquela matéria. Eu sabia que tinha, mas precisava de uma maneira para localizar rápido. Peguei os títulos, separei por temas que me interessavam, xeroquei e encadernei. Então, eu tenho um caderninho com cada tema até uma determinada data, que não me lembro, mas é por volta de 1995 ou 1996. Fiz várias encadernações com os temas de alfabetização, formação do professor, postura do professor, meio ambiente, enfim, fui separando por conteúdos. Fiz também uma com as histórias que são publicadas e trazem ótimas idéias para se trabalhar com os alunos, mas depende do olhar de cada um, da sensibilidade de cada professor.

Segundo dados destacados na edição de outubro de 2001, até aquele momento somente as escolas públicas com mais de 50 alunos recebiam “gratuitamente” os exemplares de “Nova Escola” devido aos convênios estabelecidos com o Ministério da Educação e outras instituições. Nessa mesma edição, o diretor de redação apresenta com entusiasmo a novidade: “Nova Escola” chegaria a todas as escolas públicas brasileiras, independentemente do número de alunos, devido à doação da Fundação Victor Civita.

A novidade é que a revista vai começar a chegar (como doação da Fundação Victor Civita, sonho que se tornou realidade com recursos de projetos especiais tocados ao longo do ano) também nos colégios com menos de 50 estudantes. São instituições espalhadas pelo país, com apenas um ou dois docentes por unidade, possivelmente os que precisam como ninguém de material de apoio e, sobretudo, da troca de informações entre colegas, nossa marca registrada. Com isso, a tiragem atinge o recorde de 638.000 exemplares (Nova Escola nº 148, 2001, p.4).

Em 2008, o entusiasmo da equipe é por terem atingido a marca de “1 milhão de exemplares” em circulação. O diretor de redação destaca na seção “Caro Educador”, de outubro de 2008, que tal “marca quase inédita”, só alcançada nos últimos dez anos pela revista “Veja”, foi atingida devido ao aumento dos lotes de assinaturas, que passaram de “276 mil para quase 585 mil”, ao aumento de vendas nas bancas, que atingiu “85 mil revistas” (a média anterior era de 63 mil) e aos “330 mil assinantes”.

Esse contingente de revistas chega a educadores de cidades como Diogo de Vasconcelos, a 171 quilômetros de Belo Horizonte, que compra 53 exemplares (um para cada educador da rede), até metrópoles como São Paulo, com seus 52 mil professores, que recebem a edição todo mês em casa. Da mesma forma, três estados (São Paulo, Rio de Janeiro e Tocantins) têm assinaturas para seus docentes e o Ministério da Educação adquire um lote para ser distribuído nas escolas públicas com mais de 50 alunos matriculados. Todos esses administradores públicos são unânimes em afirmar que a revista está não apenas mais próxima de seu público leitor como também é muito útil para quem atua em sala de aula (NOVA ESCOLA nº 218, 2008, p.10-11).

Sendo assim, seriam os gestores escolares, as secretarias municipais ou estaduais de educação e o Ministério da Educação que teriam contribuído para que a revista se mantivesse entre as primeiras do *ranking* de maior circulação no país. Os índices do IVC, publicados em 2009, destacam que a média de circulação por mês naquele ano, considerando as 10 edições publicadas por “Nova Escola” em 2008, era de 454.100 exemplares referentes às assinaturas e às vendas avulsas e 338.359 referentes à distribuição gratuita, totalizando 792.459 revistas em média naquele ano.

Para o grupo que mantém a revista, o que parece ser mesmo importante é aumentar a sua circulação, o que representa mais venda de publicidade, mais prestígio, mais lucro. A parceria de quem financia os exemplares ou anuncia a sua “marca” em “Nova Escola” passa a ser retribuída com o nome destacado nas matérias como aqueles que se preocupam com “os rumos da educação brasileira”, que desejam construir uma “nova” escola e “melhorar a qualidade” da educação brasileira. Para isso, financiam um material que tem baixo custo, considerado “próximo” dos professores e “útil”. É com esse discurso que esse “apoio” tem se concretizado.

Alguns professores questionam o contrato sem licitação que os administradores públicos estabelecem com as grandes empresas que dominam nos meios de comunicação social do país, o “recebimento em casa”, de forma “gratuita”, sem autorização prévia ou consulta sobre a escolha da revista, enquanto outros comemoram tal “presente”<sup>60</sup>.

Sendo assim, as revistas “Nova Escola” que não são distribuídas “gratuitamente” ou através de assinaturas financiadas por algum convênio são comercializadas, de acordo com a fundação, a preço de custo aos assinantes ou compradores eventuais, o que é divulgado praticamente em todas as edições em um pequeno *box*, que traz também a foto de Victor Civita e o seguinte título “o que você precisa saber sobre a revista ESCOLA e a Fundação Victor Civita”.

ESCOLA, a maior revista de educação do Brasil, circula em todo o país desde março de 1986 e é uma publicação da Fundação Victor Civita, entidade sem fins lucrativos mantida pelo Grupo Abril. A revista ESCOLA é vendida a preço de custo. Você só paga o papel, a impressão e a distribuição, porque a Fundação Victor Civita, criada em setembro de 1985, tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental por meio da qualificação e do apoio ao professor brasileiro (Nova Escola nº 173, 2004, p.8).

---

<sup>60</sup> Em entrevista publicada em 20 de março de 2009 no blog “Apeoesp na escola e na luta”, um professor da rede pública de ensino de São Paulo questionou a contratação sem licitação de assinaturas de “Nova Escola”. Disponível em: <http://naescolaenaluta.blogspot.com/2009/03/professor-critica-assinatura-da-revista.html>. Acesso em: 20 nov. 2009.

É só isso que o professor/leitor/consumidor precisa saber: a revista é vendida a preço de custo e mantida por uma instituição sem fins lucrativos que só tem como interesse “contribuir” para a melhoria da educação brasileira. Desde a edição nº 1, “Nova Escola” sempre se colocou como um instrumento eficaz na formação e atualização dos professores brasileiros. Esses objetivos editoriais são reforçados a cada edição e nos folhetos de divulgação da revista: “Nova Escola é o braço direito do professor” ou “Com a participação de professores de todas as partes do país, a revista amplia os horizontes e se aproxima mais dos problemas e realidade da educação brasileira”, ou ainda “Em todas as edições atravessamos o país, do Oiapoque ao Chuí, levando até você o que cada lugar oferece de bom, enriquecendo a difícil tarefa de ensinar”.

Em dezembro de 2009, o preço do exemplar era de R\$ 3,40. A assinatura para um ano, que correspondia a 10 exemplares, tinha o custo de R\$ 34,00. O consumidor que optasse por assinar por 2 (R\$ 68,00) ou 3 anos (R\$ 102,00) ganhava a edição especial “O que e como ensinar” (R\$ 4,90). A divulgação da “gratuidade”, da iniciativa da instituição que a criou, da editora que a mantém e da venda a preço de custo é sempre associada aos objetivos de *ajuda, missão, responsabilidade e compromisso* com a educação brasileira, que, supostamente, os que permitem que ela seja produzida possuem.

Ao longo da história da revista, a moeda brasileira mudou de nome cinco vezes (...). Quando foi lançada, em março de 1986, custava 12000 cruzeiros. Na edição seguinte, com a primeira alteração monetária, o preço foi para 12 cruzados. Acompanhando a trajetória inflacionária, esse valor mudou 58 vezes – no período mais crítico, entre maio de 1991 e junho de 1994, cada uma das 28 edições teve um preço de capa diferente. A principal mudança, no entanto, ocorreu em 1998, quando a Fundação Victor Civita decidiu vendê-la pelo menor preço possível – naquele ano, 1 real. A intenção, em vigor até hoje, é garantir o acesso ao maior número de professores, ajudando-os no processo de aprendizado contínuo que a profissão exige (Nova Escola nº 139, 2001, p. 28).

Dessa forma, “Nova Escola” se propaga, principalmente, como uma novidade, fruto de uma iniciativa individual, única nesse segmento, que agrega objetivos nobres de contribuição para a qualidade da educação do país e de amparo aos professores da educação básica sem pedir “nada em troca”. Um discurso que insistentemente é proferido e que acaba por convencer os consumidores mais *distráidos*. O relacionamento que se estabeleceu entre o MEC e a Fundação trouxe benefícios para ambos: “do lado do MEC, veicular e legitimar sua política. Do lado da Fundação Victor Civita, os ganhos se traduziram tanto no plano financeiro quanto no plano político” (PEDROSO, 1998, p. 176). A autora destaca que, no

plano financeiro, a empresa lucrava com as impressões realizadas em sua gráfica, com a venda das edições e com a veiculação de publicidade paga. Já no plano político, tinha as vantagens de ter a sua imagem divulgada como uma instituição a serviço do público.

A revista “Nova Escola”, como um suporte de comunicação, integrante da indústria cultural, constrói as suas matérias para serem consumidas, tal como uma “mercadoria”, atendendo, de um lado, aos seus interesses políticos, econômicos e ideológicos e, de outro, as necessidades individuais dos professores (PEDROSO, 1999, p. 178). Isso ocorre, por exemplo, quando o grupo que mantém a revista se dispõe a valorizar os que “viram<sup>61</sup>” *Educadores Nota 10*, premiando-os com quantias em dinheiro, recursos técnicos para a escola em que lecionam e um dia de glória e reconhecimento; ou os que querem “virar” *Educadores Nota 10*, com publicações de atividades que “deram certo”, “testadas” e “prontas” para serem utilizadas.

Sendo assim, as idéias que compõem as suas páginas tendem a ser aceitas naturalmente: *por que desconfiar de uma revista com tais princípios, que não visa ao lucro, que promove premiações, que dá voz ao professor, que facilita o seu trabalho e que é subsidiada pelo Ministério da Educação? A facilidade de acesso, o baixo custo, os convênios, a “aura” de bondade e compromisso que permeia a revista e a divulgação de que um professor consegue, por ele mesmo, transformar a educação do país, reafirmada inúmeras vezes e “comprovada” através de depoimentos e publicações de experiências, contribuem para que o professor se exima de uma leitura mais atenta e crítica.*

Para compreender melhor os objetivos editoriais de “Nova Escola”, torna-se necessário nos aproximar da história de seu idealizador, Victor Civita, da Editora Abril e da Fundação Victor Civita, bem como do contexto histórico do seu lançamento e divulgação.

## **2.1 A Editora Abril – da fundação na década de 50 aos dias atuais: breve histórico**

“Um povo educado é um povo forte. E um povo rico, pois sabe produzir e prosperar”. Esta foi a frase dita por Victor Civita, em 1986, e lembrada por seu filho Roberto Civita durante o discurso em comemoração aos vinte anos de publicação da revista Nova Escola, a principal iniciativa da Fundação Victor Civita. Segundo seus fundadores, a revista foi idealizada com o objetivo de “contribuir para a melhoria da qualidade da Educação

---

<sup>61</sup> Há publicações de dicas para a elaboração e execução dos projetos através de notícias intituladas como, por exemplo, “Dicas para virar um Professor Nota 10” (Nova Escola nº 129, 2000, p.54).

Básica, com foco na qualificação do professor brasileiro, prioritariamente nas escolas públicas mais pobres”<sup>62</sup>. É divulgando o objetivo de “contribuir para que o Brasil se transforme num país melhor, educando o povo para tornar a nação desenvolvida”<sup>63</sup> que Victor Civita, então presidente da Editora Abril, publicou, em março de 1986, a edição nº 1 da revista Nova Escola.

Victor Civita, filho de italianos, nasceu em Nova York, em 9 de fevereiro de 1907. Em 1909, a família retornou para a Itália, fixando-se em Milão, onde Victor Civita passou a infância e a juventude. cursou o ensino secundário no Instituto Técnico de Estudos Comerciais, em Milão, e alistou-se na Força Aérea Italiana para cumprir o serviço militar. Em 1927, ao completar vinte anos, recebeu do pai uma passagem para os Estados Unidos e lá percorreu 27 cidades ao longo de onze meses, trabalhando em diferentes atividades. Ao voltar para Itália, assumiu os negócios da família.

Em Veneza, enquanto passava férias, Victor Civita conheceu Sylvana Alcorso, filha de um comerciante de Roma. Casaram-se em 10 de outubro de 1935 e, um ano depois, em Milão, tiveram o primeiro filho: Roberto. Em 1939, com o início da II Guerra Mundial, a família, de origem judaica, resolveu ir para Londres, onde nasceu o segundo filho: Richard. No ano seguinte, a família partiu para os Estados Unidos e permaneceu em Nova York por 10 anos. Neste período, Victor Civita se tornou vice-presidente de uma indústria gráfica.

Em 1949, ao viajar pela Europa, Victor Civita encontrou-se com seu irmão César Civita (1905-2005), que era licenciado da *Walt Disney* para a América Latina desde o início dos anos 40. César Civita morava na Argentina, onde havia fundado uma editora, e aconselhou a Victor Civita que conhecesse a América Latina e também investisse nessa área. Em setembro do mesmo ano, Victor Civita desembarcou no Brasil, após passar alguns meses na Argentina, e, em 1950, decidiu iniciar o seu projeto empreendedor ao fundar a Editora Abril em São Paulo.

Dizia-se que, se quase toda a riqueza do país era gerada em São Paulo, sem dúvida era gasta no imponente e glamoroso Rio de Janeiro. Civita contou que botou na cabeça que essa carência paulista devia ser encarada como algo estimulante. Acreditava que poderia criar algo novo num mercado com potencial para publicidade, uma vez que concentrava as maiores indústrias do país. E era nesse ponto que sua mentalidade se diferenciava dos demais editores brasileiros (GONÇALO JÚNIOR, 2003, p.62).

<sup>62</sup> NOSSA MISSÃO. Disponível em: <http://www.fvc.abril.com.br>. Acesso em: 16 jun. 2006.

<sup>63</sup> NOSSA MISSÃO. Disponível em: <http://www.fvc.abril.com.br>. Acesso em: 16 jun. 2006.

Em 1950, o Brasil possuía 50 milhões de habitantes. Um número que, apesar dos altos índices de analfabetismo<sup>64</sup>, foi decisivo para que Victor Civita iniciasse o seu projeto. A Editora Abril tinha que superar os padrões editoriais presentes nas publicações do Rio de Janeiro, e se mobilizou em três frentes: apresentar um novo formato para as revistas infanto-juvenis; oferecer produtos que se tornassem competitivos; lançar um novo gênero de revistas femininas, com fotonovelas (GONÇALO JÚNIOR, 2003, p.63). Até então, no Brasil, eram vendidos gibis, fotodesenhos, fotonovelas, revistas sensacionalistas, contos policiais e de humor picante. Havia algumas revistas líderes de publicação: “Cruzeiro”, de Assis Chateaubriand (1891-1968) e “Seleções do Reader’s Digest”, amparada por recursos da Fundação Rockefeller. Ambas eram editadas no Rio de Janeiro (GONÇALO JÚNIOR, 2003, p.54).

Os recursos para montar a Abril vieram das economias pessoais de Victor Civita e de seu irmão César Civita, que se tornou sócio da empresa, e de empréstimos de amigos nos Estados Unidos (o que era ilegal, considerando a legislação da época), assumindo compromissos em torno de US\$ 1,5 milhão (GONÇALO JÚNIOR, 2003, p.56). A participação de estrangeiros em meios de comunicação era vetada pela Lei de Imprensa de 1934 e, por isso, Victor Civita convidou Gordiano Rossi para ser seu sócio e assumir publicamente a editora.

Ao se examinar o expediente das revistas da Abril ao longo da década de 1950, até o ano de 1960, nota-se que o nome do fundador da editora não apareceu. Somente o de Rossi, como “diretor responsável” – ele assinava inicialmente G.O.G. Rossi. Ou seja, por quase uma década, os leitores da Abril nunca souberam quem era o verdadeiro dono da editora. E Civita pôde, assim, desenvolver seus negócios quase que no anonimato, até que se naturalizou em 1960 (GONÇALO JÚNIOR, 2003, p.56).

As primeiras publicações da editora foram “O Pato Donald” e o “Raio Vermelho”, impressas em processo de tipografia. O material vinha da Europa e dos Estados Unidos para a Argentina e, de lá, para o Brasil. Os quadrinhos eram adaptados e os letreiros em espanhol dos filmes eram raspados. Um processo que desagradava a equipe, mas possibilitava baratear o processo .

---

<sup>64</sup> No início do século XX, o Brasil possuía cerca de 80% de analfabetos. Os baixos índices de escolaridade e as taxas de analfabetismo eram considerados a causa de todos os males. Azevedo (2006, p.26) destaca que os analfabetos eram representados como “incapazes, virulentos, inertes e improdutivos” e, estando a maioria da população nessa condição, podia-se concluir que “esta era a imagem que se fazia da maior parte da população brasileira”. A taxa de alfabetização cresceu 0,4% ao ano entre 1920 e 1940; 0,5% ao ano entre 1940 a 1950; 1,2% ao ano entre 1950 e 1960; e 0,6 entre 1960 e 1970 (Romanelli, 1991, p.63).



Antes de chegar ao Brasil, esses quadrinhos, produzidos originalmente na Itália, eram remontados na Argentina, condensados num número máximo de quadros por página – dezesseis, contra a metade nas revistas americanas – para se adequar ao padrão horizontal das publicações feitas no país, semelhante ao das velhas cartilhas escolares (GONÇALO JÚNIOR, 2003, p.68).

Os mesmos procedimentos eram realizados com a revista “Capricho”<sup>65</sup> (1952), que trazia fotonovelas importadas da Itália, e “Manequim” (1959), que era ilustrada com fotografias fornecidas por agências estrangeiras. As publicações se tornariam um canal aberto para a influência e, em alguns casos, para a imposição da cultura desses países no cotidiano da sociedade brasileira.

A empresa funcionava em um escritório no centro da cidade de São Paulo. A equipe inicialmente era composta por Jerônimo Monteiro (editor), Micheline Frank (jornalista) e Cláudio de Souza (serviços gerais), um dos *Homens Abril*<sup>66</sup>.

Na década de 50, Victor Civita elegeu alguns funcionários que ele considerava de sua confiança. Eram poucos. Não mais que uma dezena. Apelidou-os orgulhosamente de Homens-Abril. Cláudio de Souza era um deles. E não mediu esforços para fazer jus ao título (...) (GONÇALO JÚNIOR, 2003, p.7).

Em 1952, Therezinha Monteiro, filha de Jerônimo, passou a integrar a equipe, ficando responsável pelas etapas de produção. Nesta mesma época é inaugurada a primeira gráfica<sup>67</sup>.

---

<sup>65</sup> “Capricho” começou com a publicação de fotonovelas e teve um recorde de tiragem de 600000 exemplares. A partir de 1956, começou a receber os anúncios publicitários tão almeçados pela equipe da Abril. Em 1981, a revista foi reformulada para atingir o público adolescente.

<sup>66</sup> Gonçalo Júnior escreveu o livro “O Homem-Abril: Cláudio de Souza e a história da maior Editora brasileira de revistas” (2003), para contar a história daquele que, segundo o autor, foi responsável por criar muitas revistas, mas “se transformou num dos milhares de anônimos que, durante muito tempo, sacrificaram-se com salários baixos e muitos esforços para construção de um projeto empresarial”.

<sup>67</sup> EDIÇÃO ON-LINE COMEMORATIVA DOS 50 ANOS. Disponível em: <http://www.abril.com.br/institucional/50anos/ocomeco.html>. Acesso em: 22 jun. 2009.

Figura 2: A “visita” do Pato Donald à Editora Abril, em 1950.



Fonte: EDIÇÃO ON-LINE COMEMORATIVA DOS 50 ANOS

O nome Abril foi dado por Victor Civita “porque na Europa esse mês dá início à primavera”<sup>68</sup>. O logotipo da empresa – a arvorezinha verde - é assim justificado: “A árvore é a representação da fertilidade, a própria imagem da vida. O verde é a cor da esperança e do otimismo”<sup>69</sup>. Gonçalo Junior (2006) explica que esse logotipo esverdeado foi criado em 1967, pelo diretor de arte Juvenal Ramos. Nos anos anteriores, a arvorezinha era branca com um fundo azul, como se fosse uma paisagem coberta de neve.

Figura 3: O logotipo atual da Editora Abril



Fonte: [www.abril.com.br](http://www.abril.com.br)

Com o crescimento do turismo e da indústria automobilística, a Editora Abril lançou a revista “Quatro Rodas”. Em 1961, para atender ao público feminino, foram editadas

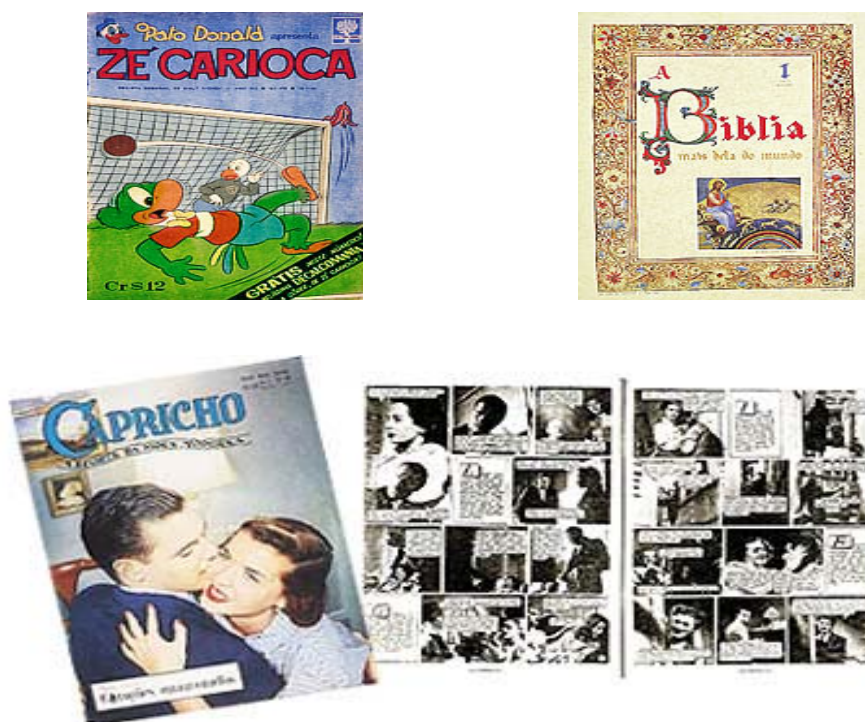
<sup>68</sup> CONHECENDO A ABRIL: HISTÓRICO. Disponível em: <http://www.abril.com.br>. Acesso em: 22 jun. 2009.

<sup>69</sup> CONHECENDO A ABRIL: HISTÓRICO. Disponível em: <http://www.abril.com.br>. Acesso em: 22 jun. 2009.

as revistas “Futura Mamã” e “Claudia”. Já o lançamento de “Zé Carioca”, em 1961, contribuiu para estimular os quadrinhos nacionais. Com o propósito de educar divertindo, a revista “Recreio” foi publicada de 1969 a 1981, retornando às bancas no ano 2000, após diversas mudanças editoriais. Em 1970, com a realização da Copa do Mundo e o lançamento da Loteria Esportiva, a revista “Placar” chegou às bancas.

Ainda na década de 1960, foram lançadas obras de referência em fascículos e livros<sup>70</sup>. Uma divisão denominada Abril Cultural foi criada para cuidar dessas publicações<sup>71</sup> com o objetivo de levar às bancas os textos que eram encontrados apenas em bibliotecas e livrarias.

Figura 4: Capas de algumas publicações da Editora Abril nos anos 50 e 60



Fonte: EDIÇÃO ON-LINE COMEMORATIVA DOS 50 ANOS

<sup>70</sup> Algumas dessas publicações foram: A Bíblia Mais Bela do Mundo (1965), Gênios da Pintura (1967), Grandes Compositores da Música Universal (1968), Conhecer (1968), A Enciclopédia Abril (ano), Imortais da Literatura Universal (ano), Coleção Os Pensadores (1972), entre outras.

<sup>71</sup> Em 1982, a Abril Cultural desligou-se da Editora Abril e transformou-se, três anos depois, na Nova Cultural. Estas mudanças ocorreram no momento em que estava sendo decidida a sucessão do Grupo. Victor Civita dividiu as empresas, de modo que Roberto Civita assumiu a Editora Abril e Richard Civita a CLC – Comunicação, Lazer e Cultura, que reúne as demais empresas.

Ao retornar dos Estados Unidos, em 1958, após estudar jornalismo e economia e realizar um estágio na redação do grupo *Time-Life*, Roberto Civita trouxe alguns projetos que inaugurariam “o segundo ciclo de vida da empresa” (GONÇALO JÚNIOR, 2003, p.106). “Veja”<sup>72</sup> (1968) seria uma publicação semanal de informação, no formato da “Time”; “Exame” (1971) abordaria assuntos relacionados à economia e aos negócios, como a “Fortune”; e “Playboy” (1975), uma revista dirigida ao público masculino, cujo nome foi proibido pela censura e substituído por “Homem, A Revista do Playboy”, sendo assim chamada até junho de 1978.

Gonçalo Junior (2003) afirma que as revistas da editora começaram a despertar a atenção daqueles que controlavam a liberdade de expressão no período da ditadura militar no Brasil. O autor cita, por exemplo, que Roberto Civita, em 1978, recebeu do Departamento de Censura da Polícia Federal de São Paulo um exemplar da revista “Playboy”, com diversas etiquetas coladas sobre as fotos, e que continham a mesma mensagem: “Nessas condições, nenhuma foto será liberada nas próximas edições”.

Diante da censura, um arquivo foi construído pela editora, com as advertências, repreensões, vetos e apreensões realizadas em “Veja”, “Playboy”, “Nova”, “Cláudia”, “Capricho”, “Pop”, “Quatro Rodas”, “Mickey”, “Cebolinha” e “Pantera Cor-de-Rosa”.

Mas há relatos de situações que revelam o apoio do Grupo Abril às imposições dos governos militares. Segundo Gonçalo Júnior (2003), nos documentos do Deops armazenados no Arquivo do Estado de São Paulo, embora haja 12 ocorrências registradas em nome de Victor Civita e 15 em nome de seu filho Roberto, são poucas as informações disponíveis que revelam como os dois empresários se relacionaram com o regime militar. Um documento, carimbado como “Confidencial” e arquivado em 29 de janeiro de 1976, envolvendo Victor e Roberto Civita e o jornalista Mino Carta, responsável na época pela revista “Veja”, pode contribuir para essa discussão. O autor transcreve o episódio que levou à demissão do jornalista:

- Segundo fontes da Editora Abril, o sr. Mino Carta dificilmente retornará às suas funções de diretor da revista *Veja*, após concluir os três meses de férias que, por sua conta, resolveu tirar, em razão de ter sido admoestado pelo presidente da editora, o sr. Victor Civita.

---

<sup>72</sup> Atualmente, a revista *Veja* é a mais vendida no país e é considerada a terceira maior revista semanal de informação do mundo. Segundo o IVC de 2008, foram 1.086.000 milhão de exemplares semanais, sendo 924.000 para assinantes.

- A admoestação ocorreu durante uma reunião de diretores da empresa, quando o sr. Victor Civita, discordando do ponto de vista de Mino Carta, teria ponderado que a direção da empresa apoiava o governo, não vendo razão para determinadas posições de Mino, que não expressava o pensamento da editora.

- (...)

- Ao sair da reunião, Mino Carta arrumou suas coisas e se considerou de férias por um período de três meses. Em conversas que teve com pessoas da empresa, Mino disse que, ao voltar, irá abrir um restaurante em São Paulo pois, segundo suas palavras, “não dá para fazer jornalismo no Brasil”. (Informe 002/01/76/SHDF, 26/01/1976, apud GONÇALO JÚNIOR, 2003, p.213).

A Abril foi se consolidando enquanto veículo de comunicação de grande influência na sociedade brasileira. A editora sofreu pressões do regime militar<sup>73</sup>, mas parece ter realizado concessões e adaptado o conteúdo das reportagens às exigências da política da época. Ramos-de-Oliveira (1998) destaca a articulação da mídia com a política vigente nesse período.

Na verdade, os “revolucionários” conheciam bem o poder da mídia. Afinal de contas, a ruptura do regime democrático de 1964 foi habilmente preparada pela imprensa falada e escrita. O poder pedagógico da manipulação de dados e fatos pelos meios de comunicação de massa havia sido exercitado (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1996, p. 30).

Durante o período da ditadura militar no Brasil, o Grupo Abril optou por investir também em outros ramos: Abril Vídeo (produtora); Cefri-Centrais de Estocagem Frigorifada (armazéns frigoríficos); e Quatro Rodas (hotéis turísticos).

Em 1985, para cuidar das questões educacionais e dos projetos de responsabilidade social da Abril, Victor Civita criou a Fundação Victor Civita. Sua “marca” é divulgada com o nome da Fundação escrito em uma lousa, aproximando, portanto, a instituição ao cotidiano da sala de aula.

---

<sup>73</sup> O ato institucional número 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968, fechou o Congresso, cassou mandatos, negando *habeas corpus* aos presos políticos. A liberdade de expressão passou a ser vigiada e todos os veículos de comunicação (imprensa, música, televisão, teatro, cinema) deveriam ter as suas pautas previamente aprovadas, sujeitas à inspeção local por agentes autorizados.

Figura 5: Fundação Victor Civita



Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/fvc/quem-somos.shtml>

No ano seguinte, ocorre o lançamento da revista “Nova Escola”, divulgada, atualmente, pela fundação como a maior revista de educação da América Latina<sup>74</sup>.

Nos últimos nove anos, com Roberto e Richard à frente das empresas, Victor Civita se dedicou a um projeto em especial: a fundação que levava o seu nome, criada em 1985. A instituição tinha o propósito de desenvolver projetos nas áreas de educação e cultura. Enviava mensalmente mais de 500 mil exemplares gratuitos de suas publicações – a revista “Nova Escola” (março de 1986) e “Sala de Aula” (abril de 1988) – para professores de primeiro e segundo grau da rede oficial de todo país (GONÇALO JÚNIOR, 2003, p.139-140).

Victor Civita morreu em 24 de agosto de 1990, mas deixou um legado vitalício à Fundação Victor Civita de 500 mil dólares/ano (LAGÔA, 1998, p.19 e 20).

Atualmente, a Editora Abril é responsável pela publicação de mais de 300 títulos<sup>75</sup>. São 179,2 milhões de exemplares editados anualmente no Brasil. A estimativa é de 27,9 milhões de leitores, 4 milhões de assinaturas e 7.374 anunciantes<sup>76</sup>.

A Abril publica também obras que são atualizadas e reeditadas a cada ano: “Quatro Rodas”, “Almanaque Abril” e “Guia do Estudante”. “Quatro Rodas” divulga roteiros de viagens, mapas de ruas e estradas e listas de hotéis, restaurantes e atrações turísticas em diversas regiões do Brasil. O “Almanaque Abril”, publicado desde 1975, traz uma

<sup>74</sup> CONHECENDO A ABRIL: HISTÓRICO. Disponível em: <http://www.abril.com.br>. Acesso em: 22 jun. 2009.

<sup>75</sup> Estas são as publicações consideradas líderes em seus segmentos: Ana Maria, Arquitetura & Construção, Aventuras na História, Boa Forma, Bons Fluidos, Bravo!, Capricho, Caras, Casa Claudia, Claudia Cozinha, Contigo!, Disney, Elle, Estilo, Exame PME, Exame, Gloss, Guia do Estudante, Guias Quatro Rodas, Info, Loveteen, Manequim, Men’s Health, Minha Novela, Mundo Estranho, National Geographic, Nova Escola, Nova, Placar, Playboy, Quatro Rodas, Recreio, Revista A, Runner’s World, Saúde!, Sou + eu, Superinteressante, Tititi, Veja, Veja Rio, Veja São Paulo, Viagem e Turismo, Vida Simples, Vip, Viva Mais, Você S.A. RH, Você S.A., Witch, Women’s Health.

<sup>76</sup> Disponível em: <http://www.abril.com.br/arquivo/presskitabril2009.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2009.

retrospectiva dos principais fatos que aconteceram no ano e seções sobre política, economia, saúde e educação. O “Guia do Estudante” oferece principalmente informações sobre universidades, vestibulares e profissões.

A editora mantém ainda 42 *sites* com os conteúdos das publicações. Nesses *sites* há um acervo digital das revistas publicadas, *links*, vídeos, notícias e serviços. Alguns conteúdos são de acesso exclusivo aos assinantes e outros podem ser visitados por qualquer internauta.

A Gráfica Abril é considerada a maior da América Latina e a única com impressão rotogravura para publicações. Opera com os processos *filmless* e CTP (*computer-to-plate*). Possui 1.040 funcionários e uma produção de 350 milhões de exemplares impressos (revistas, suplementos e edições especiais) por ano <sup>77</sup>.

A Editora Abril faz parte do Grupo Abril, que é composto por diversas outras empresas: Abril Digital, MTV, TVA e Abril Educação.

Figura 6: Projetos do Grupo Abril



Fonte: <http://www.abril.com.br/arquivo/presskitabril2009.pdf>

<sup>77</sup> Disponível em: <http://www.abril.com.br/arquivo/presskitabril2009.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2009.

A Abril Digital é composta pela “Abril.com” e “Abril no celular”. Com o slogan *Notícias on-line, diversão e sites da Abril*, a “Abril.com” se propõe a divulgar o conteúdo das revistas e as notícias do Brasil e do mundo sobre variados assuntos: esportes, diversão, comportamento, mulher, saúde etc. O *site* traz a publicidade de vários produtos e as seguintes seções: *Blog, Gostei, PinFotos, Horóscopo, Roteiro, Games, Dicas, Vídeos, Craques, Esportes, TV, Famosos, Em forma, Moda*, dentre outras. “Pelo [www.abril.com.br](http://www.abril.com.br) o internauta tem acesso a todo o conteúdo das revistas, com mais de 80 *sites* das marcas da Abril. Em 2008, segundo dados divulgados pelo grupo, houve mais de 198 milhões de *pages views*, com cerca de 12 milhões de *unique visitors*”<sup>78</sup>. A “Abril no celular” promete “*suas revistas preferidas em SMS, wap, ringstones...*”<sup>79</sup>. Foi a primeira empresa em serviços *wireless* desde 2000, disponibilizando aproximadamente 160 produtos de 32 marcas da Abril em todas as operadoras de celular.

Para investir em TV, em 1990, o Grupo Abril lançou a MTV<sup>80</sup>, a primeira TV segmentada do Brasil. No ano seguinte, colocou no ar a TVA, que se tornou a primeira operadora a oferecer TV digital, Internet em banda larga e Voip. Em 1996, teve início o BOL – Brasil On-line – incorporado depois ao UOL. Em 1999, ocorreu outro lançamento: o Ajato – provedor de Internet em banda-larga.

Com a aquisição de 100% do controle acionário das editoras Ática e Scipione, em fevereiro de 2004, a Abril Educação passou a liderar o mercado brasileiro de livros escolares, sendo responsável por 29% de participação. Em 2008, por exemplo, comercializou 31 milhões de livros. Foram 28 prêmios Jabuti e 3 *Top Educação*<sup>81</sup>.

Em 2007, a Abril Educação lançou o SER, sistema de ensino,

que uniu a tradição da Editora Ática e da Editora Scipione ao conteúdo da Editora Abril. Entre as ações previstas pelo programa estão a produção de atlas, dicionários, livros de apoio didático e de literatura da Ática e da Scipione, revistas, almanaques, *CD-roms*, cursos e vídeos educativos da Editora Abril, assessoria pedagógica, formação continuada e o Portal SER ([www.ser.com.br](http://www.ser.com.br)), com banco de questões e planos de aula, banco de imagens, textos complementares, dicas de vestibular, jogos e simulados.<sup>82</sup>

<sup>78</sup> Disponível em: <http://www.abril.com.br/arquivo/presskitabril2009.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2009.

<sup>79</sup> Disponível em: <http://www.abril.com.br/celular/>. Acesso em: 30 jun. 2009.

<sup>80</sup> Segundo dados do Ibope, em 2008, a MTV atingiu mensalmente 50 milhões de pessoas e 31 milhões de lares, em 301 cidades brasileiras.

<sup>81</sup> Disponível em: <http://www.abril.com.br/arquivo/presskitabril2009.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2009.

<sup>82</sup> Disponível em: <http://www.abril.com.br/institucional/50anos/ocomeco.html>. Acesso em: 22 jun. 2009.



Essas são as principais iniciativas do Grupo Abril nos últimos anos. Roberto Civita, ao apontar a especialidade do grupo, declara: “nossa especialidade é produzir conteúdo. O formato pode ser papel, tela ou celular”<sup>83</sup>. Tal produção de conteúdos para o consumo faz com que os produtos passem a ser oferecidos como imprescindíveis para os que foram escolhidos como “destinatários” – aqueles que a empresa pretende aprisionar. A declaração de um jornalista, presente no texto de Marinho (1998, p.11), ilustra essa afirmação:

à empresa jornalística só interessa a venda, sugerindo que o leitor não existe, mas sim o consumidor, aquele que compra. (...) Interessa-nos entender como essa caça ao leitor está também inscrita no texto. Ainda que possamos imaginar que o objetivo primeiro da empresa jornalística seja a venda do seu produto, não é possível imaginar a sua sobrevivência sem um pacto comunicativo com seus leitores.

É através desse aprisionamento dos consumidores e a “tendência para a homogeneização das consciências”, nas palavras de COSTA (2007, p. 155), que os produtos veiculados pela indústria cultural têm se propagado. E esse “pacto comunicativo” que acaba se efetivando com os consumidores tende a levá-los a ignorar os rumos semiformativos que tais produtos traçam ao divulgar “conteúdos” como verdades absolutas, utilizando diferentes meios e em um volume e velocidade que contribuem para afastar a possibilidade de uma reflexão crítica e contextualizada das suas mensagens. Tal como declara Ramos-de-Oliveira (2001, p. 23), “esses produtos culturais emanam um encanto, um perfume que embriaga, que seduz”.

A história da Abril revela também como diversos meios da “grande imprensa” são controlados por um mesmo grupo. Essa é uma situação que pode impedir a análise crítica do que está sendo noticiado, já que uma mesma concepção está sendo disseminada por diferentes meios, apesar de serem elaborados diferentes projetos empreendedores de acordo com a diversidade do público-alvo, com os padrões exigidos e com os objetivos traçados. Adorno e Horkheimer (1985) destacam que os produtos da indústria cultural, apesar de roupagens diferenciadas, conferem a tudo um ar de semelhança. Eles mostram-se parecidos em relação ao seu conteúdo, pois sua produção tem igual objetivo: levar o indivíduo a se tornar um consumidor. Os autores destacam também que a atrofia da imaginação e também da espontaneidade do consumidor dos produtos da indústria cultural não precisa ser reduzida somente a mecanismos psicológicos, pois os próprios produtos paralisam essas capacidades devido às suas constituições objetivas. “(...) O conformismo dos compradores, assim como o

---

<sup>83</sup> Disponível em: <http://www.abril.com.br/arquivo/presskitabril2009.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2009.

descaramento da produção que eles mantêm em marcha, adquire boa consciência. Ele se contenta com a reprodução do que é sempre o mesmo” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 125-126).

Uma situação que necessita ser repensada pela sociedade, já que muitas concessões desses meios de comunicação são públicas. Além disso, a análise crítica das mensagens veiculadas necessita ser exercitada pela sociedade que convive com as imposições da indústria cultural, assim como deve ser exigido o compromisso com a cidadania e com a qualidade dos seus produtos.

## 2.2 A Fundação Victor Civita: algumas iniciativas

Em setembro de 1985, Victor Civita, então presidente da Editora Abril, instituiu a Fundação Victor Civita. Os objetivos divulgados para essa iniciativa foram articulados à necessidade de valorizar e atualizar os professores brasileiros, “com a missão de contribuir para a melhoria da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, por meio do investimento na valorização e no aprimoramento do educador como profissional, cidadão e, sobretudo, como ser humano”<sup>84</sup>.

Victor Civita foi o presidente da fundação até 1990, ano da sua morte. Roberto Civita, que até então era o vice-presidente, assumiu a presidência da fundação<sup>85</sup> e declarou a sua intenção de manter os objetivos iniciais traçados pelo seu fundador. “A Fundação procura se manter fiel ao sonho do seu fundador: de lutar por um País onde não faltassem escolas, bons professores, incentivo ao trabalho docente e materiais de apoio às boas práticas pedagógicas”<sup>86</sup>.

A Fundação Victor Civita se denomina uma entidade sem fins lucrativos. É considerada uma das cinco maiores fundações privadas na área da educação no Brasil. Tem gestão independente da Editora Abril e recebe contribuição financeira do Grupo Abril e da Gerdau.

---

<sup>84</sup> FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA: EDUCAÇÃO DE QUALIDADE. Disponível em: <[http://revistaescola.abril.com.br/fvc/pdf/nossa\\_historia.pdf](http://revistaescola.abril.com.br/fvc/pdf/nossa_historia.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2008.

<sup>85</sup> Após 1990, a vice-presidência da empresa foi assumida por outras pessoas: Luiz Fernando Furquim (1992 a 1994), Fátima Ali (2000 a 2005) e Claudia Maria Costin (2006 até os dias atuais).

<sup>86</sup> FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA: EDUCAÇÃO DE QUALIDADE. Disponível em: <[http://revistaescola.abril.com.br/fvc/pdf/nossa\\_historia.pdf](http://revistaescola.abril.com.br/fvc/pdf/nossa_historia.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2008.

A Fundação Victor Civita é mantida pela Abril, um dos maiores grupos de comunicação da América Latina, pioneiro nas iniciativas educacionais não governamentais no Brasil. Para fazer Nova Escola mais acessível aos professores brasileiros, a Abril decidiu aumentar significativamente o montante de recursos que passa anualmente à Fundação Victor Civita (Nova Escola nº 109, 1998, p.3).

Há divulgação ainda de outros parceiros: Alfabetização Solidária, Bovespa, Cereja, Cosac Naify, Editora Ática, Editora Scipione, EDP Energias, Fundação Bradesco, Fundação Cargill, Fundação Educar Dpaschoal, Fundação Telefônica, Instituto EcoFuturo, Instituto Ressoar, Instituto Sangari, Instituto Unilever, Intel, Itaotec, Jornal da Tarde, MAM, Microsoft, OSESP, Rádio Bandeirantes, SESI, Softway, TV Cultura e Verdeescola<sup>87</sup>.

Em 2007, por exemplo, seu orçamento total alcançou 30 milhões de reais. Esse valor foi calculado considerando as doações (aproximadamente 6 milhões de reais) e as receitas operacionais, que incluem a venda de publicidade em “Nova Escola” e “Nova Escola *on-line*”, a venda de exemplares avulsos e para assinantes e os patrocínios para projetos<sup>88</sup>.

A estrutura operacional da Fundação Victor Civita é formada por um diretor executivo, aproximadamente 40 jornalistas, educadores, designers, publicitários e economistas, envolvidos em diversas atividades, tais como: redação, *site*, projetos, coordenação pedagógica, circulação, *marketing*, publicidade, administração e finanças<sup>89</sup>.

No relatório anual de 2007, constavam os seguintes membros no Conselho Curador: Roberto Civita, Giancarlo Francesco Civita, Victor Civita, Roberta Ana Maria Civita, Maria Antonia Magalhães Civita, Claudia Costin, Claudio de Moura Castro, Jorge Gerdau Johannpeter, José Augusto Pinto Moreira, Marcos Magalhães e Ruth Corrêa Leite Cardoso. Além de familiares, parceiros e integrantes do Grupo Abril, percebemos nessa lista de 2007 o nome de Cláudio de Moura Castro, que tem suas declarações sobre a educação brasileira veiculadas nos maiores meios de comunicação social do país, e o nome da ex-primeira dama do país, Ruth Corrêa Leite Cardoso, que apoiava diversos projetos sociais.

A Fundação Victor Civita considera que seu principal projeto é a revista “Nova Escola”.

Quando ele (Victor Civita) criou a Fundação Victor Civita, em setembro de 1985, estava plantando as bases para a realização de um grande sonho, porque acreditava - e a realidade tem nos mostrado que nisso também ele estava certo - que sem uma revolução na educação não há nenhuma possibilidade de construirmos um país melhor e mais justo. Assim, ele resolveu dedicar a sua Fundação à missão de

<sup>87</sup> Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fvc/parceiros.shtml>. Acesso em: 20 jul. 2009.

<sup>88</sup> Disponível em: [http://revistaescola.abril.com.br/fvc/pdf/nossa\\_historia.pdf](http://revistaescola.abril.com.br/fvc/pdf/nossa_historia.pdf). Acesso em: 22 jun. 2009.

<sup>89</sup> FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA: EDUCAÇÃO DE QUALIDADE. Disponível em: [http://revistaescola.abril.com.br/fvc/pdf/nossa\\_historia.pdf](http://revistaescola.abril.com.br/fvc/pdf/nossa_historia.pdf). Acesso em: 26 nov. 2008.

contribuir para melhorar e modernizar a educação no Brasil. E definiu que deveria se preocupar basicamente com ensino do 1º grau (hoje, Ensino Fundamental) e o aperfeiçoamento dos professores. Foi para isso que surgiu a principal iniciativa de sua Fundação - a revista NOVA ESCOLA. VC, como era chamado por todos nós, trabalhou pessoalmente, durante muitos meses, no projeto da revista com um carinho enorme, e sei que estaria muito feliz em saber que ela chega hoje mensal e em grande parte gratuitamente a cerca de 1 milhão de professores em todo o imenso território nacional. Com informações, ideias, pesquisas e novidades, ajuda e estimula o trabalho do professor na sala de aula, contribuindo, conseqüentemente, para o progresso e a evolução do ensino brasileiro. Além de utilizar seus recursos próprios, a Fundação tem contado com o apoio permanente da Abril inteira e pretende continuar investindo e ampliando sua contribuição para a construção de um Brasil melhor. Exatamente como sonhou o seu criador<sup>90</sup>.

Em muitos encartes, como já foi destacado, a revista se coloca como “aliada” dos professores para atualizar os seus conhecimentos e ajudá-los a se tornarem um “novo” professor: “Nova Escola é a sua aliada. Para você saber mais. Reciclar seus conhecimentos. E acompanhar de perto as tendências do ensino de 1º grau”<sup>91</sup>. O “saber mais”, as “tendências” e os “conhecimentos que devem ser reciclados” tornam-se palavras de ordem em um contexto histórico denominado “Nova República”, no contexto da globalização, em que ocorre um processo de massificação da cultura escolar que tende a transformar os processos formativos em semiformação, em semicultura, em educação danificada, tal como destacaremos adiante.

A formação inicial dos professores também estava sendo questionada, pois havia ainda muitos professores leigos e com a formação para o magistério em nível médio. Era uma “nova” sociedade, que precisava de “novos” professores para construir uma “nova” escola. A revista passa a circular se propondo a suprir as dificuldades formativas e, segundo os estudos realizados por Silva e Feitosa (2008), a legitimar as propostas governamentais.

Como um veículo de comunicação de massas dirigido a um público-alvo bastante definido, os professores da educação fundamental do Brasil, a RNE desempenhou a função de legitimação das novas propostas educacionais implementadas pelo Governo FHC. Este, por sua vez, se inscreve como um dos principais patrocinadores do periódico, uma vez que paga a circulação gratuita da revista através do FNDE (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação) e outros organismos. Assim, a RNE se aliou ao governo no esforço de consolidar uma nova cultura docente no país, condição indispensável para o sucesso na implantação das mudanças educacionais pretendidas (SILVA e FEITOSA, 2008, p.184).

Além da publicação da revista “Nova Escola”, ao longo das últimas décadas, a Fundação Victor Civita tem investido em outros projetos. Em 1998, foram diversas

---

<sup>90</sup> Depoimento de Roberto Civita. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fvc/>. Acesso em: 26 nov. 2008.

<sup>91</sup> Folheto de publicidade que acompanhou a revista em setembro de 1991.

iniciativas: Prêmio Victor Civita<sup>92</sup>, denominado atualmente “Educador Nota 10”; o *site* NOVAESCOLA ON-LINE; e “Guia do Professor Veja na Sala de aula”. Em 2002, ocorreu o lançamento de diversos livros intitulados “Ofício de Professor”<sup>93</sup>.

Figura 7: Projetos da Fundação Victor Civita



Fonte: [http://revistaescola.abril.com.br/fvc/pdf/nossa\\_historia.pdf](http://revistaescola.abril.com.br/fvc/pdf/nossa_historia.pdf)

Em 2006, outros projetos foram iniciados: “Programa Reescrevendo a Educação: propostas para um Brasil melhor”, “Projeto Entorno: em busca de novos leitores” e o “Seminário Victor Civita de Educação”, que passa a acontecer junto com a premiação dos professores escolhidos para receberem o Prêmio Victor Civita. Além desses projetos, ocorre o lançamento da “Revista Sala de Aula”, em parceria com o Ministério da Educação. Em 2007,

<sup>92</sup> Os projetos vencedores serão analisados no último capítulo.

<sup>93</sup> Os livros foram produzidos por especialistas da área da Educação convidados pela Fundação Victor Civita. O material impresso, em forma de kit, pode ser encontrado em bancas de revista e jornal.

o “Projeto Letras de Luz”, em parceria com “Energias do Brasil”, começou a ser desenvolvido, e o “Programa Profissão Professor” foi estreado na TV Cultura. Nesse mesmo ano, uma parceria com a *Microsoft* permitiu a criação de um ambiente colaborativo no “Nova Escola *online*”.

A Fundação Victor Civita, para ampliar a circulação dos produtos que levavam a sua “marca”, publicava anúncios solicitando ajuda para a sua iniciativa: “Bom professor, Brasil melhor. Presenteie um professor. Essa é uma campanha da Fundação Victor Civita para que todos possam se unir à missão de melhorar a qualidade da Educação no Brasil”<sup>94</sup>. Aqueles que presenteavam uma ou mais escolas públicas com uma assinatura da revista “Nova Escola” ou “Veja na sala de aula”<sup>95</sup> eram enaltecidos por assumirem o seu papel de contribuir para um país melhor.

Seja parceiro da Escola. Invista no cidadão brasileiro. Invista no futuro do Brasil. Ser PARCEIRO DA ESCOLA é presentear uma ou mais escolas públicas com o Programa VEJA NA SALA DE AULA. VEJA e a Fundação Victor Civita levam VEJA NA SALA DE AULA a mais de 3.000 escolas do Ensino Médio. Com sua participação, os benefícios da informação atualizada vão se estender a outras milhares de pessoas, transformando alunos em cidadãos preparados. E o Brasil em um país muito melhor (VEJA NA SALA DE AULA – encarte de divulgação).

Assim, a escola ganharia guias para que o professor pudesse desenvolver as atividades, pois seriam neles que “as matérias de Veja são transformadas em aula”. Além desse material, a escola seria contemplada com exemplares semanais da revista, guia extra, fita de vídeo com depoimentos, pôsteres temáticos, *site* exclusivo e edições especiais. Uma proposta bem próxima da divulgada por “Nova Escola”, mas tendo como foco os alunos do Ensino Médio. Todas as atividades estariam registradas passo-a-passo, “prontas” para serem executadas.

David Saad, atual diretor-executivo da fundação, afirma que “a Fundação Victor Civita tornou-se especialista em planos para sala de aula. Temos um banco de arquivos gigantesco voltado para o assunto, que abrange todas as disciplinas estabelecidas pelas diretrizes do Ministério da Educação – MEC”<sup>96</sup>.

<sup>94</sup> SEJA PARCEIRO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.assineabril.com.br/parceirodaeducacao>  
Acesso em: 22 nov. 2009.

<sup>95</sup> A edição de junho/julho de 2006 destaca que o projeto “Veja na Sala de aula”, que já havia sido implementado em período anterior, é relançado em a parceria do Ministério da Educação, que assumiu a responsabilidade de distribuir 32 mil exemplares gratuitos a todas as escolas públicas do ensino médio.

<sup>96</sup> FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA: EDUCAÇÃO DE QUALIDADE. Disponível em: [http://revistaescola.abril.com.br/fvc/pdf/nossa\\_historia.pdf](http://revistaescola.abril.com.br/fvc/pdf/nossa_historia.pdf). Acesso em: 26 nov. 2008.

Percebe-se, portanto, o crescimento dos projetos desenvolvidos pela Fundação desde o seu início, bem como a sua influência em diversos setores da educação no Brasil. O foco principal é sempre o professor, que, tal como sugere as diversas iniciativas, precisa da ajuda da fundação para desempenhar melhor o seu papel profissional e social. E os professores parecem apoiar e aceitar essas sugestões, acessando os planos de aula e as sequências de didáticas das diversas disciplinas, se apropriando das referências indicadas e utilizando os recursos divulgados. O incentivo é para que o professor torne-se um professor/leitor da “Nova Escola”, sinta-se apoiado com os diversos projetos da Fundação Victor Civita, sendo capaz de construir, ele mesmo, uma “nova escola”, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo MEC, tornando-se um “Educador Nota 10”.

### 2.3 O lançamento da revista “Nova Escola”

O lançamento da revista, em 1986, ocorreu num contexto de redemocratização do Brasil. O período histórico anterior foi marcado pelo golpe de 1964, no qual as forças militares aderiram ao plano político internacionalista, adotando como medida necessária o processo autoritário de modernização do capitalismo brasileiro.

Ramos-de-Oliveira (1998) destaca que o Brasil, ao longo da sua história, foi um país dividido em duas camadas: os senhores e os escravos, os patrões e os empregados, os ricos e os pobres. As classes subalternas sempre foram excluídas das tomadas de decisões políticas sobre os rumos da sociedade brasileira. Porém, destaca o autor, gradativamente, novas vozes passaram a *se fazer ouvir*, especialmente entre os anos de 1957 e 1964:

A classe média crescia, exigia ginásios, colégios e até cursos universitários. Os trabalhadores se uniam em sindicatos urbanos e... até rurais! Grupos de jovens universitários conviviam com trabalhadores no campo, nas praças. Trabalhadores manifestavam-se a respeito de grandes reformas nacionais, como a urbana, a agrária, a bancária. Participavam de conferências nas quais se discutia uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Os “maiores” alarmavam-se: uma pequena ilha, Cuba, já não havia instaurado um regime comunista?! (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1998, p. 16-17)

As vozes que antes estavam silenciadas começaram a se posicionar. Havia reivindicações dos trabalhadores rurais pela reforma agrária. A educação passava a ser vista como instrumento de mobilização política e de “conscientização”, dando origem aos movimentos de alfabetização de massa, para os quais não bastava apenas conhecer as letras e

sílabas, pois a proposta era levar o aluno a realizar uma *leitura de mundo*, tal como proposto por Paulo Freire<sup>82</sup>. As massas, sempre excluídas e silenciadas, estavam percebendo a necessidade de conquistarem o direito de serem respeitadas enquanto cidadãos.

Para “solucionar” a crise econômica e política e “(...) desconstruir o novo homem que ensaiava tímidos e ambíguos primeiros passos no cenário sociopolítico nacional” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1998, p.35), a via autoritária é retomada através das forças militares, com o golpe de 1964, que se prolonga até princípios de 1985, com o início da chamada “Nova República”.

O golpe foi legitimado pelos atos institucionais<sup>83</sup>, e os grupos que ousaram denunciar foram calados em prisões e exílios, através de torturas, perseguições e mortes. “Começar pelas universidades, avançar pela União Nacional dos Estudantes, pelos diretórios acadêmicos, pelos grêmios escolares, pelos sindicatos, pelos partidos e movimentos, pela música, pela literatura, pela imprensa. É a operação “limpeza” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1998, p. 16).

Os militares e tecnocratas, imbuídos de adaptar os brasileiros ao mundo moderno e de criar um país que caminhava para ser uma das potências mundiais, providenciaram meios para a reeducação dos jovens, desarticulando os ricos movimentos de educação popular dos anos 60. A educação, como um investimento, visava tornar os indivíduos produtivos ao desenvolvimento.

Para o regime ditatorial, tornava-se uma necessidade adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico almejado. Para isso, convênios entre o MEC e seus órgãos e a *Agency for International Development* (AID) foram assinados entre 1964 e 1968, visando obter assistência técnica e cooperação financeira que permitiriam a reorganização do sistema educacional brasileiro. A educação teria como base o

---

<sup>82</sup> Em 1961, Paulo Freire participou da fundação do movimento de “Cultura Popular” no Recife. Aceitou o convite do ministro Paulo de Tarso Santos para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização, do MEC. Em 1963, em Angicos (RN), chefiou um programa que alfabetizou 300 alunos em 45 dias. Segundo Paiva (1973, p.15), “a experiência de Angicos foi prestigiada pelo Presidente João Goulart, que compareceu ao seu encerramento. Em pouco tempo, o método impôs-se ao Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e Freire viu-se alçado ao nível federal, devendo contribuir para a realização de um plano que visava alfabetizar 5 milhões de brasileiros em apenas dois anos.”

<sup>83</sup> Foram decretados 17 atos institucionais de 1964 a 1969. O Ato Institucional (AI) nº 1 suspendeu as garantias constitucionais e estabeleceu um prazo de 60 dias para cassar mandatos e suspender direitos políticos. O AI-2, editado em 1965, novamente suspendeu as garantias constitucionais, autorizou as cassações e intervenções em Estados e Municípios, decretou o recesso das Casas Legislativas, sempre que o Executivo decidisse, podendo legislar por decretos-lei, extinguiu os partidos políticos e cancelou os seus registros. O Congresso Nacional foi fechado em 13 de dezembro de 1968 e o AI-5 foi editado. Ele reafirmava o AI-2 e acrescentava o direito da confiscação de bens em caso de “enriquecimento ilícito” e a suspensão do direito de *habeas corpus* nos casos de infração da Lei de Segurança Nacional (ALENCAR, 1985).



desenvolvimento nacional, através da formação rápida de técnicos e da mão-de-obra de baixo nível, intensificando, assim, a dependência cultural, política e econômica do nosso país.

A estratégia sempre adotada é a do treinamento de pessoal docente e técnico, do aumento dos recursos materiais (como o aparelhamento de escolas) e a reorganização do currículo, com vistas ao treinamento, em nível desejado, do pessoal destinado a preencher as categorias ocupacionais das empresas em expansão. Tem isso por base a necessidade de adequar a educação às “necessidades do desenvolvimento” (ROMANELLI, 1991, p.204).

A *publicação*<sup>84</sup> da lei nº 5692/71, tal como ressalta Ramos-de-Oliveira (1998), oficializou a reforma do ensino de 1º e 2º graus. Seu objetivo era a formação do indivíduo qualificado ao exercício de uma atividade especializada. A obrigatoriedade escolar foi ampliada de quatro para oito anos, atingindo a população com idades entre 7 e 14 anos. O primário e o ginásial tornaram-se um só curso, nomeado de 1º grau, que passava a ser obrigatório, sem a necessidade de aprovação no exame de admissão que os separava. O currículo era composto por uma parte geral, com base comum, e outra de formação especial.

É, então, publicada (...) a Lei 5692/71, que unifica oito séries como 1º grau obrigatório na faixa de sete a quatorze anos e que torna o ensino secundário necessariamente profissionalizante. Numa reincidente tentativa afirma que o ensino secundário será gratuito *a quantos dele precisem e mereçam*. Mas esse dispositivo elitizante nunca “pega” em nosso país... (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1998, p. 19)

As reformas, que ampliaram os anos de escolaridade obrigatória e aumentaram os números de alunos matriculados, também contribuíram para a crescente privatização do ensino, construções de escolas sem os recursos pedagógicos necessários, baixos salários dos profissionais do magistério, altos índices de analfabetismo, evasão e repetência, resultando em um ensino público notavelmente deficiente e destinado à população menos favorecida socialmente.

Na verdade, o que ocorreu com a extensão da escolaridade obrigatória e com o aumento das matrículas foi acomodar a grande maioria da nova população escolar (os que vinham das classes dominadas) em nichos especiais: no 1º e 2º graus, ficaram-lhes as escolas públicas, agora com baixo nível de ensino; para seu ensino universitário, foram autorizadas muitas faculdades privadas. Com essa diretriz de política educacional, as “boas” escolas continuaram tendencialmente para os alunos das “boas” famílias: ou seja, as particulares de 1º e 2º graus e as universidades oficiais (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1998, p.41).

---

<sup>84</sup> Ramos-de-Oliveira (1998) ressalta que a lei nº 5692/71 foi uma “publicação” no sentido de ter sido tornada pública sem amplas discussões nas esferas sociais.

Estas mudanças foram realizadas para que o Estado capitalista conquistasse o apoio e o reconhecimento da população ao tentar convencê-la da aparente igualdade que estava sendo implantada no país. Porém, a maioria da população ainda estava condenada a viver em condições miseráveis devido a grande concentração de renda existente.

Na prática, a política educacional pós-64 caracterizou-se *realmente* por se constituir num mecanismo de exclusão social dos despossuídos da escola (não importa o aumento da matrícula em todos os níveis). Para se ter uma idéia, em 1984, 60,6% da população economicamente ativa estava incluída numa faixa que compreende os que nunca estudaram ou que ficaram na escola, no máximo, até o primário, constituindo, por conseguinte, uma força de trabalho virtualmente analfabeta. Este processo acabou por desqualificar e degradar o ensino público, notadamente, de 1º e 2º graus e por transformar a educação em mercadoria de alto custo (GERMANO, 2005, p.265-266).

A prioridade do Estado brasileiro pós-1964, tal como destaca Germano (2005), foi a construção do “Brasil potência”, um projeto que atendia aos interesses burgueses e estava presente nos intuítos dos setores governantes desde a década de 30, visando o desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

O processo de democratização da educação, que havia se iniciado entre os anos 1945 e 1964, foi sendo substituído, tal como destaca Marrach (2009), pelo processo de semiformação, de massificação do ensino e da cultura escolar, que não se refere apenas à expansão das vagas, mas à “produção de bens simbólicos da Indústria Cultural”, ou seja, um processo no qual “(...) o pensamento é filtrado, eliminado, reduzido a esquemas de fácil digestão; a crítica diluída, pasteurizada, despojada do antigo alvo modificador do *status quo* e devidamente estereotipada, transformada em mercadoria de fácil consumo” (MARRACH, 2009, p. 207). Além disso, a ênfase passa a ser na divulgação de técnicas para promover o ensino e na exclusão de temas que impulsionassem a reflexão e a análise do contexto histórico e político.

Marrach (2009, p. 211) apresenta o seguinte panorama da escola brasileira depois da “reforma”:

(...) esvaziando o conteúdo do ensino, a reforma resultou na produção de um primário grande e de um secundário padronizado, que preparava para o trabalho assalariado, mas não para a cidadania, nem para o vestibular e, por isso, criou as condições para a expansão do ensino privado de Primeiro e Segundo Graus e para a indústria dos cursinhos. Estes passaram a suprir as falhas dos ensinos públicos básico e médio, responsabilizando-se pelo preparo do estudante para o vestibular.

Nesse contexto, ao professor não caberia “ensinar”. Seu papel passa a ser “administrar a aula”, controlando o tempo, organizando as sequências didáticas e utilizando recursos para otimizar o ensino e facilitar a “aprendizagem” dos alunos e desenvolver competências para a atuação deles na sociedade administrada.

O período da ditadura militar no Brasil, que durou vinte e um anos, gerou crises econômicas sucessivas, associadas a uma crescente dívida externa. O Estado se revelou incapaz de solucionar os problemas brasileiros e de incorporar as necessidades de todos os setores sociais. Como resultados, aumentaram-se as desigualdades sociais e o não atendimento à população das suas necessidades básicas. A sociedade administrada passa a impor uma educação de igual configuração.

Com a descompressão do regime militar, ascenderam ao poder os partidos e os políticos que se declaravam comprometidos com as causas democráticas. Entre elas destaca-se a democratização da educação, que passa a fazer parte dos programas e intenções dos candidatos e governantes. Nesse momento de redemocratização do país é lançado o primeiro número da revista “Nova Escola”, com o discurso de que “a educação para todos” poderia ser a solução para os problemas nacionais. Por isso, era preciso “informar”, “apoiar” e “atualizar” o professor brasileiro. E a revista “Nova Escola” se disponibilizava a ser o suporte desta informação, veiculando seus ideais de educação, de professor, de alunos, de escola e de sociedade.

## **2.4 A Nova República e a “nova” escola**

Germano (2005, p. 269) destaca que, no campo educacional, o Regime Militar legou uma herança para os anos que se seguiram. O número de analfabetos no país, divulgado pelo MEC, em 1985, era de “20 milhões” de pessoas, ou seja, 25% da população com idade igual ou superior a 15 anos era considerada analfabeta e 8 milhões de crianças em idade escolar não tinham tido acesso à escola ou dela haviam se afastado precocemente, principalmente pela ampla jornada de trabalho a que eram submetidas. O crescimento da evasão e da repetência atingiu índices superiores aos de países como a Etiópia e o Paquistão. Apenas 27% das escolas estavam em condições satisfatórias de uso, segundo dados do MEC divulgados em 1985, uma situação que era ainda mais grave nas escolas do meio rural. Os professores tiveram suas condições de trabalho degradadas, os salários desvalorizados e a formação profissional prejudicada.

A democracia política havia sido restabelecida e a globalização passou a fazer parte do contexto sócio, político e econômico, como afirma Marrach (2009). A autora cita Hobsbawm para destacar que o nascimento da Nova República aconteceu *na era do desmoronamento*, pois “caíram não só o muro de Berlim e a URSS, como também o Estado de Bem-Estar Social, juntamente com os direitos sociais, trabalhistas e de cidadania” (MARRACH, 2009, p. 232). Apesar disso, os discursos sobre a escolarização traziam consigo a bandeira da educação para cidadania. Um mito tomado dos ideais do Iluminismo “que buscava o esclarecimento e a autonomia do indivíduo para fazer dele um cidadão” (MARRACH, 2009, p. 232).

Porém, em uma sociedade em que “a democracia é corroída por dentro” (MARRACH, 2009, p. 232), na qual ocorre o enfraquecimento do Estado-nação e o fortalecimento das instituições supranacionais, tais como o FMI e o Banco Mundial, que valorizam apenas o que traz melhoria aos índices internacionais e incorpora os valores do mercado como norteadores dos princípios educativos, torna-se, tal como destaca a autora, difícil acreditar em “educação para a cidadania”.

Para a concretização da “educação para todos”, assistimos a disseminação das escolas de massas e nelas “(...) o direito de “cidadania” passa a ser estendido a todos, como se todos pudessem ser “esclarecidos” por meio da escola de massas, que dá uma razão chamada semiformação, pública, gratuita e igual para todos, usando o jargão crítico como a última fórmula petrificada da vanguarda institucionalizada” (MARRACH, 2009, p. 232). Porém, o que se estabelece é um processo educativo “danificado”, que afasta a criticidade, a aquisição de conhecimentos, a reflexão e a possibilidade de estabelecer relações e cria uma subordinação da teoria à prática imediata.

Ao mesmo tempo, “criticidade”, “reflexão” e “formação do cidadão” tornam-se palavras de ordem nos documentos oficiais que impõem as políticas públicas, nos projetos políticos pedagógicos das escolas e nos dizeres daqueles que se propõem a “educar”. O desenvolvimento da criticidade, da reflexão, da análise e da “leitura do mundo” é substituído pela adaptação às exigências do mercado de trabalho, pelo conformismo, pelo consumismo. “O exercício do ensino e da educação sem o domínio do pensamento reflexivo pode reduzir-se a uma atividade mecânica, destituída do sentido construtor que busca e que se faz mister alcançar” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 22).

As questões de ordem econômica passaram a determinar de forma mais efetiva os fatores de ordem educacional. Marrach (2009, p. 234-235) destaca que, sob a ideologia do neoliberalismo, à educação é atribuído um papel estratégico que se traduz nos seguintes

objetivos: atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho; fazer da escola um meio de transmissão de seus princípios doutrinários; fazer da escola um mercado para os produtos da Indústria Cultural e da informática.

A escola passa a traçar os objetivos para que os alunos, futuros trabalhadores, sejam qualificados para desempenhar as funções que lhes serão atribuídas. Eles devem ser “qualificados” para serem competitivos e para se adaptarem à sociedade vigente. Para isso, passam a ser utilizados nos discursos referentes ao processo educativo os conceitos próprios do empreendedorismo: aprender a trabalhar em grupo, tornar a comunicação eficaz, ser competitivo, ter iniciativa, obter sucesso, ser ágil, etc. Tal como enfatiza os Parâmetros Curriculares Nacionais, no texto introdutório, essas habilidades e competências levarão o indivíduo a “responder aos novos ritmos e processos”.

(...) Trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função dos novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender” (BRASIL, 2001, p. 34-35).

O ensino deverá, portanto, preparar o aluno para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, levá-lo a reconhecer a sua própria responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso na escola e “na vida”. Nesse sentido, os conteúdos curriculares tornam-se “meios”<sup>97</sup> para a aquisição e desenvolvimento das habilidades e competências impostas pela sociedade atual e traduzidas em conceitos, procedimentos e atitudes que devem direcionar a Educação Básica. “A ressemantização da terminologia pedagógica de modo a atender às demandas do mercado capitalista consagra os conceitos do empreendedorismo como objetivos a serem assimilados por meio dos conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidos” (BUENO, 2008, p. 137).

Para que essa adaptação se efetive, torna-se necessário que mecanismos de controle sejam criados de forma a garantir que a escola “cumpra, de forma eficaz, sua função de reproduzir a ideologia dominante” (MARRACH, 2009, p.234-235). Assim, o Estado estabelece os parâmetros que nortearão a construção do currículo e os temas que devem ser

---

<sup>97</sup> Essa é uma afirmação do texto introdutório que compõe o volume 1 dos Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries iniciais.

abordados em todos os componentes curriculares e outros documentos<sup>98</sup> que serão utilizados para elaborar as avaliações que classificarão as escolas em termos de qualidade de ensino, de acordo com os critérios estabelecidos para essa qualidade. Ou ainda, financie uma revista, tal como é o caso de “Nova Escola”, que tem e traz a “tradução” dessas questões e cria, no conjunto de suas matérias, uma atmosfera de contentamento quando, por exemplo, um professor consegue, na concepção do autor da reportagem, resolver os problemas de alfabetização dos alunos ao seguir os passos determinados por um desses documentos:

(A professora) não inventou nenhum método revolucionário. Muito do que essa professora de 39 anos faz está descrito nos Indicadores de Qualidade da Educação Básica – Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), pela Ação Educativa e por outras entidades ligadas à alfabetização (NOVA ESCOLA nº204, 2007, p. 35).

Ao mesmo tempo, os produtos da indústria cultural e da informática passam a ser utilizados nos processos educativos para que o funcionamento da escola seja o mesmo que o do mercado. Alguns exemplos podem ser citados nesse sentido, como o “mercadinho” e a “feirinha”, tão utilizados nas salas de aulas das séries iniciais:

A adequação dos componentes curriculares aos imperativos do mercado introduz, por exemplo, a simulação em sala de aula de uma “loja de doces”, atividade que permite desenvolver “técnicas de negociação, compra e venda e manipulação de dinheiro”, e de uma “feira de frutas”, com o objetivo de desenvolver competências associadas à *definição de possíveis clientes; técnicas de comunicação e vendas; e identificação de concorrentes* (BUENO, 2008, p. 137).

Outro exemplo é quando os meios de comunicação social passam a ser utilizados nas salas de aula não para que uma reflexão sobre as mensagens neles veiculadas e sobre os recursos disponíveis possa ser realizada, mas para adaptar os alunos a essa realidade de forma a perpetuá-la: “cabe às escolas ajudar a formar cidadãos aptos a usufruir e alimentar essa nova ordem mundial, gente capaz de criar máquinas ainda melhores, menores, mais ágeis e eficientes” (NOVA ESCOLA nº 153, 2002, p. 21).

Quando os recursos são utilizados com esse propósito, tendem a obstruir a “comunicação real”, aquela que permitiria o desvelamento das contradições e ambiguidades, o posicionamento crítico, a análise dialética.

---

<sup>98</sup> Há diversos documentos publicados pelo MEC que veiculam “como” as propostas podem ser efetivadas. Cartilhas, referenciais e programas para todos os níveis de ensino podem ser encontrados no *site* [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12814&Itemid=872](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12814&Itemid=872)

(...) a comunicação real, “a troca que enriquece e se fixa não como um elemento estático, mas como um germe, um ponto potencialmente explosivo. Essa é a comunicação educativa, um ato que transforma, modifica, persiste atuante. Bem se vê que esta ação cala, entra, penetra. Tem como uma de suas características o estímulo, o ferrão que estimula respostas imediatas e mediatas. É também resultado de uma expressão, algo que sai de uma pessoa com ênfase e autenticidade. É colorida e densa, profunda e larga. É o verdadeiro ato educativo. É formação (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, 21).

O ato de ensinar nesse contexto afasta ainda mais a possibilidade de promover a emancipação.

O ato de ensinar, quando integral, consiste em contribuir à formação do ser, o que se realiza num desvendamento do mundo (como nos é dado pela natureza e pela ação da humanidade ao decorrer dos tempos) que é complexo, que entrelaça o universal e o particular, que é comunicação expressiva e que organiza conhecimentos decantados pelo tempo - e tudo isso com força tensa em busca de emancipação (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 22).

A “nova” escola passa a ser “construída”, portanto, a partir de uma “pedagogia empreendedora” baseada em uma visão utilitarista, instrumental e pragmática do conhecimento.

### 3 “Nova Escola” em revista

*Ao longo de 20 anos, NOVA ESCOLA se consolidou como a maior e melhor revista da educação do país porque está sempre atenta ao que acontece no cenário educacional e traz sempre uma combinação de teoria e prática em cinco grandes temas: sala de aula, formação profissional, gestão escolar, comportamento e relação com a comunidade. E, num mundo de grandes transformações e de busca por mais qualidade no dia-a-dia da escola, tenho certeza de que você não vai querer ficar fora dessa caminhada que estamos trilhando juntos.*

Diretor de Redação da revista Nova Escola

É possível encontrar diversas pesquisas de mestrado e doutorado, artigos científicos e livros que versam sobre a revista “Nova Escola”. Alguns estudos investigaram uma determinada temática nas edições da revista: discurso construtivista (VIEIRA, 1995); representações de sexualidade no currículo (STUMPF, 2003); presença do negro (GOMES, 2003); ensino de história (MORRONE, 2003); multiculturalismo e a retórica da diversidade cultural (COSTA, 2003); avaliação da aprendizagem (CARVALHO, 2006); lúdico na educação escolar (MARTINEZ, 2006); políticas públicas para a educação infantil (SILVA, 2006); práticas de leituras dos professores em formação associadas com suas práticas de sala de aula (MELO, 2007); (in)disciplina (RODRIGUES, 2007); educação infantil (ANJOS, 2008); educação matemática (EVANGELISTA, 2008); reforma do estado no Brasil e o processo de terceirização dos serviços sociais (GIBBERT, 2008); e ensino fundamental de nove anos (ROSA, 2008). Outras pesquisas focaram uma determinada seção de “Nova Escola”. Lagôa (1998) investigou a seção humor que tinha como personagem a Cileuza e a Dona Lice. Passos (2002), Rocha (2004) e Matos (2008) analisaram, em diferentes períodos de circulação, as “cartas” enviadas pelos leitores e publicadas em uma seção permanente da revista. Silveira (2006) analisou as capas das revistas publicadas de 1986 a 2004 para observar continuidades, rupturas e mudanças significativas na linguagem das disposições tipográficas, na linguagem visual e verbal. Esses seriam alguns exemplos, pois é possível localizar outros trabalhos que apresentam a revista “Nova Escola” como objeto de estudos ou citam esse periódico para desencadear as suas análises.

Caspard (1993) ressalta que o trabalho com os periódicos não é metodologicamente neutro, pois as revistas não poderiam constituir um *corpus em si*, em que os procedimentos de identificação e descrição fossem suficientes. Segundo o autor, torna-se



necessário *inventar esse corpus*, o que significa que o pesquisador deve se posicionar sobre uma interpretação do campo educativo e manter em função dessa interpretação as revistas que considerar relevantes. É a partir dessa interpretação que cada um dos pesquisadores realizou os diferentes recortes: escolheu algumas seções da revista, selecionou determinado período histórico e, em alguns casos, elegeu categorias.

Sobre os modelos de professores presentes nos exemplares de “Nova Escola” localizamos algumas pesquisas.

No trabalho realizado como dissertação de mestrado por Ana Mascia Lagôa, intitulado *A representação da professora na revista Nova Escola*, em 1998, a autora, que também trabalhou como editora na revista “Nova Escola” por alguns anos, traz dados importantes sobre o lançamento da revista e seu projeto editorial inicial e analisa duas representações de professoras, publicadas na seção “Humor”: Cileuza e Dona Lice. A autora defende a necessidade de articular os campos de conhecimento da educação e da comunicação e realiza algumas entrevistas com repórteres que trabalharam no projeto inicial da revista. A partir desses dados e da análise das tirinhas, a autora destaca a representação da professora presente nelas: uma imagem conservadora, que retratava as dificuldades da profissão e associava a figura da profissional à da mãe.

Costa e Silveira (1998), no artigo *A Revista Nova Escola e a Constituição de Identidades Femininas*, examinam e discutem a formação das subjetividades femininas das professoras e a constituição e fortalecimento de certa feição de sua identidade social ao investigar as ações da mídia no campo da educação. A investigação toma como objeto a revista “Nova Escola” e analisa a produção das identidades, a afetividade e a condição feminina “a partir das reflexões de inspiração pós-estruturalistas”. As autoras destacam a “didaticidade dura” presente na revista, cuja ênfase está no “fazer fazer”, o que resulta na imagem de uma incapacidade da “interlocutora”, nas representações sociais da mulher professora e na obediência tomada como característica natural da mulher.

Barros (2006) analisa como os professores são apresentados no discurso presente na revista e discute a relação entre os saberes pedagógicos legitimados por esse periódico educacional e pelo mercado do saber, a partir da concepção de docência presentes no período de 1998 e 2002. A autora conclui que os saberes da experiência docente tendem a ser silenciados em detrimento dos saberes externos à escola, que ganham o estatuto de verdade. A imagem de docência localizada é de “(...) um professor de sucesso, vencedor de todas as barreiras da profissão se estiver em constante formação, em constante contato com as

propostas do governo e da sociedade da informação as quais a revista propõe-se traduzir para o professor” (BARROS, 2006, p.135).

A pesquisa de Rocha (2007) procura identificar em quarenta e oito exemplares de “Nova Escola”, no período de 2001 e 2004, os modelos de professora ideal presente nos relatos enviados pelos professores para a redação da revista e nos relatos de experiências sobre língua materna realizadas em sala de aula, incluindo nesses modelos exemplos dos professores selecionados para participar do Prêmio Victor Civita. A autora utiliza conceitos da análise lacaniana, da semântica argumentativa e da análise do discurso para fundamentar as duas tendências de modelos identificados: uma propositiva, que ocorre no período de 2001 e 2002, e outra impositiva, de 2003 a 2004, que favorecem uma postura de desresponsabilização por parte do professor em relação ao seu trabalho e a realização de atividades que desconsideram os contextos educacionais.

Esses pesquisadores contribuíram para que reflexões sobre os modelos de professores divulgados pela revista “Nova Escola” pudessem ser desencadeados. Nossa pesquisa pretende ampliar a discussão dessa temática ao analisar os projetos vencedores do “Prêmio Victor Civita – Educador Nota 10”, de 1998 a 2008. Consideramos também que o referencial da Teoria Crítica pode trazer outras reflexões e análises.

Nesse capítulo, após apresentarmos de forma mais detalhada a história do ciclo de vida da revista, desenvolveremos alguns apontamentos a partir do mapeamento dos seus vinte primeiros anos.

### **3.1 A revista “Nova Escola”: um sonho de Victor Civita**

“Nova Escola” era um sonho antigo de Victor Civita. Na reunião<sup>99</sup> de 16 de setembro de 1985, na qual estavam presentes, além de Victor Civita, José Alcione Pereira, que exercia a função de secretário Executivo da Fundação Victor Civita, Ana Maria Sanches, diretora de redação, e Giancarlo Civita, consta informações importantes sobre a criação da revista e a definição do seu Plano Editorial. Victor Civita, ao expor suas expectativas,

---

<sup>99</sup> Ana Lagôa (1998) traz muitas informações sobre a criação da revista em sua dissertação de mestrado. Ela desempenhou a função de editora da revista Nova Escola de 1989 a 1995. Em seu trabalho ela esclarece que muitas dessas informações não constam em documento escrito, que pudesse ser transcrito, apesar de apresentar em anexo algumas atas de reuniões, inclusive a do dia 16 de setembro de 1985, e o projeto inicial da revista. A dissertação traz ainda outras informações que foram obtidas através de entrevistas com repórteres que trabalharam na edição da revista nas décadas de 1980 e 1990.

instigava a sua equipe a conseguir “enfeitiçar” as 300 ou 500 mil “professoras” que receberiam a revista.

Quero falar um pouco desta revista, que é um velho sonho de minha vida e que, portanto, é uma “criação minha”. Ao que tudo indica, acho que será um sucesso. Aquilo que deve ser muito claro para você e que já o é bem conhecido pelo nosso querido Alcione, é que esta revista deve conseguir “pegar” e enfeitiçar a professora (Ata da reunião de 16 de setembro de 1985 apud LAGÔA, 1998).

A editora produziu um número experimental de “Nova Escola” a partir das definições de seu idealizador. Lagôa (1998) destaca que Victor Civita trazia suas próprias lembranças de escola: “a doce e terna professora, quase uma segunda mãe”. No início, a revista teria que ajudar a “Mariazinha da Silva” no seu dia-a-dia, detalhando o *como fazer* na sala de aula, tal como Victor Civita prevê na reunião de criação de “Nova Escola”:

A nossa Mariazinha da Silva, como você sabe, não tem muito preparo, provavelmente muita cultura, mas é extremamente dedicada ao seu trabalho, embora receba por ele um ordenado miserável e viva em condições precárias (Ata da reunião de 16 de setembro de 1985 apud LAGÔA, 1998).

Esta era a concepção da professora/leitora que deveria ser atingida pela revista: uma pessoa do sexo feminino, despreparada, com “pouca cultura”, dedicada, mal remunerada e que vive em condições precárias. Por isso, o projeto gráfico e a linguagem utilizada deveriam ser “simplificados” e as matérias escritas para que fossem consideradas de fácil compreensão pelas professoras/leitoras. “Nova Escola” se tornaria, assim, segundo Victor Civita, um motivo de alegria e satisfação para a “Mariazinha”, que mensalmente aguardaria ansiosa a chegada de um exemplar.

Na revista, tudo deve ser feito como se você estivesse contando cada história pessoalmente. A linguagem a ser usada deverá ser ao nível do seu leitor, para que a Mariazinha a entenda e a absorva com muita facilidade. Até o desenho, a ilustração, devem ser simples e de fácil compreensão. A revista não pode ser, nunca, motivo de aborrecimento. Pelo contrário, deverá ser, sempre, motivo de alegria e satisfação. Deverá, portanto, ser ansiosamente esperada todos os meses (Ata da reunião de 16 de setembro de 1985 apud LAGÔA, 1998).

Os jornalistas envolvidos nessa etapa do projeto receberam algumas dicas de Victor Civita, para tornar a revista “quase” perfeita. Eles deveriam se aproximar das

“Mariazinhas” que se tornariam as professoras/leitoras de “Nova Escola” e “mastigar”<sup>100</sup> os conteúdos que fariam parte da revista de modo que chegassem às professoras/leitoras de forma simples, clara, precisa, compreensível e agradável.

Por isso, nossa revista tem que ser “quase” perfeita. Se você não conseguir ler uma matéria, com muito interesse até o fim, mande reescrever. Se a ilustração não for boa e simples, bem feita, compreensível, clara e precisa, mande refazer até que não haja mais dúvidas. (...) Trace planos, viaje, visite favelas e escolas, converse com as Mariazinhas que puder e com as pessoas que conhecem as Mariazinhas, para ter uma visão do mundo e do público que queremos alcançar. Conte, se for o caso, também as histórias de Pinóquio, de Hansel e Gretel, e, quando oportuno, uma do Tio Patinhas, mas conte de forma mais simples e agradável para que todos entendam (Ata da reunião de 16 de setembro de 1985 apud LAGÔA, 1998).

O objetivo é encorajar a professora/leitora de “Nova Escola” para que ela passasse a executar o seu trabalho a partir das prescrições presentes na revista. Tal como ressaltava Adorno, “o consumidor não é o rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto. (...) A indústria cultural abusa da consideração com relação às massas para reiterar, firmar e reforçar a mentalidade destas, que ela toma dada *a priori*, e imutável (ADORNO, 1994, p. 286). E a revista irá tratar as professoras/leitoras que receberão os exemplares de “Nova Escola” como “soberanas”, disseminando a ideia de que em suas páginas elas encontrarão a valorização que merecem, levando-as a perceber que recebem um atendimento individualizado, capaz de suprir as suas necessidades e considerar os seus interesses. Tal situação, levaria a legitimação da revista e asseguraria a sua continuidade.

Em função dos propósitos traçados por Victor Civita, a edição piloto recebeu o nome de “Professora Querida”, mas o MEC o considerou inapropriado ao “confrontá-lo com as especificidades da revista”. O nome escolhido foi, então, “Nova Escola”, pois “a Abril já havia editado uma revista chamada ESCOLA (...) e, de alguma forma, o título remeteria – mesmo sem intencionalidade explícita – à Nova Escola dos Pioneiros da Educação” (LAGÔA, 1998, p.19). Era uma forma, portanto, de facilitar a adesão dos professores ao projeto da fundação. A iniciativa dos pioneiros da “Educação Nova” de publicar um manifesto que tinha como subtítulo: “A reconstrução educacional do Brasil”, poderia ser associada à iniciativa da fundação ao propor uma “Nova Escola” que também se propagava como necessária para a “construção de um país melhor”.

---

<sup>100</sup> Lagôa (1998, p. 27) afirmava que o plano editorial propunha que a revista reproduzisse “matérias mais simples, mais mastigadas – no jargão da redação”.

A revista “Escola para Professores”, conhecida como ESCOLA, foi editada pela Abril em 1971. Segundo Morrone (2003), havia um posicionamento otimista que permeava as publicações da revista em relação à adequação da educação e do ensino às transformações do país. Tal como Victor Civita declara: “a revista ESCOLA chega junto com a reforma do ensino e, desde já, entusiasticamente, se coloca a serviço dela” (ESCOLA nº 0, 1971, p. 3).

A revista ESCOLA, publicada entre os anos de 1971 e 1974, atuou, de acordo com Morrone (2003, p. 3), “como meio de prescrever uma determinada concepção de escola, e o conteúdo das matérias publicadas, demonstra, em seu conjunto, a plena articulação e integração da Editora Abril com a política educacional vigente na ditadura militar”. Após 26 números, a circulação da revista foi interrompida e justificada pelos seus editores devido ao aumento do custo de papel e pela necessidade de redefinição dos objetivos e da política editorial da revista. No editorial da última publicação da revista ESCOLA, o interesse da editora em investir em produtos voltados aos professores é reforçado.

Mas, assim como é certo que o professor vai continuar executando seu trabalho, buscando novas formas e instrumentos compatíveis, também é certo que a Abril vai continuar colaborando para que os objetivos nacionais no setor da Educação sejam alcançados (ESCOLA nº 26, 1974, p.3).

Após 12 anos, a editora Abril retomou a ideia de publicar um periódico de educação ao editar a revista “Nova Escola”. Os objetivos de revolucionar, melhorar, modernizar e aperfeiçoar a educação brasileira foram anunciados no novo empreendimento de Victor Civita, tal como revela a primeira Carta do Editor:

É com alegria e uma certa dose de orgulho que lhe entregamos o número 1 da NOVA ESCOLA – resultado de um velho sonho e de um longo trabalho de uma equipe de experimentados jornalistas e profissionais da Educação. Esperamos que a revista – que não é nem deseja ser uma publicação pedagógica – cumpra os objetivos que inspiraram sua criação: fornecer à professora informações necessárias a um melhor desempenho do seu trabalho; valorizá-la; resgatar seu prestígio e liderança junto à comunidade; integrá-la ao processo de mudança que ora se verifica no país; e proporcionar uma troca de experiências e conhecimentos entre todas as professoras brasileiras de 1º Grau (NOVA ESCOLA nº 1, 1986, p.3).

Nesse depoimento, Victor Civita reafirma os propósitos da revista “Nova Escola”: contribuir para melhorar o desempenho do trabalho do professor; valorizar sua atuação; resgatar o seu prestígio e liderança junto à comunidade; integrar o seu papel ao processo de mudança da sociedade brasileira pós-ditadura militar; e proporcionar troca de

experiências entre os professores de todo o país. Apesar disso, Victor Civita afirmava que “Nova Escola” *não era e nem deseja ser uma publicação pedagógica*. A revista deveria, portanto, trazer experiências educacionais e atividades diversificadas que, na concepção da equipe de “Nova Escola”, contribuiriam para o trabalho do professor. Em meio a essas publicações tornava-se necessário aflorar o sentimento de valorização do professor, tal como propõe Victor Civita. Porém, essa proposta não poderia trazer aborrecimentos aos professores que, na concepção dele, já possuíam muitas dificuldades no cotidiano. A tarefa da equipe era: simplificar os conteúdos, evitar os textos densos, “mastigar” e “dar pronto” os conceitos. A preocupação não era com a fundamentação teórica das atividades, com a divulgação de artigos de especialistas ou promover a reflexão sobre a educação brasileira. Com o intuito de facilitar, afastava-se do professor a tarefa de refletir, escolher, analisar e criticar. “Os indivíduos, tanto cognitiva, quanto afetivamente, são educados para subordinarem-se ao processo da semicultura que impinge a exaltação da adaptação e do conformismo, ou seja, das consciências felizes, ao invés do discernimento e do inconformismo” (ZUIN, 1999, p. 117).

Desde o início do projeto Victor Civita já ressaltava essa preocupação.

Nós temos que chegar a ela (a professora/leitora de Nova Escola), simplesmente, como se fôssemos uma amiga que fala com ela em tom quente, coloquial, sobretudo afetuoso, nunca parecendo que somos superiores, que sabemos pedagogia, didática e que estamos ali para ensinar. Nada disso. Nossa tarefa será a de colocar Mariazinha, sempre, a par de um montão de coisas importantes, interessantes, agradáveis, direta ou indiretamente, ligadas ao seu trabalho e aos seus contatos com a comunidade (Ata da reunião de 16 de setembro de 1985 apud LAGÔA, 1988).

A revista precisava encantar “as professoras” para que as ideias veiculadas começassem a ser aceitas e “novos” conhecimentos aprendidos. A ênfase estaria nas informações que essa professora deveria receber, que eram selecionadas e traduzidas de acordo com os interesses editoriais da revista, o que contribuiria para a construção do “ser professor” desejado. “A indústria cultural sorri: torna-te aquilo que és; e a sua mentira consiste precisamente na confirmação e consolidação repetitivas do simples ser-assim, daquilo a que o andamento do mundo reduziu os homens” (ADORNO, 1977, p. 351). Elas não precisariam ser diferentes do que são, apenas se sentirem privilegiadas por terem sido as eleitas por essa publicação.

Os primeiros editores de “Nova Escola” não eram especialistas em Educação. Essa não era uma preocupação, já que a revista não deveria ser uma “publicação pedagógica” na concepção de seu idealizador. Porém, ao longo dos anos, ela passa a ser considerada uma revista de educação, tal como destacamos no início desse capítulo. Os que construiriam

supostamente a revista seriam os próprios professores/leitores e, por isso, foram incentivados a enviar cartas com sugestões, críticas e dúvidas, bem como “comercializar” as suas experiências. “Queremos que cada uma deles aguarde com ansiedade a chegada de sua revista e que nos escreva sugerindo, criticando, esclarecendo, retificando ou revelando alguma experiência de interesse do seu colega. Esta será a nossa grande recompensa” (NOVA ESCOLA nº 1, 1986, p. 3).

Além disso, sobre educação, na sociedade brasileira das últimas décadas, todos podem escrever, dar conselhos e opinar para “resolver de forma eficaz” os inúmeros problemas que, tal como divulgado pelos meios de comunicação social, os próprios profissionais da área não conseguem. Talvez por isso, a equipe inicial de “Nova Escola” era composta por profissionais de diferentes áreas do jornalismo e a concepção de educação que possuíam estava relacionada às experiências pessoais, considerando que a princípio não precisariam saber de Pedagogia para escrever sobre educação escolar.

Eles traziam suas próprias memórias de escola, suas lembranças de professora, reforçadas ao longo de suas vidas pela própria mídia e pela experiência educativa dos filhos. Apenas José Alcione Pereira trabalhara com Anísio Teixeira, no MEC, e fora um dos criadores do método Alfa e, por isso mesmo, foi convidado para o cargo de secretário-executivo pelo próprio Victor Civita (LAGÔA, 1998, p.19).

Segundo Lagôa (1998), para conseguir atingir os objetivos e compreender as temáticas da área, a equipe realizava pesquisas, visitas às escolas e universidades, entrevistava profissionais da educação básica, especialistas e professores universitários. Esses últimos, a princípio, demonstraram uma certa desconfiança no projeto, mas, segundo depoimento de Elvira de Oliveira Nadal, uma das editoras da revista na década de 90, a relação fria e azeda foi substituída pelo respeito.

Era uma relação fria e azeda. No início da revista era um custo para conseguirmos uma entrevista ou qualquer colaboração dos professores universitários. Eles se arrepiavam com a idéia de que jornalistas pudessem falar e escrever sobre educação. Não acreditavam que pudéssemos ir além do superficial, morriam de medo de dar declarações, de falar para a revista. Viviam pedindo para ler todo o material que produzimos, garantindo, assim, que não acontecesse nenhuma heresia. A grande crítica era a de que os jornalistas eram mestres das simplificações. Isso mudou. (...) Foi suado, mas conquistamos o respeito da universidade. No início dos anos 90, os professores das instituições nos abriam as portas com a maior presteza, nos procuravam para trocar idéias, éramos convidados para seminários e encontros. Chegamos a compor mesas redondas em encontros de educação, promovidos, por exemplo, pela FDE (Fundação para o desenvolvimento da Educação, da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo) e Encontro Nacional de Literatura, organizado pelo Instituto de Lingüística da Unicamp (depoimento de Elvira de Oliveira Nadal, apud LAGÔA, 1998, p.09-10).

Os especialistas da educação, não só os brasileiros, mas também os pesquisadores de outros países, passaram a ter seus comentários divulgados durante as reportagens ou nas entrevistas que eram publicadas na seção “Fala, mestre”, por exemplo. Com a instituição do Prêmio Victor Civita, esses especialistas também passaram a ser convidados para fazer parte da comissão de jurados e escolher e, ao mesmo tempo, legitimar e dar credibilidade às “experiências” educacionais selecionadas. Apesar disso, a equipe dos editores da revista continuava a ser constituída por “não especialistas” da educação.

Ao longo dos vinte primeiros anos de publicação, cada equipe<sup>101</sup> permaneceu, em média, quatro anos nas diferentes funções: diretores, redatores, diagramadores, editores e repórteres<sup>102</sup>. No período de 1986 a 2006, a equipe da revista “Nova Escola” teve 4 diretores responsáveis. José Alcione Pereira permaneceu na função de março de 1986 a maio de 1997. Na reportagem “O administrador de um belo sonho” (NOVA ESCOLA nº102, 1997, p.54) há uma menção a José Alcione como aquele que ajudou a consolidar a “mais respeitada revista da educação brasileira”. Fátima Ali assumiu o cargo em 1997 e permaneceu até 2000, quando Gabriel Pillar Grossi tomou posse. Gabriel foi apresentado como um jornalista com uma diversificada experiência profissional: havia sido repórter de TV, passado pelas redações do *Jornal da Tarde*, *O Estado de São Paulo* e *Isto é*, pela revista *Veja* e exercido a função de editor do suplemento *Veja São Paulo*. Além disso, a “Carta ao leitor”, assinada por Leonardo Mourão (NOVA ESCOLA nº128, 1999, p. 4), ressaltou que ele havia chegado da Alemanha e dominava cinco línguas. Em 2004, Gabriel Pillar Grossi é substituído por Nilcéia Nogueira, mas retornou à função em 2006. Nilcéia Nogueira é apresentada por Guiomar Namó de Melo - diretora executiva da Fundação Victor Civita - como *normalista* e jornalista, uma forma de ressaltar que ela tinha alguma ligação com a área da Educação e com os próprios leitores. Nilcéia Nogueira havia trabalhado no *Jornal do Brasil* e desde 1973 era funcionária da Editora Abril (revistas Nova, Carícia e Capricho). Com a mudança estava a promessa: “(...) Escola será cada vez mais a sua revista, que trata de temas sérios de modo claro e amigável” (NOVA ESCOLA nº 167, 2003, p. 6).

Segundo Lagôa (1998), durante os primeiros dez anos de “Nova Escola”, a revista foi excluída do esquema comercial do Grupo Abril, que posteriormente a obrigaria a se distanciar do projeto inicial para aumentar a venda nas bancas. Além do legado vitalício de 500 mil dólares/ano, Victor Civita refazia a cada ano o convênio com a FAE/MEC, que por

---

<sup>101</sup> No Apêndice 1 há uma tabela com os editores e colaboradores da revista.

<sup>102</sup> Os editores e os repórteres foram identificados como autores de cada reportagem que compõe o mapeamento dos vinte primeiros anos da revista Nova Escola (CD à parte).



sua vez estabelecia a parceria com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. Este convênio é declarado na revista, porém informações detalhadas do contrato não foram encontradas, o que também é relatado por outros pesquisadores<sup>103</sup>. O primeiro número registra um esclarecimento de Victor Civita:

Isto só nos foi possível graças ao apoio que recebemos de algumas empresas privadas e do próprio Ministério da Educação, que assinou contrato com a FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (entidade sem fins lucrativos), através do qual cada uma das 220000 escolas públicas de 1º Grau existentes no país receberá, mensalmente, de março a junho e de agosto a dezembro, um exemplar de NOVA ESCOLA. Tal fato não apenas revela o clima de diálogo e colaboração que impera hoje no Ministério da Educação, mas também demonstra o espírito público daquelas empresas privadas (NOVA ESCOLA nº 1, 1986, p. 3).

Esse convênio talvez justifique alguns posicionamentos da revista diante das políticas públicas educacionais. A divulgação e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pode ser um exemplo dessa parceria. A revista publicou diversos encartes intitulados “PCN-Fáceis de entender” (1997) que traziam o resumo dos livros publicados pelo MEC, contribuindo para torná-los “mais fáceis de entender” e, ao mesmo tempo, diminuindo a resistência dos professores a esse material<sup>104</sup>. Outro exemplo mais recente foi a publicação da edição especial, em agosto de 2009, sobre a “Prova Brasil”, que trouxe questões dos exames anteriores comentadas para que o professor ajudasse os alunos a se “preparar melhor” para esse exame nacional. Tal como em outros tipos de avaliação externa, independentemente do nível escolar, há necessidade de “preparação para...”, pois as aprendizagens do dia a dia escolar parecem não ter sido suficientes para a realização das atividades propostas. A mensagem propagada é “corra atrás” para mostrar que você, professor, foi eficaz. Já o Estado, que não assume a função de garantir a qualidade e se coloca na posição de apenas julgar, precisa dos índices dessas avaliações para divulgar os “investimentos” ou “acusar” os que não estão promovendo a educação de qualidade apesar dos “investimentos”.

Segundo Costa e Silveira (1998, p. 347), a parceria entre a Fundação Victor Civita e o Ministério da Educação (FAE) sustentava um contrato de assinatura de 300.000 exemplares, custeando com esse valor 70% das publicações. O objetivo desse convênio era a distribuição das revistas às escolas públicas de todo o território nacional. Em 1992, no

<sup>103</sup> PEDROSO (1999), MORRONE (2003) e BASTOS (2006) relatam essa dificuldade.

<sup>104</sup> Outros produtos do Grupo Abril são constantemente indicados pelo Ministério da Educação: Guia do Estudante, Veja na Sala de Aula, livros da Editora Ática e Scipione, dentre outros.

entanto, o convênio com a FAE restringiu o envio de apenas um exemplar de “Nova Escola” às escolas urbanas<sup>105</sup>.

Apesar dessa restrição, a revista já havia conquistado o seu público de professores/leitores/consumidores e optou por realizar mudanças editoriais para se manter no mercado.

Graças ao impacto editorial dos anos anteriores – sustentado por sua forma de distribuição inicial – e às suas ligações com a Editora Abril, cujos produtos editoriais gozam de eficiente sistema de colocação junto a leitores e leitoras em potencial, a Revista vem garantindo sua fatia no mercado através da venda de seus exemplares em bancas e por meio de assinaturas. Face aos desafios mercadológicos impostos por esta nova fase, Nova Escola reformulou seu projeto editorial. Introduziu minuciosos artifícios de diagramação aliados a uma grande variedade de ilustrações: fotos coloridas de pessoas, de cenas de sala de aula, de escolas ou de outros ambientes aludidos nas reportagens, desenhos ilustrativos, montagens, gráficos, quadros, mapas, vinhetas, etc. Produtos de consumo – geralmente objetos que fazem parte do aparato de influência esportiva consumido por crianças das classes médias, como tênis, mochilas, raquetes, roupas, etc. – têm aparecido na capa e na contra-capas, para fins de merchandising e propaganda (COSTA & SILVEIRA, 1998, p. 347).

Lagôa (1998) relata que, após a morte de Victor Civita em 1990, o Grupo Abril pressionou a Fundação Victor Civita para que o projeto editorial fosse alterado, diminuindo o custo da produção, tendo mais apelo para a venda nas bancas, utilizando uma linguagem jornalística. Essas mudanças permitiriam que “Nova Escola” competisse com outras publicações, disputando as vendas de banca e aumentando o número de assinaturas.

Em 1986, a média mensal da tiragem era de 280.000 exemplares. Em 1992, ano em que ocorreu a restrição do convênio com a FAE, a média da tiragem diminuiu para 40.000 exemplares. Nos anos seguintes, com a efetivação de novos convênios com o Ministério da Educação, esse número atingiu uma média de 300.000 exemplares, chegando a 700.000 exemplares em 1999.

Atualmente, “Nova Escola” é a segunda maior revista mensal em termos de circulação no Brasil, ficando atrás apenas de *Veja Especial*, tal como destacado na introdução. De 1986 a 1997 foram 9 edições anuais. A partir de fevereiro de 1998, acompanhando o aumento de dias letivos, de 180 para 200, previsto pela LDB nº 9394/96, foram publicados dez números anuais, de fevereiro a junho e de agosto a dezembro, agrupando-se, portanto, os meses de janeiro e fevereiro em um único número e os meses de junho e julho em outro.

---

<sup>105</sup> As autoras não mencionam nenhuma informação sobre a distribuição às escolas rurais e não localizamos outras fontes que tragam essa informação.

A revista, desde o seu lançamento, apresentava em média 60 páginas. Em 1999, algumas mudanças foram anunciadas. A publicidade que ocupava até então 8,5 páginas de cada edição passava a ter 22,3 páginas, o que, segundo o diretor de redação, permitiu o aumento do número de páginas para 68 por edição (Nova Escola nº 139, 2001, p. 4). Nos últimos anos, a média de páginas é de 90 em cada edição, incluindo nesse total os cadernos especiais e as inúmeras propagandas, principalmente de material didático e sistemas de ensino.

Em seu lançamento, os anúncios veiculados foram elaborados e divulgados por “Nova Escola” como “peças informativas para a professora”. Na ata de reunião do dia 16 de setembro, Victor Civita declara:

Queremos contar, através deles, a história do selo, do dinheiro, da roda, do vidro, das invenções, da imprensa, dos meios de comunicação etc. é nosso desejo, ainda, colocar encartes e cartilhas na revista, de tal forma que a escola receba informações sobre higiene, saúde, trabalho, corpo humano, geografia, alimentação etc (Ata da reunião de 16 de setembro de 1985 apud LAGÔA, 2008).

Na revista nº 1, por exemplo, foram publicadas diversas propagandas neste formato. A Copersucar (Cooperativa Central dos Produtores de Açúcar e Alcool do Estado de São Paulo), publicou duas páginas sobre a história do açúcar no Brasil. A editora Melhoramentos, com o título “Ensinar a gostar de ler”, convidou os leitores a adquirirem, gratuitamente, um “Guia de leitura para Professores”, que tinha como propósito contribuir para despertar nos alunos o interesse pela leitura. A Mercedes-Benz do Brasil S.A. trouxe a história da motorização. O Banco Safra SA, com o slogan “O banco que valoriza a cultura”, divulgou o Projeto Cultural mantido por eles. A IBM Brasil, para discutir a importância da tecnologia, propôs a seguinte reflexão: “O mar. Uma questão mitológica ou tecnológica?” A Camargo Corrêa realizou uma “homenagem ao trabalho das professoras na construção do Brasil de amanhã”, ao publicar o histórico da construção, dividida em capítulos. A Shell ilustrou e descreveu a história da formação do petróleo. Havia, portanto, uma tentativa de afastar a “revista de educação” de uma aparência comercial. A propagação de que não havia “lucro” com as edições contribuía para isso. Sendo assim, até as propagandas estavam ali para “informar” e não teriam um apelo direto para a venda de uma marca ou de um produto. Com isso, o professor não teria motivos para desconfiar das suas mensagens e a revista não seria considerada um produto da indústria cultural, que “semi-forma”, concebida para “(...) modelar o homem conforme a produção em massa (...)” (ADORNO, 1977, p. 353).

Depois que os professores foram conquistados e os seus olhos vendados, o apelo poderia ser mais explícito. O que não sofreu alterações foram os comentários publicados pelos editores da revista sobre os que compravam um espaço para anunciar os seus produtos: eram “marcas” que estavam “preocupadas” com a melhoria da qualidade da educação brasileira. Se não havia lucro, eram elas que mantinham o projeto – uma atitude tão nobre quanto à da fundação, poderiam pensar os seus consumidores.

Atualmente, segundo a equipe comercial de “Nova Escola”, eles precisaram se adequar a procura cada vez maior do mercado publicitário.

Em novembro, Nova Escola passou por mais uma reformulação gráfica e editorial, fruto da necessidade de atender melhor ao nosso público: você, leitor, e também o mercado publicitário, cujo interesse pela revista não pára de crescer. A gerente de publicidade (...) e sua estagiária (...) vendem mais páginas porque há muita gente preocupada com os rumos da Educação e querendo se comunicar diretamente com um público especial: mais de 1 milhão de professores que lêem Nova Escola todo mês. Com mais anúncios, podemos manter inalterado o preço da revista (...). E, ao mesmo tempo, aumentar o volume de conteúdo que você recebe. Esse novo patamar tem número: a partir de agora, são no mínimo 65 páginas editoriais todo mês (há mais de um ano tínhamos em média apenas 45 páginas com reportagens, artigos, entrevistas etc., de um total de 68). Essas páginas a mais trazem, como sempre, a qualidade que nossos leitores se acostumaram em mais de 20 anos (Nova Escola nº 209, 2008, p. 6).

Muitas faculdades aproveitam as páginas da revista para divulgar seus cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação. Os professores que a revista divulga como aqueles que enfrentam tantas dificuldades, que passam a acreditar que as melhorias dependem exclusivamente das escolhas de cada um e das iniciativas individuais, precisam investir na qualificação pessoal: “Aqui você faz pós-graduação com ênfase em competência”<sup>106</sup>.

Os sistemas de ensino também prometem a qualificação dos professores das escolas que comprarem os seus “pacotes”: “Professores mais qualificados, alunos mais satisfeitos”<sup>107</sup>, por exemplo. Atualmente, são essas redes que utilizam muitas páginas da revista para a divulgação dos seus produtos. Elas anunciam que os seus materiais são capazes de promover a efetivação de um ensino de qualidade, inovador e eficaz, tal como o título de cada propaganda sugere: “Faça parte do mais completo sistema de ensino do país e dê ao seu município uma educação de qualidade”<sup>108</sup>; “(...) Um novo jeito de ensinar”<sup>109</sup>; “Material (...) elaborado por educadores que têm paixão pela educação, acompanham de perto as inovações

<sup>106</sup> Propaganda da Universidade Cidade de São Paulo veiculada na edição n. 215.

<sup>107</sup> Propaganda da rede Pitágoras veiculada na edição n. 215.

<sup>108</sup> Propaganda do sistema de ensino Objetivo veiculada na edição 215.

<sup>109</sup> Propaganda do sistema J. Piaget veiculada na edição n. 215.

pedagógicas e compreendem a escola como um lugar para viver descobertas e promover escolhas”<sup>110</sup>; “Emoção e razão (...) a educação vai além do aprendizado”<sup>111</sup>; “Onde muitos vêem apenas uma criança, nós vemos também um grande futuro”<sup>112</sup>; “Ajudando grandes professores a formar grandes talentos”<sup>113</sup>. É a tentativa de vender um sistema de ensino “pronto”, que, muitas vezes, padroniza ações e determina “o que” e “como” ensinar. O professor tende a se tornar um executor das atividades que ali estão e devem ser cumpridas a risca, pois, afinal, ele foi adquirido para ser consumido. Para os que adquirem, parece haver uma “garantia” de satisfação, tal como uma mercadoria qualquer.

Porém, muitos professores destacam que as atividades propostas por esses sistemas e/ou materiais didáticos não são “realizáveis” na sala de aula, pois seriam feitos por “teóricos”, por aqueles que “nunca pisaram em uma sala de aula”. Um problema que uma das editoras que escolhe divulgar seus produtos na revista tenta resolver. Ao apresentar os seus livros, a editora ressalta que eles foram produzidos por autores-professores. Fotos e frases atestam que eles não se preocuparam apenas com a teoria. A ênfase estaria na “sala de aula”. Além de autores, eles atuam como docentes e, com isso, conseguiram produzir uma coleção mais “próxima” do professor. Para comprovar que ambos, professores/leitores e autores/professores teriam o mesmo perfil e a mesma preocupação, diversos depoimentos são divulgados. Os autores de Geografia destacam a preocupação de “conscientizar as crianças e os jovens sobre o mundo que o cerca (...)”. A autora de biologia é uma “apaixonada confessa pela ciência da vida”. Os autores de Matemática se concentraram em um só objetivo: “Para que serve a Matemática?” Uma identificação que poderia criar um desejo maior dos professores de conhecerem uma publicação produzida por “seus pares” pois, talvez, os que viveram as mesmas dificuldades, saberiam como produzir um livro “para a sala de aula”. A editora já havia aconselhado os professores em edições anteriores: “Escolha quem está sempre com você!”

---

<sup>110</sup> Propaganda do sistema Ético veiculada na edição 215.

<sup>111</sup> Propaganda do sistema Maxi de Ensino veiculada na edição n. 215.

<sup>112</sup> Propaganda do sistema Aprende Brasil veiculada na edição n. 215.

<sup>113</sup> Propaganda do sistema Positivo veiculada na edição 215.

Figura 8: Propagandas da Editora Saraiva veiculadas na revista



Fonte: Nova Escola nº 190, 2006, p. 7



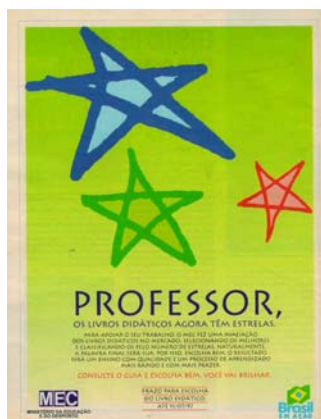
Fonte: Nova Escola nº 216, 2008, p.33

O Governo Federal e o Ministério da Educação também utilizam as páginas da revista para divulgar os seus projetos, e a parceria da revista com essas instâncias passa a ser reforçada ao folhear as páginas de “Nova Escola”.

Figura 9: Algumas iniciativas do Governo Federal e do MEC divulgadas pela revista



Fonte: Nova Escola nº 146, 2001, p. 8



Fonte: Nova Escola nº103, 1997, p.52



Fonte: Nova Escola nº145, 26

Alguns outros produtos destinados principalmente ao público feminino também estão presentes nas páginas da revista com o *slogan*: aumente a sua renda, por exemplo. A figura da mulher, professora, que não tem um salário digno e ao mesmo tempo conhece as coisas do “lar”, teria uma opção para “aumentar a sua renda” e se tornar uma “empreendedora”.

Figura 10: Propaganda da *Mix Lar*



Fonte: Nova Escola nº 190, 2006, p. 13.

Já a Faber-Castell, para “ajudar” o professor a planejar principalmente as “lembrancinhas” ou “acessórios” das datas comemorativas, publicava, mensalmente, uma sugestão de atividade que poderia ser realizada, *com os seus produtos*, em sala de aula.



Figura 11: Oficina de Idéias: Faber Castell

**OFICINA de IDEIAS**

Uma atividade que é a fantasia de todo aluno.

**Solte a criatividade neste carnaval.**

Neste carnaval, troque o uniforme de seus alunos por uma fantasia. Eles irão usar toda a imaginação para criar adereços diferentes e fazer parte desta festa que é a maior do nosso País. Além de imaginação, eles precisarão de alguns materiais específicos da linha Faber-Castell: Cola Colorida Plastipaint, Guache, Cola Escolar Kola-Bem, Cana Pintada e Lápis Grafite. A criança vai aprender sobre o carnaval, uma das maiores celebrações da cultura popular do Brasil. Uma festa que combina espetáculo, arte e folclore. Descobrimos que o carnaval teve origem nas danças da idade média e nos bailes de máscara do renascimento, sendo trazido depois pelos portugueses no século XVII. E hoje, no Brasil, existem desfiles de escolas de samba por todo o País, sendo o principal e mais tradicional o realizado no Sambódromo do Rio de Janeiro. Agora, reúna seus assistentes para dar início à festa.

**Material utilizado:**

- Cola Colorida Plastipaint Faber-Castell
- Guache Faber-Castell
- Cola Escolar Kola-Bem Faber-Castell
- Cana Pintada Faber-Castell
- Lápis Grafite Faber-Castell
- Lá cartolina
- Lã de barbaente
- 30 macarrões do tipo Penne
- Tesoura
- Pincel

**Modo de fazer:**

- 1) Com o Lápis Grafite Faber-Castell, desenhe na cartolina 30 flores para fazer o colar e 3 símbolos de pirata para fazer o acessório para fazer o chapéu e o bracelete, conforme a foto. Recorte e pinte com o Guache Faber-Castell nas cores que desejar. Espere secar. Desenhe os desenhos com a Cola Colorida Plastipaint Faber-Castell. Espere secar.
- 2) Pinte com um pincel todos os macarrões, utilizando as diversas cores do Guache Faber-Castell. Espere secar.
- 3) Faça um furo no centro de cada uma das flores.
- 4) Para fazer o colar, enfile em um pedaço de 80 cm de barbaente 2 macarrões e 2 flores, sucessivamente. E, no final, faça o colar com um nó.
- 5) Para fazer o chapéu, use 10 cm de barbaente e pinte o barbaente com o Guache Faber-Castell. Faça um nó no barbaente e use os símbolos de pirata.

**Dica:** para completar a fantasia, pinte o rosto de seus alunos com a Cana Pintada Faber-Castell em pasta ou lápis.

Centro de Atendimento Faber-Castell  
Tel. 0800 791-7968  
Caixa Postal 19 CEP 81259-979 SP  
www.faber-castell.com.br

**FABER-CASTELL**  
since 1762

*Sua companhia para escrever, desenhar e pintar.*

Fonte: Revista Nova Escola nº 139, p. 7.

A revista também publicou pôsteres, tendo em média quatro páginas cada um e sem aumento no custo da revista. Traziam mapas, calendários, mensagens, imagens, histórias em quadrinhos etc. Em alguns casos, nas seções da revista denominadas “Aula do pôster”, o professor/leitor encontrava as sugestões de aulas tendo esses encartes como recurso. Os pôsteres são vistos constantemente nas paredes e murais das escolas.

Figura 12: Aula do Pôster

**Aula do Pôster**

## Para o corpo e a mente

*O pôster encartado nesta edição vai ajudar você a promover a saúde na escola e estimular a integração nas aulas de Educação Física*

Vai longe o tempo em que a Educação Física era encarada como um momento de “recreação”, com meninos e meninas separados para jogar e competir. A disciplina ganha cada vez mais importância no currículo e surgem em todo o Brasil projetos que incentivam a prática de esportes. Sua escola já faz parte desse time? Uma boa oportunidade de dar um basta ao sedentarismo é usar o pôster sobre promoção de atividade física, encartado neste número de NOVA ESCOLA.

Segundo o professor Luís Cláudio Martins, da Escola Estadual Leonor Quadros, em São Paulo, a Educação Física é uma das disciplinas mais socializantes do currículo. “pois possibilita a integração de todas as turmas e promove um diálogo entre os jovens”, afirma. Ele fala por experiência própria: se alunos continuam participando de amados jogos de vôlei e futebol, mas dubaram o conceito de competição entre meninos e meninas e, com isso, p

saram a se respeitar mais. “Eles já despertaram para a importância da prática esportiva e dos benefícios físicos e sociais que ela proporciona.”

Também o governo entrou nessa campanha. Os Ministérios da Educação e do Esporte e Turismo lançaram o Esporte na Escola, para “virar o jogo contra

Reprodução do Pôster distribuído junto com a edição, sem custo adicional.

var um espaço para o lazer. Técnicas de relaxamento, dança, natação, ioga, tai-chi chuan e terapia corporal, como mais sugerir, são boas sugestões. É importante lembrar que a atividade física exaustiva e repetitiva pode ser prejudicial à saúde.

Aproveite também para explorar a interdisciplinaridade da Educação Física que trabalha, por exemplo, conceitos de Matemática na montagem dos times e conteúdos de Saúde ao analisar as mudanças ocorridas no nosso corpo – rigidez ou relaxamento dos músculos, batimentos cardíacos, suor etc.

**Paulo Araújo**

**Quer saber mais?**  
Escola Estadual Leonor Quadros, R. Baltazar Gomes de Alencar, s/nº, CEP 04172-270, São Paulo, SP.  
Tel. (0...11) 5621-8072  
Ministério da Saúde – Secretaria de Políticas de Saúde – Projeto Promoção da Saúde.  
Tel. (0...61) 321-7082.  
e-mail: promoco@saude.gov.br

Fonte: Nova Escola nº 145, 2001, p. 24

Outros materiais são oferecidos aos professores como “brinde” nas edições mensais ou na compra de uma assinatura. Eles também podem ser adquiridos no *site* da “loja abril”.

“Nova Escola” não possui um editorial. A “conversa” com o leitor sobre a edição em questão é realizada em seções que tiveram diversos títulos: Amigos (1989-1993), Carta do Editor (1994), Caro Leitor (1995-1999), Caro Professor (2000-2005) e Caro Educador (2006). A revista traz um grande número de fotos de professores, alunos, escolas e especialistas, associadas, principalmente, ao gênero de texto que caracteriza a revista: a reportagem.

Martins (1997, p. 254), já citado anteriormente, ao discutir o conceito de reportagem, destaca alguns aspectos interessantes. Segundo o autor, a reportagem, na maior parte dos casos, é decorrente de uma pauta que a chefia encaminha ao repórter, o que não impede que o próprio repórter escolha um assunto e leve como sugestão aos seus superiores. O autor ressalta também uma série de instruções fundamentais para se elaborar uma

reportagem que atenda as expectativas do leitor: escolher uma abertura atraente; iniciar com um fato novo; ser elaborada com começo, meio e fim; agrupar os fatos de acordo com as relações que possuem entre si; anotar tudo o que ver e ouvir; apurar os fatos e selecionar os dados com rigor; consultar especialistas se necessário; enriquecer com informações do ambiente; saber ao máximo o assunto; elaborar um roteiro para a coleta dos dados e redação; colher e confrontar diferentes visões sobre um fato; conferir os arquivos para buscar novos ângulos e não repetir o que já foi publicado. Apesar dessas linhas gerais, tal como sugere Kotscho (2009, p. 14), não há fórmulas científicas no jornalismo, especialmente na reportagem: “cada história é uma história, e merece um tratamento único”. “Nova Escola” explora essa especificidade, destacando os detalhes e as características de cada uma das experiências publicadas. Elas são apresentadas como uma “novidade” que deve ser utilizada por cada um dos seus professores/leitores e os que desenvolvem as atividades são destacados como “plugados” no que acontece no cenário da educação brasileira.

NOVA ESCOLA produz e dissemina para os professores “de todas as escolas públicas brasileiras” saberes pedagógicos autorizados pelo mercado e pelo governo, remetendo o professor a um modelo em que este é bem sucedido sempre que se torna adequado àquilo que é novo, sem que esse “novo” seja colocado em discussão no espaço escolar (BARROS, 2006, p. 133).

Os editores da revista divulgam duas questões como norteadoras dos critérios para a redação das reportagens: “O professor vai poder usar esse conteúdo em suas atividades? O tema de cada uma das reportagens acrescenta para o leitor?”<sup>79</sup> Essas questões revelam os principais objetivos editoriais de “Nova Escola”.

Na primeira, percebemos que as publicações são elaboradas para serem “consumidas” pelos professores. Ramos-de-Oliveira (2001, p. 24), ao analisar as mensagens veiculadas pelos produtos da indústria cultural, destaca que,

(...) por trás dessas mensagens aparentemente inocentes instala-se e se fortalece um conjunto de práticas de pensamento extremamente falsas. Constrói-se uma mitologia moderna. E (...) essas práticas vão se fortalecendo como práticas tornadas comportamento habitual, vão se enraizando na nossa maneira de pensar e de sentir, em nossa maneira de ser.

---

<sup>79</sup> RELATÓRIO ANUAL DA FVC – 2007. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fvc/pdf/relatorio-fvc.pdf> Acesso em: 15 jun.2008.

As práticas pedagógicas divulgadas como “corretas” são associadas às temáticas divulgadas como “inovadoras”. Por isso, a necessidade de pensar em temas que supostamente podem “acrescentar algo”, tal como a segunda questão sugere. Com isso, o professor/leitor tende a receber cada exemplar da revista como um recurso imprescindível para sua atualização profissional, mesmo porque, em alguns casos, talvez atualmente mais raros, é o único recurso que esse professor possui.

Segundo seus editores, a revista atinge 1,5 milhão de professores, diretores, coordenadores e outros interessados em seus temas. O crescimento da revista é justificado pela

(...) reformulação editorial e gráfica para tornar a revista ainda mais indispensável para todos os responsáveis pela Educação. “NOVA ESCOLA, mais do que nunca, é um instrumento fundamental para o processo de melhoria da Educação pelo qual o Brasil vem passando”, afirma David Saad, diretor executivo da Fundação Victor Civita, resumindo o espírito das mudanças promovidas na publicação em 2007.<sup>114</sup>

A revista “Nova Escola” circula em todo o território nacional. Porém, segundo dados divulgados pela própria equipe, é na região Sudeste que 48% dos exemplares são distribuídos. Na região Nordeste são 23% dos exemplares, na região Sul 16%, na região Norte 7% e na região Centro-Oeste 6%.<sup>115</sup>

Alguns depoimentos de professores demonstram a presença e influência de “Nova Escola” no cotidiano de cada um deles (RIPA & TANCREDI, 2007, p. 4):

P1: “A revista é cheia de sugestões de coisas diferentes e isso ajuda na aula. Ela apresenta projetos e eu tirei idéias de vários”.

P2: “Como dizem: “nada se cria, tudo se copia”. Muitas vezes aproveito as idéias da revista, dou uma modificada, ou utilizo na sua forma original”.

P3: “(O objetivo da revista) é ajudar o professor na sala de aula. Ela é fácil e ajuda bastante na preparação da aula”.

Das entrevistas realizadas nesse estudo, de acordo com os depoimentos, dentro ou fora da sala de aula, permeando diferentes disciplinas e temas, as publicações veiculadas pela revista “Nova Escola” estão sendo utilizadas de variadas formas. A revista parece disseminar as supostas novidades que agradam e, na concepção da equipe que constrói a revista, devem estar presentes no universo escolar atualmente. A criatividade, tão esperada do

<sup>114</sup> RELATÓRIO ANUAL DA FVC – 2007. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fvc/pdf/relatorio-fvc.pdf> Acesso em: 15 jun.2008.

<sup>115</sup> RELATÓRIO ANUAL DA FVC – 2007. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fvc/pdf/relatorio-fvc.pdf> Acesso em: 15 jun.2008. Não localizamos outras fontes para confrontar essa informação.

professor hoje, pode ser substituída pela cópia ou adaptação das páginas da revista sem grandes dificuldades e a baixo custo.

“Nova Escola” ampliou as suas publicações. “Nova Escola Gestão Escolar”, tal como já foi destacado, foi lançada em 2009 e é dirigida principalmente aos diretores e coordenadores pedagógicos, com o objetivo de levar informações consideradas úteis para esses profissionais que atuam na Educação Básica. As “Edições Especiais”<sup>116</sup> são números que centralizam o projeto editorial em determinadas temáticas, tais como: Prova Brasil (agosto de 2009); Inclusão (Julho de 2009); Alfabetização (março de 2009); Planejamento (janeiro de 2009); Manual da Nova Ortografia (Janeiro de 2009); Gestão Escolar (agosto de 2008); Grandes Pensadores (julho de 2008); Leitura (abril de 2008); Matemática (outubro de 2008); Arte (dezembro de 2006), PCN Fáceis de Entender (1997), entre outros.

Figura 13: Capas de algumas edições especiais



Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-especiais/>

<sup>116</sup> Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-especiais>. Acesso em: 07 set.2009.

Segundo Costa & Silveira (1998, p.346), a revista “Nova Escola”, como uma publicação periódica destinada ao professor em exercício, que utiliza uma linguagem mais próxima ao cotidiano escolar e se dispõe a sanar as inquietações do trabalho docente, compartilha dos objetivos de revistas de “divulgação científica”, quando apresenta, com redução e simplificação, as novas pesquisas e tendências da área “científica”, mas também de periódicos que procuram “ensinar como fazer”, ao dar dicas e sugestões ao professor/leitor. As autoras destacam ainda que o sucesso deste periódico se deve também ao uso de mecanismos discursivos de envolvimento do leitor, bem como de minuciosos artifícios de programação aliados a uma grande variedade de ilustrações. Adotando tal forma, a revista “Nova Escola”, como o mais conhecido periódico dirigido aos professores, vem garantindo a sua permanência no mercado como uma revista que se reporta principalmente ao “fazer docente” e se denomina “indispensável” e capaz de contribuir mensalmente para a atualização do professor brasileiro.

### **3.2 Vinte anos da revista “Nova Escola” (1986-2006): a organização das seções**

Durante os vinte primeiros anos da revista, de março de 1986 a março de 2006, foram publicados 190 exemplares de “Nova Escola”. Nesse período, apesar do aumento do número de páginas e da progressiva reformulação gráfica, a revista seguiu um padrão organizacional, com seções permanentes, que procuraram garantir o espaço para trocas de experiências, publicações de projetos premiados, comentários das edições anteriores, divulgações de eventos, sugestões de leitura e opiniões de especialistas, intercaladas às matérias mensais sobre temas específicos e inúmeras propagandas. Além de facilitar a localização das informações, essas seções também acabam por determinar a atenção que o leitor dará a cada uma delas. Em determinados períodos, as seções trouxeram apenas uma mudança na denominação, divulgada como novidade, mantendo os propósitos iniciais. Em outros, a mudança significou também uma outra abordagem.

Algumas imagens retiradas das páginas da revista ou do *site* também serão destacadas, pois, elas parecem ter uma função que vai além da simples ilustração ao procurar completar, comprovar ou facilitar a percepção e/ou compreensão das mensagens, como se fossem as representações da totalidade real. Elas parecem definir os aspectos da exploração da emoção e do interesse da audiência, tal como ressalta Costa (2007, p. 208): “da exposição ao planejamento gráfico/visual que, fundamentado no corte, destaque, simulação, bricolagem de

textos, imagens, sensações, permite orientar a captação dos elementos informacionais como se fossem representativos da totalidade do real”.

O que iremos apresentar a seguir é uma sistematização dessas observações e as principais seções que organizaram as matérias construídas pela equipe de “Nova Escola” nos seus vinte primeiros anos.

De março de 1986 a dezembro de 1987, o que corresponde a um total de 18 edições, as publicações da revista “Nova Escola” são agrupadas, no índice<sup>85</sup>, nas seguintes seções: “**Para se informar**”, “**Para refletir**”, “**Para usar em classe**”, “**Para se divertir**” e “**Para discutir**”.

A seção “**Para se informar**” traz reportagens sobre algumas experiências que “deram certo” nas escolas de diversos lugares do Brasil, algumas entrevistas com especialistas em assuntos da educação, bem como as seguintes seções permanentes: “Você e a lei”, “Livros”, “Mural”, “Agenda”.

Na edição nº 2, em 1986, podemos destacar um exemplo dessas experiências. O título da reportagem de Rosângela Guerra é “A escola desabou. E o povo a reconstruiu”. São quatro páginas que retratam a história de sessenta e cinco famílias da comunidade Córrego do Dourado, no município de Tarumirim, no interior de Minas Gerais que, tal como é destacado pela reportagem, “unidas”, conseguem garantir às suas crianças o direito de continuar estudando. A reportagem começa revelando as dificuldades da escola:

A água da chuva batia com força contra o madeirame da velha escola”. Todo carcomido pelos cupins. Os alunos espremiavam-se nos bancos de um cantinho da sala onde não havia goteiras. Apesar de todo o transtorno provocado pela chuva, a professora Rosa Lino Pereira prosseguia com a aula. Vários fios de água já escorriam do teto esburacado sobre ela. Rosa, então, abriu um guarda-chuva. Com uma das mãos segurava o giz, com a outra ia movendo o guarda-chuva na direção dos fios de água. Três anos de trabalho naquela escola haviam tornado a professora muito experiente em lidar com chuvas e ventos. Uma especialidade sua era, por exemplo, a de identificar em pequenos sinais a proximidade dos ventos fortes que correm pela região. (...) Um dia, porém, nada disso valeu. O ano letivo havia terminado na véspera quando, numa noite de dezembro, um temporal mais forte derrubou o prédio velho da escola (NOVA ESCOLA nº 2, 1986, p. 38-39).

Após o relato alguns dados do município de Tarumirim, localizado no Vale do Rio Doce são destacados: quase metade da população era analfabeta; as 6931 crianças na faixa etária de 5 a 14 anos disputavam as vagas oferecidas pelas 22 escolas de 1º grau (atualmente denominado Ensino Fundamental); não há cinema, nem livraria. As 65 famílias

---

<sup>85</sup> Estas seções aparecem apenas no índice, pois na parte interna da revista esta divisão não é contemplada.

da comunidade eram lavradores e pequenos agricultores. Alguns alunos também foram ouvidos pela reportagem: “Eu acompanhava as aulas com medo de o telhado cair na minha cabeça” (NOVA ESCOLA nº 2, 1986, p. 39).

Com o “desabamento” da escola, as 85 crianças que já percorriam quatro quilômetros todos os dias, teriam que percorrer mais três para chegar a outra escola mais próxima. Sendo assim, a comunidade construiu um balcão aberto para que as crianças pudessem continuar estudando e conseguiram, na época, 8 milhões de cruzeiros de verba junto à Secretaria de Educação para a reconstrução da escola. Há ainda o destaque para a participação da comunidade, de Orny (ex-aluno e fazendeiro), dos pais e dos professores:

O entusiasmo da comunidade em colaborar com as obras era grande. E isto ficava claro até nos palpites que os pais de alunos davam quando, no final do dia, ainda com as enxadas nas costas, regressavam do campo. Orny sugeriu que as vigas de madeira da antiga estrutura fossem aproveitadas. E assim foi feito. O próprio Orny encarregou-se do transporte diário dos pedreiros, assim com de todo o material que eles estavam usando na construção. Já os pais dos alunos se responsabilizaram pela fabricação de todo o mobiliário da escola, usando para isso madeira da região. E os professores reservaram os recreios das aulas para trabalhar nas obras (NOVA ESCOLA nº 2, 1986, p. 40).

Para informar mais sobre o assunto, a reportagem traz uma entrevista com Aníbal Teixeira, responsável pela Secretaria Especial de Ação Comunitária (SEAC), que responde aos seguintes questionamentos: Quanto a SEAC tem para gastar com a Educação? De que estrutura dispõe a SEAC para o atendimento dos pedidos das comunidades? Quantas escolas a SEAC já ajudou a reformar? Onde? No caso concreto de uma escola cujo prédio tenha goteiras, necessite de pintura, esteja com muitas carteiras quebradas e instalações elétricas defeituosas, em que a SEAC pode ajudar? A SEAC se entende diretamente com as comunidades ou através de intermediários? Que caminho percorrerá o pedido de ajuda, depois de chegar à SEAC, em Brasília? Em que prazo uma comunidade que tenha escrito à SEAC pode esperar alguma providência do órgão? Para quem, dentro da SEAC, a comunidade deve escrever? (NOVA ESCOLA nº 2, 1986, p. 40-41).

Apesar de ter resolvido o problema da reconstrução da escola, a reportagem destaca que ela ainda não tinha água encanada e que os pais já estavam se mobilizando para conseguir o fornecimento. Algumas imagens acompanham a reportagem: a professora chegando de moto ao prédio novo; os alunos comendo ao lado da professora; o senhor que cuida das plantações; e um ex-aluno que se tornou fazendeiro. As duas primeiras estão reproduzidas a seguir.



Figura 14: “A escola desabou. E o povo a reconstruiu.”



Fonte: Nova Escola nº 2, 1986, p.

A ênfase da reportagem está na possibilidade da comunidade realizar as ações necessárias para a melhoria da estrutura física da escola, bem como do papel da professora nesse processo. Trata-se, assim, de professora que se dispõe a “fazer algo” pela educação, que é considerada um “sinal dos novos tempos”, que ao mesmo tempo que “chega de moto” não deixa de ser “acolhedora e maternal” quando, por exemplo, cuida da alimentação dos alunos, tal como as imagens reforçam.

“Tudo mudou aqui, depois da reconstrução da escola”, constata a professora (...), ela própria um sinal dos novos tempos. Com 23 anos de idade, ela nada tem da professora tradicional. Chega à escola pilotando uma moto e provoca uma alegre correria da garotada (...) (NOVA ESCOLA nº2, 1986, p. 41).

Sobre a ausência das autoridades nesse processo, a reportagem cita: “Durante muitos anos os habitantes de Córrego Dourado pediram às autoridades que reformassem o prédio. (...) Mas as reivindicações da comunidade nunca foram atendidas” (NOVA ESCOLA nº2, 1986, p. 39). Para informar “onde buscar o dinheiro” a revista publica ao lado da reportagem a entrevista com o responsável pela SEAC, que destaca as boas ações do governo: “Entre os quinze programas comunitários estimulados pelo presidente José Sarney, através da SEAC, o de reparos de prédios escolares é um dos mais importantes” (NOVA ESCOLA, nº 2, 1986, p. 41). E explica também que a “(...) estrutura é leve, dinâmica, moderna. Utiliza sistema de computação e conta com o apoio da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, organização de voluntários que implantou 1.300 escolas de comunidade no Brasil” (NOVA ESCOLA, nº 2, 1986, p. 41). Bastaria, portanto, encaminhar o pedido no endereço solicitado. O próprio professor/leitor pode desconfiar que o processo não é tão simples assim, e por isso, seu papel se torna ainda mais importante: “as crianças” só podem contar com a iniciativa dele e sua liderança junto à comunidade, como estava posto nas publicações que registram o lançamento da revista.

Nas publicações de “Você e a Lei” os professores são convidados a enviar suas dúvidas: “Quais são os direitos e deveres dos professores? Você conhece todas as leis que interessam à sua profissão? Nossos consultores estão à sua disposição para resolver todas e quaisquer dúvidas. Escreva para nós” (NOVA ESCOLA nº 2, 1986, p. 57). Os professores, de diversas partes do país, têm as suas perguntas publicadas:

Somos professores da rede municipal e gostaríamos de saber por que os prefeitos não seguem o disposto no artigo 323 da CLT, que garante um salário digno aos professores. Ganhamos Cz\$17,00 por mês (NOVA ESCOLA nº 2, 1986, p. 57).

Para este questionamento de uma professora de Ipu, Ceará, é colocada a seguinte resposta:

Através de estudos de órgãos ligados aos Ministérios está estabelecido no país um salário mínimo, que deve constar como salário justo para o trabalhador viver dignamente com o mínimo necessário. Se o seu contrato é regido pela CLT, vocês tem direito ao salário mínimo vigente no país, podendo usar os meios legais para obtê-lo junto à prefeitura (NOVA ESCOLA nº 9, 1986, p. 8).

Nessa edição de 1986, por exemplo, há sete perguntas na página destinada à “Você e a lei”. No final da página é mencionada a consultoria do Dr. Otacílio Machado Ribeiro, assessor jurídico do Secretário de Educação do Estado de São Paulo na época, e o endereço para os leitores enviarem suas dúvidas. Essa seção mostra, tal como afirma Pedroso (1998, p. 52), uma das intenções da revista: o atendimento individualizado - uma das tendências das agências de publicidade, ao avaliar as necessidades e interesses dos consumidores de forma a atendê-los com mais precisão. O professor tende a perceber, portanto, esse atendimento como uma preocupação efetiva da revista diante das suas necessidades. Ao destacar o consultor, a revista de certa forma se exime da autoria das críticas ali publicadas.

Esse mesmo atendimento individualizado ocorre na “Agenda”, onde são divulgados os eventos, cursos e concursos de diversos lugares do país e um telefone para a obtenção de informações. Nesse caso, a revista mostra que está atualizada com os conteúdos veiculados e indica aqueles que julga pertinentes. Mais uma vez, o professor poderia se sentir satisfeito com as sugestões. O mesmo passa a acontecer com a seção “Livros”, na qual são indicados títulos para o professor e para os alunos. Cada livro é acompanhado de uma foto da capa e de uma pequena resenha.

No “Mural” são publicadas notícias de diversos lugares do Brasil sobre inaugurações, projetos, vídeos, programas do governo etc. A revista destaca o conteúdo da seção: “Todos os dias, gente como você está empenhada em educar nossas crianças. Aqui, o que acontece na Educação deste país” (NOVA ESCOLA nº 2, 1986, p. 62). Para o leitor seria uma forma de perceber que a troca de experiências e informações estaria garantida, tal como a revista sempre ousa divulgar.

A seção “**Para refletir**” reúne as reportagens sobre temas que a revista julga ser necessário que o professor-leitor conheça. Em média, são três matérias publicadas nessa seção, a cada edição. Em 1986, na edição nº 7, das três reportagens publicadas, escolhemos como exemplo a que se refere à disciplina de Matemática. O título da reportagem é: “Matemática: os segredos que os livros não contam”<sup>117</sup>. Ela é assinada pela repórter Cláudia Ferraz e tem início assim: “Nenhum livro didático esgota, em si, o que uma criança precisa para aprender Matemática. Ele precisa muito mais é de você. Veja como.” (NOVA ESCOLA nº 7, 1986, p.36).

Após mencionar o terror que muitos possuem do componente curricular Matemática, esclarece que o papel do professor é propiciar situações de aprendizagem que estimulem o aluno “a pensar e descobrir suas próprias soluções” (NOVA ESCOLA nº 7, 1986, p.36). Essas afirmações gerais percorrem toda a reportagem. O livro “Fazendo e Compreendo Matemática”, de autoria das professoras Regina Lucia da Motta Wey e Manhúcia Perelberg Liberman<sup>118</sup> é citado, bem como diversas afirmações dessas autoras/professoras sobre o tema em discussão. As ilustrações retiradas de livros considerados inapropriados ao ensino da Matemática acompanham a reportagem e outras que são consideradas adequadas para a reflexão sobre o tema são citados. A linguagem é imperativa e direta: “partindo do princípio de que o verdadeiro aprendizado tem que ser apoiado na compreensão e não na memória, e de que é só na interação com a classe que se pode estimular o raciocínio e o desenvolvimento de idéias próprias, em busca de soluções, cabe ao professor “aguçar seu espírito crítico diante do livro didático” (NOVA ESCOLA nº7, 1986, p. 37). Depois dessa afirmação são pontuados nove itens para o professor “avaliar e tirar proveito do livro didático”. “Use e abuse da prática, com muito material concreto” é o conselho que a reportagem destaca com letras vermelhas e maiores que o corpo da reportagem. Há, portanto, uma concepção pedagógica sendo transmitida que leva o professor a concluir que ela é a apropriada através da dicotomia compreensão x memória e livro didático x material concreto, por exemplo.

A seção “**Para usar em classe**”, reúne exemplos de atividades que, de acordo com as indicações da revista, podem ser utilizadas nas salas de aulas de diversos lugares do país. “Era uma vez...” e “Idéias” são as publicações permanentes dessa seção. Outras

---

<sup>117</sup> As outras duas reportagens dessa edição são: “Burocracia, a mãe do autoritarismo” (p. 42) e “O certo e o errado em Educação Física” (p. 49).

<sup>118</sup> No final da reportagem há o esclarecimento de que essas autoras dão assessoria a professores e escolas e fazem atividades de recuperação dos alunos com dificuldade. Destacam também que seus livros são adotados em escolas de São Paulo e Rio de Janeiro. Porém, não há uma referência bibliográfica completa do livro citado.

reportagens publicadas mensalmente nessa seção trazem exemplos de temas que o professor pode “usar” em sua própria sala de aula.

Tal como o nome sugere, “Era uma vez...” traz textos de diversos autores que podem ser lidos e trabalhados em sala de aula. Na edição nº 2, de 1986, por exemplo, a história publicada é “Uma lenda da criação do homem”, de Ruth Rocha. A revista dá a seguinte dica: “Neste mês do índio, uma pequena história para você ler em classe e trabalhar com as suas crianças a questão do preconceito racial” (p.34-35).

Em “Idéias” a revista publica os “segredos úteis” que os professores conhecem e gostariam de compartilhar com os demais professores-leitores. Na edição nº 7, de 1986, por exemplo, os títulos que compõem esta parte da revista são: “Truques para trabalhar melhor com giz”; “Una o útil ao agradável”; “Geometria: onde está o meu par?”; “Jogando também se aprende”; “Para limpar flores artificiais”. O mesmo segredo compartilhado com as “comadres” da vizinhança, um dos estereótipos que recaem sobre a mulher, se apresenta nesta seção da revista com a possibilidade de ser divulgada aos “quatro cantos” do Brasil, via revista “Nova Escola”.

As demais reportagens colocadas nessa seção trazem exemplos de conteúdos que, de acordo com a revista, são capazes de motivar o processo de aprendizagem. Elas trazem exemplos de estratégias e recursos que foram utilizados por um professor para desenvolver um determinado assunto e que podem ser reproduzido pelos demais. Adivinhações e trava-línguas, por exemplo, foram o tema de 1986. Para cumprir com a promessa presente no *lead* - “aproveite a riqueza do folclore brasileiro para estimular a linguagem, desenvolver a atenção e explorar a criatividade de seus alunos” (NOVA ESCOLA nº9, 1986, p. 33) - são expostos três exemplos: cinco adivinhas, a contagem dos meses do ano utilizando as partes altas e partes baixas da mão e três trava-línguas. Nem a riqueza do folclore é abordada, nem as habilidades indicadas podem ser desenvolvidas com as atividades propostas.

Na seção “**Para se divertir**” são publicadas tiras em quadrinhos que trazem como personagem central Cileuza, a professora.

Figura 15: Para se divertir: Cileuza, a professora



Fonte: Nova Escola nº 2, 1986, p. 27

Essas primeiras histórias, como destaca Lagôa (1998), apresentam a professora que, além dos problemas da escola, tem que “dar conta” dos afazeres domésticos. Nas edições seguintes, a personagem aparece com um capacete que possui duas *antenas* e envolvida em situações que apresentam o posicionamento da personagem diante do cenário educacional da época. A Cileuza conseguiu ficar “antenada”, assim como as leitoras de “Nova Escola” que se apropriam das publicações divulgadas.

Na seção **“Para discutir”** há duas publicações permanentes: “Cartas” e “Opinião”. Na edição de maio de 1986, por exemplo, na publicação das “Cartas”, a revista esclarece: “O autor desta coluna é você, professor. Ocupe esse espaço com suas críticas, sugestões e opiniões. Nós a publicaremos” (NOVA ESCOLA nº 3, 1986, p. 4). Os professores, de diferentes cidades de todo o Brasil, e autoridades enviam seus comentários sobre as edições anteriores. Na edição nº 3, destacamos as seguintes publicações:

“Cileuza encantou-me. Contem a ela a piada do aluno a quem foi pedido três vocábulos iniciados por “Z”. E que respondeu: “zóio, zunha e zoreia”. A piada é velha mas faz sucesso.” (professora de Campinas, SP)

“Considerarei importante o fato de, na primeira edição, NOVA ESCOLA ter dedicado atenção e espaço às escolas de fora dos grandes centros, mostrando aspectos do ensino em logradouros distantes como Roraima, Amapá, Rondônia etc.” (professor de Mato Grosso)

“Faço Pedagogia na PUC do Paraná. Em nossa sala fizemos, em grupo, uma análise da revista e do artigo sobre a mulher, ficamos todas empolgadas.” (aluna do Paraná)

“Ao acusar o recebimento do primeiro número da revista NOVA ESCOLA, desejo expressar meus agradecimentos pela inestimável contribuição dada a mestres e alunos. Iniciativas como esta serão sempre prestigiadas por este Ministério.” (Jorge Konder Bornhausen, Ministro da Educação na época)

A revista realiza em mais uma seção o atendimento individualizado ao professor. Além disso, parece selecionar essas cartas de acordo com os seus interesses comerciais. Na edição nº 3, por exemplo, ao trazer comentários de professores elogiando as reportagens, bem como o relato da aluna que está utilizando a revista em suas aulas na faculdade e de um político que enaltece a iniciativa, mostra ao professor/leitor a influência e importância que outros leitores estariam atribuindo às edições da revista, o que poderia contribuir para aumentar a sua circulação e, ao mesmo tempo, justificar o projeto e o convênio com os órgãos governamentais.

Sob o título “Opinião”, sempre na última página da revista, um especialista ou personalidade da área da educação apresenta suas idéias sobre uma temática. Na edição nº 7, p. 66, Ana Mae Barbosa, apresentada como professora de Arte-Educação na USP e representante da América Latina na International Society of Education Through Art, em um

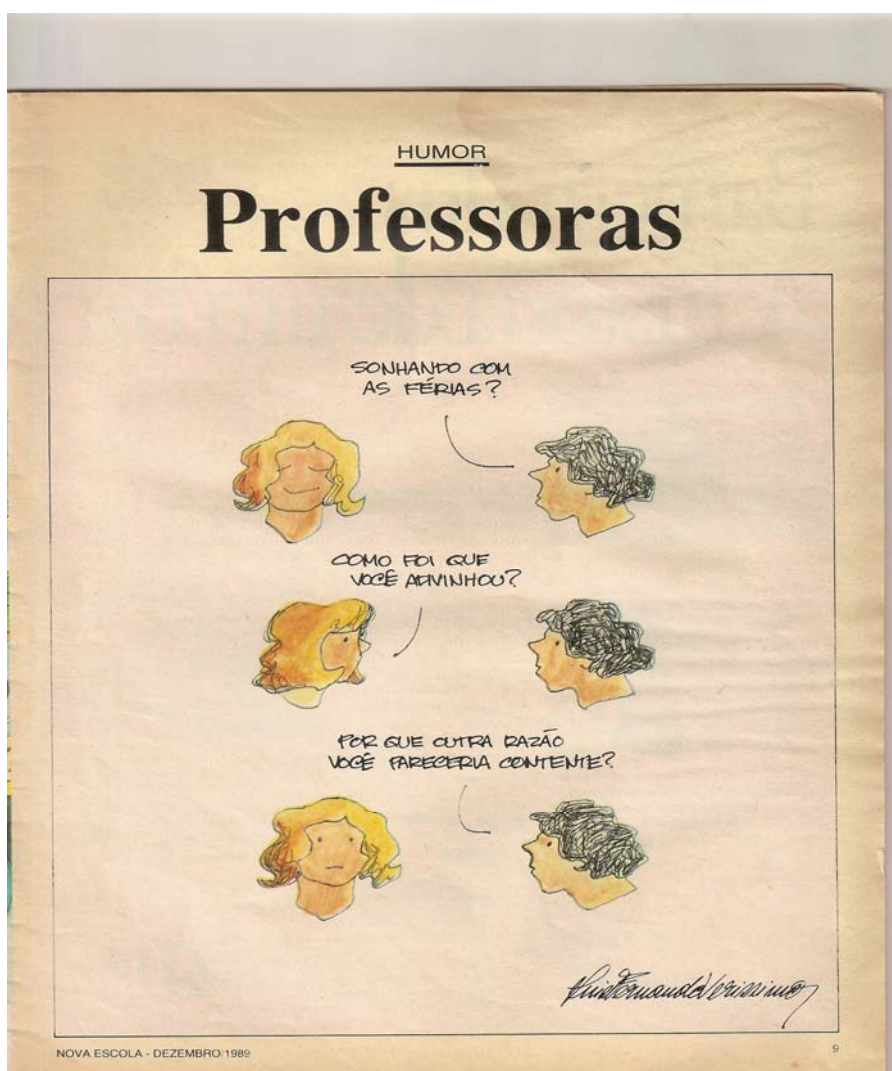
texto intitulado “Arte não é enfeite”, discute a importância da área de Artes na sociedade, ao gerar dois quintos dos empregos no país e na escola e ao formar um espírito crítico. Um texto a que a revista dedica apenas uma página, mas que pode representar uma “brecha”, tal como Adorno ressalta, para “destravar” o processo da semicultura, pois “(...) nos próprios conteúdos e formas coisificados da semiformação, perduram, mesmo que espezinhadados, - embora sempre como uma antinomia exposta – elementos de autonomia, liberdade, racionalidade, constituintes da idéia de formação” (PUCCI, 1997, p. 150).

Outras matérias também são colocadas na seção “**Para discutir**”. O título, na maioria delas, é formado por questionamentos: “Qual o maior problema na Educação de 1º Grau?” (edição nº 2, de 1986); “Alunos de 1º Grau devem trabalhar em grupos?” (edição nº 2, de 1986); “Que nota você daria ao seu professor?” (edição nº 7, de 1986); “5692: Mudar essa Lei resolve os problemas da Educação?” (edição nº 9, de 1986); “Coordenador Pedagógico ajuda o professor?” (edição nº 9, de 1986). Porém, os assuntos são abordados com informações pontuais e frases soltas, que pouco podem contribuir para que uma discussão efetiva aconteça.

Em 1988, algumas seções são renomeadas. A seção “**Para se informar**” passa a ser chamada de “**Informe-se**”, mantendo apenas como publicações permanentes as divulgações das seções “Livros” e “Mural”. As perguntas publicadas em “Você e a lei” e os eventos da “Agenda” passam a não ser contemplados nessa seção. A seção “**Para refletir**” é excluída. “**Para usar em classe**” passa a ser chamada “**Use**”, mantendo as seções permanentes “Era uma vez...” e “Ideias”. “**Para se divertir**”, através das publicações intituladas “Humor”, passa a trazer os textos de Luiz Fernando Veríssimo, que são publicados na seção “**Especial**”. Nesta seção também são publicadas as reportagens de capa. Na seção “**Discuta**”, que substitui a seção “**Para discutir**”, passam a ser publicadas as cartas dos professores, na “Sala dos professores”. A seção “Opinião” não é mais publicada, sendo substituída por “Entrevistas” com especialistas em educação ou personalidades.



Figura 16: Humor – Professoras



Fonte: NOVA ESCOLA nº 36, 1989, p. 10

O título dessas seções passa, portanto, a ser escrito no “imperativo”, deixando mais evidente o autoritarismo com que são divulgadas as ideias presentes nas matérias veiculadas por “Nova Escola”. A “reflexão” que estava no título de uma das seções, indicando, portanto, a necessidade de análise das questões que compunham aquelas matérias, deixa de existir e, talvez, com ela, desaparece a chance de o professor ter um olhar diferenciado sobre as temáticas que ali estavam. O que impera, assim, é a divulgação de propostas prontas para serem “consumidas”, que destacam também a valorização daquele que atua no magistério: “mesmo mal remunerados e pouco satisfeitos com suas condições de

trabalho, os professores têm deixado uma marca, na formação de alunos, que nenhum salário do mundo poderia pagar” (NOVA ESCOLA nº 16, 1988, p. 3).

Em 1989, essas seções são reestruturadas. O índice passa a destacar as matérias especiais da edição, acompanhadas de algumas fotos. As demais publicações são agrupadas em “**E MAIS**”, que traz as seguintes seções permanentes, já existentes nas edições anteriores: “Sala dos professores”, “Humor”, “Ideias”, “Livros”, “Mural” e “Opinião”. A seção “Brincando e Aprendendo” é incluída, trazendo sugestões de atividades lúdicas elaboradas por professores especialistas. Na edição nº 31, de 1989, por exemplo, a experiência compartilhada com os leitores é a de uma professora formada pela Escola Nacional de Música do Rio de Janeiro, com 27 anos de ensino na rede estadual e autora do livro “Iniciação Musical – Brincando e Aprendendo”. A seção “Era uma vez...”, ora em destaque, ora na seção “**E MAIS**”, continua sendo publicada.

A organização da revista descrita acima permanece ainda durante todo o ano de 1990. De 1991 a 1993, essa estrutura também é mantida. Porém, as publicações de “**E MAIS**” trazem um número maior de matérias com temas diversificados, referentes às disciplinas que compõem o currículo escolar, e com experiências desenvolvidas em diversas partes do país. Além disso, a revista mantém apenas algumas seções permanentes: “Sala dos professores”, “Humor” e “Mural”. Em 1991, uma nova seção intitulada “Cultura” passa a ser publicada. Nela são destacados livros, filmes, quadrinhos, programas de televisão, músicas e dicas de personalidades “para ler, ver e ouvir”. Em 1992, a última página da revista “se transforma numa galeria de personagens” (NOVA ESCOLA nº 55, 1992, p.3) que, segundo a diretora de redação, despertará o interesse das crianças e adolescentes. “É a série ‘Os Bem-Amados’, que teve estreia com Ricardo de Azevedo e a cada nova edição apresenta outros autores.”

Durante o ano de 1992, a seção “Era uma vez...” apresenta histórias sobre algumas nações indígenas. Em 1993, as histórias são sobre os povos negros.

Em 1994, as publicações não estão divididas em seções. As matérias são reapresentadas em um índice sem divisão em seções, tal como a edição de março de 1994, transcrita a seguir:

“Sala dos Professores”: Cartas e respostas às dúvidas de leitores.

“Agenda”: Cursos, encontros e eventos.

“Educação em Moçambique”: O país luta por ensino de qualidade para todos.

“Educação Sexual”: Sergipe investe na formação dos seus futuros professores.

“Brincando”: O fascínio das cantigas de roda.

“Era uma vez”: A dama pé de cabra, uma história portuguesa (...).

“Rural”: Uma horta que não enche barriga mas cura doenças.

“Índice Remissivo”: Para ajudar a localizar rapidamente as reportagens publicadas por Nova Escola (...).

“Cultura”: Os adolescentes estão redescobrimo a MPB e se apaixonando por ela.

“Administração”: Calendário rotativo, um sistema que abre vagas mas cria muitos problemas.

“Geografia”: Como ir à China, à Turquia e ao Iraque sem sair de Pará de Minas.

“Leitura”: Empresa privada leva biblioteca às escolas.

“Greves”: A sociedade já percebe que Educação diz respeito a todos.

“Mural”: Informações do país e do mundo.

“Bem-amados”: Tatiana Belinky: Uma grande divulgadora cultural.

(NOVA ESCOLA, nº 73, 1994, p.5)

Algumas seções permanecem ao longo das edições de 1994 a 1998: “Sala dos Professores”, “Agenda”, “Brincando”, “Era uma vez”, “Cultura” e “Mural”. As edições de março de 1998, 1999 e 2000 trazem uma sugestão de planejamento didático-pedagógico, mês a mês, a partir de datas comemorativas, e destacam também os principais eventos de cada ano: eleições para presidente (1998), copa do mundo (1998) e olimpíadas (2000), por exemplo.

De 1998 a 1999, as seções permanentes continuam com poucas alterações, bem como a divulgação das supostas novidades na área da educação e as reportagens sobre os assuntos temáticos de cada disciplina. A novidade é a seção “Navegar é preciso”, que continua até 2000. Ela divulga dicas de como navegar na Internet, incentivando o professor a utilizá-la: “Da conexão aos cliques iniciais, os obstáculos não são poucos. Mas com disposição é possível superá-los e curtir a rede” (NOVA ESCOLA nº 136, 2000, p. 40). A revista aponta, assim, a necessidade de os professores perderem o medo de utilizarem os recursos tecnológicos, mostrando mais uma vez que suas publicações trazem as “novidades” capazes de “modernizar” as salas de aula e, ao mesmo tempo, a revista abre espaço para a divulgação do *site* e de outros produtos com a marca “Abril”.

A partir de 1998, com o início da premiação Victor Civita, notícias sobre a seleção, processo de inscrição e dicas passam a ser divulgadas<sup>119</sup>. Os projetos premiados ganham cada vez mais espaço, sendo agrupados em seções como “Ela faz a diferença” ou “Projetos Nota 10”, por exemplo.

Em 2000, com a entrada de Gabriel Grossi como editor de Redação, várias mudanças são anunciadas na seção “Caro Educador” (editorial):

“O segredo é aprender sempre” é o título da reportagem que inaugura a seção “**Cresça e Aconteça**”, espaço aberto para a valorização profissional de educador e uma das várias novidades desta edição. A equipe de arte, liderada por Koiti

<sup>119</sup> Essas matérias serão analisadas no Capítulo 4.

Teshima, preparou um projeto gráfico mais moderno e dinâmico, como todo mestre deve ser. A principal mudança nós reunimos nas páginas centrais. As sugestões de trabalho de classe já testados e aprovados em todo o país agora estão no **“Caderno de Atividades”**. Também a seção **“Navegar é preciso”**, dedicada ao avanço da Internet, ganhou mais espaço. Outras duas inovações são a coluna **“Fique sabendo”**, com notícias e comentários da educação, e o espaço reservado para homenagear nossos heróis. Rebatizada de **“Ela faz diferença”**, agora destaca os finalistas e vencedores do Prêmio Victor Civita – Professor Nota 10 (NOVA ESCOLA nº130, 2000, p. 5).

De 2000 a 2002 a opção da revista é colocar as publicações sobre as experiências educacionais dos professores em uma seção denominada “Caderno de Atividades”. A seção “Era uma vez”, com as indicações das atividades a partir das histórias publicadas, passa a compor esse caderno, juntamente com outras propostas de atividades para as diversas disciplinas do currículo escolar. Na edição nº 136, por exemplo, localizamos algumas atividades para o dia do professor, baseadas na experiência de duas escolas, uma pública e outra particular; neste mesmo número havia ainda sugestão de aula para trabalhar com o pôster sobre higiene e bom hálito que acompanhava aquela edição, indicando passo a passo o que o professor deveria fazer; por fim, havia ainda o relato de organização de uma festa do dia das crianças, também destacando a experiência de um colégio. Todas as reportagens que traziam a “prática”, ou seja, as experiências e prescrições didáticas que poderiam ser utilizadas pelo professor nas suas aulas eram colocadas neste caderno.

Em 2001, diante da necessidade expressada em diversas edições da realização de um “bom” planejamento, algumas matérias passam a compor um caderno intitulado “Caderno de Planejamento”. Já quando o assunto era referente à profissionalização docente, a indicação no índice era a seção “Cresça e Aconteça”.

Em 2003, a seção “Caderno de Atividades” é excluída e a justificativa para essa opção é dada pela diretora de redação: havia a necessidade de unir “teoria” e “prática”. O que passa a “representar” essa união, substituindo esse caderno, é a publicação dos projetos selecionados para participar da premiação Victor Civita “Professor Nota 10”. As experiências desses professores tornam-se as sequências didáticas divulgadas como “receitas de sucesso”. Matérias referentes ao “Prêmio Victor Civita” passam a ser publicadas em várias edições ao longo do ano: o regulamento, a abertura das inscrições, as dicas de como redigir o projeto, o perfil dos selecionados, a festa que indica o professor do ano e o detalhamento dos projetos vencedores. A vencedora do prêmio em 2003 assegura: “Se todos puserem em prática projetos como esses, o Brasil dará um salto de qualidade” (NOVA ESCOLA nº 167, 2003, p. 52).

Figura 17: A entrega do Prêmio Victor Civita em 2003



Fonte: Nova Escola nº 167, 2003, p. 53

No período de 2003 a 2005, a revista agrupa as suas reportagens em novos títulos: **“Sala de aula”**, **“Você, professor”**, **“Seu aluno”** e **“Seções”**.

**“Seções”** traz as publicações que acompanham a revista desde o início: o editorial, as cartas dos leitores, o quadro de avisos, *on-line* (substituindo a seção “Navegar é Preciso”), a agenda e os lançamentos de livros.

Também está presente nesta parte da revista um **“Fórum”**, que passa a apresentar uma questão polêmica a cada edição e opiniões de três especialistas, sempre com os seguintes pontos de vista: **“sim”**, **“não”** e **“talvez”**. Na edição de outubro de 2003, por exemplo, a pergunta é: **“Policiais dentro da escola inibem a violência?”**. Cada um dos **“convidados”** expressa a sua opinião utilizando um parágrafo. O professor teria, assim,

diferentes pontos de vista sobre a questão, mas, por serem pontuais e com ideias fragmentadas, tendem a ser apropriados de forma a legitimar uma determinada prática.

Nesse período, percebe-se uma tendência cada vez mais presente nas seções da revista no sentido de que o professor deve ter iniciativa, ser flexível, utilizar novas tecnologias, trabalhar em equipe, investir na carreira profissional, enfim, desenvolver as habilidades e competências necessárias para colocar a escola “em sintonia” com o século XXI, tal como a reportagem de capa de dezembro de 2000 já havia alertado: é preciso acertar o alvo.

Figura 18: Capa da edição de dezembro de 2000 de “Nova Escola”



Fonte: Nova Escola nº 138, 2000

“Com a palavra...” também se torna uma seção permanente nesse período, com a apresentação da opinião de um especialista sobre uma determinada temática, que é diferente a cada edição. A ideia presente nesta iniciativa é indicar ao professor as especificidades do que a revista divulga como sendo o papel dos professores em meio às transformações da sociedade global.

“Educar é...” traz uma epígrafe, acompanhada de uma ilustração. Mais do que “provocar”, acompanhando uma tendência da revista, a intenção é explicar, definir, delimitar...

Figura 19: “Educar é...”



Fonte: Nova Escola nº182, 2005, p. 66

A seção “**Seu aluno**” apresenta prescrições de como o professor deve agir diante de um problema que envolve os que estão sob a sua responsabilidade. Na edição nº 166, por exemplo, com a indicação, na parte superior da página, do subtítulo *SOS Sala de Aula*, o assunto é: “Como dizer não ao palavrão”. Ao lado do texto de uma página, são elencadas três indicações de como evitar e mais três de como resolver o problema. No final da reportagem há uma referência bibliográfica, bem como a indicação de que a matéria era

composta a partir das dúvidas dos professores: “mande suas dúvidas para a publicação nesta seção”.

Na seção **“Você, professor”** são publicadas as reportagens sobre a profissionalização docente, as entrevistas com os especialistas da área e as matérias sobre o “Prêmio Victor Civita”. Também são incluídas nesta seção as publicações intituladas “Grandes Pensadores”. Nestas, as ideias dos pensadores clássicos da educação são apresentadas em duas ou três páginas. Uma pequena biografia de cada um deles, acompanhada de uma contextualização do período histórico em que eles viveram, tornam-se o pano de fundo para a apresentação dos conceitos que eles elaboraram. O objetivo é simplificar e “mastigar” os conceitos para o professor. Com isso, muitos deles têm seus significados reduzidos e a compreensão de forma dialética acaba sendo dificultada. Muitas frases soltas são destacadas e podem ser proclamadas por aqueles que, apenas com as informações que ali estão, acreditam que “conhecem” esses autores.

Na seção **“Sala de aula”** estão publicadas reportagens sobre as experiências que os professores desenvolvem em sala de aula, com os mesmos propósitos: inspirar práticas, oferecer modelos e impor uma concepção pedagógica do “como ensinar”.

Em 2006, o índice mantém a referência às publicações de “Seções” e passa a destacar a reportagem de capa. As demais matérias são agrupadas no item “Reportagens”. A revista também traz encartes sobre um componente ou nível de ensino, que irão compor posteriormente muitas das edições especiais lançadas pela Editora Abril. Em 2006, por exemplo, as matérias são sobre a Educação Infantil.

Sendo assim, ao indicar como as seções de “Nova Escola” se configuraram ao longo dos vinte primeiros anos de sua circulação, percebemos que, em muitos períodos, a mudança foi sutil, mas trazia com ela uma tentativa de ressaltar um novo “modismo” pedagógico, uma nova exigência das políticas públicas, um novo modelo de ser professor... Em outros casos, as seções conservaram os propósitos de divulgar prescrições imperativas para a atuação do professor, mesmo estando a revista sob uma nova configuração, com novas cores e diagramações. Está presente também em muitas seções a ideia de que a linguagem jornalística é neutra e tem o intuito apenas de “informar” e, no caso específico de “Nova Escola”, perpetuar a sua “nobre missão” de contribuir para a “formação” do professor brasileiro e, conseqüentemente, de um país melhor, tal como ela mesma propaga: “Bom Professor, Brasil Melhor”.



### 3.3 Configuração das Temáticas presentes nos vinte anos de publicação da revista “Nova Escola”

Com o propósito de nos aproximar das edições de “Nova Escola”, no período de 1986 a 2006, optamos por mapear os temas veiculados nas 1546 reportagens publicadas nesses anos, utilizando o título e o *lead* de cada uma delas. Esse mapeamento poderia nos dar uma visão, mesmo que panorâmica, das mudanças e permanências das abordagens temáticas que a revista publicou no seu ciclo de vida de 20 anos.

Para que este mapeamento de vinte anos pudesse ser realizado, não foram consideradas as seções permanentes do periódico: “Editorial” (nomeada atualmente como “Caro Educador”), “Índice” (que destaca com ilustrações as seções da revista), “Cartas” (que se destina à correspondência dos leitores), “Mural” (que apresenta sugestões de visitas, *sites*, congressos, etc.), “Era uma vez” (que traz publicações de histórias infantis), “Humor” (que publica histórias em quadrinhos e textos humorísticos), “Livros” (que traz divulgação de lançamentos), “Grandes Pensadores” (que apresenta a biografia e as principais ideias de pensadores clássicos da área educacional), “Oficina de Ideias” (que traz sugestões de atividades, denominada inicialmente de “Mural”), “Opinião” (que analisa algumas temáticas por especialistas) e “Entrevistas” (que traz especialistas da área educacional e políticos).

O mapeamento está organizado em ordem cronológica. Nele constam sete campos:

- ano de publicação;
- número da edição;
- título da reportagem e transcrição do *lead* que a acompanhava;
- autor (quando havia assinatura de repórter);
- seção da revista (quando havia a opção da revista por essa organização);
- número das páginas inicial e final;
- categorias<sup>120</sup>:

- *experiências educacionais*: as reportagens que apresentavam as atividades desenvolvidas por um ou mais professores;

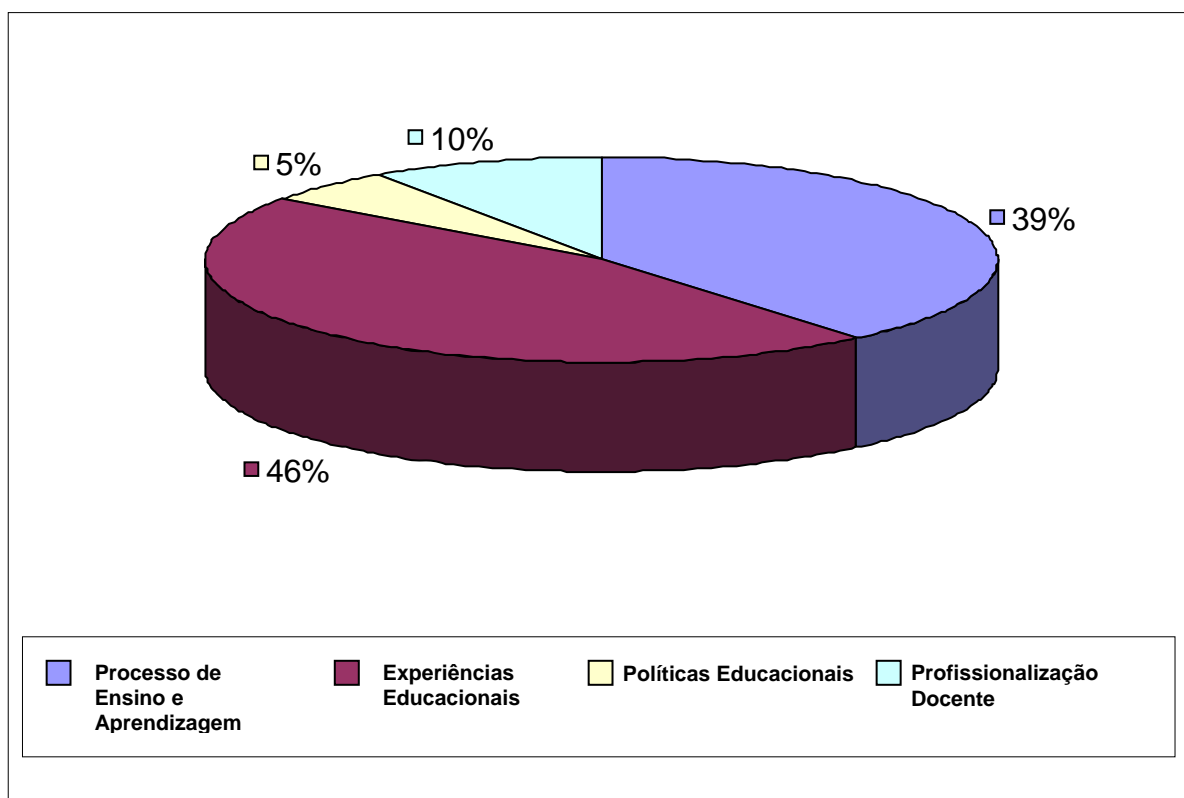
---

<sup>120</sup> Como já indicado na introdução, essas categorias foram escolhidas a partir dos estudos anteriores sobre a “Nova Escola” e das observações das temáticas abordadas.

- *processos de ensino e aprendizagem*: reportagens que abordavam questões sobre o currículo e as práticas pedagógicas e educativas;
- *políticas educacionais*: reportagens que apresentavam este tema central;
- *profissionalização do professor*: reportagens que apresentavam este tema central.

As percentagens que obtivemos com o mapeamento de cada uma das categorias podem ser visualizadas no gráfico a seguir.

Gráfico 1: Categorias das reportagens



Nos próximos itens, tentaremos nos aproximar dessas categorias, trazendo exemplos de publicações de cada uma delas.

### 3.2.1 Experiências educacionais

As reportagens que classificamos na categoria *Experiências Educacionais* compõem as principais publicações da revista “Nova Escola”. Geralmente são as reportagens que compõem as manchetes ou os chamados das capas ou as que ocupam o maior número de páginas. Seu conteúdo se refere, principalmente, à divulgação de projetos de ensino bem sucedidos em todo o país, impulsionando, segundo seus editores, a troca de experiências. O editor chefe destaca essa questão ao avaliar as publicações realizadas até aquele momento: “estamos no caminho certo ao levar a nossos leitores as boas experiências produzidas em sala de aula, onde quer que estejam” (NOVA ESCOLA nº127, 1999, p. 4). Essas reportagens trazem várias fotos de professores em seus locais de trabalho, com a indicação da escola e/ou do professor para contato posterior. O professor “que acolhe”, que aceita “educar” e desempenhar o seu papel de “cidadão”, superando todas as dificuldades, que acaba “fisgado”, tal como declara a professora da imagem abaixo, terá a sua experiência registrada pela revista - essa é a mensagem propagada.

Figura 20: “Nem penso em abandonar a sala de aula”



Fonte: Nova Escola nº136, 2000, p. 22

Nesta categoria classificamos 46% das reportagens publicadas. Quase metade delas, portanto, registra, enaltece, propaga e, muitas vezes, impõe as experiências pedagógicas consideradas de “sucesso” em diferentes níveis de ensino da educação básica e da educação de jovens e adultos, em escolas públicas e particulares, urbanas ou rurais, a partir de diferentes componentes curriculares.

O editorial da edição nº 32, de agosto de 1989, exemplifica os objetivos destas publicações:

Esta edição reúne reportagens sobre uma série de experiências criativas de educadores que – apesar da crônica falta de recursos materiais – conseguem fazer dos estudos das disciplinas e do convívio escolar algo que realmente interesse às crianças e lhes dê oportunidades de aprender de verdade.

Estas reportagens, em diferentes períodos, procuraram destacar a importância daqueles que desempenharam bem a função docente de acordo com a concepção dos que elaboravam as reportagens. Na edição nº2, de abril de 1986, por exemplo, a reportagem “Uma escola aberta do Calabar” revela como “uma favela baiana acaba com a evasão, a repetência e a depredação”. A ênfase da reportagem é dada ao “empenho igualmente amplo de professores (...)” (NOVA ESCOLA nº2, 1986, p.55), que conseguiram livrar a escola de dois problemas que o sistema educacional brasileiro enfrenta: a evasão e a repetência. Os professores são “leigos”, mas se “empenham em frequentar cursos de reciclagem e de, disciplinadamente, trabalharem sob a orientação de um pedagogo (...)” (NOVA ESCOLA nº2, p. 1986, p. 56). A justificativa para essa conquista seria, na visão da coordenadora da escola, “o método voltado para a realidade do aluno (...) ao contrário das escolas tradicionais, nós é que nos adaptamos aos nossos alunos” (NOVA ESCOLA nº2, 1986, p.55). A autora da reportagem, Lígia Belini, destaca ainda que todo esse trabalho é realizado com os “poucos” recursos enviados pelo Ministério da Educação e com o convênio estabelecido com a prefeitura de Salvador. De acordo com a autora, tratava-se de um “método” que ainda era questionado pela Secretaria de Educação do Estado e pelos pais, mas já teria revelado o seu valor: “esta é a prova de que ‘liberdade não atrapalha ninguém’”. (verificar as aspas aqui)

O que observamos nas reportagens classificadas como *Experiências Educacionais* é o elogio sempre presente ao professor que, com criatividade, dedicação e apropriação de novos “métodos”, “faz” a educação desse país. A responsabilidade pelo sucesso da escolarização, independentemente da estrutura em que ela ocorre ou do contexto em que está inserida, é colocada sobre os professores, enquanto profissionais, mas,

principalmente, enquanto cidadãos. Ao mesmo tempo, sempre são indicados os órgãos públicos que estão também tentando ajudar, tal como a revista deixa implícito, “dentro do possível”. Caberia, assim, ao professor, fazer a sua parte. Estas questões aparecem em outras edições de “Nova Escola”, como por exemplo nas reportagens “Uma escola criada e mantida com muita garra (edição 21, p.38); “O esforço para aumentar a escolaridade no Nordeste” (edição nº 27, p. 36); “Profissionais empenhados revolucionam escola mineira” (edição nº38, p.26); “A professora que eletriza uma pacata cidade de Minas” (edição nº 55, p.42). De acordo com a revista, são publicações que apresentam as “(...) experiências criativas de educadores que – apesar da crônica falta de recursos materiais – conseguem fazer do estudo das disciplinas e do convívio escolar algo que realmente interesse às crianças e lhes dê oportunidades de aprender de verdade” (NOVA ESCOLA nº 31, 1989, p.4).

As experiências publicadas também procuram revelar a necessidade da escola promover atividades que contribuam para a formação do cidadão<sup>121</sup>. A reportagem<sup>122</sup> da edição 82 descreve como os alunos também podem se tornar exigentes e “apertar os deputados em nome de milhares de moradores” (NOVA ESCOLA, 1995, p. 13): primeiro, eles são orientados a observar as carências de um bairro de Belo Horizonte e depois a se organizarem na escola para buscar as soluções dos problemas junto aos governantes. Outras reportagens enfatizam a mesma questão, como, por exemplo, uma das reportagens de capa: “Trabalhar com cidadania em sala de aula é tarefa fundamental para formar alunos melhores e um país também.” (NOVA ESCOLA nº 131, 2000, p. 13).

A revista, ao longo das edições, passa a valorizar as experiências que, na visão dos seus editores, utilizam as novas formas de ensinar. Algumas palavras e expressões que nos remetem a uma abordagem construtivista do ensino aparecem juntamente com a publicação das experiências de sucesso nos primeiros anos da revista: “facilitar a discussão”, “conhecer o ritmo de cada criança”, “não pode ser cansativo nem monótono”, “respeito pelo processo de construção da escrita”, “no lugar da decoreba entra a animação”, “o aprendizado que vem da vida do próprio aluno”, dentre outras. Vieira (1995), em sua pesquisa, analisa a construção do discurso construtivista veiculado pela revista “Nova Escola” nos nove primeiros anos de sua publicação. Segundo a autora, ao construtivismo se associa o novo, o moderno, a transformação, o progresso, o bem... Ao que é considerado tradicional pela revista

---

<sup>121</sup> Uma busca das palavras-chave no mapeamento realizado aponta que alfabetização e matemática foram as áreas mais abordadas, e cidadania, construtivismo, leitura, interdisciplinaridade e planejamento foram as palavras que mais se destacaram.

<sup>122</sup> Esta foi uma das reportagens selecionadas para receber o primeiro prêmio Professor Nota 10, em 1998.

se associa o velho, o atraso, a estagnação, o retrógrado e o fracasso. Essa dicotomia percorrerá muitas reportagens.

A reportagem “Uma escola que não tem medo de discutir a realidade” (NOVA ESCOLA nº 56, 1993, p. 24) apresenta a experiência de uma rede de ensino que aderiu à interdisciplinaridade: “A idéia dessa escola nova, mais democrática, tomou corpo com a posse da prefeita Luísa Erundina (...) em 1989: a Secretaria Municipal da Educação resolveu implantar o construtivismo na rede pública, com base nas teorias de Paulo Freire (...), Emília Ferreiro e outros educadores.” A reportagem é dividida em seções: *conhecimento vivo; vários caminhos, um fim; a função do professor; em cada escola uma experiência; reuniões, ainda um problema; renasce o companheirismo*. O texto reforça: “o que se pretende com a interdisciplinaridade é afastar-se cada vez mais da escola tradicional, que é despreocupada com a realidade local e ‘se isola da comunidade’ e que ‘quase sempre se acomoda à situação política vigente, aguardando soluções mágicas, prontas, de fora para dentro e de cima para baixo” (NOVA ESCOLA nº56, 1992, p.28). Os professores relatam as suas experiências e as dificuldades que encontram e a reportagem conclui: “A dificuldade faz parte do processo de adaptação dos professores, presos ainda ao método tradicional de ensino” (NOVA ESCOLA nº56, 1992, p.28).

Essas experiências divulgadas como “sucesso” por “Nova Escola” passam a ser propagadas como “modelos” a serem seguidos pelos professores. A experiência é descrita passo a passo, com fotos do local onde se desenvolveu e do professor que a realizou, com as justificativas de especialistas e/ou com depoimentos dos próprios professores e indicações para os professores/leitores: “leve seus alunos à biblioteca, incentive-os a inventar histórias e personagens e a debater os livros em classe. Tudo com liberdade de escolha” (NOVA ESCOLA nº 128, 1999, p. 21). São várias as “fórmulas” que a revista propaga de como “vencer”.

Outras experiências irão ressaltar a necessidade de o professor “aceitar” e se encorajar com as novas tecnologias que irão auxiliá-lo no seu papel de “facilitador”, tal como as reportagens a seguir indicam:

O computador invade o 1º Grau... e se transforma num poderoso auxiliar do professor, facilitando o ensino de disciplinas como Matemática e fazendo o encanto dos alunos, cada vez mais interessados nos estudos. Veja, aqui, o sucesso de três escolas paulistas e uma gaúcha na fascinante área da informática (NOVA ESCOLA nº5, 1986, p. 12).

Se a sua escola planeja adotar computadores, a experiência pioneira do Colégio Santo Américo pode inspirar atalhos muito práticos (NOVA ESCOLA nº 90, 1995, p. 26).

Luzes vermelhas acesas, começa a aula de futuro. Mas estamos no presente e no Brasil, num colégio onde o microcomputador é essencial para a educação (NOVA ESCOLA nº 97, 1996 p. 4).

Com o micro, a garotada se alfabetiza mais depressa. O uso do computador desde a Educação Infantil aumenta o interesse pela leitura e escrita e introduz as crianças no mundo da informática. (NOVA ESCOLA nº 177, 2004, p. 40).

A partir do ano 2000, as experiências passam a dar mais ênfase ao “Mundo das Competências”, título da seção “Caro professor” de setembro de 2000. “Sempre que há mudanças no mundo da educação, elas demoram algum tempo até serem assimiladas e postas em prática por todos. Sobretudo num país com as dimensões do Brasil. Pois é justamente uma dessas enormes mudanças o tema de capa desta edição de NOVA ESCOLA” (NOVA ESCOLA nº135, p. 4). As experiências de duas professoras são apresentadas na reportagem e, ao lado das peças de um quebra-cabeça, que representariam os passos a serem seguidos – ou, talvez, a manipulação de forma eficaz das peças – estão elencadas as competências que a proposta supostamente desenvolveria. O convite era para o professor também juntar as peças em sua sala de aula, pois, de acordo com o texto que inicia a reportagem, “Não existem fórmulas para ensinar por competências. São as novidades do meio em que o aluno vive que devem nortear o trabalho” (NOVA ESCOLA nº135, 2000, p. 15). O ensinar “por competências”, já indicado esporadicamente em reportagens anteriores, passa a ser uma temática cada vez mais frequente com a indicação das habilidades e competências que os alunos precisam adquirir na escola para desempenhar bem o seu papel em uma sociedade administrada. A escola precisa, portanto, funcionar de acordo com os princípios do mercado, levando os alunos a perceberem a responsabilidade que possuem na determinação do seu próprio destino.

Figura 22: “Geografia ensina Português e História”

dúvida o foco deve ser o ensino de formas de economizar e/ou buscar fontes perenes de abastecimento. A Escola Projeto Vida, em São Paulo, percebeu que ler e escrever era o mais importante a passar aos estudantes.

Livia e a mãe, Josiane Del Corso, passeiam pelas ruas do bairro onde moram. A menina anota os serviços disponíveis, como padaria ou banco. O exercício envolve as competências de:

Como estratégia de fazer pensar, entraram em cena situações-problema. Decisão acertadíssima, uma vez que esse é um dos eixos do ensino por competências. Assim, os alunos da 2ª série receberam como tarefa estudar o bairro da Casa Verde, onde está a escola. Tudo começou com a localização das ruas no guia e dos serviços nas páginas amarelas. O objetivo não era ensinar as crianças a “ler” os guias, mas desenvolver as competências de analisar, interpretar dados, compreender e atuar em seu entorno social.

Na sala de aula, os pequenos foram estimulados a discutir o que encontraram. “Por que você acha que na sua rua não tem nenhum grande supermercado? Como ficaria o trânsito?”, questionava a professora Sueli dos Santos. Em seguida, cada um localizou a rua de sua casa e a da escola no mapa do bairro – e o bairro no mapa da cidade. Entrou em cena a resolução de problemas. “O pneu do carro do papai furo, onde devemos consertá-lo?”

Os alunos localizam no guia e nas páginas amarelas os serviços oferecidos e as ruas percorridas. Competências desenvolvidas:

**Escola Projeto Vida,**  
R. Waldemar Martins, 148  
CEP 02535-000, São Paulo, SP.  
Tel. (0\_\_11) 6971-1458

*Quer saber mais?*

Na sala de aula, divididos em grupos, os alunos mostram as fotografias tiradas no segundo passeio, em torno da escola, e comparam com as informações anotadas na caminhada com os pais. Aqui, eles aprendem a:

- Descrever itinerários, utilizando-se de mapas
- Descrever os lugares percorridos (ruas perto de casa e da escola)
- Reconhecer, a partir da fotografia tirada, elementos do ambiente

Na sala de aula, os pequenos foram estimulados a discutir o que encontraram. “Por que você acha que na sua rua não tem nenhum grande supermercado? Como ficaria o trânsito?”, questionava a professora Sueli dos Santos. Em seguida, cada um localizou a rua de sua casa e a da escola no mapa do bairro – e o bairro no mapa da cidade. Entrou em cena a resolução de problemas. “O pneu do carro do papai furo, onde devemos consertá-lo?”

- Comparar as fotografias de um mesmo local para identificar elementos novos ou iguais em cada uma delas
- Relacionar as informações colhidas em forma de texto
- Relatar experiências pessoais e do grupo nas formas escrita e oral

Os alunos localizam no guia e nas páginas amarelas os serviços oferecidos e as ruas percorridas. Competências desenvolvidas:

- Orientação espacial
- Identificar elementos à direita e à esquerda
- Descrever lugares a partir da representação em mapas
- Indicar uma posição, aplicando noções de direita e esquerda
- Ler para obter uma informação precisa

**Domínio da leitura e escrita**

- Localização espacial
- Análise (reconhecer a rua e o bairro)
- Compreensão da comunidade (descobrir serviços disponíveis, identificar o que falta)

SAO PAULO  
PÁGINAS AMARELAS

Foto: Rogério Wollem

SETEMBRO, 2000 · NOVA ESCOLA · 15

Fonte: NOVA ESCOLA nº 135, 2000, p. 15



A mesma edição traz uma entrevista com o autor Philippe Perrenoud<sup>123</sup>. A revista anuncia com a seguinte afirmação a entrevista: “o objetivo agora não é passar conteúdos, mas preparar – todos – para a vida na sociedade moderna” (Nova Escola nº135, 2000, p.15). As temáticas de uma edição ou das edições publicadas em um mesmo período tendem a ser próximas e construídas de forma entrelaçada, dando a impressão de continuidade e aprofundamento ao folhear as páginas da revista.

As reportagens sobre as experiências educacionais passam a ser construídas a partir dos projetos selecionados para concorrer ao título de professor do ano, aquele merecedor de “Nota 10” aos olhos da revista. São esses professores que serão os protagonistas das reportagens e divulgarão as suas experiências para os demais, tal como veremos no próximo capítulo.

### 3.3.2 Processo de Ensino e Aprendizagem

Outro objetivo da revista é divulgar assuntos referentes à área da educação e sugestões de atividades para os diferentes componentes curriculares e níveis de ensino, enfocando a educação infantil, o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos. São essas reportagens que serão utilizadas para justificar as experiências “de sucesso”. As reportagens que classificamos em *Processos de Ensino e Aprendizagem*, ao longo dos vinte anos de “Nova Escola”, totalizaram 39% das reportagens analisadas.

O “como fazer” presente em grande parte dessas reportagens evidencia a característica de receituário adotada por “Nova Escola”, apresentando ao educador/leitor *um* modo de conduzir a sua prática pedagógica e *uma* única abordagem dos assuntos que são divulgados como inovadores. Na edição nº 21, de maio de 1988, a editora finaliza o texto presente no editorial apresentando os diversos atrativos da revista: “E muitas sugestões de como tornar mais gostoso e eficiente seu trabalho nas aulas de Química, de teatro, nas tarefas propostas para as crianças fazerem em casa, nas sugestões de leituras”. É com esse discurso que as reportagens são propagadas, juntamente com uma certa “aura” de imparcialidade e neutralidade por parte da revista. Não seria a “Nova Escola”, portanto, que estaria

---

<sup>123</sup> Autor do livro “10 competências para ensinar”, que destaca as 10 grandes famílias de competências: “organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação continuada” (PERRENOUD, 2000, p. 14).

determinando os “modos de fazer a educação”, mas as pesquisas científicas divulgadas, os especialistas consultados, as políticas públicas elaboradas e os próprios professores/leitores que ajudam a construir as reportagens com suas experiências, dúvidas e sugestões, tal como ela faz questão de divulgar.

Essas reportagens propõem, tal como o título de algumas sugere, facilitar a atuação daqueles que se dedicam a ser professores ao dar dicas e conselhos: “Respostas simples a (...) questões polêmicas (edição 12, p.20); “O aluno aprende. É só você parar de ensinar (edição 12, p.30)”; “Xuxa? Meu Deus, o que faço?” (edição 14, p. 12); “As experiências que ajudam a formar o aluno consciente” (edição 31, p. 18); “Computador: o que você precisa aprender para ensinar com ele” (edição 86, p. 12); “Conhecer os alunos é o caminho para o sucesso” (edição nº 167, s/p); “Como saber se seu aluno entendeu o que leu” (edição nº 177, p.34); “Como lidar com “brincadeiras” que machucam a alma” (edição 178, p. 58).

A fórmula parece ser a mesma, tanto para propor sugestões de temas para o professor trabalhar em sala de aula quanto para apresentar conceitos da área de educação ou para indicar recursos: uma linguagem imperativa que pretende determinar “um” jeito de fazer e pensar o processo de ensino e aprendizagem.

Na reportagem “A vida invade a escola” (edição 20), por exemplo, foram indicadas listas de como proceder quando o assunto é *sexualidade, Aids, droga, violência doméstica, separação e luto*. Sobre o tema *Aids*, a revista indica: não divulgue a condição sorológica do aluno; fale com o médico responsável; esclareça a comunidade escolar (funcionários, alunos e pais) sobre a síndrome e as maneiras de contágio; trate a criança infectada com o HIV como todas as outras; as regras de higiene devem ser as mesmas para todos (NOVA ESCOLA nº141, 2001, p. 8). É a fórmula que a revista propaga para se chegar a um resultado. Porém, as indicações são genéricas, como se todas as escolas fossem iguais e os alunos tivessem a mesma faixa etária, por exemplo. Além disso, ressalta que a “vida” deve ocupar a sala de aula e a discussão desses temas, por si só, seria suficiente para que a aprendizagem dos conteúdos curriculares acontecesse. Nessa matéria, por exemplo, eles não são mencionados. A proposta é: cada professor, independentemente da área curricular, deve conhecer os anseios e as necessidades dos alunos para tentar contribuir com a discussão dos temas destacados como prioridade, que devem atravessar os diversos campos do conhecimento. Para compor a reportagem, a revista fragmenta a fala dos especialistas e dos professores e a coloca em meio às afirmações dos autores da reportagem.

Para discorrer sobre a “pedagogia construtivista”, por exemplo, na edição nº 82, de 1995, intitulada “O tira-teima do construtivismo: grandes e pequenas dúvidas esclarecidas”, a revista apresenta o nome de cinco especialistas que teriam sido consultados para responder as 50 perguntas formuladas pela equipe, elaboradas para “esclarecer as dúvidas mais freqüentes **da professora** (grifo nosso) de primeiro grau sobre a pedagogia que agita as escolas” (NOVA ESCOLA nº82, 1995, p. 8). Era uma reportagem que procurava, tal como propôs o fundador da revista, “mastigar” uma proposta, no caso a abordagem construtivista, para aquela professora, a “Mariazinha da Silva”, que não estava conseguindo compreender a “pedagogia” que “agitava” as escolas e que a revista propagava de forma impositiva como “ideal”. A linguagem utilizada para compor a reportagem é simples e objetiva, bastante esclarecedora aos olhos de quem não tem contato com as obras listadas pela própria reportagem. Se os cursos de formação inicial não têm privilegiado o embasamento teórico e a leitura dos autores clássicos e se a formação continuada centraliza suas ações na “trocas de experiências” e na indicação de formas de ensinar, qual é o espaço que tem sido oferecido ao professor para a apropriação da teoria específica para a atuação profissional e para seu crescimento intelectual? Em uma sociedade que enfatiza a aquisição de informações, reportagens sobre teóricos e teóricas passam a ser contempladas para que o professor se sinta “conhecedor” dos conceitos que permeiam a sua atuação profissional. As frases “de efeito” são publicadas em destaque na reportagem: “o objetivo é formar gente com mentalidade aberta, senso crítico, atitude inquisitiva e espírito de participação na comunidade” ou “nada de afogar o aluno com coisas prontas e acabadas. O caminho a ser trilhado é o da descoberta, da aventura do saber” (NOVA ESCOLA nº82, 1995, p. 9-10). A revista faz, então, o que considera sua contribuição: ela publica de forma reducionista as reportagens sobre lugares que aderiram à proposta de ensino e sobre professores que, com ela, conseguiram o “sucesso”.

Com isso, as matérias tendem a travar o “autoquestionamento” diante das tendências pedagógicas divulgadas como *a forma ideal* de se fazer educação e de “*ser professor*”.

### 3.3.3 Profissionalização Docente

As reportagens sobre a profissionalização docente correspondem a 10% das reportagens publicadas no período analisado. A maioria destas reportagens enfoca a flexibilização do trabalho docente, a necessidade de formação e atualização constantes e a

importância de cada professor para a formação de cidadãos que contribuirão para o desenvolvimento do país. É no mês de outubro que essas reportagens aparecem em maior quantidade, por ser o mês em que se comemora o dia do professor. Parece que, numa sociedade que reduz o indivíduo a uma mercadoria, e estipula datas para estimular o consumo, também a revista “para quem educa” estipula uma data especial para que os professores possam ser “homenageados”. Essas matérias procuram enaltecer o valor daqueles que se “doam” em favor da educação brasileira. Outras publicações relatam as histórias dos professores que superaram os desafios, adotaram novos métodos e, por isso, podem incentivar os “outros educadores”, leitores de “Nova Escola”, a fazer o mesmo.

A edição nº 54, por exemplo, traz a história de uma professora que tinha “horror de dar aulas” e conseguiu “dar a volta por cima” e “encantar as crianças” (NOVA ESCOLA nº 54, 1991, p.34). Formada em Assistência Social e desempregada, resolve utilizar o diploma de magistério para conseguir um emprego. Ela relata a experiência em uma escola autoritária, onde ela se tornava executora das ordens da supervisora, e o seu trabalho na escola atual, que a ajudou a ler mais e a construir novos métodos. A partir da história relatada, a revista conclui: “como muitos outros educadores, (a professora que protagoniza a reportagem) não segue rigidamente um programa curricular. Ao contrário, ela se guia basicamente pelo interesse das crianças e através das conversas com ela vai pinçando temas para desenvolver” (NOVA ESCOLA nº52, 1991, p.34). A reportagem ressalta que ela e a equipe rejeitam o rótulo de “construtivistas” e relata toda a rotina que realizam com as crianças. Há também a indicação de que as crianças se orgulham da professora, que “subiu o morro e foi de casa em casa conhecer de perto onde elas vivem” (NOVA ESCOLA nº54, 1991, p. 34). Uma professora que, *como muitos outros educadores*, tal como a revista destaca, aceita as mudanças e se empenha em realizá-las. “Casamento profissional, para dar certo, também exige vocação, empenho, desejo de acertar” (NOVA ESCOLA nº2, 1986, p.52) já afirmava uma das reportagens publicadas em “Nova Escola”. Muitas vezes, é com esses estereótipos que a revista constrói as suas matérias: a professora, mulher, educadora por natureza, que apresenta vocação para ensinar, é dedicada e persistente apesar de todas as condições de trabalho.

A maioria das reportagens trata das questões sobre o desprestígio que permeia a profissão docente, as dificuldades de formação, o desrespeito com a profissão, os baixos salários ou as péssimas condições de trabalho articuladas aos métodos de trabalho e a postura profissional do professor.

A reportagem “O papel do professor que trabalha o interesse e o prazer” traz o seguinte *lead*: “A especialista gaúcha Esther Grossi desfaz mitos e discute a ação do alfabetizador de crianças pobres, *esse profissional privilegiado*” (NOVA ESCOLA nº 56, 1992, p. 46). Ao analisar os estigmas que envolvem a aprendizagem das crianças menos favorecidas socialmente, a reportagem destaca diversas afirmações a “favor” da abordagem construtivista, como, por exemplo, “o construtivismo dá uma outra razão de viver aos professores” (NOVA ESCOLA nº 56, 1992, p. 46). De acordo com a reportagem, é essa nova postura dos professores que permitiria resolver, por exemplo, a longo prazo, o salário de uma categoria, por exemplo.

Acredito também que é através dessa nossa nova competência (que também é dos alunos) e da eficácia no trabalho que, em pouco tempo, vamos resolver o problema dos salários miseráveis. Porque é trabalhando bem, ensinando direito às crianças do povo que vamos ter esse povo ao nosso lado, nos apoiando e lutando junto pela valorização da escola pública (NOVA ESCOLA nº56, 1992, p.48).

É nas mãos do professor que são colocadas as possibilidades de, através do trabalho desenvolvido, conquistar melhores condições de trabalho. Em outra reportagem, os professores são aconselhados: “É hora de cuidar da sua carreira” pois “só garantirá um bom emprego quem estiver bem preparado” (NOVA ESCOLA nº128, 1999, p. 10). Na capa, não aparece a foto de uma professora, mas a caricatura de uma, que carrega diversos diplomas e parece “prever o futuro”.

Figura 23: Capa da edição de dezembro de 1999



Fonte: Nova Escola nº 128, 1999

É uma matéria que pretende mostrar ao leitor que “o mercado de trabalho está mudando” e, ao longo das nove páginas, vários conselhos são dados. Um deles destaca: *estudar os problemas do dia-a-dia pode enriquecer o trabalho do professor mais do que fazer um curso de reciclagem*. Para justificar essa constatação, a reportagem afirma que há um descompasso entre o que é ensinado na universidade e as necessidades que o professor possui na sala de aula, e utiliza várias declarações para confirmar a sua concepção. Uma secretária do MEC destaca o papel daqueles que se candidatam ao magistério: “O professor deve ensinar o aluno a buscar a informação, a interpretá-las, a estabelecer relações e tirar suas conclusões” (NOVA ESCOLA nº10, 1999, p. 14). A partir da afirmação de uma coordenadora de grupo de pesquisa da UNICAMP de que “pesquisar o próprio trabalho é um meio de aprimoramento mais eficiente” (NOVA ESCOLA nº10, 1999, p. 10), a reportagem conclui: “acredite: os cursos oferecidos pela secretaria de Educação ou por sua escola não são o único caminho para sua capacitação”.

As reportagens classificadas nessa categoria tendem a incentivar o professor a atender as demandas técnicas e políticas que surgem a cada divulgação de um “modismo pedagógico”. Há um apelo constante pelo “novo”, “inovador”, “moderno”. O professor é colocado como suporte para que a “nova” escola seja construída, sendo capaz de superar, exclusivamente através da sua dedicação e vocação, os problemas estruturais do sistema de ensino brasileiro.

### **3.3.4 Política Educacional**

Na categoria “Política Educacional” classificamos 5% das reportagens. As publicações desta temática são realizadas pela revista, principalmente, quando uma lei é sancionada ou um novo projeto é implantado. Outras dão voz aos ministros e administradores públicos para explicarem as suas propostas. Essas reportagens se referem à política educacional em âmbito nacional, estadual ou municipal. Em algumas dessas reportagens o tom dado pelos autores é de informação, livre de juízos de valor. Sobre a LDB, por exemplo, a edição nº 100 (“O que a LDB vai mudar no ensino”) se restringe a fazer os apontamentos principais das mudanças que ocorreriam com a sua publicação e a apresentar comentários de alguns especialistas. Outras trazem um “entusiasmo” diante de uma proposta, como, por exemplo, na reportagem “Qualidade à vista”, que propõe ao leitor: “entenda por que uma

nova era pode se abrir para a educação básica se tudo correr conforme a estratégia do MEC” (NOVA ESCOLA nº102, 1997, p. 102).

A equipe da revista também realizou pesquisas justificadas nas matérias como *importantes* por oferecer uma visão panorâmica, sobre um determinado assunto, considerando todo o território nacional. A chamada na capa é “EXCLUSIVO”, reforçando a imagem de que, além de publicar informações, a própria revista estaria buscando os dados e construindo documentos supostamente inovadores, o que revelaria também a sua influência nas diversas secretarias de educação, por exemplo. Uma das pesquisas realizadas apresenta quadros sobre o salário dos professores em todas as unidades da federação e os critérios para calcular a remuneração (edição de dezembro de 1986). Diante do catastrófico cenário observado, os comentários críticos são colocados na “boca” dos professores, como no caso dessa transcrição da opinião de uma professora mato-grossense: “embora reclame de seu salário (Cz\$ 1 700,00) e considere a vida do professor muito ‘sacrificada’, faz questão de dizer que essa é sua vocação” (NOVA ESCOLA nº 7, 1986, p. 17). A matéria não deixa de denunciar o salário de miséria, o que é esperado pelos professores/leitores, mas a indignação diante do fato é substituída pelo conformismo ao conceber o magistério como vocação.

Figura 24: Capa da edição de outubro de 1986



Fonte: Nova Escola nº 6, 1986

Sendo assim, como já havia afirmado Pedroso (1998), ao tratar das políticas do MEC, que, como ressaltamos, tem um convênio estabelecido com a fundação Victor Civita, as reportagens as apresentavam como ações positivas – “Você só tem a ganhar com ele!”<sup>124</sup>, por exemplo – apenas aceitando algumas incorreções apontadas pelos seus leitores ou algumas críticas publicadas em seções que não acompanhavam as reportagens.

### 3.4 Persistências e mudanças

Ao nos aproximar das reportagens que foram classificadas nas diferentes categorias, pudemos perceber, de forma panorâmica, algumas temáticas que predominaram nas publicações veiculadas nos primeiros vinte anos do ciclo de vida da revista “Nova Escola”. Ela destina a maior parte de suas publicações para a divulgação de *experiências educacionais*, que tendem a ser tomadas como modelos a serem seguidos pelos professores/leitores diante da insistência em prepará-los para a “nova” sociedade que despontava. O período de surgimento da revista coincide com um momento histórico denominado Nova República, em que as propostas de democratização da educação estavam em pauta. Coincide também com a expansão das ideias construtivistas no Brasil e a disseminação de uma pedagogia “empreendedorista”.

A matéria sobre os 10 anos iniciais da revista revela que “um dos pontos fortes da revista é a apresentação de boas experiências realizadas em sala de aula em todo o país – uma fonte que, nestes dez anos, nunca secou” (NOVA ESCOLA nº90, 1995, p. 34). Uma fonte que parece ser alimentada pelas demais reportagens, que, em grande parte, impõem prescrições sobre como o professor deve proceder junto aos alunos; levam à adesão “cega” a uma concepção pedagógica divulgada como inovadora de forma fragmentada e impositiva; enaltecem as iniciativas do MEC; e inibem a profissionalização docente ao sobrepor sobre os problemas que permeiam o magistério o valor social de “ser professor”.

Há um bombardeamento de informações, que são apresentadas de forma limpa e com uma linguagem clara, que possibilitam ao professor/leitor, segundo Guiomar Namó de Melo, diretora executiva da Fundação Victor Civita, a busca *direta e rápida do que ele precisa* (NOVA ESCOLA nº159, 2003, p.14). Essa forma de construir as matérias, associada a uma linguagem jornalística supostamente objetiva e imparcial, direciona o professor/leitor a

---

<sup>124</sup> Chamada publicada na capa da edição 169, de janeiro/fevereiro de 2004, sobre o exame de certificação. De acordo com a reportagem, os que fossem aprovados receberiam incentivos para investir na formação.



receber as ideias ali presentes como sugestão, sem influência ideológica, e o tempo que poderia ser destinado à reflexão tende a ser substituído por outra informação, destacada como novidade na próxima página ou na próxima edição. A forma como os dizeres dos especialistas “consultados” são colocados, como as conclusões são destacadas e como as ilustrações são utilizadas facilitam essa percepção.

Se observarmos o ciclo de vida de “Nova Escola” a partir das categorias que nortearam o mapeamento, podemos perceber que não houve mudanças significativas em suas prioridades: são as reportagens sobre as *experiências educacionais* que, desde o início, aparecem em maior quantidade. Apesar de termos realizado o estudo norteado por categorias, não são elas isoladamente, mas em seu conjunto, que têm disseminado as ideias presentes na revista. Segundo Costa (2007, p. 205), “na produção jornalística, as informações também são produzidas para satisfazer todo tipo de aplicação, pois o conjunto das mensagens passa a estar funcionalmente condicionado à temporalidade da circulação dos fatos noticiosos, aos fins da indústria, do mercado”. O elogio ao existente e à adaptação à sociedade, o empobrecimento e esvaziamento dos conteúdos curriculares perpassam todas as reportagens e parecem adquirir um tom mais forte ao longo dos anos. Não percebemos rupturas, mas a ampliação da imposição de um “fazer” de acordo com os ditames de uma sociedade administrada, que dissemina a semiformação e favorece a disseminação *do mesmo* sob a máscara da novidade. Favorece o aparecimento, o declínio e a adesão aos “modismos pedagógicos” que, de tempos em tempos, tendem a seduzir os professores que passam a propagá-los sem uma reflexão crítica e consistência teórica. A revista tende a se apropriar desses modismos para se “fazer” necessária àquele para quem ela se dirige – o professor da educação básica.

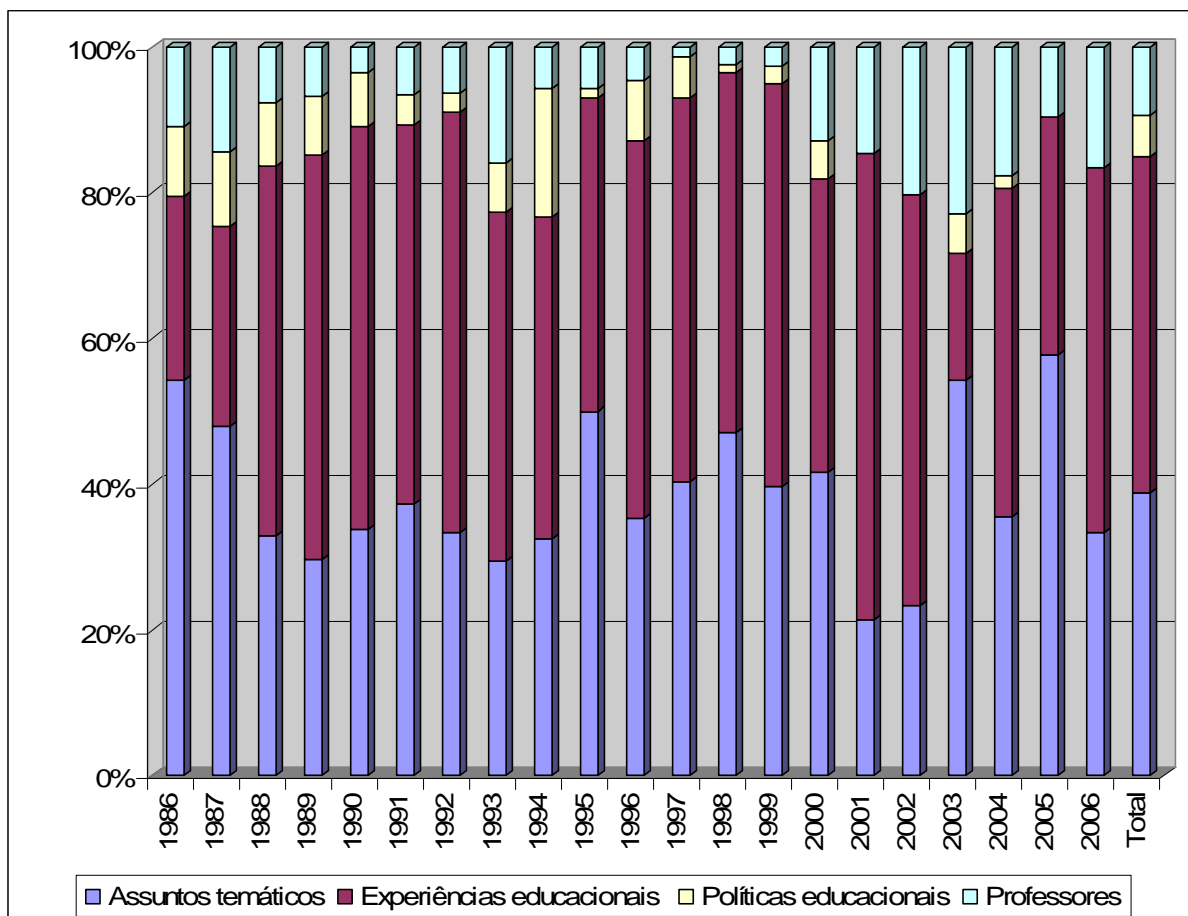
A tabela 1 e o gráfico 2, a seguir, mostram a configuração da revista a partir das categorias ao longo dos anos. Sem a intenção de esgotar os dados, realizaremos alguns apontamentos que subsidiarão a análise que pretendemos no próximo capítulo.

Tabela 1: Categorias distribuídas por ano de publicação

Ano	Categorias								Total
	Processos de ensino e aprendizagem		Experiências educacionais		Políticas educacionais		Profissionalização docente		
1986	45	54,2%	21	25,3%	8	9,6%	9	10,8%	83
1987	33	47,8%	19	27,5%	7	10,1%	10	14,5%	69
1988	30	33,0%	46	50,5%	8	8,8%	7	7,7%	91
1989	22	29,7%	41	55,4%	6	8,1%	5	6,8%	74
1990	28	33,7%	46	55,4%	6	7,2%	3	3,6%	83
1991	28	37,3%	39	52,0%	3	4,0%	5	6,7%	75
1992	26	33,3%	45	57,7%	2	2,6%	5	6,4%	78
1993	22	29,3%	36	48,0%	5	6,7%	12	16,0%	75
1994	28	32,6%	38	44,2%	15	17,4%	5	5,8%	86
1995	43	50,0%	37	43,0%	1	1,2%	5	5,8%	86
1996	30	35,3%	44	51,8%	7	8,2%	4	4,7%	85
1997	29	40,3%	38	52,8%	4	5,6%	1	1,4%	72
1998	39	47,0%	41	49,4%	1	1,2%	2	2,4%	83
1999	31	39,7%	43	55,1%	2	2,6%	2	2,6%	78
2000	32	41,6%	31	40,3%	4	5,2%	10	13,0%	77
2001	16	21,3%	48	64,0%	0	0,0%	11	14,7%	75
2002	15	23,4%	36	56,3%	0	0,0%	13	20,3%	64
2003	50	54,3%	16	17,4%	5	5,4%	21	22,8%	92
2004	22	35,5%	28	45,2%	1	1,6%	11	17,7%	62
2005	30	57,7%	17	32,7%	0	0,0%	5	9,6%	52
*2006	2	33,3%	3	50,0%	0	0,0%	1	16,7%	6
<b>Total</b>	<b>601</b>	<b>38,9%</b>	<b>713</b>	<b>46,1%</b>	<b>85</b>	<b>5,5%</b>	<b>147</b>	<b>9,5%</b>	<b>1546</b>

\* foram contempladas apenas duas edições nesse ano.

Gráfico 2: Categorias distribuídas por ano de publicação



Ao observar os dados acima, podemos perceber que as reportagens classificadas como *processos de ensino e aprendizagem* não apresentaram muitas alterações no que se refere à quantidade de publicações por ano, garantindo o espaço dado para a apresentação principalmente do “como fazer” em diferentes níveis de ensino e componentes. Até mesmo as discussões das diversas temáticas mais gerais tendem a tomar esse tom.

As *experiências educacionais* não tiveram um número expressivo em 1986 e 1987 se comparado aos anos que se seguiram. Na edição de dezembro de 1986, a editora relata a dificuldade da equipe de se deslocar para produzir as reportagens. Poderíamos supor também que as *experiências educacionais* inovadoras que a equipe procurava ainda não estavam sendo desenvolvidas na maioria das escolas do país. Após esses dois primeiros anos, as *experiências educacionais* passaram a ser publicadas em maior quantidade até 2002. Em 2003, se realizarmos uma comparação entre as categorias, observamos uma inversão na quantidade de publicações: a quantidade mais expressiva recai sobre *os processos de ensino e*

*aprendizagem* e sobre a *profissionalização docente*. Se considerarmos as reportagens publicadas nesse período, podemos observar uma produção maior de matérias em torno de um novo ideário que repercutiu na educação brasileira: uma concepção de educação baseada no desenvolvimento das habilidades e competências. Um engano se imaginarmos que as experiências educacionais deixaram de aparecer nas reportagens. Elas foram utilizadas como exemplos dentro das reportagens sobre os *processos de ensino e aprendizagem*. Uma forma, talvez, de facilitar o entendimento do leitor das supostas novidades que estavam sendo divulgadas, justificadas como a “união” da teoria e prática. Nesse mesmo período, as reportagens sobre as *experiências educacionais* passam a focar, principalmente, os projetos selecionados na premiação *Victor Civita*.

A categoria *profissionalização docente* apresenta um maior número de reportagens a partir de 2000, devido a publicações de seções que acabaram sendo veiculadas em um determinado período, tais como “Cresça e Aconteça” (2001) e “Ensinar bem é...” (2003). Nesse período também passam a ser publicadas reportagens que procuram incentivar o professor a investir em sua carreira e a desenvolver “competências”.

Ao observar a quantidade de reportagens sobre as *políticas educacionais* perceberemos uma redução entre 1991 e 1993. Talvez seja porque nesse período, tal como já mencionado, o convênio com o MEC sofre restrições. Em 1994, as reportagens sobre a política educacional de diversos países da América Latina foram responsáveis pelo aumento da quantidade de publicações nessa categoria. Em 1997, devido à publicação da LDB, há uma abordagem maior dessa temática nas páginas da revista. Após esse período, foram poucas as reportagens que tiveram como tema central as *políticas educacionais*. Elas passam a ser abordadas de forma diluída nas reportagens sobre as *experiências educacionais* e *processos de ensino e aprendizagem*, de forma a justificar e legitimar as mensagens veiculadas. A revista conseguiria, assim, continuar a enaltecer as iniciativas do MEC e, ao mesmo tempo, evitaria polêmicas com os leitores por não dedicar páginas inteiras de “elogios” às propostas governamentais; afinal, na última década, com a evolução dos meios de comunicação social, “Nova Escola”, apesar da sua abrangência, talvez não seja mais o único material que chega às escolas e as críticas sobre seus posicionamentos poderiam ser mais frequentes.

#### 4. OS MODELOS IDEAIS DO “SER PROFESSOR”

*O relacionamento infeliz entre teoria e prática consiste hoje precisamente em que a teoria se vê submetida a uma pré-censura prática.*

Theodor W. Adorno

O “Prêmio Victor Civita – Professor Nota 10”, tal como já foi mencionado, é uma iniciativa da Fundação Victor Civita, que tem sua divulgação nas páginas da revista “Nova Escola”. A primeira menção que a revista fez ao prêmio foi publicada na edição de outubro de 1998 (nº 116), que destacou os *14 professores*<sup>125</sup> que foram selecionados a partir das reportagens publicadas pela própria revista entre março de 1995 e abril de 1998. Eles participariam de uma festa no dia 15 daquele mês. A escolha da data representaria uma homenagem ao “dia do professor”, tradicionalmente comemorado no dia 15 de outubro, como justificativa para *homenagear, valorizar e identificar talentos* entre aqueles que, como sempre enfatiza a revista, precisam de incentivo e ajuda para melhor desempenhar a sua atuação profissional.

Na edição de novembro de 1998 é anunciado que, após a entrega do “1º” prêmio, já estava sendo organizado o “2º”. Estava, pois, instituído o “Prêmio Victor Civita” que, diferentemente da primeira versão, selecionaria os professores “Nota 10” dentre os que enviassem as suas inscrições no período indicado. “(...) Você poderá ir planejando, desde já, as excelentes atividades pedagógicas com as quais irá concorrer” (NOVA ESCOLA nº 117, 1999, p. 3).

Para que o professor conseguisse executar esse “planejamento” foram publicados, nesta mesma edição, o regulamento, os critérios de avaliação, o roteiro e a ficha de inscrição. Os dois primeiros itens se encontravam em um pôster com a seguinte “dica”: “pendure o pôster na sala dos professores, para que seus colegas vejam e se animem a participar”. Afinal, o novo “produto” precisava ser divulgado, para que os professores ficassem “animados” com a iniciativa. Além disso, os editores destacavam os “benefícios” que, na concepção deles, tal iniciativa traria:

---

<sup>125</sup> A informação sobre o número de “ganhadores” está diferente nas partes da revista que fazem menção ao prêmio. A capa faz referência a 17 ganhadores. O título da matéria sobre o prêmio anuncia 19 homenageados. Já a introdução da matéria menciona que serão premiadas as 14 melhores atividades e apresenta as 14 reportagens selecionadas, com uma foto de cada um dos 14 professores responsáveis.

Todos têm a ganhar com isso: as crianças, que irão aproveitar melhor as estimulantes propostas de sala de aula; você, professor, que poderá usar toda a sua competência e criatividade para melhorar a aprendizagem da classe; os pais, que verão recompensado o esforço de educar os filhos para que tenham um futuro melhor; e nós, da NOVA ESCOLA e da Fundação Victor Civita, por estarmos propiciando este salto de qualidade no ensino do país (NOVA ESCOLA nº 117, 1998, p. 3).

Este era o argumento. A premiação guiaria o professor a instituir práticas consideradas de “boa qualidade”. Uma estratégia que levaria os professores a se inspirarem nas “experiências” relatadas nas reportagens sobre os professores vencedores e, também, nas demais publicações que a revista veiculava. Aqueles que ainda não seriam professores “Nota 10” receberiam “dicas” de como “virar” um durante as edições, facilitando, assim, a adesão destes ao que é divulgado como inovador pela revista: uma concepção pedagógica de “como” e “o que” ensinar, uma adaptação à sociedade administrada, um modelo de “ser professor”...

Em 1999, a matéria intitulada “30 campeões” anunciou que foram enviados 1.890 trabalhos pelos professores para concorrer ao prêmio. Experiências que, de acordo com a reportagem, surpreenderam os organizadores: “a qualidade dos trabalhos inscritos este ano está acima do esperado” (NOVA ESCOLA nº 126, 1999, p. 36). Dentre eles, dez foram selecionados para receber a premiação em uma festa que se assemelharia à entrega do Oscar do cinema, nos mesmos moldes de Hollywood. A premiação era divulgada em canais de televisão<sup>126</sup> e, mais recentemente, a transmissão passou a ser ao vivo pela Internet.

Como na entrega do Oscar, que celebra os melhores do cinema, o Prêmio Victor Civita também foi criado para valorizar talentos. Dessa vez, os que tornam o aprendizado eficiente e prazeroso. Já temos nosso “Oscar da Educação”. Quem sabe, um dia, teremos estatuetas douradas como a da ilustração ao lado? (NOVA ESCOLA nº 126, 1999, p. 2000).

A matéria trazia a imagem da “estatueta”: um professor, que se apoiava em uma régua e segurava um livro. Na base, a identificação: “Oscar da Educação”.

---

<sup>126</sup> Em várias edições encontramos indicações de que a premiação seria transmitida pela TV Cultura.

Figura 25: Protótipo do troféu



Fonte: NOVA ESCOLA nº 126, 1999, p. 37

No ano seguinte, a entrega do troféu é anunciada juntamente com a indicação de que haveria, dentre os selecionados, um vencedor. “O primeiro lugar receberá ainda um troféu e terá o seu perfil profissional e o relato da sua prática pedagógica publicados na revista NOVA ESCOLA” (NOVA ESCOLA nº 129 – encarte com o regulamento).

Então, a partir do 3º “Prêmio Victor Civita – Professor Nota 10”, foi escolhido dentre os professores selecionados o “professor do ano”. Uma prática que também foi realizada nos anos posteriores. Desde então, a revista apresentou logo nas primeiras edições do ano o regulamento da premiação e publicou matérias que incentivavam os professores a enviarem as inscrições.

Figura 26: “Dicas para virar um Professor Nota 10”

**Prêmio Victor Civita**  
**Dicas para virar um Professor Nota 10**

**Dicas para virar um Professor Nota 10**

Desatenda como...  
 O primeiro lugar...  
 O prêmio...  
 O primeiro lugar...  
 O prêmio...  
 O primeiro lugar...  
 O prêmio...

**Ficha de Inscrição**

Nome, sobrenome e endereço para envio do formulário de inscrição e entrega do troféu (se necessário):  
 Nome: \_\_\_\_\_ Sobrenome: \_\_\_\_\_ Endereço: \_\_\_\_\_  
 Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_  
 Telefone residencial ou particular: \_\_\_\_\_  
 Celular: \_\_\_\_\_

Fonte: Nova Escola nº129, 2000, p.54

Na edição do mês de outubro sempre eram divulgados os selecionados e o perfil dos “Professores Nota 10”. Já a edição do mês de novembro trazia matérias sobre a cerimônia de premiação e a divulgação do professor ganhador<sup>127</sup>. As edições seguintes publicavam reportagens sobre as experiências educativas que renderam o prêmio aos professores – uma estratégia que foi ganhando cada vez mais espaço nas edições ao longo dos anos. As experiências educacionais passaram a ter uma “marca” quando se tratavam de um “projeto Nota 10” – ao lado da matéria, o logotipo era colocado.

Figura 27: Projeto Nota 10 selecionado em 2004



Fonte: NOVA ESCOLA nº 180, 2005, p. 42

<sup>127</sup> No apêndice 2 está um mapeamento dessas matérias.



Em algumas edições, os projetos eram agrupados em seções: “Projetos Nota 10: Ideias para a sala de aula (testadas e aprovadas)”. O professor poderia, portanto, identificar imediatamente as experiências vencedoras – que passaram pelo crivo da equipe organizadora e de uma comissão julgadora formada por “educadores renomados” - e, a partir delas, perceber que, por causa do trabalho que desenvolve, também mereceria o título de “Professor Nota 10”, ou que, ainda, necessitaria de amparo para se “metamorfosear” em um. Como ressalta Adorno (1986, p.119), “cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo”. Os professores deveriam se “inspirar” nas experiências e “ampliá-las” (NOVA ESCOLA nº 180, 2005, p. 39). Tal como a propaganda abaixo sugere, com a premiação, quem ganha é a educação brasileira.

Figura 28: Propaganda do 3º Prêmio Victor Civita

Finalistas

Vencedores

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 - um por aluno.

Eles foram os premiados.  
Mas quem ganhou  
foi a educação brasileira.

**PRÊMIO VICTOR CIVITA 1999**  
**Professor Nota 10**

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

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

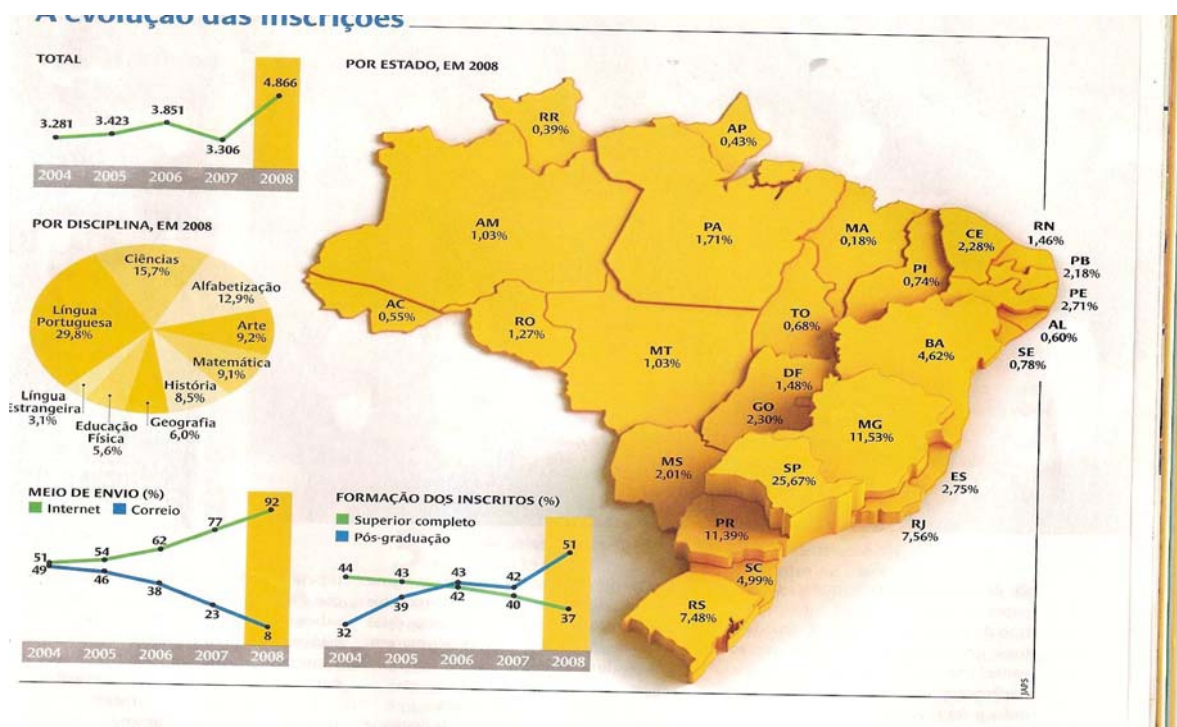
Qualificar o professor é matéria obrigatória. [www.fvc.org.br](http://www.fvc.org.br)

Fonte: Nova Escola nº 127, 1999, p. 33

As características de um “professor Nota 10” estavam previstas nos regulamentos, assim como o direcionamento do trabalho a ser desenvolvido. Diversas matérias publicavam dicas, sugestões, explicações do que “não fazer” e lembretes para o envio das inscrições. Muitas das dicas eram dadas pelos educadores vencedores, bem no início do ano letivo, para que o professor pudesse realizar o seu planejamento de acordo com as determinações da premiação: “*Quer vencer...*” siga as dicas de como planejar, registrar, avaliar e redigir os projetos (NOVA ESCOLA nº208, 2007, p.58). A matéria também indicava que no *site* estava disponibilizado um *guia* para aqueles que quisessem *sair na frente*. Uma imposição do “como fazer” que levaria a uma determinação também do “o que ensinar”, que seria objeto de competição entre os docentes e, posteriormente, de avaliação/premiação por parte da revista.

O prêmio em 2008 completou a sua décima edição. A revista nº 215 de “Nova Escola” anunciou que haviam sido enviados para análise 4.866 trabalhos, com representantes de todos os estados, o que foi considerado um avanço diante das 3.306 inscrições do ano anterior. Na figura abaixo, reproduzimos as informações publicadas por “Nova Escola” sobre a evolução das inscrições.

Figura 29: A evolução das inscrições



Fonte: Nova Escola nº 215, 2008, p. 87.

Segundo dados publicados pela própria revista<sup>128</sup>, portanto, observa-se que os estados de São Paulo (25,67%), Minas Gerais (11,53%) e Paraná (11,39%) eram responsáveis pelo envio de quase metade dos trabalhos. A maioria dos professores tinha pós-graduação e, de acordo com os dados da reportagem “Amostra Brasil” (NOVA ESCOLA, ° 215, 2008, p. 86), os trabalhos eram provenientes, principalmente, das escolas públicas. A Internet também é destacada como principal meio de envio dos trabalhos.

Em 2006, na mesma semana em que ocorreria a premiação, foi organizada a “Semana de Educação Victor Civita”. Especialistas das diversas áreas foram convidados para proferir uma palestra. Os convidados abordavam temas que haviam sido tratados pelas reportagens e a concepção teórica de cada um deles, as quais as edições se incumbiam de apresentar minimamente. Muitas vezes, os trabalhos desses especialistas são observados nas referências bibliográficas ao final de cada matéria, ou em um *box* explicativo. Emilia Ferreiro, por exemplo, participou da 1ª Semana de Educação, em outubro de 2006. Sua explanação abordou a polêmica entre o método fônico e o construtivismo e também a dificuldade que os países da América Latina enfrentam no processo de alfabetização das crianças. Uma das discussões nesse momento era o fato de muitas crianças não conseguirem estar alfabetizadas ao final das primeiras séries do ensino fundamental. No ano seguinte, “aproveitando” as questões propostas no evento, a revista opta por fazer um *BBB*<sup>129</sup>, ou seja, o cotidiano de uma sala de aula era filmado e divulgado no *site* mantido pela revista para que os professores pudessem acompanhar “ao vivo” a experiência de uma professora que, segundo a revista, *conseguia alfabetizar todos os seus alunos na 1ª série*. As edições da revista se incumbiam de registrar a experiência.

(Ela) não inventou nenhum método revolucionário. Muito do que essa professora de 39 anos faz está descrito nos Indicadores de Qualidade na Educação – Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), pela Ação Educativa e por outras entidades ligadas à alfabetização. O documento defende que os estudantes tenham contato com diferentes tipos de texto, ouçam histórias todos os dias e observem adultos lendo e escrevendo. Além disso, recomenda que a escola ofereça uma rotina de trabalho variada e que os professores os incentivem o tempo todo. No que depender de(la), todos os itens estão contemplados: “Meus alunos podem e vão aprender. Eu trabalho para que isso aconteça” (NOVA ESCOLA nº 204, 2007, p. 22).

<sup>128</sup> Não localizamos outras fontes para confrontar esses dados.

<sup>129</sup> Nome de um *reality show* que está na sua 10ª edição e é transmitido pela Rede Globo de televisão.

Além de indicar que a professora faz exatamente o que está previsto pelos documentos oficiais e pelas entidades que pesquisam a questão, a reportagem traz *boxed*s com a teoria que estaria fundamentando o passo a passo da atividade que a professora realiza. Um deles se refere aos agrupamentos produtivos, outro às hipóteses de escrita e outro sobre a importância do diagnóstico. A teoria é apresentada de forma objetiva, sempre acompanhada de exemplos que tendem a simplificar o conceito que está sendo abordado, “traduzindo-o” para o professor de forma fragmentada e descontextualizada.

“Nova Escola” se coloca, portanto, como uma publicação capaz de atender e satisfazer as necessidades de um segmento: os professores da educação básica. Necessidades estas que são divulgadas como sendo de natureza individual, quando na verdade são produzidas pela sociedade administrada, que nega constantemente aos indivíduos que a compõem as condições necessárias para que o processo formativo aconteça. Os produtos semiculturais, que parecem acolher, formar e resgatar a individualidade, tendem a impor modelos de identificação para a construção da identidade. Nas páginas da revista esses modelos parecem adquirir um tom ainda mais impositivo quando o Prêmio Victor Civita é instituído. As matérias sobre os professores vencedores concretizam uma concepção de “ser professor” que permeava as publicações de “Nova Escola” desde o seu lançamento e que passa a ser enaltecida a cada nova edição da premiação – os professores “Nota 10” eram os “novos” professores que a revista sempre divulgou como aqueles que poderiam promover as melhorias na educação brasileira. Os organizadores do evento passam a utilizar a premiação para aumentar as vendas dos exemplares da revista, efetivar convênios, conseguir mais patrocinadores e “animar” os professores/leitores. Os projetos premiados passam a ser “comercializados” em diversas páginas da revista para que os professores/leitores continuem “consumindo” as indicações ali presentes. As edições narram todas as etapas da premiação e o professor/leitor, ao acompanhar de perto cada uma delas, passa a dar mais credibilidade à iniciativa, que começa a fazer “parte” do seu cotidiano. O professor/leitor é incitado a também querer estar entre os protagonistas do prêmio, que conseguiram o reconhecimento e a fama ao “se tornarem” Professores Nota 10. Os selecionados, ao se sentirem valorizados e recompensados, podem se manter fiéis à “marca” Abril. Entrelaçadas a outras matérias da revista, as brechas que poderiam conduzir ao pensamento crítico e reflexivo tendem a ser banidas.

Neste capítulo procuraremos analisar os regulamentos e as reportagens sobre os projetos vencedores de 2000 (ano em que a escolha do professor do ano foi iniciada) até 2008, pois a premiação de 2009 ainda estava se desenrolando quando do término deste trabalho.

#### 4.1 “Professor, seja você também Nota 10!”<sup>130</sup>: a regulamentação e o prêmio

Em 1998, quando foi criada a premiação, não houve a publicação de uma regulamentação prévia ou a possibilidade de o professor realizar uma inscrição para concorrer ao prêmio. Os “talentos da educação”, que foram assim nomeados na edição do mês de outubro de 1998, haviam sido escolhidos por “um grupo de jurados de reconhecida experiência pedagógica” (NOVA ESCOLA nº 116, 1998, p. 44) para receberem o Prêmio Victor Civita. Eles teriam sido “pinçados” entre as 140 reportagens publicadas no período de março de 1995 a abril de 1998. Os critérios que nortearam essas “pinçadas” não foram explicitados pelos organizadores. A matéria sobre a premiação destacava que haviam sido escolhidos os autores das “melhores aulas” publicadas, aqueles que, na concepção dos jurados, tiveram “iniciativas vitoriosas” através de “gestos simples que fazem exposições chatas e ineficazes virarem aulas animadas e proveitosas” (NOVA ESCOLA nº 116, 1998, p. 44).

A parceria já estabelecida com esses professores é levada como um convite para o professor/leitor: “você verá pontos comuns entre os trabalhos que eles produzem, suas histórias pessoais e o que você faz” (NOVA ESCOLA nº 116, 1998, p. 44). Bastaria o professor querer, pois, afinal, seriam os “gestos simples”, que foram mostrados por anos pelas reportagens da revista, que levariam ao resultado supostamente eficaz. A história pessoal passa a ser a justificativa para isso: pessoas que conseguiram superar as atrocidades da vida “real” com muita luta podem também driblar os problemas presentes no universo escolar: falta de recursos, falta de envolvimento dos alunos, falta de apoio da comunidade local...

Após a tentativa de aproximar os leitores dos professores selecionados na primeira edição do prêmio, uma identificação que “Nova Escola” procura fabricar desde o seu início, um “convite” é realizado para aqueles que perceberam os “pontos comuns” sugeridos pela matéria. O primeiro capítulo do regulamento de 2004, já citado na introdução deste trabalho, destaca esse propósito dos seus organizadores, pois o prêmio não era apenas para “identificar”, “valorizar” e “recompensar” as experiências de ensino e aprendizagem consideradas de “boa qualidade”, ou “bem sucedidas”, mas também “disseminar” tais iniciativas. Nos anos seguintes, o verbo “disseminar”, que pode ser associado mais diretamente ao verbo “influenciar”, é substituído por “divulgar”. Talvez porque qualquer vestígio que pudesse causar um certo estranhamento ao professor e levá-lo a desvendar as

---

<sup>130</sup> Título da propaganda veiculada por Nova Escola Edição Especial: Leitura (2008).

amarras da indústria cultural tende a ser excluído, pois, afinal, desde o início “Nova Escola” não quer “aborrecê-lo”. Um aborrecimento que poderia levar a um afastamento, que poderia impedir uma adesão cega, que poderia levar o professor a reconhecer que a semiformação não é uma “iniciação”, “um caminho para” a formação, mas, tal como ressalta Adorno (1996), seu inimigo mortal.

O “convite” para o envio de trabalhos passa a ser realizado com os seguintes dizeres:








Você tem paixão pelo que faz. Na sala de aula, você usa toda a sua criatividade para garantir aprendizagens significativas para seus alunos. Você adora fazer com que a classe aprenda a pensar; a dialogar; a aprender. E depois da atividade sempre faz uma avaliação. Você que tem iniciativa e vontade de aprender cada vez mais sobre sua profissão. Então, você pode ser um dos professores que, em 15 de outubro de 1999, receberão da Fundação Victor Civita: R\$ 10.000,00 (dez mil reais); a publicação de seu perfil profissional e do relato de sua prática pedagógica na Revista NOVA ESCOLA (NOVA ESCOLA nº 117 – encarte com o regulamento).

Tal convite resume as características pessoais do professor que as edições da revista procuram disseminar ao longo dos anos: aquele que tem iniciativa e vontade de aprender; aquele que, em meio às dificuldades, é criativo e, por ser apaixonado, não desanima; aquele que deixa para trás as “exposições” chatas e ineficazes e passa a trilhar os caminhos da aprendizagem significativa. Enfim, a premiação é para aqueles que desejam, já que todos podem, de acordo com a concepção dos que produzem a revista, construir uma “nova” escola. Uma escola em que as habilidades que precisam ser desenvolvidas tomam o lugar dos conteúdos curriculares. Uma escola que se afasta da possibilidade de desenvolver a criticidade, a reflexão e tende a promover a adaptação às exigências do mercado do trabalho.

A partir de 1999 foram publicados anualmente os regulamentos para cada uma das edições do prêmio. Eles determinavam quem poderia participar, em quais categorias e como deveria ser realizado o registro e o envio da experiência. Além disso, estipulavam os prêmios e os “direitos” e “deveres” daqueles que decidiam participar. As diretrizes para a preparação dos trabalhos e os critérios para a análise dos projetos enviados eram oficializados nesses documentos e o professor precisaria adaptar a sua proposta aos dizeres que estavam postos ali. Diversas propagandas veiculadas “incentivavam” a participação. As vencedoras, com roupa de gala, tal como se apresentam no dia da festa, exibindo o seu troféu, felizes pelo prêmio, fazem o convite: “Você pode ser o próximo Educador Nota 10”.

Figura 30: Propaganda da 10ª edição do Prêmio Victor Civita

**PROFESSOR, SEJA VOCÊ  
TAMBÉM NOTA 10!**

 Linivalva - 2001 Salvador (BA)	 Roberta - 2002 Quixaba (PE)	 Elaine - 2003 Santa Cruz do Rio Pardo (SP)	 Márcia - 2004 São João Del Rey (MG)
 Tatiana - 2005 Ivoti (RS)	 Francisca - 2006 São Gonçalo do Amarante (CE)	 Paula - 2007 São Paulo (SP)	Você pode ser o próximo Educador Nota 10 2008

As inscrições são gratuitas e podem ser feitas de 11 de junho a 13 de julho. O regulamento está disponível no site [www.novaescola.org.br/premi10](http://www.novaescola.org.br/premi10)

**Prepare seu projeto e inscreva-se.  
Se você é diretor ou coordenador pedagógico, inscreva sua escola.**

**PRÊMIO VICTOR CIVITA 2008  
Educador Nota 10**

Fundação Victor Civita  
Abril  
GERDAU  
Fundação Victor Civita

Fonte: NOVA ESCOLA EDIÇÃO ESPECIAL, 2008.

Mais uma vez, “Nova Escola” “estenderia a mão” a esse professor que pretende “ser também Nota 10” dando-lhe todas as informações para a construção do projeto que deveria ser desenvolvido junto com os alunos, o que, de certa forma, facilitaria a sua “comercialização” pela revista posteriormente e a reprodução da proposta por outros professores/leitores que buscam mensalmente as inovações anunciadas pela revista.

#### 4.1.1 “Se você é um bom professor... levante a mão”<sup>131</sup>: os critérios para participação

De acordo com a regulamentação do “Prêmio Victor Civita”, todos os professores, em exercício, de escolas públicas ou particulares, urbanas ou rurais, poderiam enviar as suas inscrições. Até a terceira edição do prêmio, as experiências pedagógicas deveriam ter acontecido no Ensino Fundamental, num período de até um ano anterior ao envio das inscrições.

A partir da edição de 2001, foi permitido também o envio do registro das experiências dos professores da Educação Infantil. O fato de várias reportagens<sup>132</sup> terem sido publicadas com mais frequência desde 1999 sobre esse nível de ensino justificou essa mudança, pois, afinal, considerando os interesses editoriais da revista, tornava-se necessário reconhecer e recompensar aqueles que seguiram as indicações que elas apresentaram. Em 2004, professores da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial - áreas que também ganharam espaço nas edições anteriores à premiação<sup>133</sup> - puderam realizar as suas inscrições nessas categorias. Em 2006, passaram a ser aceitas inscrições de escolas filantrópicas ou comunitárias e de professores do Ensino Médio, pois *Veja na Sala de Aula*, destinada a esse nível de ensino, foi relançada e, como já citado, tem recebido o apoio da Fundação Victor Civita. Enfim, a fundação não poderia excluir nenhum professor que era alvo direto das suas iniciativas.

Os “candidatos” a professores/educadores “Nota 10” deveriam aceitar todas as condições contidas no regulamento e autorizar, de antemão, já no ato da inscrição, “o registro *in loco*, em forma de vídeo, filme e/ou fotos, de todos os aspectos pedagógicos das experiências de ensino/aprendizagem relatados nos trabalhos”<sup>134</sup>. Todos aqueles que se inscreviam também autorizavam que a Fundação Victor Civita utilizasse, editasse, publicasse, reproduzisse e divulgasse, em diferentes meios de comunicação social, as imagens, os

---

<sup>131</sup> “Se você é um bom professor... levante a mão!” era o título da propaganda sobre o prêmio veiculado na edição nº 142, de maio de 2001.

<sup>132</sup> Tal como pode ser observado no mapeamento realizado, desde o início, “Nova Escola” publicou reportagens sobre a Educação Infantil. Porém, com a publicação dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, em 1998, outras reportagens passam a tratar especificamente sobre esse nível de ensino: “Educação Infantil: Música, Maestros” (edição n. 122); “Educação Infantil: Matemática feita de pano” (edição n. 124); “Educação Infantil: Hoje tem... gincana” (edição n. 125), dentre outras. Em maio de 2000, a reportagem da capa foi “A nova Educação Infantil” que, de acordo com a reportagem, atendeu aos apelos dos leitores “que escrevem e telefonam pedindo mais informações e notícias sobre como formar as crianças nessa que é uma das fases mais importantes da vida” (NOVA ESCOLA n. 132, 2000, p. 4).

<sup>133</sup> Em 2003, a capa da edição n. 165 foi “A Inclusão que funciona” e diversas outras reportagens publicaram as experiências desses professores da educação especial. Algumas edições em 2003 publicaram uma seção com reportagens sobre a Educação de Jovens e Adultos.

<sup>134</sup> Cap. VIII, Art. 2º do regulamento publicado em Nova Escola nº 139, 2002.



conteúdos e qualquer outra informação, “sem restrição de espécie alguma” e sem “ônus para a FVC”<sup>135</sup>. Além disso, teriam que colecionar os materiais que comprovassem a realização das atividades.

Sendo assim, todos os professores em exercício que se adequassem aos dizeres do regulamento, que realizassem as experiências de ensino e aprendizagem nos moldes solicitados e que aceitassem ter os seus projetos “utilizados/comercializados” pela revista teriam chance de se tornar um professor/educador “Nota 10”. Caso a experiência tivesse sido realizada em grupo, de acordo com o regulamento, a inscrição deveria ser feita por apenas um dos integrantes, que, ao apresentar o trabalho, mencionaria os demais. Nenhum dos professores “do ano” havia desenvolvido esse “trabalho em equipe”. Uma proposta que também não é tão evidente nas reportagens da revista. Elas tendem a privilegiar a figura de um único professor e como esse professor foi capaz de mobilizar os seus pares, a escola e a comunidade. Talvez porque, se os professores trabalhassem mais em equipe, haveria outras possibilidades de posicionamento crítico ao folhear as páginas de “Nova Escola”, ao ler os documentos das políticas públicas, ao analisar a regulamentação da premiação...

O regulamento determinava as categorias em que os professores poderiam enviar as suas inscrições. Em 1999, essas categorias tinham uma relação direta com o componente curricular: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística, Educação Física e Língua Estrangeira. Não estava prevista uma diferenciação das categorias de acordo com os anos de escolaridade.

Na premiação que ocorreu em 2000, o regulamento estabeleceu outras categorias que passaram a articular o componente e o período: Língua Portuguesa – 1ª série (Alfabetização); Língua Portuguesa – Leitura, Expressão Oral e Escrita, 2ª a 8ª; Matemática, 1ª a 4ª; Matemática, 5ª a 8ª; História, 1ª a 8ª; Geografia, 1ª a 8ª; Ciências, 1ª a 8ª; Educação Artística, 1ª a 8ª; Educação Física, 1ª a 8ª; Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), 5ª a 8ª. A ênfase que sempre foi dada nas reportagens ao processo de alfabetização<sup>136</sup>, seguindo a proposta construtivista<sup>137</sup>, linha teórica adotada pelo próprio MEC, “merecia” uma categoria específica.

Nessa edição do prêmio, que recebeu 1.620 inscrições, a equipe não selecionou nenhum trabalho de Matemática de 1ª a 4ª série. A comissão teria considerado “fraca a

---

<sup>135</sup> Cap. VIII, Art. 3º do regulamento publicado em Nova Escola nº 139, 2002.

<sup>136</sup> Várias reportagens sobre “como alfabetizar” podem ser identificadas no mapeamento, desde o início da circulação de “Nova Escola”.

<sup>137</sup> As ideias de Emília Ferreiro, principalmente, passaram a compor diversas reportagens. Ela foi a primeira especialista a ser uma capa da revista.

qualidade das atividades propostas” (NOVA ESCOLA nº136, 2000, p. 63) e, por isso, não premiaria ninguém nessa categoria. E, com esse diagnóstico, a revista passa a investir ainda mais em reportagens sobre essa disciplina para esse nível de escolarização. No ano seguinte ao prêmio, por exemplo, podemos observar algumas: “Uma atividade na medida certa” (edição 142); “Matemática que enche a barriga” (edição 143); “Medições, cálculos e legumes” (edição 144); “Matemática disfarçada” (edição 145); “Fazendo escola: a conta que muda números do Ceará” (edição 148). Os dizeres que elas traziam eram muito próximos. Elas pretendiam que o professor percebesse que a matemática que deveria ser ensinada é a da “vida”, aquela que deve ter utilidade para o cotidiano do aluno. Por isso, propor atividades com alimentos, horta, máscaras de jornal, tal como previam as reportagens citadas anteriormente, era divulgado como possibilidade de facilitar a aprendizagem e contribuir para articular a disciplina à “formação do cidadão”. A pergunta frequente era: “para que mesmo seu aluno precisa saber isso?”. Eram propostas com respostas para este questionamento que a equipe não encontrou. Naquela edição de 2000, a professora do ano escolhida foi da categoria Matemática 5ª a 8ª série (o mesmo componente curricular que teve as inscrições rejeitadas pela comissão no tocante ao período de 1ª a 4ª série). Talvez, poderíamos arriscar, uma escolha que poderia “favorecer a mudança” daqueles que a comissão considerava que tinham que estar mais adequados à proposta de ensino esperada para concorrer a premiação.

Nas edições de 2001 e 2002, as categorias anteriores foram mantidas, mas desconsiderando os níveis de ensino, pois, assim, os organizadores não teriam que explicitar que não gostaram dos projetos enviados por uma área e causar um constrangimento, tal como na premiação anterior, o que é sempre evitado pela revista. Outras alterações foram a substituição de Educação Artística por Expressão Artística e a inclusão do Francês na Língua Estrangeira. Às categorias que já existiam foram acrescentadas outras: Projetos de Leitura; Educação Inclusiva; e Tecnologia da Informação. A inclusão de uma categoria denominada “Projetos de leitura” fazia referência ao papel da escola em uma “sociedade da informação”: formar os alunos-leitores que serão capazes de atuar em um mundo globalizado. As “tecnoaulas”<sup>138</sup>, qualificadas como “fantásticas”, que encorajavam os professores a “transformar a informação em conhecimento”, passaram a ser abordadas como uma necessidade da profissão docente e os “plugados no mundo” deveriam ser premiados. Em 2001, por exemplo, a reportagem indicava que o projeto selecionado para estar entre os dez professores “Nota 10” foi desenvolvido na educação infantil: “eles aprenderam a usar o micro

---

<sup>138</sup> Título da reportagem publicada por Nova Escola n.138, 2000, p. 55.

com a ajuda de um software (...) agora ajudam a aprofundar as atividades desenvolvidas em classe” (NOVA ESCOLA nº146, 2001, p.17).

Em 2002, o regulamento destacava que o professor deveria se inscrever em uma das categorias, mas a premiação seria independente dela. Os organizadores poderiam privilegiar algumas áreas e, assim, não correr o risco de serem obrigados a premiar um trabalho que não considerassem adequado.

Nos regulamentos de 2003 e 2004, as categorias passaram a indicar apenas os níveis de ensino. Em 2003, “Educação Infantil”, “Ensino Fundamental 1ª a 4ª série”, “Ensino Fundamental 5ª a 8ª série” eram as categorias em que os professores deveriam se enquadrar. Em 2004, outras duas foram acrescentadas: “Educação de Jovens e Adultos – EJA” e “Educação Especial”. Em 2005, o formato anterior foi mantido e, no regulamento de 2006, o Ensino Médio foi considerado uma outra categoria, tal como já explicitado anteriormente.

Em 2007 e 2008, o regulamento trazia menção a uma única categoria especial, o “Prêmio Escola” que seria destinado a “identificar e valorizar especificamente as escolas públicas que, comprovadamente, implementaram um projeto visando melhorias educacionais”<sup>139</sup>. O regulamento não indicava outras categorias, apenas fazia menção de que a inscrição era aberta para experiências escolares que pudessem ser comprovadas, relativas a qualquer disciplina ou área do conhecimento<sup>140</sup>.

“Nova Escola” teria, portanto, liberdade de selecionar, sem qualquer direcionamento explícito, os “Educadores Nota 10”.

#### **4.1.2 “Professor, você pode ganhar!”<sup>141</sup>: os critérios de análise**

As experiências que concorreriam ao Prêmio Victor Civita deveriam ser registradas e enviadas durante um período estabelecido para as inscrições. Diversos lembretes eram publicados pedindo para que os professores não enviassem antecipadamente os trabalhos e que, os que assim haviam feito, seriam desclassificados. Talvez, os professores não estivessem tão atentos às normas da premiação ou acreditavam que a *sua* revista poderia “acolher” as suas experiências, independentemente de qualquer coisa, como sempre demonstrou que o faria.

---

<sup>139</sup> Cap. I, art. 3º do regulamento publicado em Nova Escola n.201, 2007.

<sup>140</sup> Cap. II, art. 2º do regulamento publicado em Nova Escola n. 201, 2007

<sup>141</sup> “Professor, você pode ganhar!” fez parte das propagandas sobre o prêmio Victor Civita publicadas em Nova Escola.

Em 1999, a revista publicou um roteiro que deveria ser preenchido pelos professores que se “animassem” a participar da seleção. Havia uma ficha de identificação, na qual o professor, além de indicar os dados pessoais, registraria a sua formação (primário, secundário, superior e demais cursos) e a escola. Para a equipe, esses dados eram importantes, pois revelariam quais professores estavam mais convencidos das supostas inovações propagadas e em quais escolas as suas influências estavam mais arraigadas. O roteiro era composto por 10 itens: identificação do autor; identificação do trabalho; período de realização; caracterização dos alunos (quantidade de alunos, média de idade, nível socioeconômico, escolaridade dos pais e formas de lazer) e da escola (localização e recursos que possuía); planejamento e cooperação; objetivos; motivação e relevância para o aluno; desenvolvimento das atividades; recursos didáticos; e avaliação. Esse mesmo roteiro apareceu no regulamento da premiação seguinte.

Os critérios de avaliação de cada item acompanhavam o roteiro: *trabalho coletivo, integração entre as disciplinas, motivação e relevância para o aluno, realidade do aluno como ponto de partida, participação do aluno na construção do conhecimento, vida cidadã como ponto de chegada e avaliação como parte integrante da aprendizagem*. Analisando tais critérios e comparando com a descrição que Mizukami (1986) realiza sobre a abordagem construtivista, encontramos pontos em comum. A autora descreve a importância do trabalho em grupo para essa abordagem, que, além de contribuir para a socialização, torna-se decisivo para o desenvolvimento intelectual do indivíduo. O trabalho deveria partir “de situações que gerem investigação por parte do aluno” (MIZUKAMI, 1986, p. 82). Além disso, continua a autora, um ambiente desafiador se torna favorável à motivação do aluno, bem como às experiências que ele desenvolverá, respeitando o seu ritmo, modo de agir, pensar, descobrir, inventar e criar (MIZUKAMI, 1986, p.81). Com relação à integração entre as disciplinas, a autora afirma que o professor “deve procurar estabelecer relações entre os diferentes ramos do saber e não reduzir formalmente o conhecimento a matérias de ensino” (MIZUKAMI, 1986, p. 82). O regulamento previa uma duração mínima de um mês, pois o conceito de aula na abordagem construtivista é reelaborado, uma vez que “não se pode prever o tempo que irá durar uma investigação individual e/ou grupal” (Mizukami, 1986, p. 82). No que se refere à avaliação, tal como a abordagem construtivista ressalta, ela deve ocorrer durante toda a atividade e não apenas ao final dela com objetivos de mensurar ou padronizar um desempenho.

Porém, alguns critérios estabelecidos pelo regulamento não são condizentes com os princípios dessa abordagem: “utilização de materiais pedagógicos” e “possibilidades

de multiplicação”. Mizukami (1986) destaca que a questão dos materiais de ensino nessa abordagem não é relevante, pois “padronizando o material ninguém ousa experimentar mudá-lo. E, no entanto, a coisa realmente importante para a criança é construir sempre seu próprio material” (PIAGET, 1979a, p. 79, apud MIZUKAMI, 1986, 79). Ao mesmo tempo, não há possibilidades de multiplicação ou reprodução quando a proposta didática parte de uma sondagem prévia e do respeito à individualidade do aluno, como sugere a abordagem construtivista.

Sendo assim, esses critérios atendem ao apelo comercial da iniciativa, que pretende, através da divulgação das atividades premiadas e dos materiais que serão utilizados, a reprodução ou, nas palavras do regulamento, a disseminação das propostas, tal como os produtos da indústria cultural.

Esse regulamento, de 1999, foi apresentado através de um encarte, no meio da revista. Mas a edição trazia um outro encarte: “PCN fáceis de entender”. Assim, entre as duas primeiras páginas do regulamento e as duas últimas, havia o encarte do PCN (suplemento da revista), com propostas de atividades que, com certeza, poderiam ser eleitas projetos “Nota 10” pela comissão: *a importância da construção do conhecimento, do uso dos recursos e do trabalho em grupos; a realidade do aluno deve ser contemplada; ultrapasse os limites da sala de aula*. Os títulos das atividades publicadas no encarte eram: “decorar fórmulas não ensina a pensar”; “vale contar nos dedos e usar calculadora”; “o trabalho com grupos rende muito mais”; “ensine a matemática do cotidiano”; “saltos na quadra viram gráficos na sala de aula”. Um encarte que poderia *inspirar* os projetos que seriam formulados e enaltecer a iniciativa do MEC de estabelecer parâmetros a partir das propostas “inovadoras” do campo educacional.

As orientações para os registros dos trabalhos foram alteradas em 2001. O regulamento indicava que o relato “de uma experiência de ensino e aprendizagem bem sucedida” deveria ser de até 100 linhas escritas ou 7000 caracteres. O roteiro era composto pelos seguintes itens: a situação inicial diagnosticada; os objetivos, expressos em competências a ser desenvolvidas pelos alunos; o conteúdo curricular ensinado; a sequência didática; os recursos didáticos empregados; a avaliação dos resultados com as considerações do professor; a bibliografia. Em 2002 é acrescentado um item a esse roteiro: o que os alunos aprenderam. Desde 2001, portanto, aparece a palavra competência e uma tentativa de articulação a uma abordagem que já havia sido citada na revista como “um novo jeito de ensinar” (NOVA ESCOLA nº135, 2000, p.12). Nessa abordagem, o ensino, tal como afirma Perrenoud (2000, p. 27), persegue objetivos que são retratados em três estágios: “planejamento didático, análise *a posteriori* das situações e das atividades e a avaliação”.

Diversos pontos foram elaborados como critérios de análise e apresentados no regulamento: *Preocupação e empenho pela aprendizagem de conteúdos relevantes do currículo escolar; Tratamento pedagógico interdisciplinar que leve em conta a realidade do aluno, de sua comunidade e do mundo atual; Consistência pedagógica e clareza conceitual; Clareza, correção e objetividade do relato da experiência de ensino e aprendizagem; O contexto e os recursos usados para o desenvolvimento da experiência.* Outros aspectos também seriam valorizados: *Presença de estratégias inovadoras no tratamento de questões relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem; Uso inovador do livro didático e de outros recursos convencionais; Uso adequado da tecnologia da informação; Características de educação inclusiva e equidade: ensino noturno, necessidades especiais de aprendizagem, educação de jovens e adultos, classes multirrepentes ou aceleração; Informações objetivas sobre os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos.* O professor, a partir dessa edição da premiação, segundo o regulamento, para estar entre os nota 10, deveria, portanto, ser inovador e seguir os preceitos de uma pedagogia “empreendedora”, na perspectiva de uma escola mais eficaz e em consonância com as leis do mercado.

Nos anos seguintes a 2002, esse formato sofreu poucas alterações. O roteiro foi ficando cada vez mais enxuto, baseado nos seguintes itens: justificativa (motivos para a realização do trabalho); objetivos e conteúdos curriculares (o que queria que seus alunos aprendessem); metodologia (como o trabalho foi desenvolvido – passo a passo); e avaliação (do processo de aprendizagem dos alunos e do trabalho pedagógico do professor). Com isso, há a indicação de que, se necessário, haveria contato com o professor cujos trabalhos inscritos mostrassem necessidade de esclarecimento. Em 2005 e 2006, há a seguinte indicação no capítulo 5 do regulamento: “a relevância pedagógica e social do tema escolhido também será considerada”. O que não aparece em 2007 e 2008.

Estavam, assim, pré-determinados os modelos de ser professor que uma comissão, “composta por pedagogos e especialistas da área”, tal como é destacado no regulamento, selecionaria como “Professores Nota 10” e, dentre eles, o “Professor do Ano” daquela edição. Uma forma de *fazer acontecer* a concepção de educação veiculada pela revista e que é normatizada no regulamento do concurso. Torna-se uma preocupação constante para os editores da revista que as temáticas consideradas inovadoras, que em diversos momentos são nomeadas de “modismos pedagógicos”, estivessem presentes nas matérias e que os professores/leitores as reconhecessem como tal. É uma apologia ao novo, ao moderno, ao que produz efeito instantâneo, ao que produz uma adaptação aos mecanismos da sociedade para perpetuá-la. Com isso, ideários pedagógicos que prometem uma resolução

rápida dos problemas educacionais, subordinando a teoria a uma prática imediata, tal como a epígrafe deste capítulo sugere, tendem a ser veiculados de forma impositiva na revista. Pucci (2007, p. 142) afirma que “a situação educacional desastrosa e o incontrolável impulso – o desespero – de apresentar soluções paliativas levam todo o pensar a se voltar imediatamente para o agir”. Positiviza-se, assim, a teoria, conclui o autor. O conhecimento passa a ser considerado apenas aquilo que tem utilidade e eficácia imediata. Trava-se, assim, a possibilidade para que a teoria e a prática educativa proporcionem experiências formativas: “onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada” (ADORNO, 1995, p.204). Algo muito presente nas páginas de “Nova Escola”.

#### 4.1.3 O “Oscar da Educação”: fama e prestígio

O Prêmio Victor Civita acontece em São Paulo, cidade sede da fundação que o organiza e da editora Abril. A festa em que o nome do professor do ano é anunciado passa a ser mencionada nas reportagens sobre a premiação como “Oscar” da educação brasileira, como já mencionamos anteriormente.

Gente como você, que raramente recebe o devido reconhecimento e, mesmo assim, vive buscando soluções criativas para estimular em seus alunos a curiosidade, a imaginação e o prazer de aprender. Por mais simples que seja seu trabalho, se tiver dado bons resultados, inscreva-o. Você vai ter o reconhecimento do Brasil inteiro e ainda levar para casa 10 mil reais em dinheiro, um diploma e o troféu de Professor Nota 10, o “Oscar” da educação brasileira (NOVA ESCOLA n° 182, 2005, p. 21).

O evento é sempre apresentado por um ator ou por uma atriz “global”<sup>142</sup> - pessoas que gozam de fama e prestígio na sociedade brasileira por atuarem principalmente nas novelas de maior ibope. A revista, em outros momentos, também destacava essas “personalidades”. José Mayer, por exemplo, na edição de março de 1997, teve a sua foto publicada na seção “Obrigado, Professor”, na qual revela que foi um padre, que também era professor, que o influenciou na escolha da carreira de ator. Nessa seção, o professor é colocado como aquele que influencia o destino dos que estão sob a sua tutela, afinal “todos passam nas mãos de um professor”, até mesmo as “personalidades” e, quando isso acontece, o

---

<sup>142</sup> Paulo Betti, Regina Duarte, Fernanda Montenegro, Marieta Severo, Marília Gabriela, Beatriz Segall, dentre outros, são citados como os apresentadores do evento nas reportagens.

professor pode fazer a diferença. De fato, é inegável a influência que um professor exerce na formação do indivíduo, porém o que parece estar implícito é que ele é capaz de determinar o destino de *seus* alunos.

Figura 31: “Obrigado, Professor”



Fonte: Nova Escola nº100, 1997, p. 58

Na primeira parte da cerimônia do prêmio Victor Civita, os educadores “Nota 10” são apresentados ao público que está ali prestigiando. Não são seus pares, professores/leitores, que formam a plateia, mas aqueles que recebem um convite exclusivo devido ao patrocínio, ao convênio estabelecido ou aos interesses políticos da revista. Nessa apresentação são destacados os percursos profissionais de cada um, juntamente com as informações sobre o projeto que desenvolveram. Na segunda parte, um grupo musical ou um cantor “distrai” os convidados enquanto a comissão julgadora<sup>143</sup>, qualificada nas reportagens

<sup>143</sup> Não são todas as reportagens sobre o evento que trazem o nome dos que participam dessa comissão. Em 2008, por exemplo, foram citados os seguintes membros da comissão julgadora: Âmbar de Barros (coordenadora do núcleo Infante-Juvenil da Fundação Padre Anchieta), Bernardete Gatti (diretora de pesquisas da Fundação Carlos Chagas), Claudio de Moura Castro (Presidente do Conselho Consultivo da Faculdade Pitágoras), Fernando de Almeida (vice-presidente da Fundação Padre Anchieta), Lino de Macedo (professor do Instituto de



como sendo composta por educadores de “renome”, se reúne para decidir quem será o professor do ano. Políticos e personalidades de diversas áreas são chamados para entregar os prêmios.

Figura 32: Cerimônia da 5ª edição do Prêmio Victor Civita



Fonte: NOVA ESCOLA nº 157, 2002, p. 54

Os representantes da fundação enaltecem a iniciativa: “A Educação sempre esteve no DNA da família Civita. Ficamos muito felizes em ver que o prêmio se tornou o mais importante do Brasil”<sup>144</sup>. E os políticos parabenizam a iniciativa e reafirmam a sua importância para os professores: “O Prêmio Victor Civita tornou-se símbolo de valorização do Magistério, sobretudo no que diz respeito à luta por uma formação de qualidade”<sup>145</sup> ou ainda: “Muito mais do que o reconhecimento, este prêmio é um estímulo ao trabalho docente. Ele faz com que mais e mais professores se interessem pela melhoria de seu desempenho em sala de aula”<sup>146</sup>. São depoimentos que a revista publica para mostrar que o prêmio dá *status* àqueles que o conquistam e, também, à fundação que o realiza. Algo que se torna imperativo na sociedade atual, uma sociedade do espetáculo, em que apenas o que “aparece” tem valor. A instituição de um prêmio como esse atenderia aos apelos comerciais e políticos da instituição e, ao mesmo tempo, satisfaria o professor/leitor que se sentiria privilegiado ao ter o reconhecimento “merecido”.

As reportagens retratam que, para os professores selecionados, o dia da premiação é um dia de glória. “(...) Os Cinderelos e Cinderelas viraram artistas. Ensaíram cada passo no palco e, nos camarins do Teatro Abril, (foram) maquiados e penteados para o espetáculo (...). Estavam prontos, portanto, para receberem o título e ‘virarem’ professores/educadores ‘Nota 10’”.

#### **4.2 O professor/educador do ano: modelos ideais de ser professor**

A revista “Nova Escola”, como um veículo da indústria cultural, traz um apelo aos seus consumidores, os professores da educação básica. Ao ressaltar o moderno e a busca constante de informação, esse periódico deseja fazer do professor/leitor um profissional ávido pelas supostas novidades teóricas e pelos recursos mais atuais que se propagam como capazes de facilitar o processo de aprendizagem. “Nova Escola” se apresenta enfaticamente e exaustivamente como um importante meio para atualizar os professores e informá-los sobre tais novidades que passam a ser procuradas mensalmente pelos leitores em seus exemplares. Há, assim, um discurso prescritivo, que tende a fazer do professor um reproduzidor de métodos

---

<sup>144</sup> Declaração de Giancarlo Civita, presidente executivo do Grupo Abril, na edição n. 217 de “Nova Escola”.

<sup>145</sup> Declaração de Fernando Haddad, atual Ministro da Educação, na edição n. 217 de “Nova Escola”.

<sup>146</sup> Declaração de José Serra, ex-governador de São Paulo, na edição n. 217 de “Nova Escola”.

e técnicas de ensino, criando, ao mesmo tempo, uma aversão à teoria. Esse discurso permeia todas as reportagens.

É constante nas edições da revista a ideia de que só um professor que adere aos “modismos pedagógicos”, que ela ajuda a divulgar e implantar, irá conseguir os resultados considerados eficazes pelas políticas públicas, pela comunidade escolar, pelos meios de comunicação social. É essa adesão que a revista passa a premiar e enaltecer quando institui a premiação Victor Civita. A concepção do que é “ser professor”, da prática pedagógica inovadora, do que é ensinar e aprender, passa a ser normalizada pela revista ao enaltecer os professores selecionados para a premiação. Os professores que recebem o título de “Professor Nota 10” são retratados nas matérias de “Nova Escola” como aqueles que conquistaram o reconhecimento social, a fama e o prestígio, não apenas devido ao trabalho que executam, mas pela visibilidade social que a premiação lhes oferece, já que a atividade docente traz alguns tabus, tal como observou Adorno, que revelam o desprestígio social do magistério desde os seus primórdios. As publicações ressaltam a dedicação, a vontade de acertar e superar as dificuldades que esses “vencedores” tiveram e, ao mesmo tempo, incutem a necessidade de o professor/leitor modificar a sua postura, construir a sua identidade a partir dos modelos prescritos e divulgados como inovadores, eficientes e capazes de promover a formação do cidadão.

Reforça-se, assim, um estereótipo de “ser professor”. Como resalta Bueno (2007, p.306), seguindo o modelo das demais revistas do Grupo Abril, “Nova Escola” acaba por descaracterizar a especificidade da profissão docente, ao reduzi-la a mais um entre outros estereótipos construídos pela indústria cultural: “Assim como para a adolescente vende-se Capricho, para a mulher madura vende-se Nova, para o macho vende-se Playboy, para o homem de negócios vende-se Exame, da mesma forma, para o professor, vende-se Nova Escola” (BUENO, 2007, p. 304).

Como já afirmamos, foi em 1998 que a revista apresentou aos seus leitores o “Prêmio Victor Civita – Professor Nota 10” através da matéria intitulada “Uma homenagem a 19 talentos da educação”, na edição de outubro, mês em que a revista dedica mais espaço para a temática dos professores, por ser comemorado o dia do professor. Os “19 talentos” - apesar de no corpo da matéria ser mencionado “14 melhores atividades”, haviam sido selecionados por “um grupo de jurados de reconhecida experiência pedagógica” (NOVA ESCOLA nº 116, 1998, p. 44). Os nomes desses jurados não foram mencionados. Os professores premiados foram escolhidos a partir das reportagens publicadas entre março de 1995 e abril de 1998. A primeira edição teve início, portanto, com a premiação daqueles que já tinham tido suas

“reportagens-aulas” divulgadas nas páginas da revista. Ao publicar o perfil desses professores, há a afirmação de que há “pontos comuns” entre as histórias pessoais dos selecionados e entre o trabalho desenvolvido por eles e as atividades que a revista supunha que o professor/leitor fazia. “Iniciativas vitoriosas na educação não têm segredos. Elas brotam de ideias singelas, como fazer em sala um prato apreciado pela turma, ler notícias de jornal que falem da vizinhança ou exigir a limpeza do rio que corre diante da escola.” (NOVA ESCOLA nº 116, 1998, p. 44). São essas reportagens-aulas publicadas que irão oferecer os primeiros modelos de “experiências pedagógicas de boa qualidade”, tal como o regulamento pressupõe.

As reportagens que tratavam das experiências escolhidas para concorrer ao prêmio em 1998 evidenciam a dedicação de cada um dos professores para que as atividades propostas tivessem ocorrido, as dificuldades que eles tiveram no percurso profissional e as iniciativas de implementação de “novas práticas”, ao ressaltar que se tratavam de trabalhos que partiam da realidade do aluno ou que tratavam os componentes curriculares de forma multidisciplinar, por exemplo. Alguns destaques dessas atividades que a revista já havia publicado em edições anteriores são apontados para ressaltar essas “novas práticas” e a relação delas com os critérios presentes no regulamento. Uma das aulas que colocava a música a serviço dos conteúdos, de forma multidisciplinar, por exemplo, é assim descrita pela autora da reportagem: “Lá, letras e melodias misturam-se às aulas de Matemática, Geografia, História, Português em uma afinada multidisciplinaridade” (Nova Escola nº 116, 1998, p. 44). Em outras atividades, “a vida cidadã como ponto de chegada”, tal com estabelecia um dos itens da regulamentação, foi exemplificada com os abaixo-assinados que os alunos haviam realizado. Foram destacadas duas reportagens com a mesma proposta. Uma das professoras organizou os alunos para que, diante das mazelas de um bairro operário, eles se mobilizassem e realizassem um “abaixo-assinado” que seria entregue às autoridades locais. A outra reportagem mostrou a reivindicação dos alunos para resolver os problemas de saneamento básico. O comentário de uma das professoras revela a importância que é atribuída ao assunto: “nosso maior prêmio foi vê-los exigindo seus direitos aos políticos” (Nova Escola nº 116, 1998, p. 44). Uma outra proposta publicada enfatiza o uso dos recursos, como uma atividade sobre o estudo do processo de industrialização utilizando filmes e músicas. Havia também o destaque para professoras que realizavam atividades tendo o apoio de universidade e outras instituições. O que predomina na maioria das reportagens é a tentativa de fazer com que a “realidade” seja o ponto de partida para a realização das atividades e que, durante elas, ocorra uma participação do aluno na construção do conhecimento.

No ano posterior, em 1999, juntamente com a reportagem sobre os 30 professores selecionados para concorrer à premiação, a revista publica a influência que o prêmio teve na vida daqueles que se tornaram professor/educador “Nota 10”. Aliás, a ênfase da reportagem está neles e não nos que concorreriam ao prêmio. De acordo com a matéria, ser premiado traz novas oportunidades pessoais e profissionais, reconhecimento e prestígio social. Para comprovar a constatação da autora da matéria, vários exemplos são dados. A professora que usou a culinária para dar aulas recebeu diversas cartas de escolas pedindo ajuda para fazer um trabalho semelhante, e ainda obteve o reconhecimento da academia ao ser convidada para integrar um projeto desenvolvido por uma universidade federal. O professor premiado pelo trabalho sobre a industrialização recebeu várias ofertas de trabalho e, ao aceitar um dos convites, teve seu salário multiplicado. A professora que pesquisou a história do Recife estava tendo seus métodos estudados por uma universidade japonesa. O trabalho sobre o negro no Brasil levou a professora premiada a participar de seminários e a iniciar a elaboração de um livro. O professor que desenvolveu um método de educação pelo movimento passou a apresentar o seu projeto em escolas e universidades e iniciaria um doutorado na Espanha. O depoimento dele finaliza a reportagem: “Tenho certeza de que vou colher bons frutos do Prêmio até o fim da minha carreira” (NOVA ESCOLA nº 126, 1999, p.36-39). Estava nos premiados a fórmula a ser seguida para que os professores/leitores conseguissem sucesso.

Sendo assim, “virar um professor Nota 10” é propagado pela revista como uma forma de adquirir prestígio, fama, um salário melhor, o reconhecimento da academia, possibilidades de aperfeiçoamento... Enfim, conseguir o que a sociedade atual nega constantemente aos que se dedicam à docência como profissão. Além disso, havia também a possibilidade de se tornar uma celebridade: “Sou reconhecido pelas ruas da cidade. Recebi um tratamento muito carinhoso da sociedade. Meu cotidiano mudou” (NOVA ESCOLA nº126, 1999, p.36-39). Ou, ainda, ter a mesma *sorte* de um dos premiados que, como destaca uma das notícias publicadas na revista, tornou-se consultor de uma novela da Rede Globo de televisão (NOVA ESCOLA nº183, 2005, p. 12).

Em 1999 foram enviados 1890 trabalhos para concorrer aos prêmios. Na edição nº 127, uma das reportagens traz o seguinte *lead*: “O nível de excelência alcançado pelos inscritos no Prêmio Victor Civita 1999 atesta a dedicação, o talento e a criatividade dos professores brasileiros, que são capazes de transformar ‘aulas simples em lições inesquecíveis’”. Nessa edição, são apresentadas de forma bem sintetizada as atividades desenvolvidas pelos 30 professores. São denominados campeões e, como já mencionado,

dedicados, talentosos e criativos. Uma dessas “lições inesquecíveis” destaca outras características dos professores que foram importantes para que elas acontecessem, conforme vemos pela transcrição abaixo do texto que descreve a atividade de uma das finalistas na Categoria Língua Portuguesa:

Problemas não faltavam para a turma de aceleração de Marlene. Um era cruel: a baixa auto-estima. Sensível, a professora fez, de jovens indisciplinados, colegas solidários e bons escritores. O salto se deu com a troca de cartas com parentes. Melhoraram a escrita, a leitura e o orgulho da turma (NOVA ESCOLA nº 126, 1999, p.36).

Não foram publicados outros detalhes da proposta da professora. Nesse caso, a professora havia sido escolhida por ter tido a sensibilidade de perceber as necessidades de sua turma de alunos e “utilizá-las” para propor uma atividade de língua portuguesa. As descrições das outras propostas seguiram esse padrão. Não havia uma preocupação aparente, naquele momento, de deixar explícita toda a proposta em termos de objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. Eram os “gestos simples”, a sensibilidade, a improvisação, a criatividade que poderiam levar o professor a ser um professor “Nota 10”. Todos os professores, portanto, sugere a matéria, teriam condições ter as mesmas iniciativas “vitoriosas”.

Estas duas primeiras edições do prêmio, de 1998 e de 1999, direcionaram, de certa forma, as atividades das premiações seguintes. Porém, a revista passa a selecionar menos experiências para concorrer ao título de “Professor Nota 10” e, ao mesmo tempo, a dedicar cada vez mais espaço às experiências selecionadas nas edições mensais. A premiação também passaria, a partir de 2000, a selecionar o professor do ano, aquele que seria o escolhido entre os professores “Nota 10”, aquele que seria o destaque na cerimônia de entrega, aquele que iria estar presente na divulgação da premiação em encartes e na própria revista... Talvez, dentre todos, ele seria o modelo de “ser professor” que a revista pretendia divulgar como ideal naquele período.

Nossa opção, aqui, foi nos aproximar das reportagens publicadas no período de 2000 a 2008 sobre esses professores do ano. Não iremos analisar as propostas de ensino e aprendizagem apresentadas por cada um, mesmo porque não temos o projeto original para leitura, mas os modelos de “ser professor” que a revista “Nova Escola” divulgou naquelas reportagens. Na tabela a seguir, organizamos alguns dados que localizamos sobre cada um deles.

Tabela 2: Prêmio Victor Civita: os professores do ano

Ano da premiação	Título do projeto	Área	Série ou Ano	Local da Experiência
2000	Mapas do relevo – cartas náuticas e registros do espaço físico	Matemática	6ª série	Florianópolis - SC
2001	De olho no cinema: um trabalho com resenhas	Língua Portuguesa, História e Arte	3ª especial	Salvador - BA
2002	Cantigas para ler e escrever	Alfabetização	1ª série	Quixabá - PE
2003	Ciências diz não ao álcool	Temas transversais/ciências	7ª e 8ª séries	Ourinhos - SP
2004	Como encontrar ideias para um texto	Língua Portuguesa	8ª série	São João Del Rei - MG
2005	Conceito de espaço físico e de localização	Matemática	1ª série	Ivoti - RS
2006	No embalo das rimas do cordel	Língua Portuguesa	8ª série	São Gonçalo do Amarante - CE
2007	Marcas individuais	Arte	2º ao 5º ano	São Paulo - SP
2008	Geometria eficaz	Matemática	6º ano	Presidente Médici - RO

Os selecionados entre os professores “Nota 10” para receberem o título de “professor do ano” eram mulheres. Apesar de termos observado alguns professores do sexo masculino entre os selecionados para receber o prêmio de professor/educador “Nota 10”, nenhum deles foi escolhido para ser o professor do ano – o “vencedor”. Também não houve a escolha de professores da Educação Infantil, da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio. Apenas os professores das séries iniciais e finais do ensino fundamental haviam sido contemplados.

As professoras eram de diversos estados: Santa Catarina e Rio Grande do Sul (Região Sul); Minas Gerais e São Paulo – estado que foi o único indicado em duas edições do prêmio (Região Sudeste); Ceará, Pernambuco e Bahia (Região Nordeste) e Rondônia (Região Norte). Uma representação dos “quatro cantos” que parece ser sempre um propósito da revista.

Com relação à área, na premiação que aconteceu em 2001, a escolha foi por uma proposta multidisciplinar, envolvendo, de acordo com a reportagem, *Língua Portuguesa, História e Arte*. Em 2004 e 2006, *Língua Portuguesa* foi a área indicada nos projetos. *Arte* foi

indicada novamente em 2007, mas sem estar acompanhada de outro componente curricular. A edição de 2003 indica que a proposta se baseou em um *tema transversal*, articulado ao ensino de *Ciências*. Os professores que desenvolveram experiências de *Matemática* aparecem como vencedores em 3 edições: 2000, 2005 e 2008. Sendo assim, Geografia, História, Educação Física e Língua Estrangeira, se considerarmos os componentes curriculares do ensino fundamental, não foram selecionados. Ramos-de-Oliveira (1997) destaca o “empobrecimento” que essas disciplinas sofreram durante o regime militar e que ainda perdura com outras configurações até hoje. Ao mesmo tempo, são elas que, ao ampliar os conhecimentos dos alunos sobre o mundo que os cerca, poderiam denunciar as razões para rejeitá-lo.

Os “professores do ano”, transformados em celebridades, tendem a promover uma identificação dos professores/leitores com a ideia e os valores que eles acabam representando. A forma como as reportagens são compostas procura facilitar a adesão a esses modelos. Em meio às imagens, às descrições do perfil profissional, ao resumo da proposta acompanhado de seu passo a passo, as matérias acabam também ressaltando as dificuldades, as angústias, a vontade de querer melhorar e a crença no valor da educação, ressaltando em algumas edições o valor daquele que promove a cidadania e, em outras, as iniciativas de promoção de projetos empreendedores que, apesar de proporem práticas pedagógicas muito semelhantes, são destacados como inovadores e ousados, capazes de impressionar os que a eles dedicarem a leitura.

#### **4.2.1 A professora cidadã**

Os professores “Nota 10” são denominados como aqueles que “fazem a diferença” quando são apresentados em algumas seções da revista. Uma diferença que, em algumas edições da premiação, é relacionada à iniciativa de garantir, em suas propostas, o acesso à cidadania. As professoras do ano passam a ser retratadas como aquelas que, por acreditarem no poder transformador da educação, se dedicam, através de suas aulas, para que os alunos se transformem em cidadãos. E com ousadia, empenho e disposição, que estão muitos próximos da função de assistencialismo que muitas vezes a escola exerce, que a revista retrata o sucesso delas.

Em 2001, a comissão julgadora escolheu a professora que apresentou o projeto “De olho no Cinema: um trabalho com resenhas”. Ele foi desenvolvido em uma sala



“especial” que atendia alunos de 13 a 21 anos, integrantes em sua maioria do projeto Axé, uma organização não-governamental. A professora é retratada na reportagem como persistente e ousada. Utilizando filmes de Chaplin, a professora teria conseguido a atenção dos alunos, que a “xingavam por não faltar ao trabalho” (NOVA ESCOLA nº 146, 2001, p. 20). A professora afirma que, quando leu os trabalhos que os alunos realizaram, as resenhas crítica que ela ousou pedir, começou a chorar ao observar as ideias que ali estavam postas. O resultado da experiência foi que os alunos, que tinham um histórico de evasão e repetência, conseguiram ir para a série seguinte, com exceção de um. A reportagem destaca um dos pronunciamentos da professora: “Me chamam de idealista, mas coloco nesses meninos minha esperança de um mundo melhor” (NOVA ESCOLA nº146, 2001, p. 20). Parte do prêmio, a professora afirmou ter gasto com os próprios alunos: “Comprei calçados, óculos e outros presentes para eles e dei a entrada em um carro para minha família” (NOVA ESCOLA nº 149, 2002, p.66). O agradecimento de um aluno também foi destacado: “No começo, eu não conseguia dizer nada sobre um filme. Agora, falo o que eu penso. Sem medo” (NOVA ESCOLA nº 149, 2002, p.66). A reportagem conclui: ela “continua na correria. Feliz. Ela sabe que está no caminho certo” (NOVA ESCOLA nº 149, 2002, p.66). A imagem que acompanhou uma das reportagens revela essa satisfação e, o título, a missão: em vez de exclusão, modelo de cidadania.

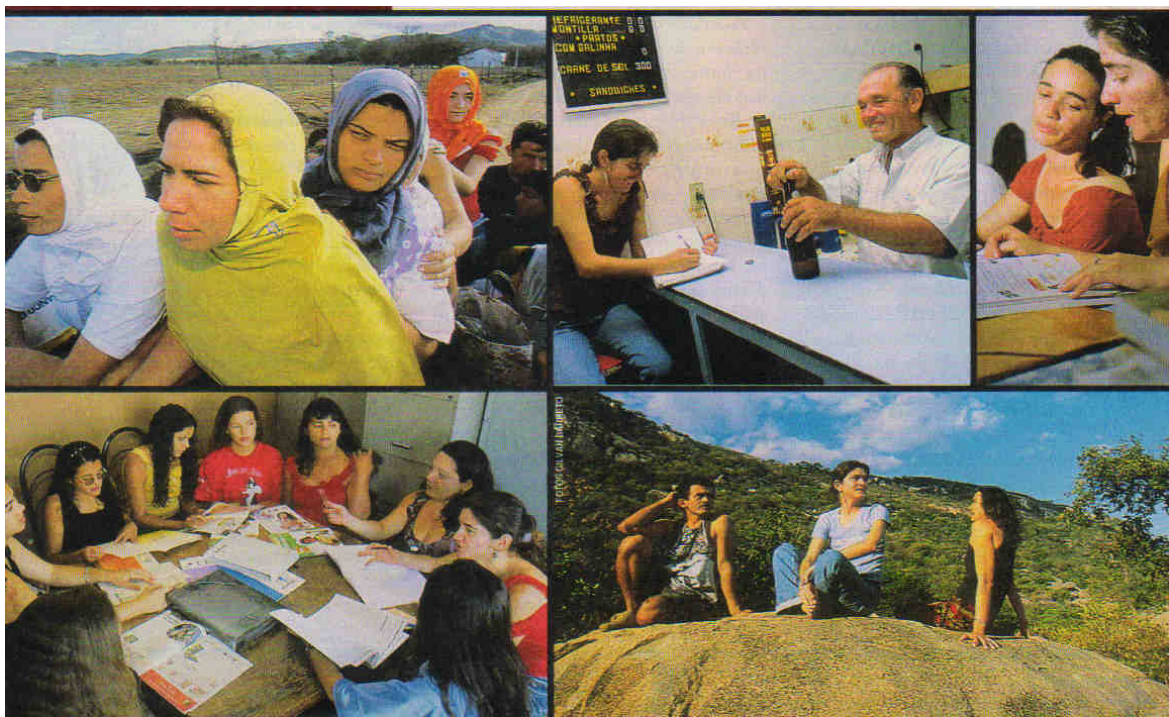
Figura 33: Professora do ano de 2001



Fonte: NOVA ESCOLA nº 149, 2002, p.66

Em 2002, o prêmio de professora do ano foi para a professora que desenvolveu o projeto “Alfabetizar cantando”, caracterizado na reportagem que o apresenta como “inovador” ao estabelecer relações entre as cantigas e a realidade dos alunos. A reportagem afirma que a história de vida dela é cheia de demonstrações de persistência e entusiasmo. Tem dificuldade para se deslocar para a escola, que fica em um município vizinho da cidade onde mora. Por conta desta dificuldade, que a imagem que acompanha a reportagem retrata – as professoras que são transportadas em um caminhão aberto – a professora fica na casa “das professoras” cedida pela prefeitura. Por conta disso, a professora relata que pode ficar até mais tarde na escola, dando reforço para seus alunos como voluntária. Além disso, afirma a reportagem, ela estuda, realiza dois cursos, ajuda no comércio da família e ainda consegue ter momentos de lazer. Também pretende investir na carreira e demonstra a sua satisfação em exercer a função de professor: foi convidada para se tornar coordenadora pedagógica, e assim receber mais, mas não quis se afastar da sala de aula.

Figura 34: A professora do ano de 2002



Talvez, entre todas as selecionadas, essa professora represente o modelo que a revista sempre indicou como aquele que deveria ser concretizado. As reportagens sobre essa edição do prêmio ocuparam mais páginas da revista e a sua história de vida foi bastante explorada. A ênfase da reportagem não foi o projeto que ela desenvolveu, mas o seu posicionamento enquanto professora. Também foi a única a merecer ser capa de uma edição, como vencedora.

Figura 35: Capa da edição de novembro de 2002



Fonte: NOVA ESCOLA nº157, nov. 2002

O “professor cidadão”, identificado nas reportagens, é retratado como aquele que vence todas as barreiras da sua profissão, estudando, aproveitando os cursos do MEC, exercendo a função que não seria necessária se o Estado cumprisse com as suas obrigações. Essa “ausência” de direitos é apresentada pelas reportagens como questões possíveis de serem resolvidas individualmente por cada professor. Ela é a heroína, que supera as atrocidades com a sua dedicação apenas. E não desiste. Com isso, a reflexão sobre a sociedade administrada, que requer essas atitudes, tende a não acontecer. “Nova Escola” procura contribuir com os professores dando as receitas para facilitar esse “como se faz”. E a Fundação Victor Civita

contribui premiando-as e permitindo a sua circulação “gratuita”. O fracasso ou o sucesso, a conquista ou não da cidadania, está nas mãos desse (ser) professor.

#### **4.2.2 A professora empreendedora**

Em algumas edições da premiação, a ênfase não foi colocada na figura do professor, mas na ação que ele fez. O que parece ser mais forte, portanto, é a iniciativa de “apropriação do conhecimento por meio da prática” (NOVA ESCOLA nº137, 2000, p.53). Essa prática é associada em muitas situações com o propósito de preparação para o mercado de trabalho, de realização de uma “pedagogia eficaz” e de estar em sintonia com as iniciativas do MEC. O professor é aquele que, criativo, busca as informações e, tal como as reportagens reforçam, as transforma em conhecimento. Para isso, a ênfase recai no planejamento, destacando em cada um dos projetos apresentados o seu “ponto forte”.

A reportagem que apresenta a “professora do ano” na premiação de 2000 é intitulada “Estudar números na praia?”. Uma ação prazerosa que, de acordo com a reportagem, só foi possível porque a professora conseguiu a “proeza de transformar o tema em algo fácil e divertido ao mostrar às crianças como aplicar esses conceitos na vida real” (NOVA ESCOLA nº136, 2000, p. 74). A professora disse ter ido buscar o conteúdo onde ele poderia ser visualizado. Na edição seguinte, de 2001, com o título “Do sonho nasce a ação”, a experiência vitoriosa teve como justificativa para ser eleita o fato de ter conseguido desenvolver uma proposta consistente em aulas criativas e dinâmicas.

Essas ações inovadoras não estariam apenas fora da sala, mas dentro dela. Trabalhando com o tema “A informação diz não ao álcool”, a professora do ano de 2003 assumiu, de acordo com as informações que a reportagem traz, o desafio de conscientizar os alunos sobre os perigos das bebidas alcoólicas, utilizando, para isso, “o conhecimento científico”. A justificativa ela encontrou nos PCN, que prevê a discussão de temáticas que podem levar os conteúdos escolares a adquirir significado. Um plano de aula é apresentado ao professor/leitor – pela primeira vez o passo a passo é mais explorado, após a apresentação da professora, que é caracterizada como aquela que usou de criatividade, superou a escassez de recursos e transformou o problema em conteúdo. O sucesso foi conseguido pelo fato de ela estar “conectada” com os problemas que afligem a sociedade, ter se informado, planejado e colocado suas ideias em prática. Os professores/leitores recebem orientações de como “aproveitar” a proposta:

Os temas transversais estão amplamente relacionados ao contexto social. Por isso, é farta a informação estatística e constante a publicação de artigos e notícias que podem motivar e fundamentar o trabalho escolar. Ao diagnosticar um problema em sua turma, ou mesmo na comunidade, é recomendável partir de um contexto mais geral para depois focar objetivos específicos. Dessa forma, envolve-se o grupo, evitando qualquer sentimento de perseguição. (NOVA ESCOLA nº 167, 2003, p.54).

A reportagem “Imagens ajudam a turma a ter idéias” apresenta o projeto da professora do ano de 2004, que atuava em uma escola mantida pela Fundação Bradesco. Ela é apresentada como uma professora que, diante da “falta de ideias” dos alunos, procurou estimulá-los. Conseguiu, de acordo com a reportagem, porque iniciou o trabalho descontraindo a turma. Além disso, mobilizou os professores de outras disciplinas que contribuíram para a realização das atividades. A ênfase maior da reportagem recaiu na ação da professora que avalia cada passo. “A professora fez avaliações ao longo do projeto. A cada etapa, os estudantes produziram textos, o que permitiu a ela acompanhar o progresso de cada um” (NOVA ESCOLA nº179, 2005, p.47). É a professora que planeja com criatividade e, avaliando cada momento, revê as suas ações e atinge metas. É descontraída, envolve os alunos, consegue o sucesso. Ao professor/leitor é proposto: se inspire nas experiências e amplie-as. Ao lado da reportagem, uma especialista no assunto dá as dicas de como ampliar o projeto.

Figura 36: “Sugestões premiadas para sua sala de aula”



Fonte: Nova Escola nº 179, 2005, p. 39

A reportagem que traz a professora do ano de 2005 destaca que as atividades partiram das dúvidas dos alunos sobre a localização dos países na época de Olimpíadas. Era uma atividade que, ressalta a reportagem, tinha implícitos diversos conceitos de matemática, mas ainda assim “dava um gostinho de descoberta” (NOVA ESCOLA nº 189, 2006, p. 42), o que, segundo a professora, aumentava os interesses dos alunos. Era uma professora que estava no último ano da Pedagogia, e, como ressalta a reportagem, já era “nota 10” antes mesmo de se formar pedagoga. A reportagem reforça a frase dita por ela: “quero que as crianças se sintam felizes” (NOVA ESCOLA nº186, 2005, p.30). Ela é retratada pela reportagem como uma professora preocupada em elaborar aulas desafiadoras, que despertem o interesse dos estudantes, ao mesmo tempo em que possui um “jeito afetivo”, criando vínculo com os alunos, promovendo a amizade entre eles e transformando os pais em aliados.

Figura 37: A professora do ano de 2005



Fonte: NOVA ESCOLA nº186, 2005, p.30

A esses “novos” professores do ano, que se mostram modernos, seguros de suas ações eficazes, que, tal como têm colocado as reportagens, sabem planejar e executar, que buscam informações e, ainda, que conseguem ser sensíveis ao estabelecer relações, o troféu com a imagem de um professor que se apóia em uma régua e segura um livro torna-se, assim, inadequada. “São seguros e enfrentam com determinação os desafios da profissão. Pela coragem e capacidade de inovar, por proporcionar uma aprendizagem efetiva e por transformar a vida dos alunos” (NOVA ESCOLA nº190, 2006, p.6). O novo troféu é de autoria de uma artista plástica, Maria Bonomi, que assim o descreve: “O troféu foi produzido em bronze e possui quatro faces. Nelas estão estampados alguns símbolos: o Pi, que se refere ao estudo; a espiral do DNA, que representa o crescimento; a fórmula da teoria da relatividade de Albert Einstein, que remete à evolução do homem; e a letra grega Alfa, que faz alusão aos primeiros sinais da humanidade” (NOVA ESCOLA nº195, 2006, p. 51).

Figura 38: O novo troféu do Prêmio Victor Civita



Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/fvc/>

A edição de outubro de 2006 apresenta os professores como “eficientes, intencionais e, por isso, vencedores”. De acordo com a reportagem, seriam professores que ensinam conteúdos, mas não ignoram a missão social da educação: “colaboram para transformar seus alunos em pessoas capazes de viver numa sociedade cada vez mais complexa, exigente e desafiadora” (NOVA ESCOLA nº196, 2006, p.46). Sobre a professora do ano de 2006, a revista ressalta: está concluindo pós-graduação e procura colocar em prática os conhecimentos adquiridos. O mérito da professora está, de acordo com o depoimento da consultora que selecionou o projeto, em “partir das origens da comunidade, que ganharam valor pelas mãos da professora” (NOVA ESCOLA nº196, 2006, p.43). O projeto é apresentado passo a passo e ilustrado.

Figura 39: As etapas do projeto da professora do ano de 2006



Fonte: NOVA ESCOLA nº196, 2006, p.43

É esse o modelo de professor que passa a ser reforçado nas edições posteriores. A professora de 2007 se destacou “por se planejar, reorganizar o espaço com diferentes materiais e agrupamentos e provocar um envolvimento com o processo criador” (NOVA ESCOLA 206, 2008 p. 50). A sua história de vida também é registrada. Ela é formada em



artes plásticas, fez mestrado, é professora do ensino fundamental e da pedagogia. Uma professora que, como foi enfatizado em algumas edições da revista, investiu em sua carreira, e conquistou o sucesso.

Em 2008, o projeto que deu o prêmio de professora do ano foi “Geometria Eficaz”. A professora vencedora destaca: “Se eu tivesse ensinado do jeito tradicional, não conseguiria esse resultado, que ainda por cima vai permitir aos alunos fazer uma conexão melhor com outros assuntos que vão aprender no futuro” (NOVA ESCOLA nº 216, 2008, p.72). A professora foi escolhida, de acordo com a reportagem, pelo trabalho com os conteúdos e por uma inquietação permanente com a qualidade do trabalho. “São ótimos exemplos de como aplicar bem os conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento humano (devidamente associados a uma didática eficaz) para alcançar bons resultados” (NOVA ESCOLA nº216, 2008, p.68). Uma didática que é assim definida:

Uma sequência didática eficiente segue um passo-a-passo bem determinado: com base em um diagnóstico inicial, o professor avalia os conhecimentos que os alunos já têm e planeja quais serão as primeiras atividades. Propõe situações- problema, procura desenvolver procedimentos de aprendizagem e valoriza a diversidade das soluções. Concebe uma aula atrelada a outra, com graus de dificuldade progressivos, para aproveitar os saberes adquiridos pelos alunos e aprofundá-los sempre um pouco mais. A cada etapa, o educador identifica os raciocínios desenvolvidos e o domínio das estratégias, verificando o que já foi aprendido por todos, o que precisa ser reforçado e qual intervenção deve fazer para chegar aos que parecem estar ficando para trás. Nas avaliações, reflete sobre qual direção as atividades devem seguir (NOVA ESCOLA nº217, 2008).

É esse professor, que constrói uma didática eficaz, que passa a ser valorizado nas premiações. E com isso, um “bla bla bla”<sup>147</sup>, que sempre fez parte das afirmações fragmentadas e reducionistas das reportagens da revista, agora é negado em nome de uma objetividade, de uma pedagogia eficaz: os professores buscam de forma exagerada a interdisciplinaridade e negligenciam a avaliação; os propósitos sociais têm prevalecido sobre os didáticos; verifica-se a ausência da intenção de ensinar (NOVA ESCOLA nº195, 2005). Essas críticas condenam, portanto, o próprio discurso vazio que a revista alimentou... Mas elas não são críticas que procuram incitar a formação do professor/leitor; pelo contrário, são produzidas para manter o mesmo direcionamento, a mesma tentativa de padronização, adaptação e adesão a uma “nova escola”.

---

<sup>147</sup> Capa da edição de dezembro de 2008

## ALGUNS APONTAMENTOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao visitar as páginas da revista “Nova Escola”, encontramos reportagens que utilizam uma linguagem simplificada e objetiva, várias sugestões dos “maiores especialistas em educação”, inúmeras propagandas, principalmente de material didático-pedagógico, e imagens que apresentam professores e alunos satisfeitos com as suas conquistas. Em diversas reportagens, em diferentes momentos históricos, um pressuposto básico é sempre reforçado: “professor, faça sua parte”.

Os assuntos são abordados na maioria das publicações de forma superficial, com uma linguagem imperativa e direta. Diante das fotos e textos pouco espaço tem sido dado à reflexão. Talvez, por ela ser propagada com o *slogan* “sem fins lucrativos”, distribuída “gratuitamente” às escolas públicas brasileiras e utilizada constantemente como base das discussões nas reuniões pedagógicas ou nos cursos de formação inicial de professores, o professor/leitor a percebe como um veículo desinteressado, que busca apenas atualizá-lo constantemente. Ou ainda, considere a revista “Nova Escola” como a ajuda que todos os educadores procuram e não encontram na escola e na comunidade onde vivem e atuam.

Sendo assim, “Nova Escola” centraliza seus esforços, principalmente, na divulgação de experiências educacionais propagadas como “bem sucedidas” e, utilizando uma linguagem impositiva, destaca as prescrições do “como ensinar”, tal como o mapeamento das reportagens destacou.

Os professores que seguem a “fórmula do sucesso” tornam-se merecedores de protagonizar as reportagens mensais e/ou de receber o título “Professor/Educador Nota 10” em uma festa promovida pela Editora Abril/Fundação Victor Civita, divulgada como o “Oscar da Educação” brasileira. O professor/educador do ano, escolhido entre os “professores/educadores Nota 10”, passa a ser apresentado nas reportagens como o modelo de “ser professor” que deve ser “construído” pelos professores/leitores que também querem pertencer ao grupo daqueles que conquistaram a “fama”, o reconhecimento profissional e uma recompensa financeira.

Nos dez anos de premiação analisados, a revista destacou como modelos de ser professor, aqueles que denominamos de “professor cidadão” e “professor empreendedor”. O primeiro seria aquele que é capaz de vencer sozinho todas as dificuldades da profissão docente e ajudar os seus alunos em todos os aspectos. O segundo seria aquele professor antenado às “novidades” da área da educação e que desenvolve um trabalho eficaz. Esses

modelos passam a ser propagados ao longo das reportagens e, talvez, aceitos pelos professores que recebem a iniciativa da Fundação Victor Civita como mais uma tentativa de “ajudá-los” e, conseqüentemente, de melhorar a educação brasileira.

Ao ser enquadrado como mais um estereótipo, o professor se anula enquanto sujeito universal capaz de pensar as contradições e resistir às imposições da indústria cultural. Adotando tal forma, a revista “Nova Escola”, como o mais conhecido periódico dirigido aos professores, vem garantindo a sua permanência no mercado como uma revista que se reporta principalmente ao “fazer docente” e se denomina capaz de contribuir mensalmente para a atualização do professor brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ADÃO, Aurea e MARTINS, Édio. **Os Professores: identidades (Re)construídas**. Lisboa: Edições Universitárias Losófonas, 2004.

ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. **Temas Básicos da Sociologia**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1978.

ADORNO, T. W e HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1985.

ADORNO, Theodor W. O que significa elaborar o passado? In: Ramos-de-Oliveira, Newton. **Quatro Textos Clássicos**. São Carlos, UFSCar: publicação interna, 1992a.

ADORNO, T. W. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Trad. Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992b.

ADORNO, T. W. A Indústria Cultural. In: COHN, G. (Org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1994a.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: COHN, G. (Org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1994b.

ADORNO, T. W. Sobre Música Popular. In: COHN, G. **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1994c.

ADORNO, T.W. A Educação Contra a Barbárie. In \_\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, T.W. A Filosofia e os Professores. In: \_\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. In: \_\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c.

ADORNO, T.W. Educação – Para quê? In: \_\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d.

ADORNO, T.W. Televisão e Formação. In: \_\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e.

ADORNO, T. W. Notas marginais sobre teoria e prática. In: ADORNO, T. W. **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. São Paulo: Vozes, 1995f.

ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. Tradução Newton Ramos-de-Oliveira com col. de Bruno Pucci e Cláudia de Moura Abreu. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: Papirus. Ano XVII, no.56, dez.1996, p. 388-412.

ADORNO, T.W. Tabus a respeito do professor. In: PUCCI, Bruno, RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton & ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

ADORNO, T. W. **As Estrelas Descem à Terra**: a coluna de astrologia do *Los Angeles Times*: um estudo sobre a superstição secundária. Trad. Pedro Rocha de Oliveira. São Paulo: Ed UNESP, 2008.

AGUIAR, Márcia Angela da S.et.al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, 27(96), p. 819-842, 2006.

ALENCAR, Francisco; RAMALHO, Lucia Carpi; RIBEIRO, Marcus Venício Toledo. **História da Sociedade Brasileira**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: ALMEIDA, Jane Soares de, SAVIANI, Dermeval ; SOUZA, Rosa Fátima de ; VALDEMARIM, Vera Teresa (Org.) . **O Legado Educacional do Século XX no Brasil** . 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

ANJOS, Cleriston Izidro dos. **A Educação Infantil Representada**: uma análise da Revista Nova Escola. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BASTOS, Maria Helena Camara. Apêndice – A Imprensa Pedagógica Educacional. In: CATANI, Denice B.; BASTOS, Maria Helena C. **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

BARROS, Elaine Lacerda de. **Os Saberes Pedagógicos e o Modelo de Docência Veiculados pela Revista Nova Escola (1998-2002)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

BUENO, Sinésio Ferraz. Semicultura e Educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Ago. v. 12, n. 35, 2007.

BUENO, Sinésio Ferraz. Educação e paranóia. In: BRITO, Maria dos Remédios de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia (Org.). **Filosofia, formação e educação**. Belém: EDUFPA, 2008.

BUENO, Sinésio Ferraz. Dialética e senso comum: reflexões sobre cultura, política e ciências na sociedade contemporânea. In. BUENO, Sinério Ferraz (org.). **Teoria Crítica e Sociedade Contemporânea**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

CARVALHO, Vera Lucia Lemos. **Uma leitura sobre avaliação na revista Nova Escola nos anos 1996 a 2004**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CASPARD. La presse d'éducation: portrait de famille – Entretien avec Pierre Caspard. *Historiens e Geographes*. **Revue de l'Association des Professeurs d' Histoire et de Geographie**, n.339, février – mars, 1993, p. 89-93

CATTANI, Denice Bárbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**. 10 (20), jul./dez, 1996

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COHN, G. (Org.). **Comunicação e Indústria Cultural**: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e cultura de massa nessa sociedade. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

COHN, G. **Adorno**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1986.

COHN, G. (Org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1994.

CONHECENDO A ABRIL: HISTÓRICO. Disponível em: <http://www.abril.com.br> . Acesso em: 22 jun. 2009.

CORTESÃO, Luisa. **Ser professor**: um ofício em risco de extinção? São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Belarmino César G. Indústria Cultural: análise crítica e suas possibilidades de revelar e ocultar a realidade. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica e Educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCar, 1994.

COSTA, Belarmino César G. O sensacionalismo na forma de construção da notícia. In: In: PUCCI, Bruno; GOERGEN, Pedro; FRANCO, Renato (Org.). **Dialética negativa, estética e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa H. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. In: BRUSCHINI, Cristina e BUARQUE de HOLLANDA, Heloísa (Org.). **Horizontes Plurais**: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: Editora 34/FCC, 1998.

COSTA, Gilcelene Dias da. **Entre a política e a poética do texto cultural**: a produção das diferenças na revista Nova Escola. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: editora Contraponto, 1997.

DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez/ Brasília: MEC-UNESCO, 1998.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. CD-ROM.

EDIÇÃO ON-LINE COMEMORATIVA DOS 50 ANOS. Disponível em: <http://www.abril.com.br/institucional/50anos/ocomeco.html>. Acesso em: 10 jan. 2008.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A.A & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ESCOLA. Editora Abril. Nº 1 e 26.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: Editora EDUSC; 1999.

ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O PROFESSOR BRASILEIRO COM BASE NOS RESULTADOS DO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2007/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009.

EVANGELISTA, Enio Muniz. **A educação matemática na Revista Nova Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapet. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como gérmen da formação. **Educação e Sociedade**, 27(97), p. 1341-1358, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, vol.37, nº 130, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade** [online], v. 28, n.100, pp. 1203-1230, 2007.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA: EDUCAÇÃO DE QUALIDADE. Disponível em: <[http://revistaescola.abril.com.br/fvc/pdf/nossa\\_historia.pdf](http://revistaescola.abril.com.br/fvc/pdf/nossa_historia.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2008.

GERMANO, José W. **Estado Militar e Educação no Brasil** (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1993.

GIBBERT, Giane Maria. **Reforma do estado no Brasil e o processo de terceirização dos serviços sociais**: um estudo na revista nova Escola. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008.

GÓMEZ, A. L. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

GONÇALO JÚNIOR. **O Homem Abril**: Cláudio de Souza e a história da maior editora brasileira de revistas. Vinhedo, SP: Editoractiva Produções Artísticas, 2003.

HARDREAVES, Andy. Ser professor na era da insegurança. In: ADÃO, Áurea & MARTINS, Édio. **Os professores: identidades (Re)construídas**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004.

HALLEWEL, L. **O livro no Brasil**. São Paulo: T.A. Queiroz/EDUSP, 1985.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: Horkheimer, Max e Adorno, Theodor W. **Textos Escolhidos**. 5ª. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

INSTITUTO DE VERIFICAÇÃO DE CIRCULAÇÃO. Disponível em: [www.ivc.org.br](http://www.ivc.org.br). Acesso em: 27 dez. 2009.

KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: que é Esclarecimento? In: **Textos Seletos**. Trad. Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade** [online], vol.20, n.68, p. 61-79, 1999.

KOTSCHO, Ricardo. **A prática da reportagem**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2009.

LAGOA, A. M. **A representação da professora na revista Nova Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

LIBÂNIO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, v.27, n.96, p. 843-876, 2006.

LÜDKE, Menga e Boing, Luiz Alberto. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes. **Educação e Sociedade**, v.25, n.89, p. 1159-1180, set/dez. 2004.

MAAR, W. L. À Guisa de Introdução: Adorno e a Experiência Formativa. In: ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MAAR, W. L. A produção da sociedade pela indústria cultural. **Revista Olhar**. São Carlos: CECH/UFSCar. Ano 2. N° 3. Junho, 2000.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco; Revisão da trad. Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n° especial, p.188-204, ago.2006. Disponível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc1_22e.pdf). Acesso em: 28 out. 2009.

MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas (org.). **Leituras do Professor**. Campinas: São Paulo: Mercado das Letras, 1998.



MARTINS, Eduardo. **Manual de Redação e Estilo de O Estado de São Paulo**. 3ª ed. São Paulo: O Estado de São Paulo, 1997.

MARTINS, Ligia Márcia. Mesa Redonda: O legado do século XX para a formação de professores. **Anais do IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. (CD-Rom) São Carlos: UFSCar, 2009

MARTINEZ, Domenica. **Implicações do lúdico na educação escolar: uma análise da revista Nova Escola (1996-2004)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. **32ª Reunião Anual da ANPED: Sociedade, cultura e educação: novas regulamentações?** Caxambu, MG, Anais. Disponível em: [http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho\\_gt\\_05.html](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_05.html) Acesso em 10 jan. 2010.

MELO, José Marques (Org.). **Comunicação e Transição Democrática**. Porto Alegre: Mercado Aberto/Intercon, 1985.

MELO, Ivana Cardoso de. **Práticas de leituras de estudantes - professoras: repercussão da leitura da revista Nova Escola em suas práticas pedagógicas**. Dissertação: Universidade de Uberaba, 2007.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORRONE, Maria Lúcia. **Revista Nova Escola: discursos, representações e prescrições pedagógicas no ensino de História (1986-1995)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

NOSSA HISTÓRIA. Disponível em: <http://www.fvc.abril.com.br>. Acesso em: 16 jun. 2006.

NOSSA MISSÃO. Disponível em: <http://www.fvc.abril.com.br>. Acesso em: 16 jun. 2006.

NOVA ESCOLA. Editora Abril, nº 1 a 218.

NÓVOA, Antonio. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice B.; BASTOS, Maria Helena C. **Educação em revista: a imprensa periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

NUMERO DE CURSOS DE PEDAGOGIA CRESCE 85% EM 5 ANOS. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,numero-de-cursos-de-pedagogia-cresce-85-em-5-anos,430029,0.htm>. Acesso em: 12 dez. 2009.

PACHECO, José Augusto & FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PARECER CNE Nº 115/99 – CP - Aprovado em 10.8.99. disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0601-0607\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0601-0607_c.pdf) Acesso em: 14 jan. 2010.

PASSOS, Cleide Maria Teixeira Veloso dos. **As cartas do leitor nas revistas Nova Escola e Educação**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, 2002.

PEDROSO, Leda Aparecida. **A Revista Nova Escola: política educacional na “Nova República”**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRODOCENCIA. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12244&ativo=492&Itemid=491](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12244&ativo=492&Itemid=491) Acesso em:

PROFESSOR EM ENTREVISTA FALA SOBRE ASSINATURA DA REVISTA NOVA ESCOLA E A POLÍTICA EDUCACIONAL DO GOVERNO PAULISTA. Disponível em: <http://naescolaenaluta.blogspot.com/2009/03/professor-critica-assinatura-da-revista.html> Acesso em 20 nov. 2009.

PUCCI, Bruno. Anotações sobre teoria e práxis educativa. In: PUCCI, Bruno; GOERGEN, Pedro; FRANCO, Renato (Org.). **Dialética negativa, estética e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCAR, 1994.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton e ZUIN, Antônio Álvaro Soares (Org.). **A Educação Danificada: Contribuições à Teoria Crítica da Educação**. Petrópolis, São Carlos: Vozes/EDUFSCar, 1998.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton e ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Reflexões sobre a educação danificada. In: PUCCI, Bruno, RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton e ZUIN, Antônio Álvaro Soares (Org.). **A Educação Danificada: Contribuições à Teoria Crítica da Educação**. Petrópolis, São Carlos: Vozes/EDUFSCar, 1998.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. O ato de ensinar numa sociedade administrada. **Cadernos CEDES**, n. 54, p. 19-27, 2001.

REGO, Teresa Cristina & MELO, Guiomar Namó de. **Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência**. Brasil, julho, 2002. Conferência Internacional. Desempenho de Professores na América Latina: Tempo de novas prioridades.

RELATÓRIO ANUAL DA FVC – 2007. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fvc/pdf/relatorio-fvc.pdf> Acesso em: 15 jun.2008.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) Acesso em: 25 jan. 2009.

RIPA, Roselaine & TANCREDI, Regina. Nova Escola – A revista de quem educa: percepções do professor/leitor. **Anais do 3º CONAPE – Congresso Nacional de Pesquisadores**. CD-Rom. São Carlos: UNICEP, 2007.

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

ROCHA, Bárbara Trindade. **Cartas em revista: estratégias editoriais de difusão e legitimação da Nova Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2004.

RODRIGUES, Luciana Azevedo Rodrigues. **A (in)disciplina em revista: um estudo sobre indústria cultural**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

ROSA, Sonia Maria Oliveira da. **Ensino Fundamental de nove anos: as armadilhas civilizatórias nas revistas Veja, Isto é, Educação e Nova Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS, 2008.

SANCHES, Maria de Fátima Chorão. (Re)construção emancipatória da identidade dos professores na era da globalização e da sociedade do conhecimento: que possibilidades? In: ADÃO, Áurea & MARTINS, Édio. **Os professores: identidades (Re)construídas**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do breve século XIX brasileiro. In: ALMEIDA, Jane Soares de, SAVIANI, Dermeval ; SOUZA, Rosa Fátima de ; VALDEMARIM, Vera Teresa (Org.) . **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, 37 (130), p. 43-62, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-5742007000100004&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-5742007000100004&lang=pt)  
Acesso em: 03 out. 2008

SILVA, Jane Alves da. **Políticas Públicas para a educação Infantil em revistas dirigidas: uma análise da revista Nova Escola e revista Criança na década de 1990**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, 2006.

SILVA, Marcos e FEITOSA, Lucinéia dos Santos. Revista Nova Escola: Legitimação de Políticas Educacionais e representação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, n.31, p. 183-198, set. 2008. Disponível em:

SILVEIRA, Fernanda Romanezi. **Um estudo das capas da revista Nova Escola: 1986-2004**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2006.

SOBREIRA, Henrique Garcia. Indústria Cultural, semiformação e educação do educador. In: PUCCI, Bruno, RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton e ZUIN, Antônio Álvaro Soares (Org.). **Ensaio Frankfurtianos**. São Paulo: Cortez, 2004.

VIEIRA, Martha Lourenço. O trabalho do autor na construção do leitor na revista *Nova Escola*. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998,

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt**: história, desenvolvimento teórico, significação política. 2ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Indústria Cultural e Educação**: o novo canto da sereia. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

ZUIN, A.A.S. O corpo como publicidade ambulante. **Perspectiva**: Revista do Centro de Educação da Ciência da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, v.21, nº 1, jan/jun 2003.

ZUIN, Antonio A. S. Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores. **Educação e Sociedade**, vol.24, n.83, p. 417-427, 2003.

# Apêndice

## **Apêndice 1:** Tabela dos editores e colaboradores da revista Nova Escola

<b>Função</b>	<b>Editores e colaboradores</b>
Diretor Responsável	José Alcione Pereira (1986-1997) Fátima Ali (1997-1999) Gabriel Pillar Grossi (1999-2003 e 2006) Nilceia Nogueira (2003-2005)
Diretor de Redação	Ana Maria Sanchez (1986-1994) João Victor Strauss (1995-1997) Elisabeth de Fiore (1998-1999) Gabriel Pillar Grossi (2000) Nilcéia Nogueira (2004-2005)
Diretor de Redação	Ana Maria Sanchez (1986-1994) João Victor Strauss (1995-1997) Elisabeth de Fiore (1998-1999) Gabriel Pillar Grossi (2000) Nilcéia Nogueira (2004-2005)
Editor/Diretor de Arte	Sérgio Vendramini (1986-1994) Jaime Figuerola (1995-1996) Koiti Teshima (1997-2000) Tatiana Cardeal (2001-2003) Jarbas Oliveira (2004-2006)
Redator Chefe	Claudia Ferraz (1986-1987) Cláudio Pucci (1988-1989) Robinson Sasaki (1990-1996) Leonardo Mourão (1997-1999) Ferdinando Casagrande (2000-2001) Denise Pellegrini (2002-2006)
Diagramadores/ Designer	Odair Silva das Neves (1986-1987) Cláudio Filizzola (1988) Cláudio Filizzola e Elizeu José de Souza (1989) Cláudio Filizzola e Selda Maria Frazão Leite (1990-1996) Manoel Vitorino Junior e Rosana Grimaldi (1997-1999) Manoel Vitorino Junior, Sonia Schwartz e Vilmar de Oliveira (2000-2002) Marcos Guedes e Vilmar de Oliveira (2003) Marcos Guedes (2004-2006)

**Apêndice 2:** Projetos que consagraram o professor do ano.

<b>Ano da premiação</b>	<b>Título do projeto</b>	<b>Local da Experiência</b>	<b>Edição em que foi publicado</b>
2000	<i>Mapas do relevo – cartas náuticas e registros do espaço físico.</i>	Florianópolis - SC	137 – out. 2000
2001	<i>De olho no cinema: um trabalho com resenhas.</i>	Salvador - BA	149 – jan./fev. 2000
2002	<i>Cantigas para ler e escrever.</i>	Quixaba - PE	157 – nov. 2002
2003	<i>Ciências diz não ao álcool.</i>	Ourinhos - SP	167 – nov. 2003
2004	<i>Como encontrar idéias para um texto.</i>	São João Del Rei	179 – jan./fev. 2005
2005	<i>Conceito de espaço físico e de localização.</i>	Ivoti - RS	189 – fev. 2006
2006	<i>No embalo das rimas do cordel.</i>	São Gonçalo do Amarante - CE	198 – dez. 2006
2007	<i>Marcas individuais.</i>	São Paulo - SP	209 – jan.fev. 2008
2008	<i>Geometria eficaz.</i>	Presidente Médici - RO	219 – jan. fev. 2009

\* 1998 e 1999 não fazem parte dessa tabela, pois não houve a escolha de um dos projetos selecionados para a premiação do professor do ano.

**Apêndice 3:** Tabela das matérias sobre o prêmio Victor Civita utilizados para análise

Ano/Nº./ /Edição	Título/Lead	Autor	Páginas
XIII/116/outubro de 1998	Prêmio: Uma homenagem a 19 (sic) talentos da educação <i>“Conheça os autores das melhores aulas publicadas por Nova Escola que vão receber, neste dia 15, o Prêmio Victor Civita – Professor Nota 10.”</i>	Humberto Resende e Anete Courradi	44-48
XIV/126/outubro de 1999	Prêmio: 30 campeões <i>“Sucesso! Nada menos que 1890 trabalhos foram enviados para concorrer ao Prêmio Victor Civita 1999 – Professor Nota 10. Conheça as melhores propostas.”</i>	Não há assinatura de repórter.	36-39
XIV/127/novembro de 1999	Prêmio: 10 Professores Nota 10 <i>“O nível de excelência alcançado pelos inscritos no Prêmio Victor Civita 1999 atesta a dedicação, o talento e a criatividade dos professores brasileiros, que são capazes de transformar aulas simples em lições inesquecíveis.”</i>	Não há assinatura de repórter.	34-37
XV/136/outubro de 2000	Eles são professores nota 10. <i>“A grande maratona do Prêmio Victor Civita 2000-Professor Nota 10 está terminando. O trabalho começou em fevereiro, com a publicação, em NOVA ESCOLA, do regulamento. Entre maio e junho, chegaram 1620 inscrições de todo o país para as dez categorias. Durante 45 dias, uma comissão de pré-seleção composta de treze especialistas avaliou cada um dos projetos. No final de julho, decidiu que não premiaria ninguém na categoria Matemática (1ª a 4ª série), por considerar fraca a qualidade das atividades propostas. Apresentou os 27 finalistas, três por categoria. Nas próximas páginas você vai conhecê-los (...)</i>	Marques Casara	63-74
XV/137/outubro de 2000	A festa do professor <i>“O prêmio Victor Civita consagra os melhores educadores do Brasil.”</i>	Não há assinatura de repórter	52-53
XV/137/outubro de 2000	Ela faz diferença: do sonho nasce a ação	Marques Casara	54
XVI/146/outubro de 2001	Eles são professores nota 10	Denise Pellegrini	14-21



XVI/147/novembro de 2001	Três dias com as estrelas da festa <i>“O show de entrega do Prêmio Victor Civita foi o momento culminante da passagem dos doze finalistas pela capital paulista.”</i>	Não há assinatura de repórter	62-66
XVII/149/janeiro-fevereiro de 2002	A voz nasce nos filmes mudos <i>“Projeto baseado em fitas de Charles Chaplin ajuda adolescentes a melhorar a escrita e a se tornar cidadãos críticos.”</i>	Denise Pellegrini	64-66
XVII/156/outubro de 2002	Conheça as vencedoras	Gabriel Pillar Grossi, Paola Gentile e Priscila Ramalho	14-21
XVII/157/novembro de 2002	Festa de primeira <i>“A entrega do troféu, no Teatro Abril, foi o fecho de ouro de três dias de sonho que as finalistas da maior premiação de professores do país viveram em São Paulo.”</i>	Gabriel Pillar Grossi, Paola Gentile, Priscila Ramalho e Ricardo Falzetta	54-59
XVII/157/novembro de 2002	A grande vencedora <i>“Roberta Patrícia de Siqueira Azevedo, de Pernambuco, é a Professora do Ano. Para ela, o troféu do Prêmio Victor Civita significa o reconhecimento de um trabalho contínuo para alfabetizar as crianças.”</i>	Paola Gentile	60-64
XVIII/166/outubro de 2003	Eles são professores nota 10 <i>“Com vocês, os vencedores do Prêmio Victor Civita 2003. Descubra por que eles se destacam no cenário educacional brasileiro.”</i>	Gabriel Pillar Grossi, Ricardo Falzetta e Roberta Bencini	50-57
XVIII/167/novembro de 2003	Grande festa celebra educação de alto nível <i>“Em noite de gala, Elaine Kaizer, de Ourinhos (SP), foi escolhida Professora do Ano entre os 12 vencedores do Prêmio Victor Civita 2003.”</i>	Não há assinatura de repórter	52-53
XVIII/167/novembro de 2003	A informação diz não ao álcool. <i>“O conhecimento científico é um caminho seguro para conscientizar os estudantes e a comunidade sobre os perigos das bebidas alcoólicas.”</i>	Não há assinatura de repórter	54-55

XIX/177/novembro de 2004	Festa nota 10 <i>“O público lotou o Teatro Abril, em São Paulo, para assistir à cerimônia de entrega do Prêmio Victor Civita 2004.”</i>	Giovana Girardi	38-39
XX/179/janeiro-fevereiro de 2005	Imagens ajudam a turma a ter idéias para escrever <i>“Na vegetação do cerrado, os alunos de Maria encontraram temas para suas histórias e aprenderam que a observação é um valioso recurso na hora de criar um texto.”</i>	Não há assinatura de repórter	46-47
XX/186/outubro de 2005	Prêmio Victor Civita 2005 Professor Nota 10: conheça os dez ganhadores <i>“A busca constante pelo conhecimento e o compromisso de formar alunos cidadãos explicam o sucesso dos premiados. Saiba um pouco sobre eles e os projetos que desenvolveram com suas turmas.”</i>	Meire Cavalcante e Paola Gentile	23-26
XX/187/novembro de 2005	Prêmio Victor Civita 2005: Uma festa para o professor brasileiro <i>“Os dez vencedores deste ano foram homenageados em cerimônia que comemorou também o aniversário de 20 anos da Fundação Victor Civita.”</i>	Roberta Bencini	28-29
XXI/189/janeiro-fevereiro de 2006	Tem muita Matemática no lugar em que você vive <i>“Como um país tão distante do outro pode aparecer juntinho no mapa? Para entender a “mágica”, Tatiana mostrou aos alunos o espaço que eles ocupam no mundo e os conceitos matemáticos por trás disso.”</i>	Meire Cavalcante	42-43
XXI/195/setembro de 2006	E o troféu vai para... <i>“Conheça os dez vencedores deste ano, selecionados entre quase 4 mil inscritos.”</i>	Denise Pellegrini e Ricardo Falzetta	48-59
XXI/196/outubro de 2006	Eficientes, intencionais e, por isso, vencedores. <i>“Os educadores Nota 10 de 2006 mostram que o papel da escola é ensinar conteúdos sem perder de vista a missão social da Educação.”</i>	Denise Pellegrini e Ricardo Falzetta	46-57
XXI/197/novembro de 2006	A festa da Educação <i>“Lotado, o Teatro Abril, em São Paulo, recebe os dez Educadores Nota 10 deste ano em cerimônia que celebra o ensino de qualidade.”</i>	Denise Pellegrini e Ricardo Falzetta	32-35
XXI/198/dezembro de 2006	A arte de escrever bem <i>“Ao ser apresentada aos cordéis, turma de 8ª. Série toma gosto pela leitura e</i>	Denise Pellegrini	42-45

	<i>aprende que a linguagem falada é rica, mas que a escrita deve seguir a norma culta.</i>		
XXII/206/outubro de 2007	Eles são nota 10 <i>“O time de vencedores deste ano mostra, com seus projetos, que o mais relevante na sala de aula é ensinar os conteúdos para todos.”</i>	Cristiane Marangon, Débora Didonê, Gabriel Pillar Grossi, Paola Gentile	80-92
XXIII/209/janeiro-fevereiro de 2009	Sala de aula/Arte: Marcas individuais <i>“Educadora do Ano propõe que alunos do 2º ao 5º ano descubram como se expressar em auto-retratos.”</i>	Débora Didonê	48-51
XXIII/216/outubro de 2008	Prêmio Victor Civita – Educador Nota 10: Aula com conteúdo <i>“Os projetos desenvolvidos por eles foram escolhidos entre quase 5 mil, vindos de todo o Brasil, e são uma amostra do que há de melhor em nossas escolas hoje.”</i>	Anderson Moço, Beatriz Santomauro, Beatriz Vichessi e Thais Gurgel	68-90
XXIV/219/janeiro-fevereiro de 2009	A geometria que faz a diferença <i>“Com a seqüência da Educadora Nota 10, a garotada aprende a identificar as características que distinguem os sólidos.”</i>	Beatriz Santomauro	60-63