

**A GESTÃO EDUCACIONAL NO DISCURSO DA REVISTA  
NOVA ESCOLA DA EDITORA ABRIL**

por

**Marcelo Dorneles Michel**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, do Centro de Educação, Área de Concentração Gestão da Organização Escolar, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

**Orientadora: Profa. Dra. Liliana Soares Ferreira**

**Santa Maria, RS, Brasil,**

**2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PÓS-GRADUAÇÃO “LATO SENSU”  
ÁREA DE GESTÃO EDUCACIONAL**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Monografia de Especialização

**A GESTÃO EDUCACIONAL NO DISCURSO DA REVISTA NOVA  
ESCOLA DA EDITORA ABRIL**

elaborada por  
**Marcelo Dorneles Michel**

Como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Liliana Soares Ferreira, Dra.**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)**

---

**Maria Elizabete Londero Mousquer, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, 22 de junho de 2011.

## **DEDICATÓRIA**

A todos os que buscam fazer uma educação revolucionária, desmistificando as ideologias dominantes.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por estar sempre comigo, guiando meu caminho e iluminando meus passos, nos momentos bons e difíceis dessa longa caminhada.

À Universidade Federal de Santa Maria, em especial, ao Curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional, o ambiente acadêmico adequado para que eu pudesse aprofundar minha formação acadêmica e a oportunidade de realizar o curso de pós-graduação.

A Professora Liliana, minha orientadora e amiga, que nunca me deixou sem respostas e provocações desafiadoras e que esteve sempre presente, me incentivando e acreditando na possibilidade de um dia alcançar nosso objetivo. O texto final não teria sido concluído sem a sua dedicação, trabalho e compreensão.

Ao professor Celso, pela dedicação e orientações necessárias para que eu pudesse terminar o curso.

A professora Maria Elizabete (Beti), pelos conflitos, amizade e pelos bons debates proporcionados em sala de aula.

A minha companheira Luciane, pela compreensão, tolerância e amor.

Aos meus pais, Darci e Marli, que sempre acreditaram e confiaram em mim.

Aos demais professores do curso, que além de conhecimento, passaram-nos experiência de vida, vontade de vencer e amizade.

Aos colegas de curso, pela boa convivência, aprendizado e companheirismo.

A todas aquelas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para o êxito desse trabalho.

Especialmente ao Cassiano, meu filho de 2 anos, que me fez vivenciar um tipo de amor que eu ainda não conhecia, o de um pai por seu filho.

A cada um de vocês, a minha eterna gratidão!

## **EPÍGRAFE**

“Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence” (Bertold Brecht).

## RESUMO

Monografia de Especialização  
Especialização em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **A GESTÃO EDUCACIONAL NO DISCURSO DA REVISTA NOVA ESCOLA DA EDITORA ABRIL**

AUTOR: Marcelo Dorneles Michel

ORIENTADORA: Liliana Ferreira

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 22 de junho de 2011.

O presente trabalho analisa as concepções de políticas de gestão da educação a partir do discurso produzido pela revista “Nova Escola” da “Editora Abril”. O trabalho reflete sobre gestão da educação, situando-a entre teoria e prática. São apresentados os vínculos entre gestão da educação e gestão escolar. São resgatadas reflexões acerca da história das políticas de administração e gestão da educação, rememorando tendências e escolas que, com suas concepções e práticas, influenciaram nas definições do processo de educação em âmbito de Brasil. Também se conceitua a “Análise do Discurso” por ser esta a metodologia que guiará a produção da pesquisa. Após, se faz um breve relato da história da revista “Nova Escola” e, então, tendo por base a Análise do discurso, com base em Pêcheux (1997), tenta-se verificar as intencionalidades que a revista apresenta acerca das concepções de Gestão da educação.

**Palavras chaves:** Gestão da Educação, Gestão Escolar, Administração Escolar, Políticas Públicas, Análise do Discurso, Revista “Nova Escola”, “Editora Abril”

## **ABSTRACT**

Monography of Specialization  
Program of After- Graduated in Management Education  
Federal University of Santa Maria

### **THE DISCOURSE OF EDUCATION MANAGEMENT IN THE MAGAZINE NEW SCHOOL PUBLISHING HOUSE ABRIL**

Author: Marcelo Dorneles Michel

Advisor Professor: Liliana Ferreira

Place and Date of the Defense: Santa Maria, Wednesday, June 22, 2011

This study analyzes the concepts of management policies in education from the political discourse of the magazine "Nova Escola" of "Editora Abril". The work reflects on management education, placing it between theory and practice. Presents the links between educational management and school management. It rescued reflections about the history of administration policies and management education, recalling trends and schools, with their concepts and practices have influenced the definitions of the education process at the level of Brazil. It also establishes to "discourse analysis" since this is the methodology that will guide the production of research. After that, it presents a brief history of the magazine "Nova Escola" and then, based on the methodology of discourse, trying to ascertain the intentions that the table presents the conceptions about management education.

**Keywords:** Management Education, School Management, School Administration, Public Policy, Discourse Analysis, magazine "New School", Publishing House Abril.

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO A -	Edição 204 – Reportagem: Por uma formação inicial com mais qualidade .....	87
ANEXO B -	Edição 205 – Reportagem: Drogas – Só a escola não quer ver .....	91
ANEXO C -	Edição 206 – Reportagem: Mudanças à vista no Ensino Superior .....	93
ANEXO D -	Edição 207 – Reportagem: A Educação vista pelos olhos do professor.....	96
ANEXO E -	Edição 208 – Reportagem: Ensino Fundamental de nove anos - O direito de aprender .....	104
ANEXO F -	Edição 209 – Reportagem: É preciso planejar .....	108
ANEXO G -	Edição 210 – Reportagem: O líder que faz diferença .....	109
ANEXO H -	Edição 211 – Reportagem: Remédios para o professor e a Educação .....	111
ANEXO I -	Edição 212 – Reportagem: Planejamento - Expectativas de aprendizagem: O essencial, mesmo .....	117
ANEXO J -	Edição 213 – Reportagem: Políticas públicas - Combate ao abandono e à evasão: Nenhum a menos. Sem exceção! .....	121

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1.</b>	<b>GESTÃO DA EDUCAÇÃO: ENTRE TEORIA E PRÁTICA .....</b>	<b>13</b>
1.1	As Políticas de educação e a gestão educacional .....	14
1.2	Políticas de administração/gestão da educação .....	20
<b>2.</b>	<b>GESTÃO EDUCACIONAL E ANÁLISE DO DISCURSO .....</b>	<b>34</b>
2.1	Análise do discurso e ideologia .....	37
<b>3.</b>	<b>O GRUPO ABRIL .....</b>	<b>43</b>
3.1	A “Fundação Victor Civita” e a Revista “Nova Escola” .....	44
<b>4.</b>	<b>ANÁLISE DO DISCURSO DA REVISTA “NOVA ESCOLA” .....</b>	<b>46</b>
4.1	A revista “Nova Escola” e “Uma Escola do Tamanho do Brasil” .....	46
4.2	Reportagens em análise .....	48
4.2.1	Edição 204 .....	49
4.2.2	Edição 205 .....	51
4.2.3	Edição 206 .....	54
4.2.4	Edição 207 .....	55
4.2.5	Edição 208 .....	59
4.2.6	Edição 209 .....	60
4.2.7	Edição 210 .....	61
4.2.8	Edição 211 .....	63
4.2.9	Edição 212 .....	64
4.2.10	Edição 213 .....	66
4.3	Análise de edições da Revista “Nova Escola” .....	68
<b>5.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>77</b>
<b>6.</b>	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>81</b>
<b>7.</b>	<b>REFERÊNCIAS DAS REVISTAS ANALISADAS .....</b>	<b>85</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho se caracteriza por ser um caminho trilhado pelas estradas das políticas de gestão da educação e da Análise do discurso. O objetivo é investigar, a partir da Análise do Discurso, as concepções de políticas de gestão da educação que se fazem presentes no discurso da Revista Nova Escola.

Para que esta caminhada se realizasse em estradas mais seguras possíveis, procurou-se abastecer as bagagens conceituais, começando por uma reflexão acerca da Gestão da Educação, tentando situá-la entre a teoria e a prática. Para isto se vê necessário deixar claro o vínculo entre Gestão da Educação e Políticas Públicas para a Educação, compreendendo as políticas como definidoras dos processos de organização e gestão das instituições educativas. Do mesmo modo, apresentam-se os vínculos entre gestão da educação e gestão escolar, estabelecendo a primeira como definidora da segunda, fechando o ciclo: as políticas como definidoras dos processos de gestão da educação, que vão diretamente influenciar as formas de organização dos espaços escolares.

Com esta bagagem devidamente revisada, optou-se por fazer uma viagem pelos caminhos sinuosos e, muitas vezes, confusos da história das políticas de administração e gestão da educação. Neste caminho, procura-se compreender as diversas tendências e escolas que predominaram com suas concepções e prática nas definições dos processos de educação em nível de Brasil. Conseguiu-se, através de estudos, perceber a complexidade de relações estabelecidas nas definições de políticas de organização educacional. Ao mesmo tempo, este passeio pela história das políticas de administração e da gestão da educação aguça a percepção de que a gestão é um processo construído nos emaranhados da História, estando constantemente relacionada à organização do modo de produção econômico da sociedade em que está inserida.

Após o apanhado conceitual construído a partir da história da administração e da gestão escolar, lança-se para a constituição de conceituações acerca da Análise do Discurso. Tarefa que se procura fazer com o mais atento cuidado, pois esta será a metodologia ou a estrada, nos caminhos por onde se passará, na intenção de analisar aquele que é o maior e mais lido periódico sobre educação no país.

Para a trilha deste caminho, busca-se construir a base conceitual nas Teorias de Pêcheux na corrente francesa da Análise do Discurso. Percebe-se o discurso

como construção social, inserido nas relações políticas e econômicas, portanto como construção histórica. E, como construção histórica, sujeito às interfaces das relações humanas e sociais. Sendo assim, como visão determinada de mundo, a partir de local determinado (geofísico, político, social, cultural e econômico) em que o sujeito do discurso está inserido. Percebe-se que o discurso ideológico não é apenas um discurso sobre a realidade, mas criador de situações e elaborador de sua própria verdade. Sendo o discurso prática social, se chega à convicção que quando um veículo de comunicação se compõe com a estrutura que tem a Revista objeto de exame desta monografia, atingindo, com suas elaborações conceituais uma quantidade de professores significativa, se faz essencial analisá-lo como concepção de discurso, neste caso no que se refere à gestão educacional.

Após, o que se faz é lançar-se a conhecer, ao menos minimamente, o caminho por onde se vai traçar a rota desta andança, ou o objeto de análise deste trabalho, que é a “Revista Nova Escola”. Para que este conhecimento se produzisse de forma mais segura possível, fez-se por etapas. Primeiro se procura conhecer aquele que é o propulsor da Revista em questão, o Grupo Abril, grupo da editora e distribuidora responsável por fazer a Revista chegar às mãos de seus leitores. Sendo a “Nova Escola” revista do grupo Abril, se percebe como imprescindível conhecê-lo para daí situar de onde se constroem as convicções elaboradas pelo periódico em questão. Apresentado o Grupo Abril, se procura lançar ao conhecimento da fundação Victor Civita, fundação que leva o nome do Fundador do Grupo Abril e a qual a Revista está diretamente vinculada. Após se lança ao conhecimento da própria Revista, ressaltando o que ela é e como se estrutura.

Achando-se já com a bagagem pronta para lançar-se a este caminhar, a próxima etapa deste trabalho é arregaçar as mangas e partir para a análise da Revista em questão. Para que esta análise corresse menos riscos de cair em armadilhas de pesquisa, se procura estabelecer alguns critérios. A partir da compreensão das políticas como definidoras da gestão educacional, busca-se o projeto “Uma Escola do Tamanho do Brasil” do governo federal, para que as concepções de gestão se coloquem como balizas para se buscar os efeitos de sentido de gestão educacional apresentados pela “Nova escola”. Para efetivar a análise do discurso da referida revista, a partir da Análise do Discurso, se estabeleceu-se como critério o recorte dos discursos escritos que tenham referência explícita ou implícita à gestão educacional ou a assuntos que se relacionem a este

grande eixo. Os recortes dos discursos escritos foram feitos a partir da seleção de dez edições (o que corresponde a um ano de Revista) seguidas. Começou-se pela edição número 204, de agosto de 2007, e se finalizou pela edição número 213, de junho/julho de 2008. No mês de janeiro não circula nenhuma edição e nos meses de junho e julho circula apenas uma edição equivalente a esses dois meses. Sendo assim, analisou-se, a partir de agosto de 2007, um ano direto do discurso da Revista “Nova Escola”. A intenção era fazer a análise de edições ininterruptas que equivalessem a um ano de Revista para acompanhar, neste período, a seqüência ou não de determinados enfoques tratados pela Revista. A escolha de começar pela edição do mês de agosto de 2007 se deu pela proximidade da data de início do projeto de monografia, considerando a contemporaneidade dos temas tratados. A intenção era que as edições acompanhassem o projeto de análise. Faz-se relevante destacar que não se fez uma análise específica a partir de uma seção da Revista que abordasse exclusivamente a gestão educacional, porque a mesma não existe. O que existe em algumas edições é uma seção denominada “Gestão”, mas que se direciona à gestão escolar. Também foi analisada, em algumas edições, a seção “Cartas”, em que se procurou verificar a opinião de alguns leitores sobre a Revista. Assim como também a seção “Caro Educador”, em que o editor escreve diretamente aos professores, geralmente, abordando algum tema atual ou, mais freqüentemente, comentando sobre o eixo temático central da edição.

A partir da apreciação das dez edições elaboradas através de reportagens selecionadas ilustradas por trechos recortados e reproduzidos nesta monografia, busca-se concluir a análise específica da Revista, pontuando as diferenças de concepção de gestão educacional que se estabelecem com o projeto governamental referido e os defendidos nas linhas deste trabalho. Apontam-se os movimentos e contradições de discursos encontrados da Revista, assim como se situa o que há de ideológico nas compreensões dos processos educativos apresentados por “Nova Escola” aos seus leitores. Conclui-se assim este caminhar que passou pelas estradas da política, da educação, da linguagem e da ideologia. Caminhos sinuosos, sujeitos a equívocos, mas que é fundamental fazê-los de forma dialógica, entretanto na condição também de sujeito, professor e, cidadão, pois são assuntos relativos à construção de sujeitos e relações sociais. Talvez este seja o aspecto instigante no trabalho aqui apresentado.

# 1. GESTÃO DA EDUCAÇÃO: ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Toda a teoria a ser elaborada acerca da gestão educacional precisa considerar o pressuposto de que não será (ao menos se espera) uma teoria de gavetas de gabinetes. Tendo presente que as políticas direcionam os modelos de gestão, considera-se que, quando a gestão da educação é norteada pelas políticas educacionais, esta afetará, de forma positiva ou negativa, aqueles que devem ser a ponta, ou seja, o essencial da educação: os estudantes. Conforme Ferreira (2006, p. 296 [a]), de uma boa ou má gestão da educação “dependerá a vida futura de todos que pela escola passam”. As opções de gestão da educação ao serem justapostas pelas práticas políticas reais e cotidianas exercerão, ainda, segundo Ferreira (2006, p. 296 [a]), “uma influência relevante sobre a possibilidade de acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade”. E não se escreve aqui da gestão escolar, mas da gestão educacional, como políticas amplas de redimensionamento dos cotidianos escolares, pois, é preciso ficar claro que toda política educacional e toda gestão visa, em última instância, a ser referência orientadora das práticas cotidianas escolares. Por isso, uma e outra (gestão educacional e gestão escolar) estão estreitamente vinculadas, pois a primeira é pensada para a segunda que é orientada pela primeira. É importante salientar que a educação “faz parte de uma totalidade e tende a incorporar a forma como se estruturam as relações, referendando a idéia de que o motor da história encontra-se nos processos produtivos” (PEREIRA, 2005. p. 141).

Para a fundamentação do argumento acima exposto, referencia-se através dos argumentos de Luce e Medeiros:

A gestão da educação em sentido amplo e a gestão escolar apresentam-se como temas centrais no debate da administração pública e do setor educacional. Concorrem para isso não apenas a indiscutível centralidade da educação para a formação dos cidadãos, a tecitura social e o projeto de desenvolvimento da Nação, mas também a peculiaridade organizacional das instituições de ensino e dos sistemas educacionais. Estas condições provocam questões bastante polêmicas, porque tocam de fundo interesses individuais e coletivos, as possibilidades pessoais e políticas, neste tempo de reconfiguração dos campos social e educacional. Por exemplo, na educação incidem, hoje, notoriamente, os processos de descentralização das responsabilidades do Estado, que podem ter como motivação a desobrigação com as políticas sociais e a privatização, ou o reconhecimento das lutas pela democratização e controle público dos espaços escolares, ou seja, a escolha da inclusão social e da via democrática como objetivo e forma de gestão da esfera pública (2006, p. 10).

Assim, a escola se encontra integrada a uma política educacional que tem por objetivo lhe fornecer direções.

A gestão educacional aplicada na prática concretiza diretrizes com raízes nas relações políticas institucionais. Por isso, as opções políticas, seja de Estado ou de Governo, aplicadas à educação, a partir de sua gestão, concretizam parâmetros de ações e “de forma dominante, determinam o tipo de mulher e de homem que devem ser formados” (FERREIRA[a], 2006, p. 296).

As afirmações que estão sendo expostas nestas linhas levam ao entendimento de que a as políticas de educação e a gestão educacional encontram-se imbuída de relações políticas, econômicas e sociais, pois o tipo de homens e de mulheres a serem formados pelo sistema educacional parte de uma concepção de mulher e homem e das relações a serem estabelecidas entre estes nas tramas sociais, que vai ao encontro das opções e concepções de sociedade implícitas nas pessoas e nos órgãos responsáveis pela direção a ser dada as políticas específicas de educação e aos procedimentos de gestão da educação. As Políticas educacionais refletem o que se pensa e se quer da sociedade.

### **1.1 As Políticas de educação e a gestão educacional**

As políticas de educação que direcionam para uma gestão democrática do sistema de ensino devem considerar que esta só se efetivará no rompimento com a tradicional cisão entre os que decidem e planejam e os que executam e sofrem as conseqüências das decisões. Para que ocorra este rompimento, compreende-se que todos os níveis de participação devem se fazer presentes nos processos democráticos, pois não basta fazer parte, o que pode ser exercido de forma passiva, “mas avançar para a apropriação das informações, a plena atuação nas deliberações, das mais simples as mais importantes, exercendo o controle e avaliação sobre o processo de planejamento e execução” (LUCE e ISABEL, 2006, p.17).

Deve-se considerar que a forma como o sistema educacional é ajuizado pelas políticas de educação acaba por influenciar no modo como se organizam os sistemas escolares e as práticas educativas. A discussão teórica acerca de quais características de seres humanos e a serviço do que ou de quem o sistema

educacional quer formar determina as formas de relações estabelecidas nos sistemas escolares como espaços concretos de “formação e instrumentalização para a vida em sociedade” (FERREIRA, 2006, p. 295 [a]), o que influi, conseqüentemente, nas práticas de ensino, nas relações estabelecidas pelos professores, entendidos, para efeito desse texto como gestores educacionais, de forma concreta em sala de aula e nas direções escolares, que são os espaços que estes professores vão ter institucionalmente, e os que eles somente terão a partir de uma articulação como categoria.

Mesmo afirmando que os sistemas de gestão de ensino estão imersos em um emaranhado de relações sociais, políticas e econômicas é preciso compreender que estas relações não se dão de forma simplistas, mas a partir de uma dinâmica ampla e complexa envolvendo conflitos<sup>1</sup>, tanto explícitos quanto implícitos, entre diversas forças, algumas antagônicas outras não<sup>2</sup>. Essas forças que se confrontam, principalmente no âmbito político e econômico na disputa de quem dará a direção social às relações estabelecidas entre Estado e Sociedade Civil<sup>3</sup>. É óbvio que a aceitação da direção política que está sendo dada à sociedade passará pela esfera da educação, pois a partir desta se poderão gerar aqueles e aquelas que legitimarão ou questionarão os determinados sistemas dominantes e dirigentes da sociedade. É pertinente o alerta de Alves (1980, p. 17) quando afirma que “nenhuma instituição gera (ao menos intencionalmente) aqueles que tocarão as trombetas para que seus muros caiam”. Ou seja, no Estado organizado com os alicerces institucionais firmados em solos do modelo de produção capitalista, sendo a escola uma das instituições com a intenção de se colocar como legitimadora desta forma de organização, seu sistema de educação, obviamente, não terá a intenção de formar

---

<sup>1</sup> Para alguns o conflito carrega um sentido pejorativo, como algo que devesse ser evitado a qualquer custo, no entanto, Chaui destaca que “divergir é inerente à sociedade pluralista [...] o que a sociedade deve fazer com o conflito é trabalhá-lo, possibilitando a discussão e o confronto [...] é assim que a história se faz, nessa aventura em que o cidadão se lança em busca do possível” (1980, pg. 156). Porém, sabe-se que os conflitos existentes, no que é concernente às atividades de direção política do Estado capitalista, a partir da democracia representativa, nem sempre se dão às claras e muito menos com a participação do cidadão, mas ao cidadão é imposto o papel de “marionete”, um ser manipulável entre os entes que se lançam à disputa do controle estatal.

<sup>2</sup> Quando se fala em “diversas forças, antagônicas e outras não” com relação às forças políticas, se visualiza as diversas tendências políticas que disputam concepções acerca das relações de poder, assim como as divergências dentro de uma mesma força política pela manutenção ou chegada aos níveis decisórios e de influência públicas relacionadas a esta.

<sup>3</sup> Por sociedade civil, entende-se o lugar das atividades econômicas e dos interesses privados, seja de indivíduos ou categorias, portanto sempre antagônicos entre si.

cidadãos que invertam esta ordem social. Afirmações que levam ao entendimento de que para a sociedade que se quer se terá políticas educacionais relevantes.

Freitas (1998, p. 34) aborda que a “política educacional como fração da política social [...] se engendra como resposta a uma pluralidade de atores que não se constituem em categorias sociais compactas, homogêneas e monolíticas”. Entretanto, faz-se questão fundamental, para a direção das políticas públicas, saber aonde se quer chegar para daí se traçar um determinado caminho no que concerne a recursos, resultados, avaliações, custos, enfim, profissionalização da educação. Gomes (2002, p. 19) diz que as “definições para o futuro envolvem um amplo mapeamento da realidade, inter-relacionando os diferentes aspectos educacionais e a ponderação das alternativas que se pode seguir, com as respectivas vantagens e limitações”. Essa afirmação, aliada a que “devemos saber para onde vamos” (GOMES, 2002, p. 9), desafia a alternativas claras, a partir de realidades históricas, de que tipo de pessoas que o sistema educacional irá se propor a formar ao elaborar um projeto de gestão da educação. Isso implica a clareza acerca do papel político e histórico da educação e dos processos que a envolvem, negando uma suposta neutralidade a ser desempenhada nesta área de relações sociais. Essa afirmação leva à concepção de que as pessoas serão formadas por um determinado sistema educacional no sentido de legitimar algo. As questões a serem abordadas ao se elaborar planos e metas de gestão da educação são: o que se quer legitimar; como se quer legitimar; para que se quer legitimar; e, acima de tudo, que projeto de homem, de mulher e de sociedade se quer construir a partir da educação. Freire (1999, pg. 85) afirma que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, restando ter a clareza de que mudança se quer enquanto sociedade, uma sociedade de pessoas participativas<sup>4</sup>, em que os processos de alteridade predominem ou apenas mudanças no sentido de readequar os indivíduos conforme as exigências do mercado?

Villela argumenta que:

A sociedade – caracterizada por uma ideologia de gestão no sentido de encaminhar processos e obter resultados – tem exigido qualidades de mobilidade e flexibilidade e suscitado implacavelmente um processo de desinserção social, fazendo com que a pobreza caminhe paralela com a marginalização. Este fenômeno possui tendências e efeitos, numa luta

---

<sup>4</sup> Para a compreensão do conceito de participação, apropria-se de Bordenave (1994), que a entende como uma necessidade humana e como elemento central da vida política contemporânea.

social para manter estruturas, paradigmas e formas de controle (2007, p. 230).

Por sua vez, Hardt (2000, p. 54) vê a escola como uma das instituições que constitui o que denomina “sociedade de controle”, junto com família, hospital, prisão, fábrica, etc. É interessante perceber que a forma como a educação foi pensada e administrada até então está encravada na sua história a ponto de até hoje ainda ser vista como órgão de controle em detrimento de uma instituição formadora e motivadora da integralidade do ser humano. Esta concepção vai ao encontro da reflexão de Villela citada a pouco, uma educação que é moldada na idéia de “encaminhar processos e suscitar resultados” (2007, p. 230) e isto, claro, dentro da rapidez e eficiência imposta pelo capitalismo tecnológico. A referida concepção de educação se faz dominante a partir da necessidade de aplicar nos modelos de gestão das escolas, os mesmos padrões adotados na gestão dos processos empresariais, e isto na intencionalidade de naturalizar os modelos e processos que foram construídos a partir da organização produtivo-econômica vigente.

A concepção de gestão da educação dentro do modelo da mesma linha das gestões empresariais satisfaz a necessidade de inserir a educação dentro das exigências postas pelo modelo produtivo capitalista-globalizador<sup>5</sup> dito pós-moderno, e corresponde à compulsão de obter os resultados de forma rápida, principalmente de qualificação de mão-de-obra com as habilidades exigidas pelo mercado. Os projetos de políticas para a gestão educacional, construídos a partir de discursos de planejamento estratégico-empresarial, elaboram indicadores de desempenho para as escolas com o objetivo de referenciar o diagnóstico prévio para a avaliação dos resultados. Assim, os projetos de gestão são concebidos e geridos, segundo Veiga (2001, p. 47), como um “instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias

---

<sup>5</sup> Por modelo produtivo capitalista-globalizador entende-se as políticas aplicadas, sobretudo, pelos governos Reagan (USA) e Margaret Thatcher (Inglaterra), na década de 1980, quando dão formato ao “antigo-novo” modelo liberal questionando o *welfare state* como inoperante e oneroso e pregando a redução de conquistas sociais em nome da dívida pública e do equilíbrio dos orçamentos. O que se vê é um rápido processo de efetivação da dominação econômica, sobretudo dos Estados Unidos, que afeta principalmente as economias subdesenvolvidas. Nesse processo, a política internacional para o terceiro mundo é mais uma subordinação das economias locais às demandas da economia central. Instituições como o FMI e o Banco Mundial passam a atuar como emissários das novas regras para o sistema. A intenção é: a) acabar com as fronteiras nacionais; b) diminuir o Estado nacional através das privatizações de setores estratégicos, c) desregular os mercados e implantar as transnacionais, empresas que atuam em vários países ou no interior dos blocos econômicos, criando uma rede de dependência entre suas unidades produtivas.

que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores”. A gestão, alicerçada no modelo técnico-empresarial, suscita uma pseudo-neutralidade em sua essência no que tange à artéria política dos atos pedagógicos.

Veiga postula ainda que:

[...] a gestão de tipo empresarial, centrada no serviço ao cliente [...] opera com base em quatro grandes separações do trabalho: o pensamento separado da ação; o estratégico separado do operacional; os pensadores separados dos concretizadores; os estrategistas separados das estratégias (2001, p. 47).

Tendo presente que as gestões do tipo empresarial estão vinculadas ao modelo capitalista, se pode observar que o sistema que tende à centralização da produção e à desregulamentação de normas que operem o mercado, em favor da “homogeneidade” do crescimento econômico, gera, na verdade, profundas desigualdades na construção das relações sociais dos diferentes públicos e instituições. Estas diferenças estão implícitas também no seio das relações estabelecidas nos cotidianos educacionais.

De acordo com Gomes:

[...] o controle remoto que o projeto educativo concebe não é o resultado de uma manipulação ou de uma conjuntura da administração, mas antes o reflexo de uma multiplicidade de mecanismos e de técnicas, de manobras e de táticas que irradiam de vários centros e de atores distintos (1996, p. 98).

Ainda, Veiga argumenta que:

Nesta proposta, as palavras de ordem passam a ser eficiência e custo, deslocando-se o eixo da discussão dos fins para os meios, propiciando a desqualificação do magistério, o atrelamento da escola aos interesses empresariais e do capital e o desvinculamento dos seus determinantes sociopolíticos (2001, p. 48).

O que é abordado nas citações acima refere-se a uma proposta de política e de gestão educacional que se contextualiza com as propostas de reestruturação do modelo capitalista. De certa forma, apesar de se falar em reestruturação do modelo capitalista, esta reestruturação parece como que uma moenda, só que girando sempre em torno dos mesmos eixos de princípios aplicados no planejamento clássico fordista e taylorista, ou seja, a racionalização do trabalho e o interesse em controle técnico com a dinâmica do “um planeja para que o outro execute”. Na verdade, são os pressupostos abordados criticamente por Veiga (2001, p. 48) que dizem “respeito à separação entre pensar/agir e executar/planejar”, ou seja, o pensamento separado da ação, aqueles que planejam não sendo aqueles que executam. A ideia da educação desvinculada da prática encontra eco histórico da

influência positivista que predominou tanto na educação como na sociedade latino-americana como um todo, com seu apogeu em meados do século XIX, e que, segundo Sander, estruturava a educação com as características de:

[...] um conteúdo universalista de seu currículo enciclopédico, na sua metodologia científica de natureza descritiva e empírica, e nas práticas prescritivas de organização e gestão. Suas teorias de administração da educação deram origem a modelos hipotético-dedutivos e normativos, preocupados com a manutenção da ordem e do progresso racional no funcionamento das instituições e sistemas de ensino (1995, p. 10).

As concepções positivistas aliadas aos modelos empresariais de administração aplicados à educação têm, como intenção, que os sistemas de ensino gerem, nos seus públicos, uma relação de aceitação e naturalização das relações de poder, construídas para legitimar a estrutura social, política e econômica então vigentes.

A grande diferença dos modelos de gestão empresarial e gestão educacional, na forma como se concebe para a estruturação deste trabalho, é que para a efetivação teórica e prática da segunda, todo o público envolvido com a educação escolar deve ser considerado gestor. Ou seja, cada um com suas atividades específicas (direção, coordenação, professores, pais e estudantes), mas todos responsáveis e envolvidos com os processos de decisão ao que se refere às relações de gestão da educação concretizando-a como democrática e participativa. Já os modelos de gestão empresarial, muitas vezes, aplicados de forma equivocada na área educacional, têm o viés de relacionar eficiência e custos nas relações produtivas e econômicas.

Outra diferença necessária a esclarecer está na compreensão de democracia utilizada para a gestão de tipo empresarial e para a gestão educacional, no modo como se concebe neste trabalho. Compreende-se a democracia a partir de duas vertentes específicas, a liberal e a socialista ou marxista. Para esta fundamentação recorre-se a Luce e Medeiros:

Na democracia liberal, o eleitorado é homogeneizado e o centro do debate são as normas do processo democrático, reduzido às eleições de elites políticas. Com base [...] na necessidade de especialistas nos processos administrativos, na inevitabilidade e necessidade do controle pela burocracia política e pela capacidade da representatividade de evidenciar tendências dominantes [...].

[...] por democracia participativa e popular entende-se a democracia como forma de aperfeiçoamento da convivência humana, construída histórica e culturalmente, que deve reconhecer e lidar com as diferenças, ser inclusiva das minorias e das múltiplas diversidades, implicar a ruptura com as tradições e buscar a instituição de novas determinações. Enfim, é a

concepção de que a convivência humana deve ser medida por uma “gramática democrática”, provocadora de rupturas positivas e indeterminações, por meio do exercício coletivo e participativo do poder político, para que se possa seguir avançando para novos e desejados estados de vida em sociedade (2006, p. 16).

É importante se ter a clareza dessas duas concepções de democracia, que é a construção de participação política na sociedade, pois se compreende que as margens de distância são largas entre uma e outra. Assume-se a atitude argumentativa de defender que a existência de um processo de gestão educacional efetivo só se dará se estiver alicerçado, na teoria e na prática, à compreensão da democracia participativa e popular. Do contrário, o que se terá, pode até ser com o nome de gestão educacional, mas uma gestão com viés empresarial visando à eficiência capitalista em detrimento de um desenvolvimento humano mais amplo.

## **1.2 Políticas de administração/gestão da educação**

Faz-se importante, explicitar a compreensão que se tem dos conceitos de tendências e paradigmas da educação, já que se vai abordar as tendências e os paradigmas dos modelos de administração/gestão da educação, para então se começar a reflexão a que se propõe estas linhas. Conforme Ferreira:

Importante explicitar minha compreensão sobre tendências e paradigmas da educação. Entendo por tendência toda e qualquer orientação de cunho filosófico e pedagógico, determinando padrões e ações pedagógicas, ainda que esteja desprovida de uma reflexão e uma intencionalidade mais concreta. Uma tendência pedagógica é, na verdade, uma inclinação por comportamentos e pensamentos pedagógicos lidos na história da educação ou mesmo em práticas pedagógicas hodiernas. Muitas vezes, em uma escola, em uma comunidade, acontecem práticas cuja orientação, embora existente, não é fruto de uma reflexão mais apurada. Vão-se reproduzindo e tornam-se explicação do processo de educação, enraizando-se na dinâmica escolar. Por seu caráter provisório, já que demandam uma maior reflexão, estas orientações são consideradas tendências. Se frutos de análise, de pesquisa, de estudo, passam desta configuração ao status de uma teoria ou uma proposta pedagógica. Os paradigmas, por sua vez, apresentam-se mais definidos enquanto orientadores de práticas pedagógicas, porque são elaborações muito bem delineadas, estudadas e teorizadas. Constituem-se em processos mais gerais e determinantes, não somente de como conceber a educação, mas de como agir educacionalmente. Acabam por condicionar e determinar todo o pensamento, as ações e propostas de um determinado momento histórico. [...] é um conjunto conceitual a garantir a coerência interna das propostas e a articulação entre o que se faz e o que se pensa, permitindo o agir intencional (2006, p. 60-61).

Considera-se que após os conceitos acima explicitados, se pode seguir adiante nestas linhas sobre os paradigmas e tendências da administração e da gestão escolar, pois a estrada conceitual se faz mais segura e com menos possibilidades de armadilhas e artimanhas da linguagem.

As primeiras décadas do século XX testemunham numerosos movimentos de Estado e da educação. Instala-se na administração pública o reinado da tecnocracia, passando a elaborar soluções racionais para resolver problemas organizacionais e administrativos. As teorias construídas nesta época se fundamentam nos princípios da escola clássica de administração, cunhadas nas primeiras décadas do século XX, por Taylor<sup>6</sup> e Fayol<sup>7</sup>. Corrêia (2005, p. 24) afirma que “para Taylor (1947), a descoberta de uma ‘única maneira certa’ de executar uma tarefa traz de forma evidente e clara é a maximização da eficiência”. E define o sujeito para executá-la: gerando-se aí que a clássica divisão da administração fayolista e taylorista entre os que pensam – por isto, lhes cabe serem os administradores – e os que executam – os administrados. Ainda, de acordo com Corrêia (2005, p. 24), a escola clássica “[...] se caracteriza pela preocupação com a racionalização e os métodos de trabalho e pelos princípios administrativos que garantem o trabalho mais produtivo, mais efetivo e centralizado no comando e na gerência”.

#### Segundo Schültz:

O taylorismo constitui-se numa filosofia que interfere no modo de pensar e de agir do trabalhador, no sentido de obter sua adesão a um determinado tipo de racionalidade produtiva, a qual neste caso quer o máximo de produtividade com o menor custo.

Taylor pretendia definir princípios científicos para a administração de empresas. Tinha por objetivo resolver os problemas que resultam das relações entre os operários, como conseqüência modificam-se as relações humanas dentro da empresa, o bom operário não discute ordem, nem as instruções, faz o que lhe mandam fazer.

---

<sup>6</sup> Frederick Winslow Taylor propôs novas formas de gerenciar a organização nas indústrias. percebeu a “ineficiência” com que os operários trabalhavam, utilizando diferentes técnicas para realizar o mesmo trabalho. Acreditava que um trabalhador rendesse cerca de um terço do que era possível obter. Diante disso, Taylor se empenhou em identificar eventuais problemas que atrasassem o tempo de produção e criar uma série de implementos para aperfeiçoar, agilizar e facilitar as operações humanas. Baseou seu sistema de administração no estudo de tempos nas linhas de produção, analisando e cronometrando os tempos dos movimentos dos operários enquanto esses realizavam uma série de trabalhos. Assim, usando como base o estudo de tempos, dividiu cada função em seus componentes e projetou os melhores e mais rápidos métodos para executar cada um desses componentes.

<sup>7</sup> Jules Henri Fayol nasceu em Stambul, em 29 de julho de 1841. Foi um engenheiro de minas francês e um dos teóricos clássicos da Ciência da Administração, sendo o fundador da Teoria Clássica da Administração e autor de *Administração Industrial e Geral* em 1916.

Na perspectiva desta nova fase paradigmática ocorre uma progressiva alienação do trabalhador, construindo-se, nesta forma a definição de 'operário- massa' (onde as qualidades destes trabalhadores eram pouco a pouco niveladas, em prol de gestos repetitivos, que por sua vez, impossibilitavam que os operários usassem a imaginação e a criatividade, pois neste período a qualidade estava na quantidade) (2007, p. 13).

O taylorismo, por estar implicado nas estruturas sociais de forma ampla, vai influenciar também nas estruturas educacionais. Os professores e os estudantes são instigados a se comportarem de modo a não refletirem criticamente sobre a realidade na qual estão inseridos, o que alicerça a pedagogia tecnicista que afirma que o importante consiste é aprender a fazer em detrimento do aprender a pensar.

Como o modo de produção e construção de riquezas das classes dominantes somente se estrutura a partir do controle e dominação sobre o trabalhador, o modo de administrar taylorista acabou infiltrando-se na administração escolar. Pois se pode dizer que é através da escola que a classe dominante pode continuar reproduzindo e sustentando o processo de dominação.

Nesse sentido, Schütz considera que:

A reprodução do saber escolar, deste modo, foi considerada de grande valia, pois com a grande quantidade de operários, era necessário um único tipo de educação, uma educação uniformizada, ou seja, para um "operário-massa" uma educação massificada (2007, p.22).

As pedagogias conservadoras posteriores tiveram suas estruturas teóricas alicerçadas nas teorias tayloristas, pois privilegiam ora a racionalidade técnica, ora a formal, e se estruturam na separação entre o pensamento e a ação, que aí são considerados como dois processos distintos. É no enfoque taylorista/fordista que o sistema escolar estabeleceu seu fazer pedagógico nos conteúdos e nas atividades, rejeitando qualquer relação entre a história pessoal, os sonhos e as perspectivas do estudante e o que era aprendido, pois dentro da proposta tecnicista não era necessário.

Assim, os gestores/administradores escolares e educacionais propagavam a eficiência vinculada à produtividade econômica e material "sem se preocuparem com a dimensão humana, cultural e política da gestão escolar" (SCHÜLTZ, 2007, p. 14) e educacional. Este modelo influenciou fortemente as escolas onde as formas de organização se davam exercendo o controle sobre toda organização administrativa e pedagógica, enquanto aos professores cabia dar aulas e aos estudantes cumprir o seu dever de aprender, prestando atenção no que os professores lhes passavam e reproduzindo de forma correta aquilo que lhe era exigido.

Entretanto, a partir da década de 1940, do século XX, o sistema educacional começa a sofrer as influências das teorias funcionalistas e as escolas passam a adotar um enfoque comportamental<sup>8</sup>. Essa mudança foi exigida, entre outras circunstâncias, pelo aparecimento de diversas multiplicidades culturais e padrões de consumo resultantes do aumento de escolarização para a época. É a época em que se proliferam no Brasil as teorias do Escolanovismo<sup>9</sup> surgido na Europa e nos Estados Unidos ainda no final do século XIX. Integrar o sujeito na sociedade, ampliando o acesso de todos à escola, se apresentava como objetivo dos integrantes desta tendência pedagógico nesta época. É forte, para os teóricos escolanovistas, a compreensão de a educação ser o único meio realmente efetivo para a construção de uma sociedade democrática<sup>10</sup>.

Do mesmo modo, ganham força as políticas de educação vinculadas à Escola das Relações Humanas, cuja preocupação é instruir o estudante de modo a ajustar a mão-de-obra, adaptando-a ao processo de trabalho. A diferença que se faz entre esta tendência e a Teoria Clássica de Administração está no fato que a última tem como foco o ajuste do trabalhador condicionado por demandas que antes não lhe preocupavam, como necessidade de segurança, prestígio, aprovação social e auto-realização. Assim, a Escola das Relações Humanas se constituiu em um movimento em oposição à Teoria Clássica de Administração. Nasce da necessidade de se corrigir a tendência à desumanização do trabalho, resultado do emprego de métodos rígidos, científicos e precisos aos quais eram submetidos os trabalhadores. Naquela época (1929), em um país com pretensões democráticas como os EUA, já eram observáveis a reação dos trabalhadores e seus sindicatos contrários à Administração Científica, pois esta era interpretada como um sofisticado meio de exploração dos empregados em favor de interesses patronais. Nesta abordagem, o

---

<sup>8</sup> A teoria comportamental acredita que o comportamento de todo animal e, inclusive o do ser humano, tende a se repetir, se for recompensado (reforço positivo) ou se for capaz de eliminar um estímulo aversivo (reforço negativo) assim que emitir o comportamento. Por outro lado, o comportamento tenderá a não acontecer, se o organismo for castigado (punição) após sua ocorrência. Pela lei do reforço, o sujeito irá associar determinadas situações com outras semelhantes, generalizando a aprendizagem para um contexto mais amplo.

<sup>9</sup> O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil no momento em que o país sofria importantes mudanças econômicas, políticas e sociais. O acelerado processo de urbanização e a expansão da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles surgiram graves conflitos de ordem política e social, acarretando assim uma transformação significativa da mentalidade intelectual brasileira. "No cerne da expansão do pensamento liberal no Brasil, propagou-se o ideário escolanovista". (GALLO E TEIXEIRA, <http://www.anped.org.br/24/P0251803934623.rtf>).

<sup>10</sup> Informações elaboradas conforme os escritos de Schultz, 2007, p. 47 e 48.

sujeito deixa de ser visto como peça de uma máquina passando a ser considerado integralmente como um ser humano, com os seus objetivos e inserção social própria.

Antonello, aborda que, na Escola das Relações Humanas,

As investigações nas relações humanas incluíram psicólogos, sociólogos, antropólogos, cientistas políticos, professores e praticantes de administração. A abrangência de seus assuntos foi extensa, mas poucas áreas foram evidenciadas. Grande ênfase foi dada aos estudos de grupos informais, satisfação do empregado, tomada de decisão do grupo e estilos de liderança. Apesar das descobertas dos psicólogos sobre a natureza da percepção e motivação e sua introdução na literatura organizacional, o foco do movimento de relações humanas recai mais sobre o grupo do que sobre o indivíduo e mais sobre a democracia do que sobre a liderança autocrática. Relativamente pouca atenção foi dada a estrutura organizacional (2008, n/p).

A Escola das Relações Humanas, do mesmo modo, enfatizava a importância da satisfação humana para a produtividade. Temas como atitudes, sentimentos e relações interpessoais passaram a ser focalizadas para atingir os objetivos pretendidos pela organização empresarial. Intensificou-se a percepção do ser humano como um ser social, orientado pelas regras e valores do grupo informal. “A partir da concepção do *homo social*, surgiu a necessidade de um líder que facilitasse a relação das pessoas no grupo e que orientasse o grupo no alcance dos objetivos organizacionais” (Antonello, 2008, n/p). O líder passou a se concentrar nas necessidades das pessoas, dos seres sociais, como forma de atingir as necessidades da organização.

Segundo Antonello (2008, n/p), a partir de estudos realizados na Universidade de Michigan, Estados Unidos, observou-se que as características do líder taylorista e do líder de relações humanas permeiam ainda hoje os ambientes organizacionais. Assim, surgiram dois conceitos, o de orientação para a produção e o de orientação para o emprego. As pessoas orientadas para a produção são formadas para serem autoritárias e enxergam os demais como recursos para a organização, já aqueles que são orientados para o emprego tendem a agir democraticamente, enxergando as pessoas como seres humanos na organização.

Percebe-se que a teoria da Escola das Reações Humanas valoriza a motivação humana, a comunicação, a liderança e, principalmente, a dinâmica de grupos, mas, apesar de seu caráter mediador, ainda propaga a autoridade, a razão e a disciplina. O que essa teoria traz como novo elemento é a emoção, totalmente esquecida na teoria clássica, pois aquela tinha o ser humano simplesmente como

uma máquina que não tem sentimentos, sendo que, agora, ele precisa ser ajustado (e isto significa trabalhar seus sentimentos) para produzir melhor. A partir daí, as instituições educacionais passam a vislumbrar a eficácia na obtenção dos fins e objetivos pedagógicos, sendo que estes se convertem na principal preocupação dos dirigentes escolares.

Com relação ao conceito de eficácia, é bom observar o que aborda Sander:

A eficácia [...] é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos. No caso da educação, a eficácia da administração preocupa-se essencialmente com a consecução dos objetivos intrinsecamente educacionais, estando desta forma estreitamente vinculada aos aspectos pedagógicos das escolas, universidades e sistemas de ensino (1995, p.46).

Silva Junior (2002, p. 204) afirma que “uma administração que não discute o sentido público ou moral das finalidades a que se volta, limitando-se a buscar os meios necessários a sua realização, pode até ser eficaz, mas, certamente não será educacional”. Uma instituição de ensino, cuja administração se faz pensando no sentido financeiro e burocrático, cumpriria o seu papel de maneira louvável se fosse uma instituição capitalista como qualquer outra, dentro deste modelo econômico, mas, de nada adianta e se torna ineficiente se não pensar no aspecto pedagógico da administração educacional, para que esta administração pense e aja em todos os setores destas referidas instituições.

De acordo com Sander (1995), este paradigma comportamentalista<sup>11</sup>, não podia enfrentar os problemas estruturais de grande escala que afetam a educação contemporânea. A partir desta verificação, se exacerba a necessidade de organizar e administrar um enfoque compreensivo e contextual para estudar e efetivar a administração da educação.

No período imediatamente posterior à Segunda Guerra Mundial, o modelo de gestão que se apresenta como dominante é o da administração para o desenvolvimento. Enfoque este que teve origem nos Estados Unidos da América que, conforme Sander, ocorreu devido à “[...] exposição internacional dos

---

<sup>11</sup> Com relação ao paradigma comportamentalista é interessante a definição de Carolei: “O Paradigma Comportamentalista descreve o aprendiz como um indivíduo passível de ser totalmente moldado pelo ambiente. Afirma ser possível desenvolver qualquer comportamento partindo-se dos estímulos adequados. Assim o Comportamentalismo identifica-se com o Empirismo, na medida em que afirma que indivíduo aprende fazendo, envolvendo-se ativamente com as atividades e o ambiente. Mas não basta aprender pela experiência do mundo, usando os sentidos. Essas atividades precisam ser ‘estruturadas’, ‘delimitadas” (2008, n/p).

pesquisadores e executivos norte-americanos durante a segunda guerra mundial e a necessidade de organizar e administrar os serviços de assistência técnica e ajuda financeira na etapa pós-guerra” (1995, p. 20). Com este novo enfoque desenvolvimentista da administração, os critérios da eficiência e eficácia da administração tradicional foram substituídos pelo da efetividade.

Sander conceitua efetividade como:

[...] o critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade externa. [...] reflete a capacidade de responder as exigências da sociedade. Em outras palavras, como critério de desempenho administrativo, a efetividade mede a capacidade de produzir as respostas ou soluções para os problemas politicamente identificados pelos participantes da comunidade mais ampla (1995, p. 22).

Neste período, existiu um enorme crescimento quantitativo dos sistemas de ensino (escola, universidade, maior número de matrículas e maiores recursos para a educação), pois se acreditava na educação como o fator mais importante para o desenvolvimento econômico. Os planejamentos educacionais começaram a ser elaborados de forma meticulosa, procurando prover a necessidade de mão-de-obra para atender à demanda das indústrias que se alojavam no país. Sander aborda que “em termos de preparação das pessoas para a vida, a educação se desenvolvia em função do mercado de trabalho, que requeria indivíduos eficientes e economicamente produtivos” (1995, p. 22). No período sócio-político, com início nas décadas de 1960 e 1970, a partir das leis nº 5540/68 e 5692/71, é implementada a divisão do trabalho na organização educacional. Devido ao regime de governo militar da época, as teorias da administração de empresas, articuladas pela mentalidade de teóricos americanos e brasileiros, rompe com o trabalho em grupo, o que, conseqüentemente, desenvolve a fragmentação do trabalho em que, segundo Schütz, “cada um faz seu trabalho, totalmente separado do outro, sendo esta uma das melhores formas encontradas pelo governo na época para controlar os cidadãos” (1995, p. 22).

Em meados dos anos setenta, entra em crise o enfoque desenvolvimentista, sendo um dos motivos o não retorno dos dividendos, aguardados a partir dos investimentos em educação, ou seja, não se teve o resultado aguardado com aquela política de administração/gestão da educação.

Nos primeiros anos da década de oitenta, há uma crescente utilização das ciências sociais no que concerne à gestão/administração da educação, que se

concebe na mesma linha da escola contemporânea da educação. O que se nota neste período é que os temas gestão, autonomia e participação da comunidade escolar se tornam destaque, sobretudo ocasionado pelos desafios estruturados para a democratização do país o que, obviamente, se opunha às estruturas administrativas alicerçadas na centralização e burocratização e impostas pelo regime de ditadura militar.

Tem-se, neste momento, como preocupação dos professores a responsabilidade social pela gestão da educação. Os intelectuais desta área, à época, se lançam a refletir acerca da função e de um novo significado de suas práticas no que diz respeito à forma como a gestão da educação acontecia. Neste sentido, novas trilhas são abertas dentro das instituições de ensino, "não sendo mais possível ignorar a realidade político-social em que se encontrava o país" (SCHÜLTZ, 2007, p. 17). Na verdade, o que estava em jogo era que, para a democracia realmente se efetivar enquanto modelo político de fato no país, se fazia necessário e de extrema importância a participação da sociedade como um todo, e esta exigência poderia começar na gestão da própria escola.

Conforme Sander:

A materialização deste compromisso exige da administração da educação um envolvimento concreto na vida da comunidade através de uma filosofia solidária e uma metodologia participativa. Quanto maior o grau de participação solidária dos membros da comunidade, direta ou indiretamente comprometidos com a administração da educação, maior será sua efetividade e maior sua capacidade política para responder concreta e imediatamente às necessidades e aspirações sociais (1995, p. 48-49).

Começa a necessidade, nesta época, como condição básica para que ocorresse uma gestão verdadeiramente democrática, de se fazer à comunidade escolar participar cada vez mais nas decisões e atividades de interesse das instituições escolares. Devido às fortes pressões (principalmente internas) que o país sofreu, decorrentes dos graves problemas econômicos e sociais resultantes dos fracassados governos militares do período 1964/1985, torna-se inevitável a abertura política de fato, ocorrida no ano de oitenta e cinco do século passado. No contexto que então surge, a educação volta ao cenário político, reassumindo o seu papel como ferramenta de intervenção social.

Sander (1995) ressalta que os mais recentes desenvolvimentos teóricos ensaiam um enfoque cultural, destacando a relevância como critério para nortear as novas práticas e estudos dos fatos concernentes à gestão educacional. Schültz

aborda que “[...] esta seria a atual preocupação da teoria organizacional e da administração escolar, pois se preocupa com o desenvolvimento humano e a qualidade de vida na educação e na sociedade” (2007, p. 18). Com relação à relevância, faz-se de importância a conceituação de Sander:

A relevância [...] é o critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor. [...] uma administração educacional relevante avalia-se em termos de significados e das conseqüências de sua atuação para a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida da escola e da comunidade (1995, p. 50).

Sendo assim, a eficiência, a eficácia e a efetividade até agora adotadas são avaliadas e empregadas tendo por base a relevância como critério cultural da gestão da educação.

Observa-se, nos parágrafos acima, que, nos principais períodos recentes da história da educação brasileira, toda vez que se troca de modelo referencial, transforma-se também o método que se emprega para administrar a educação. Porém, se faz interessante observar que todos os modelos de administração sempre foram trabalhados isoladamente. Entretanto, Sander (1995) propõe um novo paradigma denominado multidimensional em que a dimensão econômica (eficiente), a pedagógica (eficácia), a política (efetividade) e a cultural (relevância) estariam interligadas. Conforme o autor:

A competência econômica do administrador da educação define-se, em termos de sua eficiência, para maximizar a captação dos recursos econômicos e financiamentos e dos elementos técnicos e matérias para a consecução dos objetivos do sistema educacional e de suas escolas e universidades. A competência pedagógica do administrador da educação reflete sua eficácia para formular objetivos educacionais e para desenhar cenários e meios pedagógicos para a sua consecução. A competência política define o talento do administrador da educação para perceber o ambiente externo e sua influência sobre o sistema educacional e revela sua efetividade para adotar estratégias de ação organizada para a satisfação das necessidades e demandas sociais e políticas da comunidade e seu sistema educacional. Finalmente, a competência cultural do administrador da educação revela-se na capacidade para conceber soluções e na liderança para implantá-las sob a ótica da relevância para a promoção de uma forma qualitativa de vida humana que possibilite a plena realização dos participantes do sistema educacional e da sociedade como um todo<sup>12</sup> (SANDER, 1995, p. 68-69).

Entre as críticas mais ferrenhas que a educação sofre está a que se refere à sua incapacidade de refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida nas escolas, o

<sup>12</sup> Faz-se necessário deixar claro que compreendo competência como construção social, perspectiva que não é abordada por Sander (1995). Com isso, oponho-me à apresentação de competência como mera responsabilização dos sujeitos que, sozinhos, devem atingir índices de empregabilidade ou apresentarem-se “qualificados” para o trabalho.

que reflete que quando se pensa uma gestão educacional no âmbito técnico-empresarial, se dissimula os atos pedagógicos praticados pelos professores da intencionalidade de que o sistema educacional está a serviço de um tipo de ser humano que deseja educar, aquele que tenha as habilidades exigidas pelo mercado capitalista.

Quando se aborda o problema da eficácia, no que tange às questões de gestão educacional, não se pode deixar de questionar o que torna um projeto de gestão mais eficaz que outro. As linhas acima salientam o problema da gestão da educação nos moldes exigidos por um determinado modelo econômico, o capitalista, a partir de uma metodologia que conduza à eficiência técnico-empresarial, ou seja, à educação pensada como um ramo empresarial com a função de qualificar mão-de-obra capacitada para as novas exigências do mercado, o que direciona a uma educação de competição. Para se organizar uma política de gestão nestes moldes é necessário considerar as possibilidades de eficiência das escolas e como organizar uma aceleração nestas possibilidades: como deixar as escolas mais aptas a começar a preparar o profissional segundo as exigências do, constantemente em mudança, mercado de trabalho? O que se aborda aqui, quando este tipo de gestão é aplicado, é a lógica contábil e economicista do sistema de ensino, o que, conseqüentemente, leva a duas questões, que tipo de pessoas se está formando com este modo de gestão da educação; e os professores têm clareza desta intencionalidade? Nesse sentido, é conveniente ressaltar a citação de Freitas:

Engendrar um 'novo' padrão de gestão educacional, reordenado segundo parâmetros da 'modernização' do Estado e da sociedade, tornou-se projeto justificado tanto em razão de um presumido potencial que teria para assegurar a equidade e qualidade do ensino, quanto pelo seu possível papel instrumental no incremento da cidadania e da ordem democrática (1998, p. 26).

Os conceitos de equidade e qualidade de ensino, assim como os de cidadania e ordem democrática, quando da formulação das políticas para a educação, têm a conotação de participação dos cidadãos, respeitando certa ordem social, nas possibilidades apresentadas pelo mercado, dentro de certa igualdade de competição que exige qualificações, as quais serão desenvolvidas segundo uma gestão de qualidade do ensino.

É interessante a observação feita por Sousa:

A sociedade e particularmente o empresariado vêm sendo convocados pelo Estado para contribuir na melhoria do sistema público de ensino, como

condição para viabilizar o seu ajustamento à globalização da economia e às novas formas de organização da produção e dos processos de trabalho. À educação é atribuído papel estratégico, constituindo-se como fator produtivo (2006, p. 255).

A intencionalidade de convocar o empresariado para, às vezes sob a capa de sociedade civil, contribuir no sistema de ensino, demonstra a crença na incapacidade de “o poder público gerenciar e financiar a educação” (SOUSA, 2006, p. 255), fazendo com que esta tarefa seja entregue a setores considerados capazes por sua experiência em empenhar-se na busca de maior eficiência e produtividade. A partir desse argumento, os governos, tanto no Brasil como em outros países da América Latina, se empenham em estimular diversas formas de colaborações do empresariado no que se refere às metodologias de organização e gestão da educação. E isto é feito, muitas vezes, sob o manto de participação democrática de diversos segmentos da sociedade no que tange ao assunto educação.

Não se pode deixar de considerar em qual contexto a educação está inserida: no contexto de globalização econômica, que Gomes apresenta como:

Um sistema internacional estratificado, segundo uma multiplicidades de critérios, em que as características econômicas são muito significativas. O sistema se assemelha a uma pirâmide, larga na base e estreita no topo. Como nas nossas sociedades, hoje, [...] a escassa mobilidade ascendente parece legitimar o sistema ao ‘provar’ que é possível mudar de ‘classe’. As exceções servem para confirmar a regra (2002, p.10).

O autor aborda como globalização, em outras palavras, a significação da economia de mercado e o modo como esta se articula, fazendo com que todas as formas de organizações sociais girem em torno dela, delimitando as formas de interação social<sup>13</sup> nos espaços sociais<sup>14</sup> na já formatada pirâmide social, mas, ao mesmo tempo, imbuindo as pessoas de uma falsa crença na mobilidade social, justificada a partir da mudança de classe econômica de alguns sujeitos. Para a aceitação da crença de mobilidade social e de outras crenças que sustentam a existência de um modelo econômico e de organização da sociedade que não contempla a qualidade de vida<sup>15</sup> para todos os sujeitos que a integram, só é possível

<sup>13</sup> Interação social é compreendida como as reciprocidades de ações sociais entre os indivíduos, por meio da qual os seres humanos se aproximam ou se afastam, se associam ou se dissociam.

<sup>14</sup> Espaço Social é compreendido, a partir da definição de Oliveira, “como espaço abstrato onde se processam os fenômenos sociais”, ou seja, “as maneiras coletivas de agir, pesar e sentir, impostas coercitivamente ao indivíduo pela sociedade” (2006, p. 246-247). Pode-se dizer que todo o processo de interação humana se dá em espaços sociais.

<sup>15</sup> Por qualidade de vida é compreendida a capacidade de todos os integrantes de um grupo social maior – o Estado e/ou a nação – terem acesso aos itens básicos objetivos para uma vida com

a partir de determinados instrumentos e instituições sociais específicas. Entre estas instituições estão, é claro, as instituições educacionais. Conseqüentemente, está em jogo, para a manutenção de um determinado sistema de poder, a forma como se efetiva a gestão da educação.

O atual processo de globalização, por ter se configurado dentro das estruturas neoliberais, é, por excelência, um processo de exclusão social. Tanto que, em nenhuma época, se falou tanto em exclusão social quanto nos tempos de globalização neoliberal. Não que a exclusão seja algo apenas do tempo presente, mas em nenhum momento foi tão acirrado e tão desnudado como é na época atual. Relacionado à gestão da educação dos sistemas escolares e ao debate sobre a exclusão, conexo com o papel desempenhado pelas políticas de ensino para justificar e legitimar o atual modelo ora criticado, Bonetti apresenta a seguinte reflexão:

[...] a escola é sempre lembrada como uma instituição encarregada da promoção da inclusão ou da diminuição da exclusão social. Na verdade, o saber aprendido na escola se constitui sempre, em todas as fases históricas da sociedade, de um importante fator de inserção social, seja por meio da produção, seja na dinâmica da sua própria elaboração. A diferença com o momento atual, no que se refere ao desafio da gestão da escola e das políticas educacionais, diz respeito a uma nova configuração de sociedade, a começar pela organização produtiva, desencadeando uma acelerada mutação tecnológica, fazendo com que o conhecimento tecnológico tenha uma durabilidade limitada, determinando, como conseqüência, uma inevitável desqualificação dos sujeitos sociais de participação na esfera produtiva e de estabelecer relações socioculturais (2006, p. 213).

O Estado, como organização responsável pelas políticas públicas, entre elas as de educação, tende a acompanhar as mudanças na nova estrutura de produção-econômica, o que lhe dá outra feição. Bonetti ainda postula que:

Mais do que o pleno emprego e a redistribuição fiscal, o Estado tende a assegurar a competitividade e as condições que a tornam possível, sejam elas inovações tecnológicas, garantias de flexibilidade do mercado de trabalho e a subordinação geral da política social à política econômica. Neste caso, a constante apreensão do conhecimento socialmente recriado e produzido para atender novas demandas das relações de produção e/ou sociais toma uma importância ainda maior, uma vez que o pleno emprego não mais é garantido pelo Estado. Isto é, o acesso ao trabalho e às demais instâncias das relações socioculturais depende dessa atualização do conhecimento socialmente produzido pelo sujeito social. Cobra-se da escola o papel de socializar todos os segmentos sociais e o saber produzido no contexto da acelerada mutação tecnológica e requerido dos sujeitos sociais como condição de sua inserção. Um outro desafio da escola diz respeito às demandas advindas das diferenças culturais,

---

qualidade, ou seja, trabalho, educação; acesso a sistemas de saúde, lazer, cultura, habitação, vestuário, alimentação, etc. (todas exigências para a qualidade digna de vida de um ser humano).

dialeticamente aguçadas no contexto da lógica da homogeneidade implementada pelo capitalismo global (2006, p. 214).

É de suma importante e reveladora a reflexão acima citada, ou seja, o Estado assegura a competitividade, assim como as condições que a tornam possíveis. O importante é saber como se assegura essas condições quando se trata de projetar as políticas para a educação. Como o Estado administra a educação no que concerne a garantir as condições de competitividade exigidas e impostas pelo mercado? Se, como se afirmou nos parágrafos iniciais deste texto, as políticas de gestão da educação regulam, pois interferem, nas políticas de gestão das escolas, resta desvelar as linhas políticas que norteiam os planejamentos de gestão da educação, pois sendo elas tecidas na construção de estruturas que garantam a atual forma de relação competitiva determinado pelo mercado, já se tem a direção do entendimento de quais homens e mulheres as políticas educacionais querem construir. Sendo que esta “construção” de seres humanos intencionada por um projeto de educação alinhavado com as estruturas da competitividade caminha para o que o Boneti chama de “lógica da homogeneidade cultural proposta pelo capitalismo global” (2006, p. 214), em que uma das conseqüências é o conhecimento disseminado nas escolas estar atrelado ao aprendizado das inovações tecnológicas direcionadas para a flexibilidade com que se estrutura o mercado de trabalho neste contexto.

A conjuntura social, política e econômica abordada e as decorrências da plena implementação, por parte do sistema de educação, do papel que a ele atribui o mercado, implicam sobre as elaborações das políticas de gestão educacional no que se refere ao seu papel de inclusão social dos estudantes em um sentido mais amplo ou apenas tentativa de inclusão no mercado de trabalho, determinado pelas estruturas neoliberais.

Faz-se relevante observar o que está escrito no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, a LDB, quando afirma que:

A educação, dever da família e do Estado, inspiradas no princípio de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento de educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (1996, p 65).

É conveniente a problematização acerca de que compreensão de qualificação para o trabalho e exercício da cidadania está imbuída das forças que tencionam o Estado quando este se propõe a elaborar políticas acerca dos processos de gestão

educacional. Sim, pois se sabe, e isto é normal em uma sociedade democrática, que são exercidas formas de pressão – pressão social – nos poderes públicos quando estes se propõem a organizar determinadas políticas. O que se quer abordar com estas linhas é que na elaboração das políticas da educação existem vários interesses que tencionam o Estado que, de alguma forma, terá de responder, indo ao encontro destes interesses ou contrariando-os. Entretanto, se sabe que os interesses dominantes são os dos conglomerados que se beneficiam com a atual estrutura política da economia de mercado. Ou seja, a qualificação para o trabalho passa a ser a qualificação dentro das exigências do mercado globalizado e capitalista com uma exigência de constante aperfeiçoamento tecnológico, domínios variados de saberes concernentes às exigências apresentadas pelas mudanças nas relações de emprego, claro que em detrimento de uma educação para as relações de trabalho alternativos e auto-sustentáveis. O trabalho é para o mercado e voltado ao mercado, pois, como já afirmado, o Estado tem que assegurar as condições que tornam possíveis as estruturas sociais alicerçadas no mercado capitalista. É preciso, porém, deixar claro que, quando se fala em Estado e em políticas públicas, não se está falando em um sujeito abstrato, idôneo, imparcial, pois a engrenagem do Estado é composta de mulheres e homens concretos, com opções e interesses políticos e pessoais, com visão de mundo determinada e que, conseqüentemente, não se desvinculam destas opções, interesses e visões de mundo ao assumir postos de direcionamento do Estado e das políticas públicas, entre elas, as de educação. Por isto, se afirma que a decisão política em geral e, nesse caso, relativas à educação “não pode ser considerada e compreendida autonomamente, isolada de seu contexto histórico-social” (SEVERINO, 1986, p. 12).

## 2. GESTÃO EDUCACIONAL E ANÁLISE DO DISCURSO

Após as breves reflexões acerca da problemática da gestão educacional, apresentar-se-ão algumas ponderações sobre a “Análise do Discurso” a partir da elaboração de Pêcheux<sup>16</sup>, representante da corrente francesa dessa teoria, relacionando-as ao tema em questão. Percebem-se esses argumentos considerados importantes para conjecturar as páginas posteriores e o objeto de pesquisa desta monografia, ou seja, a análise do discurso da Revista “Nova Escola” no que concerne à categorização de gestão educacional.

Para se escrever sobre “Análise do Discurso” é interessante antes deixar clara a concepção de algo que é fundamental para o seu entendimento, o conceito de linguagem. A linguagem é concebida como trabalho, como produção. É por isso que o modo de produção da linguagem está vinculado à produção social geral. Ou seja, o estudo da linguagem não pode estar separado da sociedade que a produz. Sendo assim, os processos histórico-sociais estão estritamente vinculados às constituições da linguagem, sendo que esta não é uma ocorrência só e nem é completa, e essa incompletude é caracterizada pela multiplicidade dos sentidos possíveis no discurso. O discurso<sup>17</sup> é aqui entendido como a prática social da produção de textos<sup>18</sup>. Esta afirmação leva à concepção de que todo o discurso é

---

<sup>16</sup> A proposta de um novo objeto chamado "discurso" surgiu com Michel Pêcheux na França, em sua tese *Analyse Automatique du Discours* em 1969. Na época ele trabalhava em um Laboratório de Psicologia Social e sua idéia era a de produzir um espaço de reflexão que colocasse em questão a prática elitizada e isolada das Ciências Humanas da época. Para tanto, ele sugere que as ciências se confrontem, particularmente a história, a psicanálise e a linguística. Este espaço de discussão e compreensão é chamado de entremeio, e o objeto que é estudado aí é o "discurso". Assim, é no entremeio das disciplinas que podemos propor a reflexão discursiva. Fonte: <http://www.duplipensar.net/artigos/2007s1/notas-introductorias-analise-do-discurso-fundamentos.html>

<sup>17</sup> Compreende-se discurso como o efeito de sentido construído no processo de interlocução e não como uma transmissão de língua como mera transmissão de informação. Conforme Orlandi (apud BRANDÃO, 1993, p. 89) “O discurso não é fechado em si mesmo e nem é de domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos”.

<sup>18</sup> Entende-se texto em seu conceito amplo, ou seja, como a manifestação linguística das ideias de um autor, que serão interpretadas pelo leitor de acordo com seus conhecimentos lingüísticos e culturais. De acordo com Costa Val: “Um texto é uma ocorrência linguística, escrita ou falada de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica. Um texto pode ser escrito ou oral e, em sentido lato, pode ser também não-verbal. e formal. É uma unidade de linguagem em uso” (2005, p. 28). É interessante considerar que um texto por ser escrito ou oral e, em sentido lato, pode ser também não-verbal.

uma construção social, não individual, só podendo ser analisada considerando seu contexto histórico-social e suas condições de produção. A afirmação deste parágrafo está inserida no entendimento de que o discurso reflete uma determinada compreensão de mundo. Sendo esta compreensão necessariamente vinculada a do(s) seus(s) autor(es) e da sociedade em que interagem.

Quando se aborda a multiplicidade dos sentidos<sup>19</sup> que se faz possível no discurso, é relevante abordar o entendimento que se tem do significado de sentido, para isso recorre-se a Pêcheux [a]:

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe 'em si mesmo' [...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (1997, p. 190).

Segundo Orlandi, “no discurso constatamos o modo social de produção da linguagem. O discurso é um objeto histórico social cuja especificidade está em sua materialidade, que é lingüística” (2003, p. 26).

“Análise do Discurso” é uma prática e um campo da lingüística especializado em analisar construções ideológicas presentes em um discurso. É muito utilizada, por exemplo, para analisar textos da mídia e as ideologias que trazem em si. A “Análise do Discurso” é proposta a partir da filosofia materialista que põe em questão a prática das ciências humanas e a divisão do trabalho intelectual, de forma reflexiva.

De acordo uma das leituras possíveis, discurso é a prática social de produção de falas, textos, sentidos e significados. Isto significa que todo discurso é uma construção social, não individual, e que só pode ser analisado considerando seu *contexto* histórico-social e suas condições de produção. Significa ainda que o discurso reflete uma determinada visão de mundo, necessariamente, vinculada à do(s) seu(s) autor(es) e à sociedade em que vive(m).

Orlandi (2003, p. 9), no que se relaciona à linguagem, reflete que:

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito-falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem.

Não podemos não estar sujeitos a linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidianos dos signos. A entrada no simbólico é

---

<sup>19</sup> Afirma Brandão (1993, p. 92), “Para a análise do Discurso, não existe um sentido a priori, mas um sentido que é construído, produzido no processo de interlocução, por isso deve ser referido às condições de produção (contexto histórico-social, interlocutores...) do discurso. [...] o sentido de uma palavra muda em relação à formação discursiva a que pertence.”

irremediável e permanente. Estamos comprometidos com o sentido e o político. Não temos como não interpretar.

A autora observa como sendo a grande contribuição da Análise do Discurso o estado de reflexão em que os sujeitos são colocados, impedindo que se precipitem na ilusão de se ter o discernimento e a clareza de tudo. Este estado de alerta vai permitir uma relação que se apresenta de forma não tão ingênua com a linguagem.

No que se relaciona à noção de sujeito, se faz imprescindível se ter a clareza do que é o sujeito na perspectiva da “Análise do Discurso”. Para isso recorreremos a Brandão:

[...] marcado espacial e temporalmente, o sujeito é essencialmente histórico. E porque sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo, a concepção de um sujeito histórico articula-se com outra noção fundamental: a de um sujeito ideológico. Sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social. Dessa forma, como ser projetado num espaço e num tempo e orientado socialmente, o sujeito articula o seu discurso em relação aos discursos do outro (1993, p. 49).

O que a autora aborda é que o Outro<sup>20</sup> envolvido no discurso do sujeito, ajusta a sua fala, que é o nível do intradiscurso. Esse “Outro”, além de ajustar o discurso do sujeito no nível do intradiscurso, também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala, que é o nível do interdiscurso. Nesse sentido, o discurso do sujeito é também o discurso de outras vozes. Sendo assim, o sujeito é historicamente constituído e, por estar inserido em um espaço social determinado, é também influenciado pelas condicionantes ideológicas implícitas nos discursos do meio ao qual faz parte. Pelo discurso, pode-se dizer que “o Outro é constitutivo do sujeito” (BRANDÃO, 1993, p. 50).

Orlandi, no que se refere ao discurso aborda que:

[...] isto é discurso, isto é o ritual da palavra. Mesmo o das que não se dizem. De um lado é na movência, na provisoriedade, que os sujeitos e os sentidos se estabelecem, de outro, eles se estabilizam, se cristalizam, permanecem. Paralelamente, se, de um lado, há imprevisibilidade na relação do sujeito com o sentido, da linguagem com o mundo, toda formação social, no entanto, tem formas de controle da interpretação, que são historicamente determinadas [...]. Os sentidos estão sempre ‘administrados’, não estão soltos. Diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico, somos instados a interpretar. Ao falar interpretamos, mas os sentidos parecem já estar sempre lá (2003, p. 10).

---

<sup>20</sup> O Outro, em maiúsculo neste caso, é assim escrito porque é entendido como constitutivo do sujeito. E se faz constitutivo porque divide o espaço discursivo na relação com o sujeito.

Reitera-se, também, que se pode afirmar que todo o discurso é incompleto, sem início e nem ponto final definitivos, e isso porque o discurso lança para possibilidades. São as possibilidades que estão vinculadas aos discursos. Entretanto, se tem presente que o discurso, sendo histórico-social, está impregnado de intencionalidades. O discurso não é ingênuo, pode-se dizer que é como uma flecha, disparado sempre com direções determinadas, porém, diferentemente do percurso calculado e com poucas variáveis de uma flecha impulsionada por um arqueiro com mira objetivada, o caminho percorrido pelo discurso é impregnado de variáveis, sendo o seu destino o desconhecido. O desconhecido se apresenta como destino para o discurso devido à subjetividade com que é produzido e como será recebido, é o que Orlandi (2006) aborda com relação ao saber pelo qual o sujeito e o sentido se estabelecem no discurso. Mesmo a partir de uma intencionalidade, o que se quer com um determinado discurso, a aceitabilidade desta intenção e o como ela ocorrerá dependerá das múltiplas variáveis subjetivas do sujeito que está se relacionando ao discurso.

É pertinente a elaboração de Fernandes:

[...] para a análise do discurso, não se focaliza o indivíduo falante, compreendido como um sujeito empírico, ou seja, como alguém que tem uma existência individualizada no mundo. Importa o sujeito construído em sua conjuntura social, tomado em um lugar social, histórica e ideologicamente marcado; um sujeito que não é homogêneo, e sim heterogêneo, constituído por um conjunto de diferentes vozes (2007, p.11).

Por isso, a necessidade das noções de polifonia e heterogeneidade para, como objetos de reflexão, se compreender o que se chama de sujeito discursivo. Sendo que por polifonia compreende-se a qualidade de todo o discurso estar “tecido pelo discurso do outro, de toda a fala estar atravessada pela fala do outro” (BRANDÃO, 1993, p. 91).

## **2.1 Análise do discurso e ideologia**

A “Análise do Discurso” é o confronto que se faz entre o político e o simbólico, ou seja, é o confronto do como se institui determinado discurso que legitimará uma determinada estrutura social alicerçada politicamente a partir de especificidades

simbólicas<sup>21</sup>. As afirmações das linhas anteriores levam à conclusão de que o discurso é a forma específica de materialidade da ideologia. Visto que a abordagem da “Análise do Discurso” se dá a partir da perspectiva francesa e em Pêcheux, se faz interessante salientar a percepção de uma proximidade entre este autor e Althusser (1985), visto a preocupação de Pêcheux à ligação entre o discurso e a prática política, ligação que, para ele, passa pela ideologia. Sendo que, para Althusser, o sujeito é o sujeito da ideologia. A aproximação teórica de Pêcheux com Althusser, leva o primeiro a estabelecer as relações entre a linguagem e a ideologia, como se pode observar em Henry:

Pêcheux se colocou entre o que podemos chamar de ‘sujeito da linguagem’ e ‘sujeito da ideologia’. Isto teve um peso sobre toda sua obra [...]. Em um de seus livros posteriores, *Les vérités de La Palice*, ele trata, precisamente, de discernir mais claramente as relações entre estes dois sujeitos, [...] e coloca o discurso entre a linguagem e a ideologia (1990, p. 34-35).

Orlandi afirma que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (2003, p. 17). O que se aborda é a produção de sentidos e a ordem histórico-ideológica, a qual um sujeito está à deriva nas artimanhas da ideologia materializada do discurso do contexto social ao qual está inserido.

É importante abordar a especificidade do conceito de ideologia, para isso se recorre à Chauí, que o categoriza como:

[...] um conjunto lógico, sistemático, e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam ou prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras e preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões das esferas da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é de apagar as diferenças, como as de classe, e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, o Estado (1980, p.113).

É factual o como são similares às reflexões de Orlandi e Chauí, acima citadas, pois a materialidade da ideologia se dá justamente a partir de discursos com a intencionalidade de elaborar representações que prescrevam forças de ações dentro

---

<sup>21</sup> Como exemplo de discurso que legitima uma determinada estrutura social, pode-se utilizar o arquétipo do mito do Brasil como uma nação homogênea, ou ainda, como um país de povo pacífico, de democracia racial, que tem a intencionalidade de imbuir, nos habitantes do país, um sentimento de passividade e união nacional e ocultar a estrutura política e produtiva que se deu a partir da exploração e utilização de mão-de-obra escrava.

dos processos de interação social, naturalizando uma forma específica de relação social que vá ao encontro da manutenção da ordem social determinada. É claro que esta naturalização virá a partir de discursos que conduzam a práticas de condutas, a partir de uma identidade entre os sujeitos que compõem o emaranhado das tramas sociais. Faz-se relevante para os conceitos aqui expostos as reflexões conduzidas por Alves que aborda os “acordos institucionais que envolvem a linguagem e os acordos silenciosos que regulam nossas formas de sentir e de pensar” (1980, p. 34), que, na verdade, se referem às regras ocultas do mundo da ideologia que determina quais as concepções de mundo<sup>22</sup> que podem ser aceitos e em que grau de aceitabilidade, sendo estas normas materializadas nos discursos elaborados para a referida intenção.

Pode-se também abordar as regras ocultas nas relações da ideologia que determina quais os conceitos que podem ser aceitos no que se relaciona às concepções de gestão da educação. Alves aborda que “as palavras assumem sua importância porque se constituem em senhas pelas quais os membros de um grupo se dão a conhecer” (1980, p. 36). Nem sempre, no caso da ideologia, através do discurso, é fácil reconhecer a intencionalidade de membros de determinados grupos, pois o que eles exteriorizam pelas palavras não necessariamente condiz com suas reais intenções. Por exemplo, quando se assume determinada atitude referente às formas de gerir a educação, a justificativa exteriorizada pode ser o máximo aproveitamento de recursos materiais para o bem dos estudantes, quando, na realidade, expressa a opção do gestor responsável em direcionar os recursos à outra área específica. Por isso, o empenho que deve ser empregado no desvelamento das intencionalidades discursivas, o que exige clareza de técnica e métodos aliados à persistência.

Retomando a citação de Chauí descrita nas linhas acima, percebe-se que o discurso ideológico não é apenas um discurso sobre a realidade, ele define as situações e cria sua própria verdade. A vastidão de informações que atinge as pessoas a cada momento é filtrada, selecionada, organizada e estruturada pela mediação lingüística. É esse mundo estruturado que se pode conhecer, sendo em relação a ele que se organiza determinado comportamento. Concebendo-se a educação como prática da construção social da realidade, não se pode abster-se de

---

<sup>22</sup> Ou como foi referido acima, que concepção de homem e de mulher o sistema de educação aceita para estruturas suas políticas formativas.

constantemente investigar a linguagem em que está permeada a argumentação justificativa de seus métodos de gestão.

Faz-se relevante a abordagem de Orlandi:

[...] se, de um lado há imprevisibilidade na relação do sujeito com o sentido, da linguagem com o mundo, toda formação social, no entanto, tem formas de controle da interpretação, que são historicamente determinadas: há modos de se interpretar, não é todo mundo que pode interpretar de acordo com sua vontade, há especialistas, há um corpo social a quem se delegam poderes de interpretar (logo, de “atribuir” sentidos), tais como o juiz, o professor, o advogado, o padre, etc. Os sentidos estão sempre “administrados”, não estão soltos (2003, p.10).

O que se deve questionar é como se dá a relação com a linguagem no cotidiano, neste caso, dos profissionais da educação, dos professores e gestores, como sujeitos falantes; o como são consideradas as situações em que é produzido o dizer.

Sendo a “Análise do Discurso” uma prática do campo linguístico e da comunicação focalizada para a análise das construções ideológicas presente nas distintas configurações discursivas, é empregada para o exame dos textos midiáticos e a ideologia que trazem em si. A proposta da “Análise do Discurso” parte da filosofia materialista que questiona a prática das ciências humanas e a divisão do trabalho intelectual de forma reflexiva.

Quando um veículo de comunicação se compõe com a estrutura que tem a Revista objeto de exame desta monografia, atingindo com seu discurso um número de significativo de professores, se faz essencial analisá-lo enquanto concepção de discurso, neste caso no que se refere à gestão educacional.

### 3. O GRUPO ABRIL

Faz-se relevante a análise histórica do veículo objeto de análise desta monografia, a revista “Nova Escola”. Sabendo que a referida publicação não é um projeto isolado, mas editado por uma das maiores editoras brasileiras de revistas semanais, assim contar-se-á a história de “Nova Escola”, iniciando pelo histórico da Editora Abril.

Constituído em 1950, por Victor Civita, como “Editora Abril”, o “Grupo Abril” se estrutura como um dos maiores e mais influentes grupos de comunicação do nosso continente. Ao longo de sua história expandiu e diversificou suas operações, e hoje fornece conteúdo de excelente qualidade gráfica, porém questionável qualidade de conteúdo, em diversas plataformas.

A Editora começou com a publicação “O Pato Donald” em um pequeno escritório no centro de São Paulo. Ao todo, não passava de meia dúzia de funcionários. O nome “Abril”, dado por Victor Civita à empresa, tem a ver com o início da primavera que se dá neste mês no continente europeu. No fim da década de 1950, a Abril começou sua grande transformação. Nos anos seguintes, contratava os profissionais considerados pela Editora como os mais habilidosos do país e investia em treinamento e tecnologia, estabelecendo uma cultura jornalística brasileira em texto, fotografia, edição e produção. Em 1960, em uma iniciativa inovadora, Victor Civita publica obras de referência em fascículos. Foi um fenômeno editorial. Colocou a venda nas bancas, obras antes restritas a livrarias e bibliotecas. Ao mesmo tempo, o crescimento da Disney e o lançamento de “Zé Carioca”, em 1961, estimularam os quadrinhos nacionais. A revista “Recreio”, lançada em 1969, concretiza a proposta de ensinar (a partir da concepção de ensino da Editora Abril) divertindo com suas histórias e atividades. Teve sua circulação durante 12 anos, sendo relançada no ano dois mil com uma proposta editorial atualizada. Atualmente, conforme seu site<sup>23</sup> a “Editora Abril” publica mais de 30 títulos infanto-juvenis e cerca de 20 edições especiais infantis por ano.

A “Editora Abril” adotou a estratégia de lançar revistas que correspondessem e influenciassem as principais transformações da sociedade brasileira. Como exemplo, se tem o crescimento do turismo e da indústria automobilística, que fez

---

<sup>23</sup> Informação retirada do site do <http://www.abril.com.br/br/conhecendo/439.shtml>

nascer “Quatro Rodas”, “Guias Quatros Rodas” e “Viagem e Turismo”. Futebol e sexo ganharam revistas sobre o assunto com “Placar”, “Playboy”, “Vip” e “Mens Health”. E “Veja”, hoje a maior revista do país e a quarta maior revista semanal de informação do mundo, é responsável pelas mais polêmicas reportagens publicadas na imprensa nacional, considerando que a veracidade de suas reportagens várias vezes já foi questionada inclusive na justiça. É inegável a influência da revista “Veja” no cenário político principalmente no Estado de São Paulo, também no cenário nacional. As reportagens de “Veja” se destacam pela desconstrução de personagens de destaque da esquerda e de movimentos sociais e populares no Brasil e na América Latina.

A “Abril” também procurou influenciar e acompanhar de perto a mulher brasileira nas últimas cinco décadas a partir de lançamento de revistas femininas. “Capricho” começou com a divulgação de fotonovelas e em 1981 teve sua edição reformulada para ser direcionada às adolescentes. “Manequim”, a primeira revista de moda da “Editora”, hoje é uma das mais vendidas no Brasil. “Claudia”, que surge em 1961, tinha, em seu início, como público alvo, a dona-de-casa, mas, para manter a liderança no setor, recebeu sucessivas adaptações e tratou, a partir de seu ponto de vista, de temas polêmicos, como o feminismo. Nas décadas seguintes, surgiram inúmeros títulos, entre eles “Nova” e “Elle”, e, mais recentemente, “Estilo”.

Para se manter na liderança, a “Abril” diversificou sua atuação investindo em televisão e Internet. Lançou a “MTV”, com programação de qualidade técnica dirigida ao jovem. Na Internet, a primeira iniciativa foi o “Brasil On-Line” (BOL), lançado em 1996 e logo incorporado ao “Universo On-Line” (UOL). Em 1999, foi lançado o “Ajato”, provedor de Internet em banda-larga. Hoje, a “Abril” possui mais de 70 sites, sendo que todos podem ser acessados através do “Portal Abril”.

É relevante considerar que a educação tem se constituído como uma das áreas de negócio mais lucrativas e de maior investimento da “Abril”. Comprou, em 1999, parte das Editoras “Ática” e “Scipione”, adquirindo em 2004 a totalidade das ações, o que faz com que lidere o mercado brasileiro de livros escolares com 25% de participação.

A “Abril”, com sua ousada política de investimento, selou a associação com o grupo de mídia sul-africano “Naspers”, em maio de 2006, passou a deter 30% do capital do Grupo, incluindo a compra dos 13,8% que pertenciam aos fundos de investimento administrados pelo capital internacional.

A liderança que desempenha no mercado e os espantosos números evidenciam o sonho de Victor Civita como um grande negócio financeiro dentro dos investimentos em mídias. No atual período a Abril publica cerca de 300 títulos, com um alcance de uma média de 22 milhões de leitores. A Gráfica utiliza processos digitais e imprime cerca 350 milhões de revistas por ano. Seus sites alcançam cerca de 100 milhões de *page views* e 8 milhões de visitantes únicos a cada mês, e os jovens espectadores da “MTV” passam de 9 milhões ao mês. As editoras “Ática” e “Scipione” produziram mais de 4.000 títulos e vendem 37 milhões de livros por ano. Números que demonstram a inegável influência da referida editora na formulação de opiniões, concepções e discursos na vida cotidiana da sociedade brasileira<sup>24</sup>.

### 3.1 “Fundação Victor Civita” e a Revista “Nova Escola”

A “Fundação Victor Civita” está caracterizada como entidade sem fins lucrativos, que visa ao aperfeiçoamento dos professores. Foi constituída em setembro de 1985, pelo presidente do Grupo Abril, Victor Civita, tendo como objetivo:

Contribuir para a melhoria da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, através de investimento na valorização e no aprimoramento do educador como profissional, cidadão e, sobretudo, como ser humano<sup>25</sup>.

Há 22 anos, a Fundação realiza atividades na intenção de capacitar professores para a melhoria da qualidade do ensino. Disponibiliza, para isso, diversos materiais, tais como revistas, especiais, DVDs, etc., que possam permanentemente ser consultados no site da “Nova Escola”.

A gestão da Fundação é desvinculada da “Editora Abril”, mas recebe aporte financeiro do Grupo para custear suas atividades.

Ainda no que se relaciona à revista “Nova Escola”, é oportuno reportar-se ao editorial de sua edição de nº 200, em que ela própria explica quem é:

---

24 Os principais dados referenciados nesta pequena construção da história do Grupo Abril foram retirados do site do referido grupo e devidamente adaptados para a linguagem utilizada na construção desta monografia. Os mesmos encontram-se nos seguintes endereços:

[http://www.abril.com.br/br/balanco/conteudo\\_294297.shtml](http://www.abril.com.br/br/balanco/conteudo_294297.shtml);  
[http://www.abril.com.br/br/conhecendo/conteudo\\_43902.shtml](http://www.abril.com.br/br/conhecendo/conteudo_43902.shtml);  
[http://www.abril.com.br/br/conhecendo/conteudo\\_43899.shtml](http://www.abril.com.br/br/conhecendo/conteudo_43899.shtml);  
[http://www.abril.com.br/br/conhecendo/conteudo\\_43365.shtml](http://www.abril.com.br/br/conhecendo/conteudo_43365.shtml).

<sup>25</sup> Conforme consta no site da Fundação Victor Civita da Revista “Nova Escola”: <http://revistaescola.abril.com.br/fvc/>

Nova Escola é 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 apoiada pelo GRUPO ABRIL. A REVISTA NOVA 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 da educação básica por meio da qualificação e do apoio ao professor brasileiro. Nova Escola é uma publicação justificada pela proposta de valorizar e qualificar o professor da Educação Básica em todo o Brasil (2007, p. 07).

Desde sua origem, há vinte e um anos, é vendida, segundo seus editores, a preço de custo. Na medida em que alcança tiragens expressivas, que chegam, segundo informação disponibilizada no site, a 700 mil exemplares mensais, é razoável supor que se trata do único periódico educacional ao qual a maioria dos professores da rede pública tem acesso. Da mesma forma, pode-se também supor que o sucesso da Revista deve-se à popularização dos conteúdos, de maneira a torná-la semelhante a outras revistas do Grupo Abril.

É interessante observar a reflexão elaborada por Bueno (2007. n/p.) acerca da revista “Nova Escola”:

[...] por meio de um vocabulário simplificado, acompanhado de ilustrações fartas, quase sempre a expor professores e alunos sorridentes, um pressuposto básico é exaustivamente repetido: os problemas educacionais sempre podem ser resolvidos, bastando para isso que cada um faça a sua parte. Por vários motivos a Revista Nova Escola constitui-se em objeto de estudo que apresenta de maneira exemplar a configuração da semicultura na sociedade globalizada contemporânea.

Seu modelo editorial apresenta-se como uma tradução, para termos próprios à educação, do mesmo padrão adotado pelas demais revistas de entretenimento do “Grupo Abril”. Sua fórmula incidiria, assim, de se descaracterizar a categoria “professor” da especificidade que ela tem, abordando-a como mais um dentre outros estereótipos da ideologia dominante. Bueno (2007, n/p.) ainda complementa:

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*.

É relevante perceber que a “Revista” promove, por iniciativa da “Fundação Victor Civita”, o prêmio “Victor Civita Educador Nota 10” no qual experiências bem-sucedidas são premiadas e exaustivamente apresentadas com o objetivo de motivar os professores para a reprodução dos projetos por conta própria, entretanto, sem o acompanhamento de uma reflexão crítica sobre a grave crise de um contexto educacional no qual há a necessidade desse tipo de recurso. A imagem estereotipada de um professor voluntarioso, decidido a resolver os problemas por

conta própria é constantemente salientado nas páginas da “Revista”. É importante ter-se presente que a “Nova Escola” transmite aos seus leitores um enfoque de gestão escolar com caráter exclusivamente prático, alinhado com os modelos seguidos pelo departamento de recursos humanos protótipos das empresas capitalistas.

No que se relaciona à amplitude de público que a “Revista” alcança, é importante o escrito da seção “Caro Educador”, p. 06 da edição nº. 208 de dezembro de 2007:

[...] Temos mais de 310 mil assinantes. Vendemos perto de 60 mil exemplares por mês nas bancas – e, com os inúmeros pacotes fechados com ONGs, secretarias da educação e ministério, alcançamos uma média de 590 mil exemplares distribuídos mensalmente em 2007, um crescimento de 5% em relação ao ano passado.

A citação demonstra, em números, a amplitude de público leitores que a revista alcança mensalmente, tanto em assinantes, como em exemplares vendidos e em pacotes fechados com ONGs, com o MEC e com secretarias da educação. Considerando os leitores que lêem a revista por esta estar disponível em lugares de acesso, como sala de professores, por exemplo, já se têm uma idéia mais ampla do grandiosidade de professores da educação básica que têm acesso a leitura de Nova Escola. Por isso a relevância de estudá-la.

## 4. ANÁLISE DO DISCURSO DA REVISTA “NOVA ESCOLA”

Ao ler o discurso da revista “Nova Escola”, no que concerne às práticas de gestão educacional, se tem claro que um dos objetivos de toda a instituição escolar<sup>26</sup> é a socialização<sup>27</sup> e produção de conhecimento<sup>28</sup> dos estudantes. O grande pano de fundo é se as concepções de práticas de gestão educacional expostas, explícitas e implícitas, no discurso da referida “Revista” contribuem para o que se define como um dos objetivos da educação.

### 4.1 A revista “Nova Escola” e “Uma Escola do Tamanho do Brasil”

Por compreender que a gestão educacional é inspirada pelas relações políticas de poder e, nestas, especificamente, pelas políticas públicas para a educação, optou-se por escolher uma política específica do governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, direcionado diretamente à educação e, assim, fazer o comparativo do discurso da referida “Revista” com o que propõe o chefe do executivo à época desta monografia, no que tange a gestão da educação. Compreende-se o governo Lula como uma tentativa de conciliação de projetos políticos entre a esquerda<sup>29</sup> política brasileira e alguns setores da direita<sup>30</sup> na

---

<sup>26</sup> As instituições sociais, sejam de ordem pública ou privada, existem para realizar objetivos. Para se conhecer melhor determinada instituição e sua intencionalidade se faz imprescindível interrogar sobre seus objetivos. As instituições educacionais estão vinculadas às instituições sociais, sendo destas talvez a mais importante, por contribuir na formação de pessoas que estarão inseridas na sociedade a qual as instituições sociais se propõem organizar e legitimar.

<sup>27</sup> Por socialização entende-se, nesta abordagem, a capacidade das instituições de ensino de preparar os estudantes para o sentimento de pertença do espaço social dos quais os mesmos fazem parte.

<sup>28</sup> Por produção do conhecimento compreende-se, neste caso, a compreensão e assimilação, por parte do estudante, do arcabouço cultural (incluindo também conteúdos de ensino) necessários para que o mesmo se sinta integrado ao espaço social em que está inserido. É o que Ferreira [b] (2008, p. 102) conceitua como: “a socialização dos saberes, em processos interativos e em ambientes de linguagem”.

<sup>29</sup> Entende-se por esquerda, na esfera política brasileira, aqueles setores partidários, sindicais, eclesiais e de movimentos sociais que estabelecem práticas de lutas e relações políticas na tentativa de transformar a atual realidade brasileira, incluindo no seio institucional do Estado os considerados menos favorecidos e excluídos das benesses da sociedade brasileira.

<sup>30</sup> Entende-se por direita na esfera das relações políticas, aqueles setores que historicamente se apropriaram das benesses produzidas pela sociedade brasileira e empunharam bandeiras, inclusive ditatoriais, para manter longe do poder institucional as classes populares. Caracterizam-se por estabelecerem políticas de punições para as classes populares, não efetivarem políticas de inclusão

intencionalidade de conseguir estabelecer certa governabilidade para um Estado com as complexidades de relações de poder que tem o Brasil. Sendo assim, caracterizamos o governo Lula como efetivação de ações políticas de centro<sup>31</sup> com a característica de chamar os conflitos políticos ao seio de seu governo ao abrigar em seus ministérios figuras conhecidas e com história nas chamadas direita e esquerda política brasileira. Nessas dez edições analisadas, procurou-se estabelecer uma relação do discurso da “Revista” com o projeto político de gestão educacional denominado “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, divulgado desde a campanha do primeiro governo do Presidente em questão. O referido projeto, como se pode observar no portal do governo federal<sup>32</sup>, tem por objetivo:

Qualificar a Educação Básica como direito social, promovendo, em articulação com os sistemas de ensino e com os movimentos sociais organizados, a democratização da gestão, a democratização do acesso e a garantia de permanência de crianças, jovens e adultos nas escolas brasileiras.

No que condiz especificamente à gestão democrática da educação, o programa “Uma Escola do Tamanho do Brasil” propõe, conforme o Ministério da Educação<sup>33</sup>:

Democratização da Gestão:

- Estimular os sistemas de ensino ao atendimento da participação como um mecanismo gestor da qualidade social da educação, incentivando-os a criação de canais coletivos de formulação de gestão e de fiscalização das políticas educacionais.
- Subsidiar os sistemas de ensino com instrumentos que promovam o fortalecimento da gestão democrática, capacitando conselheiros, dirigentes, gestores e trabalhadores da educação.

---

e, constantemente (inclusive através da institucionalização das práticas de corrupção), estabelecerem privilégios para as classes dominantes no seio do Estado.

<sup>31</sup> Compreende-se, por centro, na esfera política, as ações dialógicas e concretas que visam efetivar projetos e políticas que abordem propostas da esquerda e da direita. No caso do governo Lula, percebe-se que o mesmo colocou seu governo em disputa e, dentro do possível, busca a elaboração de políticas que não entrem em profundos conflitos com as forças reacionárias (predominantes na esfera de poder no Estado Brasileiro), para assim obter uma governabilidade sustentável. Por esta opção de abranger no seu governo as duas forças políticas em questão (direita e esquerda), nesta perspectiva, caracteriza-se como governo de centro.

<sup>32</sup> Disponível em:

[http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/\\_seminarios/seminarios\\_uma\\_escola\\_do\\_tamanho\\_do\\_brasil\\_MinisteriodaEducaçãoSecretariadeEducaçãoInfantileFundamental/SecretariadeEducaçãoBásica](http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/_seminarios/seminarios_uma_escola_do_tamanho_do_brasil_MinisteriodaEducaçãoSecretariadeEducaçãoInfantileFundamental/SecretariadeEducaçãoBásica)

<sup>33</sup> Disponível em:

[http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/dialogo\\_publico/dialogo\\_seminarios/seminarios\\_2004/05\\_uma\\_escola\\_do\\_tamanho\\_do\\_brasil](http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/dialogo_publico/dialogo_seminarios/seminarios_2004/05_uma_escola_do_tamanho_do_brasil)

- Incentivar a organização da sociedade civil em relação à garantia do efetivo direito à educação e a consolidação de mecanismos de gestão democrática nas instituições escolares em todo o país.

O projeto do governo Lula, na área da educação, contemplava propostas de democratização do acesso e garantia de permanência nas escolas em todos os níveis e modalidades de ensino. Considerando fundamental a construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação, responsável por organizar o esforço de gestão democrática e cooperativa do Estado e da sociedade. Faz-se relevante ter presente que, principalmente à gestão de Tarso Genro e, posteriormente, Fernando Haddad, foram marcadas pela iniciativa de reestruturação do próprio MEC, pela anunciada priorização da reforma universitária e por um conjunto de outras políticas. Com a nova estrutura do MEC foram criadas as Secretarias de Educação Básica e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Essa nova estrutura, principalmente no que concerne à Educação Básica, permite potencializar a capacidade de articulação e de interlocução com os sistemas de ensino, o que se verifica pelos programas em parceria com estados e municípios, dentre os quais se podem destacar aqueles voltados para a capacitação e valorização de professores. Pode-se afirmar que, pela primeira vez, na história da educação, o MEC assumiu, junto aos sistemas de ensino, a condução de um amplo programa de capacitação de funcionários não docentes das escolas brasileiras.

Pode-se afirmar que, pela primeira vez, o governo federal assumiu a tarefa articuladora na disseminação do princípio constitucional da gestão democrática da educação, com a inclusão desse tema na agenda educacional. Iniciou o apoio técnico à ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Educação nunca antes considerada, permitindo que o ingresso das crianças aos seis anos de idade no ensino fundamental mude a cultura de exclusão escolar pela oferta de melhores condições de alfabetização e letramento.

## **4.2 Reportagens em análise**

Por compreender que a gestão educacional envolve os eixos de planejamento, gestão, descentralização, relação com a comunidade, construção do projeto pedagógico, autonomia e democratização, estabeleceu-se que as reportagens selecionadas para análise teriam que abordar um ou mais destes temas

específicos. A partir do estudo dos itens acima mencionados, o que se buscou fazer foi a análise dos efeitos de sentido que a Revista apresenta sobre os referidos eixos, no que concerne à gestão educacional.

No que se relaciona aos princípios da gestão democrática do ensino público, se faz relevante observar o que versa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.934, de 20 de dezembro de 1996, artigo 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do Ensino Público na Educação Básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A partir dos princípios acima descritos e referenciados pela Lei 9.934/96, se elaborou a leitura dos sentidos a partir da forma como é organizada a “Revista” em questão. A “Revista” é estruturada a partir das divisões “Seções”, “Reportagens” e “Educação Infantil”. “Seções” geralmente traz em torno de oito seções (Caro Educador; Cartas; [www.novaescola.org.br](http://www.novaescola.org.br); Pense Nisso; Fala Mestre!; Na Dúvida?; Escrevendo Com... e Livros). “Reportagens” comumente trazem sete reportagens relativas à Geografia; História; Ciências; Matemática; Lógica; Políticas Públicas e Formação. “Educação Infantil” é dividida geralmente em cinco temas: Conhecimento de Mundo; Comportamento; Organização do Espaço; Movimento e Era uma Vez.

É importante apresentar as questões que se fizeram presentes ao analisar os recortes feitos nas edições analisadas. Foram elas: o leitor imaginário de “Nova Escola” para quem é destinado o seu texto; relação do texto com o autor (o que o autor quis dizer); relação do texto com outros textos, o interdiscurso (em que o texto específico difere de tal texto?); relação do texto com o seu referente (o que o texto diz de x); relação do texto com o para quem se lê (o que é mais significativo neste texto? O que significa x?); quais as condições de produção do texto. Todos esses passos utilizados na caminhada de análise de “Nova Escola” são organizadores da metodologia de efetivação prática da “Análise do Discurso”.

#### **4.2.1 Edição 204**

Na edição número 204, de agosto de 2007, tem destaque à reportagem: “Por uma formação inicial com mais qualidade” elaborada pela jornalista Débora Dinonê.

O eixo central da reportagem é o projeto de lei, do senador Marco Maciel, que institui a residência pedagógica. Segundo o projeto, os habilitados em Pedagogia, sob a supervisão de profissionais mais experientes, passarão por uma especialização obrigatória na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os licenciados terão a opção de fazer ou não a residência. A residência pedagógica se dará aos moldes da residência médica.

A reportagem, que gira em torno do tema especificado acima, utiliza o referido tema para projetar algumas imagens dos professores e da relação destes com os seus colegas, alunos e escola.

É interessante observar as seguintes citações desta reportagem na edição em análise:

[...] Mas quando se tornou titular de uma turma de 5ª série do supletivo noturno em outro colégio, na periferia, levou um choque. A realidade dos alunos era outra e ela percebeu que não tinha preparo para a função.

[...] Ela recebeu o diploma no ano passado e, em fevereiro, se assustou muito com a realidade encontrada numa escola municipal.

[...] fiquei angustiada porque alguns alunos sabiam ler e escrever e outros nem conheciam o alfabeto (2007, p. 61-62).

Verifica-se que, a partir de três situações individuais e particulares, a “Revista” projeta a imagem de professores que entram em estado de choque, se assustam e se angustiam, numa incapacidade de compreender as diversas circunstâncias que envolvem as mais variadas realidades das relações sociais e de aprendizagem dos diferentes alunos e das diferentes instituições escolares. A imagem representativa dos professores com sua profissionalidade é problemática, pois o mesmo é visto como assustado, despreparado e angustiado. Verifica-se que tal descrição, sublinearmente, indica a necessidade da residência, mas, além disso, a reportagem se utiliza da proposta da residência para elaborar a imagem específica referida do professor.

Um dos pontos de destaque da reportagem é o fato de ressaltar que os problemas da educação estão colados nos problemas de formação dos sujeitos que compõem o conjunto dos educadores de nosso sistema de ensino. Entretanto, não se aborda as principais raízes dos problemas educacionais brasileiros, do qual o problema referido é apenas reflexo.

É relevante resgatar a reflexão sobre mídia e a fabricação de identidades sociais elaborada por Costa[a] ao afirmar que “a mídia tem uma função na constituição das coisas que ela reflete, por isso a estreita relação entre mídia e a

fabricação de identidades sociais” (2004, p. 73), pois vários trechos da reportagem, incluindo os aqui citados lançam para um imaginário específico das relações estabelecidas pelos professores no que diz respeito às principais ocorrências relacionadas à sua profissionalidade. O texto jornalístico acaba construindo um discurso sobre a profissão dos professores.

Apesar da estigmatização que faz dos professores, a matéria aborda, e talvez este seja o seu mérito, que os problemas relativos à educação não serão resolvidos somente com o projeto de Lei referido, mas com a solução de outros temas como piso salarial e plano de carreira, como referido na reportagem em questão:

Os especialistas concordam que a residência pedagógica sozinha não vai resolver os problemas da formação docente em nosso país. Temos outros temas a discutir, como plano de carreira, certificação de competência, piso salarial e critérios mais rigorosos na seleção de professores (2007, p. 64) .

Apesar deste mérito apontado na reportagem, considera-se produção do discurso acontece na história, por meio da linguagem, que é uma das instâncias por onde a ideologia se materializa. E, sendo o ideológico a elaboração da imagem de verdade única e irrefutável acerca de uma visão de mundo, sem considerar as suas variantes, percebe-se, como contendo de ideológico no texto analisado, a tentativa de passar e universalizar uma imagem específica do professor e da relação deste com o que é relacionado ao essencial de sua profissionalidade, a sala de aula. O leitor, ao realizar sua leitura de forma atenta, perceberá um discurso de universalização de uma relação do professor com o espaço sala de aula que envolve medo, estado de choque, insegurança. O presente discurso elabora, no imaginário do leitor, uma concepção universalizante de professor a partir de situações particulares.

#### **4.2.2 Edição 205**

Na edição nº. 205, de setembro de 2007, a reportagem selecionada para análise foi a de capa, intitulada “Drogas, só a escola não quer ver”. Aborda a resistência dos professores em aceitar a realidade do consumo de drogas pelos seus alunos, que se distancia da realidade sobre a aprendizagem cada vez mais intensa e sem limites dos alunos sobre elas.

A reportagem foi elaborada pelas jornalistas Débora Didonê e Rúbia Muttini. Construída através do jornalismo investigativo, com o depoimento dramático de

jovens que consomem os mais diversos tipos de drogas<sup>34</sup>, estabelecendo os mais diferentes envolvimento com o tráfico pelos distintos motivos, com alguns tendo conseguido se libertar e outros não, e mostrando professores completamente alheios ou fazendo “questão” de não perceber a realidade de drogadição da escola em que atuam. A matéria também conta com abundância de dados, que dão uma noção ampla do problema em questão. Porém, a construção da reportagem não conta com a assessoria de educadores para a compreensão da realidade abordada. Compreendendo que a produção do discurso está vinculada ao contexto histórico-social, aos interlocutores, ao lugar (social, profissional e cultural) de onde falam e a imagem que se faz de si e do outro e do referente, considera-se a ausência de professores e educadores para analisar os problemas de drogadição no espaço escolar como comprometedor da compreensão dos leitores da relação dos professores no enfrentamento dos problemas de uso de drogas por parte dos estudantes. Compreensão que se faz pela falta de um profissional da educação, com a capacidade de se situar do lugar dos professores para fazer a análise que a “Revista” realiza somente a partir das jornalistas produtoras da reportagem.

A escolha desta reportagem para análise se deve à concepção de que a gestão educacional deve compreender a escola em sua complexidade e em sua dinâmica na interseção de seus aspectos internos e externos, para então situar a atuação doente. E sendo o problema de utilização de drogas por parte dos estudantes e dentro do espaço escolar, parte integradora desta complexidade que envolve as relações escolares, desafiando os seus gestores, percebeu-se esta reportagem como instigante para análise.

Com relação às ações promovidas pelas escolas, que, geralmente, ficam em torno de palestras para mostrar os males da utilização de drogas, a reportagem atesta: “[...] as palestras promovidas pelas escolas para dizerem que as drogas fazem mal não têm nenhum efeito. Os estudantes já sabem disso, O que eles precisam é de alternativas. Quando não há, explode a evasão” (2007, p. 69). Assim, a reportagem vai, ao longo de seu desenvolvimento, elaborando a imagem de uma relação no cotidiano escolar incapaz de impedir os estudantes de se lançarem para o consumo de drogas. A reportagem, com a afirmação nas linhas acima citadas, leva

---

<sup>34</sup> A matéria teve como mérito esclarecer e especificar os diferentes tipos de drogas, considerando também as “lícitas” como álcool, tabaco e ansiolítico usado de forma descontrolada.

ao entendimento de que o cotidiano escolar é incapaz de compreender o que leva os estudantes a se lançarem ao uso de drogas.

Ainda, na referida reportagem pode-se observar:

[...] três são os principais motivos que levam os jovens a se envolver com as drogas: o desejo de fugir dos problemas, a busca por aceitação social e a curiosidade por novas sensações.

[...] os meninos se afastam (da escola) porque não vêem sentido nas atividades da sala de aula, deixam de vê-la como um espaço de aprendizagem [...] (2007, p. 36).

Na citação acima nota-se o conflito entre o desejo do estudante e o que a escola oferece tendo, como resultado deste, a busca, pelo estudante, da realização deste desejo em opções como a drogadição.

Outra observação que se faz relevante, apesar de não ter sido assumida de forma explícita na construção desta reportagem, é a crença na solução de problemas sócio-escolares a partir de atitudes individuais, sem o comprometimento mais amplo da sociedade e especificamente da Instituição Estado. Afirma-se isto porque a reportagem mostra várias atitudes individuais para a solução do problema como, por exemplo, uma diretora que sobe o morro para convencer os traficantes da necessidade de estudo por parte dos jovens. Atitudes valorosas, mas voluntaristas, com resultados apenas particulares e específicos, sem cobrar uma postura do Estado para, no envolvimento com políticas de gestão educacional, elaborar soluções para o referido problema, pois, como se afirmou acima, se entende que a gestão educacional compreende também os aspectos externos e internos dos cotidianos escolares. É interessante que aqui se faz presente o não dito, mas explicitado e, pelo que é exposto na construção textual da reportagem, percebe-se a edificação de sentido referente ao como se concebe as atitudes para solução dos problemas escolares.

Considerando que os professores também são gestores, percebe-se que os mesmos não são vistos desta forma pela reportagem em análise, pois a mesma passa um efeito de sentido constituindo estes profissionais como incapazes de perceberem o problema da drogadição como questão social e, sendo social, como questão a ser abordada pelas políticas e pela gestão da educação. O que acontece é uma dissociação entre o social e a escola, e isto se mostra porque o problema da drogadição em nenhum momento foi abordado como problema a ser apropriado pelo

Projeto Pedagógico<sup>35</sup>, o que envolveria, entre outras, a ação dos gestores da educação na instituição escolar.

#### 4.2.3 Edição 206

Na edição nº. 206 de outubro de 2007, foi selecionada para análise, na seção “Fala Mestre!”, a entrevista com o professor Naomar Monteiro de Almeida Filho<sup>36</sup>, sob o título “Mudanças à vista no Ensino Superior”.

A entrevista, realizada pela jornalista Roberta Bencini, aborda perspectivas de soluções para um sistema educacional de ensino superior, considerado ultrapassado e injusto que se materializa nos assustadores índices de evasão nas universidades brasileiras. Segundo dados da própria reportagem, “40% dos alunos desistem dos cursos de graduação porque os currículos não atendem às necessidades e expectativas de cerca de 30% dos matriculados” (2007, p. 42). Ainda, nesta mesma página, o sistema educacional de nível superior é visto como “ultrapassado e injusto demais” (2007, p. 42), nas palavras do entrevistado.

É evidente que a forma de organização de um determinado sistema, após longo período de duração e sem adequar às realidades e complexidades sociais contemporâneas, tende a tornar-se ultrapassada e, muitas vezes, injusta. A questão que se aborda: Quais os aspectos e em que perspectivas são ultrapassadas e injustas? Por exemplo, em uma realidade contemporânea de um sistema de produção estruturado a partir da competitividade individualista, monetarista, classista e sexista, um sistema educacional que se estruture na perspectiva solidária, vendo todos com igualdade respeitando suas diversidades, será visto como ultrapassado e injusto. É claro que o sistema de ensino superior brasileiro está longe dessa última perspectiva abordada. O que se quer com a construção desse parágrafo é

---

<sup>35</sup> O projeto pedagógico é um planejamento de trabalho participativo que deve atender as necessidades de aprendizagem locais. Estimulando a criticidade e a criatividade. É um marco de etapas a serem percorridas e tem como objeto um estudo que mude conhecimentos e atitudes a partir da solução de problemas. O projeto pedagógico deve, segundo Veiga (2001, p.47), “ser processo participativo de decisões; preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos, e no estímulo a participação de todos no projeto comum e coletivo; explicitar o compromisso com a formação do cidadão”. Sendo assim, se faz impensável a construção de Projetos pedagógicos desvinculados dos processos de gestão educacional e escolar.

<sup>36</sup> Médico, Mestre em Saúde Comunitária e Reitor da Universidade Federal da Bahia.

demonstrar que o ultrapassado e injusto pode mudar dependendo da perspectiva em que se analisa.

O caso expresso acima não corresponde às propostas elaboradas pelo entrevistado, que faz parte do movimento conhecido como “Universidade Nova” (movimento – ligado ao projeto do Governo Lula e adotado pelo Ministério de Educação – MEC). O entrevistado vê o modelo atual como atrasado que tem “efeitos sociais perversos, sendo o princípio do atual modelo a exclusão e não a inclusão” (2007, p. 36). Uma das grandes preocupações do entrevistado, com relação à formação dos professores, é que quem opte pelas licenciaturas faça a escolha por talento, pois o mesmo dá o exemplo de jovens que vão para as licenciaturas porque não tiveram sucesso no vestibular<sup>37</sup> para cursos mais concorridos. A grande preocupação do entrevistado é que as organizações curriculares propiciem, aos jovens, contatos com as três grandes culturas: humana, científica e artística. Nas reportagens analisadas, esta se coloca como a única que não se lança a construção direta de uma imagem negativa do professor, mas também não elabora uma imagem construtiva. Percebe-se que o efeito de sentido da reportagem é passar a percepção de que a “Revista”, a partir da opinião do entrevistado, tem como um dos pilares de preocupação a formação dos professores. Sendo que esta preocupação também dá efeito de sentido de que os atuais docentes não foram bem formados, logo têm pouca capacidade de atuar profissional.

#### **4.2.4 Edição 207**

Na edição nº. 207, vários aspectos da “Revista” se mostraram interessantes para análise, porém a reportagem selecionada foi a de capa: “Como o professor vê a educação”, elaborada pela jornalista Paola Gentile, com a colaboração de Patrícia Cassi. Faz-se interessante, entretanto, antes de entrar especificamente na análise da reportagem selecionada, abordar uma nota escrita na seção “Em dia”, no espaço Contas, da referida edição:

Nos últimos 12 anos, o Brasil deixou de aplicar 72 bilhões de reais – em valores corrigidos pela inflação – no financiamento da educação pública. Tudo por causa de uma certa desvinculação das receitas da União (DRU). Esse dispositivo de nome esquisito permite ao governo federal usar como

---

<sup>37</sup> O entrevistado utiliza como exemplo jovens que optam por serem professores de Física ou Matemática porque não passaram no vestibular para o ingresso em Engenharia.

quiser 20% do total de impostos arrecadados (repassando verbas para compras de ambulâncias superfaturadas, por exemplo). Segundo a Constituição, 18% da cifra obtida com os impostos federais deve ser aplicada exclusivamente em educação. Mas, desde a instituição do DRU, em 1994, o cálculo passou a ser feito depois da retirada dos 20%. Na prática isso significa que só em 2007 o MEC levou o calote de 7,7 bilhões de reais (2007, p. 32).

É interessante perceber que a nota confusa, na apresentação dos dados, nomes, fatos e datas, tem um propósito claro, jogar para o governo a responsabilidade por um déficit de 72 bilhões de reais, em 12 anos. Até mesmo para o leitor atento, por confusão intencional na jogada entre datas e fatos, parece que o culpado é o governo à época. A expressão “o MEC levou o calote” referindo-se ao ano de 2007 formula a imagem do governo à época como responsável administrativo pelo calote que uma instituição do Estado levou, e logo a que dirige a educação. Sendo que esta “jogada” na formulação da frase não situa historicamente que tipo de calote foi este e em qual governo começou este processo que levou o Ministério da Educação a ser “caloteado”, parece, então, ter sido qualquer governo, inclusive o atual. Aborda o episódio de ambulâncias superfaturadas compradas com dinheiro público federal, que estourou em noticiário nacional no segundo trimestre de 2007. Destaca que a verba era liberada para as secretárias municipais de saúde, e estas eram as responsáveis pela compra das ambulâncias, instância que não pertencia ao governo federal, sendo a compra efetivada com verba do Ministério da Saúde e não do MEC. Apresenta, assim, outra miscelânea de fatos sem serem situados no espaço histórico e nas relações particulares de cada um. A nota forma uma imagem de irresponsabilidade administrativa do governo à época, o que demonstra caráter de oposição ao governo federal adotado pela “Revista”. Fato, aliás, que será demonstrado nas edições posteriores.

Voltando à reportagem selecionada para análise, “A educação vista pelos olhos dos professores”, matéria em que a “Revista”, juntamente com o IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística)<sup>38</sup>, entrevistaram 500 professores da rede pública de todas as capitais brasileiras. O objetivo principal da pesquisa está explícito: “A pesquisa foi feita com o objetivo de investigar como os professores brasileiros se relacionam com o trabalho, os alunos e a escola e de que forma eles enxergam o futuro da profissão” (2007, p. 33). Ou seja, a intenção da

---

<sup>38</sup> Multinacional brasileira de capital privado, o IBOPE é uma das maiores empresas de pesquisa de mercado da América Latina. Fonte: (<http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=5&proj=PortallBOPE&pub=T>)

reportagem em análise é mapear, recortar e divulgar, através de “Nova Escola”, as características dos professores da Rede Pública naquilo que é essencial para o exercício de sua profissionalidade, o trabalho, o estudante e a escola. Percebe-se, na reportagem, a elaboração de estereótipos<sup>39</sup> da imagem do professor.

O texto em análise já, no início, elaborando uma interessante imagem dos professores e da relação destes com sua profissionalidade, descreve:

Você conhece esta realidade: o professor adora a profissão, mas não está satisfeito com ela. Sabe que é parte de sua função preparar os alunos para um futuro melhor e gosta de ver as crianças aprendendo, porém se recente por ter de providenciar a educação global (valores, hábitos de higiene, etc.) que a família não dá. [...] muitos se queixam pelo trabalho duro e (pior) não reconhecido pela sociedade (2007, p. 33).

É interessante observar a imagem de professor elaborada pelo sujeito do discurso da citação acima. O professor como alguém que gosta de sua profissão e sabe qual sua função, mas que não está satisfeito com o que faz, é ressentido e queixoso. Em uma atitude de reflexão é importante tentar imaginar a elaboração de políticas de gestão para a educação tendo a imagem de professor acima refletida. E ainda, quais as atitudes das direções escolares ao assimilar esta imagem de professor? Ou mais, como se estabeleceria uma relação de outros sujeitos da comunidade escolar, sabendo que contam com um quadro profissional de professores que não está satisfeito com sua profissão, é queixoso e ressentido? Ou ainda, a relação do próprio professor, leitor da referida Revista, ao se deparar com a formulação de uma identidade de exercício de sua profissão como a que foi elaborada na reportagem em análise.

Costa aborda a “produtividade dos discursos, dos textos, da linguagem na constituição de identidades sociais” (2004, p. 77). É interessante que grande parte da reportagem gira em torno de criar uma imagem de que a culpa pelos males da educação está vinculado a concepção que os professores tem da mesma, ou seja, o conceito simplista de que se a educação é ruim é porque os professores pensam-na

---

<sup>39</sup> Estereótipo é a imagem preconcebida de determinada pessoa, coisa ou situação. São usados principalmente para definir e limitar pessoas ou grupo de pessoas na sociedade. Sua aceitação é ampla e culturalmente difundida no ocidente, sendo um grande motivador de preconceito e discriminação. O Estereótipo também é muito usado em Humorismo como manifestação de racismo, homofobia, xenofobia, machismo e intolerância religiosa. É muito mais aceito quando manifestado desta forma, possuindo salvo-conduto e presunção de inocência para atingir seu objetivo. Fonte: (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Estere%C3%B3tipo>)

de forma equivocada. Pode-se observar a partir das citações das páginas que seguem da reportagem e edição em análise:

Os alunos são vistos (pelo professor) como desinteressados e indisciplinados e são percebidos, junto com a família, como os principais problemas da sala de aula (p. 33).

Durante décadas o professor montou uma representação padrão de estudante, projetando o desejo de que ele venha de casa educado, com os parentes providenciando todos os requisitos básicos para que eles convivam em sociedade e aprendam. Esse quadro não existe (p. 34).

O professor acredita que sua responsabilidade sobre a educação é muito grande, mas as notas ruins nos testes de avaliação levam a sociedade a repetir que o ensino vai mal. Sentindo-se impotente, ele procura causas externas, criando uma situação que o prende: já que não pode mudar a família do aluno, ele acha que não é possível ensinar (p.35).

Ao responsabilizar os alunos e as famílias pelo fracasso escolar, o educador deixa de analisar o papel da escola e as possibilidades que ele tem de agir como o agente público que de fato é, como membro de instituição igualmente pública – a escola (p. 38).

Se considerarmos que a elaboração de políticas de gestão da educação leva em conta as concepções de público que se tem, se faz inerente perceber as concepções acerca do ser professor elaboradas pelas páginas da Revista em questão. Além de queixoso, ressentido e não satisfeito, os professores não têm a percepção das razões para os males da educação. E aí é que se dá a incoerência da reportagem, porque a mesma também não faz análise, mesmo as mais simplistas, sobre as origens da falta de qualidade da educação a não ser que a culpa está da visão que os professores têm da mesma.

Na edição seguinte, nº. 208, de dezembro de 2007, na seção caixa postal (p. 8 e 9) em que a revista publica cartas dos leitores, é interessante o que escreveu a professora Cardoso:

Sou professora de uma escola pública e conheço bem as dificuldades levantadas pela pesquisa Ibope e NOVA ESCOLA. Acredito que a crise do ensino não seja culpa do professor, e sim, de um conjunto de fatores. O estado é ausente e suas políticas são medíocres (2007, p. 7).

A professora Cardoso foi ao encontro da reflexão acima elaborada e percebeu as artimanhas da armadilha de culpar os professores, e estes tão somente, pela falta de qualidade da educação. A professora Cardoso não negou as dificuldades da educação, particularmente aquelas demonstradas pela pesquisa “Nova Escola/Ibope”, o que fez foi abordar o aspecto complexo das referidas dificuldades, questionar a idéia da culpa ser apenas dos professores, pela visão que os mesmo têm da educação. Pode-se dizer que aconteceu na professora Cardoso o próprio

processo dialético<sup>40</sup>, de conflito entre o que o sujeito de discurso de “Nova Escola” tentou demonstrar e aquilo que ela percebe nas suas práticas sociais e profissionais no espaço escolar, foi uma negação de assimilação de um discurso de estigma dos professores.

#### 4.2.5 Edição 208

Na edição nº. 208, de dezembro de 2007, foi selecionada para análise a reportagem de capa intitulada “O direito de aprender”. O eixo central da reportagem é o como organizar o Ensino Fundamental de nove anos. A reportagem foi produzida pela jornalista Cristiane Marangon. A implantação do nono ano do Ensino Fundamental foi legitimada pela lei número 11.274, sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, no início de 2006, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica. Projeto que atende ao programa “Uma Escola do Tamanho do Brasil”. O prazo para que a Lei esteja atendida em todo o país é o ano de 2010.

A opinião da Revista acerca da implantação do nono ano no Ensino Fundamental é expressa:

Obviamente, um ano a mais de estudos tem tudo para propiciar um ganho de qualidade na educação de todos – e permitir que mais brasileiros se alfabetizem na idade certa, rompendo com uma dos ciclos mais perversos existentes hoje em nossa sociedade: o da formação de milhões de analfabetos funcionais (2007, p. 29).

A “Revista”, na edição em análise, de forma muito proveitosa, reflete sobre a grande questão de incluir um ano a mais no Ensino Fundamental, a entrada mais cedo das crianças nas escolas, pois a idade será reduzida de sete para seis anos. Para isso, o texto adverte: “não dá para colocar as crianças de seis anos na escola e querer que elas façam exatamente as mesmas coisas que sempre foram exigidas das de sete anos” (2007, p. 30).

Como ingrediente para superar as naturais dificuldades de adequação que exigirão acréscimo de um ano no Ensino Fundamental, “Nova Escola” propõe: “Três

---

<sup>40</sup> Compreende-se a dialética como movimento que permite transpor a contradição. Uma tese inicial contradiz-se e é ultrapassada por sua antítese. Essa antítese, que conserva elementos da tese, é superada pela síntese, que combina elementos das duas primeiras, num progressivo enriquecimento. A dialética a não é um método, mas um movimento conjunto do pensamento e da realidade. Conforme Konder (1981, p. 97), a dialética é “fundamentalmente contestadora. Ninguém conseguirá jamais domesticá-la”.

são os ingredientes fundamentais: adequar a estrutura física, formar os professores que vão assumir as turmas de seis anos e montar uma proposta pedagógica clara e consistente” (2007, p. 39).

Todas as “dicas”, muito bem formuladas na referida edição, acerca de meios e métodos para o atendimento da inclusão de mais um ano no Ensino Fundamental tem algo importante a ser salientado, o que é destacado nas ações são as atitudes individuais dos professores, sem alicerçar um projeto de ação conjunta entre escola, secretarias de educação e comunidades. É como se a gestão democrática fosse simplesmente ações voluntaristas de professores e pais, com estes últimos se fazendo mais presente para o acompanhamento de seus filhos e projetos voluntários em um colégio específico. Porém, é importante deixar claro que as dicas apontadas na reportagem em questão são válidas e viáveis, o que se questiona é o ficar apenas nelas e não partir para um projeto de efetiva participação dialógica<sup>41</sup> entre comunidade e escola.

#### **4.2.6 Edição 209**

Na edição nº. 209 de janeiro/fevereiro de 2008, selecionou-se para análise a reportagem “É preciso planejar!” realizada pela jornalista Cristiane Maragon.

O eixo central da reportagem é sobre a importância do planejamento para o trabalho docente e a gestão escolar. Como a gestão educacional e a gestão escolar estão emaranhadas, há vínculos entre si, como afirmado no início deste escrito, se faz interessante esta análise.

Sobre a concepção de planejamento, a “Revista”, nas páginas 70 e 71 desta edição, escreve:

O rigor do planejamento facilita o acompanhamento da aprendizagem, a observação da interação dos alunos e as intervenções necessárias ao longo do percurso [...] é preciso elaborar ações educativas, estipular prazos e prever o acompanhamento e a avaliação do próprio planejamento.

Qual a idéia que o texto elabora da gestão? Algo rígido e burocrático.

---

<sup>41</sup> Por participação dialógica escolar entende-se a capacidade de envolvimento entre escola e comunidade, com cada um respeitando os seus limites institucionais, mas envolvendo-se efetivamente no debate e construção de projetos com a finalidade de garantir a qualidade de educação ao corpo escolar.

Qual a idéia que o texto elabora da gestão em relação a quem é o seu alvo, neste caso o estudante? Alguém a ter suas interações observadas.

Com relação à gestão educacional com o planejamento, vemos que este tem de ser acompanhado e avaliado a partir da estipulação de prazos. O imaginário elaborado acerca do gestor projeta-o como burocrata.

Nas páginas iniciais desta monografia é abordada a gestão educacional como políticas amplas de condicionamento dos cotidianos escolares, conceito reafirmado aqui. Quando se tem uma concepção de gestão que se distancia das práticas efetivamente democráticas e participativas, esse viés também influenciará nas práticas cotidianas escolares, criando o distanciamento institucional, apesar da proximidade física entre o gestor e os demais gestores.

#### **4.2.7 Edição 210**

Na edição nº. 210, de março de 2008, a reportagem selecionada para análise foi “O líder que faz diferença” na seção “Gestão”. A reportagem foi elaborada pela jornalista Adriana Toledo, com a colaboração da jornalista Cristiane Marangon.

A reportagem tem por finalidade traçar o perfil do “bom gestor”, como consta na página 46 da edição em análise. Para isso começa salientando como exemplo de bom gestor a história do diretor de uma das escolas da rede estadual de Minas Gerais. O que esse diretor fez? Como consta:

[...] ele cobrou da coordenação e dos professores o planejamento de atividades extra-classe para reforçar os conteúdos básicos e acompanhou algumas aulas para se aproximar dos alunos e verificar o andamento do projeto. [...] percebeu rapidamente que seu papel é exatamente este: o de líder da escola, alguém capaz de definir metas e motivar todo o grupo para alcançá-las e crescer continuamente (2008, p. 46).

Pode-se lançar as mesmas perguntas feitas na análise da reportagem da edição anterior, mas com foco no gestor:

Qual a imagem de gestor que o texto elabora? Alguém que cobra e vigia, pois cobrou o planejamento e foi observar nas aulas se o mesmo estava sendo executado, como demonstrado na citação.

Qual a relação deste gestor com os seus liderados<sup>42</sup>? Aí a citação mostrou duas frentes: procura de aproximação com os estudantes, mas não deixou clara a intencionalidade desta aproximação; e com relação aos professores o gestor é líder, define metas, cobra planejamento, acompanha, motiva o grupo para alcançar as metas definidas, mas em nenhum momento ficou clara a intencionalidade de diálogo e abertura para participação dos professores das metas elaborados para a gestão.

Adiante, em um quadro, a “Revista” estabelece o que chama de “As características de um bom gestor”, são elas:

- 1- Domina os aspectos jurídicos e normativos que regem os sistemas de ensino do país.
- 2 - Conhece o projeto pedagógico da escola e sabe apontar suas franquezas e seus pontos fortes.
- 3 - Reconhece o papel de cada membro da escola e tem o objetivo de melhorar todas as instâncias do trabalho.
- 4 - Atua como modelo para a equipe, dando o exemplo das novas práticas.
- 5 - Tem como princípio a gestão democrática e participativa.
- 6 - Cria um sistema de comunicação e prestação de contas eficiente (2008, p. 47)

Percebe-se que a gestão democrática e participativa é citada nas características de um bom gestor, porém estranha-se que, em nenhum momento, é salientada no texto da reportagem, ao contrário, principalmente, dos itens 2, 3 e 4, e isto porque a grande característica do líder, destacada no texto jornalístico, é ser alguém capaz de definir metas e motivar todo o grupo para alcançá-las e crescer continuamente.

Faz-se relevante destacar que nesta edição há um informe publicitário de significativas 16 páginas, publicado pelo Ministério da Educação, fazendo referência ao “Plano de Desenvolvimento da Educação”. Mas não há nenhuma reportagem em “Nova Escola”, nem nesta edição, nem nas anteriores e posteriores analisadas, que aborde especificamente este projeto do governo federal de importância e impacto sobre a gestão e prática da educação nas redes em nosso país.

---

<sup>42</sup> A gestão educacional não é concebida, nesta monografia, como uma estrutura que tem líderes e liderados. Entretanto a concepção de gestão abordada, como pode ser verificada nas páginas da “Nova Escola”, em análise, constantemente aborda o enfoque do gestor como líder e os demais como sendo os liderados.

#### 4.2.8 Edição 211

Na edição nº. 211, de abril de 2008, a reportagem que se fez significativa para análise, dentro da proposta deste trabalho, é a reportagem de capa intitulada “Como anda sua Saúde?”. A chamada de capa para a reportagem:

Cada vez mais professores sofrem com estresse, dores de cabeça, distúrbios de voz e tantos outros problemas. Conheça aqui oito remédios que, além de melhorar seu bem estar, vão garantir também mais qualidade para suas aulas.

A princípio, quem lê o título e a chamada de capa da “Revista”, que conta ainda com uma grande imagem de uma pílula, tem a ideia que a será abordado sugestões de medicamentos químicos terapêuticos para a solução dos problemas de saúde ocasionados pelas relações e condições de trabalho dos professores. Mas, ao abrir a revista na referida edição e ler, das páginas 39 a 45, a reportagem elaborada pela jornalista Amanda Polato, com as colaborações de Arthur Guimarães e Brígida Rodrigues, vem à grata surpresa. Utilizando a imagem de frascos de remédios, percebem-se nos seus rótulos os nomes e as indicações. Os medicamentos são: gestão, formação, organização do tempo, trabalho em equipe, relacionamento com os alunos, infra-estrutura, currículo e valorização social. Esses medicamentos, cada um com suas indicações específicas, mas só funcionam efetivamente – segundo a reportagem – se utilizados enquanto coquetéis, ou seja, misturados. Escolheu-se especificamente para análise, o “medicamento” gestão. Com a imagem de um frasco de pílulas, estampada na página 40, traz em suas indicações: “Combate a sensação de desamparo por carência de suporte as lideranças”. É abordada a necessidade de uma gestão participativa, sendo o entendimento desta, expresso como:

Instituições com maior participação dos pais e da comunidade têm mais materiais de apoio ao ensino e são mais limpas, por exemplo, o que contribui para melhorar o bem estar de quem ali leciona.

A presença de diretores e coordenadores pedagógicos que dêem suporte efetivo a equipe escolar e se co-responsabilizem pelos resultados do ensino é, igualmente, fator de aprimoramento das condições profissionais. Nesses profissionais estão as respostas para as dificuldades que vão de questões pedagógicas a problemas de relacionamento (2008, p. 41).

Volta-se para problemática das concepções de liderança e na gestão, insistentemente trabalhadas pelas revistas, principalmente nas últimas edições

analisadas. É significativa a idéia da gestão como remédio eficiente para o “combate da sensação de desamparo” (2008, p. 40).

Pode-se perguntar: Como a revista vê a participação da comunidade na gestão escolar? Pela própria citação tirada das páginas da Revista e acima reproduzida obtém-se a resposta: como necessárias para melhorar o bem estar de quem ali leciona. Mas como se pode melhorar o bem-estar? Propiciando mais materiais de apoio e deixando as escolas mais limpas. Onde estão as respostas às questões apresentadas pelos ambientes educacionais? Nos diretores, as lideranças da gestão nas escolas.

É interessante que a Revista utiliza as palavras “gestão democrática e participativa”, como se pode observar na página 40: “Uma gestão democrática e participativa é capaz de alterar as relações de trabalhos dentro da escola [...]”. Entretanto o entendimento que a mesma faz nesta referida edição ficou claro nas linhas acima, lançando para o conceito que o democrático é o estar presente nos colégios e o participativo é auxiliar os colégios a partir de atos voluntaristas, por isso terem mais materiais de apoio e serem mais limpas.

Para ilustrar o que foi acima abordado, se faz importante a reflexão elaborada por Costa (2004, p. 76) “Quando alguém ou algo é descrito ou explicado em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma realidade, instituindo algo como existente de tal e qual forma”. Assim é a descrição de gestor e a imagem que esta descrição projeta no imaginário do leitor desta Revista.

#### **4.2.9 Edição 212**

Na edição nº. 212, de maio de 2008, a reportagem selecionada para análise encontra-se no item planejamento, refere-se a expectativas de aprendizagem, sendo intitulada “O essencial mesmo”. A reportagem situa-se entre as páginas 92 e 96 da referida edição, foi elaborada pela jornalista Luiza Andrade e tem como eixo central uma crítica a liberdade que cada sistema de ensino - ou seja, as secretarias de educação dos estados e dos municípios – têm para elaboração das grades curriculares.

Pode-se observar a problematização elaborada pela revista:

A liberdade dada pela LDB logo se tornou um buraco negro, causando grande desconforto, principalmente nos educadores que se sentem perdidos em meio a uma infinidade de sugestões de temas a serem elaborados em sala de aula, com diferentes enfoques. A abertura da lei também causa inquietação à sociedade, que não sabe o que cobrar da escola em relação à aprendizagem dos jovens (2008, p. 94).

Após a problematização elaborada pela Revista e reproduzida na citação acima, vem uma questão interessante levantada: “[...] mas o que devem saber os alunos das diferentes séries se não existe definição sobre o que os professores precisam ensinar em cada ano da escolaridade?” (2008, p. 96).

A Revista faz um jogo interessante na construção do texto desta reportagem, com problematização, questionamento acerca do problema levantado, fundamentação deste questionamento e resposta ao questionamento. Após a problematização, ou seja, a liberdade dada pela LDB para as construções curriculares – que se tornou um “buraco negro” nas palavras da revista – vem o questionamento – o que os jovens têm que apreender? – e, na página 96, a fundamentação desta pergunta: “O currículo deveria ser baliza, tanto para as escolas decidirem o que ensinar, como para medir e comparar os resultados das avaliações [...]”.

A resposta salienta o trabalho realizado na rede pública do estado de São Paulo:

A rede pública paulistana também levou a cabo este projeto de fôlego e publicou recentemente as Orientações Curriculares – proposições de expectativas de aprendizagem. Nelas os objetivos gerais estão esclarecidos: ‘...contribuir para a reflexão e a discussão sobre o que os estudantes precisam apreender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do Ensino Fundamental’ (2008, p. 96).

A preocupação da Revista parece estar centrada em um processo burocrático que defina de forma centralizada a construção da grade curricular, sendo que em várias passagens da reportagem fica clara a opinião de uma grade curricular única e centralizada, imposta a toda a rede. Essa definição da Revista entra em choque com o questionamento levantado por Michel (2008, p. 20): “Como é estruturado as grades curriculares a partir das condições contemporâneas da sociedade, da cultura e da escola?”. Questionamento este que parece não ter sido levado em consideração pelas questões levantadas pela revista.

A liberdade da construção das grades curriculares se faz necessária para efetivar uma gestão democrática e participativa, pois flexibiliza as problematizações a cerca do que é necessário e essencial estar nas grades curriculares a partir das condições circunstanciadas pela sociedade, seja no sentido de manter estas condições ou na intenção de transformá-las. A proposta que a revista lança é discutir uma grade curricular (não deixa claro com quem e de que forma), elaborá-la e aplicá-la aos moldes do que foi realizado na rede estadual de São Paulo.

#### **4.2.10 Edição 213**

Na edição nº. 213 foi selecionada para análise a reportagem sobre políticas públicas intitulada: “Nenhum a menos. Sem exceção!”. A reportagem trata sobre a evasão escolar, tendo sido elaborada pelo jornalista Arthur Guimarães.

O repórter inicia o texto da reportagem contando a história de uma menina do interior de Rio Branco, no Estado do Acre, que, aos sete anos de idade, não tinha sido matriculada em nenhuma escola, assim como seus outros dois irmãos, um de treze e outra de onze anos. A culpa da situação, segundo a Revista, é da família, como se pode observar na página 91 da presente edição: “Neste ano a situação se repetiria se dependesse da família”. Uma das características que se tem percebido na “Nova Escola” é a capacidade de universalizar casos particulares. Ou seja, a revista expõe uma situação, ilustra com um caso particular e universaliza aquela situação. Com uma situação particular muito bem ilustrada, com fotos abordando ângulos e imagens privilegiados, a reportagem, já de início, comove seus leitores que se alocam em uma condição de enternecimento em relação às crianças, se contrapondo com uma condenação sumária a figura dos pais que, por maldade ou ignorância, impedem seus filhos de freqüentarem as salas de aulas.

É interessante a citação:

Dois coordenadores pedagógicos foram até o sítio da família e, depois de muita conversa (e uma dose de pressão) convenceram Francisco de que não só o ensino é importante, mas ele tem responsabilidades legais por não levar os filhos às aulas (2008, p. 91).

A citação ainda se refere à mesma família da menina de sete anos e dos irmãos que não estavam matriculados em nenhuma escola. E ainda culpando as

famílias pela não presença dos filhos em sala de aula, na página 91 desta edição: “As principais causas para a não escolarização [...] estão em questões familiares [...]”. Ou ainda a citação: “[...] é a pouca importância que os pais dão à educação [...]” (2008, p. 93). Dentro destas questões familiares que levam a impedirem de as crianças freqüentarem as salas de aula, a revista destaca o trabalho precoce e a falta de documentação.

A partir da individualização familiar da culpa pela não presença das crianças nas escolas, a Revista ataca a educação brasileira como um todo, a partir da expressão encontrada na página 92: “buraco em que se encontra a educação brasileira”.

Aonde a reportagem quer chegar? Na verdade – segundo a Revista – do discurso da universalização do ensino. Após a exaltação de projetos realizados nas redes escolares do Estado de São Paulo, no sentido de frear a evasão escolar, a Revista conclui a reportagem com a citação na página 95: “de um a um o Brasil pode, sim, conquistar a tão almejada universalização de fato do ensino fundamental, sem deixar nenhum aluno fora da escola”.

Já se percebe, também em outras edições, o como “Nova Escola” faz questão de salientar e colocar como exemplo o modelo de educação adotado pela rede pública do Estado e do Município de São Paulo. É interessante lembrar o grupo editorial que a Revista faz parte, a Editor Abril, assim como a opção política desta, se encontra vinculada aos governos estaduais e municipais paulista e paulistano. Sendo, ainda, interessante destacar que, nesta edição em análise, há um informe publicitário de quatro páginas, elaborado pelo ministério da educação, divulgando itens do “Plano de Desenvolvimento da Educação”, no entanto, novamente a Revista não faz referência alguma a este projeto do governo federal.

Com relação a culpar a família pelo abandono escolar, como destacou a reportagem analisada, faltou para a mesma, fazer uma reflexão mais profunda acerca das estruturas sociais que obrigam os pais a utilizarem a força de trabalho de seus filhos para garantir o sustento da família. A Revista utilizou o que Costa (2005, p. 76) denomina de “versões do mundo”, ao afirmar que a mídia tem uma função na constituição das coisas que ela reflete. Faz-se, por isso, interessante considerar que toda a reportagem analisada cobra certa responsabilidade nas famílias de classe sociais considerados como marginalizados, pela situação de evasão escolar, e, de carona, critica a postura do governo federal.

### 4.3 Análise de edições da Revista “Nova Escola”

A partir da análise das dez edições elaboradas através de reportagens selecionadas ilustradas por trechos recortados e reproduzidos nesta monografia, faz-se relevante abordar algumas observações comuns feitas nos números edicionais em questão.

A Revista constantemente, como efeito de sentido, projeta para o imaginário<sup>43</sup> uma imagem específica dos professores e da relação destes com sua profissionalidade, colocando-os como alienados em temas polêmicos, mas com atitudes individuais e voluntaristas<sup>44</sup>; a comunidade escolar é vista como tendo de ter uma participação efetiva no que condiz a atos voluntaristas, provendo as melhores condições materiais para o trabalho dos professores e direção; demonstra, de forma sutil, descontentamento com o governo federal; de forma constante universaliza histórias individuais e traz receitas de soluções para atacar e acabar com os problemas da educação brasileira detectados e nomeados por “Nova Escola”. Percebe-se que não há nenhum elemento, artigo, coluna ou espaço na Revista que se reporte diretamente para gestão educacional. Mas todos, de uma forma ou outra, influem nas concepções de elaboração de políticas para a gestão, pois as elaborações de formas de gerir a educação vão se construir a partir de concepções e pontos de vistas de pessoas inseridas e influenciadas por contextos sociais determinados. Para a construção destes contextos sociais, sabe-se, existem meios de influências que se fazem agir a partir do ato de criar realidades pela construção lingüística. Estas realidades criadas (construções ideológicas) se materializam, entre outros, a partir da linguagem que expressa opiniões de visões particulares de determinados assuntos, universalizando estas opiniões e tornando-as únicas e verdadeiras.

---

<sup>43</sup> Aliás, é interessante salientar que se percebeu, na análise das edições em questão, o quanto a Revista enfoca a sua construção de discurso na formulação de uma imagem específica do professor e, principalmente, na forma como este se relaciona com os acontecimentos inerentes a sua profissão.

<sup>44</sup> Como atitude voluntarista se compreende a participação da comunidade escolar no sentido de ajudar a solucionar problemas práticos da escola, mas sem planejamento estratégico permeado por uma clareza mais ampla das estruturas sociais que, inclusive, causam os problemas a serem solucionados. É o que se pode chamar de uma boa vontade alienada.

É pertinente a concepção de Pereira:

Tratar de políticas educacionais insere, nesta discussão, obrigatoriamente, a questão do Estado. Este é um dos fatores que não pode ser ignorado pelas políticas educacionais, visto a correlação destas com o modelo de Estado predominante, o que implica em conhecer sua estrutura, por ser esta, responsável pelo estabelecimento das relações sociais a partir das relações de trabalho na sociedade (2005, p. 141).

O que se faz acentuado e imprescindível destacar é os momentos em que a Revista, nas suas formulações de políticas de gestão, considera o papel do Estado.

Nas referências, apenas a tentativa de desconstrução de papel relevante que o Estado deve assumir no que concerne às políticas de educação. No que se relaciona ao comparativo a ser feito, da concepção de gestão da Revista com o programa governamental “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, é interessante fazer algumas observações. Consta-se, como foi demonstrada, certa elaboração de discurso de oposição, ou, no mínimo, falta de apreço ao atual governo federal, sendo que das dez edições em análise apenas uma, a edição nº. 208, se refere a uma política específica do programa “Uma escola do Tamanho do Brasil”, no caso, o ensino fundamental de nove anos. Foram observadas, em diversas edições, propagandas de publicidades pagas, das políticas de educação do governo federal, mas nenhuma referência da Revista a estes programas. É curioso que o maior periódico de educação não dê destaque, em suas reportagens, a projetos e programas propostos e elaborados pelo governo federal que intencionam transformar a estrutura do processo educativo.

A participação da comunidade escolar nos processos de educação, no programa “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, visa à compreensão da gestão da qualidade social da educação como a elaboração de canais coletivos de formulação da gestão e de fiscalização das políticas educacionais, o que envolveria a capacidade de dialogicidade. Para a Revista em análise, a formulação de políticas de gestão sugere estar vinculada às capacidades decisórias dos líderes, sendo que estes têm que possuir a capacidade de escutar a comunidade escolar, mas lança a idéia de ser mais na perspectiva de um “escuta-se e decide-se para” do que “dialoga-se e decide-se com”. O discurso do objetivo do projeto de governo em questão, “qualificar a Educação Básica como direito social, promovendo, em articulação com os sistemas de ensino e com os movimentos sociais organizados, a

democratização da gestão”<sup>45</sup>, parece passar longe da concepção da Revista, principalmente no que concerne a participação dos movimentos sociais organizados, princípio que daria um tom transformador aos processos educativos. A participação democrática da comunidade escolar nos processos educativos, na concepção da Revista, deve se dar nos processos de atos e ações voluntaristas e sem reflexão mais ampla das causas e problemas estruturais da educação brasileira.

A nova estrutura, alicerçada pelo governo federal para a gestão da educação, a partir do projeto em questão, objetiva potencializar a capacidade de articulação e de interlocução com os sistemas de ensino através de programas em parceria com estados e municípios, dentre os quais se podem destacar aqueles voltados para a capacitação e valorização de professores. A concepção de diálogo entre os sistemas de ensino estabelecidos pela Revista, nas páginas analisadas, se mostra como vertical na questão relacionada à decisão, com a imposição de decisões que vão ao encontro de uma concepção de ensino moldada as necessidades da dinâmica do capitalismo moderno.

O que chamou a atenção nas edições analisadas é a constante insistência da Revista em valorizar e motivar o público leitor para atos voluntaristas. Com relação à educação, a partir da ação do professorado, ser valorizada como atos voluntaristas, cabe a análise de Bueno:

Voluntarismo e estereotipia. Os problemas educacionais são reiteradamente reduzidos a questões a serem resolvidas individualmente pelo professor, o qual é pressuposto como um ser dotado de inesgotável força de vontade, permanentemente disposto a se superar no cumprimento de sua missão. Esse tipo de abordagem parece baseado no modelo da auto-ajuda, pois reduz a complexidade e a materialidade dos problemas ao voluntarismo pessoal. Essa redução é determinada materialmente pelo modelo econômico neoliberal, desde suas origens no início dos anos 90. Ou seja, o lançamento de *Nova Escola*, ao coincidir com o recrudescimento de um modelo econômico fortemente inspirado na reprodução do capital via abertura dos mercados, indica uma forte sintonia com as premissas do Estado Mínimo, uma vez que faz apologia da união da comunidade para a resolução dos problemas educacionais (2007, n/p).

A consagração do voluntarismo torna-se evidente no concurso anual “Prêmio Victor Civita – Professor nota 10”, promovido pela Fundação Victor Civita. O concurso tem por objetivo premiar experiências de boa qualidade no ensino infantil e

---

<sup>45</sup> Disponível em:

[http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/\\_seminarios/seminarios\\_uma\\_escola\\_do\\_tamanho\\_do\\_brasil\\_Ministerio\\_da\\_Educacao\\_Secretaria\\_de\\_Educacao\\_Infantile\\_Fundamental/Secretaria\\_de\\_Educacao\\_Basica](http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/_seminarios/seminarios_uma_escola_do_tamanho_do_brasil_Ministerio_da_Educacao_Secretaria_de_Educacao_Infantile_Fundamental/Secretaria_de_Educacao_Basica)

fundamental, oferecendo premiações em dinheiro e troféu similar ao Óscar da Academia de Cinema de Hollywood.

Faz-se também nossa as palavras de Costa:

[,,] trata-se de uma estratégia que permeia as várias edições, a forma como vai sendo urdida uma representação do periódico apresentando-o como veículo do novo, do válido, da inovação, da competência. Chamadas como 'Nova escola é o braço direito do professor' ou 'para acompanhar as mudanças em todas as áreas, nada melhor do que contar com Nova Escola', bem como frases do tipo 'com a participação de professores de todas as partes do país, a revista amplia os horizontes e se aproxima mais dos problemas da educação brasileira' – constantes folhetos de divulgação encartados na revista – vão tornando incontestáveis as 'verdades' disseminadas por suas páginas. Quem ousaria discordar dos(as) especialistas que formulam suas sábias e contenciosas explicações, a convite da revista ou por solicitação dos(as) próprios(as) leitores, diante do anúncio 'Elaborada e assessorada pelos profissionais mais competentes'? (2004, p. 78)

E ainda se ressalta a atitude, por parte da referida Revista, de invocar a palavras de autoridades científicas para orientar professores, adolescentes e para credenciar suas prescrições de soluções aos problemas apontados. O que não se percebe a Revista fazendo é compreender a educação em sua histórica complexidade, considerando o que Rocha conceitua como:

[...] analisar, perceber, reconsiderar e (res)significar também aqueles elementos '[...] que nos parecem (num primeiro olhar) invisíveis, indizíveis, insignificantes'. Supõe perceber e compreender as relações que se estabelecem entre os vários componentes (sujeitos e objetos) da educação, suas funções, suas histórias, seus discursos, suas práticas e suas condições de existência. (2004, p. 117)

O que se faz aqui é o que Pêcheux conceitua como “uma forma de reflexão sobre a linguagem que aceita o desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já feito” (1997, p. 04). Ao exercitar a arte de refletir nos entremeios da construção lingüística textual de “Nova Escola”, se projeta mostrar a intencionalidade da Revista na construção de estereótipos sobre as relações que permeiam o nosso processo educativo.

Poucas foram as vezes em que houve referência direta à gestão, e quando esta aconteceu, raramente foi no que diz respeito à educacional. Quando houve referência à gestão, foi quase sempre a escolar, o que não quer dizer que, em nenhum momento, a revista deixou de fazer referência indireta e nas entrelinhas a gestão educacional, fundamentalmente nos itens que são inerentes a prática da gestão na educação, ou seja, planejamento, participação, descentralização

autonomia, democratização, relação com a comunidade e construção do projeto pedagógico.

Afirma-se, no início desta monografia, que as políticas de gestão educacional tem por objetivo oferecer direções às práticas cotidianas escolares. E, considerando que as políticas de gestão da educação partem de determinadas realidades escolares, compreende-se a insistência da revista de elaborar, para o imaginário de seus leitores, uma determinada concepção da escola, dos professores, da relação dos professores com sua profissionalidade, dos alunos, das gestões e administrações escolares e, enfim, de tudo que se relaciona à comunidade escolar.

Feita esta ponderação, o que se percebeu nas edições analisadas é que a Revista se aproxima da concepção de uma forma de gestão educacional, ao qual denomina democrática e participativa, mas que está mais vinculada ao conceito de democracia representativa. Na democracia representativa se tem o contato com o líder/dirigente, mas não se confunde ele, sendo o líder/dirigente a pessoa que “realiza a democracia” ao ouvir a comunidade que o cerca, tendo a capacidade de fazer uma gestão com eficiência com práticas políticas que contente as pessoas que são sua base de sustentação<sup>46</sup>. Para dar legitimidade a estas reflexões, reportam-se a projeção de líder enfocada na edição nº. 210, analisada nas páginas 41 e 42 desta monografia.

A impressão que se tem, ao ler determinados trechos de reportagens das edições da Revista em apreciação, e isso se faz perceptível pelas edições analisadas, que sua concepção de gestão traz implícito certa veia da escola das relações humanas, abordada nas páginas 08 a 10 desta monografia. Afirma-se isto, pois constantemente é valorizada a motivação humana, a comunicação, a liderança e a dinâmica de grupos, mas sem abrir mão da autoridade, razão e disciplina no que diz respeito ao papel do gestor, desatacando que este deve considerar a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas e os resultados propostos. É como se as palavras de ordem fosse eficiência<sup>47</sup> e custo, atrelando o sistema

---

<sup>46</sup> Concebe-se que, na democracia representativa estruturada a partir dos alicerces do Estado liberal, o que geralmente se faz é uma tentativa de amenizar os conflitos sociais. Considera-se que para a existência de um processo democrático legítimo é essencial que os conflitos (que aqui não se confunde com violência) não sejam suprimidos, mas as diferenças têm que se manifestarem dentro de uma estrutura dialógica.

<sup>47</sup> Concebe-se, neste caso, a eficiência como a relação entre os resultados obtidos e os recursos empregados. A eficiência representa uma medida segundo a qual os recursos são convertidos em resultados de forma mais econômica. Eficiência significa, ainda, fazer um trabalho correto, sem erros

educativo aos conceitos empresariais (consequentemente ao interesse do capital), o que gera uma perda de vínculo dos seus fundamentos sociais e políticos. O que se verifica é uma proposta de modelo de gestão educacional que se fundamenta na estrutura teórica e prática do sistema capitalista.

Existe uma tendência da Revista em apresentar soluções tidas como racionais para resolver os problemas da ordem de organização e administrativas da educação. O que a revista propõe, nas entrelinhas, é o que Veiga (1996, p. 98) postula como “gestão do tipo empresarial, centrada no serviço ao cliente”. Em nenhuma das reportagens das edições analisadas houve alguma referência aos estudantes, pais, professores e funcionários como protagonistas da educação. Pelo contrário, nas imagens de líderes demonstradas pela Revista, o que se percebeu é que a base da comunidade educativa está precisando, pois passível, de ser liderada<sup>48</sup>. Na visão de liderança, expressa nas páginas analisadas, o que se verifica é a clássica separação entre pensar e agir, executar e planejar, o que fundamenta o argumento de uma percepção da gestão educacional do mesmo modelo das gestões empresariais. Apropriando-se das palavras de Silva Junior (2002, p. 22), verifica-se que o modelo de gestão, proposto por “Nova Escola”, que “não discute o sentido público ou moral das finalidades a que se volta, pode até ser eficaz, mas, certamente não será educacional”.

Partindo-se da concepção de que a materialidade da ideologia se dá a partir da elaboração de discursos que formaram representações prescritivas de ações nos processos de interação social, percebe-se o quão competente é o discurso da revista em termos de materialização de uma imagem representativa das relações dos fatos inerentes à educação. Sendo assim, percebe-se como a Revista é eficiente na transmissão de uma ideologia determinada, que procura naturalizar certas formas e meios de fazer educação.

A concepção de gestão expressa nas linhas analisadas se contrapõe com a concepção defendida nas linhas iniciais destes escritos, que é a democrática e participativa de fato, pois todos que compõem a comunidade educacional devem se colocar como autores e protagonistas do processo de construção das relações

---

e de boa qualidade, dentro do proposto pela instituição determinada. (Fonte: <http://www.geocities.com/Athens/Atlantis/7763/efic.htm> - acesso em 06 de fev. de 2009)

<sup>48</sup> Naquela clássica visão de um líder (super-herói) que surge para liderar pessoas passíveis e incapazes de saírem de situações problemáticas. Ou, ainda, aquele que mostra para as pessoas que não sabem que rumo tomar o caminho a ser seguido.

relativas à vida escolar. A comunidade educacional, como um todo, participe do debate e da construção das políticas de gestão das relações escolares. A cerca desses aspectos é pertinente a citação de Espanhol:

Este é o nosso tempo [...] de falarmos em democracia e muitas vezes não admitirmos a participação da comunidade escolar; de querermos a participação e, por vezes, coibirmos, manipularmos e limitarmos as várias formas de expressão dos alunos, pais, professores, funcionários e demais pessoas envolvidas com a escola; de falarmos em gestão e admitirmos, na maioria das vezes, apenas o diretor como gestor, [...] de contestarmos os grandes corruptos e não nos admitirmos também fazedores da corrupção; de divulgarmos a solidariedade em nossas salas de aula e não nos envolvermos com os problemas que envolvem os alunos, a escola e a comunidade; de falarmos em gestão democrática e não percebermos o discurso e as ações autoritárias ainda presentes em nosso cotidiano (2004, p. 01).

Sabe-se que as contradições fazem parte da complexidade do universo humano. Pode-se dizer que o ser humano é um ser contraditório que, a partir dos conflitos inerentes à existência, grava as marcas da vivência nas tabulas da história. Porém, concebe-se, neste trabalho, a diferença entre contradição e incoerência. Mas se faz interessante que, para a construção e legitimação de incoerências, a linguagem, na qual se materializa o discurso, também se faça um campo vasto. A partir dela percebe-se uma arquitetura de construções argumentativas que lançam como legítimas e válidas palavras e conceitos com práticas completamente opostas. A participação na construção de políticas para a gestão da educação vai além de atos voluntaristas. Pois estes atos contradizem com ações efetivas de participação nos âmbitos decisórios ao que concerne a esta área das relações sociais. E, para este argumento, se faz relevante o alerta de Espanhol (2004) reproduzido acima, de distanciamento entre as falas e as práticas. Porém, o discurso não está apenas nas falas, mas se faz inerentes nas contradições ou incoerências entre estas e as práticas cotidianas dos indivíduos envolvidos nestas construções.

Sabe-se que para legitimar as construções ideológicas – defendido a partir do conceito de Chauí (1980)<sup>49</sup> –, percebe-se a ênfase da revista em discurso que se apresenta de forma lógica, sistemática e, aparentemente, coerente de representações acerca da figura do professor, da escola, dos alunos e da comunidade escolar. Representações estas que intencionam e influem as opiniões e concepções de seus leitores acerca da legitimidade de formas de construções de políticas para a gestão da educação. A própria concepção de gestão democrática,

---

<sup>49</sup> Reproduzido nesta monografia.

trabalhada pela revista, está inserida e implícita em formas de espaços educativos concebidos pela mesma, em suas bem elaboradas e coloridas páginas, ao abordarem ações não efetivamente democráticas que estão presentes nas instituições voltadas para a relação com a educação. A análise leva, então, a perceber a incoerência no discurso da gestão democrática nas ações educativas mostradas pela referida revista.

Espanhol reflete que se vive um entusiasmo na crescente procura por constituir “espaços mais solidários, participativos e democráticos em todas as áreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que se estabelece estados de choque ao presenciarmos movimentos contestando atos de participação, mobilização e mudança” (2004, p. 04). A forma como os sujeitos ocultos apresentados nos textos de “Nova Escola” contestam os atos acima referidos, se dá a partir de um desenho interessante, pois o faz por uma configuração propositiva ao construir no imaginário de seus leitores, atitudes de participação que não levam ao comprometimento real de mudanças e transformações efetivas nas estruturas das esferas sociais e educacionais.

Espanhol, ainda reflete que:

Dentro de cada espaço educacional, as mudanças são conflitantes para o grupo e para cada um de seus componentes. As maneiras de se administrar estes conflitos vão definindo as maneiras de construir, de gestar a educação, assim como a cultura própria de cada um desses espaços, de cada pessoa que a compõe e suas inter-relações (2004, p. 04).

Os conflitos são inerentes ao processo de existência humana e das relações sociais. Não se nega o conflito, mas o mesmo deve ser trabalhado. Quando se tenta negar os conflitos parte-se para as ações de homogeneizar as práticas e atitudes sociais a partir do discurso de se estar com a verdade. Os processos de construção democrático-participativo das políticas de gestão educacional têm que se dar a partir desta consciência e clareza de relacionar-se com os conflitos a partir de atitudes dialógicas. Quando se mostra um gestor, como as imagens de gestor presente nas páginas da revista, que decide, vigia os seus “subalternos”, cobra atitudes, planeja, dá a impressão de que o mesmo faz tudo isso a partir de atos individuais dele e não escuta a comunidade no sentido de planejamento e efetivação das políticas de gestão da educação. Até porque nos processos de efetiva participação a comunidade não está apenas para ser ouvida, mas como corpo integrante de todo o processo, é aquela que planeja e executa as políticas de desenvolvimento

educacionais, sendo que o gestor formal (como o diretor, por exemplo) tem apenas a tarefa de facilitador, principalmente no que se refere a burocracia que se exige para dirigir uma instituição escolar.

Bruner aborda que:

[...] um empreendimento educacional oficial presumivelmente cultiva crenças, habilidades e sentimentos a fim de transmitir e explicar as formas de interpretar o mundo natural de sua cultura patrocinadora (2001, p. 25).

Por isto a necessidade de que todos envolvidos com os processos de gestão educacional ter a clareza do valor do comprometimento com a própria história na qual se está inserido no sentido de enfrentar as mudanças que são parte das vidas individuais e institucionais.

Apropria-se, aqui, da concepção de participação em Freire:

Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando alcança a transformação da sociedade (1992, p. 94).

A participação só se faz com sentido e significado, quando na construção de políticas para a gestão educacional, na perspectiva de transformação da sociedade realizada na condição de historicidade pertencente aos indivíduos e coletivos. Apropriando-se do conceito de Freire (1983) e associando-o a participação na construção de uma gestão efetivamente democrática e participativa, compreende-se que construção de políticas de gestão educacional deve pensar a educação na perspectiva de transformar a realidade opressora e destrutiva humana e ambientalmente passando a ser a gestão dos “homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 1983, p.44).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebendo o discurso como prática, como atividade construída a partir das relações sociais e, por isso, socialmente regulado, procurou-se investigar as concepções de gestão educacional presentes nos discursos da Revista “Nova Escola” da Editora Abril. A investigação teve um propósito claro, defender uma determinada postura frente aos processos de gestão da educação – como foi feito nos capítulos iniciais – e, percebendo a diferença de discurso entre a posição por nós assumida e aquela presente no periódico em análise, contrapor um ao outro. Claro que, como também esta monografia foi construída com posição, este contrapor ocorre na intencionalidade de desvelar o discurso apresentado pela revista em questão, ao vê-lo aproximar-se das concepções e práticas de gestão estruturadas a partir da compreensão de uma organização social neoliberal e individualista.

Durante a investigação apresentada se procurou exercer a arte de refletir nos entremeios, na tentativa de perceber no dito e no não dito das reportagens analisadas, quais são os reais conceitos com que “Nova Escola” compreende como forma de organizar e gerir a educação. Esta empreitada não foi fácil, exigiu disciplina e atenção na busca da compreensão incessante de nosso objeto de estudo, o discurso da referida revista. E isto porque a análise do discurso se constitui como uma forma de conhecimento que se faz no entremeio e que leva em conta o confronto, a contradição entre a teoria e a prática de análise.

Sendo o discurso, a linguagem e a narrativa, instâncias instituidoras de representações, uma de nossas estratégias foi tentar perceber que representação acerca das questões que envolvem os atos inerentes às gestões educacionais, era construída pela revista em análise para o imaginário de seu público leitor.

Costa (2004, p. 75) afirma que “discursos que constituem os sujeitos ao mesmo tempo em que fabricam sua identidade social, controlam e regulam sua subjetividade”. Sabe-se que a revista analisada não é responsável institucional pela elaboração de políticas para a gestão da educação, entretanto, como veículo midiático com tamanha inserção entre o público do professorado, se coloca como instrumento para tencionar a sociedade a aceitar suas concepções e práticas como verdadeiras. Ao afirmar que os discursos constituem os sujeitos e fabricam sua identidade social e analisar o discurso do referido periódico a partir desta premissa,

se faz inerente perguntar que concepção de homem e de mulher se faz presente neste indivíduo que “Nova Escola” quer constituir pelo seu discurso. E isto para ir ao encontro da afirmação do início desta monografia, de se saber aonde se quer chegar para daí se traçar um determinado caminho no que concerne a recursos, resultados, avaliações, custos, ou seja, gestão da educação, que está entrelaçada com a questão: que projeto de homem, de mulher e de sociedade se quer construir a partir da educação?

É pertinente a citação de Orlandi (2005, p.37):

Se o real da língua não fosse sujeito a falas e o real da história não fosse passível de ruptura, não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos, nem dos sentidos. E porque a língua é sujeita ao equivoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa. A incompletude da condição da linguagem: nem os sujeitos, nem os sentidos, nem o discurso, jamais estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história.

Quando a linguagem se faz instrumento da ideologia, se constitui a intencionalidade de produção de efeitos na construção de identidades produzidos pelas relações de poder. Não se consegue perceber os instrumentos dominantes como não tendo consciência desta incompletude humana. Entretanto, paira sobre eles a intenção de suprir este vazio da incompletude com certezas que vão ao encontro de suas concepções de organização social e projetos de homens e mulheres a serem constituídos, neste caso, a partir das relações de educação.

Fica o alerta de Orlandi (2003, p. 27), “quando se diz algo, alguém diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade, e isso faz parte da significação”. Ao construir seus textos nas montagens de suas reportagens e seus artigos, os construtores de “Nova Escola” partem de um lugar específico do meio social, com visões de mundo particulares, e se dirigem a um outro alguém, também de um lugar social específico, mas com a intenção de influenciar a compreensão de mundo deste público determinado. A tentativa de influenciar é normal, todo o discurso é discurso para tentar influenciar o outro. As relações sociais se dão neste campo conflitivo do discurso. Porém, o que se pergunta é a que se quer influenciar. Pelas análises das páginas do referido periódico se percebe a resposta. Ao construir, no imaginário dos públicos diretamente ligados a educação, um efeito de sentido específico de professor, escola, comunidade e participação – como foi demonstrado nas páginas acima – a intencionalidade da revista, pelo que se percebeu nas análises, é o de construir uma

idéia de gestão da educação no mesmo modelo das linhas das gestões empresariais da tradicional empresa capitalista, dentro das exigências de gestão do modelo produtivo capitalista globalizador. As linhas analisadas demonstram projetos de políticas para a gestão educacional construídos a partir de modelos de planejamento estratégico empresarial. Fazem-se necessário perceber que as gestões do tipo empresarial estão atreladas ao modelo capitalista, sendo assim, se pode ressaltar que o sistema que tende à centralização da produção e à desregulamentação de normas que operem o mercado, em favor da “homogeneidade” do crescimento econômico, gera intensas desigualdades na construção das relações sociais dos diferentes públicos e instituições, estando explícitas estas diferenças também no seio das relações estabelecidas nos cotidianos educacionais.

O conceito de participação presente nas páginas da revista é limitado a uma participação voluntarista, longe daquela de transformação da realidade social. É percebido como um conceito limitado de participação. Faz-se importante salientar o alerta produzido nas páginas iniciais desta monografia, de que a gestão, alicerçada no modelo técnico-empresarial, como se verificou nas linhas de “Nova Escola”, suscita uma pseudo-neutralidade em sua essência no que tange à artéria política dos atos pedagógicos. E o que preocupa é justamente esta pseudoneutralidade, que dá ar de seriedade e verdade inquestionáveis em um discurso cheio de ideologias implícitas, fazendo com que a Revista se coloque como autoridade para vigiar o processo educativo, construir propostas de ações e criticar governos, políticas governamentais e de Estado para a área da educação, quando estas não vão em direção as suas concepções.

Neste sentido, as concepções de gestão da referida Revista se confronta diretamente as concepções apresentadas pelo governo federal, através do Ministério da Educação no projeto “uma Escola do tamanho do Brasil”. Afirmação que encontra base na concepção do governo demonstrado nos objetivos do projeto mencionado. O governo percebe a participação como um mecanismo gestor da qualidade social da educação e, para esta efetivação da participação, incentivou a criação de canais coletivos de formulação de gestão e de fiscalização das políticas educacionais. Também objetivou construir formas de estimular a organização da sociedade civil no que se relaciona a concretizar o essencial direito à educação e a consolidação de mecanismos de gestão democrática nas instituições escolares.

Percebeu-se, como concepção do periódico, um conceito de políticas de gestão da educação refutado porque longe de um modelo de gestão que procura, através da educação, construir homens e mulheres realmente autônomos, solidários, libertos de toda e qualquer forma de preconceitos e que consigam se colocarem como sujeitos e protagonistas da história. Não se quer uma história feita por um ou outro líder individual e por pessoas que os cercam apenas com atitudes voluntaristas, mas construídas por homens e mulheres que percebem o seu papel como gestores sociais, sujeitos da construção de sua identidade e do mundo que os circunda, e é para formar estes homens e mulheres que a educação deve elaborar suas políticas de gestão.

## 6. REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, R. **Conversas Com Quem Gosta de Ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.

ANTONELLO, C. S; JUNIOR, P. J.; SILVA, M. V. **Escola das Relações Humanas**. Disponível em: <<http://nutep.adm.ufrgs.br/adp/RH.html>> Acesso em: 02 jun. 2008.

BONETTI, L. W. As Políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, N. C; AGUIAR, M. Â. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses perspectivas e compromissos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BORDENAVE, J. **O que é Participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BUENO, S. **Semicultura e Educação: Uma análise crítica da revista Nova Escola**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a10v1235.pdf>> Acesso em: 05 jun. 2007.

BRANDÃO. H.N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: UNICAMP, 1993.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. São Paulo: Saraiva, 1997.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAROLEI, P. **Abordagens Educacionais do Design Instrucional**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007105959PM.pdf>> Acesso em: 27 mai. 2008.

CHAUÍ, M. **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COSTA, M. **Estudos Culturais: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

COSTA, M. Mídia, Magistério e Política Cultural. In: COSTA, M. **Estudos Culturais: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

CORRÊIA, M. ; PIMENTA, S. Teorias da administração e seus desdobramentos no âmbito escolar. In: OLIVEIRA, M. A. (Org). **Gestão Educacional: novos olhares, nova abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.

EDITORA ABRIL. Disponível em: <[http://www.abril.com.br/br/balanco/conteudo\\_294297.shtml](http://www.abril.com.br/br/balanco/conteudo_294297.shtml)>. Acesso em: 05 mai. 2008.

EDITORA ABRIL. Disponível em:  
<[http://www.abril.com.br/br/conhecendo/conteudo\\_43902.shtml](http://www.abril.com.br/br/conhecendo/conteudo_43902.shtml)>. Acesso em: 05 mai. 2008.

EDITORA ABRIL. Disponível em:  
<[http://www.abril.com.br/br/conhecendo/conteudo\\_43899.shtml](http://www.abril.com.br/br/conhecendo/conteudo_43899.shtml)>. Acesso em: 05 mai. 2008.

EDITORA ABRIL. Disponível em:  
<[http://www.abril.com.br/br/conhecendo/conteudo\\_43365.shtml](http://www.abril.com.br/br/conhecendo/conteudo_43365.shtml)>. Acesso em: 05 mai. 2008.

ESPANHOL, M. **A Gestão que Temos e a Gestão que Queremos:** uma reflexão baseada em Paulo Freire. 2004. 56 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

FERNANDES, A. F. **Análise do Discurso:** reflexões introdutórias. São Carlos: Claraluz, 2007.

FERREIRA, L. S. [a]. **Trabalho, Profissionalidade e Escola no Discurso das Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FERREIRA, L. S. [b] **Gestão do Pedagógico:** de qual pedagógico se fala? In: Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, p.176-189, Jul/Dez 2008.

FERREIRA, N. C; AGUIAR, M. Â. (Orgs.). **Gestão da Educação:** impasses perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** Um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.

FREITAS, D. N. T. A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal. In: Revista. Fac. Educ., São Paulo, vol. 24 n. 2, p. 175 – 19, jul/dez. 1998.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Disponível em:  
<<http://revistaescola.abril.com.br/fvc/>> Acesso em: 05 mai. 2008.

GALLO, A. A. TEIXEIRA, A. **Escola Nova.** Disponível em:  
< <http://www.anped.org.br/24/P0251803934623.rtf>> Acesso em: 05 jun. 2008.

GOMES, C. A. **Gestão Educacional:** Para onde vamos? Brasília: Em Aberto, 2002.

GOMES, R. Teses para uma agenda de Estudos da Escola. In: BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto, 1996.

GOVERNO FEDERAL. Disponível em: [http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/dialogo\\_publico/dialogo\\_seminarios/seminarios\\_2004/05\\_uma\\_escola\\_do\\_tamanho\\_do\\_brasil](http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/dialogo_publico/dialogo_seminarios/seminarios_2004/05_uma_escola_do_tamanho_do_brasil). Acesso em: 30 jan. 2009.

GOVERNO FEDERAL. Disponível em:

<[http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/\\_seminarios/seminarios\\_uma\\_escola\\_do\\_tamanho\\_do\\_brasil\\_MinistériodaEducaçãoSecretariadeEducaçãoInfantileFundamental/SecretariadeEducaçãoBásica](http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/_seminarios/seminarios_uma_escola_do_tamanho_do_brasil_MinistériodaEducaçãoSecretariadeEducaçãoInfantileFundamental/SecretariadeEducaçãoBásica)>. Acesso em 30 jan. 2009.

HARDT, M. A Sociedade Mundial de Controle. In: ALLIEZ, É. **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Trinta e Quatro, 2000.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da análise automática do discurso de Michel Pêcheux. In: GADET, F. e HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: UNICAMP, 1990.

IBOPE. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=5&proj=PortalIBOPE&pub=T>>. Acesso em: 13 set. 2008.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LUCE, M. B. ; MEDEIROS, I. P. (Org) **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

MICHEL, M. O recorte curricular para o ensino da Filosofia a partir das condições contemporâneas da sociedade, da cultura e da escola. In: Colloquium: Revista Científica do Colégio Militar de Santa Maria, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 19 – 23, anual, 2008.

OLIVEIRA, P. S. de. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Ática, 2006.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. **Análise do Discurso**. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2006.

PÊCHEUX, M [a]. **O Discurso: estrutura ou acontecimento?** Campinas: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, M [b] **Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: EDUNICAMP, 1997.

PEREIRA. S. M. Estado Neoliberal e Políticas Educacionais no Brasil: refletindo sobre a descentralização administrativa e o papel da comunidade na gestão escolar.

In: ALONSO, C. (Org.) **Reflexões sobre Políticas Educativas**. Santa Maria: UFSM/AUGM, 2005.

ROCHA, C. F. O Espaço Escolar em Revista. In: COSTA, M. **Estudos Culturais: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 1995.

SEVERINO, A. J. **Educação Ideologia e Contra-Ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA JUNIOR, C. O Espaço da Administração no Tempo da Gestão. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. **Política e Gestão da Educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA, S. M. Z. L. Escola e empresa: Iniciativas de Parceria no Estado de São Paulo. In: FERREIRA, N. C.; AGUIAR, M. Â. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses perspectivas e compromissos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHÜLTZ, C. **Concepções de Gestão nas Monografias do Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM**. 2007. Monografia (Especialização do Curso de Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

VEIGA, I. P. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001.

VILLELA, E. C. As interferências da contemporaneidade no trabalho docente. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 88, n. 219, p. 229 – 241. Brasília: mai. 2007.

## **7. REFERÊNCIAS DAS REVISTAS ANALISADAS**

NOVA ESCOLA. Mensal. Ed. 204. São Paulo: Abril, 05 ago. 2007.

NOVA ESCOLA. Mensal. Ed. 205. São Paulo: Abril, 02 set. 2007.

NOVA ESCOLA. Mensal. Ed. 206. São Paulo: Abril, 03 out. 2007.

NOVA ESCOLA. Mensal. Ed. 207. São Paulo: Abril, 05 nov. 2007.

NOVA ESCOLA. Mensal. Ed. 208. São Paulo: Abril, 10 dez. 2007.

NOVA ESCOLA. Bimestral. Ed. 209. São Paulo: Abril, jan/fev. 2008.

NOVA ESCOLA. Mensal. Ed. 210. São Paulo: Abril, 01 mar. 2008.

NOVA ESCOLA. Mensal. Ed. 211. São Paulo: Abril, 07 abr. 2008.

NOVA ESCOLA. Mensal. Ed. 212. São Paulo: Abril, 09 mai. 2008.

NOVA ESCOLA. Bimestral. Ed. 213. São Paulo: Abril, jun/jul. 2008.

.

## **ANEXOS**

## ANEXO A: Edição 204 – Reportagem: Por uma formação inicial com mais qualidade

Edição 204 | 08/2007

### Por uma formação inicial com mais qualidade

**Projeto de lei propõe a criação da residência pedagógica para oferecer aos professores novatos um contato mais efetivo com a realidade escolar logo após a graduação**

Débora Didonê

Um importante projeto de melhoria da formação docente está tramitando no Senado. Se aprovado, vai criar a chamada residência pedagógica – um programa de capacitação inicial fortemente baseado em atividades práticas e inspirado no que já ocorre com a carreira médica. Os habilitados em Pedagogia, sob a supervisão de profissionais mais experientes, passarão por uma especialização obrigatória na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E os licenciados terão a opção de fazer ou não a residência. “A Medicina é o parâmetro porque tem uma experiência muito bem-sucedida”, afirma o senador Marco Maciel, autor da proposta. “A residência pedagógica permitiria uma convivência maior com a escola, com os alunos e com o cenário em que o novo professor começa a atuar.”

O projeto, na verdade, não é nenhuma revolução. Suas premissas são as mesmas que já deveriam ser contempladas pelo estágio oferecido na graduação – participação na rotina da escola, atuação em sala de aula sob supervisão de outro professor e reuniões periódicas de acompanhamento. Mas há uma diferença essencial: o número de horas/ aula aumenta quase três vezes (800 contra 300), o que garante um aprofundamento na relação entre os novatos e seus mestres, com o desenvolvimento de projetos em conjunto. Quem aposta na aprovação do projeto diz que ele vai servir ainda para valorizar o Magistério, pois os estudos ficarão mais puxados. Ao melhorar o equilíbrio entre teoria e prática, prevê-se que as universidades passem a cobrar mais dos estudantes, o que praticamente não ocorre hoje. Como mostram os dados estatísticos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), os universitários brasileiros (inclusive os de Pedagogia) consideram que o curso deveria ter exigido muito mais deles.

### Angústia de principiante



**"Imagino que o residente passaria uma quantidade de horas na escola e participaria daquela comunidade de maneira prática. É o que já ocorre nos estágios bem feitos, só que sem interação e avaliação."** Cátia Valério Ferreira Barbosa é pós-graduada em Educação. Foi supervisora de estágio e hoje é professora no Colégio Militar do Rio de Janeiro

Há dez anos, a professora Cátia Valério Ferreira (que hoje leciona para classes de Ensino Fundamental e Médio no Colégio Militar do Rio de Janeiro) fez estágio numa escola de classe média da capital fluminense. Foi bem recebida pela direção e cumpriu o programa de maneira considerada satisfatória. Mas, quando se tornou titular de uma turma de 5ª série do supletivo noturno em outro colégio, na periferia, levou um choque. A realidade dos alunos era muito diferente e ela percebeu que não tinha preparo para a função. "Eu não recebi nenhuma orientação sobre o perfil da turma. Só sobre questões burocráticas da escola."

Situação semelhante vive hoje Juliana Paz, em Maceió. Ela recebeu o diploma no ano passado e, em fevereiro, se assustou muito com a realidade encontrada numa escola municipal. No estágio, ela acompanhou classes de 3ª série. Ao ser contratada, assumiu uma turma de 1ª série sem nenhuma experiência prévia com os pequenos. "Fiquei angustiada porque alguns alunos sabiam ler e escrever e outros nem conheciam o alfabeto", diz Juliana, que contou com a ajuda de uma colega para conseguir elaborar um projeto minimamente razoável para o ano letivo. "Num caso como esse", avalia Célio da Cunha, especialista em Educação e consultor da Unesco, "não basta estar seguro quanto à tarefa de alfabetizar. É preciso que os novos docentes tenham condições também de repensar e reelaborar o próprio trabalho diversas vezes para dar conta das exigências do dia-a-dia dentro da sala de aula."

INÍCIO DE CARREIRA Em jogo, dois modelos diferentes

	<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b>	<b>CURRICULAR</b>	<b>RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA</b>
<b>DURAÇÃO</b>	Mínimo de 300 horas, durante a graduação	Mínimo de 300 horas, após a graduação	Mínimo de 800 horas, após a graduação
<b>QUEM FAZ</b>	Graduandos, eventual bolsa-auxílio	com Habilitados e licenciados, com bolsa de estudos	em Pedagogia com bolsa
<b>FASES DE ENSINO</b>	É prioritário para Ensino Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	É prioritária para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e pode se estender para as outras fases	para Educação anos iniciais Fundamentais

### Experiência

**piloto**

Patricia Costa, de São Paulo, espera ansiosa pelo 5º semestre do curso de Pedagogia, no ano que vem. Ela está na primeira turma da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), que já incorporou o conceito da residência pedagógica ao currículo, mas de uma maneira diferente da prevista no projeto que tramita no Senado (em vez de oferecer a residência após a formatura, ela garante uma supervisão constante do trabalho docente ainda durante o curso de graduação). Graças à autonomia universitária, a Unifesp decidiu criar essa experiência piloto e, assim, Patricia e seus colegas serão obrigados a participar de muito mais atividades práticas em escolas da rede municipal de Guarulhos, na Grande São Paulo, do que ocorre atualmente com os estudantes de todo o país. "Espero, com isso, ter mais respeito dos colegas quando entrar na carreira", diz Patricia. "Hoje, vejo que os estagiários e recém-formados são vistos com preconceito."

Atualmente, cerca de 30 mil estudantes se formam em Pedagogia por ano, e as regras para sua capacitação inicial sofrem com mudanças constantes. "Começamos muito tarde a nos preocupar com a qualidade", lamenta Divonzir Arthur Gusso, pesquisador do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). "Por isso, sofremos com um círculo vicioso que começa com a má formação docente e termina com o baixo desempenho dos alunos no Ensino Fundamental e Médio." De fato, as taxas de repetência em nossas escolas estão entre as maiores do mundo – justamente por causa da falta de qualificação dos novos professores para dar conta das necessidades curriculares dos dias de hoje.

LINHA DO TEMPO A formação de professores ao longo dos anos

### 1930-1940

Cursos livres dão lugar ao ensino secundário de sete anos. Nos dois últimos, há uma formação específica para professores das séries iniciais.

### 1950-1960

Formam-se 60 mil normalistas. De cada 100, menos de 25 abraçam a docência. Professores leigos

são contratados para dar aulas.

### 1970-1980

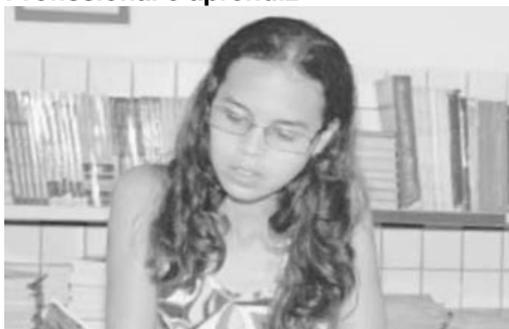
Para lecionar para turmas de 5a a 8a série, só com nível superior, o que garante melhor remuneração. Prospera o mercado de faculdades privadas.

### 1990-2007

É exigido curso superior para todas as fases. Mas só 10% dos docentes se formam em Matemática, disciplina que ocupa 28% do currículo escolar.

**Fonte:** Divonzir Arthur Gusso, pesquisador do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea)

### Profissional e aprendiz



**"Seria muito bom se a residência nos desse uma visão do que é ser professor, diretor e coordenador pedagógico. Além disso, deveríamos poder atuar em todas as séries."** Juliana Paz fez estágio curricular com turmas de 3ª série e hoje é regente de 1ª série na rede municipal de Maceió

A proposta de criação da residência pedagógica está em sintonia com esse novo perfil profissional que a Educação brasileira precisa ter para melhorar a qualidade do ensino. O conceito de aprendiz, previsto no texto da nova lei, é baseado na idéia de um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e divide tarefas. O trabalho é árduo, complexo, instável e cheio de dúvidas e conflitos (como ocorre em quase todas as profissões hoje). Por enquanto, um professor novato tem pouca autonomia, quase não toma decisões, não compartilha da rotina escolar e está pouco envolvido com a comunidade.

O novo perfil, para se tornar realidade, depende de parcerias mais efetivas (e eficientes) entre a universidade e a escola que vai receber os graduandos e os recém-formados. Será necessário criar uma cadeia de colaboração e responsabilidades para incluir os residentes na equipe e garantir a qualidade da formação. "As escolas precisam acreditar na proposta e não considerar o futuro colega como um intruso que só aparece para assistir às aulas e não interage com a equipe", diz Sylvia Helena Batista, especialista em Psicologia da Educação da Unifesp.

A formação inicial atrelada à formação contínua já é realidade em outros países. Os residentes dos Institutos Universitários de Formação de Mestres, na França, assumem a mesma sala de aula que acompanharam durante o estágio, enquanto o titular se afasta para fazer cursos de especialização. Os jovens mestres não terminam seus cursos na graduação: têm um forte programa de acompanhamento por parte de um professor formador nos cinco anos seguintes. "No Brasil, esse papel poderia ser desempenhado pelo coordenador pedagógico", diz José Ribamar Torres Rodrigues, coordenador da Faculdade das Atividades Empresariais de Teresina, que fez estágio no país. "Fiquei mais interessada em fazer Pedagogia quando soube que o curso de graduação já vai oferecer a residência pedagógica. Sinto que terei mais segurança no meu desempenho em sala de aula. É diferente do que geralmente acontece no estágio, em que o recém-formado trabalha isolado." Patrícia Costa é administradora e entrou no curso de Pedagogia para fazer trabalho voluntário



**"Fiquei mais interessada em fazer Pedagogia quando soube que o curso de graduação já vai oferecer a residência pedagógica. Sinto que terei mais segurança no meu desempenho em sala de aula. É diferente do que geralmente acontece no estágio, em que o recém-formado trabalha isolado."** Patrícia Costa é administradora e entrou no curso de Pedagogia para fazer trabalho voluntário

Na Argentina e na França, por exemplo, só pode dar aulas quem tem o domínio dos conteúdos e também da didática (e das metodologias de ensino). Assim, a insegurança não é um problema entre os novatos. "Quem não está preparado para conduzir uma classe não recebe o diploma e precisa voltar aos estudos antes de ser reexaminado, no ano seguinte", explica a pesquisadora Anne-Marie Chartier, do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas, em Paris.

Os especialistas concordam que a residência pedagógica sozinha não vai resolver o problema da formação docente em nosso país. Temos outros temas a discutir e resolver, como plano de carreira, certificação de competências, piso salarial e critérios mais rigorosos de seleção de professores. Mas a proposta lança luzes sobre questões que precisam ser mais bem conduzidas, como a integração entre teoria e prática, malfeita no estágio e a valorização profissional. É justamente pela complexidade dos temas e pela dificuldade de integrá-los ao dia-a-dia da profissão que o docente precisa de mais tempo de estudo. Só com professores mais capacitados e bem formados é que vamos começar a melhorar a qualidade do que é ensinado às nossas crianças.

#### ESTÁGIO PROBATÓRIO Falta o caráter formativo

Estima-se que cerca de 80% dos docentes brasileiros atuem em redes públicas de ensino. Por lei, eles precisam passar por um estágio probatório, ou seja, trabalhar durante algum período (geralmente três anos) para comprovar que têm condições de exercer a função. Quem dá o aval é a direção da escola, que deve observar quesitos como pontualidade, assiduidade e domínio das competências mínimas exigidas pela carreira. "É fato que o professor brasileiro não é bem formado, mas a ampla maioria é aprovada no estágio", diz Mariza Abreu, secretária de Educação do Rio Grande do Sul. Isso ocorre, porém, porque essa fase de experiência não é exatamente rígida nem tem caráter formativo. Os novos professores só são dispensados quando cometem uma falta muito grave.

#### QUER SABER MAIS

#### BIBLIOGRAFIA

Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores, Marli André (org.), 142 págs., Ed. Papirus, tel. (19) 3272-4500, 28,90 reais

Professores São Importantes, OCDE, 252 págs., Ed. Moderna, tel. 0800-172002, 42 reais

## ANEXO B: Edição 205 – Reportagem: Drogas – Só a escola não quer ver

### CAPA

No mundo todo, o consumo de drogas cresce sem parar. Relatório divulgado este ano pelo Escritório das Nações Unidas contra Drogas e Crime indica que cerca de 160 milhões de pessoas entre 15 e 64 anos fumam maconha (sem contar os que preferem não contar). Cigarros e bebidas alcoólicas estão entre os maiores anunciantes do planeta. E há inúmeros remédios, verdadeiras pílulas da felicidade, capazes de combater todos os males dos tempos modernos: emagrecer, enfrentar a depressão, derrubar o estresse. Por que, então, essa realidade haveria de ser diferente nas escolas? Os jovens vivem submetidos ao mesmo bombardeio publicitário e aos apelos sedutores de diversão e superação de dificuldades que as drogas (lícitas e ilícitas) oferecem. Vivem entre adultos, que muitas vezes não pensam duas vezes em tomar calmantes diante de qualquer problema ou beber uma dose para aliviar as tensões do trabalho. E, como se não bastasse, estão na adolescência, aquela fase da vida em que os hormônios estão com tudo e todas as dúvidas se transformam em questões existenciais. O resultado é que os entorpecentes aparecem como um alívio imediato para o sofrimento. A mais recente pesquisa do Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas, realizada com 48 mil estudantes de colégios públicos, comprova: dois em cada três jovens já beberam aos 12 anos de idade – e um em cada quatro já experimentou cigarros (*confira os números no gráfico abaixo*). No entanto, boa parte da comunidade escolar ainda reluta em admitir que isso é parte da realidade. Em muitos casos, professores, coordenadores e diretores preferem fingir que esse problema não existe – e, ao tratar o tema como um tabu, acabam apenas tapando o sol com a peneira. “A escola que diz ‘aqui não tem nada’ é a que menos protege o adolescente”, afirma o psiquiatra Dartiu Xavier da Silveira, do Programa de Orientação e Atendimento a Dependentes, da Universidade Federal de São Paulo. “A droga existe em todos os níveis da sociedade, mas alguns acham mais cômodo não identificar.” Segundo ele, todos os colégios (públicos e privados) sofrem desse mal, ainda que não queiram vê-lo. Nesta reportagem, você vai ver por quê, nessa questão, o mais importante é ter informação para entender como as drogas afetam o dia-a-dia dentro e fora da sala de aula. Professores e alunos, como o jovem Felipe (todos os nomes foram trocados para proteger os entrevistados), que conta sua história na página anterior, se despem do preconceito para narrar suas experiências.

### As drogas mais consumidas

GILVAN BARRETO

**Tabaco** 24,9%

**Solvente** 15,5%

**Maconha** 5,9%

**Ansiolítico** 4,1%

**Anfetamina** 3,7%

**Cocaína** 2%

Fonte: Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (Cebrid/Unifesp).

Pesquisa feita com 48 mil alunos da rede pública, da 5ª série ao Ensino Médio

Segundo um levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), três são os principais motivos que levam os jovens a se envolver com as drogas: o desejo de fugir dos problemas, a busca por aceitação social e a curiosidade por novas sensações. “Elas surgem como uma válvula de escape para a angústia do adolescente perante a vida”, afirma a psicóloga Denise Gimenez Ramos, da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. “A infância está no fim e ele tem de começar a aprender a competir para se tornar um adulto.” É por isso que as palestras promovidas pelas escolas para dizer que as drogas fazem mal não têm nenhum efeito. Os estudantes já sabem disso. O que eles precisam é de alternativas. Quando não há, explode a evasão (a pesquisa do Cebrid citada no início do texto concluiu também que os que já se drogaram pelo menos uma vez têm maior defasagem escolar do que os que nunca experimentaram). “Os meninos se afastam porque não vêem sentido nas atividades de sala de aula, deixam de vê-la como um espanto, com regras próprias) e, principalmente, por movimentar enormes quantias de dinheiro, o comércio de drogas se apresenta como uma ilusão alternativa de futuro – nem é preciso lembrar que inúmeros vão morrer em confronto com grupos rivais ou com os policiais. Felipe, o garoto do início desta reportagem, trabalhou como “vapor”, o nome dado a quem repassa os entorpecentes para os compradores. Essa função normalmente fica nas mãos de menores de idade. “Eu só tinha de entregar e receber o dinheiro”, conta. Milhares de Felipes estão fazendo isso neste exato momento – e muitos professores nem sonham com isso.

### CAPA

**Firmeza de princípios**

A diretora Maria foi ao extremo ao encarar o problema. O colégio em que ela trabalha fica muito perto de uma “boca” (o ponto de distribuição das drogas). Durante um bom tempo, ela batalhou para garantir que os alunos freqüentassem as aulas – e sofreu inúmeras ameaças. O número de faltas era elevadíssimo, pois vários estudantes estavam envolvidos de alguma forma com a compra e venda de entorpecentes. Com firmeza de princípios, ela não abriu mão do papel primordial da escola (garantir Educação de qualidade para todos e, assim, oferecer mais perspectivas de futuro) e tomou uma decisão corajosa: subiu o morro e foi ao encontro dos traficantes para mostrar a eles que os jovens têm o direito de estudar (*leia mais no depoimento da página ao lado*). Uma atitude desse tipo revela bom senso e clareza. Não é papel de nenhum professor ou diretor fechar as bocas. Existem leis contra o consumo e a venda de entorpecentes e cabe à polícia o trabalho de repressão. O que não dá é para fechar os olhos e deixar nossas crianças e jovens à mercê do poder do tráfico.

### **Acesso fácil, risco enorme**

Por terem sua produção e venda liberadas pelo governo, as bebidas alcoólicas e o cigarro acabam sendo mais tolerados na maioria dos ambientes. Assim, fica muito mais fácil para os estudantes ter acesso a esses produtos, que são igualmente nocivos: fazem a pessoa perder a concentração e mudar o comportamento, desconcentrar-se e, em conseqüência, atrapalhar a aula “O álcool é uma das substâncias que mais interferem na atividade psíquica e mental. Além de provocar alteração de consciência, prejudica a formação das estruturas cerebrais, um processo que só termina aos 20 anos de idade”, explica Dartiu Xavier da Silveira, da Unifesp. Por isso, ele é muito mais prejudicial aos jovens do que aos adultos. “Já o cigarro não afeta grandemente o desempenho intelectual, mas prejudica a saúde a longo prazo.” Ou seja, quanto mais cedo usar, pior.

Quando a professora Eliane se deparou com um grupo de alunas bêbadas numa aula de 8ª série, ficou preocupada.

Com razão. Casos de abuso de bebida são mais comuns do que muitos imaginam. “Os adolescentes misturam álcool com refrigerante”, diz ela. A questão é como encarar essa situação e o que propor para solucioná-la. Outro senso comum é acreditar que os adolescentes se tornam usuários por causa da família (a tão falada “desestruturação familiar”, que acaba sendo acusada de quase todos os problemas da escola). De fato, há pais mais preocupados com os filhos do que outros, assim como há estudantes mais estudiosos do que outros – e professores que se interessam mais por seus alunos do que outros. No recente documentário *Jardim Ângela*, de Evaldo Mocarzel, sobre a vida na periferia paulistana, Ana Cláudia Silva do Nascimento, 17 anos, retrata bem essa realidade. “Nunca pude contar com minha família, mas não procurei as drogas”, diz. “Tenho a escola como opção.” Silveira, da Unifesp, completa: “Os familiares só se tornam um fator de risco para o jovem quando assumem seu papel com extrema rigidez, não dialogam e não aceitam que os filhos virem adultos.” Assim, tanto o caminho de negar que as drogas sejam um problema como apenas punir os “culpados” com algum tipo de suspensão é desobrigar-se de uma das principais funções da escola: formar os jovens para a vida em sociedade. “Não podemos transformar os colégios em instituições de poder. Precisamos de espaços onde as atitudes humanas sejam questionadas e melhoradas”, afirma Mônica Pereira dos Santos, do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Obviamente, fazer isso nem sempre é fácil. Como todas as questões complexas, também essa exige respostas igualmente complexas. É necessário compreender os efeitos das drogas e por que elas exercem tamanho fascínio. Da mesma forma, é essencial que todos os professores e demais membros da comunidade escolar estejam comprometidos com esse trabalho e afinados com as melhores formas de agir. E ainda envolver as famílias, que são parte essencial nesse processo. Tratar o tema com uma abordagem policial, garantem os especialistas, deve ser a última hipótese.

### **A porta de entrada**

Por mais que ainda se pense que as drogas, lícitas e ilícitas, chegam à escola graças a ações engenhosas de traficantes (balas com cocaína e outras criações mirabolantes “vendidas pelo pipoqueiro”), o fato é que elas entram pelas mãos dos próprios alunos. Por isso, o delegado

Carlos Roberto Alves de Andrade, do Departamento de Investigações sobre Narcóticos de São Paulo, diz que é importante manter algum tipo de controle sobre o entra-e-sai dos portões. “As escolas públicas em que a vigilância é menos cuidadosa são as mais vulneráveis”, afirma. Na pesquisa da CNTE, 2,3 mil instituições foram entrevistadas e 12,9% das estaduais e 5,4% das municipais apontaram o tráfico dentro dos muros (contra apenas 0,3% das privadas). O que não significa, é claro, que não haja consumo e comércio entre os jovens das classes mais favorecidas. Ao contrário. Quando a mãe de Adriano descobriu que ele fumava maconha em vez de ir à aula, resolveu mandá-lo para o interior, para morar com o pai. O garoto passou de uma escola pública para uma particular e, numa cidade ou noutra, nunca teve dificuldades para encontrar drogas. Aos 11 anos, ele viu um colega ser expulso por carregar maconha na mochila – medida recorrente entre os que acham que o

problema está no aluno e, para eliminá-lo, basta colocar o jovem para fora. Como diz o próprio Adriano no depoimento da página ao lado, tanto na escola pública como na particular ele se cansa de ver rodas de alunos fumando no pátio. Vamos expulsar todos? O diálogo livre de preconceitos e imposições é necessário em três dimensões: escola e aluno, escola e família e pais e filhos. Infelizmente, isso é pouco comum. Levantamento realizado pela Unesco, o órgão das Nações Unidas responsável pela promoção de Educação e Cultura, mostra que 45% dos estudantes de 6º ao 9º ano se recusam a tocar no assunto com a mãe – e 55% dizem não fazer isso com o pai. “Por estar muito mais tempo com os jovens, cabe à escola aproximar-se das famílias e propor uma divisão clara de tarefas. Caso contrário, eles viram filhos de ninguém e ficam mais vulneráveis aos entorpecentes”, diz Mônica Santos, da UFRJ. O primeiro passo, todos concordam, é banir o discurso do “aqui não entram drogas” e reconhecer que elas estão em todo lugar. O que é preciso é aprender a viver sem. Em vez de punição, diálogo. Esse é o caminho defendido pelos especialistas para solucionar o problema de jovens flagrados com drogas na escola. “Antes de apelar para o campo jurídico, o ideal é envolver os pais e o Conselho Tutelar”, defende Luciana Bergamo Tchorbadian, promotora de Justiça da Infância e da Juventude do Ministério Público de São Paulo. Mônica Pereira dos Santos, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, concorda. “A polícia não deve intervir em questões internas da escola, assim como a escola não pode delegar a outra instituição seu papel de ajudar esse aluno a mudar de postura.” A transferência, muitas vezes apontada como solução, também não é a melhor saída. Além de não resolver o problema, contraria a lei. “Ela costuma funcionar como expulsão, pois não garante vaga ao aluno em outra instituição”, diz Luciana. Em casos extremos, como a ameaça de morte, a direção da escola deve pedir uma apuração sigilosa ao Ministério Público. Os que têm menos de 18 anos e usam ou vendem drogas cometem o que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) chama de ato infracional, ou seja, um desrespeito à lei – e estão sujeitos a penas. O usuário adolescente recebe uma advertência e o vendedor pode ser internado por até três anos em instituições como a Fundação Casa (antiga Febem), de São Paulo. O ECA determina ainda que o adolescente tenha direito à escolarização e à profissionalização, além de práticas esportivas, atividades culturais e acesso aos meios de comunicação, entre outras medidas socioeducativas. TATIANA CARDEAL

## **ANEXO C: Edição 206 – Reportagem: Mudanças à vista no Ensino Superior**

Idealizador de uma nova organização universitária, o reitor da Federal da Bahia explica como futuros professores poderão estudar, em breve, lado a lado com estudantes de Medicina e de outras áreas  
**ROBERTA BENCINI** rbencini@abril.com.br

A evasão nas universidades brasileiras é assustadora. Nas públicas, 40% dos alunos desistem dos cursos de graduação porque os currículos não atendem às necessidades e expectativas de cerca de 30% dos matriculados. Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), da qual Naomar Monteiro de Almeida Filho é reitor desde 2002, 37% dos estudantes abandonam o sonho de ter um diploma. “Não podemos mais ser coniventes e omissos. O sistema atual é ultrapassado e injusto demais.

O Ensino Superior precisa mudar”, afirma ele, colocando em pauta a necessidade de universalizar o acesso às faculdades e revisar os currículos. Nos últimos três anos, a missão desse médico epidemiologista tem sido divulgar em encontros uma proposta de combate à epidemia da evasão, da má qualidade da Educação e da falta de vagas. O movimento conhecido como Universidade Nova foi adotado pelo Ministério da Educação (MEC) num decreto assinado em agosto que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). “Uma conquista sem precedentes”, comemora o reitor. A meta, em dez anos, é dobrar (de 680 mil para 1,4 milhão) o número de estudantes de graduação. Saiba mais sobre essa proposta na entrevista a seguir. O reitor dispensa o tratamento de magnífico e pede para ser tratado pelo primeiro nome.

### **Mudanças à vista no Ensino Superior**

**NAOMAR MONTEIRO DE ALMEIDA FILHO**

**GUSTAVO LOURENÇÃO**

– Formou-se médico em 1975 na universidade da qual é reitor desde 2002. – É mestre em Saúde comunitária. – Casou-se duas vezes e tem seis filhos.

– Nas horas vagas, gosta de correr na orla de Salvador.

### **Quais são as principais mudanças propostas para as universidades brasileiras?**

**NAOMAR MONTEIRO DE ALMEIDA FILHO** Pautar os currículos universitários numa trajetória pedagógica flexível. A boa notícia é que o decreto aprovado pelo MEC em agosto prevê que, até 2012, todas as federais terão de criar currículos compatíveis entre si – e baseados em ciclos e na

interdisciplinaridade, como a UFBA promete já para 2008. Aliás, espero que nossa experiência sirva de inspiração para outras instituições. Segundo esse projeto, para conseguir um diploma, o jovem terá de fazer um primeiro ciclo de formação geral, dividido em blocos e com uma série de disciplinas de diferentes áreas do conhecimento. A profissionalização terá lugar no último ciclo, contemplando graduação e pós-graduação ao mesmo tempo.

**Por que é preciso mudar o modelo atual?**

**NAOMAR** Estamos atrasados, seguimos um modelo do século passado! Ele tem efeitos sociais perversos, como a escolha precoce da profissão só porque o sistema de formação exige isso no início. O que rege os interesses atuais é a profissionalização. Na Escola Politécnica da UFBA, existe uma disciplina conhecida como Introdução às Engenharias. Os calouros são recebidos num grande curso para aprender mais sobre a carreira e as diretrizes do curso. Mas para que servem essas informações nessa altura do campeonato? Eles já optaram. O resultado é que muitos abandonam os estudos e, por isso, temos esses altíssimos índices de evasão, que são um verdadeiro massacre de jovens.

**Um jovem de 16 anos tem condições de escolher uma carreira?**

**NAOMAR** Tem, mas, com as informações e a formação atuais, a escolha é superficial, sem que ele conheça de fato todas as possibilidades de conhecimento e atuação no mundo dessa carreira. Hoje, muitos estudantes que têm um bom conhecimento de Matemática tentam, por exemplo, cursar Engenharia, mas não conseguem passar. A idéia é que eles parem de se tornar professores de Física e Matemática só porque não tiveram êxito no vestibular. Com a reforma, as chances de fazer uma escolha acertada são maiores, e o risco de evasão, menor. Além disso, haverá mais oferta de vagas, principalmente no período noturno. Quem optar pelas licenciaturas fará a escolha por talento.

**O vestibular continuará como é hoje?**

**NAOMAR** Na minha opinião, esse é o maior exemplo da injustiça e do arcaísmo do sistema. A aprovação no teste causa uma comoção social jamais vista em outro país. Seu princípio é a exclusão, não a inclusão. As instituições não estão recrutando jovens talentos, mas garotos adestrados para marcar um X. Perde-se a função social de uma faculdade. O que está em discussão é a melhor forma de utilizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou outro critério para fazer a seleção.

**Como será organizado o primeiro ciclo de formação geral?**

**NAOMAR** Na UFBA, estamos prevendo três anos de duração, com o nome de Bacharelado Interdisciplinar. O estudante poderá escolher pelo menos duas disciplinas de cada área do conhecimento para cursar. O desempenho nesse início dos estudos superiores vai definir as escolhas dali em diante. Queremos formar jovens em cultura – por isso, os títulos do bacharelado são gerais. Ao fim desse primeiro ciclo, as disciplinas se afunilam. Os blocos de Formação Específica compreendem o mínimo de oito e o máximo de 20 componentes curriculares ou disciplinas voltados para áreas do conhecimento, de livre escolha do aluno.

**O aluno de Pedagogia poderá dar aulas no fim do Bacharelado Interdisciplinar?**

**NAOMAR** Não. Será necessário cumprir o segundo ciclo com foco nas licenciaturas. Nessa etapa, haverá a opção de fazer ao mesmo tempo a pós-graduação. O estudante fará suas escolhas.

**Esse modelo não é o velho 3+1, em que os cursos de preparação para a docência têm formação inicial em três anos e formação prática no último?**

**NAOMAR** Não, de jeito nenhum. Isso já rendeu muita polêmica. Nós estamos propondo a inversão desse conceito porque a prática pedagógica pode ser antecipada para a formação geral. O currículo é muito mais flexível e dinâmico para ser explorado apenas linearmente. Prevemos vários desenhos, vários modelos de arquitetura curricular.

**Como fazer para interligar as diferentes áreas num único ciclo?**

**NAOMAR** Chega de formação fragmentada. Os jovens precisam ter contato com três culturas: humana, científica e artística e, por isso, o movimento da Universidade Nova propõe uma formação geral para todos os estudantes em três anos. Leitura, domínio de uma língua estrangeira e estudos contemporâneos farão parte dessa etapa com diversas “interdisciplinas”. Universitário tem de ler muito e produzir textos impecáveis, acadêmicos ou não. É ficção acreditar que língua estrangeira faz parte do currículo do Ensino Básico. Ela só está presente em alguns segmentos sociais.

**Se os mais ricos recebem melhor Educação, cobrar mensalidade de quem pode pagar não seria uma forma de promover a justiça social?**

**NAOMAR** Não, deve haver outros mecanismos mais justos. Essa medida seria tão injusta quanto a penalização do aluno pobre no sistema vigente.

**“Com a reforma, os estudantes vão poder definir a própria trajetória de formação”**

ue existe é na maneira de pensar. Há muito receio porque os protagonistas da universidade serão os estudantes, que terão a chance de escolher a melhor trajetória de formação.

### **Como a qualidade do ensino será garantida?**

**NAOMAR** Um dos vieses será a cobrança dos próprios alunos. Será quebrada a cumplicidade atual. Hoje, se o jovem passou no vestibular, é quase tácito que ele se forme. No Bacharelado Interdisciplinar, ele vai exigir melhor desempenho dos docentes para poder avançar na etapa profissional. Se agora temos excelência na pós-graduação, em breve podemos esperar o mesmo na graduação. Essa é uma das pequenas mudanças que me enchem de otimismo e me faz acreditar em resultados positivos.

### **Há algum plano específico para os cursos de licenciatura?**

**NAOMAR** Eles terão maior oferta de vagas. O Brasil está precisando de professores. Isso não significa que as áreas saturadas deixarão de existir ou receber investimento. Elas continuarão a ter espaço, mas não podemos fechar os olhos para as necessidades atuais.

### **O tempo de conclusão dos cursos será alterado?**

**NAOMAR** Sim. A universidade nova permite saltos. Hoje um jovem que tem um talento especial em Matemática é obrigado a cumprir linearmente o bacharelado, depois a licenciatura, passar pelo mestrado e, por fim, o doutorado. Não existe nenhum mecanismo que o projete rapidamente no mundo profissional e acadêmico. Ele vai terminar o doutorado por volta dos 28 anos, mas poderia ter uma atuação muito maior antes disso. Na média, nossos doutores têm 35 anos.

### **Quem são seus parceiros na elaboração da Universidade Nova?**

**NAOMAR** O grande protagonista já morreu. Anísio Teixeira (1900-1971), grande pensador da Educação, discutia as bases do que chamamos hoje de Universidade Nova na década de 1930, juntamente com os intelectuais da geração da vanguarda da Escola Nova. Ele é o mentor da reforma. Hoje, alguns reitores, como Aloísio Teixeira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Luis Bevilacqua, da Universidade Federal do ABC (a primeira a funcionar nesse novo formato), e Timothy Mulholland, da Universidade de Brasília, têm contribuído na construção da arquitetura.

### **“A evasão no Ensino Superior é, infelizmente, um verdadeiro massacre de jovens”**

A cobrança de mensalidade em outros países é quase simbólica e o ensino é público e acessível a grande parte da população. As instituições particulares americanas são fundações e não são balizadas pelo mercado, mas pelo conhecimento, pelo saber.

### **Com as mudanças propostas, o Ensino Superior não estaria se limitando a cumprir o papel que tradicionalmente deveria ser do Ensino Fundamental e Médio?**

**NAOMAR** Não. Quem afirma isso, equivocadamente, parte do princípio de que a universidade deve ser apenas profissionalizante. E espera que desde o início o currículo seja voltado para a inserção do jovem no mercado de trabalho. Defendemos estudos superiores aprofundados e com a complexidade necessária para cumprir essa etapa da formação, independentemente da preocupação com o trabalho.

### **É possível transformar a universidade sem mudar o Ensino Básico?**

**NAOMAR** A universidade está como está porque se descolou do Ensino Médio. Hoje, o que ela sinaliza para o Ensino Básico? A principal mensagem é que basta ultrapassar a barreira do vestibular para conseguir um emprego. O que se encontra depois desse teste injusto tem pouca importância. Assim, faltam estímulo e perspectiva para os alunos do Ensino Médio. Eles sabem que têm poucas chances de prosseguir os estudos e muitos nem se atrevem a prestar um vestibular. Quantos não abandonam a escola no meio do caminho? Acredito que, aos poucos, ocorrerá uma regulação natural do nível médio às condições do ensino universitário. Continuar os estudos terá outro sentido

### **Como os professores universitários têm recebido a proposta?**

**NAOMAR** Muitos estão tentando compreendê-la. Mas não tem sido fácil, pois a base do projeto é a cultura e bem sabemos que a mudança mais difícil

## ANEXO D: Edição 207 – Reportagem: A Educação vista pelos olhos do professor

**FVC e Ibope entrevistaram professores de redes públicas de todo o país e concluíra: eles amam a profissão, mas só 21% estão satisfeitos com ela.**

"As crianças são curiosas por natureza, mas só aprendem se tiverem espaço para a participação. E isso só existe quando há conversa e argumentação e não um ambiente de apatia."

Luis Carlos de Menezes,  
Colunista de NOVA ESCOLA

Você conhece bem esta realidade: o professor adora a profissão, mas não está satisfeito com ela. Sabe que é parte de sua função preparar os alunos para um futuro melhor e gosta de ver as crianças aprendendo, porém se ressentido por ter de providenciar a Educação global (valores, hábitos de higiene etc.) que a família não dá. NOVA ESCOLA e Ibope conversaram com 500 professores de redes públicas em todas as capitais brasileiras e os números são muito reveladores da situação em que se encontram nossos educadores.

53% têm no amor à profissão sua principal motivação.  
63% trabalham no que gostam.  
83% têm consciência da importância da profissão de professor.  
80% já participaram de cursos de capacitação depois de formados.

Ao mesmo tempo, muitos se queixam do trabalho duro e (o pior) não reconhecido pela sociedade.

63% relatam viver em nível significativo de estresse.  
48% sentem falta de mais segurança contra a violência.  
54% estão descontentes com os benefícios, 47% com o salário e 47% com a sobreposição de papéis (em relação à família dos alunos).  
21% estão satisfeitos com a profissão (um número assustador: em pesquisas similares o índice oscila entre 40 e 60%, chegando a 80% em algumas áreas que podem ser chamadas de privilegiadas).

A pesquisa foi feita com o objetivo principal de investigar como os professores brasileiros se relacionam com o trabalho, os alunos e a escola e de que forma eles enxergam o futuro da profissão. Nesta reportagem, você vai encontrar diversos números - e também uma análise muito especial para refletir sobre alguns desses dados. Para debater os resultados obtidos, NOVA ESCOLA convidou um grupo de educadores de diferentes áreas, todos com contato direto com a sala de aula e com a formação inicial e continuada dos nossos docentes. São eles: Celso Favaretto, filósofo da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Lino de Macedo, pedagogo do Instituto de Psicologia da USP, Luis Carlos de Menezes, do Instituto de Física da USP, Maria Cristina Mantovanini, psicopedagoga do Instituto Vera Cruz, em São Paulo, Sônia Kruppa, socióloga da USP e da Fundação Santo André, Telma Weisz, especialista em Psicologia da Aprendizagem e assessora pedagógica da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e Vera Trevisan, psicóloga da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.



“A sociedade mudou e, hoje, o papel de quem está à frente de uma sala de aula

também é educar e dar carinho. Se todos perceberem que isso existe – e não é um bicho-de-sete cabeças –, a angústia diminui.”

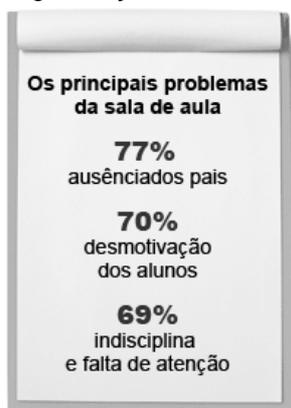
Lino de Macedo,  
Professor da Psicologia da USP

### Base frágil

As três maiores surpresas da pesquisa apareceram justamente nas questões sobre a relação do professor com seu público-alvo e com o ambiente de trabalho.

Os alunos são vistos como desinteressados e indisciplinados e são percebidos, junto com a família, como os principais problemas da sala de aula. "Quando o profissional não se sente capaz de cumprir sua tarefa - no caso, planejar, ensinar e fazer com que a maioria adquira conhecimento -, tende a responsabilizar fatores externos, apontando justamente para os lados mais frágeis do sistema", afirma Maria Cristina Mantovanini.

A formação inicial é apontada pela maioria como "excelente". Mas, ao mesmo tempo, reconhecem não estarem preparados para o dia-a-dia dentro da sala de aula. "Como a relação entre a motivação e a prática de ensino quase não aparece, muitos provavelmente não se dão conta de como a graduação foi ineficiente", observa Telma Weisz.



As secretarias (municipais e estaduais) de Educação e o Ministério da Educação praticamente não aparecem como atores importantes da realidade do Magistério. É igualmente preocupante porque essas instituições deveriam ser as provedoras não só das políticas públicas mas também de toda a infra-estrutura e das condições gerais para que a aprendizagem ocorra. "O professor não se enxerga como parte do sistema e, por isso, se sente tão sozinho na difícil tarefa de ensinar", enfatiza Sônia Kruppa.

### A PESQUISA

#### AMOSTRA

500 professores das redes públicas municipais, estadual e federal

#### IDADE

De 25 a 55 anos

#### TÉCNICA DE PESQUISA

Entrevistas individuais, com questionário estruturado, realizadas de 20 de junho a 19 de julho de 2007

#### DISTRIBUIÇÃO REGIONAL

50% Sudeste  
21% Nordeste  
11% Norte  
10% Centro-Oeste  
8% Sul

### DE QUEM É A RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO RUIM?

Uma das perguntas do questionário tinha 23 itens. Entre eles, a falta de didática e de metas de aprendizagem. Mas, na hora de listar os principais problemas do dia-a-dia dentro da sala de aula, os 500 professores entrevistados colocaram os seguintes três: a não-participação dos pais no dia-a-dia

da escola, a desmotivação dos alunos e a indisciplina dentro da classe (e o primeiro está fora da sala).

Por que a família é vista tão mal? Ao comparar a escola pública com a particular, os professores dão algumas pistas: 72% dizem que quem leciona na rede pública faz também o papel de assistente social, enquanto apenas 3% apontam que quem está na privada tem essa mesma função (será mesmo?). O termo mais usado é sobreposição. Para 25% da amostra, “a escola está no lugar da família”. E outros 38% reforçam que, na escola pública, “o professor não ensina, mas ajuda o aluno a sobreviver”. Em outra resposta, 64% afirmam que o nível socioeconômico das crianças intervém no aprendizado (negativamente, no caso da pública, e positivamente, no caso da particular).



“Já passou da hora de os coordenadores pedagógicos assumirem sua responsabilidade pela qualidade do ensino na escola. Eles precisam se colocar no papel de formadores do corpo docente.”

Regina Scarpa,  
Consultora pedagógica da FVC

#### As causas do problema

“Durante décadas, o professor montou uma representação-padrão de estudante, projetando o desejo de que ele venha de casa educado, com os parentes providenciando todos os requisitos básicos para que eles convivam em sociedade e aprendam. Esse quadro não existe”, diz Lino de Macedo. Da mesma forma, é fictícia a concepção de família ideal. Pai e mãe trabalham fora e nem sempre moram na mesma casa – e os dois fatores levam à diminuição do tempo dedicado às crianças Me, com isso, dos momentos de “formação doméstica”.

A tendência é fazer, inconscientemente, o que Luis Carlos de Menezes chama de enquadramento social: “A ampliação da escolarização no Brasil fez com que crianças e jovens de comunidades antes excluídas entrassem no sistema. Equivocadamente, o professor acha que a origem cultural do garoto e da mocinha os impede de aprender. Além disso, como não quer assumir a função de formá-los, ele desiste de ensinar”. Houve consenso entre os debatedores: não é a família que tem de ser responsabilizada pelo insucesso da garotada, mas a escola, que precisa rever sua missão e seu projeto pedagógico para atender a todos, com ou sem problemas socioeconômicos.

Além das transformações sociais, existem as culturais, políticas, econômicas e tecnológicas – que, de maneira geral, a escola não acompanha. Ao longo dos anos, a defasagem do currículo e dos conteúdos, a falta de relação com a realidade e uma série de outros fatores tiveram reflexos na não-aprendizagem. O professor acredita que sua responsabilidade sobre a Educação é muito grande, mas as notas ruins nos testes de avaliação levam a sociedade a repetir que o ensino vai mal. “Sentindo-se impotente, ele procura causas externas, criando uma situação que o prende: já que não pode mudar a família do aluno, ele acha que não é possível ensinar”, analisa a psicopedagoga Maria Cristina Mantovanini.



“Sentindo-se impotente, o professor procura as causas em fatores externos e cria uma situação que o prende: já que não pode mudar a família do aluno, ele acha que não é possível ensinar.”

Maria Cristina Mantovanini,  
Psicopedagoga do Instituto Vera Cruz

Para refletir

Sim, a participação da família é fundamental para que a criança se desenvolva como estudante. Por isso, ela deve ser motivo de preocupação. “Não dá para correr atrás de resultados de ensino sem pensar em reeducar os pais, que não conhecem a proposta pedagógica da escola, o que ela oferece aos filhos e como eles aprendem”, diz Maria Cristina. Reuniões de pais e atividades conjuntas nos fins de semana podem ser planejadas especialmente para promover essa integração.

Uma saída é conscientizar-se de que o novo papel do professor inclui atender o aluno que não vem pronto de casa para adquirir conhecimento. Lino de Macedo acredita que, ao perceber que a sociedade mudou e que agora é preciso fazer isso, sem esquecer de ensinar conteúdos, você se preocupa também em dar o exemplo. Assim, a angústia diminui: “Com menos ressentimento, fica mais fácil aproximar-se, melhorar a relação com o estudante e, em consequência, as condições de aprendizagem”.

Em conjunto, redes de ensino, direção e corpo docente deveriam estar preocupados com a definição do currículo. “Ninguém vai se sentir motivado a conhecer algo que não tem relação nenhuma com a vida”, ressalta Menezes. “É necessário levar para a escola a cultura da comunidade e voltar a prática para a formação total do aluno. O que não dá é ficar esperando que ele saia correndo atrás dos conteúdos para dominá-los.” Outro caminho para diminuir a tal desmotivação é deixar de lado o vício pedagógico de buscar sempre a passividade do educando: “As crianças são curiosas por natureza e gostam de fazer perguntas, mas elas só aprendem se tiverem espaço para a participação. E isso existe quando há conversa, fala, movimentação e argumentação e não um ambiente de apatia”, ressalta Menezes (leia mais na coluna Pense Nisso, na página 90).

Nunca é demais lembrar que só consegue motivar quem conhece (e utiliza) boas práticas de ensino. chegamos assim à segunda contradição apontada pela pesquisa: o professor acha que foi bem formado, mas acaba admitindo não estar preparado para o dia-a-dia em classe nem saber como enfrentar os problemas da sala de aula, como o famoso desinteresse e a não menos decantada indisciplina.



#### POR QUE A FORMAÇÃO NÃO PREPARA PARA O DIA-A-DIA?

A maioria dos entrevistados não tem dúvida: para 64%, a formação inicial foi excelente. Porém 49% reconhecem que não estão preparados para a realidade da sala de aula. E isso porque 90% se declaram satisfeitos com a própria didática. Contraditório, não? O simples fato de frequentar uma universidade e ter a chance de ler, estudar e debater as teses de grandes nomes da Pedagogia mundial é, sem dúvida, uma experiência interessante. No entanto, é possível que muitos professores não questionem a qualidade desses cursos. Estudar as teorias de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, entre muitos outros, é fundamental, mas não basta. A capacitação inicial tem variadas (e complexas) dimensões e a faculdade é o primeiro lugar para um profissional se apropriar das ferramentas para ensinar – e, com isso, poder enfrentar as dificuldades do dia-a-dia na escola (como a desmotivação, a indisciplina e as diferentes realidades sociais e culturais dos alunos). O que não dá é para não aceitar essa realidade.



“Sem explorar e ensinar corretamente as didáticas específicas, é como se as faculdades vendassem o futuro professor e o soltassem no mundo. É óbvio que, nessa situação, não dá para saber o que fazer.”

Telma Weisz,  
Especialista em Aprendizagem

---

#### As causas do problema

Só recentemente as faculdades de Educação e Pedagogia começaram a se preocupar com as especificidades da formação docente. Por muitos anos, tanto os futuros professores como os futuros diretores, orientadores e supervisores recebiam os mesmos conteúdos.

Os especialistas reunidos por NOVA ESCOLA concordam: as didáticas específicas de cada área deveriam ser a principal matéria-prima dos cursos de formação inicial. O currículo deveria ter por obrigação contemplar a didática da alfabetização, a da Matemática, a da leitura e da escrita, a das Ciências e assim por diante. Dentro de cada uma delas estariam os conteúdos, os processos de aprendizagem (que envolvem o conhecimento sobre como as crianças transformam informação em saber e o que elas pensam quando estão em contato com os problemas escolares) e, claro, as intervenções pedagógicas mais adequadas para garantir que todos aprendam.

“Sem explorar e ensinar corretamente as didáticas específicas, é como se as faculdades colocassem um lenço nos olhos e vendassem o futuro professor e o soltassem no mundo. É óbvio que, nessa situação, não dá para saber o que fazer”, afirma Telma Weisz. Na opinião de Regina Scarpa, só a certeza de dominar os conteúdos e as melhores maneiras de ensiná-los fará com que o educador enfrente com tranquilidade a dura realidade da sala de aula: “Toda criança gosta de aprender de maneira desafiadora”.

O problema persiste quando os cursos de capacitação continuada, em vez de oferecerem atualização nas áreas específicas, tentam suprir as deficiências da faculdade. Segundo a pesquisa, 48% dos entrevistados acreditam que esses programas interferem positivamente no ensino e o surpreendente índice de 80% disse já ter participado de algum curso desse tipo. Mas nem por isso se sentem mais preparados para a rotina escolar. “A maioria dos cursos de formação continuada não leva em conta as necessidades cotidianas do professor. É por isso que fica a sensação de que nada se resolve depois de freqüentá-los”, analisa Vera Trevisan.



“A maioria dos cursos de formação continuada não leva em conta as necessidades cotidianas do professor. É por isso que fica a sensação de que nada se resolve depois de freqüentá-los.”

Vera Trevisan,  
Professora da Psicologia da PUC

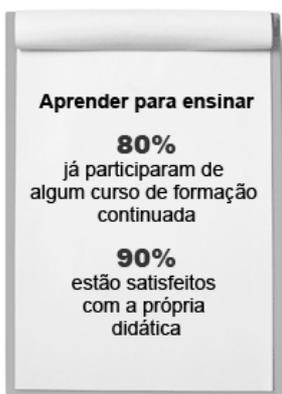
---

Para refletir

A mudança de foco dos cursos de formação inicial é um processo longo, mas nem por isso pode ser esquecida pela categoria. Num prazo menor, dizem os analistas, o ideal é apoiar-se mais fortemente na coordenação pedagógica. Os próprios entrevistados começam a perceber isso: 21% acreditam que a coordenação colabora muito, e 42%, o suficiente para melhorar o ensino. Porém 34% ainda se sentem desamparados, dizendo ter pouco ou nenhum apoio. “Já passou da hora de os coordenadores pedagógicos assumirem sua responsabilidade pela qualidade do ensino na escola. Eles precisam se colocar no papel de formadores do corpo docente”, exige Regina Scarpa.

Organizar momentos de formação em serviço (nos horários de trabalho pedagógico coletivo), com troca de experiências e reflexão sobre a prática, é muito eficiente para resolver problemas cotidianos. A formação de grupos de trabalho preocupados em melhorar as ações em sala de aula é viável e necessária. Já para aperfeiçoar os cursos de formação continuada, uma saída é chamar os alunos em potencial para ajudar na elaboração do programa, pois só eles conseguem expor suas necessidades. Vera Trevisan alerta ainda para a importância de haver uma pessoa que coordene essa formação, principalmente quando um pequeno grupo é convidado a participar – para depois socializar o aprendizado com os colegas.

Infelizmente, quem está à frente da sala de aula não tem poder sobre as políticas públicas e a definição de rumos da Educação – nos sistemas municipais, estaduais e federal. O problema, como veremos a seguir, é que essas entidades estão cada vez mais distantes do discurso do professorado brasileiro.



#### CADÊ O ESTADO? NINGUÉM SABE, NINGUÉM VIU...

As pesquisas revelam muitas informações pelo que é dito, mas também pelo não dito. Um dos tópicos que mais chamaram a atenção dos analistas foi a ausência do Estado (Ministério e secretarias estaduais e municipais) quando o assunto é qualidade do ensino e quem é responsável por isso. Ele só aparece enquanto empregador (aquele que paga salário e benefícios e proporciona estabilidade no emprego e liberdade de ação em sala de aula – o que significa não cobrar resultados). O curioso é que os entrevistados não vêem no poder público o papel de elaborar as políticas e de providenciar a estrutura necessária para o processo de ensino e aprendizagem. No ranking sobre as influências negativas no ensino – o mesmo em que alunos e famílias surgem nas primeiras posições –, os itens associados ao orçamento e às diretrizes da Educação são citados nas últimas colocações.

“Ao responsabilizar os alunos e as famílias pelo fracasso escolar, o educador deixa de analisar o papel da escola e as possibilidades que ele tem de agir como o agente público que de fato é, como membro de uma instituição igualmente pública – a escola – que precisa se relacionar com o sistema para funcionar com eficiência”, analisa Sônia Kruppa.



“Ao responsabilizar os alunos e as famílias pelo fracasso escolar, o educador deixa de analisar o papel da escola e as possibilidades que ele tem de atuar como o agente público que de fato é.”

Sônia Kruppa,  
Professora da Sociologia da USP

As causas do problema

“O docente simplesmente não enxerga o Estado porque ele é omissivo em vários aspectos da vida dele”, ressalta Luis Carlos de Menezes. O sistema não é cobrado pelas deficiências e também não aparece quando uma experiência dá certo: “Se a escola vai bem, o mérito é de uns poucos mestres dedicados ou da direção eficiente”. Nem é preciso lembrar que sucessos isolados não levam à melhoria da Educação como um todo.

O filósofo Celso Favaretto acredita que a escola perdeu a confiança nela mesma e, com isso, deixou de se posicionar como instituição: “Ao perder a exclusividade de divulgadora do conhecimento – papel que hoje compartilha com os meios de comunicação –, ela não consegue mais enxergar sua missão original, que é debater e realizar o bem comum e as políticas sociais, culturais e educacionais”.

O professor também entra nesse compasso e cada vez mais se sente à parte, isolado. Sônia Kruppa acredita que essa ruptura tem origem no que ela chama de falta de vínculo: todos os anos há mudanças no quadro docente e fica difícil organizar e implantar um projeto em conjunto. Ao ser removido, o professor não se sente pertencente nem à escola e à comunidade nem à instituição e ao sistema.

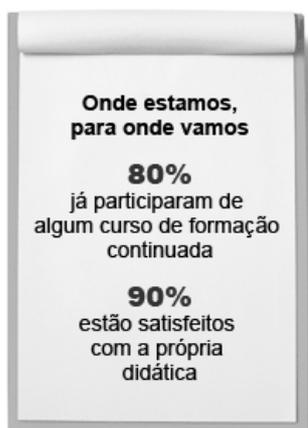


“Os professores assumiram o discurso infundado de que a escola não tem mais valor e agora têm dificuldade em ver a instituição como responsável pela seleção e formalização do conhecimento.”

Celso Favaretto,  
Professor da Educação da USP

#### Para refletir

A Educação é um processo coletivo, que se dá em determinado espaço, uma instituição chamada escola. Essa, por sua vez, é regida por políticas públicas, que deveriam ter como objetivo a realização do bem comum para responder às demandas imediatas e as de longo prazo da sociedade. “A relação educacional não se resume ao dueto professor/aluno”, lembra Vera Trevisan. Existem ainda os agentes de ensino das secretarias, o diretor, o coordenador pedagógico e todos os colegas. “Como o professor pode se sentir sozinho e tomar para si toda a responsabilidade?”, questiona ela.



Para Sônia Kruppa, só o grupo pode assumir a formação do educando e, para que esse coletivo se forme, é preciso haver permanência na escola e continuidade nas políticas públicas. Com isso, ela acredita ser possível a comunidade construir um projeto pedagógico democrático para atender à população tal qual ela é.

#### PROTAGONISTAS DO PROCESSO

Um sistema educativo deve ser entendido como a articulação de três subsistemas: o escolar (a escola e todas as instâncias envolvidas com ela), o sociocultural (espaços como bibliotecas, ludotecas, cinemas, teatros etc.) e o familiar (que tem o dever de valorizar os outros dois e propiciar o acesso a eles). Essa tríplice aliança é a chave do sucesso da rede de ensino da Finlândia, primeira colocada nas principais avaliações internacionais. “Mesmo com todas as deficiências apontadas, o subsistema

escolar brasileiro tem as condições necessárias para proporcionar as experiências educacionais e culturais de que as crianças necessitam. Por isso, é muito bom observar que, na pesquisa, 83% dos professores se vêem como protagonistas desse processo”, afirma Regina Scarpa.

A “desistência” da escola, enquanto instituição, e o desânimo do professor poderiam significar um desastre a longo prazo. Com a divulgação (e análise) desses números, NOVA ESCOLA acredita estar contribuindo para uma reflexão coletiva que aponte caminhos para melhorar ainda mais a Educação, em especial na rede pública de nosso país.

## ANEXO E: Edição 208 – Reportagem: Ensino Fundamental de nove anos - O direito de aprender



### O direito de aprender

**Ao garantir, por lei, que todas as crianças frequentem a escola partir dos 6 anos de idade, o Brasil avança no sentido de oferecer um futuro melhor para as novas gerações**

Cristiane Marangon ([novaescola@atleitor.com.br](mailto:novaescola@atleitor.com.br))

**AVANÇO RÁPIDO:** João Vitor estuda na EMEF Oscar Arantes, em Taboão

da Serra, SP, tem 6 anos e já sabe escrever. Foto: Tatiana cardeal

As aulas estão terminando e João Vitor Rivas Pinto, este simpático menino da foto, aprendeu muitas coisas em seu primeiro ano na escola de Ensino Fundamental, inclusive a ler e escrever. Ele tem 6 anos de idade e desde fevereiro frequenta uma classe da EMEF Oscar Ramos Arantes, em Taboão da Serra, na Grande São Paulo, graças a uma lei que tem tudo para ajudar a melhorar sensivelmente a qualidade do ensino em nosso país: a de número **11.274**, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva no início do ano passado e que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica para aumentar a escolaridade mínima de oito para nove anos no Ensino Fundamental (tarefa que precisa estar atendida em todo o país até 2010).

Segundo o Censo Escolar de 2006, as redes de 15 estados, do Distrito Federal e de mais de 2 mil municípios já oferecem a matrícula obrigatória a todas as crianças com 6 anos, como João Vitor. Alguns fazem isso desde antes da promulgação da lei por saberem que um ano a mais de escolaridade pode fazer toda a diferença na vida dessas crianças - e porque essa é uma tendência internacional. Em Portugal, a criança entra na escola aos 6 anos e ali deve permanecer por, no mínimo, nove. Na Espanha, esse número sobe para dez. Nos Estados Unidos, a idade de ingresso varia de um estado para outro, o compromisso nacional de que todos os estudantes precisam frequentar as salas de aula até completar 16 anos de idade. Nossos vizinhos também vão nessa mesma direção. Na Argentina e no Uruguai, a escolarização obrigatória é de dez anos. Ainda há quem veja com reservas a ampliação do Ensino Fundamental em nosso país. A crítica mais recorrente é de que isso representaria algo como "acabar" com a infância. Mas são inúmeros os argumentos a favor da medida. Entre eles:

- A socialização desde cedo. Segundo a pesquisa Educação da Primeira Infância, realizada em 2005 pela Fundação Getúlio Vargas, temos apenas 61,36% das crianças frequentando salas de pré-escola. A obrigatoriedade de iniciar a escolarização aos 6 anos, então, é uma ótima notícia.
- Nas regiões mais carentes, colocar as crianças de 6 anos na sala de aula representa também um ganho de qualidade no que diz respeito à alimentação diária.
- Com raríssimas exceções, os filhos da classe média e alta se alfabetizam aos 6 anos (e ninguém acha que eles deixam de ser crianças por isso). Por que, então, privar os da escola pública desse direito?
- Pesquisas apontam que cada ano a mais de escolaridade pode representar até 15% a mais de salário na vida adulta.
- Obviamente, um ano a mais de estudos tem tudo para proporcionar um ganho de qualidade na Educação de todos - e permitir que mais brasileiros se alfabetizem na idade certa, rompendo com um dos ciclos mais perversos existentes hoje em nossa sociedade: o da formação de milhões de analfabetos funcionais.

Muito longe de ter sua infância roubada, o pequeno João Vitor e diversos outros colegas dele avançaram enormemente na aprendizagem em 2007 e estão muito felizes com isso, pois não há desafio mais natural para o ser humano do que exercitar a curiosidade e se desenvolver, sobretudo intelectualmente. A chave, claro, é oferecer uma Educação de qualidade para todos. É óbvio que não dá para colocar as crianças aos 6 anos na escola e querer que elas façam exatamente as mesmas coisas que sempre foram exigidas das de 7 anos. Não é esse o ponto, nem deveria ser. "É preciso reconsiderar essa etapa da Educação Básica em seu conjunto", afirma Jeanete Beauchamp, diretora do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Ministério da Educação (MEC).

Isso envolve questões de ordem pedagógica (revisão de currículo, formação de professores, reformulação dos espaços físicos e adaptação dos sistemas de avaliação) e também administrativa (contratação de pessoal para atender a essa "massa" nova de alunos, definição da nomenclatura e regras para saber com que idade, exatamente, as crianças podem ser matriculadas). Esse último tópico, aliás, é um dos que provocam mais dúvidas. O parecer número 18/2005 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação estabelece que o futuro aluno tenha 6 anos completos ou que faça aniversário no mês de início das aulas.

Outra dúvida recorrente diz respeito ao que ensinar no 1º ano. Por mais que a alfabetização seja, naturalmente, uma meta a atingir, os especialistas defendem que ela não deve ser a única preocupação do professor. Mesclar a experiência da Educação Infantil e garantir que todos tenham espaço para brincar, se divertir e se socializar (além de aprender) também é essencial. Para subsidiar a prática e a reflexão docente, o MEC organizou um kit com brinquedos e jogos. "O objetivo é fornecer alternativas ao livro didático", explica Jeanete. Além disso, o Ministério preparou um extenso documento chamado Ensino Fundamental de Nove Anos, que contém textos de orientação pedagógica, artigos com uma defesa conceitual do que é a infância hoje e diversos outros temas (confira no fim desta reportagem a indicação do site onde esse material pode ser encontrado e consultado).

Ainda que muitas redes já estejam se integrando à nova realidade, como vimos no início da reportagem, adaptar todo o sistema educativo para oferecer um ano a mais está longe de ser simples. O secretário municipal de Educação de Taboão da Serra, Cesar Callegari, diz que, "além de ampliar os direitos de acesso à cultura escolar, é importante alterar a estrutura e o funcionamento tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental, fazendo com que ambos 'conversem' mais para garantir o sucesso dessa passagem".

De fato, segundo os especialistas ouvidos por NOVA ESCOLA, três são os ingredientes fundamentais: adequar a estrutura física, formar os professores que vão assumir as turmas de 6 anos e montar uma proposta pedagógica clara e consistente. Nas próximas páginas, você vai conhecer quatro experiências, de três estados diferentes (São Paulo, Mato Grosso do Sul e Santa Catarina). Todas, é claro, mesclam os três elementos já citados. Suas histórias podem inspirar quem ainda está apenas começando a se organizar para oferecer uma Educação de qualidade para crianças como o pequeno João Vitor.

**Três são os ingredientes essenciais para garantir que as turmas de 6 anos façam uma boa transição para o Ensino Fundamental: estrutura física adequada em toda a escola, professores bem formados e um currículo consistente e claro na intenção de ensinar**

Transição sem trauma

As crianças de 6 anos não são tão diferentes das de 5 ou das de 7, certo? Afinal, todas têm grande interesse pelo conhecimento. "Nessa fase, se questionam sobre tudo o que está à sua volta", resume Patrícia Corsino, professora de Prática e Ensino da Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Apesar disso, a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental sempre foi traumática. "As características da sala mudavam muito. Na pré-escola, havia cantos de leitura, desenho, teatro, e na 1ª série ficavam todos sentados em carteiras enfileiradas", exemplifica Karina Rizek, da Escola de Educadores, em São Paulo.

O desafio, portanto, é o que Karina chama de "criar um diálogo entre esses dois níveis de ensino". Valéria Rodrigues de Souza Porto, diretora da EMEF Oscar Ramos Arantes, em Taboão da Serra, colocou essa questão no centro das discussões escolares quando, em 2005, a rede municipal aderiu ao Ensino Fundamental de nove anos. "Eu não queria permitir uma quebra no ritmo de aprendizagem com a chegada desses novos estudantes", lembra. A solução encontrada foi realizar dois encontros semanais (durante o horário de trabalho coletivo) entre todos os professores das turmas de 6 e 7 anos, mais o coordenador pedagógico e a própria Valéria. "O objetivo dessas reuniões é discutir os progressos em sala de aula e planejar o que será estudado na semana seguinte", explica a diretora. Doralice Aparecida Paranzini Gorni, professora de mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Paraná, diz que o tempo de estudo compartilhado é fundamental para a escola avançar como um grupo. "Ampliar a formação de todo o corpo docente é o melhor caminho."

Artur Ribeiro é professor de 1º ano na Oscar Ramos Arantes desde 2006. De acordo com as diretrizes de trabalho da escola, seu principal papel é ajudar as crianças a se ambientarem no Ensino Fundamental, além de ensinar os conteúdos referentes a essa etapa. "A matriz curricular que adotamos não difere muito da que era aplicada na pré-escola", destaca. Segundo ele, o segredo é ter uma proposta com atividades sistematizadas, inclusive com momentos só de diversão.

Na sala de aula, ele começa a rotina, todos os dias, explicando as atividades previstas. Recentemente, por exemplo, a proposta era uma roda de conversa. Um estudo feito sobre o cantor Luiz Gonzaga (1912-1989), o Rei do Baião, virou a pauta do bate-papo. Estimular a garotada a falar sobre o que foi notícia no dia anterior também é uma boa sugestão. Depois que todos se manifestam, Artur socializa alguns exemplares do jornal e propõe uma leitura. Os que ainda não estão alfabetizados olham as fotos. E, à medida que os textos vão ficando familiares, todos encontram os títulos e os textos citados. "Eles se reúnem por afinidade de assuntos e compartilham informações."

Para registrar o avanço de cada um em relação à escrita, o professor monta um portfólio com as atividades individuais. Assim, Artur consegue organizar agrupamentos produtivos, além de preparar intervenções visando sanar dificuldades específicas. Mas nem só de linguagem oral e escrita é composto o currículo da turma. Nas aulas de Educação Física, há atividades e brincadeiras que tradicionalmente são realizadas com as turmas de Educação Infantil. Os meninos e meninas têm sempre desafios corporais a vencer (o carrinho de mão é uma das atividades prediletas).

O dominó é um bom momento para estudar números, e o professor não perde chances de abordar conteúdos matemáticos. "Uma simples divisão da classe para uma atividade é um problema a ser resolvido em grupo." E em Arte o desenho de observação é um dos mais pedidos.

Em São Vicente, no litoral paulista, o Ensino Fundamental de nove anos foi implantado há dois anos. Para evitar maiores sustos na implementação da mudança, a Secretaria Municipal de Educação promoveu uma série de palestras e eventos para esclarecer os educadores sobre o novo sistema e convidou-os a refazer a proposta pedagógica. "Um representante de cada unidade foi eleito para participar das reuniões", lembra a secretária, Tânia Simões. "Sua missão era trazer as dúvidas de sua equipe para debater com os colegas de outras escolas e, em contrapartida, compartilhar os questionamentos e as decisões tomados nas assembléias."

Doralice, da UEL, destaca a importância dessa ação (que, obviamente, não depende dos professores individualmente, mas de uma decisão da prefeitura e da secretaria). "Quando os docentes são convidados a participar, se sentem parte do processo e se comprometem com o resultado." Os profissionais de Educação Infantil também foram aos encontros para socializar a experiência deles com as crianças de 6 anos. Decidiu-se, então, levar o pessoal do Ensino Fundamental para estagiar por alguns dias na pré-escola.

Graças às discussões, nasceu um currículo para a rede. Uma parte essencial do projeto foi batizada de f luxu de prazos: saber como trabalhar cada habilidade e o que desenvolver ao longo de cada mês. "O professor sabe exatamente onde começar o trabalho, o que esperar como evolução e o momento de mudar de atividade", conta a diretora Marcia do Vale, da EFEM Auguste de Saint Hilaire.

**Criar um diálogo produtivo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é um excelente caminho para definir as atividades que as crianças vão desenvolver no 1º ano e quais são as expectativas de aprendizagem que se tem em relação a elas: só assim todos avançam**

Formar as equipes

Em São Gabriel do Oeste, a 132 quilômetros de Campo Grande, as discussões para fazer essa transição começaram em 2005. Na época, muitos professores achavam que sua missão era transferir para o 1º ano os conteúdos da antiga 1ª série. "Precisávamos desfazer esse mal-entendido", lembra a secretária municipal de Educação, Elisabetha Gricelda Klein. A diretora da EM Nilma Glória Gerace Gazineu, Ivanete Grando, conta que ficou angustiada. "Eu não sabia o que vinha pela frente. Podia dar certo ou não."

Ao mesmo tempo em que reuniões e cursos sobre alfabetização eram realizados na Secretaria da cidade sul-mato-grossense, a equipe da escola tomava providências. "Abrimos duas turmas: uma para crianças de 5 anos e outra de 6", recorda Ivanete. "Assim, aprofundamos os estudos sobre a turma que receberíamos formalmente no ano seguinte." No início de 2006, foram chamados professores com experiência em Educação Infantil e em turmas de alfabetização para assumir os pequenos.

A formação em São Gabriel do Oeste compreende não só os professores. Uma vez por mês, merendeiras, motoristas, coordenadores, diretores e outros funcionários recebem cursos sobre diversos temas ligados ao Ensino Fundamental de nove anos. A preocupação em oferecer informações sobre a importância da Educação desde os primeiros anos se estende também aos pais, em reuniões semanais. Por não entenderem a nova proposta, muitos ameaçaram transferir seus filhos para escolas estaduais, que ainda não tinham aderido à lei. "Essa é uma oportunidade de mostrar como funciona o primeiro ano de escolaridade", explica. "Muitos ainda confundem com a pré-escola."

Em Indaial, a 163 quilômetros de Florianópolis, a Escola Básica Municipal Arapongas era uma construção cinza com muros altos e muitas grades. Na entrada, brita espalhada pelo chão. Hoje, quem passa pelo lugar vê um belo jardim com árvores e bancos coloridos e espaço para muitas brincadeiras de pega-pega. Uma passarela coberta ocupa parte da calçada e vai até a porta de entrada para proteger os alunos do sol e da chuva. E as paredes foram pintadas em tons de azul.

A reforma foi realizada em 2003, quando o município adotou o sistema de ciclos no lugar das séries. "A intenção era humanizar os ambientes porque acreditamos que esse fator influencia diretamente a aprendizagem", explica a diretora, Laurete Pavanello. O primeiro ciclo passou a atender crianças de 6 a 8 anos, o segundo, as de 9 a 11 e o terceiro, os jovens de 12 a 14. Além da mudança curricular, havia a necessidade de criar o Ensino Fundamental de nove anos. Após muito estudo, a equipe pedagógica da Arapongas remodelou os espaços para atender especificamente a esse novo público.

A maior sala do prédio foi reservada para os menores e ficou estabelecido o número mínimo (20) e máximo (30) de estudantes no 1º ano. O mobiliário foi todo renovado, com mesas e cadeiras pequenas, adequadas ao tamanho das crianças e favoráveis aos trabalhos em grupo. Num canto, livros, almofadas e um tapete delimitam o espaço de leitura e contação de histórias. Em outro, fantasias penduradas em cabides garantem os momentos de faz-de-conta. Brinquedos e jogos ficam guardados num móvel baixo, acessível a todos. Do lado de fora, há balanços, pneus, escorregador, tanque de areia e casinha de bonecas.

**Investir na infra-estrutura pode fazer toda a diferença: crianças menores precisam de mesas e cadeiras mais adequadas ao seu tamanho tanto como de espaços específicos para brincar, exercitar-se e desenvolver-se corporalmente para, assim, aprender sempre mais**

## ANEXO F: Edição 209 – Reportagem: É preciso planejar

Entre os requisitos que garantem o sucesso do trabalho docente, o planejamento é o primeiro. Quem planeja domina as atividades propostas em sala de aula, sabe aonde quer chegar e quais os meios necessários para alcançar os objetivos propostos pela escola. Não à toa, esse é o primeiro critério que salta aos olhos dos selecionadores do Prêmio Victor Civita. De cara é possível descobrir se o candidato ao título de melhor educador brasileiro é autor de seu trabalho ou um refém das circunstâncias e do improviso. Quem sabe planejar geralmente apresenta uma boa documentação pedagógica, faz uma correta avaliação dos alunos e do próprio desempenho e consegue redigir bem a defesa do projeto ou da seqüência didática (esses dois tipos de trabalho podem ser inscritos). Em outubro, será realizada a 11ª edição do Prêmio. Invista no planejamento daquele projeto especial e aumente suas chances de se destacar entre os quase 4 mil trabalhos enviados todos os anos à Fundação Victor Civita. O professor de Educação Física José Carlos dos Santos, de São José dos Campos, a 90 quilômetros de São Paulo, acredita que seu ponto forte foi saber muito bem os resultados que seja a culminância, ela não basta para analisar o todo. Um trabalho pedagógico não é um evento de entretenimento”, diz a selecionadora Silvana Augusto. Outra etapa vinculada ao planejamento é a avaliação. José Carlos se valeu das tarefas em grupos, trios e duplas, da autoavaliação e de um instrumento batizado por ele de estudo do jogo – um tipo de relatório sobre as regras e estratégias das modalidades esportivas. Renata se pautou pela análise das produções textuais dos alunos e de seu próprio desempenho. O fim da história desses projeto todos já sabem. Agora chegou a sua vez de concorrer.

### É preciso planejar!

**Para fugir da improvisação, veja como estabelecer o objetivo, o conteúdo e a estratégia de um projeto vencedor**

#### CRISTIANE MARANGON

cmarangon@abril.com.br

queria: ensinar quatro modalidades esportivas e dois jogos envolvendo a utilização de tacos e raquetes para turmas de 6º ano. “Me baseei na pesquisa dos conteúdos adequados à faixa etária da turma e na avaliação dos espaços disponíveis dentro e fora da escola para a realização das atividades. O passo seguinte foi escolher a metodologia”, conta. Antes de colocar tudo em prática, ele organizou um cronograma de atividades em uma planilha.

#### O planejamento na categoria Escola

Diretores e coordenadores também podem participar do Prêmio Victor Civita. O foco do trabalho deve estar na atuação direta e certa da equipe pedagógica na melhoria do desempenho dos estudantes. No ano passado, a parceria entre a diretora Cláudia Zuppini Dal Corso e a coordenadora pedagógica Silvana Tamassia, da EMEIEF Cata Preta, em Santo André, na Grande São Paulo, rendeu o primeiro prêmio da categoria. Ambas abraçaram o desafio de alfabetizar todas as crianças até o fim do primeiro ciclo e conquistaram essa e outra meta: o reconhecimento profissional. Um projeto institucional (elaborado pela direção e pela coordenação) lha no computador. O rigor do planejamento facilitou o acompanhamento da aprendizagem, a observação da interação dos alunos e as intervenções necessárias ao longo do percurso. Para alguns profissionais, esse processo parece óbvio, mas há muitos docentes que consideram burocrático e dispensável estabelecer um plano de ação. Fátima Camargo, pedagoga e coordenadora do Espaço Atual, em São Paulo, destaca que essa é uma das etapas mais importantes do trabalho pedagógico. É preciso selecionar os conteúdos conforme a faixa etária da turma, investigar o conhecimento prévio dos alunos, elaborar ações educativas, estipular prazos e prever o acompanhamento e a avaliação do próprio planejamento. “Deve-se estar pronto para os imprevistos e a revisão de práticas. O caminho não é fácil nem simples”, explica Fátima.

#### Plano de ação

O projeto de outra vencedora do ano passado, Renata Gomes Campos Pio dos Reis, que esenvolveu um trabalho de Língua Portuguesa em São Paulo, revela bem essas etapas. Para começar, ela pesquisou os conteúdos adequados para o 5º ano e, na avaliação inicial, se ateu às principais dificuldades dos estudantes. “Eles apresentavam muitos problemas de ortografia, não produziam textos coerentes nem distinguiam os gêneros textuais”, explica. Em seguida, definiu a justificativa do projeto (necessidade de desenvolver a linguagem escrita em situações de análise e reflexão) e o objetivo (a aprendizagem das características discursivas dos contos de fada). Depois, selecionou os principais conteúdos e um didático (desenvolvido pelo professor em sala de aula) contém as mesmas etapas de elaboração. Ambos exigem descrição dos objetivos, dos conteúdos curriculares, da metodologia e da avaliação do trabalho e têm origem em um problema detectado em sala de aula e em uma necessidade ou um desejo da equipe pedagógica. De modo geral, o

coordenador pedagógico assume mais o planejamento. Porém é fundamental que o diretor não seja apenas um administrador escolar, mas também um gestor da aprendizagem de todos os atendidos. A parceria tem de ser real e intensa. que teriam de apoiar a empreitada (leitura, reescrita e produção de textos narrativos de autoria). E se preocupou em utilizar um importante guia de acompanhamento e de organização do pensamento: o registro. “Eu anotava tudo o que acontecia em classe e, com base nos apontamentos, refazia o que era necessário, sem crise”, conta a professora. Regina Scarpa, coordenadora do Prêmio Victor Civita, ressalta que é essencial estar atento à relação entre os conteúdos e objetivos. “É comum encontrar projetos que apresentam muitos objetivos e poucos conteúdos, sem se vincularem. A coerência e o alinhamento entre esses quesitos é fundamental e revela a qualidade do planejamento”, afirma.

#### **A intencionalidade**

Segundo os selecionadores do Prêmio Victor Civita Educador Nota 10, são muitos os relatos que apontam uma situação inesperada como o ponto de partida de um projeto didático. Isso revela que não havia intenção clara. Geralmente, essas mesmas experiências terminam casualmente e o foco fica apenas na etapa de finalização. “Por mais interessante que possa ser”.

## **ANEXO G: Edição 210 – Reportagem: O líder que faz diferença**

Carlos Henrique Alves é pedagogo de formação e trabalhou como professor durante dez anos. No ano passado, resolveu encarar um desafio ainda maior do que uma sala de aula cheia de jovens: candidatou-se a uma vaga de diretor na rede estadual de Minas Gerais. Passou no concurso e, em julho, assumiu o cargo na EE Barão do Rio Branco, em Belo Horizonte. Mal chegou, percebeu que não basta ficar trancado na sala resolvendo problemas administrativos – é preciso fazer a escola funcionar cada vez melhor. “A primeira coisa que me chamou a atenção foram os maus desempenhos dos alunos tanto na Prova Brasil como no Sistema Mineiro de Avaliação. No caso de Francilene Lima da Silva, sua maior credencial ao assumir a direção da EM Álvaro Vieira da Rocha, em Rio Branco, Acre, era o conhecimento do projeto pedagógico. Professora com 16 anos de experiência em sala, ela foi “convocada” por colegas, pais e alunos a se candidatar ao cargo. Assim que tomou posse, há dois anos, fez da gestão participativa sua bandeira. “Ninguém consegue bons resultados trabalhando sozinho”, diz. Robinson Janes, da Universidade Estadual Paulista, endossa: “Dirigir uma escola exige o apoio da equipe e também da comunidade”. Francilene diz que seu “diferencial sempre foi a maneira de investir na aprendizagem de todos e, com isso, garantir a participação dos pais nas discussões sobre os projetos de ensino.” Calcada nessa competência, ela rapidamente construiu com sua equipe uma nova proposta pedagógica. Foi fácil marcar as muitas reuniões e coordenar discussões objetivas sobre os interesses e as necessidades dos envolvidos no processo. No início do mandato, Franciele chegou a pensar em voltar a trabalhar em sala de aula. Mas não desistiu e hoje se sente a maestrina da Álvaro Vieira da Rocha, numa imagem muito comum aos diretores. Para superar os pontos fracos (afinal, era nova na função), ela investiu em cursos de capacitação e contou com a ajuda dos funcionários, mais acostumados à rotina burocrática. Fazer essa análise dos pontos fortes e fracos, e dividila com o grupo, é importante para traçar metas reais e poder cobrar o envolvimento de todos com um objetivo maior: melhorar a qualidade do ensino oferecido em todas as turmas.

### **O líder que faz diferença Para os diretores, o maior desafio atual é conciliar a burocracia do dia-a-dia da escola com os avanços pedagógicos**

Universidade Católica de São Paulo e exsecretário municipal de Educação da capital paulista. Ele reconhece que observar todas as normas do sistema educacional (os aspectos jurídicos e administrativos, os pagamentos, as faltas, os prazos para a entrega de documentos à Secretaria e o controle do calendário) pode tirar o foco das questões pedagógicas e da rotina de professores e funcionários (além de estabelecer uma atmosfera colaborativa e solidária, capaz ainda de atender às demandas da comunidade).

#### **Participação ativa**

Mas isso não é desculpa. O bom diretor não é aquela figura estranha e distante que só aparece para ditar regras e resolver problemas. Daí a importância de fazer uma análise apurada dos pontos fortes e fracos da escola, além de saber ouvir e observar o que acontece à sua volta. Esse é o caminho para montar um bom plano de ação, discutido com todos de forma clara e objetiva, e que seja viável. E é também o melhor caminho para envolver a equipe (*leia no quadro acima algumas das características do gestor que é verdadeiramente um líder*). da Educação Pública, em Matemática e em Língua Portuguesa.” Assim, logo tratou de elaborar, em conjunto com a equipe pedagógica, um plano de trabalho para todas as classes. Ele cobrou da coordenação e dos professores o planejamento de atividades extraclasse para reforçar os conteúdos básicos e acompanhou algumas aulas para se aproximar dos alunos e verificar o andamento do projeto. “Ao longo do segundo semestre, foi visível o aumento gradual do interesse dos estudantes. Muitos dos que tinham tudo para serem reprovados conseguiram se recuperar e estão começando as aulas agora, em 2008, num novo patamar”, comemora. Carlos Henrique Alves percebeu rapidamente que seu papel é exatamente este: o de líder da escola, alguém capaz de definir metas e motivar todo o grupo para alcançá-las e crescer continuamente. “Este é o perfil que se espera atualmente dos gestores: alguém que tenha um olho no bom andamento da burocracia e outro nos avanços pedagógicos dos estudantes”, afirma Fernando José de Almeida, professor da Pontifícia.

#### **As características do bom gestor**

O bom diretor escolar...

- Domina os aspectos jurídicos e normativos que regem os sistemas de ensino no país.
- Conhece o projeto pedagógico da escola e sabe apontar suas fraquezas e seus pontos fortes.
- Reconhece o papel de cada membro da escola e tem o objetivo de melhorar todas as instâncias de trabalho.
- Atua como modelo para a equipe, dando o exemplo das novas práticas.
- Tem como princípio a gestão democrática e participativa.
- Cria um sistema de comunicação e prestação de contas eficiente.

## ANEXO H: Edição 211 – Reportagem: Remédios para o professor e a Educação

### Remédios para o professor e a Educação

O alívio para problemas como estresse e dores musculares - as maiores causas de afastamento da sala de aula - está nos mesmos fatores que garantem um ensino de qualidade

Amanda Polato ([Amanda Polato](#)), colaboraram Arthur Guimarães e Brígida Rodrigues

O trabalho deve ser fonte de realização e prazer, mas pode causar sofrimento e enfermidades.



Pesquisa NOVA ESCOLA e Ibope feita em 2007 com 500 professores de redes públicas das capitais revelou que mais da metade dos entrevistados sofre de estresse. Entre as queixas frequentes estão dores musculares, citadas por 40% deles. Preocupa também o fato de 40% terem declarado sofrer de forma regular alguma doença ou mal-estar. Esse mal-estar docente, tão comum, ganhou até definição do pesquisador espanhol José Manuel Esteve: "Algo que sabemos que não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê".

Nos casos mais sérios, os sintomas acabam afastando os profissionais da sala de aula. No estado de São Paulo a maior rede do país, com 250 mil professores, são registradas 30 mil faltas por dia. Só em 2006 foram quase 140 mil licenças médicas, com duração média de 33 dias.

O custo anual para o governo estadual chega a 235 milhões de reais - correspondente ao valor a ser destinado pelo Ministério da Educação (MEC) para construir, mobiliar e equipar 330 escolas de Educação Infantil em 2008.

O problema se repete pelo país e faz com que as doenças de quem leciona tornem enfermo o sistema de ensino. "Em todas as redes o absenteísmo preocupa porque os prejuízos para o aprendizado são muito grandes", diz Cleuza Repulho, ex-presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e consultora de Educação Básica do MEC.

O tema vem despertando a atenção de pesquisadores. Tufi Machado Soares, da Universidade Federal de Juiz de Fora, estudou o impacto das faltas na rede mineira e constatou que os alunos da 4ª série que tinham mestres assíduos alcançaram média 15 pontos maior que a dos demais em Língua Portuguesa no Programa de Avaliação da Educação Básica de 2002.

"Todo mundo perde com os afastamentos. Mas é importante que o direito de estudar acompanhe o direito de ter condições para oferecer uma boa aula", defende Roberto Franklin de Leão, presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Sem dúvida, o que não pode é a falta virar a única estratégia para lidar com as questões de saúde. "Entender o que causa as doenças ou contribui para que elas se manifestem requer olhar para a sociedade, para o sistema educacional como um todo e para a relação com o trabalho", avalia Iône Vasques-Menezes, da Universidade de Brasília.



**MUDANÇAS NA REDE** Em Itupiranga, a diretora de ensino Rosanea apresenta as diretrizes para os coordenadores

Soluções para essa epidemia têm sido discutidas e colocadas em prática em diferentes níveis: secretarias criam programas de prevenção, escolas reorganizam processos e educadores buscam formas criativas de

enfrentar as dificuldades do dia-a-dia. Todas elas, além de contribuir para o bem-estar e o desempenho do profissional, têm impacto positivo na qualidade da Educação. Os "remédios" prescritos -tanto no sentido de prevenção quanto no tratamento -são gestão, formação, organização do tempo, trabalho em equipe, relacionamento com os alunos, infra-estrutura, currículo e valorização social. Nenhum combate sozinho todos os sintomas, mas, associados, eles podem formar um coquetel eficaz para acabar com a situação de impotência diante de um sistema tão doente.

#### Apoio da direção traz segurança

Uma gestão democrática e participativa é capaz de alterar as condições de trabalho dentro da escola, como relatam Analía Soria Batista e Patrícia Dario El-Moor no livro *Educação: Carinho e Trabalho* (Ed. Vozes). Instituições com maior participação dos pais e da comunidade têm mais materiais de apoio ao ensino e são mais limpas, por exemplo, o que contribui para melhorar o bem-estar de quem ali leciona.

A presença de diretores e coordenadores pedagógicos que dão suporte efetivo à equipe escolar e se co-responsabilizam pelos resultados do ensino é, igualmente, fator de aprimoramento das condições profissionais. Nesses profissionais estão as respostas para dificuldades que vão de questões pedagógicas a problemas de relacionamento. É o que mostra a pesquisa Saúde e Apoio Social no Trabalho, realizada em 2006 por Rodrigo Manoel Giovanetti, na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. "O apoio social tem efeitos moderadores do estresse e da síndrome do esgotamento, além de promover satisfação e produtividade", explica Giovanetti.

As investigações em escolas públicas levaram o pesquisador a concluir que, quando o diretor deixa de focar a atuação nas questões burocráticas, ele consegue tornar o dia-a-dia menos desgastante para todos. Por sua vez, os coordenadores, que também ocupam posição de liderança, têm papel fundamental no acompanhamento da prática em sala. Essa ação tem o poder de minimizar as angústias do docente diante das adversidades.

Em Itupiranga, a 630 quilômetros de Belém, uma mudança na gestão da Educação foi implantada tendo como foco a qualificação dos coordenadores pedagógicos. Três anos atrás, nem todos os 440 professores podiam contar com a ajuda desses profissionais. Desde então há encontros quinzenais para que eles recebam formação continuada com supervisão do Programa Além das Letras, do Instituto Avisa Lá. De acordo com a diretora de Ensino Rosaneia do Nascimento de Lucena, antes os coordenadores não conseguiam desempenhar sua principal tarefa: organizar atividades de estudo com a equipe. "A estratégia uniu a rede e deu um suporte de conteúdo para os educadores."

Os resultados são vistos também de forma significativa na saúde do grupo. Ainda há casos de estresse e depressão entre os mais velhos, que contam com acompanhamento psicológico. "Os novos dificilmente têm problemas por sobrecarga ou frustração, já que recebem apoio à prática."

#### Bem-estar para quem se prepara

Os conhecimentos sobre didática avançam; a necessidade de se manter atualizado com relação aos conteúdos é constante; as salas de aula estão se tornando inclusivas; a sociedade exige cada vez mais da escola; e, por fim, há um abismo entre a formação inicial e a prática do Magistério. A pressão e a ansiedade para se adequar a tudo isso muitas vezes dão origem a doenças, mal-estar e tensão.

"O estresse aumenta quando a pessoa faz algo que não motiva. Por isso, temos investido em capacitação para dar melhor condição ao educador para se desenvolver e desempenhar sua função com prazer", afirma Marcos Monteiro, secretário-adjunto de Gestão do estado de São Paulo. Na rede paulista, na qual é altíssimo o absenteísmo por problemas de saúde, está sendo implantado um sistema de bonificação que terá entre os indicadores a assiduidade da equipe e o nível de aprendizagem dos alunos.

De modo geral, os mais inexperientes não conseguem dar conta das situações cotidianas, e muito menos das imprevistas. "Eles tendem a controlar a turma com gritaria e ofensas", afirma Gisele Levy, que concluiu mestrado sobre o tema na Universidade do Estado do Rio de Janeiro no ano passado. Ela identificou que 70% dos quadros de cinco escolas de Niterói, a 20 quilômetros da capital

fluminense, apresentavam sintomas da síndrome de *burnout*, caracterizada por exaustão física e emocional. Em início de carreira, muitos profissionais, de acordo com Gisele, se inibem e acabam dando aulas de forma mecanizada. Em situações como essa é improvável que os estudantes avancem.

Quem encontra respostas adequadas aos dilemas da profissão consegue manter-se equilibrado e alcançar sucesso. Foi o que ocorreu com Liliane da Silva Oliveira Schanuel, de Petrópolis, a 68 quilômetros do Rio de Janeiro. Até 2006 ela trabalhava em uma escola em que não tinha ajuda para se aprimorar. Não dava para saber se eu estava indo no caminho certo. Era cansativo e estressante. Hoje ela dá aulas para a 3ª série na EM São José do Caetitu, onde a coordenação pedagógica é atuante. Lemos e debatemos sobre tudo o que nos cerca. O aprimoramento me trouxe tranquilidade.



**UMA NOVA VIDA** Para pôr fim a depressão, Valéria, que leciona em Osasco diminuiu as aulas e aumentou o lazer

Para Rosilene Ribeiro, da Secretaria Municipal de Educação de Petrópolis, a formação continuada é tão importante quanto a inicial. "Ela é útil para transformar questões cotidianas da prática em objetos de análise e reflexão". Com doutorado concluído na área, Rosilene atesta: "Os docentes planejam e avaliam com

maior segurança". Aulas mais bem preparadas têm impacto no desempenho da turma e, por consequência, na satisfação profissional.

#### Horários para estudo e diversão

Uma boa forma de reduzir o cansaço físico e mental e ainda melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes é ter tempo para estudar, planejar e reunir-se com os colegas sem esquecer os momentos de lazer. De acordo com a pesquisa NOVA ESCOLA e Ibope, os professores gastam em média 59 horas por semana em atividades ligadas ao trabalho 50% desse tempo em sala de aula. Metade deles tem menos de seis horas por semana de lazer. Esses são os que mais apresentam sintomas de estresse como insônia e dores de cabeça freqüentes.

Há três anos, Valéria Hengleluz, que leciona em duas escolas de Osasco, na Grande São Paulo, teve diagnóstico de depressão. O maior motivo, acredita, foi a carga pesada de trabalho -70 aulas semanais em até três turnos. Quando estava em casa, ela sentia que tudo melhorava. Mas, quando o momento de retomar as aulas se aproximava, ficava aflita. Em cinco ocasiões, chegou ao portão da escola e não conseguiu atravessá-lo. "Eu tinha uma sensação de perda total, me sentia inútil, achava que ia morrer."

Valéria tirou licença médica e se afastou da EE Professor José Jorge e da escola particular em que lecionava. Para sair da crise e voltar a dar aulas, sua grande paixão, mudou a rotina: descansa mais, lê, assiste a filmes e faz caminhadas. "Antes eu quase não saía de casa. Agora, não recuso um convite para ir ao cinema." Ela definiu um limite de 40 aulas semanais de carga horária e, para se adaptar ao salário menor, reduziu as despesas pessoais.

De acordo com Beatriz Cardoso, docente da Universidade de São Paulo e coordenadora executiva do Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (Cedac), em São Paulo, a gestão do tempo não está só nas mãos do professor. Essa tarefa depende também das condições oferecidas a ele pela rede. "Nesse nível, deve-se, em primeiro lugar, optar pelo que potencializa a aprendizagem e, em segundo, considerar outras particularidades da rotina escolar", define Beatriz. E aí estão incluídas as horas de trabalho pedagógico remuneradas, essenciais para a qualidade da prática.

#### O poder do apoio dos colegas

Maria Elizabeth Barros de Barros, da Universidade Federal do Espírito Santo, estudou as estratégias encontradas pelos docentes a fim de promover a saúde o que, para ela, não é a ausência de

doenças, mas a crença na possibilidade de acabar com o que faz sofrer. "O mais eficaz é apostar na boa relação entre os professores e construir o sentimento de grupo", aponta.

Por sua importância, o trabalho em equipe é um tema que deveria ser mais valorizado pelos gestores na opinião de Beatriz Cardoso. "É preciso pensar em meios e condições para que ele seja o mais produtivo possível." Quando há momentos de conversa e atividades coletivas, os profissionais e suas ações ficam mais fortalecidos. "Quem tenta fazer algo diferente sozinho acaba não tendo o respaldo dos colegas ou a orientação dos mais experientes", diz Maria Elizabeth. Se a troca de informações se torna prioridade no dia-a-dia da escola, surge em cada um o sentimento de que suas idéias são úteis para a produção social. Dessa forma, a prática pedagógica também é enriquecida - e os alunos só têm a ganhar.

Na EMEF Professora Altamira Amorim Mantesi, em Araraquara, a 277 quilômetros de São Paulo, o trabalho em equipe faz parte do cotidiano. "O planejamento fica bem melhor com a troca de experiências", conta Bia Pinto César, que leciona para o 5º ano. "Eu não gosto de preparar aulas baseada apenas em um livro ou uma fonte. É ótimo quando uma colega me mostra um material novo que eu não havia encontrado em minhas pesquisas. Isso faz toda a diferença na qualidade do ensino."

Bia considera o momento também um grande alívio para as pressões e cobranças do dia-a-dia: "Tenho muito mais segurança. Sem esse diálogo constante com minhas companheiras, seria bem mais difícil". A pesquisadora Maria Elizabeth acredita que no ambiente escolar pode haver espaço para choro e queixas -que aliviam a tensão cotidiana -desde que isso se torne algo positivo. "A queixa deve se transformar em alternativas para enfrentar as adversidades. Só reclamar leva a mais mal-estar", ressalta.

O melhor meio de manter a paz

A dificuldade de relacionamento com crianças e jovens em classe é a maior queixa dos professores, como mostra a pesquisa NOVA ESCOLA e Ibope. A falta de disciplina foi citada como o principal problema em sala de aula por 46% dos entrevistados. Maristela Rautta, de São Miguel do Oeste, a 693 quilômetros de Florianópolis, teve muitos momentos de estresse exatamente por causa disso. No ano passado, a professora do Grupo Escolar Municipal São João Batista de la Salle encontrou uma turma de crianças de 7 anos muito agitada. Elas subiam nas mesinhas e brigavam constantemente entre si. "A relação com as crianças é condição para a docência. Se ela está deteriorada, como ensinar? Essa é uma das razões do grande mal-estar entre os educadores", explica Inês Teixeira, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Para Yves de La Taille, da Universidade de São Paulo, o desrespeito é um fenômeno discutido no mundo todo e ultrapassa os limites da escola. "A ausência do senso moral, da idéia de que o outro existe e eu preciso respeitá-lo, é geral." Um dos caminhos, segundo ele, seria a escola discutir princípios de forma sistemática para que os alunos entendessem o porquê das regras. Maristela seguiu linha semelhante e encontrou uma solução para a indisciplina dentro da sala com o apoio da coordenadora, Clarisse Thums, e de toda a equipe. Ela estabeleceu regras, levou as crianças a discutir seus sentimentos em relação aos pais e à escola e a refletir sobre as atitudes de convivência.



**REGRAS PARA TODOS** A indisciplina acabou na sala de Maristela, de São Miguel do Oeste, depois que atitudes foram discutidas

Além disso, Maristela também mudou sua forma de dar aulas - esse resgate da autoridade pelo conhecimento, segundo De La Taille, é outro ponto essencial nas relações entre estudantes e mestres. "Muitos alunos não avançavam no aprendizado, e alguns não estavam alfabetizados. Agora eu procuro desafiá-los o tempo todo. Hoje me sinto muito bem e uma

profissional bem melhor", diz ela.



tranqüilidade de lecionar sabendo exatamente onde pisar. "Todos têm o compromisso com o que foi produzido e até com os possíveis erros."

Satisfação vem com prestígio

**RECEITA FINLANDESA** No país primeiro colocado no Pisa, os professores têm formação de qualidade e reconhecimento

O apoio da sociedade aos educadores está diminuindo. É o que sente um terço dos professores brasileiros, segundo a pesquisa NOVA ESCOLA e Ibope. Isso acaba afetando seu bem-estar e seu desempenho em sala de aula. "A progressiva desqualificação e o não-reconhecimento social potencializam o sofrimento dos docentes", assinala Mary Yale Rodrigues Neves, da Universidade Federal da Paraíba. Quando se fala em valorização social, o sentido não deve ser apenas retórico, o que inclui homenagens e discursos em favor do Magistério. Essa é a opinião de Inês Teixeira, da UFMG: "A valorização tem de ser real. Profissional reconhecido é aquele que dispõe de boas condições de exercer sua função no dia-a-dia, salário compatível com o que se espera dele e políticas públicas que cuidem de sua formação e sua saúde".

A Finlândia, o país com a melhor Educação do mundo segundo o Pisa, avaliação feita pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, é um lugar em que a carreira docente está entre as mais concorridas e desfruta de grande prestígio. Lá, as principais apostas do sistema educacional são um currículo amplo e a formação docente. "A escola é o reflexo da sociedade na qual está inserida", conclui Inês Teixeira.

## ANEXO I: Edição 212 – Reportagem: Planejamento - Expectativas de aprendizagem: O essencial, mesmo

Planejamento e Avaliação

Planejamento

O essencial, mesmo

Com base em diretrizes curriculares já consolidadas, NOVA ESCOLA traça os objetivos em Língua Portuguesa e Matemática do 1º ao 5º ano

Luiza Andrade ([Luiza Andrade](#))

Que competências leitoras precisa ter quem termina o 3º ano? Como deve ser o texto de um aluno no fim do 4º ano? E, em Matemática, o que é importante que os estudantes do 5º ano saibam? As respostas para todas essas perguntas deveriam constar em um documento que listasse as expectativas de aprendizagem de cada disciplina em todas as etapas do Ensino Fundamental. Essas diretrizes ainda não estão consolidadas. Na verdade, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, cada sistema de ensino ou seja, as secretarias de Educação dos estados e dos municípios deveria se ocupar dessa tarefa. Ou melhor, já deveria ter se ocupado. Embora não exista um levantamento oficial apontando quantas redes já tomaram providências nesse sentido desde que a lei entrou em vigor, sabe-se que são poucas as que fizeram o dever de casa.

Lista de conteúdos

Conteúdo relacionado

- Reportagem sobre a importância da elaboração do currículo
- Reunimos as melhores matérias que NOVA ESCOLA já publicou sobre planejamento escolar. E conversamos com duas especialistas no assunto.
- Ouça o podcast sobre a importância de um bom planejamento para fazer o projeto pedagógico da escola

As expectativas de aprendizagem nada mais são que a descrição de conteúdos e habilidades essenciais a ser desenvolvidos em cada disciplina, mostrando, principalmente, como cada uma delas deveria progredir ano a ano. Se no 1º ano o aluno precisa saber produzir um texto ditando ao professor, as metas para o ano seguinte devem necessariamente prever como avançar em relação a esse aprendizado (produzindo por conta própria reescritas de histórias conhecidas, e assim por diante). O mesmo ocorre com Matemática: começa-se a ter contato, por exemplo, com tabelas simples no 1º ano para que o estudante chegue ao 5º interpretando dados de representações com dupla entrada e gráficos de colunas, barras, linhas e de setor, além de construí-los com conhecimento e segurança.

A prescrição curricular elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) vigente até 1996 - e que era seguida por todos os sistemas, públicos ou privados - deixou de existir com a publicação da LDB, que definiu as diretrizes gerais para o ensino no país. A ideia dos educadores que participaram da redação da lei era fazer com que as redes definissem, com base na realidade local, o que os alunos precisavam aprender. Nos anos seguintes, para estabelecer as orientações gerais de todas as disciplinas e dos temas transversais, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Mas poucas redes até agora se preocuparam com isso.

Para orientar as redes, NOVA ESCOLA, com base nas diretrizes curriculares feitas pelas secretarias da Educação do estado e do município de São Paulo, e com a ajuda de especialistas, lista nos quadros desta reportagem alguns conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática que os alunos precisam aprender nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

Falta

currículo

A liberdade dada pela LDB logo se tornou um buraco negro, causando grande desconforto principalmente nos educadores que se sentem perdidos em meio a uma infinidade de sugestões de temas a ser abordados em sala de aula, com diferentes enfoques. A abertura da lei também causa inquietação à sociedade, que não sabe o que cobrar da escola em relação à aprendizagem dos jovens.

Os resultados mais recentes de diversas avaliações sistêmicas realizadas pelo governo federal - e, em alguns casos, também pelos estaduais e municipais - e por entidades internacionais, como a Organização para a Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), estão escancarando o problema. Os números deixam a desejar, mas o que devem saber os alunos das diferentes séries se não existe definição sobre o que os professores precisam ensinar em cada ano da escolaridade? O currículo deveria ser essa baliza, tanto para as escolas decidirem o que ensinar como para medir e comparar os resultados das avaliações, disse Bernardete Gatti, coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, durante a Semana Victor Civita de Educação, no ano passado.

De acordo com Camila Mendonça de Barros, gerente de metas de avaliação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - um dos poucos sistemas que concluíram o documento -, a partir de agora ele será a base da rede paulista para implantar os futuros planos de melhoria da Educação estadual.

Expectativas

realizadas

A rede pública paulistana também levou a cabo esse projeto de fôlego e publicou recentemente as Orientações Curriculares - Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Nelas, os objetivos gerais estão esclarecidos: "... contribuir para a reflexão e a discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do Ensino Fundamental".

A necessidade premente de os sistemas se organizarem para a construção desse documento não elimina o trabalho de cada escola. Cabe a elas reunir o corpo docente - e, de preferência, também representantes da comunidade e dos estudantes - para a elaboração de outro documento fundamental para que o processo dê certo: o projeto pedagógico. É ele que vai definir as prioridades de ensino e aprendizagem e as ações necessárias para atingir os objetivos definidos no currículo.

Saber aonde os alunos devem chegar ao fim de cada ano letivo é uma conquista a ser comemorada. Mas, para garantir que as expectativas de aprendizagem se realizem, e para todos os alunos, é necessário haver investimento em formação continuada e compromisso dos coordenadores pedagógicos em utilizar os horários de trabalho coletivo, já conquistados por várias redes, para essa finalidade.

1º ano

### **Língua Portuguesa**

- Fazer intercâmbio oral, ouvindo com atenção e formulando perguntas.
- Ouvir com atenção textos lidos.
- Ler textos conhecidos, como parlendas, adivinhas e canções.
- Conhecer e recontar repertório variado de textos literários.
- Escrever texto de memória de acordo com sua hipótese de escrita.
- Escrever o próprio nome e utilizá-lo como referência para a escrita.
- Conhecer as representações das letras maiúsculas do alfabeto de imprensa.
- Localizar palavras em textos.
- Escrever usando a hipótese silábica, com ou sem valor sonoro convencional.
- Reescrever ditando textos conhecidos.
- Revisar textos coletivamente, apoiado em leitura em voz alta feita pelo professor.

### **Matemática**

- Ampliar o conhecimento dos números.
- Contar oral e mentalmente objetos.
- Utilizar estratégias pessoais para resolver problemas que envolvam as quatro operações.

- Indicar o número certo quando houver poucos objetos.
- Ler mapas e plantas baixas simples.
- Identificar e representar semelhanças e diferenças entre formas geométricas.
- Montar e desmontar embalagens tridimensionais.
- Usar o calendário.
- Comparar, identificar e estimar grandezas (comprimento, massa, temperatura e capacidade) e iniciar o uso de instrumentos de medidas.
- Começar a usar e a fazer tabelas simples.

2º ano

### **Língua Portuguesa**

- Participar de intercâmbio oral, ouvindo, perguntando e planejando a fala para diferentes interlocutores.
- Recontar histórias conhecidas, recuperando características da linguagem do texto original.
- Apreciar textos literários.
- Ler, com ajuda, diferentes gêneros.
- Ler, por si mesmo, textos conhecidos.
- Entender o sistema alfabético, mesmo escrevendo com erros ortográficos.
- Escrever alfabeticamente textos que conhece de memória.
- Reescrever histórias conhecidas, ditando-as ou de próprio punho.
- Produzir textos simples de autoria.

### **Matemática**

- Realizar contagem oral.
- Saber regras do sistema numérico.
- Ler e produzir escritas numéricas.
- Ampliar o uso de estratégias pessoais em problemas envolvendo operações.
- Saber de memória alguns resultados.
- Usar diversas estratégias de cálculo.
- Localizar-se em espaços menos conhecidos e mais amplos.
- Identificar e representar diferentes formas geométricas.
- Realizar organização temporal com uso do calendário.
- Utilizar sistemas de medidas convencionais.
- Ampliar o conhecimento de grandezas e o uso de instrumentos de medidas.
- Usar e fazer tabelas e gráficos de colunas.

3º ano

### **Língua Portuguesa**

- Participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção, formulando e respondendo a perguntas, explicar e compreender explicações, manifestar opiniões sobre o assunto tratado.
- Apreciar e ler textos literários.
- Ler, com ajuda, textos para estudar (textos de sites, revistas etc.).
- Reescrever de próprio punho histórias conhecidas, considerando as características da linguagem escrita.
- Produzir textos de autoria utilizando os recursos da linguagem escrita.
- Revisar textos coletivamente com a ajuda do professor ou em parceria com colegas.

### **Matemática**

- Utilizar o sistema numérico em sua forma convencional.
- Articular melhor os números em estratégias de cálculo mental.
- Usar técnicas convencionais de adição e subtração.
- Começar a sistematizar algoritmos (conta armada).
- Ampliação do uso das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão.
- Interpretar representações do espaço.
- Aprimorar o uso da linguagem específica para figuras e formas.
- Saber ver as horas.
- Utilizar o sistema métrico (convencional ou não) com mais precisão.
- Aprimorar o uso de tabelas simples e usar gráficos com colunas e barras.

4º ano

### Língua Portuguesa

- Participar de situações de intercâmbio oral que requeiram ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder a perguntas justificando respostas, explicar e compreender explicações, manifestar e acolher opiniões, fazer colocações considerando as anteriores.
- Apreciar textos literários.
- Selecionar, em parceria, textos em diferentes fontes para a busca de informações.
- Localizar, em parceria, informações nos textos, apoiando-se em títulos e subtítulos, imagens e negritos, e selecionar as que são relevantes.
- Ajustar a modalidade da leitura ao propósito e ao gênero.
- Reescrever e/ou produzir textos de autoria com apoio do professor.
- Revisar textos coletivamente com a ajuda do professor, prestando atenção aos aspectos de coerência, coesão e ortografia.

### Matemática

- Realizar contagens crescentes e decrescentes com números naturais.
- Realizar cálculos aproximados.
- Reconhecer, usar, comparar e ordenar números racionais.
- Explorar os significados das frações.
- Saber resultados de contas de multiplicação de memória.
- Fazer operações de números naturais com estratégias pessoais e operações convencionais.
- Identificar posição e movimentação em malha quadriculada.
- Reconhecer semelhanças e diferenças entre figuras geométricas.
- Reconhecer planificações e identificar formas planas de figura tridimensional.
- Compreender e calcular o perímetro.
- Reconhecer e usar unidades de medida.
- Utilizar o sistema monetário brasileiro.
- Interpretar dados de tabelas simples e de dupla entrada e de gráficos de colunas, barras e linhas.

5º ano

### Língua Portuguesa

- Participar de situações de intercâmbio oral que requeiram ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto, formular e responder a perguntas justificando respostas, explicar e compreender explicações, manifestar e acolher opiniões, argumentar e contra-argumentar.
- Participar de situações de uso da linguagem oral utilizando procedimentos da escrita para organizar a exposição.
- Apreciar textos literários.
- Selecionar textos de acordo com os propósitos de leitura, antecipando a natureza do conteúdo e utilizando a modalidade de leitura mais adequada.
- Utilizar recursos para compreender ou superar dificuldades de compreensão durante a leitura.
- Reescrever e produzir textos utilizando procedimentos de escritor.
- Revisar textos, próprios e dos outros, em parceria com colegas, com intenção de evitar repetições, ambigüidades e erros ortográficos e gramaticais.

### Matemática

- Compreender e usar as regras do sistema de numeração decimal para leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais.
- Explorar diferentes significados das frações em situações-problema.
- Escrever, ler, comparar e ordenar números racionais.
- Resolver problemas nas quatro operações, usando estratégias pessoais, convencionais e cálculo mental.
- Usar porcentagens.
- Explorar a idéia de probabilidade.
- Descrever, interpretar e representar a localização e a movimentação de uma pessoa ou um objeto.
- Reconhecer semelhanças e diferenças entre poliedros e identificar relações entre faces, vértices e arestas.
- Utilizar unidades comuns de medida em situações-problema.
- Calcular perímetros e áreas.
- Usar unidades de medidas de área.
- Interpretar e construir tabelas simples, de dupla entrada, gráficos de colunas, barras, linhas e de setor.

## **ANEXO J: Edição 213 – Reportagem: Políticas públicas - Combate ao abandono e à evasão: Nenhum a menos. Sem exceção!**

Políticas Públicas

Planejamento e financiamento

Nenhum a menos. Sem exceção!

Cristiane Alves de Lima completou 7 anos em 2007. Onde mora, no seringal Iracema, na zona rural de Xapuri, a 190 quilômetros de Rio Branco, a menina não teve festa nem bolo no dia do aniversário. E ainda deixou de ganhar um valioso presente: não foi matriculada na escola. Neste ano, a situação se repetiria se dependesse apenas da família. Mas a Secretaria da Educação local descobriu que ela e dois irmãos – Antônio José, 13 anos, e Cleusa, 11 – ficavam em casa ou ajudavam o pai, o seringueiro Francisco de Assis Alves de Lima, nas coletas na floresta. Dois coordenadores pedagógicos foram até o sítio da família e, depois de muita conversa (e uma dose de pressão), convenceram Francisco de que não só o ensino é importante, mas que ele tem responsabilidades legais por não levar os filhos às aulas – segundo a Constituição, os pais ou responsáveis podem até ser detidos em situações desse tipo.

Não fosse a ação firme dos agentes da secretaria, Cristiane e seus irmãos continuariam a fazer parte dos 2,4% de brasileiros entre 7 e 14 anos que estão fora da escola. A porcentagem parece pequena, mas representa 660 mil crianças e jovens, um número respeitável se pensarmos no discurso oficial de que já alcançamos a universalização do Ensino Fundamental. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, feita em 2006 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostra que os estados do Norte e do Nordeste têm os piores índices de exclusão. E o Acre é o líder desse triste ranking (confira a lista completa no quadro abaixo).

A exclusão no Brasil

Na lista abaixo, a porcentagem, por estado, de crianças que ainda estão fora da escola

Acre - 6,0%  
 Alagoas - 4,1%  
 Amapá - 2,7%  
 Amazonas - 3,3%  
 Bahia - 2,7%  
 Ceará - 2,5%  
 Distrito Federal - 1,3%  
 Espírito Santo - 2,4%  
 Goiás - 1,9%  
 Maranhão - 3,4%  
 Mato Grosso - 2,4%  
 Mato Grosso do Sul - 2,1%  
 Minas Gerais - 2,6%  
 Pará - 4,6%  
 Paraíba - 2,9%  
 Paraná - 2,0%  
 Pernambuco - 4,0%  
 Piauí - 2,2%  
 Rio de Janeiro - 1,6%  
 Rio Grande do Norte - 3,5%  
 Rio Grande do Sul - 1,6%  
 Rondônia - 4,3%  
 Roraima - 2,6%  
 Santa Catarina - 1,0%  
 São Paulo - 1,2%  
 Sergipe - 2,9%  
 Tocantins - 2,4%

Essa estatística inclui tanto os que largaram os estudos quanto os que nem chegaram a ser matriculados. "As principais causas para a não-escolarização, em ambos os casos, estão em questões familiares e culturais, envolvimento com drogas ou com o trabalho precoce e a falta de transporte ou de documentação", explica Maria Lúcia Vieira, responsável pelo levantamento. A situação é ainda mais preocupante quando se cruzam esses dados com os de frequência efetiva e com as taxas de repetência – e, assim, temos uma dimensão um pouco mais precisa do tamanho do buraco em que se encontra a Educação brasileira. Estudo conduzido no ano passado pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV), do Rio de Janeiro, revela que apenas 72% dos estudantes matriculados nas escolas efetivamente estão nas classes. Os 28% restantes, embora tenham o nome na lista de chamada, faltam muito ou não assistem à jornada considerada mínima para o aprendizado (cinco horas diárias). "Ou seja, estudando realmente não tem tanta gente assim", conclui Marcelo Neri, responsável pela tabulação.

"O não-comparecimento é uma das principais causas de repetência e desencadeia outros problemas, como a distorção idade-série, o abandono e a evasão", completa Zaia Brandão, do Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. De fato, relatório finalizado em abril pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) aponta que 53,8% dos que iniciam o 1º ano não chegam ao 9º. Desses, uma pequena parcela volta às salas de aula de Educação de Jovens e Adultos.

Daí ser importante articular as políticas públicas para garantir que 100% de nossas crianças e nossos jovens não só estejam efetivamente estudando como aprendendo e se desenvolvendo. A tarefa não é fácil. Três são os principais problemas para avançar nessa direção e superar as dificuldades a fim de construir uma escola de qualidade: o trabalho infantil, a ignorância das famílias que não valorizam o ensino e questões ligadas a violência, drogas e pobreza. Nesta reportagem, você conhecerá algumas soluções – como a encontrada em Xapuri – para desatar esses nós.

#### O vilão nº 1: trabalho infantil

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), 20% dos alunos em idade escolar param de estudar por exercer uma atividade remunerada. Para minimizar o problema, o governo vinculou programas de transferência de renda para a população carente (como o Bolsa Família) à matrícula das crianças em idade escolar. Isso deveria incentivar os pais a manter os filhos na sala de aula. Números do IBGE, no entanto, mostram que ainda há um longo caminho a percorrer: nos domicílios que não recebem o benefício, 2,1% das crianças estão fora da rede, e esse número chega a 2,8% entre os que começaram o ano recebendo o dinheiro (se os filhos faltarem por meses consecutivos, a ajuda é suspensa no ano seguinte). "Infelizmente, o desenvolvimento econômico não puxa o social na mesma proporção e ritmo. Por isso, o progresso do país não basta para resolver a questão", analisa Renato Mendes, coordenador da OIT. "Precisamos de crescimento local sustentável para que os adultos tenham emprego e não usem a força de trabalho dos filhos." Entre os 5 e os 13 anos, existem 4,5% de brasileiros na labuta – cerca de 1,4 milhão. Geralmente eles são empregados eventuais, que faltam um ou dois dias às classes, de forma irregular, como revela a pesquisa da FGV e da Unesco. "Existe a falsa impressão de que a criança assiste às aulas, mas é óbvio que a atividade remunerada atrapalha o desempenho e desestimula os estudos", diz Mendes.

Em Arapiraca, a 140 quilômetros de Maceió, a indústria do fumo é forte e marcada pelo emprego do trabalho infantil. Meninos como Rafael da Silva, 14 anos, ganhavam para "destalar" as folhas (arrancar os talos) e "desolhar" os pés de fumo (tirar os brotos para garantir o crescimento normal da planta). Na primeira metade do ano, a mão-de-obra infantil era requisitada no contraturno, em casa ou na fábrica. No segundo semestre, porém, havia debandada geral, pois parte dos estudantes seguia com os parentes para o interior a fim de ajudar na colheita.

Para transformar essa realidade, a prefeitura passou a construir escolas de tempo integral. O projeto, iniciado no ano passado, conseguiu reduzir de 16% para zero a média de evasão nas unidades que adotaram o sistema. Uma delas, a EM Zélia Barbosa Rocha, fica no prédio de uma antiga fábrica de fumo (onde Rafael estuda hoje). A principal sala de manufatura de fumo de corda virou um teatro, palco das aulas de caratê e circo. Os outros departamentos se tornaram salas para abrigar as classes regulares. Os familiares, que antes viam a criança como "mão-de-obra mirim desocupada", agora percebem que o ganho é maior no estudo. "Rafael tirava 50 ou 60 reais por mês. Aprendemos a viver sem esse dinheiro porque percebemos que ele está melhor e mais feliz aqui", afirma a mãe,

Claudênia da Conceição. Em 2009, cinco unidades devem funcionar em período integral em Arapiraca.

#### Dar mais valor à Educação

Nas regiões carentes, sobretudo na zona rural, a principal causa do não-comparecimento à escola é a pouca importância que as famílias dão à Educação, como no caso de Francisco Lima, citado no início do texto. Essa situação se traduz num misto de falta de informação, descrédito no governo e comodismo: "Vai pra escola pra quê? Tem necessidade?" Só um trabalho de convencimento, como o feito em Xapuri, dá resultados. Informações sobre as possíveis sanções legais também ajudam. "Raramente pais que não estudaram dão importância à escola, por isso é preciso conversar e fazê-los mudar de idéia", diz Roberto de Figueiredo Caldas, presidente da Comissão Nacional de Direitos Sociais da Ordem dos Advogados do Brasil. Várias prefeituras adotam esse modelo de resgate individual. Equipes de educadores são designadas para localizar as crianças que estão fora do sistema. Para isso, as estratégias vão desde o cruzamento das matrículas atuais com as do ano anterior até a verificação de mapas demográficos. O boca-a-boca também é útil, pois vizinhos e pessoas conhecidas da família ajudam a localizar os pais que mantêm as crianças longe das classes. O trabalho é de formiguinha mas dá resultado: Xapuri, que em 2006 tinha 30 alunos fora da escola, já resgatou 23, entre eles os três filhos de Francisco.

#### O resgate da situação de rua

Nas grandes cidades, o nó é igualmente difícil de desamararrar. Muitas vezes, a realidade que as crianças mais pobres vivem em casa – violência doméstica, drogas, prostituição e desemprego – faz com que elas prefiram uma solução cruel: morar embaixo de um viaduto, dentro de um túnel, sob uma marquise. Os jovens fogem da família, da escola e do bairro e se tornam os chamados meninos e meninas em situação de rua. Conselheiros tutelares e agentes da prefeitura se esforçam para levar esses menores para abrigos. Mas às vezes o atendimento para por aí, quando o objetivo maior deveria ser levá-los novamente para a comunidade.

São Paulo trabalha para provar que esse resgate é possível. Graças a uma parceria com o Projeto Quixote, instituição que atua para consolidar o rematriamento (neologismo criado para expressar a volta para a mãe), assistentes sociais empreendem um longo esforço para se aproximar dos jovens e, pouco a pouco, obter informações pessoais, principalmente o endereço da casa deixada para trás. "Muitos não são viciados. Mas às vezes usam entorpecentes para esquecer o passado traumático", afirma Isabel Ferreira, do Quixote. O primeiro contato pode demorar meses. Quando ele acontece, duas ações correm paralelamente: enquanto o menor é convidado – mas nunca forçado – a ir para um abrigo temporário (e, com o tempo, retomar os estudos), a família é procurada pelos assistentes sociais. "Com tratamento psicológico e longe das ruas, é possível que ele volte para casa e seja matriculado na escola mais próxima", explica Auro Lescher, coordenador-geral da entidade. "Da mesma forma, os familiares tendem a nos tratar melhor quando sabem que conhecemos o filho, e assim fica mais fácil prosseguir o rematriamento", relata Isabel.

#### Conteúdo relacionado

Inicia-se aí uma fase em que diversos órgãos e entidades são mobilizados. O conselho tutelar e as secretarias de Assistência Social, Saúde e Educação passam a atuar em conjunto. O apoio estruturado aos pais pode incluir, além de tratamento médico ou psicológico, a oferta de micro-crédito e credenciamento em programas governamentais de reinserção no mercado de trabalho. Quando a família tem condições favoráveis de convívio, o menor permanece em casa. Em três anos de atuação, o Quixote atendeu mil crianças, encontrou 200 famílias e reintegrou 30 jovens à escola. Em média, o processo todo demora cerca de um ano. Pela complexidade do problema, os números ainda são tímidos, mas apontam para uma possível solução para as metrópoles. De um em um, o Brasil pode, sim, conquistar a tão almejada universalização de fato do Ensino Fundamental, sem deixar nem um aluno fora da escola.

## RESGATE DOMICILIAR DE QUEM MORA LONGE



Foto: Odair Leal

Francisco Alves de Lima foi categórico ao ser abordado pelo professor Everaldo Nunes, que visitou o seringueiro no interior de Xapuri, no Acre, para convencê-lo a mandar a filha Cristiane (no colo), de 8 anos, e seus irmãos para a escola: "Este ano não estava pensando em matricular, não". Para combater a falta de informação e a ignorância sobre a importância da Educação,

funcionários da prefeitura local percorrem a floresta, convencendo famílias a inserir as crianças no sistema de ensino. Depois de muito papo, os filhos de Francisco passaram a ser alunos da EM Novo Horizonte.



## MUITO LONGE DO TRABALHO INFANTIL

Foto: Gianpiero Gadotti

Até o ano passado, Rafael da Silva estudava de manhã e, depois do almoço, passava a tarde fazendo fumo de corda em Arapiraca, no interior de Alagoas. "Era um mau cheiro...

Eu saía de lá zozzo", lembra. Essa era sua rotina no primeiro semestre, porque no segundo ele pouco aparecia na escola. Rafael viajava com a mãe para o interior para ajudá-la na colheita de fumo e assim aumentar a renda da família. Desde 2007, quando ingressou na EM Zélia Barbosa Rocha, ele passa as tardes treinando caratê no teatro da escola, salão que um dia já foi palco do trabalho infantil que o deixava afastado dos estudos.

## A VOLTA PARA CASA E PARA A ESCOLA



Foto: Tatiana Cardeal

Isabel Ferreira, assistente social do Projeto Quixote, trabalha no centro de São Paulo. Nas ruas. Sua função é aproximar-se dos menores que perambulam por lá. Sem pressa e com muito carinho, ela cria vínculo com eles e descobre de onde vieram. O passo seguinte é conversar com os familiares. Isabel já encontrou todo tipo de tragédia doméstica. Enquanto os pais são levados para o serviço

social, o menor fica em abrigo temporário. "Já tirei um pai bêbado de casa e levei-o para o hospital. Ele se curou, voltou a trabalhar, e o ex-menino de rua agora dorme em casa e frequenta a escola."

Ainda resta a Justiça Quando escola, governo e família não convencem os jovens a estudar, a Justiça pode ser acionada. Conselhos tutelares e o Ministério Público, via promotorias da infância e da juventude, têm a função de garantir os preceitos constitucionais. O trabalho, no entanto, deixa a desejar: "Falta ampliar o alcance das ações e aumentar o número de agentes para atender a realidades distintas", avalia Roberto Caldas, da Ordem dos Advogados do Brasil. Mas conselheiros tutelares e promotores de Justiça sofrem para combater a evasão. "Temos formação apenas jurídica. Por isso buscamos conhecer mais sobre Educação, psicologia e outras áreas que nos ajudem nesse trabalho", assume Helen Sanches, diretora da Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e da Juventude e promotora em Lages, a 250 quilômetros de Florianópolis. "Às vezes, o promotor obriga o jovem a voltar à escola sem saber que ele pode ser colocado em série incompatível com a sua idade." Em Santa Catarina, as ações estão cada vez mais integradas. Na comarca em que a promotora atua, se um estudante falta por mais de sete dias, a coordenação pedagógica manda um aviso ao Conselho Tutelar, que procura a direção para entender o motivo do afastamento antes de agir – problemas familiares ou questões internas (briga com professor ou colega ou o não-acompanhamento dos conteúdos). Quando o caso chega ao Ministério Público, começa o trabalho de convencimento dos familiares, envolvendo psicólogos, agentes sociais e escola. Apesar das dificuldades, com bom senso, instrução e seriedade ainda é possível perseguir a universalização.