



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**O enfoque da Gestão Democrática da  
Escola no canal educativo TV Escola**

**GECIELDA DE SOUZA CAMPOS**

Junho, 2007

Esta dissertação foi orientada, lida e aprovada pela Comissão de Dissertação do(a) candidato(a) e aceita como parte dos requisitos da Universidade de Brasília para a obtenção do grau de

## **MESTRE EM EDUCAÇÃO**

### **O ENFOQUE DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA NO CANAL EDUCATIVO TV ESCOLA**

**Apresentada por:** Geciêlda de Souza Campos

**Área de Concentração:** Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica

#### **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Bráulio Tarcísio Pôrto de Matos orientador

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ellen Geraldês (UCB) examinador externo

---

Prof. Dr. Rogério Córdova (UnB) examinador

---

Prof. Dr. Bernardo Kipnis (UnB) examinador (suplente)

Dissertação apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade de Brasília  
como requisito parcial para a obtenção do  
grau de Mestre em Educação.

## **AGRADECIMENTOS**

---

Dedico à Fernanda, minha filha, e a Jorge, meu marido, estas longas horas de trabalho e reflexão.

A meus pais e a meus irmãos dedico o eterno amor.

A meu orientador, a gratidão pela luz no meu caminho.

Obrigada aos amigos, que acreditaram no meu ideal.

## SUMÁRIO

---

AGRADECIMENTOS.....	i
SUMÁRIO.....	ii
RESUMO .....	iv
ABSTRACT .....	v

### **INTRODUÇÃO, p. 01**

#### **CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO, p. 07**

- 1 A democracia representativa em questão, p. 10
  - 1.1 Modelos de democracia, p. 10
  - 1.2 Cultura cívica (Putnam), p. 18
  - 1.3 Legitimação pela competência técnico-científica (Habermas), p. 22
  - 1.4 Brasil: patrimonialismo, autoritarismo instrumental e democracia efetiva, p. 27
  - 1.5 O que dizem os grandes educadores, p. 36
    - 1.5.1 Anísio Teixeira, p. 36
    - 1.5.2 Paulo Freire, p. 40
    - 1.5.3 Dermeval Saviani, p. 43
  - 1.6 O papel da mídia em questão, p. 47
    - 1.6.1 Críticos e integrados (marxismo frankfurtiano versus liberalismo), p. 49
    - 1.6.2 O emprego da mídia na educação, p. 58

#### **CAPÍTULO II – OBJETIVOS DA PESQUISA, p. 66**

- 2.1 O corpus, p. 66
- 2.2 Especialistas e escolas, p. 72
- 2.3 Perguntas orientadoras, p. 78

#### **CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, p. 81**

- 3.1 Sujeitos dos discursos, p. 84
- 3.2 Categorias de análise, p. 85

**CAPÍTULO IV – RESULTADOS, p. 87**

4.1 Inferências sobre a forma e o conteúdo, p. 87

4.2 A visão dos especialistas, p. 98

4.3 Visões da comunidade escolar: pais, alunos, professores, funcionários, gestores, p. 112

**CONCLUSÃO, p. 118**

**BIBLIOGRAFIA, p. 125**

ANEXO – Documentário “Fazendo Escola” (seis DVDs)

## RESUMO

---

Esta dissertação analisa o enfoque conferido pelo TV Escola, canal educativo do MEC ao tema da gestão democrática nas escolas públicas, por meio da análise do conteúdo e do discurso do programa “Fazendo Escola”, série de vídeos exibida em 2003. Esse documentário pretende mostrar ao telespectador uma amostra de casos bem-sucedidos de gestão democrática em escolas públicas de ensino médio. Do ponto de vista teórico-conceitual, a pesquisa procura revelar o significado e o alcance do documentário no contexto das relações entre mídia, democracia e educação. Nesse sentido, o estudo focaliza os modelos de democracia, a evolução da mídia educativa e a especificidade da organização escolar. Do ponto de vista histórico-conjuntural, a pesquisa procura revelar o significado e o alcance do documentário no contexto da redemocratização política do país. Nesse sentido, o estudo focaliza a herança patrimonialista da organização política nacional, os precedentes de modernização autoritária (de cima para baixo) e as experiências mais recentes visando romper com a “democracia formal”. A pergunta básica endereçada ao documentário pode ser assim resumida: “Em que medida e de que maneira a pluralidade de discursos em favor da gestão democrática da escola pública presentes no documentário indica o advento de uma cultura cívica verdadeiramente democrática?” A análise realizada sugere que o surpreendente consenso observado entre os interlocutores do documentário (especialistas, alunos, professores, pais e gestores) contém muito de jargão ideológico vazio, embora os telespectadores nem sempre se apercebam disso, em função dos emaranhados técnicos e políticos presentes na linguagem do próprio documentário.

**Palavras-chave:** Política; gestão escolar; democracia; mídia; análise de discurso.

## ABSTRACT

---

This dissertation analyzes the focus given by TV Escola, the educational channel of Brazil's Ministry of Education and Culture, to the issue of democratic management of public schools by analyzing the content and discourse of "Fazendo Escola", a series of documentary videos shown in 2003. The aim of the series was to show viewers a selection of successful cases of democratic public school management at high school level. From the theoretical and conceptual standpoint, this study seeks to reveal the significance and scope of the series in the context of relations between the media, democracy and education. In this light, the study focuses on models of democracy, the development of the educational media, and the specifics of school organization. From the historical and conjunctural point of view, it seeks to reveal the significance and scope of the series in the context of the country's redemocratization. Accordingly, it highlights the patrimonialist heritage of Brazil's political organization, the precedents of authoritarian modernization (from the top down) and the more recent attempts to break with "formal democracy". The basic question that has to be addressed can be encapsulated as follows: "To what extent and in what way does the plurality of discourses in favor of the democratic management of public schools contained in the documentary series indicate the advent of a truly democratic civic culture?" The analysis suggests that the surprising consensus observed among the series participants (specialists, students, teachers, parents and administrators) contains a substantial amount of empty ideological jargon, even though viewers are not always aware of this, due to the technical and political confusion contained in the actual language of the programs.

**Key words:** Politics; school management; democracy; media; discourse analysis.



## INTRODUÇÃO

---

Esta dissertação investigará a visibilidade conferida pelo TV Escola ao tema da gestão escolar.

O TV Escola é um canal via satélite mantido pelo Ministério da Educação e objetiva transmitir programas educativos voltados para a formação continuada de professores e gestores das escolas de educação básica. Atualmente, o canal está presente em cerca de 40 mil escolas (65% da rede pública de ensino do Brasil), distribuídas por mais de 5 mil municípios.

Criado em 1995 (Resolução FNDE nº 21), o TV Escola é uma das poucas iniciativas no âmbito da “educação a distância” concebida e implementada sob regime político-democrático. Via de regra, as principais iniciativas nesta área, tanto no setor público quanto no setor privado, surgiram em períodos autoritários, a exemplo do Instituto Universal Brasileiro (1942), do Projeto Minerva (1970), do programa Vila Sésamo (1972), do Projeto João da Silva (1973) e do Telecurso 2º Grau (1978). Por certo, as ditaduras instituídas no Brasil foram autoritárias, mas não totalitárias, cabendo aqui enfatizar a diferença qualitativa entre esses dois conceitos, posto que o problema do autoritarismo balizará toda a reflexão subsequente desta dissertação sobre os significados atribuídos à gestão escolar no contexto brasileiro atual. Segundo José Antônio Giusti Tavares:

O autoritarismo se caracteriza pela limitação à competitividade e ao pluralismo políticos, pela desmobilização e pela despolitização crescentes da sociedade e da vida, pela insistência na indiferença e na neutralidade políticas e pela predominância, nas relações entre Estado e sociedade, de cooperação sobre representação. O totalitarismo, ao contrário, tende, essencialmente à politização de todas as esferas da existência humana, incluindo a escola, a arte, a produção da ciência, o lazer, a família, a religião e a sexualidade. Alimenta-se do apelo ao ativismo político e à mobilização

revolucionária permanentes do homem comum, que as mediações institucionais da democracia representativa refreiam e sublimam. E faz desaparecer a distinção entre a esfera privada e a esfera pública, resolvendo a primeira na segunda ou, na linguagem de Rousseau, o homem no cidadão. Desaparece também inteiramente, no totalitarismo, a distinção entre Estado, governo, partido e sociedade, absorvidos os dois primeiros no partido, cuja dominação e cujo controle total atravessam o conjunto da sociedade, chegando, por meio de vasos capilares, aos sítios mais íntimos e recônditos da existência humana (Tavares, 2000, 41).

É fato, contudo, os regimes autoritários instituídos no Brasil circunscreveram fortemente a dimensão política da formação escolar ao enunciado formal dos princípios constitucionais e curriculares (encontráveis, e.g., nos manuais de moral e civismo editados pelo MEC). Essa contenção política evidencia-se inclusive nos programas educativos produzidos por empresas privadas, especialmente no caso do rádio e da televisão, legalmente tratados no país como “concessões de serviço público”.

Apesar de nascido sob o signo da redemocratização, o canal TV Escola não parece ter firmado ainda um perfil político inequivocamente democrático inequívoco perante a opinião pública. Uma simples enquete na internet ilustra bem essa afirmação. Karla Hansen, em artigo intitulado “TV Escola – recurso de qualidade nas mãos do professor”, avalia de forma positiva o canal:

A história de dez anos no ar provou que a TV Escola não tirou nada de ninguém, ao contrário, acrescentou mais vida à escola, o que só acontece quando, do outro lado da tela, diretores e professores arregaçam as mangas para tirar do novo recurso o que de melhor ele pode oferecer. E isso não é pouco quando se compara a programação da TV Escola com as televisões comerciais a que a maioria da população brasileira tem acesso. A programação da TV Escola é, sem exagero, de qualidade superior a muitos canais por assinatura. O canal apresenta vídeos nacionais e estrangeiros, cujo

conteúdo não é, necessariamente, didático, no sentido restrito do termo, mas educativo, quando se pensa educação em seu significado mais amplo e universal. Afinal, o canal do MEC oferece a possibilidade de ver e de conhecer produtos audiovisuais contemporâneos, interessantes, instigantes, vindos de todas as partes do mundo, sobre os mais variados assuntos e realizados a partir de diversas abordagens. Fazem parte da programação do canal: documentários que abordam temas sociais, relacionados ao meio ambiente, à saúde, à história do Brasil, à história universal; séries de filosofia, literatura, arte, cultura popular; além de filmes e vídeos de animação para crianças e jovens; e também séries de programas mais voltadas para o currículo escolar, nas áreas de matemática, língua portuguesa, ciências, história e geografia, entre outras. Ainda assim, dentre esses vídeos mais dirigidos para o currículo, muitos se destacam pela criatividade e pela qualidade, tanto no conteúdo como na forma ([www.educacao publica.rj.gov.br](http://www.educacao publica.rj.gov.br), acesso em 20 jan. 07).

Essa avaliação positiva do canal educativo, contudo, é enfaticamente contestada por Sandro Guidalli, em artigo intitulado “TV Escola recruta militantes mirins”:

TV Escola é o nome de um programa do Ministério da Educação tucano de ensino a distância. Tem uma revista fartamente distribuída nas escolas públicas, que serve como uma espécie de “roteiro” comentado dos programas, com análises e sugestões de abordagem para os professores que estarão diretamente envolvidos com a difusão do TV Escola em todo o país. Por um acaso, tive a sorte de obter um exemplar desta revista e, curioso, decidi ler o que as crianças andam aprendendo quando estão sob a tutela do Estado, agora também via satélite. Numa primeira análise, posso afirmar que há uma geração sendo preparada, literalmente, para um conflito civil. Dos programas previstos para divulgação em agosto e setembro, por exemplo, poucos não dizem respeito a questões raciais e sociais vistas pelos educadores do MEC do

ângulo mais belicoso possível. Antes de mais nada é preciso notar que não há discussão sobre os temas propostos, ao contrário do que pretendem sugerir o tempo todo seus orientadores. Parte-se da premissa de que os problemas existem de acordo como os interpreta o MEC e que agora cabe aos mais novos analisá-los sob a velha ótica marxista da história, ou seja, os oprimidos precisam se livrar de seus opressores mais uma vez, não importando muito se de fato há opressão, muito menos opressores. Depois de ler os comentários sobre os programas e as sugestões de abordagem de cada tema, é possível constatar que a educação pública no Brasil serve, sobretudo, para estimular a raiva nas crianças. Tendo os professores como aliados, elas estão prontas para inquirir os pais a respeito das injustiças sociais, dos "direitos humanos" e da "cidadania" e começar a caçar os representantes do maior responsável pelos problemas do país. E quem é ele? O capitalismo, é claro ([www.midiaseemascara.com.br](http://www.midiaseemascara.com.br), acesso em 20 jan.07).

Essa divergência radical de opiniões sugere que a seria temerário tentar cobrir toda a dimensão política do canal TV Escola. Qualquer juízo mais conclusivo a esse respeito, precisaria apoiar-se não apenas no estudo das mensagens veiculadas pelo canal, mas também no estudo dos aspectos políticos subjacentes à emissão e à recepção dessa programação. Nesse caso, seria preciso romper o segredo constitutivo do jogo político em qualquer tempo e lugar, circular pelos bastidores da organização e revelar os critérios de escolha de diretores, o perfil ideológico do corpo técnico, a atuação de lobbies, etc... Seria preciso, ainda, amostrar e investigar o conflito de interpretações entre os telespectadores. Seria preciso, enfim, mapear, classificar e analisar toda a programação veiculada. Obviamente, tal empreitada fugiria ao escopo de uma dissertação de mestrado.

O foco da presente pesquisa será muito mais modesto. Pretendemos compreender o tema da gestão democrática da escola, tomando como referência a série documental de vídeos intitulada "Fazendo Escola". Essa série foi encomendada pelo próprio governo federal junto à GW Comunicação S.A., de

Brasília, com vistas a mostrar experiências consideradas bem sucedidas em gestão democrática de escolas públicas em alguns municípios do país. Esse documentário compõe-se de onze vídeos com duração de uma hora cada, versando cada um deles sobre temas correlatos à gestão escolar (história, princípios, projeto político-pedagógico, papel dos colegiados, papel do professor, etc.). Cada programa, por sua vez, compõe-se de dois momentos (tomadas externas documentando a situação das escolas em relação ao tema em foco e uma mesa-redonda com especialistas sobre o mesmo assunto). A série documental foi ao ar em 2003 e periodicamente tem sido reapresentada, com o objetivo de dar visibilidade nacional ao problema da gestão escolar.

Para este estudo, por conseguinte, importa entender como o tema da gestão democrática nas escolas públicas foi tratado nessa série documental. Contudo, também aqui, não pretendemos tratar de toda a dimensão política envolvida no documentário. Tal abordagem também demandaria investigar a emissão e a recepção da mensagem. Do lado da emissão, por exemplo, seria preciso revelar os critérios utilizados na escolha das escolas públicas visitadas pela equipe de produção da agência contratada. Cabe notar que foi o próprio contratante, ou seja, uma instância do governo federal, que selecionou aquelas escolas, qualificando-as como exemplos de experiências bem sucedidas de gestão escolar. Não saberíamos dizer e nem nos propomos a investigar se essas escolas são mesmo representativas do conjunto de experiências bem sucedidas de gestão escolar em curso no País.<sup>1</sup> Isso significa que todas as referências feitas nesta investigação às escolas que aparecem no documentário atêm-se àquilo que o próprio documentário mostra, ou seja, não serão confrontadas com nenhuma outra fonte primária ou

---

<sup>1</sup> Essa nota crítica é importante, pois a divulgação de políticas públicas na mídia não é politicamente neutra, devendo, assim, ser considerada pela ciência política como parte do próprio problema da democratização. Uma ilustração importante desse viés político-ideológico da divulgação de uma política pública pode ser encontrado em Nelson Barreto, **Reforma Agrária: mito e realidade**. Art-press, 2003. Tendo em mãos a lista dos assentamentos rurais que o próprio INCRA considerava bem sucedidos (alguns deles divulgados em outdoors e folders do órgão), Barreto documentou pessoalmente a situação desses lugares (mais de 60 acampamentos visitados e mais de 20.000 km percorridos) e descobriu que nenhum deles em verdade foi bem sucedido; todos eles, sem exceção, não passavam de favelas rurais.

secundária de informações sobre as mesmas. Do lado da recepção, por sua vez, seria muito interessante observar, entre outras coisas, como os próprios telespectadores residentes na localidade onde as escolas pesquisadas vêm-se representados no documentário. Entretanto, também não abordamos o documentário por esse ângulo. Após estimarmos a viabilidade das diversas abordagens possíveis, decidimos circunscrever a pesquisa à análise do conteúdo e do discurso da mensagem à luz da literatura acumulada sobre o tema.

Isso não significa, naturalmente, que consideremos o documentário em questão inteligível em si mesmo. Ao contrário, estamos bastante cientes de que o discurso sobre a gestão democrática da escola irrompeu no processo de redemocratização do País, país esse que carrega uma cultura política indiferente ou até hostil à “cultura cívica” presente nas nações desenvolvidas e democráticas. Entretanto, talvez por isso seja interessante focalizar bem o discurso que o TV Escola está veiculando sobre a gestão democrática da escola. Sem prejuízo, ou mesmo como condição, para subseqüentes análises de emissão e recepção dessa mensagem, importa ressaltar que o significado atribuído aos casos bem sucedidos de gestão da escola pública, além de não contar com incentivos inerciais da cultura política, pretende mostrar que pode estar emergindo das próprias escolas estímulos preciosos em favor da democratização do próprio meio ambiente no qual essas escolas estão inseridas.

## **CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO**

---

A gestão democrática da educação está relacionada diretamente ao processo de redemocratização do país iniciado na década de 1980 após duas décadas de Regime Militar.

Nesse contexto de abertura política, representantes de entidades educacionais e da sociedade civil se mobilizaram no Fórum Nacional da Educação de onde saíram subsídios para a política educacional introduzidos na própria

Constituição de 1988 e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996 (Lei nº 9.394/96) e no Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001):

(...) gestão democrática do ensino público, na forma da lei (CF, art. 206, inciso VI).

(...) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (LDB, art. 14).

(...) a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (PNE, p.7).

É provável que o Brasil seja um dos únicos países do mundo a legislar sobre gestão escolar em sua própria constituição (certamente é a única que fixa um teto para a taxa de juros). De um ponto de vista crítico, o caráter acentuadamente “analítico” da Constituição de 1988 reflete a predisposição histórica do legislador brasileiro para aquilo que Oliveira Vianna denominou por “idealismo constitucional”, ou seja, a crença fetichista de que a lei tem poder de criar a realidade que ela mesma designa formalmente (Vianna, 1927). Por outro lado, autores como Guerreiro Ramos chamam a atenção para o papel positivo do “formalismo” legal brasileiro, posto que tais dispositivos pressionariam a agenda da administração pública (Ramos, 1966).

Juízos de valor à parte, as mudanças legais supracitadas vieram no bojo das pressões sociais e econômicas não só no desafio de consolidar o regime democrático no país, mas de adotar estratégias mais eficazes de administração pública por meio de reformas baseadas num estado descentralizado, transparente, desburocratizado, favorecendo as formas de co-gestão e a expressão da

sociedade, por vezes, emperrada por falta de mecanismos de participação do cidadão (Souza, 2003).

Naquele momento, e ainda hoje, a idéia de acesso universal e qualidade do ensino vem associada à gestão democrática, entendendo que a alteração nas estruturas de poder dentro das escolas poderia constituir-se instrumento de conquista dessa qualidade.

O conceito de gestão democrática apresentada como parte de movimentos mais amplos de redemocratização do país (meados dos anos 70 e 1984) e ampliação de espaços de participação é outra face desse processo. Muitas teorias políticas se ocuparam da análise desse momento sob a perspectiva da idéia de democracia como um meio para o desenvolvimento econômico e a justiça social até a democracia como um fim em si mesma após superação das condições sociais e materiais desfavoráveis, como no caso brasileiro com fatores de desigualdade incrustados na estrutura social.

O movimento que protagonizou a luta pela gestão democrática da educação está centrado na busca de uma alternativa ao centralismo administrativo, à hierarquização de papéis, à exclusão dos agentes educacionais dos processos decisórios e ao clientelismo político nas escolhas de diretores escolares, ou seja, um contraponto a um Estado burocrático e tutelador. Ao longo desses anos, as tentativas de programar na prática um modelo mais participativo nas escolas, de certo modo, imitando algumas experiências administrativas de governos municipais e estaduais, alimentaram um caráter político nesse exercício.

Na síntese da origem do termo “gestão democrática da educação”, ao examinar as experiências brasileiras em termos de política e administração da educação, Sander (2005) estabelece as linhas gerais que conduziram os destinos da educação no Brasil no século 20, baseadas em princípios da administração para a “eficiência econômica”, “eficiência técnica”, “efetividade política” e “relevância



cultural”. A partir de uma leitura histórica do caso brasileiro, o autor estabelece momentos que marcaram as percepções desta matéria: O primeiro é o da “colonização”, que expõem as influências européias no nosso pensamento político na normatização administrativa. O segundo é o “momento da ordem e do progresso”, cujos fundamentos eram a ordem, a disciplina, a centralização de poder e a uniformização de atos e comportamentos. Em seguida vem “o momento da economia da educação”, que herdou os princípios da administração desenvolvimentista à lógica do capital econômico e humano. Por fim, “o momento da construção democrática”. É nesse último contexto histórico que se estabelecem às bases de uma gestão da educação voltada para a cidadania com “enfoque democrático, de natureza participativa” (Sander, 2005, p.128).

É nesse contexto de redemocratização que o documentário sobre gestão escolar veiculado pelo TV Escola ganha força e significação. Primeiro, por aquilo que ele diz ou deixa de dizer especificamente em relação à questão da gestão democrática das escolas públicas. Segundo, porque o uso da televisão para veicular essa mensagem põe em evidência o papel da mídia no próprio processo de democratização. Em outras palavras, o alcance do documentário será tanto mais significativo quanto mais a mensagem veiculada suscite reflexões sobre o complexo de relações existentes entre democracia, mídia e educação, em geral, e sobre a expressão dessas interações no contexto brasileiro, em particular.

## **1 A democracia representativa em questão**

---

Atentaremos aqui, em primeiro lugar, para os modelos básicos de democracia, conforme sistematizados pela ciência política no ocidente. Em seguida, tentaremos situar os termos do problema da democracia representativa no contexto brasileiro.

## 1.1 Modelos de democracia

---

Norberto Bobbio (2004) identifica na literatura política três concepções básicas de democracia: representativa, participativa e direta.

### a) Democracia representativa

No século XIX, o debate democrático girou em torno do confronto político entre liberalismo e socialismo. A concepção liberal do Estado rompeu com alguns paradigmas da teoria antiga, que concebia a liberdade como participação direta na formação das leis pelo corpo político, expresso na sua instância máxima, a assembléia dos cidadãos:

A participação é redefinida como manifestação daquela liberdade particular que indo além do direito de exprimir a própria opinião, de reunir-se ou de associar-se para influir na política do país, compreende ainda o direito de eleger representantes para o Parlamento e de ser eleito (Bobbio, 2004, p. 324).

Isso com base na concepção de democracia empenhada em "Capitalismo, Socialismo e Democracia" por Schumpeter (1942) no sentido de que só existe democracia onde há vários grupos em concorrência pela conquista do poder, por meio de uma luta que tem por objetivo o voto popular. Bobbio (2004) chama a atenção para a importância da liderança em qualquer formação política que simultaneamente diferencia um regime do outro, conforme o modo como as lideranças disputam esse poder, "especificando, na democracia, aquela forma de regime em que a contenda pela conquista do poder é resolvida em favor de quem conseguir obter, numa disputa livre, o maior número de votos" (p. 326).

Conseqüentemente, a democracia representativa ganha repercussão como única forma compatível com o Estado Liberal, que teoricamente reconhece e garante alguns direitos fundamentais – como liberdade de pensamento religiosa, de imprensa, etc. Ao Parlamento cabe o dever de fazer leis, e aos cidadãos o

direito de escolher seus representantes. Para o Estado Liberal só há democracia onde se reconhecem os direitos fundamentais de liberdade, o que torna possível a participação guiada pela vontade autônoma de cada indivíduo ao exprimir a própria opinião.

Hoje se vê democracia como complemento ao regime representativo, não como alternativa a ele apontada pelos idealizadores da democracia direta com viés socialista. Os defensores da democracia representativa formal vão mais além e chegam a entender a participação direta da cidadania como negativa para consolidar o ideal democrático. O confronto seguinte mostra a relação democracia x socialismo e entre alguns pontos da visão liberal de democratização do Estado como, *e.g.*, o sentido do sufrágio universal que para o liberalismo é o ponto de chegada, e para o socialismo é o ponto de partida para a democratização.

*Como exigir dos cidadãos participação em todas as decisões a eles pertinentes?* Um temor que rondava as análises daqueles que temiam um “homem total”, chamado por Marx como o centro das ações, em detrimento da comunidade dos trabalhadores e em contraposição ao Estado dos Cidadãos, de Rousseau, e também daqueles que temiam outra face igualmente ameaçadora, a do “Estado Total” e sua intervenção implacável. Por este raciocínio, o único *modus operandi* da democracia direta - a ser moderadamente utilizado - é o plebiscito.

#### b) Democracia participativa

Em ciência política, raramente um conceito assumiu tanta elasticidade e multiplicidade de sentidos como o de “democracia participativa”. Em Rousseau não se admite a representação da vontade de um cidadão para o outro. A vontade só é geral se tiver participação de todos os cidadãos de um Estado, por ocasião do ato legislativo. Só existe soberania se for geral. O pacto social é o ato pelo qual um povo se faz povo, é o verdadeiro fundamento da sociedade; a

efetiva participação de um povo é que garante o bem comum e a garantia dos direitos de cada cidadão. Inalienável, a soberania é o exercício da vontade geral.

O princípio está posto e o sentido também, mas como é que se dá essa participação? Qual o significado que ela tem na vida política das sociedades? Se fosse possível definir objetivamente "democracia participativa", seria uma espécie de divisão do poder como processo de conquista e organização da cidadania contra o poder despótico. Mas, mesmo tendo traços de solidários, seria legítimo e estruturado dentro de regras menos discriminatórias, sem deixar de ser poder. Essa é a base argumentativa daqueles que afirmam não existir a igualdade no próprio espaço das relações sociais, quiçá no espaço do "político", no espaço do "poder". Por isso:

Toda convivência é também disputa. Poder é inevitável não apenas por uma questão de organização da comunidade, para se evitar a anarquia. A própria convivência se estrutura em linhas de poder, cuja graça é a polarização. Não precisa ser guerra. Mas há vantagens, há preferências, há manipulações, há segregações. É um campo de força, magnetizado (Demo, 1990, p. 13).

Na lógica dinâmica do poder, o cerne da questão está na desigualdade: "um lado que está por cima, outro que está por baixo", acompanhada pela estratégia de manutenção desse poder, até mesmo como uma forma de sobrevivência e preservação dos seus direitos contra a selvageria do poder. Para polemizar mais essa questão, em *Pobreza Política* (1990) Pedro Demo considera a participação apenas como um "disfarce", uma "máscara" para encobrir a sua fome de imposição. Ela é mais bem aceita com a "capa" da participação. Porque toda proposta participativa significa teoricamente divisão de poder; e essa não é a lógica; pelo contrário, é a concentração. Logo, "poder não se passa, perde-se". Por isso, "desmascarar os disfarces do poder é um dos cerne da consciência democrática" (p.102-104). Se há um campo de força, se ele é magnetizado no

espaço do “político”, também se faz na relação entre Estado e sociedade. E no centro, o “homem político”, consciente de sua história, não mais aceita ser objeto, indivíduo ou classe, ele quer comandar seu próprio destino.

A partir do abandono de parte dos direitos individuais que permeavam a doutrina “jusnaturalista” em nome da coletividade, houve um realinhamento das formas de organização da sociedade moderna. A manipulação das massas por governos centralizadores, que recebeu o nome de fascismo, acabou se tornando o estopim para maior intervenção do Estado nas decisões econômicas e sociais das sociedades modernas. Convergente ou dissonante, as bases teóricas foram dadas por Marx e Engels. Se para Engels, o Estado era o catalisador da vontade coletiva, para Marx o Estado apenas reproduzia a expressão da classe dominante, que detinha os meios de produção, o aparelho repressivo da burguesia. Numa passagem em *Estado e Teoria Política*, Martin Carnoy (1990) resume os pensamentos de Marx, Engels e Lenin sobre a democracia e o Estado democrático:

Lenin distingue muito claramente entre uma democracia burguesa e uma democracia operária. Lenin concordava com Marx e Engels, considerava o aparelho do Estado como um ‘produto e manifestação da irreconciliabilidade dos antagonismos de classe’. A democracia burguesa, afirma ele, é uma democracia para uma minoria insignificante, uma democracia para os ricos’, onde os capitalistas não somente controlam as instituições políticas da sociedade capitalista, mas estruturam as instituições de um modo que garante aquele controle. Esse é um argumento de importância crítica para o ponto de vista de Lenin, de que o aparelho do Estado em uma sociedade capitalista é um aparelho especificamente capitalista [...] e deve ser destruído e substituído por uma forma de Estado radicalmente diferente; por um conjunto diferente de instituições organizadas pelo proletário, para servir ao proletário e eliminar a burguesia (p. 82).

O que muda na doutrina socialista a respeito da doutrina liberal é o modo de entender o processo de democratização do Estado. Se por um lado o Estado pode ser visto como categoria abstrata, pela análise de uma ou algumas determinações do fenômeno, por outro a maior quantidade de determinações nos aproximará de uma construção mais concreta do mesmo Estado. Então podemos resumir o Estado a um instrumento de dominação de uma classe sobre as outras, o que necessariamente não será uma postura metodologicamente incorreta. Será, entretanto, uma postura que não absorverá o fenômeno estatal em suas outras determinações. Ainda de uma outra forma, o Estado pode ser captado em seu momento concreto nas esferas econômica, social e política.

Essa não é uma inferência apenas histórico-conceitual da dinâmica básica de correlações de força na construção de um espaço político norteado sob o discurso dos direitos, da cidadania e da participação em qualquer tempo, mas possui dimensões qualitativas. É antiga e atual a discussão que impõe ao homem a vigilância permanente contra um Estado de impunidade, de exceção e de privilégios, ao mesmo tempo em que enxerga esse mesmo Estado como patrão e tutor. Esse é o argumento da via participativa como o primeiro canal da organização política. Portanto, “uma sociedade desorganizada não chega a construir-se como povo consciente e capaz de conquistar espaço próprio de auto-sustentação na história; ao contrário, caracteriza-se como massa de manobra” (Demo, 1990, p.23).

Isso apenas confirma os argumentos defendidos por Bobbio (2004) de que só restaria como espaço para aprimoramento democrático, via práticas “participacionistas”, a esfera das relações sociais, em que o protagonista não é o cidadão, mas o indivíduo. Conclui-se que o processo de democratização não consiste na passagem da democracia representativa para a direta, mas na ocupação, pelas formas ainda tradicionais de democracia, como é a representativa, de espaços até agora dominados por organizações de tipo hierárquico e

burocrático, isto é, pós-democratização do Estado. Seria a vez da democratização da sociedade (Bobbio, 2004).

Todavia, para os socialistas engajados, a superação do capitalismo não requer a destruição das instituições existentes, mas seu aprimoramento pela irradiação da seiva democrática sob a forma de participação direta e semi-indireta da cidadania em todos os poros da sociedade, tendo como árbitro supremo o sufrágio universal. A participação é uma prática de aprofundamento da democracia, e como tal poderá ou não concorrer para abalar o capitalismo. Dependendo da correlação de forças existentes, a luta pela democracia participativa aprimorará um regime de capitalismo democrático, ou favorecerá sua progressiva superação.

#### c) Democracia direta

É tão forte a associação entre mecanismos de democracia direta com a luta pela implantação do socialismo quanto a versão de o ideal democrático ser também e tão-somente um elemento integrante e necessário para reforçar a base popular do Estado. Vale atualizar que, mesmo que o estudo do caráter dos regimes ditos socialistas esteja longe de ter avançado, poucos sustentariam hoje que eles tenham configurado algum tipo de democracia. De outro modo, é de se observar o envelhecimento precoce de teorias sobre a democracia, e mais especificamente da sua modalidade mais destacada: a direta.

A definição de democracia direta como uma forma de organização na qual todos os cidadãos podem participar diretamente no processo de tomada de decisões parece simples; difícil é avaliar a dimensão dessa participação tendo em vista o modelo em que todos os cidadãos teriam que se reunir em assembleias gerais para decidir por tudo e por todos, estimando que os grupos de pressão organizados na sociedade civil, assim como os partidos políticos, não teriam condições de harmonizar a lógica interna de seu funcionamento e (ou) a defesa de seus interesses particulares, com o envolvimento de seus integrantes em práticas participativas voltadas para o bem comum. Esse é o argumento dos que defendem

a democracia puramente representativa em que os cidadãos elegem representantes que serão responsáveis pela tomada de decisões em seu nome.

As atuais experiências de democracia direta<sup>2</sup> pretendendo compatibilizar democracia direta com democracia participativa já estão bem distantes da referência à democracia direta formalmente existente na antiga URSS, que tentou transplantar os ideais marxistas<sup>3</sup>. O processo de democratização do Estado da parte da doutrina socialista inicia-se com a crítica à democracia puramente representativa, como também da subordinação da pauta política para as decisões econômicas. Dessa forma, o controle também deveria se deslocar para as áreas de trabalho por meio dos conselhos de fábrica, característica da Comuna de Paris, de Marx. Foi com base nessas reflexões que Lenin idealizou o modelo de Estado revolucionário em que o centro do debate era a formação dos conselhos – "a democracia dos conselhos", composta por trabalhadores que tinham em mente que os canais tradicionais da democracia não eram suficientes para impedir os abusos de poder.

Para os que defendem a democracia direta em oposição ao Estado Liberal como instituição que surgiu para converter em direito o que os burgueses já possuíam de força, a liberdade não existe sem igualdade, porque o ser humano que estiver numa condição superior ao outro terá mais poder, e o que estiver em situação inferior ficará limitado ao primeiro. O direito só existe a partir de convenções próprias de um corpo político, como resultado de um processo de

---

<sup>2</sup> Na Suíça, a maioria simples é suficiente nas cidades e estados (cantões e semicantões). Já no nível nacional, podem ser necessárias maiorias duplas, cuja intenção seria a de confirmar qualquer lei criada por um cidadão. Maiorias duplas são, primeiramente, a aprovação pela maioria dos votantes; e depois, a maioria dos estados em que a votação teria sido aprovada. Uma lei criada por um cidadão não pode ser aprovada se a maioria das pessoas a aprova, mas não a maioria dos estados. A maioria dupla foi instituída e, 1890 copiando-se o modelo vigente no congresso americano, onde os deputados votam representando as pessoas e os senadores, os estados. Aparentemente esse método tem sido bem sucedido.

<sup>3</sup> Alguns elementos colhidos por Marx com base nas instituições criadas pelo povo parisiense por ocasião da Comuna de Paris: o Estado dele ser um só órgão de trabalho executivo e legislativo ao mesmo tempo; estende o sistema eleitoral a toda parte do Estado composta de conselhos municipais eleitos por sufrágio universal revogável a qualquer momento. As funções do Estado seriam descentralizadas, decididas e exercidas por representantes comunais desde os da comunidade rural reunidos em Assembléia Nacional.



discussão. Para que possamos ter um verdadeiro corpo político baseado na vontade geral, em defesa da liberdade, como essência da humanidade, todos os participantes do Estado devem estar presentes nas deliberações, para que não se quebre o caráter geral. Para isso não precisaria, necessariamente, haver unanimidade, mas nenhum voto poderia ficar de fora.

É importante observar, contudo, que os defensores do Estado Liberal não fundamentam a sua concepção de democracia tão-somente nos dispositivos jurídico legais (divisão de poderes, descentralização administrativa, caráter subsidiário da intervenção estatal, etc...). Conforme veremos adiante, ao tratarmos da divergência de opiniões sobre o papel da mídia no campo da organização política da sociedade, é recorrente entre os autores liberais a tese de que a própria democracia representativa não pode prescindir de uma “cultura cívica”, sem a qual, em última instância, legislação nenhuma terá força (*enforcement*) para conter a vocação absolutista do poder estatal. Essa tese está no coração mesmo da tese clássica de Tocqueville sobre o papel decisivo desempenhado pelo associativismo voluntário na edificação da democracia norte-americana (Tocqueville, 1977). Nesse sentido, e devido à relação bastante direta que o tema tem com a questão da gestão escolar, cabe mencionar um estudo relativamente recente de Robert Putnam (2006) sobre o papel da cultura cívica no processo de modernização democrática da Itália.

## **1.2 Cultura cívica (Putnam)**

---

O modo como os cidadãos se relacionam entre si e nos sistemas de participação cívica pode ter profundas conseqüências no projeto de democracia para as sociedades. Essa é a tese de Putnam quando estuda a experiência de democracia da Itália moderna após o estabelecimento dos governos regionais na década de 1970 (descentralização). O objetivo do estudo foi examinar o

desempenho dos governos das regiões, quão estáveis e eficientes são e sua relação entre a natureza da vida cívica (ou “comunidade cívica”). De um lado o Sul do país, com uma forte monarquia, e de outro o Norte e o Centro, empenhados num conjunto de repúblicas comunais, tradições decisivas para a qualidade da vida pública e da vida privada:

“A comunidade cívica se caracteriza por cidadãos atuantes e imbuídos do espírito público, por relações políticas igualitárias, por uma estrutura social firmada na confiança e na colaboração. Certas regiões da Itália, como pudemos constatar, são favorecidas por padrões e sistemas dinâmicos de engajamento cívico, ao passo que outras padecem de uma política verticalmente estruturada, uma vida social caracterizada pela fragmentação e o isolamento, e uma cultura dominada pela desconfiança. Tais diferenças na vida cívica são fundamentais para explicar o êxito das instituições” (Putnam, 2006, p. 31).

*Por que certas regiões são mais cívicas que outras? Como ter certeza de que certos governos são mais eficazes? Isso tem base no princípio de que um bom governo democrático é sensível e eficaz em relação às demandas dos cidadãos. No caso da Itália, por que alguns governos e regiões prosperaram e outros não, apesar de todos terem passado pelo processo de reforma regional que transferiu poderes do governo central para os governos locais? Além dos quantitativos socioeconômicos, o autor usou outra possibilidade para explicar o desempenho das regiões divididas em mais prósperas e menos prósperas: “a comunidade cívica”, os padrões de participação e solidariedade. Para Putnam, é essa proximidade que determina o êxito das instituições.*

Para definir em termos práticos a “comunidade cívica”, o autor relaciona características que permeiam esse perfil, como o interesse pelas questões públicas contra os interesses puramente particulares, uma forma de igualdade política em que as relações são baseadas em regras de reciprocidade e cooperação, sem

abandonar o senso de responsabilidade; além de cidadãos solidários, tolerantes e confiantes uns nos outros. Outra característica se verifica no grande número de associações recreativas e culturais, clubes desportivos e sindicatos trabalhistas. Não há receita para todas as sociedades, mas é a mesma explicação da formação da comunidade cívica que está na natureza cívica dos seus cidadãos. Conseqüentemente, não é possível implantá-la “de cima para baixo”, sob pena de fracasso<sup>4</sup>, mas são essas evidências que se aproximam do ideal de uma comunidade cívica.

Veja alguns resultados da verificação de Putnam:

- i) Nas regiões mais cívicas há um clube desportivo por 377 habitantes, e nas menos cívicas um clube por 1.847 habitantes;
- ii) o público leitor de jornais (reflete o interesse dos cidadãos pelos assuntos comunitários) e varia de 80% na Ligúria (Norte da Itália) a 35% em Molise (Sul da Itália);
- iii) o número de votantes em alguns dos principais referendos (reflete mais a preocupação com as questões públicas que vão mexer mais diretamente com a vida dos cidadãos do que as eleições) foi em média 89% na Emília-Romagna (Norte), contra 60% na Calábria (Sul). A maioria dos contatos dos eleitores com os conselheiros (representantes políticos) envolve pedidos de emprego e afins nas regiões menos cívicas, ao passo que nas regiões mais cívicas os encontros dizem respeito a assuntos legais ou da administração.

Em suma:

Em certas regiões da Itália existem muitas sociedades orfeônicas, clubes de futebol, clubes de ornitófilos e Rotary Clubs. A maioria dos cidadãos dessas regiões acompanha atentamente os assuntos comunitários nos jornais diários. Eles se envolvem nos negócios

---

<sup>4</sup> Observações retiradas das conclusões de Milton Esman (1990) e Norman Uphoff (1990) sobre estudos de caso de países em desenvolvimento de que as organizações locais mais bem sucedidas representam iniciativas “autóctones”: a idéia de que o associacionismo é condição necessária para o governo democrático.

públicos, mas não devido à política personalista ou clientelista. Confiam em que todos procedam corretamente e obedeçam à lei. Nessas regiões, os líderes são razoavelmente honestos. Acreditam no governo popular e dispõem-se a entrar em contato com seus adversários políticos. Tanto os cidadãos quanto os líderes entendem que a igualdade é congenial. As redes sociais e políticas se organizam horizontalmente e não hierarquicamente. A comunidade valoriza a solidariedade, o engajamento cívico, a cooperação e a honestidade. O governo funciona. Não admira que nessas regiões o povo esteja contente!” (Putnam, 2006, p.128).

Para explicar como as regiões cívicas vieram a tornar-se o que são, Putnam resgata os padrões sociais que remontam à Itália medieval. No período, uma crise no sistema imperial de governo provocou uma cisão entre as regiões Sul e Norte. Nesta última, o poder passou para as mãos das forças locais. No regime do Sul, o reino normando patrocinou as artes, a arquitetura, bem como as ciências, mas os soberanos (primeiro Rogério II, depois Frederico II) investiram em ampliar os portos, a marinha mercante e uma armada. O modelo de governo era tão autocrático que na Constituição proclamada por Frederico II era “sacrilégio” questionar as decisões do soberano. Com a morte de Frederico II, o poder real não se sustentou por muito tempo e foi dominado pela aristocracia rural. Enquanto isso, os relatos de Putnam (2006) mostram que do outro lado do país as regiões se organizavam de outra forma, menos hierarquizadas e mais colaborativas. “As comunas tiveram origem nas associações voluntárias que se formaram quando grupos de vizinhos juraram auxiliar-se mutuamente com vistas à proteção comum e à cooperação econômica” (p. 136). Surgiam assim as bases de uma rica vida associativa. Nos juramentos mútuos, entre as obrigações estavam a “assistência fraternal” entre os membros da comunidade, a “hospitalidade para com os forasteiros” e a ajuda incondicional em caso de doença.

Uma consequência importante dessa tendência para a política regional é que a hostilidade partidária deixou de representar um obstáculo à

contemporização no tocante às questões práticas. Corrobora essa conclusão o fato de o estilo ideológico de fazer política ter entrado em decadência nessas duas décadas. Os políticos regionais já não vêem o mundo somente em preto e branco, mas em tonalidades mais acinzentadas (e mais passíveis de negociação).

Não obstante Tocqueville, Putnam e tantos outros autores liberais enfatizem o papel crucial da cultura cívica no âmago mesmo da edificação e aprimoramento da democracia moderna, a crítica socialista ao modelo representativo de democracia continua abundante, dentro e fora do círculo intelectual, nos países do primeiro mundo e fora dele. Nesse sentido, cabe mencionar aqui a tese básica de Jürgen Habermas sobre o assunto.

### **1.3 Legitimação política pela competência técnico-científica (Habermas)**

Em linhas gerais, o argumento de Habermas sobre o capitalismo é que essa forma de organização social está cindido em dois mundos, um dos quais predomina sobre o outro. De um lado, constatamos a existência e a soberania de um “mundo sistêmico”, guiado pela “racionalidade com respeito a fins” do positivismo científico, e responsável pelo processo de acumulação de capital (mercado) e pela gerência do estado (burocracia). A cientificização da técnica a partir da revolução industrial, o avanço da especialização e a formação de um amplo segmento de tecnocratas, a escolarização em massa sob a égide do ethos cientificista, são evocados por Habermas como alguns dos indicadores mais concretos da vigência e soberania do mundo sistêmico no capitalismo contemporâneo. De outro lado, porém, ainda segundo Habermas, com maior esforço crítico do que no caso do mundo sistêmico, constatamos também a existência de um “mundo da vida”, nichos de sociabilidade guiada por uma

“racionalidade comunicativa”, a exemplo da própria vida acadêmica em sua melhor performance.

Segundo Habermas, a ideologia desenvolvimentista, caracterizou-se por uma concepção de crescimento econômico necessária e suficiente à evolução psicossocial e moral, em nome da felicidade, do bem-estar, da redução das desigualdades. Para Habermas (1975), ignorou-se a cultura, a solidariedade, a comunidade e a identidade humanas. Esse esvaziamento de valores gerou dependência das forças produtivas<sup>5</sup> ao progresso técnico-científico, resultando mais uma vez na função legitimadora da dominação, desta feita exercida pelo conhecimento. Não mais a dominação opressora, mas a racional, sustentada por uma ideologia. Simultaneamente há a pretensão de dar maior conforto a todos, embora reduza a liberdade e a autonomia ante a impossibilidade técnica da pessoa determinar sua própria vida. Quer dizer, técnica e ciência também legitimam a dominação.

Esse modelo foi inspirado no conceito de racionalidade de Max Weber (*apud* Habermas, 1975) de “agir racional-com-respeito-a-fins”. O avanço da ciência e da técnica desmontou as antigas formas de legitimação míticas, místicas, religiosas, alquimistas. Sequer se cumpre aquilo a que se propunha a racionalidade de fato, mas imprime outra forma de dominação política.

Essa espécie de racionalidade subtrai à reflexão a contextura de interesses globais da sociedade – ao serem escolhidas as estratégias, empregadas as tecnologias e organizados os sistemas –, furtando-a a uma reconstrução racional. Além disso, aquela racionalidade se estende apenas às relações que podem ser manipuladas tecnicamente e, por isso, exige um tipo de agir que implica na dominação, quer sobre a natureza, quer sobre a sociedade. O agir racional-com-

---

<sup>5</sup> O autor contrapõe a teoria marxista de forças produtivas em forma puramente de economia política. O trabalho dos produtores imediatos já não é mais a única fonte de mais-valia.

respeito-a-fins é, segundo sua estrutura, o exercício do controle (Habermas, 1975, p. 304).

Tão grande é o poder de dominação das forças técnico-científicas sobre a vida das pessoas, quanto é o de desaparecer da consciência de um povo sobre si. Nesse vazio se instituíram e se legitimaram todas as esferas da cultura e da vida social, da escola, da saúde e da família. Essa dependência retirou do homem a autonomia sobre sua própria vida e o envolveu na comodidade gerada pela produtividade que o aparato moderno lhe ofereceu sob a égide do mesmo princípio: a manutenção de uma dominação, a libertadora. A alternativa apresentada por Habermas diz respeito à “interação simbólica mediatizada” em oposição ao agir-racional-com-respeito-a-fins e da função ideológica por trás dos avanços. Este rege-se por sistemas de valores preferenciais e de máximas universais segundo critérios de controle racional da realidade, empiricamente verdadeiros ou analiticamente corretos. Neste caso, o insucesso é a própria punição. Do lado oposto há o mundo das interações longe dos sistemas econômicos e dos aparatos de Estado, em que as pessoas se entendem pela linguagem corrente. Esse mundo é regido por normas que definem expectativas de comportamento recíprocas e que é ignorado por ações racionais-com-respeito-a-fins. O modelo de racionalidade, em contraponto, impõe aos indivíduos exercícios de habilidade do poder que se apresentam como racionalização “de baixo para cima”, outra forma de se legitimar.

As legitimações debilitadas são substituídas por novas, que por um lado surgem da crítica à dogmática das interpretações tradicionais do mundo e pretendem ao caráter científico, e que, por outro lado, conservam a função de legitimação e subtraem assim as relações fatuais de violência tanto da análise como da consciência pública. É só por esse meio que surgem ideologias, no sentido mais restrito da palavra. Elas substituem as legitimações tradicionais de dominação, ao se apresentarem com as pretensões da ciência moderna e ao se justificarem a partir da crítica da ideologia. As

ideologias e a crítica da ideologia são co-originárias (Habermas, 1975, p 316).

No contexto dessa nova legitimação está o enfraquecimento das formas tradicionais de legitimação (pré-burguesas) baseadas na cultura, agora derivadas de uma ordem política. Na conjugação entra um programa de compensação das disfunções das “trocas livres” de mercado; a atribuição à escola de *status* dos bons desempenhos individuais com as garantias de bem-estar, trabalho estável e chances de ascensão pessoal. Nesse momento cresce o espaço de manipulação do Estado interessado em resolver tarefas técnico-administrativas em detrimento das questões práticas sem chance de escolha pela vontade porque não dependem de discussão pública. Advém, portanto, uma despolitização da massa, lembrando que o homem se adapta à ideologia da técnica e da ciência, escondendo do processo o vácuo político. Regrida na consciência dos homens o sistema das interações, o “agir comunicativo”. O aumento desse comportamento “adaptativo” só confirma a dissolução da “esfera de interação verbalmente mediatizada”, da ciência e da consciência do próprio homem.

A consciência tecnocrática é, por um lado, ‘menos ideológica’ que todas as ideologias anteriores; pois ela não possui a violência opaca de um ofuscamento que joga apenas com a ilusão de satisfação dos interesses. Por outro lado, a vítrea ideologia de fundo hoje dominante, que transforma a ciência em fetiche, é mais irresistível e mais abrangente do que as ideologias do tempo antigo, pois com o velamento das questões práticas, ela não somente justifica um interesse de dominação parcial de uma classe determinada e oprime a necessidade parcial de emancipação por parte de outra classe, como também atinge o interesse emancipatório da espécie humana como tal (Habermas, 1975, 325).

Segundo o autor em estudo, essa nova ideologia desfaz as duas principais condições da existência cultural, a linguagem como forma de socialização e a



própria individuação determinada por essa mesma linguagem, sob o prejuízo do desaparecimento de interesses práticos. Logo, o projeto da ciência como motor do desenvolvimento não se concretizou como força capaz de movimentos emancipatórios. Esse processo não passa de uma “racionalização de cima para baixo”, pois a esfera do “agir racional-com-respeito-a-fins” ignora as formas de ação da convivência entre sujeitos, com a pretensão de controlar a sociedade tanto por parte dos chamados tecnocratas do capitalismo quanto dos socialistas burocráticos (Habermas, 1975).

A pertinência da reflexão de Habermas ao problema da representação política nas democracias liberais é muito grande. Ainda que não possamos trazer à baila aqui os estudos específicos desse autor sobre a crise de legitimação da ordem política liberal (e do próprio *welfare state*), é importante concluir o presente tópico chamando a atenção para a tensão crucial vivenciada pela organização escolar no capitalismo contemporâneo. De um lado, pesa sobre as escolas a lógica do mundo sistêmico, não apenas em sentido “extrinsecamente” (observância de leis e regulamentos burocráticos), mas também “intrinsecamente” (currículo científico em sentido estrito). De outro lado, o cotidiano da escola constitui-se ainda em um nicho de racionalidade comunicativa (autonomia de cátedra, currículo oculto, espaços de sociabilidade, etc). No que tange ao problema específico da gestão democrática da escola, em termos habermasianos, talvez possamos dizer que o desafio, teórico e prático, consiste precisamente em discernir a correta aplicação dessas duas formas básicas de racionalidade. *Por que faria mais sentido submeter o balancete financeiro mensal da escola a associação de pais dos alunos do que as leis de Newton?*

Tendo em vista a trajetória crítica do conceito de democracia representativa acima apresentada, podemos agora nos referir aos termos do problema no contexto específico do Brasil.

#### **1.4 Brasil: herança patrimonialista, autoritarismo instrumental e democracia efetiva**

---

Segundo Schwartzman (1982), a gênese do Estado Brasileiro, *e.g.*, está fundada na herança patrimonialista em que não há fronteiras nítidas entre atividade pública e privada, nem entre esfera política e econômica, também determinada por um Estado forte em detrimento da sociedade, além da permanência das estruturas tradicionais autoritárias legitimadas pelo “contrato social” ganhando a força oculta da “dominação política”. Os Estados patrimoniais de Schwartzman têm como característica a tendência à urbanidade, uma tensão permanente entre governo e sociedade. No caso brasileiro, o uso de outro expediente, o da “cooptação política”, marcou ainda mais o centralismo e a ausência de autonomia dos grupos sociais em manter uma negociação transparente dos interesses das classes. É o processo pelo qual o Estado mantém sob sua tutela formas aparentemente autônomas de participação.

Ainda com respeito ao quadro histórico de fundo da vida política nacional, é muito importante observar que os esforços de modernização do país foram fortemente guiados por aquilo que Francisco Campos (2001) denominou “autoritarismo instrumental”. Segundo Campos, ele próprio um dos mais importantes ideólogos e protagonistas dessa via de ação política, países tardiamente tocados pelos apelos da modernidade só conseguirão de fato vencer a tradição oligárquica na qual estão enredados se as elites esclarecidas da nação souberem preparar e usar a força do estado em benefício da modernização. Nesse sentido, embora os fins do liberalismo sejam desejáveis (prosperidade econômica, estado de direito, governo representativo, etc...), só poderão ser atingidas nesses países atrasados mediante governos autoritários nos meios (autoritarismo restrito à esfera política e por tempo determinado). Segundo Campos, o liberalismo tardio não consegue atingir os seus fins por seus próprios meios, especialmente por meio de eleições periódicas, posto a liberdade de escolha nada significa no jogo político

do coronelismo rural. Somente o exercício do poder “de cima para baixo” poderia romper essa inércia “conservadora”.

Juízos de valor à parte, é fácil constatar que a Era Vargas e o Regime Militar de 1964 seguiram basicamente a orientação descrita e prescrita por Francisco Campos. A bem da verdade, constatamos facilmente também que a modernização “de cima para baixo” tem caracterizado não apenas os períodos ditatoriais. A ascendência do poder executivo sobre o legislativo, da união sobre os municípios, do ministério da fazenda sobre os demais ministérios, tem sido recorrente também nos períodos não ditatoriais. A comunicação direta de um Vargas com o povo, em seu segundo governo, a autonomia relativa das agências e empresas estatais em relação aos mecanismos de controle parlamentar e jurídico (cooptação patrimonialista) no período Kubitschek, ou mesmo o uso e abuso de “medidas provisórias” do governo Fernando Henrique Cardoso para cá, constituem exemplos claros dessa tradição centralizadora do poder.

A redemocratização política do país no início dos anos 80, simbolizada, especialmente, pela promulgação da Constituição de 1988, não apenas “sintonizou” o Brasil com a tradição democrática liberal (liberdade de imprensa, estado de direito, etc...), mas fomentou e continua fomentando críticas socialistas de variados matizes ao liberalismo. Na medida em que os partidos e grupos políticos de esquerda vão conquistando espaço no aparelho estatal e passando da ideologia à ação governamental, assistimos não apenas uma “redefinições” de conceitos como cidadania, democracia, governo (quase sempre adjetivações do tipo “democracia participativa”, “democracia radical”, “governo popular”, “cidadania do trabalhador”, etc...), mas o surgimento efetivo de formas *sui generis* de participação. Segundo essa concepção, só há democracia efetivamente quando o cidadão pode apresentar, debater e diretamente deliberar propostas a respeito de uma gama diversificada de instituições no âmbito da sociedade de forma indireta, por meio das entidades que integra (famílias, empresas, mídia, clubes, escolas, etc.) ou na esfera pública (orçamento participativo, conselhos de direitos,

ouvidorias etc.). Nessa direção, ganharam destaque, sobretudo, iniciativas de governos municipais liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT):

a) Em 1989, a cidade de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, iniciou de forma inovadora o processo de implantação do sistema participativo na gestão pública. O desafio para viabilizar uma relação democrática e participativa entre o poder público municipal e os cidadãos encontrou obstáculos como a falta de conhecimento do orçamento por parte da maioria envolvida na elaboração do documento (aspectos conceituais e legais do orçamento, processo de formulação do orçamento, definição de responsabilidades da Prefeitura, características setoriais das políticas públicas), escassez de recursos (receita 98% comprometida com salários) e a regionalização da cidade, dividida, de acordo com o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano, em quatro zonas.<sup>6</sup>

b) Na cidade de Brasília, no Distrito Federal, a gestão governamental compreendida entre 1995 e 1998 buscou implementar o Orçamento Participativo, mas houve fatores que contribuíram para tornar pouco positiva esta experiência, dificultando o processo de mudança e de consolidação da mentalidade participativa. Exemplos foram o contingenciamento e o corte dos recursos do orçamento, que inviabilizaram as decisões tomadas pelas comunidades.

Hoje o modelo de orçamento participativo perdeu força e está sendo substituído pelo modelo conselhistas (de saúde, da criança e do adolescente, dos direitos humanos, escolar, etc). Nesses casos, o cidadão não participa pessoalmente da gestão pública ou de sua fiscalização, mas pelos representantes da entidade de que faz parte, que via de regra detêm mandato preestabelecido.

---

<sup>6</sup> O orçamento participativo possui um caráter público, tanto pelo aspecto legal quanto por ser resultado de uma elaboração conjunta, fruto de discussões e emendas feitas pelos vereadores nas sessões plenárias da Câmara, portanto aprovadas num espaço público. Os cidadãos participam do processo de elaboração do orçamento participativo pelas organizações sociais e também individualmente. Por meio dele o gestor municipal estabelece limites e a forma de compartilhar o poder decisório com os munícipes das diversas regiões da cidade. A Carta Constitucional vigente define os mecanismos e os instrumentos de elaboração do orçamento participativo que de maneira integrada orientam o planejamento das ações do poder público: o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentária (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA).

É importante notar que o setor educacional sempre esteve no centro do debate acerca da democracia, tanto na perspectiva liberal quanto na perspectiva dos críticos do liberalismo. Pensar a educação como um bem comum e um direito do cidadão é parte das conquistas históricas ocidentais, alcançadas pela maioria dos países a partir das duas grandes revoluções liberais e pelo ideário iluminista do sXIX. Nessa configuração, o Estado se impõe como regulador das relações sociais numa sociedade organizada em classes, por meio das políticas públicas. Portanto, não é incorreto considerar relativamente novo o papel do Estado como provedor da educação para todos, por meio de políticas específicas. Contudo, se “direita” e “esquerda” não são antagônicas com respeito à tese de que a educação é um direito do cidadão, o mesmo não se dá com respeito ao diagnóstico da realidade concreta. Os críticos do liberalismo argumentam que a chamada “teoria do capital humano” é ilusória não porque inexista de fato correlação entre escolarização e nível de renda, ou que a escolarização efetiva não poderia ampliar a igualdade de oportunidades, mas sim porque o sistema capitalista não condiz com uma real equalização do ensino colocado à disposição de alunos pobres e ricos. No caso do Brasil, críticos como Brandão (2005) chegam a dizer que educadores, filósofos, legisladores ou cientistas sociais que propugnam pelo acesso universal à educação em perspectiva liberal apenas trabalharam voluntariamente ou involuntariamente para os “novos donos do poder” e para atender à nova ordem econômica. Segundo ele:

Por uma parte, os filhos dos pobres começam a entrar nas escolas públicas. Por outra o país ingressa enfim em tempos de transferência do capital da agricultura para a indústria, e de poder e pessoas do campo para a cidade. Então políticos e educadores começam a chamar a atenção para a evidência de que, mesmo nas escolas públicas, o ensino escolar era inadequado. Não servia para preparar o cidadão para a vida nem para preparar o trabalhador para o trabalho, em qualquer um dos seus níveis. [...] “Este progressivo ingresso da criança pobre nas salas das escolas,

associado a uma redefinição do ensino escolar em direção ao trabalho produtivo, não fez mais do que trazer para dentro dos muros do colégio a divisão anterior entre o aprender-na-oficina para o trabalho subalterno e o aprender-na-escola para o trabalho dominante”. (Brandão, 2005, p. 89-90).

Cabe notar, porém, que os defensores da democracia direta têm recebido críticas tanto de liberais quanto de sociais-democratas. No plano teórico mais amplo, encontramos, por exemplo, o argumento de Norberto Bobbio (2004) de que uma alternativa válida e convincente à democracia representativa ainda não existe, e que mesmo os defensores da emancipação radical deveriam aceitar e defender a democracia representativa.

Para Fábio Wanderly Reis (1992), a concepção participacionista de democracia é insustentável e arriscada. Segundo ele, ainda que um regime democrático deva efetivamente ultrapassar o formalismo institucional, precisa fazê-lo sem perder de vista as especificidades do estado e da sociedade civil. Segundo Reis, o jogo político consiste em lidar de forma pacífica com a escassez engendradora de coexistência. Os dispositivos estatais devem acomodar o conflito de interesses gerados pela ação livre e igualitária de indivíduos e grupos sociais, favorecendo a busca de objetivos comuns em meio à dispersão e ao espontaneísmo próprios dessa esfera privada (mercado, famílias, partidos, etc...). Nesse sentido, é arriscado afirmar que a idéia de “deliberação coletiva”, bandeira da “sociedade civil organizada”, seja capaz de superar as dificuldades e acomodar em si mesma os conflitos de interesses. Segundo o crítico, uma “comunidade baseada na fé compartilhada”, compostas por atores idealizados como “generosos, altruístas e únicos detentores da lealdade aos compromissos coletivos”, pode, em verdade, esconder elementos antidemocráticos.

Na mesma chave crítica, José Antônio Giusti Tavares (2000) considera a experiência de “orçamento participativo” de Porto Alegre um caso típico de “totalitarismo tardio”, própria de sociedades que ainda não se desvencilharam da

visão ideológica e polarizada da política. Para Tavares, esse mecanismo, ao mesmo tempo, paralelo às leis que disciplinam o exercício da vontade popular e supostamente mais representativo do que o poder constituído por aquelas leis (câmara de vereadores, tribunal de contas, etc...), mal esconde a velha “estratégia revolucionária” da dualidade de poder, formulada pela tradição marxista revolucionária (Lênin, Gramsci, etc...).

Outro aspecto importante dessa discussão consiste na dificuldade em se discernir as diferenças efetivas entre os adversários políticos no mundo contemporâneo, em geral, e no contexto brasileiro, em particular. Conforme observação percuciente de Leszek Kolakowski (2005), especialmente depois do advento do eurocomunismo, praticamente todos os partidos políticos legais deixaram de ser e de falar em nome de determinados grupos ou para camadas sociais bem definidas, na ânsia de querer representar as necessidades de toda a sociedade. A reflexão do autor é que por essa uniformização do discurso do bem-estar de todos, a serviço de todos, paga-se o preço de uma expressão política cada vez mais vazia. Nesse escopo estão todos, partidos ou os que se dizem representar os interesses nacionais e universais para os quais recai a crítica:

[os partidos] estão desesperados na procura de sua própria identidade e nenhum está verdadeiramente certo do que é. Em conseqüência, assistimos, no nível ideológico, a batalhas mortais de palavras que não significam nada e que se tornam palavras de ordem, slogans; servem para diferenciar os grupos rivais, mas perderam todo o seu conteúdo inteligível. Os políticos não são capazes de definir bens como a justiça social, a legalidade, o povo, a liberdade de iniciativa, a qualidade de vida, etc; todas essas expressões são úteis como sinais convencionais ou estandartes que identificam batalhas hostis; mas de outro lado, são quase vazias de conteúdo.”

A relativa uniformização do discurso político rumo ao “democratismo” encontra um terreno especialmente fértil para proliferar no contexto brasileiro.<sup>7</sup> Isto porque, via de regra, as correntes políticas de esquerda, tanto no meio intelectual (escolas, universidades, imprensa) quanto nos meios sindical, político-partidário sempre falaram mais em “democracia” do que em “revolução”. Mesmo no âmbito de “movimentos sociais” de extração marxista o emprego de vocábulos legados da democracia liberal, como “cidadania”, tende a ser mais freqüente do que o emprego de vocábulos revolucionários, como “inimigos de classe”. (Matos, 2004).

Na medida em que o foco de nossas análises precisa ser fechado não apenas nas particularidades do contexto brasileiro, mas também no contexto do sistema escolar, verificamos mais facilmente que a compreensão do processo de redemocratização do país e a defesa da “gestão democrática da escola” como princípio político são insuficientes para dar conta da complexidade do fenômeno em questão.

Ao examinar as experiências brasileiras em termos de política e administração da educação, Sander (2005) estabelece as linhas gerais que conduziram os destinos da educação no Brasil no sXX, baseadas em princípios da administração para a “eficiência econômica”, “eficiência técnica”, “efetividade política” e “relevância cultural”. A partir de uma leitura histórica do caso brasileiro, o autor estabelece momentos que marcaram as percepções desta matéria: o primeiro é o da “colonização”, que expõe as influências européias no nosso pensamento político na normatização administrativa; o segundo é o “momento da ordem e do progresso”, cujos fundamentos eram a ordem, a disciplina, a centralização de poder e a uniformização de atos e comportamentos. Em seguida vem “o momento da economia da educação”, que herdou os princípios da administração desenvolvimentista à lógica do capital econômico e humano. Por fim, “o momento da construção democrática”. É nesse último contexto histórico que se

---

<sup>7</sup> Para uma apresentação detalhada das diferenças entre liberalismo e democratismo, confira-se Crespigny, Anthony & Cronin, Jeremy. **Ideologias políticas**. Brasília, Editora UnB, 1998.



estabelecem as bases de uma gestão da educação voltada para a cidadania com “enfoque democrático, de natureza participativa” (Sander, 2005, p.128)

Em um estudo bastante percuciente sobre o problema da gestão no contexto das escolas técnicas, José Matias Alves (1996) mostra que a escola constitui uma organização altamente complexa. Ele próprio sumariza as principais dimensões da escola no Quadro I, abaixo apresentado.

### Quadro I

#### Mapa de estudo das dimensões da escola

Dimensão	Subdimensão
1. Finalidades e funções	Finalidades e funções formais: ênfases atribuídas pela direção, professores e alunos; níveis em que são determinados; processos usados e processos de divulgação.
2. Estruturas	Estruturas pedagógicas e administrativas (ação social escolar, instrução, orientação educativa, estimulação, coordenação educativa); natureza da estrutura (formal/informal; hierárquica/lateralizada); organograma (previto, real, sentido); processos de constituição; níveis de direção e gestão; relação entre a estrutura e as finalidades.
3. Currículo	Modelos curriculares; modelos de gestão curricular; modelos de estrutura curricular.
4. Tempo	Calendário escolar; modelos de regime do ano escolar; regime curricular da distribuição do tempo; regime pedagógico da distribuição do tempo escolar.
5. Processo decisional	Estilo de decisão: centralizado e descentralizado; racional, colegial, político, pessoal e indefinido.
6. Liderança	Estilo de liderança: autoritária, democrática e "laissez-faire"; nomotética, ideográfica e transacional; orientado para as pessoas e para as tarefas.
7. Participação	Direta/indireta; formal/informal; ativa/passiva;
8. Tecnologia	Em cadeia, mediadora, intensiva, individualizada, em "fornada", em
9. Clima	Aberto, fechado, autoritário, paternalista, consultivo, participativo. Aberto, autônomo, controlado, familiar, paternalista, fechado
10. Comunicação/Informação	Ascendente, descendente, informação, auscultação.
11. Contextos	Escola e os sistemas locais: abertura, fechamento. Escola e Estado: administração direta e indireta do estado, administração societária, mista e autônoma.
12. Actores	Os atores e a organização: membros, clientes, beneficiários,

Fonte: Alves, 1997, p.64.

Dado que os conceitos contidos nesse quadro são, em boa medida, auto-explicativos, é fácil notar que o problema da gestão transcende em muito processo decisional e que dificilmente a escolha dos dirigentes escolares por via eleitoral

conseguirá, por si só, assegurar a legitimidade de uma administração que precisa atuar simultaneamente em tantas frentes.

## **1.5 O que dizem os grandes educadores**

---

Antes, porém, de passarmos ao segundo eixo teórico da pesquisa (mídia e educação), vejamos o que três importantes educadores brasileiros pensam sobre a dimensão política da educação, em geral, e da gestão escolar, em particular. Os três educadores em questão são: Anísio Teixeira, Paulo Freire e Dermeval Saviani. Importa dizer que o nosso interesse em relação às opiniões desses educadores é dupla: de um lado, aferir o valor intrínseco do que eles dizem; por outro lado, utilizar a visão desses educadores para melhor compreender o alcance das opiniões contidas no documentário “Fazendo Escola”.

### **1.5.1 Anísio Teixeira e a educação para a democracia**

---

A democracia está no ato de ensinar e de dar independência a mestres e alunos frente a inúmeras demandas democráticas. É isso que está no cerne da teoria liberal de Anísio Teixeira<sup>8</sup>, para quem a escola se legitima por si só ao cumprir bem o papel que lhe cabe, o de ensinar. Sua teoria está vinculada ao princípio não da evolução do melhor para o pior, mas da busca incessante do indivíduo de reajustar-se ao meio em mudança permanente.

Para Teixeira (1956), a escola carecia de transformação no sentido de um problema essencialmente político, “porque habilita ao uso das franquias políticas”. Também econômico “porque cria a única hierarquia que não é iníqua: a do mérito e a do valor” e um problema social “porque resolve o da igualdade de oportunidade

---

<sup>8</sup> Uma possibilidade de associar liberdade e sociedade como ponto central para o exercício da cidadania plena ao filiar-se às idéias liberais do filósofo John Dewey. Algumas idéias do filósofo estão postas em “Democracia e Educação”, São Paulo: Nacional, 1956.

para todos” (p. 187). Para a concretização dessa igualdade de oportunidades bastaria existir uma escola igual para todos, não pelo formalismo de leis e práticas, mas pela “consciência de que o válido em educação é o resultado concreto e real dos estudos”. As palavras de Anísio Teixeira confirmam esse seu pragmatismo:

A lei, em educação, tem de se limitar a indicar os objetivos da educação, a fixar certas condições externas e a prover recursos para que a mesma se efetive. Não pode prescrever as condições internas do seu processamento, pois, estas condições são resultantes de uma ciência e uma técnica em constante desenvolvimento, e objeto de controle da consciência profissional dos próprios educadores, e não de leis (Teixeira, 1956, p. 123).

Para criticar o pensamento tradicional que também permeava o modelo de ensino, Anísio Teixeira (2000) foca que toda vez que o homem renova seus hábitos ou pensamentos fica-lhe uma sensação de que perdeu alguma coisa: valores de muito construídos pela tradição. Pelo contrário, “há nessas transformações mais conquistas de novos do que perda de antigos valores” (p. 13) e a escola é sempre o alvo em que recai a maior parte da culpa, mas “é que as escolas estão a falhar na sua finalidade espiritual... e urge reformá-las”, assim pensavam os renovadores.

Agora a crítica recai sobre a Escola Nova. Ao falar de uma época, Teixeira diz que a teoria tradicional encara as mudanças como uma fragilidade de caráter, e que a escola estava sendo a responsável por esse caos moral. A noção de “autogestão” e “autodeterminação” não era movida pela liberdade, mas pela responsabilidade de cada um. Foi a chance de prosperar as idéias da “pseudo-escola nova”. Ele falava de um modelo também doutrinador que punha reacionários (escola tradicional) e renovadores (escola nova) no mesmo barco.

Essa renovação inspirada nos ideais esquerdistas, segundo essa crítica, expressava muito mais o conceito de correção, de ajustamento com transferência de responsabilidade para a pessoa dos próprios atos e menos “pela sedução da

liberdade”, a liberdade do aluno escolher, planejar e executar suas atividades. Numa espécie de lei de compensação, seus atos lhe renderão uma recompensa ou uma pena, pois “ambas as concepções pressupõem a natureza humana refratária à disciplina, ao progresso, à marcha normal do saber e do aperfeiçoamento”.

Nesse momento é que surge a pergunta: *Por que um dispositivo constitucional para implantar a gestão democrática como extremismo do princípio democrático da escola?* Se a pergunta fosse respondida por Anísio Teixeira, ele diria que é a pura confirmação da teoria dos “falsos renovadores”, de que o homem é movido a caprichos e entregue à desordem e à ignorância. Pois bem, a conduta humana exige naturalmente disciplina, método e esforço individual. Basta-lhe um ambiente favorável e “o homem se desenvolverá correta e harmonicamente”, não “fatalmente”, mas como tendência humana, por meio da experiência já adquirida pela humanidade.

A idéia de “experiência” em Anísio Teixeira se traduz em que não há nada de novíssimo numa gestão que se diz democrática, porque assim está organizada como um modelo, pois o “produto” da escola moderna de que fala o autor são homens capazes de reconhecer cada passo no plano da sua emancipação, “homem educado, que não é outro senão aquele que sabe ir e vir com segurança, pensar com clareza, querer com firmeza e executar com tenacidade, o homem que perdeu tudo que era desordenado, informe, impreciso, secundário em sua personalidade, para tê-la nítida, disciplinada e lúcida” (p. 22).

Nessa perspectiva, a escola está em mudança permanente, assim como estão os indivíduos e a sociedade. Se há algo ruim, a própria natureza humana, preparada para tal, trataria logo de eliminar ou transformar, porque já se sabe, ao optar-se por um meio, a que fim se deseja chegar. Não se poderia senão imaginar que uma educação mais aberta e livre resultaria numa gestão escolar mais democrática se assim fosse a sua marcha, pois “o homem constrói e reconstrói o seu ambiente” (p. 27). Essa lógica talvez explique a ausência ou as poucas

referências na obra de Anísio Teixeira a uma administração interna nas bases da gestão democrática baseada na participação por meio de colegiado de toda a comunidade escolar nas decisões da escola que se dissemina hoje, dado que a escola é a própria base para o desenvolvimento da ciência, e a ciência é o ponto de apoio para a transformação dos aspectos econômicos e sociais da sociedade.

De acordo com as idéias de Anísio Teixeira, sob a influência do filósofo americano Dewey, a educação é que permite o desenvolvimento das capacidades do indivíduo, credenciando-o para uma vida ativa e participativa. Não se trata de ações individualistas ou egoístas, nem tão pouco, de posições totalitárias da sociedade, entendida aqui como uma força “supra-individual tornando-se o princípio e o fim de todas as explicações sociológicas”.

A idéia de indivíduos e sociedade como inseparáveis são as diferenças individuais com as necessidades sociais. Como equilibrar liberdade e igualdade na educação permeia a discussão de Chaves (2006) em seu artigo "O Liberalismo de Anísio Teixeira", essa lógica liberal, fonte de inspiração do educador, mostra a impotência na tentativa de “impor a esses mesmos indivíduos tarefas contrárias às suas tendências naturais”. Nesse caso, a educação apenas “contribuiria para que os indivíduos desenvolvessem as suas capacidades, tomando como premissa o próprio desenvolvimento como um fim em si mesmo”. O que se observa é que o liberalismo em Anísio Teixeira se distânciam um pouco das interpretações usuais da teoria como algo predador, do forte vencendo o fraco, e se apresenta com “forte apelo social”.

A liberdade em Anísio Teixeira é a liberdade da inteligência adquirida por meio de uma educação intencional e sistemática para a plena participação do indivíduo em contraposição ao que para ele resultou das tendências mais marxistas: uma integração mecânica nos campos político e social incapaz de construir uma sociedade verdadeiramente democrática em que não há oposições entre classes, nem entre indivíduo e sociedade. Garantir o direito a todas à

educação bastava para constituir essa sociedade, mas de acordo com o desenvolvimento das potencialidades de cada, como a idéia de respeito pela personalidade humana. A escola deve preparar cada homem para ser um indivíduo e não um segmento ou uma classe. Já que democracia, para Teixeira, (2006) é “o modo de vida em que cada indivíduo conta como uma pessoa” e por meio da educação, “o homem deve ser capaz, deve ser uma individualidade, e o homem deve sentir-se responsável pelo bem social”.

### **1.5.2 Paulo Freire e a democracia na escola**

---

O educador Paulo Freire não só defendia uma organização escolar por colegiados, que possibilitasse a prática democrática com a participação de todos nas decisões de todos os tipos, mas suas idéias também serviram de base para a elaboração do que se entende hoje por “gestão democrática” nas escolas públicas, contida no dispositivo constitucional. Estava explícita no pensamento do autor uma ruptura com um modelo de educação e de práticas administrativas, transformando o ambiente escolar numa espécie de Miniestado Democrático:

Mudar a cara da escola pública implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães. Diretoras, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras (...). É claro que não é fácil! Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora. O amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo, um deus-nos-acuda (Paulo Freire, 1991, p. 35 e 75).

Em quase toda a sua obra, a questão da democracia aparece no sentido de que se aprendem e se ensinam valores democráticos na prática, portanto, implicava dizer que essa prática deveria se estender ao gerenciamento ou “governança” da escola. Em "À Sombra desta Mangueira", de 1991, um reescrito

de suas idéias, Freire não deixa limites entre o processo de aprendizagem propriamente dito e as práticas democráticas que sendo de tal forma na escola reproduzir-se-ia na vida sociopolítica fora da escola. Assim, a escola já estaria cumprindo o seu papel:

Precisamos hoje no Brasil, talvez mais do que ontem, de uma prática educativa exemplarmente democrática. Precisamos de campanhas realizadas, por exemplo, através de semanas de estudos da democracia em escolas públicas, privadas, universidades, escolas técnicas, sindicatos. Campanhas que encharcassem as cidades de democracia. Semanas em que se apresentassem a história da democracia, em que se debatesse a relação entre democracia e ética, e classes populares, e economia. Eleições, direitos e deveres que elas implicam. Inexperiência democrática brasileira. Democracia e tolerância. Gosto da liberdade e democracia; forças inconciliavelmente contraditórias, forças conciliavelmente diferentes; unidade na diversidade (p. 73).

A aproximação de Paulo Freire com a classe trabalhadora brasileira e com o Partido dos Trabalhadores deu uma linha mais político-ideológica ao seu pensamento. Alguns autores até dividem o pensamento dele em duas fases distintas: o Paulo Freire latino-americano das décadas de 60-70, autor da "Pedagogia do Oprimido", e o Paulo Freire "cidadão do mundo", das décadas de 80-90, dos livros dialogados, da sua experiência pelo mundo e de sua atuação como administrador público em São Paulo. Para Freire, a finalidade da educação é libertar-se da realidade opressiva e da injustiça. A educação visa à libertação, à transformação radical da realidade para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos de sua história, não como objetos.

A libertação como objetivo da educação é fundada numa visão utópica da sociedade e do papel da educação. A educação deve permitir uma leitura crítica do

mundo e a necessidade de criar uma nova realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador. Essa tomada de consciência se dá através da análise crítica e do “desvelamento” das razões de ser desta situação, para constituir-se em ação transformadora desta realidade. Nesse sentido, revelar a natureza política e educativa das práticas organizacionais e administrativas da escola foi a grande investida do pensamento de Paulo Freire. Também serviu de ensaio para a ala mais esquerdista, que defende uma fórmula na qual o processo e o conteúdo pedagógico e organizativo se tornam elementos indissociáveis, embora dependentes da própria conscientização de atores como agentes de transformação e emancipação. Intensificou-se, portanto, o debate de questões como autonomia, gestão das escolas, participação dos pais e da comunidade, etc., em recusa às concepções mecanicistas, racionalistas e liberais. Só possíveis pelo próprio exercício da democracia operacionalizado pela participação no cotidiano.

Esta organização como prática da liberdade, simultaneamente processo de ‘aprendizado democrático’ e resultado certamente capaz de ‘fortalecer as instituições democráticas’ e de ‘melhorar a democracia’, correlaciona-se claramente com as propostas de alfabetização crítica. Segundo Freire, ‘a leitura do mundo precede a leitura da palavra’, mas, posteriormente, a leitura da palavra não dispensa, antes exige, a leitura crítica e continuada do mundo, por forma a transformá-lo, também através da tomada da palavra, pois ‘mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo’. Por isso a organização democrática necessita ser falada, vivida e afirmada na ação, tal como a democracia em geral (Lima, 2002, p. 36-37).

O caráter militante de Paulo Freire é reflexo da concepção de educação de que se parte sempre de um contexto concreto para responder a esse contexto. Em "Educação como Prática da Liberdade" (1967), esse contexto é o processo de desenvolvimento econômico e o movimento de superação da cultura colonial nas "sociedades em trânsito". O autor procura mostrar, nessas sociedades, qual o



papel da educação do ponto de vista do oprimido, na construção de uma sociedade democrática ou "sociedade aberta". Para ele, essa sociedade não pode ser construída pelas elites porque são incapazes de oferecer as bases de uma política de reformas. Essa nova sociedade só poderá se constituir como resultado da luta das massas populares, as únicas capazes de operar tal mudança. Sob a influência do marxismo, para Freire, a educação deve ligar-se à mudança estrutural da sociedade "opressiva".

### **1.5.3 Dermeval Saviani e o nexó entre competência e democracia**

---

À perspectiva analítica das relações entre educação e política, antes de mostrar em que se equivalem, Saviani (2006) apresenta as principais distinções: teoricamente, na escola, o educador está a serviço dos interesses do educando, enquanto na política o interesse de um exclui o interesse do outro. A primeira é uma relação que se trava entre "não-antagônicos", com o objetivo de convencer; na segunda ocorre o inverso, com o objetivo de vencer. Outra diferença é que na educação, não sendo o professor um adversário, a rebeldia do aluno é encarada como um desafio, argumentando que ele próprio é o maior prejudicado com tal comportamento. Na política, o adversário pode ser vencido, perder uma eleição, não ver o seu projeto aprovado, mas não é convencido.

Para o autor, a dimensão política da educação está exatamente em sua especificidade pedagógica, a de socialização do conhecimento. Sendo assim, não dá pra ficar de fora a pergunta: Que conhecimento é esse, se não há "verdade desinteressada?". Mas o elemento histórico torna inseparável educação e política, por serem práticas sociais e estarem inscritas na essência de uma determinada sociedade, neste caso, a capitalista. Pois a educação existe para esconder a verdade ou revelá-la. Isso significa que ela não é sempre um ato político por identidade. No entanto,

na medida em que se pretende evidenciar a dimensão política da educação. Nesse sentido, dizer que a educação é sempre um ato político não significaria outra coisa senão sublinhar que a educação possui sempre uma dimensão política, independentemente de ter ou não consciência disso. [...] “Com efeito, eu só posso afirmar que a educação é um ato político (contém uma dimensão política) na medida em que eu capto determinada prática como sendo primordialmente educativa e secundariamente política” (Saviani, 2006, p. 91)

A discussão de teorias da educação sob os princípios da Escola Tradicional (meados do sXIX) e da Escola Nova (fim do sXIX) incluindo também a Pedagogia Tecnicista (primeira metade do sXX) é fundamental para entender a forma de organização das escolas e, principalmente, a relação professor-aluno no processo de aprendizagem, com enfoque no papel de cada um nesse processo. Se a escola tradicional se posiciona como o antídoto à ignorância, cabe ao professor a centralidade do poder, “o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos”. Quando o foco da Escola Nova é transferido para o indivíduo na sua essência, a centralidade é o aluno, enquanto “o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos”. Na educação tecnicista, o elemento central passa a ser a organização como garantia de eficiência. Desta vez nem professor nem aluno, o papel principal cabe aos especialistas em nome da racionalidade, eficiência e produtividade (Saviani, 2006).

Partindo do pressuposto de que a escola tem um fim, quer dizer, está a serviço de um modelo de sociedade<sup>9</sup>, seja para romper a barreira da exclusão, seja para manter a divisão social, é clara a importância política da educação. Com efeito, os procedimentos adotados e que passam fundamentalmente pelas relações

---

<sup>9</sup> No caso da sociedade burguesa (meados do sXIX), a base era a igualdade entre os homens, e para tanto o sistema de ensino advogava a escolarização para todos como condição de converter os servos em cidadãos participantes da consolidação da ordem democrática. Quando esta se firma ao poder, a ordem é, teoricamente, manter as coisas como estão.

mais democráticas (ou menos democráticas) no interior da escola são pistas para algumas conseqüências à educação brasileira, conforme a tese de “como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (Saviani, 2006, p.36). Isso quer dizer que, se a escola é uma das instituições da sociedade destinada a assegurar a manutenção de uma ordem dominante, o faz mediante a produção e a difusão da idéia de que o sistema é democrático a partir da criação de mecanismos de interação supostamente consensuais.

Porém, a construção de uma educação democrática até hoje esbarra no modelo centralizador que ultrapassa os muros das escolas e permeia toda a vida política e social do país. O que dizer do modelo intervencionista do Estado Brasileiro nas questões programáticas da educação? - Em período mais recente o Estado interferiu, *e.g.*, na legislação educacional e exerce um amplo controle sobre os conteúdos, metodologias e aplicação de recursos, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e outros mecanismos. No entanto, mesmo unificando o discurso sobre conteúdos de formação, que pode tornar os contextos sociais parecidos, cabe ressaltar que cada escola é também um reflexo de seus administradores, gestores, professores, alunos e comunidade. A proposta pedagógica governamental, especialmente a partir dos anos 90 do século passado, implantada nas escolas públicas, em inúmeros lugares do país, muitas vezes nem sempre levou em conta as características histórico-culturais de regiões, estados e municípios. Essa intervenção abrupta do governo federal configura um processo de centralização de decisões, com o predomínio de soluções uniformes e padronizadas em detrimento da diversidade e das reais necessidades dos sistemas educativos, que têm sua história e suas vivências culturalmente construídas.

O universo da discussão é rico em percepções, visões de mundo, parâmetros e tendências divergentes (ou não), o que demonstra por si só a importância de entendermos a problemática do modelo de gestão. O que se espera

também é analisar o discurso dos diversos atores que compõem a práxis educacional e o dos especialistas sobre a democracia como reflexo da própria vida política. Na esteira, as questões relacionadas à noção de participação que desde já precisam ser confrontadas. Paulo Freire (1995) fala de uma democracia radical, sendo a participação o exercício da democrática. Anísio Teixeira (2000) diz que basta à escola cumprir seu papel, o de ensinar, sendo essa a principal fonte legitimadora do desenvolvimento do indivíduo. Jürgen Habermas (2006) defende o conhecimento pelo conhecimento que está em toda parte. O acesso de todos a todos os saberes é que dará o discernimento necessário para a condução da vida. Sendo assim, é necessário saber como a democracia é abordada nas escolas e enfatizada pelos seus diversos atores. De fato, o material se presta a uma boa reflexão sobre a fraca tradição cívica brasileira e sobre essa "mania nacional" de querer forjar a democracia de cima para baixo.

Passemos agora ao segundo eixo teórico proposto pelo estudo, a relação entre mídia e educação.

## **1.6 O papel da mídia em questão**

---

Por se tratar de um "lugar" específico, a TV, onde foram exibidos os discursos sobre gestão democrática, cabe levantar questões sobre o "meio" e suas próprias leis, que *a priori* permitem apontar os limites frente às novas mídias, o disciplinamento na produção jornalística e o impacto no discurso de outros campos. Por tudo isso, refletir também sobre a concepção de democracia nos meios de comunicação de massa.

A centralidade dos meios de comunicação de massa é caracterizada pelo papel, também fundamental, de produção, reprodução e circulação das formas simbólicas, entendidas como expressões lingüísticas, gestos, ações, arte, etc.

presentes em todas as sociedades, concentradas na própria natureza do ser humano, classificado de “animal simbólico”, como lembra Sartori (2001):

Por conseguinte, a expressão animal symbolicum abrange todas as formas da vida cultural do homem. E a capacidade simbólica dos seres humanos se desdobra na linguagem, na capacidade de comunicar por meio de uma articulação de sons e signos ‘significantes’, produzidos de significado. [...] E a diferença absolutamente fundamental é que o ser humano possui uma linguagem capaz de raciocinar a respeito de si próprio. [...] E não apenas a comunicação, mas também o pensamento e o conhecimento que caracterizam o homem como animal simbólico são construídos em forma de linguagem e pela linguagem (pp. 12-13).

Num primeiro momento, a tecnologia comunicacional é responsável por acelerar e reduzir o tempo e a distância no processo de difusão cultural, o que os antropólogos chamam – mesmo antes de todos os aparatos técnicos – de “empréstimos culturais”, isso diante da certeza de que grande parte dos padrões culturais de um dado sistema foi copiada de outros sistemas culturais.

Num segundo momento, e o que mais nos interessa, é que esse processo de difusão ganhou o aspecto midiático, característica do novo regime de transmissão cultural:

As conquistas técnicas e tecnológicas da modernidade, basicamente introduzindo novas noções de espaço e de tempo, se caracterizam pelo conflito entre a centralização e a descentralização da principal riqueza do sapiens – a informação. Tanto o poder econômico quanto o poder político dependem do poder simbólico, ou seja, a capacidade cultural de criar novos sentidos e de interferir no mundo material, no mundo natural e no mundo humano (Medina, 2003, p. 95).

É na literatura da teoria social e política, contudo, muito mais do que na especialidade da mídia, que são desenvolvidos os construtos teóricos para uma análise mais aprofundada dos estudos da comunicação: desde uma reflexão sobre uma visão pessimista dos meios de comunicação de massa como um mecanismo de manipulação e controle até os pressupostos liberais de livre comunicação sem interferência do Estado e das transformações positivas das condições de vida das pessoas por meio dessas tecnologias. Quando se trata do uso da mídia na educação, particularmente da TV educativa, isso deve ser relativizado. Nesse caso, parece haver uma tendência oposta, ou seja, a esquerda tende a ser defensora da qualidade da televisão educativa gerida diretamente pelo Estado, e a direita tende a ser crítica da intervenção direta do Estado na educação.<sup>10</sup>

Não é de hoje, nem de se admirar, que a televisão produz o poder e torna ainda mais evidentes as forças socioeconômicas, culturais, ideológicas e políticas de determinados grupos, não só por se assentar às estruturas da atual sociedade econômica, como por disseminar seus princípios éticos, ideológicos e estratégicos. Este estudo se propôs fornecer elementos para uma análise mais reflexiva na percepção dos sentidos, ao se colocar determinado tema em evidência. *Qual é sua direção e como compreender as razões sem perguntar “quem disse?”, “por quê?”, “segundo quais critérios de julgamento?”, “com qual objetivo?”* (Paillet, 1986). A questão é que as palavras parecem ter um significado óbvio para todo e qualquer sujeito; porém, esses sentidos são construídos e negociados historicamente a partir das relações entre os sujeitos – incluindo seus “lugares de fala” – e o mundo. O que, necessariamente, os opõem em relação a outros discursos e sentidos que são reelaborados e re-significados.

A linguagem é a forma de racionalização, isto é, carrega o sentido de compreensão racional da realidade e das interações. Esta racionalização se

---

<sup>10</sup> A título de ilustração, recorde-se que o processo que levou à prisão e morte do jornalista Vladimir Herzog, durante o Regime Militar, baseou-se no fato de Herzog, Paulo Markun e outros profissionais do canal TV Cultura serem militantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e na suspeita de que esses jornalistas estariam utilizando uma televisão estatal para fazer propaganda esquerdista.

desenvolve conforme as experiências interativas de vários indivíduos que compõem uma determinada comunidade (ou instituição). Portanto, a razão amadurece no contexto destas experiências, em que os vários enunciados lingüísticos são incorporados como significantes e ressignificantes, de acordo com interesses, táticas e estratégias presentes na vida humana.

### **1.6.1 Críticos e integrados (marxismo frankfurtiano versus liberalismo)**

Mesmo resistindo a recorrer à expressão “cultura de massa” ou “indústria cultural” pelo aspecto “genérico”, “ambíguo” e “impróprio”, a tese de Umberto Eco (2004), "Apocalípticos e Integrados" constata, via de regra, que na literatura os “apocalípticos” tendem a se posicionar à esquerda dos aspectos político-ideológicos, e os “integrados” à direita desse espectro. De um lado os que consideram contra-senso uma cultura compartilhada por todos por ser limitada a aristocratas, em oposição à “vulgaridade” das massas. Logo, esta funcionaria como uma “anticultura”. Assim seguem em suas análises no que o autor chama de relação de amor e ódio, de uma paixão mal resolvida fazendo concluir que ele [o crítico da indústria cultural] é a primeira vítima desse fenômeno. Do outro lado, os integrados e sua visão otimista do nascimento de uma cultura popular ao alcance de todos. E não importa se essa cultura já vem pronta, importa que a informação chegue mais facilmente a todos os níveis da sociedade, facilidade não só no acesso como na linguagem utilizada pelos meios. Diante dessa contraposição, o autor propõe um equilíbrio condicional a partir das condições dadas:

O universo das comunicações de massa é – reconheçamo-lo ou não – o nosso universo; e se quisermos falar de valores, as condições objetivas das comunicações são aquelas fornecidas pela existência dos jornais, do rádio, da televisão, da música reproduzida e reproduzível, das novas formas de comunicação visual e auditiva. Ninguém foge a essas condições, nem mesmo os

virtuosos, que, indignados com a natureza inumana desse universo da informação, transmitem o seu protesto através dos canais de comunicação de massa (p. 11).

De um lado, a teoria crítica, que relaciona os conceitos de ideologia, discurso e poder na compreensão de determinada realidade. Nesse contexto, os meios de informação e comunicação constituem um “poder simbólico”, fontes de produção de “formas simbólicas”. Segundo Thompson (1998) há por trás dessa estrutura de poder uma “instituição” determinada a mudar o curso dos fatos, de determinar os caminhos e decisões a tomar e de influenciar nas ações individuais e coletivas:

Se a atividade simbólica é uma característica penetrante da vida social, há, entretanto, uma grande variedade de instituições que assumem um papel particular historicamente importante na acumulação dos meios de informação e de comunicação. Estas incluem instituições religiosas, que se dedicam essencialmente à produção e difusão de formas simbólicas associadas à salvação, aos valores espirituais e crenças transcendentais; instituições educacionais que se ocupam com a transmissão de conteúdos simbólicos adquiridos (o conhecimento) e com o treinamento de habilidades e competências; e instituições da mídia, que se orientam para a produção em larga escala e a difusão generalizada de formas simbólicas no espaço e no tempo (Thompson, 1998, p. 24).

O conceito de ideologia<sup>11</sup> associado ao exercício das relações de dominação é central na teoria crítica sobre os meios de comunicação de massa nas sociedades modernas, que se tornou o fator principal de transmissão de idéias e comportamentos. Referenciados por Marx e Weber, alguns adeptos da teoria crítica se preocuparam em analisar as transformações culturais e políticas com o

---

<sup>11</sup> Ver Karl Mannheim, *Ideologia e Utopia*, 4ª ed, 1986.



advento do capitalismo industrial, relacionado-o às formas de exploração pela classe detentora dos meios de produção. Uma forma de mercantilização que ultrapassa a fronteira econômica atingindo, também as formas culturais.

A ideologia como inversão da realidade é a matriz de muitos estudos que foram além da cientificidade do termo. Bauman<sup>12</sup> (2000) é um dos críticos do papel da ideologia como uma ciência de um mundo governado pela razão, a distinção entre “verdade” e ideologia. O domínio do conhecimento científico como uma estratégia em detrimento das crenças religiosas e “mágicas” não passava de uma tentativa de “alinhar o mundo à razão”. Mas não era a “correção das idéias das pessoas” que tornaria o mundo melhor, sendo ele que dá “à luz falsas idéias”. Nesse sentido, podemos afirmar que não há um conhecimento neutro, porque ele sempre vai expressar a visão de mundo de uma classe - para os marxistas, a classe dominante. Essa visão de mundo não existe, porém, dissociada da linguagem, entendida como um instrumento de comunicação.

Assim, é inevitável perguntar onde fica a consciência individual e a capacidade das pessoas de reagir à condição de dominadas, se há um sistema de normas sociais que determina comportamentos aceitáveis ou não. Bakhtin (1995) diz que essa obediência não se faz por coerção, porque a consciência é formada pelo conjunto dos discursos interiorizados na vida, ou seja, o homem vê o mundo pelos discursos e reproduz também por eles. Dessa forma, a consciência é um fator “socioidológico”, porque “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico”, pois o que é pronunciado ou ouvido são mais que palavras no sentido concreto, mas “verdade ou mentira”, “coisas boas ou más”, “importantes ou triviais”, “agradáveis ou desagradáveis”. Nesse sentido, o homem não está livre de uma formação discursiva que determina o que dizer, nem de uma formação ideológica que impõe o que pensar.

---

<sup>12</sup> Ver Karl Mannheim, *Ideologia e Utopia*, 4ª ed, 1986.

Mesmo havendo essa pressão analítica do conceito de ideologia no estatuto do conhecimento, esse não era o argumento teórico de Foucault (1995) ao explicar a questão do *poder* a partir da relação positiva entre os saberes estabelecidos e aceitos como *verdades* incontestáveis – o poder competente enraizado nas estruturas sociais. Essa abordagem também serve de pressuposto teórico à crítica do papel da comunicação de massa como isenta de valores. Um problema que começa nas regras de formação dos enunciados, entendidos como combinação de elementos lingüísticos providos de sentido, “próprios do jogo enunciativo” que impõe sentido àquilo que é comprovadamente científico. Mas o poder não está exclusivamente numa forma jurídica de caráter repressivo; está numa estratégia de produzir “efeitos de verdade no interior de discursos”. Nesse sentido, o poder se alimenta de discursos que se fazem funcionar como verdadeiros e são acolhidos como tais, isto é, “a própria verdade é poder”.

A esse debate também são lançados os pressupostos de Adorno e Horkheimer, que cunharam pela primeira vez, em 1947, a expressão “indústria cultural”, que significa a exploração comercial de bens culturais. O termo contrapunha a “cultura de massa” à medida que a indústria cultural determinava o próprio consumo e o que consumir. É tida como aliada da ideologia capitalista e produziu homens incapazes de decisões e ações autônomas. As obras de Theodor Adorno, "Dialética do Iluminismo" (1947) e "Dialética Negativa" (1966) voltam-se para a tendência ao totalitarismo, mundo homogêneo, uniforme, sem oposição, que anula os indivíduos, minimizando com a sua autonomia e a liberdade de ação na história, incentivada pela filosofia do universal que “denegriu psicologicamente como narcisismo o foro individual e rebaixou os seus direitos à mera mania”.

O conceito fundamental do autor, uma crítica à razão instrumental, o mesmo que uma crítica à interpretação equivocada do Iluminismo, movimento do sistema capitalista que enfatizava a razão e a ciência como formas de explicar o universo. O cálculo e a utilidade do saber passam a ser a base do conhecimento, o caminho

da lógica formal à universalização. Logo, “poder e conhecimento são sinônimos”, no projeto iluminista que abriu mão dos sentidos em nome da técnica, uma superioridade que não foi capaz de dissolver o processo de dominação:

A uniformização da função intelectual, por força da qual se perfaz a dominação sobre os sentidos, a resignação do pensar à produção da unanimidade, significa tanto um empobrecimento do pensar como da experiência; a separação dos dois reinos importa em danos para ambos. Na restrição do pensar à organização e administração praticada pelos que estão de cima, [...] está implícita a estreiteza que acomete os grandes, a partir do momento em que não mais se trata de manipular os pequenos. [...] Os ouvidos surdos que os dóceis proletários conservam desde o mito não se constituíram em vantagem alguma, diante da imobilidade do mandante. Amadurecida até passar do tempo, a sociedade vive da imaturidade dos domi-nados. Quanto mais complicado e refinado o aparato social, econômico e científico, a serviço do qual o corpo fora desti-nado, desde muito, pelo sistema de produção, tanto mais pobres as vivências de que esse corpo é capaz (Adorno *apud* Matos, 1993).

Em contraposição à teoria crítica vem a vertente liberal, que toma o papel da mídia, especialmente a informação como algo benéfico para a construção da cidadania: quanto mais informação, mais o indivíduo será capaz de tomar decisões. Segundo Almond e Verba (1965), *e.g.*, a existência de uma imprensa livre competindo pela produção e divulgação de informações contribui de forma fundamental para a edificação da “cultura cívica” (*civic culture*) que está na base das nações democráticas. Argumentos em favor de uma imprensa livre, que apresentasse uma diversidade de opiniões e pontos de vista, principalmente “livre da censura e do controle do Estado”, serviram, inclusive, para justificar até mesmo a existência e a importância da mídia na sociedade.

No que tange à vigência da economia de mercado, a informação e a publicidade são consideradas redutoras de tempo e custos para os agentes econômicos (consumidores e produtores). A teoria econômica liberal se baseia na idéia de que o tempo é recurso “raro” e de preço alto, assim como a informação. Esses princípios são a base do próprio funcionamento do mercado, que gasta “energia, informação, tempo” para negociar e vender. Para explicar essa característica, Lepage (1977) usa o conceito de “custos de transação”, formulado originalmente por Ronald Coase (1937):

(...) o tempo é um recurso raro que tem um preço implícito (recurso raro cujo uso se preocupa otimizar utilizando o tempo mais nas atividades que nos proporcionam mais satisfações do que nas que nos proporcionam menos); por outro lado, o fato de qualquer decisão tomada por um indivíduo supor a prévia acumulação de certa quantidade de informação, que também é um recurso raro e dispendioso (dispendioso em tempo pessoal, esforços individuais, em compra de informações, etc) (p. 25).

Portanto, para a teoria econômica tributária do liberalismo, a informação é tida como um elemento raro, limitado, de alto custo, assim como o tempo. Por isso, o desafio da sociedade é encontrar os mecanismos que possibilitem pensar e agir sobre a melhor decisão a tomar, diante da multiplicidade do mundo moderno para que se faça mais, com menor custo e para um número maior de pessoas.

De posse de informações prévias, aliviando os custos de tempo e energia pessoal se obtém o maior grau de satisfação – esse também é o principal argumento em defesa da economia de mercado, que tem como regra um sistema de distribuição que permite obter o mesmo resultado fazendo a máxima economia desse recurso caro, a informação. Por isso, a tecnologia da informação é muito mais aliada que vilã da busca pela qualidade de vida no mundo.

Para os economistas do *Public Choice*, (teoria geral da Economia Pública) a informação e os meios de comunicação também são facilitadores nas formulações de políticas e nas decisões públicas. Esse movimento científico se apresenta em contraposição à economia do Bem-Estar (*Welfare*) que permite a intervenção do Estado para corrigir as imperfeições do mercado quando este não leva em conta outros custos para a sociedade, custos não mercantis como é caso da poluição. No caso do *Public Choice*, os papéis são invertidos e o Estado passa a ser o alvo de questionamentos ao expor seus limites e lacunas na ação de escolher e utilizar os recursos em nome da coletividade: “Quem garante que as decisões que tomam são de fato as que correspondem efetivamente o melhor possível ao interesse coletivo?” (Lepage, 1977, p.128).

A metodologia dessa corrente se baseia em identificar e analisar motivações e coações dentro de um sistema de sanções e recompensas de cada ação do Estado. Isso só reforça os argumentos dos economistas liberais de que a intervenção do Estado é indesejável e deve ser evitada tanto quanto possível, entre outras razões porque eleva os custos de transação praticados na sociedade, utilizando, por conseguinte, de maneira menos eficiente, os recursos da coletividade. Outra razão para evitar a intervenção do Estado é o risco do controle totalitário conjugado ao desrespeito à liberdade do cidadão (privacidade, segurança jurídica, etc), principalmente em países latino-americanos com herança patrimonialista, onde a reforma do Estado se fez necessária como uma exigência mundial, mas que no caso brasileiro o expediente da “cooptação política” marcou a continuidade do centralismo e a ausência de autonomia dos grupos sociais em manter uma negociação transparente dos interesses das classes<sup>13</sup> (Schwartzman).

---

<sup>13</sup> O autor defende a linha de estudo que o Brasil herdou de Portugal e Espanha: a estrutura patrimonial do Estado. O modelo de Estado patrimonial-modernizador instaurado por Getúlio Vargas teve sua continuidade com o golpe de 64, especialmente após a reforma administrativa de 1967. Coube à elite tecnocrático-militar a formulação da alta política nos terrenos econômico e social. Cita como exemplo de “cooptação política” a criação do sistema previdenciário e do Ministério do Trabalho, impondo uma tutela pelo Estado de significativa parte da sociedade brasileira.

Os estudos específicos da relação mídia e educação também enfrentam embates no campo dos efeitos das novas tecnologias comunicativas, principalmente a televisão como recurso didático – a chamada “tecnologia educacional”, que será apresentada aqui num breve resgate histórico da influência do rádio e da televisão nesse processo, e particularmente no Brasil, a apropriação pelo Estado dessas mídias. Em "A Política", Sartori (1997) recorre aos aspectos históricos da evolução comunicativa para fazer prognóstico do uso político da tecnologia da comunicação, principalmente a televisão. Segundo o autor, o avanço da tecnologia contemporânea fez mudar a relação dos meios de comunicação com a sociedade, ou seja, a utilidade tecnológica se tornou política e pública, na medida em que passou a ser usada politicamente na sociedade. Os meios de comunicação têm o poder coletivo da ação comunicacional e da ação política que nasce da forma de influenciar o outro, de influenciar as vontades e as escolhas do outro e de toda a sociedade, portanto, a relação direta da comunicação e da política com a história. Para o autor, as novas tecnologias de comunicação em si não têm a capacidade e o poder de influenciar as pessoas, pois são tão somente artefatos de comunicação; o poder é construído por um discurso comunicativo, e esse discurso é que deve ser analisado, pela sua improvável neutralidade. Esse fenômeno põe em evidência a fragilidade da democracia diante de um mundo “tecnocrônico” no que diz respeito às garantias individuais e de autogestão coletiva (Sartori, 1997).

As teorias sobre a influência dos meios de comunicação nos comportamentos e gostos individuais e coletivos têm mutações variáveis. Uma delas, a “teoria hipodérmica”, tinha como motivação empírica a tese de que o consumidor era facilmente guiado pelo conteúdo dos meios. A “teoria crítica”<sup>14</sup> exhibe os fatos e a razão como produtos pré-fabricados no bojo de uma situação histórico-social específica. Para os frankfurtianos a publicidade comercial é capaz

---

<sup>14</sup> A teoria crítica tem sua identidade revelada por seus principais autores, como Adorno, Marcuse, Habermas, freqüentadores da Escola de Frankfurt, fundada em 1923, reaberta em 1950, depois da passagem do nazismo.

de criar novas necessidades a partir do discurso imperativo reflexo de uma estratégia de manipulação. A televisão<sup>15</sup> é o principal instrumento das formas de dominação, nas quais o “observador” é conduzido a “absorver ordens, indicações, proibições”.

A base analítica da corrente crítica é apontar como a televisão serve à formação cultural. Ao transpor conceitos da propaganda comercial para a política se pressupõe o poder formativo operado pela TV em relação à consciência das pessoas. Não é simplesmente ser contra a tecnologia, a televisão, mas ao seu uso com o intuito de divulgar ideologias e dirigir de forma equivocada a consciência das pessoas. O problema para essa corrente é que a TV tenta incutir nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, impondo-lhes valores "dogmaticamente positivos".<sup>16</sup>

Ao levantar esse aspecto ao debate a respeito da comunicação de massa, Thompson (1995) fez considerações sobre os riscos como a “concentração de poder nas mãos de uma elite burocrática”, a “susceptibilidade das instituições de difusão com respeito ao exercício do poder estatal e à pressão governamental” e a “dificuldade de manter o princípio tradicional de serviço público de difusão em face das novas tecnologias da mídia” (p. 332). O caso da BBC, de Londres<sup>17</sup>, se difere por ser apontado como exemplo sob a égide do princípio do serviço público de difusão<sup>18</sup> não governamental.

---

<sup>15</sup> Trata-se mais especificamente sobre "televisão", por ser o campo do material empírico dissertativo.

<sup>16</sup> De acordo com a teoria crítica, as práticas e os valores culturais da modernidade estão ligados à mercadologia da indústria cultural. Há uma relação predominantemente mercantil entre as formas de cultura e arte.

<sup>17</sup> A Rádio BBC (British Broadcasting Corporation) foi a primeira emissora a receber o registro oficial, em 1922. Desde 1920 já funcionavam outras emissoras na Alemanha, Bélgica, Canadá, Espanha, França e Argentina. In “História da Comunicação: rádio e TV no Brasil” (1982) por Maria Elvira Bonavita Federico.

### **1.6.2 O emprego da mídia na educação**

---

Apesar da maioria da literatura sobre a história da comunicação se ocupar com mais frequência em descrever a estruturação dos sistemas de televisão e radiodifusão, são mais constantes na sociedade atual as análises da presença, especialmente em televisão, de parâmetros como o advento desta nova tecnologia e suas conseqüências na mudança de hábitos e comportamentos das grandes cidades. Vista como realidade inevitável, logo à sua expansão surgiram as primeiras preocupações com conteúdos e efeitos, como por exemplo, a espetacularização da violência, publicidade como escola para consumidores, influência ideológica nos programas e na própria publicidade comercial ou na propaganda institucional governamental ou partidária.

É também com esse espírito que se abre à literatura a discussão do papel da televisão para a escola. Num primeiro momento como ferramenta para os telespectadores em geral na construção e na disseminação do conhecimento – um instrumento a serviço do sistema social – a TV se apresenta como solução de problemas e conflitos, de certa forma gerados na publicização dos fatos. Essa mídia, tida como processo humano e social, foi incorporada à tecnologia educacional como estratégia de inovação, com enfoque aplicado ao processo de ensino-aprendizagem. Dentro deste escopo, chega a ser apontada como agente educativo: uma grande panacéia, remédio para todos os males.

A escola compete de forma desigual com a TV. Reino do prazer e do entretenimento, a televisão coloca em cheque um modelo de escola (e de transmissão de informações) que obriga uma criança a permanecer sentada durante horas, tornando o aprendizado um suplício desnecessário. O modelo de escola que temos é muito centrado no currículo linear, muito “conteudista”, e muitas vezes não tem conexão com a realidade. A escola se torna uma prisão, e é natural que a criança escolha a TV para saber mais sobre o



mundo 'real'. O professor deve saber usar os recursos audiovisuais para estimular o interesse da criança pelo conhecimento e fazer a ponte com o cotidiano (<http://www.midiativa.tv/index.php>, acesso em 10maio 2006).

A década de 80 foi marcada por acaloradas discussões sobre o futuro papel da televisão como instrumento educativo. O debate se travou num cenário de crise dos métodos tradicionais de educação no processo de aprendizagem, no caso norte-americano, e.g., mediante uma penetração maior para desencadear uma campanha de preservação e disseminação dos ideais característicos daquela nação. Mesmo antes, no início dos anos 60, já havia mais de sessenta emissoras de televisão educativa nos Estados Unidos.

No Brasil, a análise desse tema não foge à regra. Os dados e as reflexões presentes na literatura acadêmica focam desde o deslumbramento com as possibilidades tecnológicas das mídias, a utilização desse instrumento como recurso didático, o tratamento da mídia aos assuntos referentes à educação até às características que envolvem a relação mídia x poder público como estratégia de *marketing* agressivo para difusão de idéias e realizações. Um desses ideais está sempre em discursos que elevam a educação como prioridade nacional e meio fundamental de sanar deficiências e mazelas de caráter econômico social, freqüentes em quaisquer governos. A associação entre educação e assistência social tem servido a interesses políticos que muitas vezes escapam ao domínio da educação em sentido estrito para se restringir a políticas sociais compensatórias dos desequilíbrios de renda que se observam na sociedade brasileira. Os meios de comunicação de massa são os instrumentos de difusão dessa metarrealidade.

O processo de utilização da mídia como recurso didático teve início com o desenvolvimento de uma metodologia especial para o ensino radiofônico, como ocorreu com a Rádio MEC, criada por Getúlio Vargas em 1936, composta pelo Sistema de Rádio Educativo Nacional – o SIRENA. Relatos da época apontam um conflito de interesses da Rádio com o Departamento de Imprensa e Propaganda –

o DIP, mais interessado em utilizar o veículo para a propaganda política do regime em vigor, mesmo orientada para a difusão de programas educativos.

Na historiografia do rádio no Brasil, Moreira (1991) mostra dados que tornam evidente o papel do rádio - ao menos em sua primeira fase - como meio de comunicação voltado para a transmissão de educação e cultura. Em 1923 foi inaugurada a primeira emissora de rádio, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada por Roquette Pinto, conhecido defensor da “necessidade” de usar esse veículo como instrumento didático para brasileiros de todos os recantos do país. Em 1923 doou a Rádio Sociedade ao Ministério da Educação e Cultura – MEC, mediante a promessa do ministro Gustavo Capanema de que o ideal educativo fosse preservado. Iniciava-se o Sistema de Rádios Educativas no Brasil. Na programação, lições de português, francês, italiano, geografia, história natural, dadas por meio de aulas, conferências e palestras com personalidades e cientistas. Apesar das críticas de que repassava um conteúdo elitizado, era matriz ideológica para outras iniciativas que nasciam em todo o Brasil, culminando na criação da “Rádio MEC”.

No histórico da evolução do processo de comunicação no país, em especial o rádio, o uso dos meios de comunicação com supostos objetivos educacionais e de integração do cidadão à sociedade teve continuidade com o chamado Projeto Minerva, criado em 1970 pelo governo militar brasileiro, com pretensa mudança radical no processo educativo. Na concepção governamental, meios eletrônicos como rádio e TV solucionariam imediatamente os problemas educacionais existentes, por meio de métodos e instrumentos não convencionais de ensino. No âmbito da iniciativa privada, já no período de redemocratização, a outra frente era oferecer mais escolaridade ao trabalhador brasileiro. O projeto destinado a isso foi o Telecurso 2000, conduzido pela Fundação Roberto Marinho, iniciado em 1995.

No contexto democrático veio o TV Escola, um canal de televisão via satélite criado em 1996 (Resolução FNDE nº 21, de 7 de agosto de 1995), tido como

recurso didático dentro do Programa da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação. De acordo com seu estatuto, o TV Escola se dirige à capacitação, à atualização e ao aperfeiçoamento de professores dos Ensinos Fundamental e Médio da rede pública e ao enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, inclusive na preparação para vestibulares, cursos de progressão funcional e concursos públicos; para dinamizar atividades de sala de aula; preparar atividades extraclasse; recuperar e acelerar estudos; utilizar vídeos para trabalhos de avaliação do aluno e de grupos de alunos; revitalizar bibliotecas; aproximar a escola da comunidade.

Ao lembrar que o objeto deste estudo é um produto jornalístico, é preciso levantar questões investigativas que compõem os mecanismos desse “campo” que tem suas próprias leis e é sujeitado a exigências externas, especialmente do mercado, e também a influência que algumas empresas de comunicação exercem sobre outras na produção da notícia, tendo como conseqüências desse processo a homogeneização do pensamento e da técnica. Quando um modelo que maximiza audiência e anunciantes é alcançado por uma emissora de televisão, as outras tendem a copiá-lo, criando uma grande limitação para a tentativa de inovar. Isso é para sublinhar que apesar de algumas diferenças entre a comunicação pública (TV Escola) e a comunicação comercial, as práticas dos jornalistas são muito próximas por pertencerem a um mesmo campo. Ao evocar a “noção de campo” como um espaço magnético entre forças, Bourdieu (1997) conduz para uma crítica aos meios de comunicação de massa e da necessidade de despertar a consciência de profissionais e do público sobre a estrutura invisível da imprensa que controla o que pode e o que não pode ser dito:

Se quero saber o que vai dizer ou escrever tal jornalista, o que ele achará evidente ou impensável, natural ou indigno dele, é preciso que eu conheça a posição que ele ocupa nesse espaço, isto é, o poder específico que possui seu órgão de imprensa e que se mede, entre outros indícios, por seu peso econômico, pelas fatias de

mercado, mas também por seu peso simbólico, mais difícil de quantificar (p. 58).

Em última instância, as próprias características das sociedades modernas elevam a informação e todo o processo comunicativo a um grau colossal de importância e a recurso indispensável dessa nova ordem. Toda a estrutura comunicacional e seu discurso imperativo e legitimador do direito à informação geram correntes defensoras, propositivas e contrárias a essa perspectiva nas ciências humanas modernas. Isso leva a considerar que o ato de comunicar revela a importância da intenção tanto da fonte emissora – que espera que o receptor selecione, compreenda, aceite e aplique sua mensagem – quanto do receptor, que a princípio “deseja” selecionar o que lhe parece mais importante na mensagem, entendê-la, avaliá-la, decidir se aceita ou não e aplicar o que acha válido. Para Bourdieu pouca coisa pode ser dita num veículo que impõe o assunto, o tempo mínimo e que tem interesses econômicos invisíveis e, muitas vezes, inconfessáveis. Tudo isso faz da televisão um perfeito instrumento de manutenção da ordem simbólica com efeitos inéditos por sua amplitude. Essas intenções têm relação com o conteúdo e o discurso da mensagem que refletem, diretamente, nos efeitos da comunicação de uma sociedade como tal. Diante desse peso simbólico, prevalece a busca pelo sensacionalismo, pelo espetacular, pelo extraordinário. E nesse conteúdo, o que menos aparecem são questões políticas, quando não é todo o espaço reservado às variedades e às notícias esportivas que têm por efeito produzir “o vazio político, despolitizar e reduzir a vida do mundo à anedota e ao mexerico, fixando e prendendo a atenção sem conseqüências políticas” (p. 73).

A influência da televisão não é puramente sobre as pessoas, mas, sobretudo, sobre todos os outros campos como estrutura. Isso quer dizer que o campo jornalístico, cada vez mais dominado pela lógica comercial, impõe suas limitações a outros universos com a autoridade que se lhe confere. O exemplo mais marcante para Bourdieu (1997) é quando a televisão questiona a autonomia

da política por meio dos seus clássicos instrumentos de manipulação. A história contada no livro "Sobre a Televisão", do assassinato de uma criança no sul da França, suscitou uma corrente de *paixões* em torno da audiência, que reacendeu a discussão sobre a pena de morte. Para o autor, nesse episódio a imprensa reconstruiu a lógica da vingança contra as lógicas jurídica e política. No fim, restabeleceu-se a prisão perpétua, e o resultado foi uma forma negativa de democracia direta; porque "a mídia pôde instalar-se e fazer desaparecer a distância, própria da lógica política em vista da urgência, da pressão das paixões coletivas, não necessariamente democráticas".

Uma última observação sobre a relação entre mídia e educação se faz necessária. Assim como análises macrológicas da dimensão política da gestão escolar são insuficientes e precisemos especificar os termos do problema no âmbito desse tipo de organização social, assim também, análises macrológicas da mídia educativa são insuficientes para avaliar a eficácia da programação veiculada. Em outras palavras, as análises do significado e dos efeitos da mídia educacional devem investigar também o conteúdo e a forma das mensagens da programação, assim como a recepção dessas mensagens por parte do público. No que tange à televisão educativa, mais especificamente, cabe destacar, por exemplo, o estudo realizado por Erausquin et alli (1980), intitulado sugestivamente "os teledependentes". Um tópico importante desse estudo é a avaliação da eficácia educacional do programa Vila Sésamo, que alegrou multidões de criança mundo afora e alimentou as esperanças de tantos professores (finalmente, emergiu na mídia televisiva um aliado da escola!). Erausquin argumenta que a eficácia educacional desse e outros programas televisivos foi praticamente nula, posto que, sendo a aquisição de conhecimento é um processo individual, ativo, contextualizado, lento e consciente, não condiz muito com uma mensagem massificada, passiva, abstrata, fugaz e inconsciente. Daí a conclusão bastante radical desses autores: "Cada vez mais parece mais provado que a televisão em si é incapaz de ensinar praticamente nada."

Uma vez delimitado o contexto teórico da interação entre democracia, mídia e educação, bem como o contexto histórico nacional no qual emergiram os debates e as iniciativas em favor da gestão democrática das escolas públicas, acreditamos estar agora melhor situados para examinar o documentário “Fazendo Escola”.

## **CAPÍTULO II – OBJETIVOS DA PESQUISA**

---

Inicialmente, o presente capítulo apresenta uma pequena descrição do documentário “Fazendo Escola” e uma informação básica sobre os especialistas e as escolas que participaram dessa série de programas. Em seguida, apresenta um conjunto de perguntas que orientaram a análise do documentário.

### **2.1 O *corpus***

---

A gestão democrática nas escolas é a questão central contida na série “Fazendo Escola”, exibida pelo TV Escola<sup>19</sup>, canal educativo do Ministério da Educação (MEC), com conteúdo sobre gestão democrática nas escolas públicas. A série documental foi encomendada pelo governo federal junto à produtora brasileira de vídeos GW Comunicação S.A., para apresentar experiências bem sucedidas em gestão democrática de escolas públicas em alguns municípios do Brasil. Compõe-se de onze programas temáticos com duração de uma hora cada: a história da gestão escolar; princípios e bases da gestão democrática; o projeto político-pedagógico – passo a passo; o projeto político-pedagógico – conceitos e significados; o papel dos colegiados; o jovem no ensino médio; o papel do professor; a função do gestor; escola e inclusão social; os diferentes projetos da escola. Os onze programas foram estruturados em dois eixos: realidade das escolas visitadas e debates com especialistas em educação.

Para compor a série documental dos vídeos foram selecionadas e indicadas pela coordenação do Ensino Médio do MEC nove escolas com base em experiências bem sucedidas em gestão democrática. A equipe de reportagem

---

<sup>19</sup> O TV Escola é um canal via satélite criado em 1995 e mantido pelo Ministério da Educação, que objetiva transmitir programas educativos voltados para a formação continuada de professores e gestores das escolas de educação básica. O canal está presente atualmente em cerca de 40 mil escolas (65% da rede pública de ensino do Brasil), distribuídas por mais de cinco mil municípios.

seguia a orientação das pautas com base nos tópicos da gestão escolar como o histórico de luta pela redemocratização do ensino, os diferentes espaços de organização horizontal, tomadas de decisão compartilhadas, busca da autonomia, formas diferenciadas de participação de pais, alunos, professores, gestores e toda a comunidade. O principal objetivo era captar, por meio de imagens e entrevistas, as concepções e ações que caracterizavam a forma de gestão em diversas unidades escolares escolhidas à luz de um modelo democrático na sua essência, o da participação de todos os atores na construção do dia-a-dia da escola. As falas captadas tanto nos vídeos como no debate com os especialistas e convidados para a mesa-redonda (decupadas<sup>20</sup>) revelam riqueza de conteúdo para a problematização do tema, apesar de não se ter tido, inicialmente, esse propósito.

O primeiro programa da série, que conta em vídeo “A História e os Caminhos da Gestão na Escola” fundamenta-se numa cronologia de base em marcos políticos da história brasileira. Como referência inicial centrou-se a década de 30 e o governo de Getúlio Vargas, que apostava no formalismo da educação imprimido pelas diretrizes do recém-criado Ministério da Educação e Cultura. Daí o país experimentou sucessivos processos de centralização político-administrativa, intercalados com tentativas de democratização da educação e melhoria da qualidade referendada pelas abordagens do educador Paulo Freire. Com o afrouxamento da ditadura iniciada em 1964, na década de 1980 floresceram movimentos de luta democrática. Os feitos são contados, no vídeo, por alguns protagonistas, culminando com o *impeachment* do presidente da República (Collor). Os movimentos sociais introduzem na Constituição de 1988 os princípios da gestão democrática, mas sofrem frustrações como a que deixou de fora as escolas particulares, mas mantêm o discurso baseado no princípio constitucional que tem na educação um direito de todos e um dever do Estado.

---

<sup>20</sup> Técnica de reprodução escrita das falas na íntegra.



No programa que aborda “Princípios e Bases da Gestão Democrática”, a linha do tempo tem início em imagens do golpe militar que também coincide com a difusão da tecnologia educacional, com o objetivo de disseminar conteúdos, conseqüentemente, comportamentos que os estudantes deveriam ter. A história da democratização da educação coincide com a crise do governo militar e passa a ser uma bandeira de movimentos sociais em contraposição ao regime estabelecido na época. De certa forma tem caráter panfletário, resultando na inclusão do princípio de gestão democrática na Constituição Federal, gerando hoje certo grau de incertezas de aplicabilidade, viabilidade e coerência com o princípio em si mesmo. O contra-senso está na institucionalização do modelo baseado em regras e normas internas.

O terceiro programa da série, “o **Projeto Político-Pedagógico – Conceitos e Significados**”, detalha em texto qual o significado de planejar as ações da escola a partir da realidade social dos alunos e das famílias combinada com a realidade econômica da escola e a capacitação profissional de professores e orientadores. É o sentido de planejar o que a escola precisa fazer e que é cambiável em vista da necessidade da clientela (alunos), da população local e das necessidades da própria sociedade. O planejamento programático da escola é abordado no vídeo como algo novo e desafiador, dado o histórico de ausência por muito tempo da comunidade e dos pais na vida da escola, como mostra o depoimento de uma aluna: “Meus pais nunca vieram aqui. Só vinham mesmo fazer a matrícula e a umas poucas reuniões, não havia a oportunidade que se tem hoje de opinar e ser aceita”. Mesmo o PPP não tendo uma relação exata com o que se conhece de “projetos”, o vídeo é basicamente ilustrado com tais exemplos. Em muitos relatos, o PPP ainda é feito apenas por um técnico dentro da sala da coordenação pedagógica para cumprir determinação da Secretaria Municipal ou da Estadual. Outro problema apontado é a dificuldade de assimilação como algo contínuo e integrado ao conteúdo das aulas.

O tema continua sendo abordado no quarto vídeo da série sob o título “o Projeto Político-Pedagógico – Passo a Passo”, pontuado com depoimentos sobre o que professores, gestores e pais entendem como PPP. Em todos os casos, trata-se de uma discussão ampla com todos os segmentos em busca de solução. Isso bem demonstra que nos discursos dos atores perguntados na pesquisa está presente o sentido de solução de problemas separado do conteúdo ministrado. É como se a escola fosse obrigada a discutir e a aceitar os problemas da comunidade – até mesmo as dificuldades financeiras das famílias – e adaptá-los ao dia-a-dia, mesmo com queixas de que a escola está sobrecarregada em detrimento do papel dela de ensinar para o vestibular, por exemplo.

No quinto vídeo, “O Papel dos Colegiados na Gestão Escolar” os depoimentos dos especialistas teoricamente apontam o que deve ser uma gestão democrática, na qual “não apenas o diretor seja a pessoa que decide as questões da escola, mas que todos os envolvidos precisam participar nas decisões”. Alguns diretores narram a dificuldade de reunir as pessoas para o debate e ser mais difícil ainda convencê-las todas à tarefa de decidir o que na maioria das vezes acaba nas mãos dos gestores, por pura acomodação. Como se a tarefa de pensar e delegar sobre os problemas não fosse de todos, mas apenas do núcleo interior à escola.

O tema do sexto programa é “O Jovem no Ensino Médio”. Fica clara a tentativa de utilizar o estudante como protagonista e questionador dos problemas que rondam a realidade em que vivem e as expectativas para o futuro. As duas escolas presentes no vídeo estão no mesmo contexto social e econômico, uma na periferia do Rio de Janeiro e outra na periferia da região metropolitana do Recife. A preocupação dos alunos gira em torno da expectativa de inserção no mercado de trabalho. Numa apresentação teatral, a violência é o tema central. Todo o vídeo é permeado com o papel desse jovem na convivência de uma realidade de atrocidades, drogas e desemprego. Na escola de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, o problema está na exclusão dos jovens negros, tanto no acesso à cultura

e ao lazer, quanto no mercado de trabalho. O assunto é enfrentado de forma lúdica em projetos sociais que incluem atividades artísticas. O setor público não aparece no vídeo. As iniciativas são da própria comunidade e de organizações não governamentais.

O programa que traz “O Papel do Professor” é dividido em quatro subtítulos: (i) participação do professor; (ii) interdisciplinaridade; (iii) interação; (iv) capacitação.

Em cada um há depoimentos temáticos do que pensam e como agem alguns professores entrevistados. *In* "Participação do Professor" o destaque é para o papel de ensinar mais do que conteúdos programáticos e levar ao aluno alguns princípios como o da cidadania. A interdisciplinaridade é destacada por uns como enriquecedora da atividade de ensinar, mas é encarada como uma mudança de hábito de difícil adaptação. Alguns a encaram como necessária, mas trabalhosa. A interação, da mesma forma, demonstra a necessidade de o professor participar mais das decisões da escola e de captar do aluno suas necessidades. Já o principal desafio da capacitação é ir além do modelo básico de transmitir conteúdo. De certa forma, os professores sentem a importância desse tipo de capacitação, mas encontram obstáculos práticos.

No oitavo tema, “A Função do Gestor”, os depoimentos mostram certa mudança no perfil desse profissional, sendo aquele que ouve, que está sempre presente e que basicamente é responsável pela qualidade do ensino, não só pelo bom funcionamento da escola. Mas, mesmo dividindo poderes na teoria, o gestor continua sendo o personagem central nas decisões da escola. Ainda é a figura a quem todos recorrem. Um dos exemplos mostrados no vídeo é o de escolas de São Paulo. O estado adotou o critério de concurso público para ocupar o cargo de gestor, o que provocou uma preocupação: a continuidade do processo de gestão. Uma das soluções apontadas é a de levar adiante o PPP, uma espécie de programa da escola, e não daquele ou de outro gestor.

O programa “Escola Inclusão Social” mostra experiências na tentativa de adaptar a escola para receber alunos com necessidades especiais. O único elemento concreto é a boa vontade de professores e gestores para essa adaptação. São poucos os profissionais capacitados para essa missão, apesar do esforço em manter a naturalidade e driblar a falta de condições reais como rampas, livros em braile, etc. Os depoimentos dos gestores exibem que a escola está atenta aos problemas da comunidade, mas tem limitações. Os dos professores, os de ensinar valores para como o da ajuda e o da convivência com as diferenças. Os dos alunos participantes dos projetos de inclusão demonstram se sentirem mais valorizados.

O programa que mostra “os diferentes projetos da escola” faz uma edição de todas as escolas filmadas exibindo o que se classifica de “experiências inovadoras” como peças de teatro, rádio na escola, capoeira, fanfarra, padaria comunitária, etc. Além de atribuir a esses projetos a noção de *novo*, eles são encarados como solução de conflitos sociais e econômicos, principalmente a violência e outros problemas enfrentados pela comunidade que cerca a escola. Esse tipo de reorganização da prática escolar tem raízes no projeto chamado “Escola Cidadã”<sup>21</sup>, que por sua vez é herança do movimento de educação popular da década de 1980. A “Escola Cidadã” tem na sua concepção uma ideologia política de “inconformismo” com a “deterioração” do ensino público, a partir de uma linha mais democrática da educação. No contexto que radicaliza esses “projetos” como solução de todos os problemas e um exemplo de democracia, na verdade ocorre com um distanciamento ainda maior do real sentido de cidadania.

No programa último programa da série, sobre “as políticas públicas e a gestão escolar”, faz-se uma referência à participação do Estado no processo de implantação da gestão democrática por meio de políticas públicas. O papel centralizador e burocrático das políticas públicas exerce um peso maior ao

---

<sup>21</sup> Ver *O Projeto da Escola Cidadã* em Moacir Gadotti, São Paulo: Cortez, 1990.

transferir esse modelo para dentro das unidades escolares, apesar do discurso de autonomia e de gestão democrática, dentro do espírito de protagonismo dos atores, o norte de todo o material avaliado. De qualquer forma, um dos diretores entrevistados se queixa das múltiplas funções da escola, que deixa para segundo plano o papel que lhe é atribuído (ensinar) para resolver problemas. Nota-se certa dificuldade em envolver a comunidade na discussão dos problemas da escola, apesar de alguns atores reprovarem qualquer tentativa de instalação de um modelo autoritário.

Após a exibição do vídeo temático, começam as discussões entre os convidados, a maior parte formada por especialistas em educação. As posições apresentadas não divergentes ou antagônicas, mas complementares. Os temas são debatidos sob a necessidade de se criar uma prática democrática na escola, cuja participação dos membros da comunidade escolar seja o eixo fundamental.

## **2.2 Especialistas e escolas participantes**

---

Conforme já dissemos, cada programa que compõe o documentário está basicamente estruturado em dois blocos: a) uma pequena reportagem feita nas escolas, entrecortadas algumas vezes por pequenos comentários de especialistas; e b) um debate entre três especialistas, conduzido por uma jornalista e realizado em estúdio. Como o próprio documentário não apresenta de forma sistemática a lista de especialistas e de escolas que dele participam, importa aqui relacioná-los. No caso das escolas, a dificuldade reside na maneira mesma como a edição das imagens foi realizada. Como os programas são temáticos e são muitas as escolas visitadas, o telespectador precisa realizar um esforço hercúleo se quiser traçar um perfil unificador de cada escola. Ademais, não consta nos “créditos” apresentados ao final de cada programa a lista das escolas visitadas (nem mesmo na lista de agradecimentos) um agradecimento genérico mesmo que de forma de simples

agradecimento. O telespectador sente dificuldade em ligar o próprio nome dos diretores(as) que aparecem no vídeo as suas respectivas escolas.

No caso dos especialistas, as jornalistas que conduzem o debate no estúdio apresentam de forma muito genérica os convidados, quase sempre “Fulano, professor da faculdade de educação da universidade tal”. E os próprios debatedores praticamente não dizem nada sobre as suas credenciais acadêmicas ou profissionais o que deixa o telespectador apenas com a expectativa de que esses convidados sejam realmente especialistas no assunto em tela.

Daí a utilidade dos quadros II e III. Em relação aos especialistas, recorreremos ao banco de currículos Lattes do CNPq, via internet, de sorte a saber qual é a titulação máxima do especialista e o título da dissertação de mestrado ou tese de doutorado por ele defendida. Naturalmente, tanto mais experiente seja o pesquisador, maior a chance do trabalho desenvolvido na pós-graduação não corresponder aos temas de pesquisa atuais. Em todo caso, acreditamos que a informação sobre a pesquisa realizada na pós-graduação ajuda-nos a contextualizar melhor o discurso dos especialistas.

**Quadro II**  
**Lista de especialistas que participaram do documentário**

<b>Programa</b>	<b>Especialistas *</b>	<b>Apresentação</b>	<b>Titulação</b>	<b>Dissertação ou tese **</b>
A história e os caminhos da gestão escolar	Erasto Fortes Mendonça	Professor e Diretor da FE/UnB	Doutor em Educação/UNICAMP	A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira
	Célio da Cunha	Assessor da Unesco e Professor da FE/UnB	Doutor em Educação/UNICAMP	Educação e autoritarismo no Estado Novo
	Maria Abadia da Silva	Professora da FE/UnB	Doutora em Educação/UNICAMP	Intervenção e Consentimento
Princípios e bases da gestão democrática	Adilson César de Araujo	Professor de história e Diretor do SINPRO/DF	Mestre em Educação/UnB	Gestão democrática da educação: a posição dos docentes
	Walter Garcia	Professor e Diretor do Instituto Paulo Freire/SP	?	?
	Helena de Freitas	Professora da FE/UNICAMP	Doutora em Educação/UNICAMP	O trabalho como princípio articulador da teoria/prática
Projeto político-pedagógico – conceitos e significados	José Luiz Salmaso	Professor do CEFET/SP	?	?
	Roberto Leher	Professor da FE/UFRJ	Doutor em Educação/USP	Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza
	Vera Lúcia de Rossi	Professora da FE/UNICAMP	Doutora em Educação/UNICAMP	Resisitindo ao sequestro das experiências: Gestão de educadores no Projeto Pedagógico
Projeto político-pedagógico – passo a passo	Ângela Maria dos Santos Silva	Diretora da Escola Estadual Joaquim José de Medeiros - Cruzeta/RN	?	?
	Dalila Oliveira	Professora da FE/UFGM	Doutora em Educação/USP	Educação básica e reestruturação capitalista: gestão do trabalho e da pobreza
	Carmen Moreira de Castro Neves	Diretora do Departamento de Produção e Divulgação de Programas Educativos do MEC	Mestre em Educação/UnB	?

(Cont.)

Programa	Especialistas *	Apresentação	Titulação	Dissertação ou tese **
Papel dos colegiados	Regina Vinhaes Gracindo	Professora e Coordenadora de Pós-Graduação da FE/UnB	Doutora em Educação/USP	A Concepção de Educação dos Partidos Políticos no Brasil
	Maria da Glória Gohn	Professora Titular da FE/UNICAMP e UNINOVE	Doutora em Ciência Política/USP	Participação Popular e Estado-O Movimento de Luta por Creches em São Paulo
	Márcia Ângela Aguiar	Centro de Educação da UFPE	Doutora em Educação/USP	O CONSED e a política educacional no Brasil
O jovem no ensino médio	Alessandro Ponce de Leon	Consultor de Políticas Públicas de Juventude	Mestre em Estudos Políticos/FIIAPP	?
	Luiz Alberto Oliveira Gonçalves	Professor da FE/UFGM	Doutor em Sociologia/Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, EHESS, França	Le Mouvement noir au Brésil (Représentation Sociale et Action Historique)
	Elie Ghanem	Professor da FE/USP	Doutor em Educação/USP	Educação escolar e democracia no Brasil
Papel do professor	Silvana Martins Bayma	Professora de Português e Literatura do Colégio Pedro II/RJ	Mestre em Letras/UFRJ	A intervenção de Clarice Lispector no romance brasileiro
	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	Professora da UFSCAR E Membro da Câmara de Educação Básica do CNE	Doutora em Educação/UFRS	Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro
	Luiza Helena Silva Cristal	Professora e Pesquisadora do Instituto de Artes da UNESP	Doutora em Educação/PUC-SP	?
Função do gestor	Francisco de Moura Teixeira Filho	Diretor da Escola Estadual Prof. José Monteiro Lima - Padre Bernardo/GO	?	?
	Maria Beatriz Luz	Professora da FE/UFRS e Membro da Câmara de Educação Básica do CNE	Doutora em Educação/Michigan -EUA	Na assesment of criteria to evaluate the graduate education program in Brazil
	Rogério Córdova	Professor da FE/UnB	Doutor em Educação/PUC-SP	Educação, Instituição, Autonomia: uma análise da política educacional no município de São Paulo no período de 1989-1992

(Cont.)



Programa	Especialistas *	Apresentação	Titulação	Dissertação ou tese **
Escola e inclusão social	Eliane Cavalleiro	Coordenadora Geral de Diversidade e Inclusão Educacional - SECAD/MEC	Doutora em Educação/USP	Veredas das noites sem fim: um estudo com famílias negras de baixa renda sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial
	Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos	Secretária de Educação de Três Corações/MG	Doutora em Educação/UNICAMP	O regular da escola Regular: desafios na construção de uma escola para todos
	Enicéia Gonçalves Mendes	Departamento de Psicologia/UFSCAR	Doutora em Psicologia/USP	Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional
Os diferentes projetos da escola	Fernando Moraes Fonseca Junior	Coordenador de Inovações Tecnológicas de Educação da Fundação Vanzoline/USP	?	?
	Maria Elisabette Brisola Brito Prado	Professora da FE/PUC-SP	Doutora em Educação/PUC-SP	O uso do computador nos cursos de formação de professor: um enfoque reflexivo da prática pedagógica
	Zélia Amador de Deus	Professora do Centro de Letras e Artes da UFPA	Mestre em Letras/UFMG	Dalcídio Jurandir: regionalismo, relações raciais e de poder em Marajó e Três casas e um rio
As políticas públicas e a gestão escolar	Hildo Cezar Freire Montysuma	Coordenador do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Acre	?	?
	Clélia Brandão Alvarenga Craveiro	Vice-presidente da Câmara de Educação Básica do CNE	Mestre em Educação/UFG	?
	Lúcia Helena Lodi	Diretora do Departamento de Política do Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do MEC	Doutora em Educação/USP	A Formulação da Política Educacional do Estado de São Paulo: o papel da Secretaria Estadual de Educação

(Cont.)

Programa	Especialistas *	Apresentação	Titulação	Dissertação ou tese **
INSERÇÕES EXTERNAS EM VÁRIOS PROGRAMAS ***	Ilma Passos	Professora da FE/UnB	Doutora em Educação/UNICAMP	A Prática Pedagógica do Professor de Didática
	Eva Wairos Pereira	Pesquisadora da UnB	Doutora em Educação/Universidade Aberta de Lisboa	Formação de professores a distância: experiências brasileiras
	Carlos Jamil Cury	Professor da FE/UFMG	Doutor em Educação/PUC SP	Educação e Contradição: Elementos Metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo
	Isaura Belloni	Faculdade de Educação/UnB	Doutora em Educação/Stanford-EUA	?
	Vitor Henrique Paro	Professor da FE/USP	Doutor em Educação/PUC SP	Administração Escolar: uma introdução crítica

Fonte: Base de Currículos Lattes - CNPq , Abril de 2007.

\*Maior titulação

\*\* Título da dissertação ou tese correspondente a maior titulação

\*\*\* Especialistas que não participaram de mesas-redondas no estúdio

### Quadro III

#### Lista de escolas que participaram do documentário

Nome da escola	Localização	Diretor(a)
?	São Paulo/SP	Eliana Bernardo de Mello
Colégio Estadual Guadalajara	Duque de Caxias/RJ	Maria Helena da Silva Ramos
Escola Estadual Antoine de Saint Exupéry	São Paulo/SP	Eliezer Oliveira de Moraes
Escola Estadual Joaquim José Monteiro	Cruzeta/RN	Ângela Maria dos Santos Silva
Escola Estadual José Rodrigues Leite	Rio Branco/AC	João Souza de Lima
Escola Estadual Loren Rios	Araxá/MG	Neusa Abadia Costa
Escola Estadual Paulo Egídio	São Paulo/SP	Luiz Antônio Ferraz
Escola Estadual Prof. José Monteiro Lima	Padre Bernardo/GO	Francisco de Moura Teixeira Filho

### 2.3 Perguntas orientadoras

As perguntas abaixo apresentadas foram sugeridas pela literatura revista no capítulo anterior. Obviamente, elas não pretendem ter nenhum “valor canônico” e poderão mesmo ser abandonadas na medida em que o próprio discurso expresso no documentário for se revelando indiferente a elas e centrado em questões novas e relevantes. Em todo caso, seria sinal de positivismo ingênuo supor que pesquisas de cunho mais qualitativo (etnográficas, semiológicas, etc...) começam “coletando dados”. Importa notar também que, embora a pesquisa acadêmica exija a tradução de documentos áudio-visuais em texto (imagens, sons, etc...), e tal exercício de intertextualidade seja factível, não raro essa operação ocorre em perca substancial de informação. Muitas vezes mesmo um observador sensível da matéria visual esbarra com os limites da falta de talento literário expressar em palavras o significado imputado a um gesto, um olhar, uma postura corporal, etc. Por essa razão, decidimos anexar a esta dissertação cópia, em DVD do documentário em questão.

A título, portanto, de “início de conversa”, pretendemos investigar se e de que maneira o documentário “Fazendo Escolas” responde às seguintes questões:

1. O documentário veicula uma concepção consensual de democracia? Em caso afirmativo, em que medida a uniformidade do discurso pode ser tomado como presença de uma mentalidade autenticamente democrática ou como reflexo de jargões utópicos convenientes ao jogo político-eleitoral, conforme apontado por Kolakowski?
2. Ainda que o documentário refira-se a supostas experiências bem sucedidas de gestão democrática, ele deixa antever traços de autoritarismo herdados do passado no discurso dos interlocutores? De outra parte, dado que a consolidação da democracia é um processo lento e cumulativo, os interlocutores dessas experiências bem sucedidas fazem referência à contribuição de seus antecessores (antigos benfeitores, professores, diretores e políticos, por exemplo)?
3. Do ponto de vista técnico, aquilo que os interlocutores dizem e aquilo que as imagens mostram é congruente? A postura corporal dos participantes de uma reunião do conselho escolar, por exemplo, condiz com a narrativa sobreposta à imagem transmitida?
4. Ainda do ponto de vista técnico, o tempo de fala conferido aos interlocutores e o ritmo das imagens transmitidas parecem condizentes com as mensagens que pretendem transmitir?
5. Os interlocutores apontam e qualificam as diferenças entre a política governamental e a dimensão política da gestão escolar? No que concerne especificamente à gestão escolar, a tensão entre competência técnica e legitimidade política é apontada e discutida?
6. Existem diferenças relevantes de opinião entre os especialistas?
7. Os especialistas argüem criticamente as imagens e os discursos oriundos da comunidade escolar?

8. Existem diferenças relevantes de opinião entre os membros da comunidade escolar (gestores, pais, alunos, professores e funcionários)?
9. Dado que a experiência democrática pode não ser homogênea em termos geográficos, existem diferenças relevantes entre as escolas do “sul” e do “norte”?
10. Em suma, as imagens, as narrativas e os discursos dos interlocutores favorecem a percepção do telespectador que as escolas visitadas constituem efetivamente casos bem sucedidos de gestão democrática?

### CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

---

Neste trabalho dissertativo se utilizou o método da análise documental para levantar características do TV Escola, procurando identificar suas estruturas e conteúdos a partir de sua história, da programação e de seus propósitos associados ao método da análise de conteúdo sobre gestão democrática na série de vídeos e debates com especialistas que compuseram o Programa "Fazendo Escola", exibido pelo canal educativo do MEC. Em princípio, escolheu-se essa técnica por ser possível obter descrição objetiva do conteúdo e progressivamente obter inferências quanto a causas e conseqüências da mensagem. Porém, o trabalho expôs a possibilidade do estudo das falas contidas na série documental por meio da análise do discurso.

A técnica de análise de conteúdo pode revelar certas características do discurso contidas na série a partir da identificação do formato da edição, do tempo aplicado a cada resposta, da organização frasal e de certos aspectos sintáticos, mas também de descrições qualitativas que permitam deduções do que está nas entrelinhas. As expressões verbais exprimem comportamento, opinião ou idéias das pessoas envolvidas no debate sobre gestão democrática. A partir destes dados, seu propósito é prover conhecimento, obter novos *insights*.

Para Bardin (1977) a análise de conteúdo tem como objetivo fazer "inferência", uma espécie de dedução sistemática extraída de maneira lógica e objetiva relativa às "condições de produção".

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, visa obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 42).

Do propósito da pesquisa cabe perguntar *o quê, como e de quem* os personagens disseram tal coisa, *por que isso e não aquilo*, dada a natureza comunicativa que prevê a existência de um emissor que lança uma mensagem possuindo conteúdo e forma, visando atingir um objetivo. Por isso é importante saber *quem fala? para dizer o quê? a quem? como? com que resultado?*

A análise de conteúdo tem caráter descritivo e exploratório, sem necessariamente apresentar de partida "categorias", mas o próprio material empírico será estímulo para tanto a partir de unidades como:

- (i) palavras e símbolos;
- (ii) temas - a ausência ou a presença de um tema pode ser rica em informações;
- (iii) personagens;
- (iv) características de um conjunto de idéias expressas;
- (v) como os vídeos foram estruturados, o que combina etapas de análises quantitativa e qualitativa (Kientz, 1973, pp 165-175).

Neste sentido é importante identificar no material empírico quais instrumentos, de forma e linguagem, são usados na escolha, na ordenação e na interpretação das informações, associados a questões que podem auxiliar na compreensão do papel do TV Escola e sua influência nos processos cognitivos e políticos a partir das mensagens:

[as mensagens] têm papel fundamental na reprodução, manutenção ou transformação das representações que as pessoas fazem e das relações e identidades com que se definem numa sociedade, pois é por meio dos textos que se travam as batalhas que, no nosso dia-a-dia, levam os participantes de um processo comunicacional a procurar 'dar a última palavra', isto é, a ter reconhecido pelos receptores o aspecto hegemônico do seu discurso (Pinto, 2002, pp. 28).

Para a execução da segunda fase da pesquisa foram realizadas análises das formações discursivas contidas nos vídeos de modo detalhado, à luz da "Teoria da Análise do Discurso", procurando evidências do grau de aderência dos objetivos da série "Fazendo Escola", produzir e difundir conhecimento sobre gestão escolar, portanto, relacionados a sua aplicação e a seu resultado. Procurou-se fazer uma leitura crítica e reflexiva das falas como fontes de sentidos e significados com base nos aspectos sócio-históricos de produção e formação discursiva, na perspectiva de que discursos são também práticas sociais.

A Análise de Discurso de vertente francesa foi escolhida como técnica para apoiar a leitura do material, porque permite vincular o lingüístico ao social e considerar o espaço dos sujeitos produtos dos discursos na dimensão histórica de cada fala, a irreducibilidade política da produção discursiva e como os embates históricos e sociais se cristalizam nos discursos, considerando o espaço de produção desses discursos e das relações interdiscursivas.

A linguagem passa a ser um fenômeno que deve ser estudado não só em relação ao seu sistema interno, enquanto formação lingüística a exigir de seus usuários uma competência específica, mas também enquanto formação ideológica que se manifesta através de uma competência socioideológica (Brandão, 1998, p. 18).

Embora a Análise de Discurso Francesa (ADF) seja prioritariamente utilizada para textos impressos, também permite ampla leitura de falas e imagens, pois destaca as instituições em que o discurso é produzido e os embates e as contradições dos próprios discursos.

### **3.1 Sujeitos dos discursos**

---



Na medida em que a tendência democrática de pensar as políticas educacionais idealizadas no conceito de gestão democrática é uma construção histórica inserida nos movimentos sociais de redemocratização do país, é fundamental apreender a noção de sujeito concebida por diferentes teorias como o agente das práticas sociais e o da construção do conhecimento e do pensamento. Sob essa égide, o sujeito é inserido numa perspectiva histórica e ideológica, à proporção que seu discurso é socialmente produzido.

Bakhtin (1995) diz que a consciência é formada pelo conjunto dos discursos interiorizados durante a vida, ou seja, o homem vê o mundo pelos discursos e o reproduz também por eles. Dessa forma, a consciência é um fator “socioidológico”, porque “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico”. O que é pronunciado ou ouvido é mais que palavras no sentido concreto, mas “verdade ou mentira”, “coisas boas ou más”, “importantes ou triviais”, “agradáveis ou desagradáveis”. Nesse sentido, o homem não está livre de uma formação discursiva que determina o que dizer, nem de uma formação ideológica que impõe o que pensar.

O argumento teórico de Foucault (1995) é outro: a questão do *poder* a partir da relação positiva entre os saberes estabelecidos e aceitos como “verdades incontestáveis” – o poder competente enraizado nas estruturas sociais. Essa abordagem serve também de pressuposto teórico à crítica do discurso isento de valores. Um problema que começa nas regras de formação dos enunciados, entendidos como combinação de elementos lingüísticos providos de sentido, “próprios do jogo enunciativo” que impõe sentido àquilo que é comprovadamente científico. Mas o poder não está exclusivamente numa forma jurídica de caráter repressivo, mas na estratégia de produzir “efeitos de verdade no interior de discursos”. Nesse sentido, o poder se alimenta de discursos que se fazem funcionar como verdadeiros e são acolhidos como tais, i.é, “a própria verdade é poder”. Isso quer dizer que para

se analisar um certo tipo de saber produzido e veiculado pelo sujeito é preciso abordar a complexidade nas relações de poder imanentes.

É justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber. E, por essa razão, deve-se conceber o discurso como uma série de segmentos descontínuos, cuja função táctica não é uniforme nem estável. Mais precisamente, não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. É essa distribuição que é preciso recompor, com o que admite em coisas ditas e ocultas, em enunciações exigidas e interditas; com o que supõe de variantes e de efeitos diferentes segundo quem fala, sua posição de poder, o contexto institucional em que se encontra (Foucault, 1988, p. 95-96).

### **3.2 Categorias de análise**

---

A partir do conhecimento prévio do material transcrito da série de vídeos sobre gestão democrática foi possível observar categorias discursivas que apareceram com mais frequência e que serão apresentadas aqui com base numa categoria mais genérica que relaciona democracia nas escolas com uma fraca tradição democrática na vida cívica do país e de uma tendência de democratização de cima para baixo, pois a perspectiva dominante nas falas dos especialistas é a de que o discurso de democracia é associado ao discurso de participação de pais, alunos, professores e o da ruptura com a realidade. Para tanto foram criadas estas categorias:

- a) Categoria A: confluências

A categoria das confluências, como a maioria das falas, apenas se complementa num pensamento homogêneo em torno da gestão democrática como prática para a vida pública (rompimento com as formas autoritárias) e que se aproxima muito mais de uma tendência esquerdista com forte caráter ideológico.

b) Categoria B: incongruências

A categoria das incongruências, ou as discordâncias entre os discursos mais próximos de uma tendência liberal de educação, é, portanto mais pragmática.

c) Categoria C: Disjunção entre o discurso especialista e o cotidiano escolar.

A categoria da disjunção entre o discurso especialista e o cotidiano escolar expresso nas falas da comunidade escolar (alunos, pais, gestores, etc.).

## **CAPÍTULO IV – RESULTADOS**

---

Depois de estabelecidas as categorias de análises e as perguntas orientadoras, as análises de conteúdo, da forma e do discurso são utilizadas neste capítulo como ferramentas para captar o que se diz e o que não se diz sobre a gestão escolar. Procura-se no discurso do TV Escola ou no conjunto dos discursos a relação entre a formação ideológica e a formação discursiva diante do princípio de que nem tudo está claro nos fatos. Procede-se de extrações de unidades mínimas, das proposições e comparações entre discursos para uma análise de um sistema lingüístico para descobrir as conexões entre o mundo externo e os discursos, entre as condições de produção (lugar de fala) e as relações de sentidos.

### **4.1 Inferências sobre a forma e o conteúdo**

---

O recorte deste capítulo examina aspectos do tratamento ao formato dos vídeos da série em questão, como complemento à análise de conteúdo. Considera-se que a edição de texto, de imagens e das entrevistas é um suporte de linguagem sujeito à análise crítica dos seus processos e de seus efeitos na mensagem, sob o domínio do código lingüístico oral e do icônico, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes, etc. e eventualmente da recepção. A edição influencia o conteúdo e a mensagem e gera efeitos sobre o receptor (Bardin, 1977).

A tarefa de analisar a forma das mensagens não é simples, porque pode ser desenvolvida de diversos pontos de vista (filosófico, político, antropológico) e por se tratar também de uma auto-reflexão, pois como produtora jornalística fiz parte da equipe de captação e edição dessa série televisa. Mesmo com poucas observações técnico-comunicacionais, é possível fazer inferências sobre a edição como objeto significativo amplo, uma análise voltada para

identificar o que é feito para se dizer o que se diz (Goupe d'entrevernes, 1977)<sup>22</sup>.

Apesar de serem concebidos para mostrar os principais exemplos bem-sucedidos de gestão democrática nas escolas públicas do país, a principal característica do conjunto da série de vídeos é sua fragmentação. Os vídeos mostram desordem no sentido de que não dão seqüência a fatos, a depoimentos, nem a imagens de uma única escola. *Será que houve falha ao se mostrar apenas o lado positivo das escolas?* – Esta é uma das análises críticas da “edição que foi ao ar”.

A partir desse sintoma é possível inferir sobre a validade do todo. Quer dizer, o formato pode dificultar a avaliação do telespectador do conjunto dos resultados obtidos por determinada escola, ao adotar a gestão democrática como princípio de organização, da mesma forma que pode revelar haver limitações dessas escolas em instituir todas as formas possíveis desse modelo de gestão. É como se cada escola tivesse apenas um ponto positivo para mostrar. A preocupação maior é preencher esse vazio de resultados e não expor as dificuldades inerentes à vida comunitária; neste caso, a vida escolar e suas limitações, apesar de cada escola escolhida ganhar mais destaque e espaço de acordo com cada temática. É a outra análise crítica da edição, “a que não foi ao ar”.

No programa 5, “O papel dos colegiados na gestão escolar”, o vídeo abre com imagens da cidade de Padre Bernardo, interior de Goiás, e em seguida da escola de ensino médio local. Ela segue como a referência de exemplo de atuação dos colegiados na gestão escolar. Só na primeira parte do vídeo se trata especificamente do papel colegiado da escola, resumido em grêmio estudantil e conselho escolar. A segunda parte é sustentada com

---

<sup>22</sup> Groupe d'entrevernes. Analyse sémiotique des textes: introduction, théorie et pratique. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1977.

projetos extracurriculares expressos como o diferencial da escola, por exemplo, o aluno que ajuda o colega a entender uma matéria e o projeto de meio ambiente para conscientização sobre a limpeza do córrego da cidade.

Veja a seqüência resumida:

Seq. 1

- Imagens poéticas da cidade de Padre Bernardo despertando.

- Seq. 2

- Imagens do Colégio Estadual Professor José Monteiro Lima, ainda vazio. A funcionária abre o portão da escola. Imagens de alunos no pátio e entrando em sala de aula.

- Narrador: “É missão da escola garantir serviços educacionais de qualidade, garantindo a permanência e o acesso dos alunos à escola, formando cidadãos críticos e conscientes, preparados para os desafios do mundo moderno”.

Seq. 3

- Fala – Prof.<sup>a</sup> Regina Vinhaes Gracindo – Faculdade de Educação/UnB

Seq. 4

- Imagens de uma sala de aula. Aluna recita seu poema sobre Padre Bernardo.

Seq. 5

- Fala – Hélio Augusto Souza Dias – Presidente do Grêmio Estudantil

Seq. 6

- Fala – Francisco de Moura Teixeira Filho – Diretor

Seq. 7

- Fala – Francisco de Moura Teixeira Filho – Diretor

Seq. 8

- Fala – Prof. Erasto Fortes Mendonça – Diretor da Faculdade de Educação/UnB

Seq. 9

- Fala – Milton José de Oliveira – Pai de aluna

- Fala – Aparecida Nunes de Moura – Presidente do Conselho Escolar

- Fala – Hélio Augusto de Souza Dias – Presidente do Grêmio Estudantil

Seq. 10

- Fala – Prof.<sup>a</sup> Ilma Passos – Faculdade de Educação/UnB

Seq. 11

- Imagens do Projeto “Rádio Estilo Jovem” dentro do Grêmio Estudantil. Aluno entrevista “Seu Pedro”, zelador da escola (Projeto Horta).

Seq. 12

- Fala – Sandra Divina Moraes Bento – Prof.<sup>a</sup> de Língua Portuguesa

Seq. 13

- Imagens da aula de Geografia. Alunos apresentam trabalhos sobre o Córrego Barro Alto.

- Fala – Marinalva Pereira da Silva – Prof.<sup>a</sup> de Geografia

Seq. 14

- Fala - Dalka Maria Pinheiro – Coordenadora Pedagógica

Seq. 15

- Imagens da aula de matemática. Imagens do Projeto Aluno-Monitor.

- Fala – Guilherme Pereira Duarte – Aluno-monitor

Seq. 16

- Fala – Dalka Maria Pinheiro – Coordenadora Pedagógica

Seq. 17

- Imagens gerais da escola. Salas de aula, alunos participando de projetos.

Seq. 18

- Fala – Dalka Maria Pinheiro – Coordenadora Pedagógica

Seq. 19

- Imagens do Projeto Meio Ambiente em Ação. Professora e alunos no Córrego Barro Alto. Colocam placas, retiram lixo e plantam mudas.

- Narrador: “Deve-se valorizar o trabalho cooperado, em equipe. Os conhecimentos devem ser contextualizados pensando-se no cidadão e em seu crescimento como pessoa digna e consciente. Decidir com todos é compartilhar cada passo, caminhar acompanhado. O processo educativo é visto de todos os ângulos, e a decisão é mais clara e consolidada.”

- Fala – Vinícius da Luz – Aluno

Seq. 20

- Fala – Francisco de Moura Teixeira Filho – Diretor

Seq. 21

- Imagens gerais de alunos participando de projetos em sala de aula, interagindo com os professores.

- Fala – Dalka Maria Pinheiro – Coordenadora Pedagógica

Do ponto de vista técnico, a postura corporal dos participantes da reunião do conselho escolar, e.g., não condiz com a narrativa sobreposta à imagem transmitida. As reuniões mostradas no vídeo têm uma aparência formal e até ingênua. Essa incongruência entre fala e imagem faz-se da leitura simples do real, quando o material esconde as fragilidades dessa forma de organização, como a dificuldade de reunir todos os participantes dos conselhos estudantil, de professores ou escolar. Não é o mesmo que dizer ser impossível esse modelo. É uma espécie de ilusão da transparência imaginar que a cada decisão burocrática ou de qualquer nível seja uma tarefa simples reunir todos num ambiente formal. Na seqüência abaixo, do momento em que o vídeo resume a forma de se reunir e decidir em colegiados, as falas reproduzem uma significação ingênua dos protagonistas, sem nenhuma atitude crítica:

Seq. 5

- Imagens da reunião do Grêmio Estudantil.

- Fala - Hélio Augusto Souza Dias – Presidente do Grêmio Estudantil

“A gente faz uma reunião entre o grêmio, conversa, discutimos, e decidimos o que for melhor pro aluno. Da decisão que acontece no grêmio, a gente leva até o conselho escolar. De lá a gente resolve, a gente decide o que for melhor, dá importância, vê qual o direito realmente do aluno. E procura agilizar as coisas da melhor maneira possível.”

Seq. 6

- Fala - Francisco de Moura Teixeira Filho – Diretor

“As decisões são tomadas dia a dia, através da participação dos alunos, dos pais e de todos os conselheiros. As decisões tomadas, a princípio com os professores, são levadas para que o conselho analise e parta para uma resolução que defina aquilo que será feito efetivamente”.

- Imagens da Reunião dos Professores.

Seq. 7

- Fala - Francisco de Moura Teixeira Filho – Diretor



“Eu me lembro ainda que as pessoas diziam assim: ‘eu acho que você tá dando murro em ponta de faca; que esse não é o caminho. *Pra que dividir a administração com outras pessoas?*’. E eu dizia: ‘eu acho que a palavra que tem que prevalecer aqui é o ‘nós’ e não o ‘eu’. Eu sozinho não vou conseguir construir essa escola. Por mais que eu faça, eu não dou conta; eu acho que é um momento de nós dividirmos as responsabilidades e as coisas boas. Nós vamos dividir com todos. Também os problemas nós vamos dividir com todos, para que as soluções venham com mais rapidez”.

- Imagens do Conselho Escolar.

Seq. 8

- Fala - Prof. Erasto Fortes Mendonça – Diretor da Faculdade de Educação/UnB

“Conselho de escola que reúne diretores, professores, funcionários, estudantes, independentemente da idade muitas vezes, e pais de alunos, e em alguns casos até membros da comunidade externa à escola, não diretamente usuários da escola. Você tem inegavelmente uma qualidade diferenciada no processo de gestão da escola”.

Seq. 9

- Fala - Milton José de Oliveira – Pai de aluna

“Eu sempre gostei de ajudar muito a escola, porque eu acho muito interessante a participação dos pais com a escola. Então, sempre que o diretor me procura eu ajudo da melhor maneira que posso”.

- Fala - Aparecida Nunes de Moura – Funcionária e Presidente do Conselho Escolar

“Estudei aqui, bem dizer, me formei aqui, então vou me aposentar aqui, se Deus quiser. Então por isso é que ela muito importante pra mim. Tudo aqui pra mim é importante: a direção, os colegas, são todos muito participativos, em tudo a gente está junto”.

Na seqüência abaixo há um conjunto de imagens que inclui escolas que foram apresentadas nos vídeos. A edição privilegiou os momentos de atividades extraclasse que aparecem como um dinamismo comum às escolas. Nas seqüências 3 e 4, um especialista e uma coordenadora pedagógica divergem. O especialista tem uma posição quase ingênua – e por que não invertida – de que é a comunidade que tem de procurar a escola. Não é o que

demonstra a fala da seqüência 4, na qual a escola dá a resposta que a comunidade espera: mais oportunidades para ingressar numa universidade e dar continuidade aos estudos. A edição não dá suporte à fala 3, pois não mostra “essa” comunidade na escola. Pragmaticamente, a fala 4 demonstra que a escola precisa cumprir seu papel. Veja a seqüência da transcrição do vídeo 10, “Os diferentes projetos da escola”.

Seq. 01

- Várias imagens de alunos entrando nas escolas (Padre Bernardo, Cruzeta, Rio Branco, Duque de Caxias, Recife, São Paulo, Araxá e Ceilândia).

Seq. 02

- Estudante falando ao microfone (Projeto Inter-rádio – Ceilândia, DF).

Seq. 03

- Imagens de atividades diversas dentro da escola (capoeira, padaria comunitária, teatro, fanfarra etc.).

- Fala de Jamil Cury – Prof. Faculdade de Educação/UFMG.

- “Normalmente as escolas acabam sendo um prédio que muitas vezes a comunidade pode proteger, pode ajudar, pode entrar na escola para ver como uma coisa sua. Claro, respeitado o princípio do profissionalismo do professor, respeitados os horários específicos para a sala de aula e assim por diante, sem dúvida nenhuma. Mas a escola não se resume nisso; ela vai além”.

Seq. 04

- Alunos entrando em uma sala de aula; aos poucos todas as carteiras vão sendo ocupadas (local não identificado nas imagens).

- Fala de Dalka Maria Pinheiro – Coordenadora Pedagógica – Padre Bernardo, GO.

- “O objetivo máximo do aluno há quatro, cinco anos, era prestar um concurso público, porque a Prefeitura era o único veículo de emprego, e ganhar um salário mínimo, casar e ficar por aqui. Hoje, você vai nas salas de aula e ouve falar é PAS, é Enem, é vestibular, é curso superior, é melhorar de vida. Então, a escola mudou.”

Não há registro de debates entre os especialistas sobre o que é dito pela comunidade, que passe por qualquer argüição. Por outro lado, para os

especialistas os destinatários são caracterizados indistintamente como membros de uma mesma nação homogênea. Isso se repete também na edição dos vídeos: participação da comunidade escolar em reuniões, projetos que pretendem estimular a participação dos alunos e amostras de gestores abertos ao diálogo são temáticas reproduzidas indistintamente em todas as escolas das diferentes regiões do país, ignorando que a experiência democrática pode não ser homogênea em termos geográficos. São sutis as diferenças entre as escolas no modo de gestão. Por isso, as falas dos especialistas configuram um conteúdo programático e doutrinário e geralmente adotam um tom didático, refletindo-se na adesão da comunidade, porque alude ao campo semântico da transformação. Veja a seqüência em que os convidados do estúdio são solicitados a comentar os vídeos a que acabaram de assistir:

1. “Para as pessoas que participaram e participam da luta pela democratização da educação nesse país, essas imagens têm o poder de emocionar profundamente as pessoas que dessa luta participam” (Erasto Fortes Mendonça – Prof. da FE da UnB – vídeo 1).

2 “É importante frisar que o vídeo destaca muito bem que essa luta continua o sonho dos pioneiros e é ainda um sonho não realizado” (Célio da Cunha - Assessor da Unesco e prof. da FE da UnB – vídeo 1).

3 “Uma das questões que chama a atenção no vídeo é justamente esse processo de construção histórica da gestão democrática, ou seja, como foi que os educadores, o campo educacional, a sociedade se deu conta de que a escola tinha efetivamente que se voltar para o atendimento” (Helena de Freitas – prof<sup>a</sup>. da FE/Unicamp – vídeo 2).

4 “Eu acho que as experiências que são demonstradas no vídeo sinalizam para a construção de uma gestão de fato pública” (Adilson César Araújo – prof. de História e diretor do Sinpro/DF- vídeo 2).

5 “Eu acho muito feliz a metáfora da nave que é apontada no vídeo. Então isso me trouxe a seguinte reflexão: no projeto político-pedagógico é muito importante tanto o macro, quanto o micro” (José Luis Salmaso - professor do CEFET/SP – vídeo 3).

6 “Eu tive uma sensação boa por esses fragmentos que esse vídeo nos mostra” (Vera Lúcia de Rossi - professora da Faculdade de Educação/Unicamp – vídeo 3).

7 “Eu acho que uma lição muito importante que esse vídeo nos dá é que o trabalho da escola do Acre nos mostra que o projeto político-pedagógico traduz um espaço de autonomia que a escola tem” (Carmem Moreira de Castro Neves – Pedagoga, Gestora e Diretora do Departamento de Produção e Divulgação de Programas Educativos do MEC - vídeo 4).

8 “Nós vimos no vídeo que tudo que acontece nessa escola, que é um exemplar bastante interessante, gira em torno da participação de diversos grupos, de diversos segmentos, de diversas pessoas” (Regina Vinhaes – Coord. Pós-graduação da FE/UnB – vídeo 4).

9 “O vídeo aponta a importância de uma gestão compartilhada e que é um princípio básico na gestão participativa e envolve todos os segmentos” (Maria da Glória Gohn – prof. da FE /Unicamp e Uninove – vídeo 5).

10 “Esse vídeo nos mostra um pouco da dinâmica do que acontece no interior das escolas. Eles dizem também um pouco da dimensão humana que existe nesses processos formativos” (Márcia Ângela Aguiar – Profª do Centro de Educação / UFPE – vídeo 5)

11 “O vídeo nos mostra a força do professor e a força do trabalho conjunto” (Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Profª da UFSCAR e Conselheira do CNE - Vídeo 7)

12 “O vídeo é interessante porque enfatiza isso, a importância desse encontro na escola” (Luiza Helena Silva Christov – profª e pesquisadora do Inst. de Artes/UNESP – vídeo 7)

13 “O que eu achei interessante no vídeo foi exatamente mostrar que é possível” (Silvana Martins Bayma – professora de Português e Literatura do Pedro II/RJ – vídeo 7).

14 “O envolvimento desses diretores com esse projeto da escola, você sente em parte. A palavra, por exemplo, estamos discutindo, vamos discutir sempre presente” (Maria Beatriz Luce – profª da FE/UFRGS e conselheira do CNE - Vídeo 8).

15 “O que me agradou no vídeo, entre outras coisas, foi a presença marcante dos estudantes, em primeiro lugar. A presença dos estudantes como sujeitos da escola do processo educativo. (Rogério de Andrade Cordova – Prof. da FE/UnB – vídeo 8).

16 “Na verdade o que me chamou a atenção foi a descentralização de todas as situações que apareceram no vídeo até a questão do poder” (Francisco de Moura Teixeira Filho - diretor do C.E. prof. José Monteiro Lima, GO – vídeo 8).

17 “Eu acho que o vídeo tem realmente riqueza e beleza, porque a própria diversidade que está colocada no vídeo nos leva a pensar em termos de país que somos, de todos” (Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos - Secretária de Educação de Três Corações – MG - Vídeo 9).

18 “Concordo com a professora Terezinha. Eu acho que é muito importante nós pensarmos a inclusão social, analisarmos as nossas dificuldades como profissionais de educação e interagir com aquele que nos é diferente” (Eliane Cavalleiro - coord. geral de Diversidade e Inclusão Educacional/MEC – vídeo 9).

19 “Eu concordo também com as professoras, eu acho que tem um ponto em que o vídeo apresenta alguns exemplos muito positivos, alguns depoimentos muito favoráveis à inclusão, quando a gente sabe que a situação da escola brasileira não é essa” (Enicéia Gonçalves Mendes – vídeo 9).

20 “Me chamaram a atenção três alunos que aparecem nesse vídeo, cada um deles desempenhando um papel diferente em diferentes projetos, em diferentes lugares do Brasil. Então esses adolescentes estão, de alguma maneira, tomando conta da própria vida” (Fernando Moraes Fonseca Júnior - coord. de Inovações tecnológicas da Ed. /Fund. Vanzolini - vídeo 10).

21 “O interessante é que são projetos diversos sobre várias áreas; os alunos se envolvem, isso é importante. Não só os alunos se envolvem como o projeto acaba inserindo a escola no espaço. Envolvendo a escola no seu espaço e acaba também fazendo a ponte, o dentro e o fora da escola” (Zélia Amador de Deus – profª do Centro de Letras e Artes / UFPA – vídeo 10).

22 “O vídeo é de uma riqueza muito grande, de uma diversidade muito grande” (Clélia Brandão Alvarenga Craveiro - vice-presidente da câmara de educação básica / CNE - Vídeo 11).

23 “O que me impressionou foi o depoimento dos professores do RN, que exprime com clareza o conjunto de demanda que se faz hoje ao professor e à escola” (Lúcia Helena Lódi - dir. do Deptº de pol. do Ensino Médio da SEB/MEC – vídeo 11).

24 “O que primeiro se destaca na fala dos professores que estão na sala de aula e dos diretores que se posicionam é uma paixão. Eles falam de uma forma apaixonada por aquilo que estão desenvolvendo na sala de aula e porque a educação é apaixonante” (Hildo Montezuma - coord. de Ensino Médio da Sec. de Educação / AC - vídeo).

O acesso ao material bruto sobre os vídeos em questão permitiu uma reflexão sobre falhas tanto do material que foi ao ar como o do que poderia ter sido exposto. Embora prevaleça o interesse propagandista, sendo este o principal objetivo, coube a avaliação de que não é esta a melhor forma para se tratar problema tão complexo. “O dourar a pílula” mostra a ineficiência de um modelo de edição que também revela seu lado autoritário, o de instalar a gestão escolar, sem considerar a diversidade e a complexidade do tema.

## **4.2 A visão dos especialistas**

---

Ao lado de uma caracterização geral sobre o termo “gestão democrática” e de um discurso sobre seu funcionamento, adere-se a uma concepção de democracia. A prevalência existente no documentário é de consenso entre os especialistas em torno de que se exerce a democracia através da participação de “todos” em “todos” os processos da escola. Em muitos momentos essa participação aparece como a própria radicalização da democracia, o único lugar dela. Para a maioria dos discursos especialistas, a participação (sem dizer como e pela falta de predicação) tem o sentido radical e homogênea da experiência de democracia para todos. A mobilização política em torno de um modelo de gestão escolar é interessante como incremento ao debate sobre possibilidades e limites. No entanto, a formalização da participação soa como

um exagero que se presta a múltiplas e diferentes funções. Encarar, os colegiados, *e.g.*, assim como escolher diretores por via eletiva, como “radicalização da democracia” ou afins. Para alguns dos especialistas que falam no programa, transparece a intenção de tornar o ambiente escolar um espaço de treino para o exercício da democracia – uma espécie de “miniestado”:

(1) “A gestão democrática aparece como uma diretriz estratégica dessa luta por ser um indicativo, uma indicação, de que por meio da gestão democrática a gente consegue democratizar a escola, consegue democratizar o sistema de ensino e a educação propriamente dita, com importantes reflexos. Eu acredito na democratização da própria sociedade”. (Erasto Fortes Mendonça – Prof. da FE da UnB – debate 01).

(2) “A gestão democrática prevê que não apenas o diretor seja a pessoa que decide as questões da escola, mas que todos os envolvidos precisam participar dessas decisões. Decisões de quê? De todos os cunhos. Decisões administrativas, decisões pedagógicas, decisões éticas que a escola precisa estabelecer, e nesse sentido a participação é condição para essa gestão democrática”. (Regina Vinhaes Gracindo – prof<sup>a</sup>. FE / UnB – vídeo 05)

A princípio, a consideração de que há um consenso em torno da concepção de democracia leva-nos a acreditar na presença incontestável de uma autenticidade do pensamento sobre o termo. Mas essa uniformização também pode revelar uma constituição discursiva como reflexo de jargões utópicos: a cristalização do discurso da luta política de um tempo. Esses lugares de fala pretendem romper com o trágico passado autoritário, gerar um futuro promissor.

(3) “É que essa luta continua o sonho dos pioneiros; é ainda um sonho não realizado, que é o sonho republicano ainda não efetivado em nosso país” (Célio da Cunha - Assessor da Unesco e prof. FE da UnB - Programa 01).

(4) “Eu acho que a escola não deve temer transformação; deve apostar na transformação, porque é isso que vai fazer com que a escola seja o lugar em que a gente projeta utopia, mas também realiza as nossas utopias”. (Roberto Leher – Prof. da FE / UFRJ - Programa 03)

Em outros termos, essa constituição de sentido baseada na remissão do real a uma série de formulações políticas remete à mesma condição de produção, à construção do ideal de escola, do ideal de um país que parece nunca chegar, que nega contraditoriamente a própria história:

(5) “Eu vejo que estamos num momento muito rico. Essa inquietação, esse inconformismo, me parecem um elemento novo que temos nesse século XXI e que abre janelas para o futuro” (Roberto Leher – Prof. da FE / UFRJ - Programa 03)

Assim, o princípio de constituição desse *corpus*, a democracia nas escolas, baseia-se na reedição dos enunciados que são convenientes ao jogo político-eleitoral. Seja de esquerda ou direita, não há discernimento do comportamento político. Na observação de Leszek Kolakowski, os adversários igualam-se no nível discursivo-ideológico, com palavras de ordem em nome de todos, pelo bem-estar de todos, perdendo a sua identidade: as palavras “identificam batalhas hostis; mas de outro lado, são quase vazias de conteúdo”:

(6) “O momento que nós estamos vivendo agora é uma luta para desconstruir esse modelo, desconstruí-lo na medida em que ele afastou e aleijou muitas pessoas da escola. Nós estamos agora num esforço muito grande para desconstruir esse modelo e instaurar um modelo novo. Esse modelo novo é



resultado das lutas, dos movimentos sociais e tem recebido o nome de Gestão Democrática (Maria Abádia da Silva – Profª da FE da UnB - Programa 01).

(7) “Eu acho também que a escola vai ter que se readequar, ela não pode continuar nessa estrutura burocrática porque senão os projetos podem não caber dentro dela. Então, ela vai ter que se readequar. Eu acho que você vai ver que, aos poucos, essa construção de algo novo, de uma escola menos burocratizada, menos marcada pelos 50min, aos poucos vai ter que mudar” (Zélia Amador de Deus – profª do Centro de Letras e Artes/UFPA – Programa 10).

(8) Nós não queremos que se transponha da área econômica a qualidade de uma empresa, por exemplo, de uma fábrica, a tal da qualidade total, que põe selinho nos objetos. Nós não vamos botar selinho nos alunos como qualidade, nós queremos uma qualidade que efetivamente garanta a emancipação da sociedade brasileira; queremos uma qualidade que dê condições e instrumentos para que esse cidadão venha a ser efetivamente um cidadão participante, consciente e combativo nessa mesma sociedade” (Regina Vinhaes Gracindo – profª FE / UnB – vídeo 11).

Na constituição das falas predominantes não há muitas indicações de como fazer essa democracia funcionar. O discurso é corporificado numa mensagem do “tem que dar certo”. O que há de comum nos depoimentos é a forte tendência ideológica de repúdio a um modelo de organização que precisa ser destruído. Ou isso, ou nada, mas aos outros compete a responsabilidade de reconstruir, com um discurso fundado na obcecção pelo passado.

(9) “Então a ruptura vai se dar se a gente mudar essa lógica da escola que foi uma escola idealizada para poucos e agora chegando todas as classes” (Clélia Brandão Alvarenga

Craveiro - vice-presidente da câmara de educação básica/CNE – Programa 11).

(10) “Fazer política, negociar, lutar, conciliar, rever. Esse é um ponto de construção muito intenso, muito vivo, E se tem essa dor depois do processo de luta e de resistência é sinal de que o projeto caminhou no sentido progressivo em linha reta, em direção ao além e ao nada” (Vera Lúcia de Rossi – Profª da FE / Unicamp - Programa 03).

Mesmo tendo como referência supostas experiências bem sucedidas de gestão democrática, o documentário deixa antever traços de autoritarismo herdados do discurso dos interlocutores. Isso na visão de que a consolidação da democracia é lenta, cumulativa e horizontal. Os interlocutores dessas experiências bem sucedidas fazem referência à contribuição de terceiros como a vinda de outro regime político e de seus antepassados, o crédito exclusivo a grupos organizados, a mudança de comportamento e a boa vontade de alguns professores e diretores, além de políticos. As relações se configuram muito mais por um modelo hierárquico daqueles que tiveram (ou têm) papel fundamental na concepção da gestão democrática e muito menos nas relações de igualdade e de reciprocidade na construção dessa gestão. Como diria Robert Putnam, nas sociedades menos cívicas, as relações são mais “personalistas”:

(11) “Se na Europa a gente conseguiu com que os estados pudessem formar sistemas públicos de educação há muito tempo, no Brasil essa idéia, e eu estou dizendo apenas idéia, só vem a público na década de 1930 com o movimento renovador da educação, os pioneiros da escola nova. Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros importantes educadores lançam ao público um manifesto dos pioneiros da educação em defesa da educação pública”. (Erasto Fortes – prof. da FE / UnB – vídeo 01)

(12) “De sorte que várias associações científicas, profissionais, sindicais e de outra natureza se reuniram e se constituíram num fórum em defesa da escola pública, a fim de colocar num capítulo de educação na Constituição, princípios que garantissem uma escola ao mesmo tempo plural, aberta, igualitária e democrática” (Jamil Cury – prof. da FE / UFMG – vídeo 1).

(13) “A intenção da diretora é essa, é a comunidade dentro da escola. Ela quer os pais dentro da escola. Então, ela fez essa abertura para que os pais e a comunidade estejam aqui dentro acompanhando o trabalho dela, acompanhando o que é feito dentro da escola” (Mauro César da Silva – Pai de aluno – vídeo 02).

(14) “um bom diretor é aquele que consegue administrar legal a escola, deixar ela boa pra gente. Tem uma relação legal com os alunos da escola. Sempre que eu preciso de alguma coisa da diretoria é só falar com ele que ele está lá. Então é bom isso. Não só sou eu, como qualquer aluno daqui. Você pode ver que se precisar de alguma coisa de lá da secretaria, é só falar com ele” (André Mina Pedroza Campos – Aluno – vídeo 08).

Quando alguém diz que a escola “vai ter que” implementar a gestão democrática, e o principal receio é o da volta do autoritarismo nas relações como a do gestor com os profissionais da escola, do professor com o aluno, prevalece a relação de desconfiança com a figura de quem dirige a escola, com o educador. Basicamente, porque a escola não é um ente imaginário, autoritário, porque estamos falando de pessoas autoritárias (ou não). É um sinal de que os cidadãos são mais desconfiados, há insegurança até mesmo no cumprimento da lei. Diferentemente do Brasil, em sociedades tradicionais você ainda tem reservas de espírito comunitário, o que Putnam chamou de

“capital social”, que acaba interferindo na relação das famílias com a escola. Participam por convicção e não por clientelismo: “A vida coletiva nas regiões cívicas é facilitada pela expectativa de que outros provavelmente seguirão as regras. Sabendo que outros agirão assim, o mais provável é que o cidadão faça o mesmo. Nas regiões menos cívicas, quase todos esperam que os demais violem as regras” (p. 124). O “tem que participar” deixa de ser uma estrutura social firmada na colaboração e passa a ser regida pela desconfiança:

(15) “É evidente que esse processo permanece existindo, processo de luta, de compreensão da educação como um bem público, como um direito de cidadania. Sua forma de administrar permanece sendo democrática, um processo de resistência e um processo de luta”. (Erasto Fortes Mendonça – Prof. da FE da UnB - Programa 01)

(16) “Ainda há uma resistência muito grande por parte de muitas escolas” (Silvana Martins Bayma – professora de Português e Literatura do colégio Pedro II/RJ – Programa 07).

(17) “Eu trabalhei numa escola em que a gente também adotou uma estratégia de encontro com os pais, em que quando os pais iam para a escola, sempre recebiam algo em troca, um vídeo interessante, uma dança que as crianças preparavam. E nós notamos que a participação foi crescente, a cada reunião mais pais participavam” (Carmem Moreira de Castro Neves – Pedagoga, Gestora e Diretora do Departamento de Produção e Divulgação de Programas Educativos do MEC – Programa 04).

(18) “Um dos obstáculos maiores à implantação da proposta de Projeto Pedagógico, nessa concepção inovadora, participativa, coletiva, de ruptura, de protagonismo, é a questão da resistência, porque o novo dá medo e implica não repetir o

velho”. (Ilma Passos – profª Faculdade de Educação/UnB – vídeo 11)

Nos discursos especialistas há uma linha desenvolvida com a lógica da falta de confiança na capacidade de a comunidade escolar resolver problemas e de superar a dicotomia do poder. Putnam (2006) relembra que nas comunidades que classifica de menos cívicas, seu povo se sente explorado, dependente, frustrado, impotente e alienado a despeito de sua politização, causada pela baixa nas reservas de “capital social”, que dizem respeito a características da organização social como confiança, normas e sistemas que contribuem para superar dilemas da ação coletiva. Esse fenômeno, o da “anomia” social, desarticula ainda mais o que resta de laços sociais e valores cooperativos destruídos pelo “novo”.

Nos enunciados, quase não se observam diferenças entre a política governamental e a dimensão política da gestão escolar. Isso quer dizer que as diferenças não são assim classificadas. Transfere-se para ambiente escolar o que se deseja impor no ambiente político externo. A recorrência de expressões no interior dos discursos que configuram a hiperpolitização faz com que eles deixem de pensar as questões com critérios de objetividade maiores. Falam em nome de um grupo, de uma categoria, sem guardar relação com a virtude do indivíduo, ou seja, referem-se a uma compreensão de comunidade que anula o indivíduo, conduzindo-o à hiperpolitização do ambiente social da escola, fora e dentro dela, sem deixar espaço para uma alternativa oposta. Apontam para uma naturalização de atos históricos envolvendo ideologias políticas em que a escola representa a sua expressão máxima, o seu campo de batalha. A palavra “luta” está sempre munida de uma “missão”: impor o discurso ao real através da constituição de novos sujeitos:

(19) “E aí sobressai então a grande função política da instituição escolar. Porque ela, formando novas mentalidades,

formando democraticamente, prepara a grande revolução que esse país precisa, que é uma reforma de mentalidade para que nós tenhamos na sociedade mais pessoas conscientes dos direitos humanos, conscientes dos deveres, conscientes, por exemplo, de um novo mundo e de uma sociedade mais justa. Esse processo se instaura e começa na escola por uma gestão democrática e de qualidade”. (Célio da Cunha - Assessor da Unesco e prof. da FE da UnB -Programa 01)

(20) “Isso não se dá sem muitas lutas. Então, para afirmar um projeto político-pedagógico é preciso que exista um movimento de democratização na sociedade. Isso vai das lutas dos sindicatos, das lutas das associações de moradores, escolas cujos pais lutaram para que aquela escola existisse normalmente. São escolas em que o protagonismo dos pais é muito mais vivo, é muito mais intenso. Da mesma forma, a auto-realização dos estudantes, que é muito importante no projeto educativo de uma escola, no projeto político de uma escola, é compreender que aquela escola é do Estado e não é de governo (...). Então me parece que temos um momento muito interessante no Brasil, na América Latina, que as escolas estão pulsando, estão buscando o protagonismo. Eu acho que este é o momento mais interessante que a gente vive na escola pública brasileira e na latino-americana”. (Roberto Leher – Prof. da FE / UFRJ - Programa 03)

Nessa versão, a escola se converte num instrumento institucional meramente declaratório de direitos abstratos, na medida em que o mecanismo de base dela é a emancipação pela “luta”, não pelo conhecimento em si, cuja animação supõe uma cidadania ativa, capaz de estabelecer nexos livres com a esfera pública e com a vida privada. Daí poder-se considerar o modelo procedimental do direito e da vida em Habermas e seu modelo de ação comunicativa – a ação das minorias contra a vontade da maioria; o que representa o *ethos* e as regras próprias da racionalidade escolar está

ausente. É resultante desse processo a hiperpolitização associada a tensões entre “racionalidades” contraditórias. No que concerne especificamente à gestão escolar, não se discute entre os especialistas a tensão entre competência técnica e legitimidade política.

(21) “E a construção de uma democracia de fato pressupõe o quê? Que a escola realmente se volte para o protagonismo. Que ela crie o quê? Sua identidade; que ela seja uma semente de transformação da sua realidade circundante e da realidade do país e para utopia do mundo”. Sobretudo eu diria que é uma formação política, (...) a educação, já dizia Paulo Freire, é um ato político. Eu acho que uma escola que não politiza de fato não está cumprindo o papel que lhe cabe” (José Luis Salmaso – Prof. do CEFET/SP – Programa 03).

(22) “Nós precisamos também ter Pelés na ciência brasileira e em todas as áreas do conhecimento no Brasil. Nós precisamos ter o prêmio Nobel também aqui. Então, essa é que é a escola inclusiva - e na medida em que essa escola tiver competência, tiver uma gestão democrática capaz de aproveitar essa enorme criatividade e essa diversidade criadora do povo brasileiro - nós teremos no futuro esses gênios em todas as áreas do conhecimento, que é o que falta ao Brasil hoje e que isso comece pra uma gestão democrática de qualidade nas escolas”. (Célio da Cunha - Assessor da Unesco e prof. da FE da UnB -Programa 01)

Outra característica presente nos discursos dos especialistas é o seu ceticismo quanto ao discernimento do cidadão comum de participar, escolher e decidir na escola. É o contrário da teoria de Habermas sobre a capacidade dos sujeitos de se articularem como o “mundo da vida” – um mundo comunicativo que existe diferentemente das esferas do governo, da igreja e de outras instituições como a escola. Nos discursos, há um vazio de pautas orientadas

para a ação. E continua a produzir a preocupação de reconfigurar um modelo em busca de adesão através de um refinado jogo argumentativo.

(23) Será que os jovens têm essa percepção mais clara do que o corpo docente, o administrativo, por exemplo? “Não sei se ele tem essa percepção racional, mas certamente ele intui essa necessidade de poder interagir, de poder estar descobrindo coisas novas e de que a escola é insuficiente para inseri-lo no mercado, por exemplo”. (Alessandro de Ponce de Leon – Consultor de Políticas Públicas de Juventude – Programa 06)

A recorrência discursiva sobre o outro de algo que já acontece na prática é um nível em que se produz menos sentido. É o discurso corrente, o discurso da realidade que é comum ao outro. De tantas repetidas vezes torna-se vazio, porque apenas ressignifica aquilo que já acontece na escola, vazio em sua capacidade de produzir sentido. Esse discurso consiste puramente numa formação discursiva que apenas tenta repassar ideais recebidos. Deixa de ser o discurso de um indivíduo; o sujeito usa o discurso para se inserir no universo simbólico de um sentido que já está dado. Esse discurso contém as palavras que exprimem desejos, que são do dia-a-dia da escola para se comunicar com os outros (a comunidade escolar), entretanto, opera um desejo individual, relaciona-se com o discurso do indivíduo que fala (especialista). Identificamos intencionalmente as palavras processo, desejo e atores por serem palavras-chaves para a compreensão deste conteúdo. A insistência repetitiva faz perder a magia e cair no vazio de sentido. É a legitimação “do sujeito que fala” ao falar do outro, em nome do outro.

(24) “Eu acho que as coisas têm sentido na gestão quando ela tem um projeto, esse projeto alimenta a gestão e a gestão da escola alimenta esse projeto. E esses atores agarram isso de uma forma muito intensa, muito bonita” (Vera Lúcia de Rossi – Profª da FE / Unicamp - Programa 03).



(25) “Essa participação ela é um desafio, ela é, digamos, a grade dificuldade que a escola tem. Os professores com um seguimento, os demais trabalhadores da escola com outro que também deve está presentes, ser contemplado na elaboração desse projeto e os pais e os alunos. Agora, como pensar essa participação é o que eu acho delicado” (Prof<sup>a</sup> Dalila Oliveira – FE da UFMG – Programa 04).

(26) “Na democratização da educação como um todo, a escola é um espaço de exercício dessa democracia através da participação. Então, nesse sentido o conselho escolar passa a ser uma representação de todos os segmentos da escola e não somente disso, também da sociedade local que está presente na escola ajudando na tomada de decisões. Então falar em quais são as funções do conselho remete a uma prática democrática que é o próprio conselho (Regina Vinhaes Gracindo – Coord. Pós-graduação da FE / UnB – Programa 05).

(27) “Nos últimos dez anos o que a gente tem é realmente a posição do professor sendo colocada em cheque pelos alunos. Esse modelo que nós entendemos como um velho modelo ele está sendo questionado, aliás, a escola ela nunca foi monolítica, nunca teve um modelo único dentro dela, ela sempre, por exemplo, teve contradições (Luiz Alberto Oliveira Gonçalves – prof. FE / UFMG - Programa 06).

(28) “Tem coisas que a escola pode fazer sim, ela não depende de nada, por exemplo, ela pode criar colegiados, ela pode criar formas colegiadas dos os alunos se posicionarem e os professores falarem.” (Luiz Alberto Oliveira Gonçalves – prof. da FE / UFMG - Programa 06)

Se o discurso nos parece vazio, porque apenas reedita o que já acontece na prática escolar, também ganha contornos de sem-sentido quando

nada diz à comunidade escolar, quando ela está envolvida em questões mais práticas, com problemas reais, à espera de soluções. Há nas falas forte tendência ao rompimento com alguma coisa ou com tudo. Para os especialistas, o modelo vigente não está bom, apenas reproduz um modelo econômico excludente. Por isso é preciso destruí-lo e começar de novo: essa designação de “gestão democrática” veio de outras experiências protagonizadas pela comunidade, porque não presente, de alguma forma, na vida da escola desde muito tempo, a exemplo dos grêmios estudantis, das reuniões de pais e mestres, da ajuda financeira a que a comunidade era sempre solicitada.

(29) “Não se trata de se integrar aos interesses de qualquer grupo que seja. Trata-se de integrar com a cultura local, e a cultura a gente sabe é uma grande força mobilizadora, articuladora de energia, de transformação social. Quer dizer, é trazer para a escola as energias que estão muitas vezes amortecidas em uma comunidade, ao resgatar a sua história, ao recuperar a cultura daquela comunidade, daquele bairro e isso, o ponto de partida para o próprio processo de inserção desta comunidade em comunidades mais amplas. É como se a gente fosse num círculo, ir avançando para entender justamente essa globalidade que nós vivemos hoje, essa totalidade. (Maria da Glória Gohn – Profª da FE / Unicamp e Uninove – Programa 05)

Partindo do princípio de que os enunciados se mostram vazios, tanto por repetir o que acontece na prática escolar ou por não trazer nenhuma significância para a comunidade, pode-se chegar à conclusão de que o discurso apenas reedita elementos autoritários. O elemento mais visível é o apego ao Estado, ao governo central:

(30) “Então eu acho que é muito importante que no processo de gestão democrática a gente aprenda que o Estado tenha uma postura, uma posição fundamental na manutenção da educação como um bem público”. (Erasto Fortes Mendonça - Prof da FE da UnB - Programa 01)

(31) “Essa rede de presença do Estado ela precisa ser uma presença que amplie e radicalize a democracia na sociedade por isso a gestão da escola dos sistemas é feita democraticamente não é apenas um qualificativo, não é uma administração meramente democrática mas é uma administração que reflete essas lutas pela conquista da educação na sociedade como um bem público e não como uma mercadoria a ser vendida”. (Erasto Fortes Mendonça - Professor da FE da UnB - Programa 01)

(32) “A democratização ela necessita de uma autonomia da escola, mas uma autonomia que esteja vinculada a uma política geral de estado, porque senão nós perdemos o sentido mais importante que a escola pública tem, que é o seu sentido público, de atendimento a todos. Esse sentido não pode ser perdido por uma privatização interna da escola. A escola ela é pública, sendo pública ela é de todos, então todos precisam participar”. (Profª Regina Vinhaes Gracindo – FE/UnB – Vídeo 01)

(33) “É isso mesmo. Eu penso que essa discussão, fazendo aqui, a ligação com o debate a respeito do financiamento da educação quando da instalação do fórum curricular permanente proposto pelo ministério da educação através da secretaria de educação básica nós tivemos que travar esse debate. Qual é o caráter desse fórum? É um fórum para discutir currículo ou é um fórum para discutir financiamento? Esse é um fórum para discutir currículo porque é o currículo que vai determinar o tamanho do financiamento que vamos precisar

para implementar esse currículo.” (Hildo Montezuma – Coord. de Ensino Médio da séc. de educação / Acre – Programa 11)

### **4.3 Visões da comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários, gestores)**

---

Dado o sentido dos vídeos de mostrar as experiências bem-sucedidas na gestão escolar, do ponto de vista da comunicação, uma das observações a ser feita, *a priori*, é a de que os entrevistados são seduzidos pelo aparato tecnológico (câmeras, luzes, microfones) e pela condução das perguntas e dos temas abordados durante as entrevistas. Ante as câmeras, é natural que o entrevistado incorpore um personagem que reflita uma postura superficial, por mais que dele se exija “naturalidade”. Feita essa observação técnica, parte considerável do discurso da comunidade escolar, em diferentes momentos dos vídeos e em diferentes escolas, parece dar um sentido mais pragmático à falta observada nos discursos dos especialistas: enunciados que perdem seu conteúdo depois de insistentemente repetidos, sendo substituídos pela comunidade como o lugar da ação.

(34) “Hoje nós estamos recuperando córrego Barroal, os alunos fizeram o levantamento do que o córrego é através de fotos, do que está acontecendo produzido pelos professores de língua portuguesa, de artes. Então nós convocamos a comunidade para nos ajudar nesse sentido” (Francisco de Moura Teixeira Filho - Diretor do C.E. Prof. José Monteiro Lima, GO – Programa 08).

(35) “Eu sempre procurei ter uma boa atuação, sempre procurei dar o máximo de mim, correr atrás, empenhar, junto com a direção e os professores em cada projeto, porque o sucesso da escola não depende só da direção e da

coordenação, depende também dos alunos” (Hélio Augusto de Souza Dias – Presidente do Grêmio Estudantil – vídeo 05).

(36) “O entendimento que eu tenho, é que filho que é acompanhado pelo pai, ele tem muito mais chance de ingressar no mercado de trabalho, de ter a sua continuidade dos seus estudos, e a sua aprendizagem e o seu espaço na sociedade” (Renã Leite Pontes - pai de aluno – vídeo 04).

(37) “A gente faz uma reunião entre o grêmio, aí conversa. Discutimos e decidimos o que for melhor para aluno” (Hélio Augusto Souza Dias – Presidente do Grêmio Estudantil – vídeo 05).

Esse pragmatismo nas falas da comunidade escolar é observado por meio de expressões de preocupação com a questão da formação e de soluções mais imediatas para problemas de estrutura básica. É onde está a disjunção entre o discurso dos especialistas e o da comunidade escolar que configura em certo vazio. Enunciados como “preparação para o mercado de trabalho”, “incentivo ao vestibular em continuidade aos estudos”, “ter uma profissão”, são recorrentes. Isso não anula a atração que todos, em algum momento, se sintam envolvidos com o discurso da participação como mecanismo de cidadania e de relevância fundamental para o aprendizado; uma espécie de adesão ao discurso do especialista, sem que demonstrem qualquer comprovação objetiva dessa relação. Portanto, não há diferenças relevantes de opinião entre os membros da comunidade escolar.

(38) “A escola, ela já sabe o que é trabalhar de forma participativa e ela já tem uma vivência nesse trabalho, ela já sabe que a comunidade faz parte da escola. Então o que ela está retomando? Retomando a questão da sistematização maior dos trabalhos, formação do professor, dos conteúdos, a questão da liderança estudantil. É a formação do aluno, é a

formação do cidadão” (Edilma Maria Dantas de Souza – Diretora Regional de Ensino – vídeo 03).

(39) “Esse centro de cultura, na realidade, ele é um reflexo dessa busca de cidadania da comunidade, porque hoje, na sociedade brasileira, grupos carentes, na região a escola atua, onde que esses jovens vão se reunir pra manifestar a sua cultura?” (Berenilton Tito Costa – Prof. de História – Duque de Caxias – vídeo 06).

(40) “Já tinha sete anos que eu tinha parado de estudar. O EJA passa para a gente a confiança de a gente querer progredir, quem sabe até cursar uma faculdade, porque os professores ajudam demais a gente a pensar no futuro”. (Lindamar Cristina da Silva – Aluna – vídeo 07).

(41) “O objetivo máximo do aluno há quatro, cinco anos atrás, era prestar um concurso público, que a prefeitura era o único veículo de emprego, e ganhar um salário mínimo, casar e ficar por aqui. Hoje, você vai nas salas de aula, o que você vê falar é PAS, é ENEM, é vestibular, é curso superior, é melhorar de vida, então a escola mudou” (Dalka Maria Pinheiro – Coordenadora Pedagógica – Padre Bernardo, GO – vídeo 10).

(42) “Como estar resolvendo essa problemática que vem acontecendo, porque quando você... A comunidade vindo, obviamente, você está trazendo pra dentro da escola, toda uma problemática ali de fora, de que forma, somente com aquele currículo estanque de sala de aula, você não conseguir estar resolvendo” (Luiz Antonio Ferraz – Diretor – São Paulo, SP – vídeo 10).

(43) “Que a escola está hipertrofiada. Ou seja, são muitas as funções que nós temos que desempenhar dentro da escola. É uma questão social, uma questão emocional, é questão cognitiva mesmo, e nós muitas vezes ficamos sem ter como

resolver esses problemas” (Ângela Maria dos Santos Silva – Diretora – Cruzeta, RN – vídeo 11).

A comunidade também se vê no dilema entre a competência técnica da escola, a que ensina, transmite conhecimento, cumpre leis, currículos programáticos e a “escola do mundo da vida”, aquela das relações sociais, da autonomia individual, do que não está escrito. Essa tensão vivenciada pelas organizações escolares em questão é pensada por Habermas como uma crise de legitimidade da ordem política liberal. De um lado, pesa sobre as escolas a lógica do mundo capitalista, que vai desde a preparação para o mercado de trabalho até para a falta dele. De outro lado, o nicho da racionalidade comunicativa que ainda se mantém no cotidiano da escola. Em alguns exemplos mostrados nos vídeos, a comunidade escolar ainda compartilha essa forma de racionalidade movida pelo senso de responsabilidade e de solidariedade.

(44) “Porque hoje em dia, se você não tem pelo menos o 2º grau completo, hoje, você está fora do mercado de trabalho” (Francione da Silva – Aluno – Vídeo 03).

(45) “Nós resgatamos a auto-estima desses alunos. Por isso nós formamos o cidadão preparando para a universidade” (Francisco de Moura Teixeira Filho - Diretor do C.E. Prof. José Monteiro Lima, GO – Programa 08).

(46) “A intenção da diretora é essa, é a comunidade dentro da escola. Ela quer os pais dentro da escola. Então, ela fez essa abertura para que os pais e a comunidade estejam aqui dentro acompanhando o trabalho dela, acompanhando o que é feito dentro da escola” (Mauro César da Silva – Pai de aluno – Vídeo 02).

(47) “Cada aluno daqui que participa de qualquer coisa, ele é muito valorizado, é muito reconhecido, e é gratificante isso

demais. Desde o início do ano. Faz reuniões com a gente e bota em pauta o assunto e nós que decidimos, a diretora é uma pessoa muito aberta pra aceitar as opiniões dos pais” (Francisca Oliveira Dantas – Mãe de aluna – Vídeo 03).

(48) “Nós colocamos assim: o pai que não vier a nossas reuniões e colaborar com o chamado, com o problema do filho na escola, nós vamos dar oportunidade pra outro pai que quer fazer essa participação, compactuar com a escola” (Iracly Costa da Silva – coordenadora de ensino – vídeo 04).

(49) “A gente vai se inteirando mais, formando amizades e prestando mais atenção nas aulas, porque fica mais incentivado com o apoio da direção. A gente fica mais incentivada pra estudar” (Luiza Emília de Araújo Monteiro – Aluna – vídeo 04).

(50) “O mercado de trabalho é um funil né, ele começa bem largo, mas se você não tiver um desempenho, se você não tiver o conhecimento, o saber, você praticamente não passa no finalzinho, que é bem estreito. Aliás, só passa quem tiver o seu potencial ao máximo. Tem que se esforçar pra um dia ser alguém na vida” (Lucas Bezerra de Lima – Aluno – Recife, PE – vídeo 06).

O discurso está situado também na posição do emissor nas relações de força e pela sua relação com o receptor, por isso a estratégia comparativa entre os discursos dos especialistas e o da comunidade escolar local. A abordagem acima conferida ultrapassou no entanto o plano estritamente lingüístico ao considerar o sujeito produtor de sentido e falta de sentido. A matriz do discurso acima analisado também traz um elemento novo para o debate futuro, o caráter fundador do discurso especialista que será abordado na "conclusão".



## CONCLUSÃO

---

A gestão democrática foi descrita e narrada aqui como o meio político de sanar as mazelas em torno da educação básica no Brasil. O exercício democrático no interior das escolas seria automaticamente copiado no ambiente externo. Fala-se muito em “gestão democrática”, mas não está claro o que se entende por isso. Em meio a um debate alimentado pela esquerda política, o dispositivo constitucional apenas criou a única regra, a do cumprimento da gestão democrática pelos agentes educacionais, mas sem explicar como se daria. Faltam dados e resultados. – *Até que ponto a comunidade escolar está imbuída de “civismo”, livre das relações verticais de autoridade e dependência?* As formas de participação que aparecem como novas nos discursos não passam de “velhas” conhecidas.

Não se trata, pois, de propor um sistema organizativo ou outro, não se trata de dizer que a democracia não deve estar presente nas relações da escola. Trata-se de pensar, de questionar e refletir sobre esse discurso tão recorrente que começa a denunciar seu próprio vazio.

A partir de alguns sinais sobre o discurso do especialista, envolvendo a gestão democrática de características teóricas e também histórico-ideológicas, nos é permitido levantar considerações sobre esse enunciado e sua relação com o efeito “fundador” ou o que parece sê-lo. Os discursos fundadores funcionam como referência básica no imaginário constitutivo de um país. São históricos porque há uma história de constituição de sentidos, já que as práticas sócio-históricas são regidas pelo imaginário entendido como o lugar da “idéia” entre o real e a fantasia. São ideológicos porque os sentidos são organizados ideologicamente:

“É discurso fundador o que instala as condições de formação de outros, filiando-se à sua própria possibilidade e instituindo em seu conjunto um complexo de formações discursivas, uma

região de sentidos, um sítio de significância que configura um processo de identificação para uma cultura, uma raça, uma nacionalidade” (Orlandi, 2003, p. 24).

A “gestão democrática” é tida aqui como a afirmação de um sentido. Essas considerações não têm pretensão de analisar categoricamente, mas de pensar os deslocamentos enraizados na cultura e na estrutura social e na mudança formal da organização da escola por meio de um “lugar de fala”. Um dos aspectos dessa reflexão é o de como um enunciado ou discurso ganha um sentido novo. Em seu artigo “Vão surgindo sentidos”, a tese de Orlandi (2003) é que entre o “já-dito” e o nunca experimentado, vão surgindo sentidos que se transformam em outros. Como se constroem e se incorporam na identidade nacional é o propósito desta teoria, que também são reflexos da própria identidade de um povo. Um exemplo citado é “nessa terra, em se plantando tudo dá”, da carta de Pero Vaz Caminha. Para Orlandi, na verdade, nessa terra havia um povo fácil e receptivo a qualquer idéia, mas a versão que ficou no nosso imaginário foi a de que tínhamos terra fértil para se plantar: “o fruto que se propõe nela plantar é a catequese”.

Uma das características do discurso fundador é trazer o “novo” para o efeito do “permanente”. Quer dizer, se constrói sob o fragmento do “já-dado”, do “já-dito” e se infiltra na memória, produzindo “o efeito do familiar, do evidente, do que só pode ser assim” (Orlandi, 2003, p. 14). Esse elemento do “novo”, do “estar sempre começando do nada”, “rompendo com o já instalado”, bem arraigado no imaginário brasileiro é exemplificado pela autora a partir da lenda do “eldorado”<sup>23</sup>: a da ruptura com o “Velho Mundo” e a instalação do “Novo Mundo”, o contato do europeu com o índio. Segundo essa reflexão, o encontro com o desconhecido provocou a necessidade de exercer o poder de limitar, de colonizar. Por isso, durante o percurso da viagem em busca do

---

<sup>23</sup> A lenda da busca pelo eldorado foi observada pela autora a partir de leituras do filme “Aguirre, a cólera dos deuses”.

eldorado, pelo Rio Amazonas, os europeus iam nomeando aleatoriamente aquilo que era desconhecido, dividindo as terras. É como se estivessem clareando aquele mundo, para eles hostil. Para Orlandi, assim se legitimam, a fim de serem reconhecidos como dominantes. Na “necessidade constante de dar sentidos ao novo” era preciso nomear, limitar, governar, dizer o que podia (ou não) ser feito, porque a utopia do eldorado jamais foi encontrada. Portanto, nessa sempre “inadaptação”, o “fundador busca a notoriedade e a possibilidade de criar um lugar na história, um lugar particular” (p. 16). Os dois fragmentos abaixo mostram uma combinação desses recursos:

(01) A idéia de um colegiado ela é sincera e numa concepção nova de que uma nova esfera pública na qual as questões são discutidas, debatidas, decididas e realizadas pela articulação entre os representantes da sociedade civil organizada e os representantes da escola e outros participantes do que eu estou chamando de comunidade educativa. A idéia de colegiado ela avança até em relação a conselho da escola, porque o conselho acaba colocando muito uma perspectiva intra-muros e aí a idéia de colegiado acho que ela rompe os muros dessa escola para inserir essa escola no seu tempo, na sua história. Ela está localizada territorialmente num bairro, todos os bairros têm seus problemas, tem sua história, portanto está na mente importante que aquele colegiado tenha a representação dessa comunidade organizada, que se conheça a história desse local e os recursos e possibilidades que essa comunidade local tem justamente para o impoderamento dessa escola, para melhoria da qualidade dessa escola (Maria da Glória Gohn – prof<sup>a</sup>. da FE/Unicamp e Uninove – Programa 05).

(02) Como é que você viabiliza a prática democrática? Você viabiliza através, não individualmente porque aí não é uma prática democrática, não é a participação, você precisa envolver todos os segmentos da sociedade, da sociedade

escolar e da sociedade local. Então como se faz isso? Colegiados que vão surgindo à medida da necessidade. Você tem, por exemplo, um grupo de alunos entende que tem questões específicas da sua escola que precisa ter um colegiado para que eles possam discutir e deliberar sobre essas suas questões. Então surge o grêmio estudantil que é altamente benéfico na organização dessa prática pedagógica e nessa prática democrática na escola. Você pode ter um colegiado, por exemplo, de pais. Uma associação de pais que vem discutir na escola sob a ótica dele as questões escolares e as questões da comunidade. É um outro tipo de colegiado. Você pode ter colegiados na escola, um deles, e talvez esse seja o de maior focalização no momento, chama-se conselho escolar. Esse é, ao meu ver, o principal órgão colegiado da escola. É esse que a gente estava se referindo, onde você tem representantes dos alunos, representantes dos docentes, representantes dos educadores não docentes da escola que são os funcionários. Também que se assentam nesse conselho para discutir as questões escolares, deliberar em questões de políticas daquela própria escola, questões éticas, questões financeiras. É um órgão fundamental na administração dessa escola (Regina Vinhaes Gracindo – coord. pós-graduação da FE/UNB – Programa 05).

No caso do texto literário “Diálogo da conversão do gentil” do padre Manoel da Nóbrega, escrito em 1558, está a relação entre a formação do Brasil e uma ordem de discurso que dá identidade própria ao país. Reflete a função fundadora com base na caracterização do índio e na sua necessidade de “conversão”. Mas a análise é focada em Serafim Leite S. L. (*apud* “Diálogo da conversão do gentil”), que observou que não houve conquista na descoberta do Brasil pelos portugueses, porque os índios encontrados não estavam organizados em Estado autônomo. Tratou-se de uma “formação”, não de uma conquista. Entre os fatos narrados, tanto no texto quanto nos comentários, um

dos impedimentos à civilização era a antropofagia, tanto que foi editada a primeira lei para impedir esses “atos”. O outro limite imposto foi a adoção de uma língua única e a fixação da moradia com o objetivo de manter a unidade do país. Por isso, a noção de “assujeitamento” ou “conversão” que permeia a história. Nas conclusões de Orlandi, o principal sentido da conversão é o da necessidade de governar seja pela lei, pelo “aldeamento”, pelo Rei ou por Deus. O que fica é a incerteza de se é possível a conversão, dúvida que se estende sobre a própria possibilidade de fazer desta terra um país. Está aí a construção da imagem de um povo pouco confiável. Prevalece a desconfiança diante da “inutilidade” do esforço civilizatório. A negativa do índio, no fundo, era uma resposta à imposição do poder pelo colonizador. Essa espécie de guerra aos índios configurou a linha de formação do país:

O gentil sujeito é o que se encontra submetido a uma lei eficaz que lhe proíbe comer carne humana e o situa em aldeias estáveis onde possa ser *instruído*. Essas são as condições para serem convertidos. Eles são passíveis de serem convertidos porque são homens, mas para sê-lo existem condições: meio (cidade ou aldeia) e modo (educação e civilização: ‘polícia’) (Orlandi, 2003, p. 20).

Os discursos sobre gestão democrática ocorrem através de uma transferência metafórica do campo político-ideológico de esquerda para o educacional. Os discursos dos especialistas aqui analisados apresentam pretensões de fundador, pois acabam sendo a única referência para muitas instituições de ensino que buscam a origem desse modelo. A metáfora da fundação de uma nova forma de participação visa construir uma narrativa homogênea e histórica em que se escapa à contradição, cujo modelo seja capaz de emergir um novo discurso social com a idéia de formar protagonistas para reconstruir “a terra devastada”, acossada pela lógica de um discurso modernizador e transformador.

Neste momento, o discurso do especialista não diz, mas se mostra “fundacional”, ou parece sê-lo. Conseqüentemente, importa relembrar informações sobre a construção do *corpus* e de certas características do material analisado, para que o leitor não familiarizado com os programas televisivos em questão conte com uma base mínima para acompanhar as análises: i) são dois grupos de sujeitos de enunciados (especialistas e comunidade escolar); ii) o mesmo quadro institucional (o canal TV Escola); iii) o mesmo período histórico. O eixo temático dos discursos é o de defesa da democracia por meio da gestão escolar. Num segundo momento, o de exposição e de definição de um projeto com conteúdo político com dilema entre democracia e autoritarismo (abrangendo comando constitucional). Lembrando que os destinatários principais são professores e gestores de escolas públicas, com acesso ao canal educativo e via antena parabólica.

*O que faz um discurso recorrente se apresentar como novo, inovador, transformador da realidade? E o que nos faz crer no poder do novo?*

De tanto ouvir que é preciso uma revolução para mudar o que está posto, já se tornou nacionalmente emblemático estar sempre começando, porque nada vai bem. De tanto ser proferido, o novo não mais empolga. É como se a solução viesse de uma insistente proposta repetida que figura na prática política. É como se perfilasse a promessa de apagar um passado trágico de ditaduras, de autoritarismo.

Por isso, o discurso em questão precisará ser aprofundado futuramente, enquanto reiteradamente prepondera o “discurso fundacional” como explicação para nossa “mania doméstica”.

Este estudo abordou a herança patrimonialista da organização política nacional, os precedentes de modernização autoritária (de cima para baixo) e as experiências mais recentes visando romper com a “democracia formal”.

Enfim, a democracia é o debate: tudo expõe, expõe a todos. Revela seus contrários, abrindo um fórum para o Estado de Direito, para a vida cidadã. Este trabalho demonstrou ser preciso exercê-la intensamente, com um olhar no presente, na mídia, nas políticas públicas, na educação.

## **BIBLIOGRAFIA**

---

ALMOND, Gabriel e VERBA, Sidney. **The civic culture, political attitudes and democracy in five nations. An analytic study.** Boston: Little Brow, 1965.

ALMEIDA, Fernando José de. **Educação e Informática: Os Computadores na Escola.** São Paulo: Cortez, 1987.

ARMES, Roy. **On video: O Significado do Vídeo nos Meios de Comunicação.** São Paulo: Summus, 1999.

ALVES, José Matias. **Modos de organização, direção e gestão das escolas profissionais. Um estudo de quatro situações.** Porto, Porto Editora, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Ideologia no mundo pós-moderno.** Em busca da política. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Hucitec, 1997.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política.** Brasília: Editora UnB, 2004.

\_\_\_\_\_. & BOVERO, M. **“O Modelo Hobbesiano”.** **Sociedade e Estado na Filosofia Política Moderna.** São Paulo: Brasiliense, 1991.



\_\_\_\_\_. **“O Modelo Aristotélico”**. **Sociedade e Estado na Filosofia Política Moderna**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a Televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. **Retorno sobre a televisão**. Contrafogos.

BRANDÃO, Zaia (org.). **Democratização do Ensino: Meta ou Mito?** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

BRESSER PEREIRA, L. C. e GRAU, N.C. “Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal”. In: BRESSER PEREIRA, L. C. e GRAU, N.C. (Orgs.). **O público não-estatal na reforma do Estado**. RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

CAMPOS, Francisco. **O estado nacional: sua estrutura, seu conteúdo ideológico**. Brasília, Senado Federal, 2001.

CARNOY, M. “Marx, Engels, Lênin e o Estado”. **Estado e Teoria Política**. Campinas: Papyrus, 1990.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. **O liberalismo de Anísio Teixeira**. <http://www.scielo.br>, 2006. (acesso em 01 Jan. 2006).

DEMO, Pedro. **Pobreza Política**. São Paulo: Cortez, 1990.

DOWBOR, L. et al. (Orgs.). “Globalização e tendências institucionais”. In: DOWBOR, L. et al. (Orgs.). **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ERAUSQUIN, M. Afonso et.al. **Os teledependentes**. São Paulo: Summus, 1983.

FEDERICO, Maria Elvira Bonavita. **História da Comunicação: Rádio e TV no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1982.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAG, Bárbara. **Teoria Crítica ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Verdade e Poder – Entrevista com Michel Foucault**. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

\_\_\_\_\_. **As Verdades e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

\_\_\_\_\_. **As Palavras e as Coisas: Uma Arqueologia das Ciências Humanas**. Lisboa: Portugalia.

GARCIA, Walter E. **Educação Brasileira: da Realidade à Fantasia**. Em Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 107, p. 227-245, julho/1999.

GENRO, Tarso; SOUZA, Ubiratan. **O Orçamento Participativo: a Experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997.

GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

\_\_\_\_\_. “Admirável mundo novo: o novo contexto da política”. In: MILIBAND, D. (org.) **Reinventando a esquerda**, SP: UNESP, 1997.

GROUPE D'ENTREVERNES. *Analyse sémiotique des texts: introduction, théorie et pratique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1977.

HABERMAS Jürgen. **Técnica e ciência enquanto 'ideologias'**. In BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen: *Textos Escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (coleção os pensadores).

HORKHEIMER, Max. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

KIENTZ, Albert. **Comunicação de Massa: Análise de Conteúdo**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

KUNSCH, M. M. K. **Relações Públicas e Modernidade**. São Paulo: Summus, 1997.

LAPASSADE, Georges. **As Microsociologias**. Brasília: Líber Livro, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um Conceito Antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LEPAGE, Henri. **Amanhã, o Capitalismo**. Publicações Europa-América, 1977.

\_\_\_\_\_. **Amanhã, o Liberalismo**. Publicações Europa-América, 1980.

LUDKE, Menga et.al. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANNHEIM, Karl. **Sociologia da Cultura**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

MEDINA, Cremilda. **A Arte de tecer o presente: Narrativa e Cotidiano**. São Paulo: Summus, 2003.

MONTEIRO, Jorge Vianna. **Fundamentos da Política Pública**. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1982.

MELO, José Marques de. **Comunicação e Modernidade: o Ensino e a Pesquisa nas Escolas de Comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

MOREIRA, Sônia Virgínia. **O Rádio no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1991.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e (org.). **Perspectivas da Tecnologia Educacional**. São Paulo: Pioneira, 1975.

ORLANDI, Eni P.(Org.). **Discurso Fundador**. Campinas: Pontes, 2003.

PAILLET, Marc. **Jornalismo: o Quarto Poder**. São Paulo: editora brasiliense, 1986.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Televisão e Escola: Conflito ou Cooperação**. São Paulo: Cortez, 1991.

PINTO, Milton José. **Comunicação e Discurso: Introdução à Análise de Discurso**. São Paulo: Hacker, 2002.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e Democracia: a Experiência da Itália Moderna**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

**Salto para o futuro: Educação do olhar/ Secretaria de Educação à Distância**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Administração e contexto brasileiro. Esboço de uma teoria geral da administração.** Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1983.

SAMPAIO, Mário Ferraz. História do Rádio e da Televisão no Brasil e no Mundo. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

SANDER, Benno. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação.** Brasília: Líber Livro, 2005.

SARTORI, G. **A Política: Lógica e Método nas Ciências Sociais.** Brasília: Editora UnB, 1997 (Cap. 10)

\_\_\_\_\_, G. **Homo videns: Televisão e Pós-pensamento.** Bauru: EDUSC, 2001.

SANTOS, Laymert Garcia dos. **Desregulagens: Educação, Planejamento e Tecnologia como Ferramenta Social.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHRAMM, Wilbur (org.). **Educação pela TV.** Rio de Janeiro: Bloch, 1970.

SCHWARTZMAN, Simon. **Bases do Autoritarismo Brasileiro.** Rio de Janeiro: Editora Campus, 1982.

\_\_\_\_\_. "Neopatrimonialismo e a questão do Estado". **Bases do Autoritarismo Brasileiro.** Rio de Janeiro: Campus, 1982.

SOUZA, Eda Castro Lucas de. **Escolas de Governo: Estratégia para a Reforma do Estado**. In: Organizações, Instituições e Poder no Brasil. VIEIRA, Marcelo Milano Falcão & CARVALHO, Cristina Amélia (Orgs.). Rio de Janeiro, FGV Editora, 2003.

TAVARES, José Antônio Giusti. **Totalitarismo tardio: o caso do PT**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **A Educação e a Crise Brasileira**. Companhia Editora Nacional. São Paulo: 1956.

TOCQUEVILLE, Aléxis de. **A democracia na América**. Belo Horizonte, Editora Itatiaia; São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna: Teoria Social Crítica na era dos Meios de Comunicação de Massa**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Mídia e a Modernidade: uma Teoria Social da Mídia**. Petrópolis: Vozes, 2001.

VIANNA, Oliveira. **O idealismo na constituição**. Rio de Janeiro, Edição de Terra do Sol, 1927.

## **VÍDEOS**

BRASIL. Ministério da Educação. **Série “Fazendo Escola”** (11 programas). Direção: Érica Bauer. Produção GW, 2004.