

O discurso sobre gestão e a distância entre a escola e a mídia

Juvenal Zanchetta Jr.¹

Angélica Maria dos Santos Oliveira.

Resumo

Este artigo observa aspectos do ideário escolar que explicam a distância entre escola e mídia. Entre os diversos ângulos da questão, optou-se pela análise de documentos sobre gestão escolar, um dos temas de maior envergadura política dentro da escola. A observação das posições assumidas no Progestão, um dos mais representativos programas de formação de gestores escolares desenvolvido no país durante a década de 2000, ajuda a compreender o histórico isolamento da escola em relação ao mundo exterior e também a desconexão entre o que a mídia propõe e aquilo a que a escola se propõe a ouvir.

Palavras-chave: escola – gestão – mídia

Introdução

A escola que chegou até os anos 1970, com perfil elitista e excludente, amparado pelas instituições estatais, pela igreja e pelas classes médias e altas, deu lugar a uma escola acessível à maioria da população, mas heterogênea e bastante suscetível à ação dos mais diversos agentes sociais. A fixidez do papel institucional da escola como reprodutora de valores das camadas privilegiadas da sociedade se diluiu num tempo em que ela é ostensivamente inquirida por diversos agentes externos.

A educação escolar universalizada (num primeiro e longo estágio envolvendo-se o ensino fundamental, e depois investindo no ensino médio), mais tarde inclusiva (abarcando questões como equiparação entre idade/série, diversidade de gênero e necessidades especiais) e hoje marcada pela perspectiva de qualidade (e de avaliação externa) são alguns dos fatores que contribuíram para tornar o papel institucional da escola bem mais frágil e vulnerável. Antes um lugar que tomava seus próprios rumos, hoje a escola tem suas decisões observadas à luz de conselhos tutelares, da promotoria

¹ Professor do Departamento de Educação da UNESP-Assis e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Marília. zanchetta@assis.unesp.br. Este trabalho faz parte do projeto Formação do Leitor para a Mídia, coordenado por Juvenal Zanchetta Jr., com patrocínio do CNPq.

da infância e da juventude, de organizações não governamentais e da própria mídia², por veículos especializados ou não.

Um dos principais exemplos da fragilidade institucional da escola nos dias de hoje está no próprio aluno. De indivíduo cuja passagem pela escola significava o acesso à instrução, mas, sobretudo, a preparação para os valores de classes dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 1975), o estudante foi levado à condição de sujeito da construção de seu próprio papel social, tendo a escola como laboratório de experiências individuais, em processo que Dubet e Martuccelli (1998) chamam de “desinstitucionalização”:

Nem a escola, nem a família, nem as igrejas podem [mais] ser consideradas como instituições no sentido clássico do termo. Elas são cada vez mais quadros sociais nos quais os indivíduos constroem suas experiências e se formam ainda como sujeitos. Sem muita originalidade, nós observamos um processo de individualização crescente, uma projeção contínua do indivíduo sobre a cena. Esse indivíduo torna-se mais exposto e mais fortemente submisso a uma série de provas tendo a obrigação de ser livre e soberano. O encontro de uma estrutura social desarticulada e uma cultura do indivíduo provoca uma ‘psicologização’ crescente dos constrangimentos e conflitos sociais. É dessa maneira que é preciso interpretar as reivindicações identitárias que procedem menos das resistências do passado do que das maneiras de reconstruir as identidades e os modos de participação socializando as provas do indivíduo. (p.17)

A escola não conseguiu superar os mecanismos de exclusão e tem hoje atribuições ainda mais complexas, mesmo deixando de ser uma instância única ou decisiva na vida dos alunos.

Num cenário como esse, como a escola reage a essa mudança e, mais especificamente, como se propõe a dialogar com a mídia, sendo esta última uma importante instância de diálogo com os mais diversos públicos exteriores à escola? Este artigo esboça o desenho de duas frentes dessa questão: os modos como a mídia procura interferir no cotidiano escolar e, de outro lado, como se constrói o discurso da instituição escolar em relação aos agentes externos a sua rotina, algo que inclui a própria mídia. Para este último exercício, observam-se os textos programáticos do Progestão, programa institucional de apoio e renovação de práticas de gestão nas escolas públicas brasileiras.

² Por mídia, entende-se, o conjunto de meios de comunicação social de maior prestígio social e sua atuação individual ou em rede, com vistas a interferir nos pontos de vista do leitor.

Proposições midiáticas e a escola

Para Dubet e Martuccelli (1998), caberia ao indivíduo a construção da identidade com base em seu contato com o mundo. No entanto, as pressões que interferem nos processos formadores estão, em boa parte, ligadas às ideologias, por sua vez reguladas não mais pela Igreja, pelo Estado ou pela família, mas pelas regras ou parâmetros constituídos por grupos de prestígio, entre eles aqueles que têm maior capacidade de mobilização midiática. Segundo Bourdieu: “cinquenta sujeitos inteligentes que conseguem obter cinco minutos na TV para um *happening* bem-sucedido podem produzir um efeito político comparável ao de meio milhão de manifestantes” (citado por HOBBSAWM, 1995, p.314). Nesse sentido, parece ser decisiva a influência da mídia na formação do imaginário social e político sobre a escola, talvez em grau maior do que a influência dos próprios agentes escolares no mesmo processo.

Embora a mídia não veicule apenas um, mas vários discursos, em termos pedagógicos, a proposição cada vez mais acentuada destaca alternativas às soluções escolares, como forma de superar o suposto “fracasso” da instituição escolar. Citem-se algumas das diversas funções desempenhadas pela mídia em relação à escola, numa ordem crescente de complexidade:

- a) *Complemento*: diversos suportes põem-se a realizar projetos de auxílio à formação educacional. São exemplos nessa linha desde os cadernos preparatórios para os exames vestibulares, até os manuais de redação de jornais. Processos como esses chegam a criar autoridades escolares fora da escola: é o caso de especialistas no uso do registro culto da língua, por exemplo, que dão receitas em jornais, no rádio e na televisão sobre o que é certo e o que é errado em termos de uso da linguagem verbal;
- b) *Alternativa*: trata-se dos canais educativos e de programas específicos de preparação para diferentes áreas do conhecimento (da língua portuguesa à

física). A atualidade, a visibilidade e o dinamismo dos suportes midiáticos seriam fatores que os transformariam em agentes privilegiados para o ensino;

- c) *Crítica*: a escola, e os organismos públicos responsáveis por ela são questionados por aspectos ligados desde ao seu desempenho até àqueles que reportam situações como a violência e as drogas. Nomes como Gilberto Dimenstein e Rubem Alves incluem-se nesse procedimento. O primeiro dá visibilidade a experiências de sucesso, na área da educação, suscitando uma espécie de “pacto”, envolvendo organismos públicos e privados os mais diversos, em prol da educação. Já Rubem Alves, defensor de uma proposta que busca estimular a criatividade e a sensibilidade dos alunos, critica a escola mecânica, tal como ele a vê, nos dias de hoje. Em obra emblemática sobre o tema, Alves (2007) trata da conhecida “Escola da Ponte”, situada em Portugal. No livro, o autor divulga o trabalho daquela Escola, colocando-a como contraponto ideal à escola “serial” brasileira e tornando-se um dos principais divulgadores internacionais daquela proposta portuguesa. Em 2007, seu livro já alcançava a 10ª reimpressão (primeira edição é de 2001), mesmo sem dedicar nenhuma página sequer à análise mais rigorosa da experiência portuguesa;
- d) *Substituição*: a ação dos meios de comunicação ajuda a consolidar políticas públicas. A maior atenção com a Educação Básica, as ênfases na racionalização e no desempenho quantitativo e qualitativo, a idéia de melhoria das competências do professor, por exemplo, foram temas regulares na imprensa nos anos 1990 e transformaram-se em propostas políticas e pedagógicas³. Nos dias de hoje, boa parte do discurso político que aponta para a mudança do perfil da ação estatal para a educação (de um Estado educador a um Estado supervisor e avaliador), passa pelas páginas dos principais jornais e revistas. O contínuo ranqueamento de escolas, cidades e Estados, com a discussão centrada nas razões para o sucesso e o planejamento de desempenhos futuros, absorve boa parte do espaço destinado pela imprensa à educação.

³ Ricardo Filho salienta, por exemplo, como tais características, inspiradas em organismos multinacionais, foram discutidas a partir das páginas de revistas de informação como a *Veja* – e não a partir de negociação com os meios educacionais propriamente ditos.

Delineamos apenas algumas ações promovidas pelos meios de comunicação em sua relação com a escola básica. A mídia contribuiu de forma decisiva para colocar o tema da educação escolar na agenda política contemporânea, mas, nos moldes como ela se apresenta hoje, essa exposição está menos preocupada em observar a escola em suas práticas cotidianas do que em propor mudanças sugeridas a partir de agentes e grupos os mais diversos.

Proposições oficiais para a relação da escola com a mídia

Em que pese a falta de conteúdos curriculares específicos para o tratamento da mídia, diversos fatores desvelam o modo como a escola trata desse tema. Entre eles estão as tendências pedagógicas em evidência no país, que, por meio dos processos de formação dos professores, sugerem modelos de conduta, ou os documentos curriculares oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esses campos, entretanto, têm a limitação de apenas sugerir, e de maneira quase sempre indireta, modos de proceder e não propondo alternativas concretas de diálogo entre escola e o público externo a ela. O estudo sobre o discurso associado à gestão das escolas, por seu turno, tende a revelar posicionamentos mais claros nesse sentido, posto tratar-se de campo responsável por esboçar a ação política da instituição escolar.

O suposto projeto estático de escola, tal como ela chegou até o final do século passado, em seu caráter funcional, de socialização de crianças e jovens para cumprirem papéis sociais pré-estabelecidos, precisaria ser revisto, pois os novos tempos exigiriam a atualização permanente de papéis dos cidadãos e das escolas. A heterogeneidade da clientela, as incertezas sociais, a volatilidade do mercado de trabalho (incidindo também sobre as perspectivas de continuidade dos estudos) tornaram a escola um espaço de ações e de consensos provisórios.

Nessa linha, a observação do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), concebido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e desenvolvido para a formação de gestores escolares de ao menos 17 estados brasileiros⁴, pode oferecer elementos representativos da orientação oficial adotada pelas escolas públicas do país sobre a estratégia de inserção política da

⁴ Até meados dos anos 2000, o projeto estava em desenvolvimento a partir da ação das Secretarias de Estado da Educação do Amazonas, Ceará, Goiás, Maranhão, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins.

escola nesse tempo em que a ação política é provisória, porém decisiva. Se observados os Cadernos de Estudo do Progestão⁵, nota-se com clareza posicionamento oficial para a relação entre a escola e o mundo exterior a ela.

A questão aparece já no módulo I (MACHADO, 2001) e diz respeito à participação de novas tecnologias e dos meios midiáticos na formação dos estudantes:

[...] os conhecimentos sistematizados não estão mais reunidos unicamente em bibliotecas, nem o acesso a eles se dá apenas nas salas de aula. Devido aos avanços tecnológicos e referentes à informação no mundo contemporâneo, o conhecimento circula em complexas redes, sendo veiculado não apenas pelos meios tradicionais de comunicação (rádio, jornais, revistas, televisão etc.) como também pelo computador e, sobretudo, pela internet. Pensar a escola e sua função social nesse novo contexto significa pensar também sua relação com esses equipamentos e meios de comunicação. (MACHADO, 2001, p. 48)

Embora haja clareza quanto à mudança no papel e quanto à necessidade de se observar outros campos de formação, como o universo midiático cada vez mais acessível a partir da tecnologia e também o contexto em que se inscreve a escola, as alternativas concretas para esse diálogo são bastante restritas. No que diz respeito ao acesso às tecnologias, em lugar de explorar o diálogo possível entre a escola e a mídia e seus diversos suportes tecnológicos, localiza-se a questão dentro de um princípio genérico: a escola que instrui (e, portanto, domina determinado conjunto de temas) deve passar a estimular a si mesma e ao estudante a ‘aprender a aprender’.

Baseada na ideia de um mundo de saberes provisórios, que se sucedem rapidamente em virtude dos avanços tecnológicos e exigindo do ser humano disponibilidade permanente para adquirir novos conhecimentos (e não só durante o período da escolarização básica), a perspectiva de ‘aprender a aprender’, em muito divulgada pela UNESCO a partir dos anos 1990, passou a dar sustentação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002; BRASIL, 1998) e está na raiz da política de competências e habilidades desde então efetivada no país.

Ocorre que a política de competências e habilidades está pouco atenta aos processos midiáticos. Tais processos envolvem não apenas a identificação de meios midiáticos e a percepção das características de cada suporte, mas ainda os traços tipificadores de suas mensagens, as perspectivas de recepção, as ações realizadas para a

⁵ Total de nove cadernos didáticos, que servem de referência para a realização do curso.

difusão de conteúdos⁶, os contextos de produção e de leitura, o jogo de pressões políticas e econômicas. Além de diversos, esses aspectos não são fixos: passam por rearranjos, em razão da mobilidade da produção e da expectativa dos sujeitos leitores. Os documentos de orientação oficial, por outro lado, estão centrados na idéia de avaliação e observam certo *quantum* de conhecimento acerca de cenários, códigos e processos, mais ou menos delimitáveis, desenvolvidos em currículos pré-concebidos, materializados num dado momento.

As competências e habilidades estabelecidas como prioritárias para a escola básica vão até o limite dos textos específicos em que se inscrevem as mensagens ou, quando muito, a quadros de conhecimentos⁷ já delineados no currículo formal, dificultando também em termos programáticos a leitura de processos midiáticos. As competências que se aproximariam do trabalho com a mídia são as seguintes:

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações, representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. (BRASIL, 2002)

Os códigos midiáticos não se limitam à linguagem verbal e, na grande maioria dos veículos, a norma culta é apenas uma referência. Por outro lado, o funcionamento da mídia implica engendrar questões históricas e políticas não redutíveis aos limites de algumas semanas de aulas. As relações de causa e consequência entre a exploração do planeta pelo homem e o desequilíbrio ambiental mostram-se mais lineares e consensuais do que a sugestão de que o espectador tende à desinformação pela ação dos telejornais das maiores redes. Por fim, a seleção, organização e associação de dados e informações, em termos de relacionamento do estudante ou mesmo do professor com a mídia, servem mais à idéia de consumo do que propriamente ao processo de leitura.

As habilidades correspondentes às competências preconizadas para a educação básica também mantêm certa distância de uma perspectiva de trabalho que envolva

⁶ A difusão ocorre a partir de diferentes possibilidades havidas entre os meios de comunicação: pela ação em rede; por influências diversas de uns agentes sobre outros; pela simples repercussão de eventos; por sobreposição da ação de um meio sobre outro; pela ação isolada etc.

⁷ Por quadros de conhecimentos, tomamos, por exemplo, noções como aquelas relacionadas a cadeias alimentares, à economia de um município, estado ou país, ao contexto em que se inscreve uma obra literária (autor, contexto de produção do texto, gênero, filiação estética e assim por diante).

questões políticas e ideológicas. Entre as vinte e uma habilidades sugeridas, quatro delas poderiam voltar-se à leitura relacionada à mídia:

- . Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.
- . Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.
- . Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.
- . Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais. (BRASIL, 2002)

A primeira das habilidades liga-se a operações de ordem estrutural com a linguagem verbal. As demais estão direcionadas ao ensino de geografia. Poderiam elas abarcar o universo da mídia, mas o fariam também de modo parcial.

Em suma, ao tratar dos desafios da comunicação nos tempos de hoje, o Progestão remete a uma noção de aprendizado do aluno, que, além de genérica, estabelece um conjunto de competências e habilidades pouco afeita ao tratamento da mídia, seja porque não há espaço algum para o contato entre a escola e os meios de comunicação, seja porque a perspectiva de aprendizagem não leva em conta a complexidade do processo midiático.

Considerações finais

Em obra que baliza a chamada Educomunicação, tendência voltada à interação entre Comunicação e Educação, desenvolvida a partir do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP), Soares (2011) critica os estudiosos da Educação no país quanto à percepção relativa ao papel da Comunicação na formação dos estudantes:

... são poucos os pensadores da área da educação que se sentem à vontade em aproximar estas expectativas de valores [a ação pedagógica deveria favorecer a convivência sustentável, a dignidade humana, a participação social produtiva, algo que levaria à empregabilidade, à construção da cidadania e à

democracia] ao universo representado pela comunicação, suas linguagens e tecnologias. É como se, no imaginário destes teóricos, os dois mundos – o da educação e o da comunicação – não se tocassem ou, quando muito, permanecessem no âmbito da didática (a comunicação como recurso esporadicamente usado pelo professor). (p.51)

Os documentos do Progestão ajudam a explicar o quadro criticado por Soares. Comum também em outras áreas de estudos relativos à escola está a perspectiva de que a cultura escolar é construída pela própria escola, com certa independência em relação ao mundo externo. Entre os diversos amparos tomados pela escola, autores como Chervel (1990) e Julia (2001) são emblemáticos, sobretudo porque propõem a escola como campo específico onde predominam costumes e práticas também específicas, centradas mais na própria rotina escolar e não nas proposições (e pressões) externas, de ordem política, científica, cultural etc. Nessa perspectiva, o enfoque não está na sugestão de escola como consequência de certo consenso social – e, portanto, marcada pelas circunstâncias de seu tempo – e sim na idéia de que a escola tem identidade própria suficiente para intervir na sociedade de modo a transformá-la. O modo como Chervel é citado no Progestão é elucidativo dessa auto-suficiência:

Chervel afirma que até hoje esse poder criativo do sistema escolar é insuficientemente valorizado pelas pessoas em geral, e que talvez por isso não se tenha percebido com clareza o duplo papel da escola: o de “formar não somente indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, citado por MACHADO, 2001, p.106).

Essa ótica explica o fato de que a única instância externa à escola tratada no Progestão sejam a família do aluno e a comunidade que circunda o espaço escolar. O resultado é um conjunto de sugestões que não dá atenção a agentes externos que não aqueles necessários ao imediato do cotidiano escolar. Ao serem induzidas à intensa revisão das próprias práticas, as escolas tendem ao hiperdimensionamento da práxis em detrimento de questões políticas: o esforço sempre provisório de adequação da escola acaba por implicar não a negociação com o mundo exterior, mas sim a construção ininterrupta de um projeto voltado para o próprio cotidiano da escola.

Os aspectos mencionados acima são alternativa que insiste no isolamento e, portanto, no distanciamento em relação a outros setores, como a imprensa, a televisão comercial, os veículos de propaganda, as organizações não governamentais e os próprios governos, mesmo que tal opção custe à escola a sua fragilização crescente no jogo de pressões políticas. O resultado tende a ser um abismo entre a escola, por si mesma, e aquilo que se fala dela na mídia, com franca vantagem (em termos de visibilidade) para os discursos externos.

Enfim, as questões apontadas são introdutórias. Pretendeu-se apenas observar, sob um ângulo menos usual, um tema já bastante criticado. Características relacionadas ao discurso sobre gestão escolar sugerem um problema maior: o risco de perpetuação de um quadro de esvaziamento político da escola. Ensimesmado, o discurso sobre gestão não estimula ou não tem espaço para o fomento da capacidade de diálogo da escola com instâncias hoje fundamentais para consolidar (ou descredibilizar) a própria ideia de escola.

Referências bibliográficas

ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papyrus, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília: INEP, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução*. São Paulo: Francisco Alves, 1975.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n.2, 1990.

DAVIS, C.; GROSBaum, M.W. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: VIEIRA, S.L. (org.). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *Dans quelle société vivons-nous?* Paris: Seuil, 1998.

HOBBSBAWM, E. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914 – 1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.1, jan./jun. 2001.

MACHADO, M.A.M. (coord.). *Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?* Brasília: CONSED, 2001.

RICARDO FILHO, G. *A boa escola no discurso da mídia*. São Paulo: Unesp, 2005.

SILVA Jr., C. A. O espaço da administração no tempo da gestão. In: FERREIRA, N.S.C.; MACHADO, L.M. (orgs.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro DP&A, 2002.

SOARES, I.O. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio*. São Paulo: Paulinas, 2011.